واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها

Career Guidance Effect in Oman From Career advisors' viewpoint

* د.سعود بن مبارك البادري

* Dr . Soud Mubarak Al-Badri

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر الاختصاصيين المهنيين في ضوء المجالات الآتية: التوجيه المهني وفعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني ومقرر مسارك المهني والإمكانات والأدوات وطبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني والتدريب والتأهيل والحوافز المادية العلاقات الإنسانية، كما وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى الفروق في واقع التوجيه المهني وفق المتغيرات الآتية :الجنس والخبرة والمؤهل العلمي وعدد طلبة المدرسة والحالة الاجتماعية ، وتهدف كذلك إلى الكشف عن المقترحات والتوصيات لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من جهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ، وتكونت عينة الدراسة من أخصائيي التوجيه المهني في المحافظات التعليمية بسلطنة عمان باستثناء محافظة البريمي (140) أخصائي وأخصائية . وقد استخدم الباحث استبانه الرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية

1. أوضح التحليل أن عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان تمتاز بالعديد من السمات والخصائص الايجابية إلا أنها لا تزال مفتقرة لبعض منها .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير عدد الطلبة والحالة الاجتماعية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي.
4. أورد أخصائيو التوجيه المهني الكثير من التوصيات والمقترحات لتطوير عملية التوجيه المهني.

*المركز الوطني للتوجيه المهني – سلطنة عمان

Abstract

The aim of this study is to evaluate the career guidance effect in Oman from career advisors' point of view considering; career guidance, career guidance national center activities, career tendency curriculum, tools & facilities, career advisors nature work, training, preparation & concrete incentives and humanity relations) .

This study also aims to investigate the differences in career guidance effect according to the following types: gender, experience, academic qualification, students & social status.

Finally, This study aims to investigate about the recommendations and suggestions to the development of the career guidance process in Oman from career advisors' viewpoint .

The sample of this study consist of some career advisors in governorates learning in Oman except from AL-Buraimi governorate (140 career advisors).The researcher in this study used the measurement of the positional satisfaction . The results indicated that:

1- The analysis define that career guidance process in Oman distinguished by a lot of characteristics and features positive , but it still with shortage in some of them .

2- No significant differences in career guidance effect regarding to students & social status.

3- There were significant differences in career guidance effect regarding to gender, experience & academic qualification.

4- Career advisors mention a lot of recommendations and suggestions to develop the career guidance procedure in Oman.

* National Career Guidance Center -Oman

مقدمة

تعتبر عملية التوجيه المهني عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم ، حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعاً لتجعلها أكثر فاعلية . وعلى كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض ، لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه والتعلم . كما أن عملية التوجيه يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج وطريقة التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب [1].

كما تعد عملية التوجيه المهني أساسية للطلبة ، إذ تهدف إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تؤهلهم لاتخاذ القرارات المهنية ، وبالتالي اختيارهم للتخصصات التي تناسب ميولهم . وإن إهمال هذا الجانب ينتج عنه أخطاء كثيرة تضر بمستقبل الكثير من الطلبة ، إذ يقضي الطالب سنوات في دراسة تخصص معين ، ولكن ميوله واستعداداته لا تتفق ونوع تلك الدراسة ، فيؤدي ذلك إلى الفشل ، وقد يفشل في عمله ولو اجتاز مرحلة الدراسة .

وقد ساعد على إعطاء التوجيه المهني المركز الأول والأهمية في حركة التوجيه ، ذلك النجاح الذي توصل إليه علماء النفس التطبيقي في قياس القدرات والاستعدادات التي تؤهل للمهن المختلفة . إن المحور الأساسي في برامج التوجيه سواء في المدارس أو في الجامعات ، هو اختيار أفراد صالحين لبرامج دراسية معينة تبعاً لقدراتهم واستعداداتهم ثم إعدادهم للمهن والحرف وإدخالهم فيها [1] .

ومع مطلع العام الدراسي 2005/2004م تم تطبيق خطة جديدة بالصفين الحادي عشر والثاني عشر، تقوم على أساس طرح جملة من المواد الدراسية الأساسية ، وجملة من المواد الدراسية الاختيارية التي يختار منها الطلاب ما يتلاءم مع ميولهم وقدراتهم ، ومع اتجاههم للمهنة التي يرغبون في الانخراط إليها أو التخصص الذي يودون متابعة الدراسة فيه ، كما يطبق برنامج التوجيه المهني في مدارس السلطنة لتحقيق العديد من الأهداف التي يصبو القائمون على البرنامج لتحقيقها من خلال الخدمات التي يقدمها أخصائي التوجيه المهني للطالب[2].

ونظراً لأهمية العنصر البشري ، باعتباره الثروة الحقيقية والمحور الأساسي للإنتاج في المنظمات المعاصرة، فإن الاهتمام بدرجة رضاه عن عمله ودوره يعتبر أمراً هاماً ، فلكل فرد حاجات متنوعة فسيولوجية واجتماعية ونفسية وهذه الحاجات تولّد عنده نوعاً من التوتر إذا لم يتم إشباعها بالشكل المتوقع ، وتشكل الوظيفة أو العمل الذي يقوم به الفرد المصدر الأساسي لإشباع هذه الحاجات والشعور بالرضا، لما لهذا الشعور من آثار إيجابية وانعكاسات هامة على ارتفاع إنتاجية الفرد وإنجازاته ومساهمته في تحقيق الأهداف التي يعمل ضمن إطارها ، أما الأفراد الذين يتمتعون برضا وظيفي متدنٍ تكون لديهم ردود فعل سلبية مثل كثرة التظلمات والشكاوي والتأخر عن العمل وانخفاض معدل الإنتاجية .

ولأهمية مفهوم الرضا الوظيفي في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات المختلفة فقد حظي باهتمام العديد من الباحثين في مختلف المهن، وعبروا عن المفهوم بعدة تعريفات حيث أنهم لم يتفقوا على تعريف محدد له، ويعود السبب في عدم وجود تعريف محدد إلى الاختلافات في الظروف والبيئة المحيطة والمتطلبات المرتبطة بالمهن المختلفة. وهكذا فقد تطور مفهوم الرضا الوظيفي من كونه شعوراً يحمله الفرد نحو عمله إلى مفهوم مركب يحدد مكونات الرضا الوظيفي وجوانبه المتعددة [3].

كما أن الأهم في هذا الموضوع هو معرفة التوجه البيروقراطي لدى الفرد، وإن كان ذلك يشكل نوعاً من أنواع ضغوط العمل عليه، خصوصا إذا كانت المنظمة ذات نظام يتوافق (أو يخالف) توجه الفرد نحو البيروقراطية. ولا بد من الأخذ بالحسبان أنه إذا كان الأفراد لا يعلنون عن معاناتهم من ضغوط العمل، فإن ذلك لا يعني أبداً أن الأعمال غير مسببة للضغوط؛ لذلك ينبغي على المنظمات أن تهتم بالعوامل المسببة لضغوط العمل، وبالأخص التنظيمية منها، مثل طبيعة العمل، ومدى فعالية مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وإدراكهم للأسباب

والإجراءات التنظيمية، والحرية المعطاة لهم؛ لأن كل ذلك يؤثر في مستوى رضا العاملين الوظيفي، وفي أدائهم، وإنتاجيتهم، ومعدلات الغياب، وعلاقاتهم مع رؤسائهم وزملائهم [4].

ومن الدراسات التي أقرت ذلك دراسة القطب (1992)[5] والتي طبقت على عينة بلغت (86) مرشدًا ومرشدة وقد وزعت على ثمان مديريات للتربية والتعليم في محافظتي إربد والمفرق، وقد أشارت النتائج إلى أن المرشدين راضون عن عملهم ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المرشدين تعزى إلى متغيرات الخبرة في العمل الإرشادي.

كما قامت الطريفي (2003)[6] بدراسة الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (221) مرشدًا ومرشدة ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تبعًا للدخل والخبرة ووجود ارتباط إيجابي بين الرضا الوظيفي وكل من العمر والراتب الشهري والخبرة.

أما المالكي (2007)[7] فهدفت دراسته للتعرف على الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة ، وتكونت العينة من ١٤٥ مرشدًا من المرشدين المدرسيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) للبنين بمدينة مكة ، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في الرضا الوظيفي تبعًا إلى متغير الخبرة إلا بعد الرضا عن الراتب لصالح ذوي الخبرة الأكثر ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا تبعًا للراتب وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية.

كما هدفت دراسة عليمات (1994)[8] إلى معرفة الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني في الأردن ، وعلاقة ذلك بالجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي ، وتكونت عينتها من (3284) معلماً ومعلمة ، أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي ، كما أظهرت الدراسة أن مجال الراتب والحوافز هي الأقل رضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني .

وللتعرف على واقع التوجيه المهني بمؤسسات التعليم العالي من حيث توافر خدماته وفعاليته وعلاقته بقناعة الطلاب وتخصصاتهم ، وارتباطه بسوق العمل واتجاهاتهم نحو المهن وإلمامهم بالمهن القائمة ، قام الخطيب (1994)[9] بتطبيق استبانه على عينة عشوائية مكونة من (676) طالباً من الكليات السعودية ، وأسفرت النتائج عن وجود قصور واضح في حجم خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية ومستواها وفاعليتها ، بل أن هذا النوع من الخدمات ما زال بعيداً عن التنفيذ بما يتفق وطبيعة هذا البعد التربوي الواسع النطاق .

كما هدفت دراسة مساعدة وآخرون (2001)[10] إلى التعرف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة جامعة اليرموك ، من خلال تطبيق استبانه على (1121) طالباً وطالبة ، ضمت أربعة مجالات هي التخصص الدراسي بالجامعة والتوجيه المهني المدرسي السابق للالتحاق بالجامعة ، والتوجيه المهني بجامعة اليرموك ، والمعلومات المتوافرة لدى الطلبة في ضوء عدد من المتغيرات . وقد أظهرت النتائج أن هناك تقصيراً في مستوى خدمات التوجيه والإرشاد المهني سواء أكان التعليم المدرسي أم التعليم الجامعي ، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان الإقامة ومعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة على بعض من مجالات الدراسة .

أما دراسة عبدالحميد (2002)[11] فهدفت إلى استكشاف المشكلات المتعلقة بالتوجيه المهني ومدى انتشارها بين طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة ، وقد استخدمت لذلك استبانه تضم عشرة بنود طبقت على (2515) طالباً

وطالبة من مختلف كليات الجامعة . وأسفرت النتائج عن أن المشكلات أكثر انتشاراً لدى الطالبات منها لدى الطلاب ، وتزداد أيضاً لدى طلاب الكليات العملية عنها لدى طلاب الكليات النظرية ، ومن أهم مشكلات التوجيه المهني عدم وجود خدمات التوجيه المهني التخصصي المناسب ، والاعتقاد في تدخل الوساطة للالتحاق بالتخصص ، وعدم المعرفة بمجال العمل الملائم للقدرات وعدم الوعي بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل ، وعدم القدرة على اختيار التخصص المناسب .

كما هدفت دراسة العيسوي (1405هـ)[12] إلى معرفة مدى إلمام الطلبة بطبيعة ومجالات العمل ، والاتجاه العقلي نحو القسم الذي اختاروه ومدى توافقهم للدراسة مع ميولهم ، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (31) سؤالاً تم تطبيقها على عينة مكونة من (171) طالباً بإحدى الجامعات الخليجية . وقد أظهرت النتائج أن نسبة تصل إلى 4.7% من الطلبة كانت معرفتهم كاملة ودقيقة بموضوعات الدراسة ، في حين أن نسبة 29.8% كانت معرفتهم بسيطة ، و36.3% كانت معرفتهم متوسطة ، مما يدل على أهمية بذل المزيد من الجهد في التوجيه التربوي والتعليمي . أما حول معرفة مجالات العمل فقد أظهرت النتائج أن نسبة 38.6% من مجموع الطلاب لم تتوفر لديهم هذه المعرفة ، مما يعني أنهم أكثر حاجة للتوعية بمجالات العمل. أما حول اتجاهات الطلبة نحو أقسامهم وموادها الدراسية فقد أظهرت النتائج أن نسبة 63.2% من مجموع الطلاب قررت أن أقسامها هي الأفضل ، أما فيما يخص مدى اتفاق الدراسة مع ميول الطلاب فقد وجد أن نسبة التوافق تختلف باختلاف الأقسام ؛ إذ أن نسبة 73.7% من الطلبة تتوافق دراساتهم مع ميولهم .

وحول واقع الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار من وجهة نظر القائمين على العملية الإرشادية ومن وجهة نظر الطلبة ، فقد طبق المعشني (2001)[13] استبانتين ؛ الأولى على (13) أخصائياً والثانية على (1065) طالباً وطالبة ، وقد أظهرت النتائج أن خدمات التوجيه والإرشاد السائدة في المدارس والكليات من وجهة نظر الطلبة لا تستجيب لحاجاتهم ولا تحل مشاكلهم بل ولا تقدم لهم أي عون إرشادي بصورة عامة، كما أن الطلبة غير راضين عن تخصصاتهم العلمية ، وبالتالي جهلهم بالمهارات الدراسية التي كان ينبغي توجيههم إليها وافتقارهم لمعرفة ما يجري في سوق العمل الذي ينتظرهم ، كما أظهرت النتائج عدم استخدام القائمين على هذه الخدمات وسائل جمع المعلومات والبيانات عن الطلبة في جميع المراحل بل وعدم وجود اختبارات أو مقاييس أو استمارات يمكن توظيفها لتشخيص حالات الطلبة ومعرفة حاجاتهم الإرشادية ، وأخيراً فقد أظهرت النتائج غياب التنسيق بين واقع احتياجات سوق العمل العماني وواقع التعليم في مختلف مراحله .

وبناءً على ما سبق فإن هذه الدراسة تهدف إلى دراسة واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي وأخصائيات التوجيه المهني ومدى رضاهم عنه وسبل تطويره .

مشكلة الدراسة

نبعت المشكلة من خلال عمل الباحث كاختصاصي للتوجيه المهني – آنذاك – في المدارس الحكومية ، فمن خلال الوقوف على آراء بعض أخصائيي التوجيه المهني حول هذه الوظيفة وتذمر بعضهم منها لكثرة الأعمال التي ازدادت في السنوات الأخيرة ، وتدخل مديرو المدارس في أعمالهم اليومية بالإضافة إلى رفد بعض الأعمال الإدارية الخاصة بالمدرسة لأخصائي التوجيه المهني والتي تحول دون تحقيق أهداف التوجيه المهني ، ومن خلال متابعته لميدان التوجيه المهني في سلطنة عمان وجد أن هناك بعض النواقص والإخفاقات التي يجب تداركها ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التعرف على واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني وانعكاس ذلك على الجوانب الإنسانية الأخرى والتعرف على سبل ومقترحات لإنجاح هذه المهنة وتحسين رضا أخصائيي التوجيه المهني عنها وبالتالي تطوير التوجيه المهني في سلطنة عمان . ويمكن بلورة تساؤلات البحث في :

1. ما واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الخبرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير عدد الطلبة ؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
7. ما المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ؟

أهمية الدراسة

التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لدى أخصائيي التوجيه المهني العاملين في المدارس الحكومية في إدارات ومديريات التربية والتعليم وبالتالي الخروج بتوصيات إلى وزارة التربية والتعليم تتضمن أهمية تحقيق الرضا الوظيفي لأخصائييها حتى يكون أداؤهم على أكمل وجه .

كما يمكن أن تبرز الأهمية التطبيقية في هذه الدراسة في بناء أداة قياس الرضا الوظيفي وتطبيقها على عينة الدراسة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لها .

أهداف الدراسة

ستسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. تقييم واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني.
2. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير الجنس .
3. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير الخبرة .
4. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير المؤهل الدراسي .
5. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير عدد الطلبة .
6. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير الحالة الاجتماعية .
7. الكشف عن المقترحات والتوصيات لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني .

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية وإجراءاتها بالآتي :

- الحدود الموضوعية

ستهدف الدراسة إلى التعرف على واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغيرات الدراسة .

- الحدود الزمانية

ستطبق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012/2011 .

- الحدود المكانية

ستطبق الدراسة على إدارات ومديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان .

- الحدود البشرية

ستطبق الدراسة على أخصائيي التوجيه المهني.

مصطلحات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي ، تم تعريف المصطلحات الواردة في الدراسة على النحو الآتي :

- التوجيه المهني

- سلسلة مرتبة من النشاطات المتعلقة بمستقبل الأفراد ، وانتباه محدد يعطى للاختيارات والقرارات التي تحدد مستقبل التعليم والتدريب والتوظيف للأفراد[14] .
- تقييم قدرات الفرد واستعداداته وإتباعها بالنصح في ربطها بفعالية بالتعليم المناسب وبالتدريب وبالمهنة والوظيفة طويلة الأمد[15].
- التوجيه الذي يعنى بمحاولة موافقة وملائمة الفرد بالعمل والوظيفة المناسبة [16].

- أخصائي التوجيه المهني

المرشد المهني المؤهل لتقديم المساعدة للطلاب من أجل اختيار المقررات الدراسية المناسبة وذلك بعد فهمهم لقدراتهم ورغباتهم وميولهم واختيار المهنة الملائمة لتلك القدرات والميول المهنية

- الرضا الوظيفي Job Satisfaction

- الشعور النفسي بالقناعة والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى الوظيفة وبيئة العمل والمؤثرات الأخرى ذات العلاقة على حد سواء [17]
- وعرفه فرد اندر [18] بأنه الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من الفعل ذاته(محتوى الوظيفة) وبيئة العمل، مع الثقة والمناخ والانتماء للعمل، مع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة .

والتعريف الإجرائي للرضا الوظيفي لأخصائيي التوجيه المهني :

يقاس بالدرجة التي يحصل عليها أخصائيي التوجيه المهني على استبانة الرضا الوظيفي المعدة من قبل الباحث

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة : سيستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (140) أخصائياً وأخصائية توجيه مهني بإدارات ومديريات التربية والتعليم ، وقد تم اختيارها عشوائياً وفق مجموعة من المتغيرات تتمثل في الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي وعدد الطلبة والحالة الاجتماعية ، وقد تم استبعاد أخصائيي التوجيه المهني بتعليمية البريمي لعدم تعاون رئيس قسم التوجيه المهني في تطبيقها .

أدوات الدراسة

1. استبيان الرضا الوظيفي لأخصائيي التوجيه المهني (من إعداد الباحث) . والهادفة للتعرف على درجة الرضا الوظيفي عند أخصائيي التوجيه المهني وتكونت الاستبانة من (7) مجالات هي :
1. مجال التوجيه المهني وتكون من (17) فقرة .
2. مجال فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني وتكون من (21) فقرة .
3. مجال مقرر مسارك المهني وتكون من (15) فقرة .
4. مجال الأدوات والإمكانات وتكون من (14) فقرة .
5. مجال طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني وتكون من (32) فقرة .

6. مجال التدريب والتأهيل والحوافز المادية وتكون من (24) فقرة .
7. مجال العلاقات الإنسانية وتكون من (33) فقرة .

– **صدق الاستبانة** : تم عرض الاستبانة على عدة محكمين ، للتحقق من مدى ملائمة تعليماته وفقراته لأخصائيي التوجيه المهني ، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة . وللتأكد من صدق الاستبانة تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس السبعة باستخدام مصفوفة الارتباط الداخلية Internal Correlation Matrix ، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.044 – 0.906) وجميعها دالة عند مستوى (0.01 ، 0.05)

– **ثبات الاختبار** : وللتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ ، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية لـ (20) أخصائياً للتوجيه المهني– خارج عينة الدراسة – في الفصل الدراسي الأول ، للعام الدراسي 2012/2011 م ، وقد بلغ معامل الثبات (.9590) ، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق على العينة الأساسية .

– **تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس باحتساب خمس درجات في حقل موافق بشدة ، وتحتسب أربع درجات في حقل موافق وثلاث درجات لحقل غير متأكد ودرجتين لحقل غير موافق ودرجة واحدة لحقل غير موافق بشدة .

عرض النتائج ومناقشتها

يستعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد التحليل الإحصائي للبيانات التي حصل عليها من جراء تطبيق الاختبارات موضع الدراسة ، وفيما يلي نتائج أسئلة الدراسة .

1. ما واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أبعاد الاستبانة .

أولا : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فإن الجدول (1) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الأول (التوجيه المهني)

جدول 1 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التوجيه المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
1	يسعى التوجيه المهني إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي	ك	64	67	9	–	–	4.3929	.60806
		%	45.7	47.9	6.4	–	–		
2	ساهم التوجيه المهني في اتخاذ قرارات مناسبة في اختيار المقررات الدراسية المتوافقة مع الميول المهنية	ك	51	74	9	6	–	4.2143	.74704
		%	36.4	52.9	6.4	4.3	–		
3	ساعد التوجيه المهني في اختيار الوظيفة الملائمة لقدراته وميوله	ك	31	68	32	8	1	3.8571	.85302
		%	22.1	48.6	22.9	5.7	0.7		

4	برنامج التوجيه المهني في مراحله يتزامن مع مراحل النمو التي يمر بها الطالب	ك	91	37	8	3	1	4.5286	.76283
		%	65	26.4	5.7	2.1	0.7		
5	هناك تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني	ك	4	31	38	42	25	2.6214	1.10244
		%	2.9	22.1	27.1	30	17.9		
6	أفضّل أن يتم تنظيم الزيارات الميدانية من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية	ك	76	47	7	8	2	4.3357	.91832
		%	54.3	33.6	5	5.7	1.4		
7	يساعد برنامج التوجيه المهني الطلبة على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم	ك	62	64	8	5	1	4.2929	.79111
		%	44.3	45.7	5.7	3.6	0.7		
8	يبصّر برنامج التوجيه المهني الطلبة بالتخصصات الدراسية التي تتوافق مع ميولهم ورغباتهم	ك	61	72	5	2	–	4.3714	.62723
		%	43.6	51.4	3.6	1.4	–		
9	يُعرّف برنامج التوجيه المهني الطلبة بشروط القبول في الكليات والجامعات والمؤسسات التعليمية والمهنية	ك	84	50	4	2	–	4.5429	.62756
		%	60	35.7	2.9	1.4	–		
10	يُعرّف برنامج التوجيه المهني الطلبة بالمهارات التي تتطلبها بعض المهن الموجودة في المجتمع.	ك	35	85	10	8	2	4.0214	.82643
		%	25	60.7	7.1	5.7	1.4		
11	يُهيّئ برنامج التوجيه المهني الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات داخل المدرسة.	ك	21	79	24	16	–	3.7500	.84925
		%	15	56.4	17.1	11.4	–		
12	يوجّه برنامج التوجيه المهني الطلبة ويرشدهم إلى كيفية الحصول على مهنة	ك	34	90	9	6	1	4.0714	.73595
		%	24.3	64.3	6.4	4.3	0.7		
13	يُعين برنامج التوجيه المهني الطلبة للالتحاق بالمهن التي يحتاج إليها المجتمع.	ك	31	70	23	13	3	3.8071	.95884
		%	22.1	50	16.4	9.3	2.1		
14	يُعرّف برنامج التوجيه المهني الطلبة بالصعوبات التي تواجه العمل المهني.	ك	19	50	48	22	1	3.4571	.93970
		%	13.6	35.7	34.3	15.7	0.7		

15	الفترة المحددة لاختيار المقررات الدراسية وتأكيدها مناسبة	ك	28	60	16	24	12	3.4857	1.23198
		%	20	42.9	11.4	17.1	8.6		
16	أدوات القياس متوافرة مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية	ك	8	47	32	39	14	2.9714	1.11847
		%	5.7	33.6	22.9	27.9	10		
17	مدة التوعية لاختيار المقررات الدراسية كافية	ك	37	67	16	14	6	3.8214	1.06796
		%	26.4	47.9	11.4	10	4.3		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة 45.7 % من أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة عن سعي التوجيه المهني إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي وأن نسبة 47.9 % موافقون على ذلك ، وان ما نسبته 6.4 % غير متأكدين وعلى العكس من ذلك فلا يوجد من يعارض هذه العبارة ، ويتضح من التحليل السابق أن نسبة 93.6 % من أفراد عينة الدراسة يرون أن التوجيه المهني يسعى إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي . كما أن نسبة 89.3 % راضون عن أن التوجيه المهني يساهم في اتخاذ قرارات مناسبة في اختيار المقررات الدراسية المتوافقة مع الميول المهنية ، و نسبة 70.7 % لديهم رضا بأن التوجيه المهني يساعد الطلبة في اختيار الوظيفة الملائمة لقدراته وميوله ، بينما 91.4 % لديهم قناعة بأن برنامج التوجيه المهني في مراحله يتزامن مع مراحل النمو التي يمر بها الطالب ، إلا أن ما نسبته 25 % من أخصائيي التوجيه المهني يقرون بعدم وجود تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني بينما 25% ينفون ذلك ، ويلتزم 27.1% بالحياد ، وحول أفضلية أن يتم تنظيم الزيارات من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية فيرى 87.9 % ضرورة تنفيذ هذا البند ، بينما يرى 90 % من أفراد العينة أن برنامج التوجيه المهني يساعد الطلبة على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، وأن نسبة 95 % ترى أن برنامج التوجيه المهني يُبصّر الطلبة بالتخصصات الدراسية التي تتوافق مع ميولهم ورغباتهم ، وان أعلى نسبة بلغت 95.7 % أقرت بأن برنامج التوجيه المهني يُعرّف الطلبة بشروط القبول في الكليات والجامعات والمؤسسات التعليمية والمهنية ، وان نسبة 85.7 % من أفراد العينة يرون بأن برنامج التوجيه المهني يُعرّف الطلبة بالمهارات التي تتطلبها بعض المهن الموجودة في المجتمع ، وما نسبته 71.4 % يرون أن برنامج التوجيه المهني يُهيّئ الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات داخل المدرسة ، بينما 88.6 % من أفراد العينة يقرّون بأن برنامج التوجيه المهني يوجه الطلبة ويرشدهم إلى كيفية الحصول على مهنة ، كما أن نسبة موافقة أفراد العينة على أن برنامج التوجيه المهني يُعين الطلبة للالتحاق بالمهن التي يحتاج إليها المجتمع بلغت 72.1 % ، كما أن نسبة 49.3 % موافقون على أن برنامج التوجيه المهني يُعرف الطلبة بالصعوبات التي تواجه العمل المهني ، وأن نسبة 62.9 % يرون بأن الفترة المحددة لاختيار المقررات الدراسية وتأكيدها مناسبة ، إلا أن نسبة 39.3 % من أخصائيي التوجيه المهني يقرون بتوفر أدوات القياس مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية وما نسبته 37.9 % يقرون بعدم توافرها ونسبة 22.9% غير متأكدين ، وهذا يطرح تساؤلاً حول ما جدية عملهم كأخصائيي توجيه مهني في تنفيذ برامج التوعية المهنية وتنفيذ برنامجي اختيار المقررات الدراسية وتأكيدها بدون التأكد من تنفيذ أدوات القياس المهنية إذا تمت فعلاً أم لا ، وأخيراً فان نسبة 74.3 % يرون أن مدة التوعية لاختيار المقررات الدراسية كافية بينما 14.3% يرون بأنها غير كافية .

ونستنتج من التحليل السابق إن واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني يمتاز بسعيه إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي ، وإسهامه في اتخاذ قرارات مناسبة

في اختيار المقررات الدراسية المتوافقة مع الميول المهنية ، ومساعدة الطلبة في اختيار الوظيفة الملائمة لقدراته وميوله ، ويتزامن برنامجه في مراحله مع مراحل النمو التي يمر بها الطالب ، ويساعد برنامج التوجيه المهني الطلبة على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، كما يُبصّر برنامجه الطلبة بالتخصصات الدراسية التي تتوافق مع ميولهم ورغباتهم ، وبرنامجه يُعرّف الطلبة بشروط القبول في الكليات والجامعات والمؤسسات التعليمية والمهنية ، و يُعرّف برنامجه الطلبة بالمهارات التي تتطلبها بعض المهن الموجودة في المجتمع ، كما يُهيّئ برنامجه الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات داخل المدرسة ، وأن برنامجه يوجّه الطلبة ويرشدهم إلى كيفية الحصول على مهنة ، وأن برنامجه يُعين الطلبة للالتحاق بالمهن التي يحتاج إليها المجتمع ، ويُعرّف الطلبة بالصعوبات التي تواجه العمل المهني ، وأن الفترة المحددة لاختيار المقررات الدراسية وتأكيدها مناسبة ، وان مدة التوعية لاختيار المقررات الدراسية كافية . ويرى أخصائيو التوجيه المهني بضرورة وجود تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني ، وأن يتم تنظيم الزيارات من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية ، وتوفير أدوات القياس مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية ؛ إذ أن نشاط اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية يوظف قبل أن يبدأ برنامج التوعية باختيار المقررات الدراسية ؛ فتطبيق النشاط الثاني في كتاب مسارك المهني للصف العاشر يتم في شهر أكتوبر وبرنامج التوعية في شهر مارس من كل عام ، وهي فترة طويلة تفصل بين الاثنين ، كما أن نشاط اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية تعتريه الكثير من الشوائب ويحتاج لأن يبدّل بمقياس آخر ، وتتفق دراسة الخطيب (1994)[9] في أن هناك قصور واضح في حجم خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم الجامعي ، كما اتفقت دراسة مساعدة وآخرون (2001)[10] في أن هناك تقصيراً في مستوى خدمات التوجيه والإرشاد المهني سواء أكان التعليم المدرسي أم التعليم الجامعي ، كما اتفقت دراسة عبدالحميد (2002)[11] في أن التوجيه المهني يعاني من كثير من المشكلات أهمها عدم وجود خدمات التوجيه المهني التخصصي المناسب ، والاعتقاد في تدخل الوساطة للالتحاق بالتخصص ، وعدم المعرفة بمجال العمل الملائم للقدرات وعدم الوعي بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل ، وعدم القدرة على اختيار التخصص المناسب ، كما أظهرت نتائج دراسة العيسوي (1405)[12] أن نسبة 38.6% من مجموع الطلاب لم تتوفر لديهم هذه المعرفة ، مما يعني أنهم أكثر حاجة للتوعية بمجالات العمل ، والذي يدلل على أن خدمة التوجيه المهني في تلك الجامعات ضعيفة ، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية .كما اتفقت نتائج دراسة المعشني (2001)[13] مع نتائج الدراسة الحالية في أن خدمات التوجيه والإرشاد السائدة في المدارس والكليات من وجهة نظر الطلبة لا تستجيب لحاجاتهم ولا تحل مشاكلهم بل ولا تقدم لهم أي عون إرشادي بصورة عامة، كما أن الطلبة غير راضين عن تخصصاتهم العلمية ، وبالتالي جهلهم بالمهارات الدراسية التي كان ينبغي توجيههم إليها وافتقارهم لمعرفة ما يجري في سوق العمل الذي ينتظرهم .

ثانياً: فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان، فإن الجدول (2) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني (فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني)

جدول 2: استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
18	تساعد الأدلة والمنشورات الطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة	ك	24	50	24	33	9	3.335	1.1971
		%	17.1	35.7	17.1	23.6	6.4		

19	تُقَام لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية اختيارات الطلبة التعليمية والمهنية	ك	20	65	22	27	6	3.471	1.0891
		%	14.3	46.4	15.7	19.3	4.3		
20	اعتقد بان طباعة الأدلة والنشرات المتعلقة بالمهن ما هي إلا مضيعة للمال	ك	5	16	16	57	46	2.121	1.1024
		%	3.6	11.4	11.4	40.7	32.9		
21	تشكيل الجماعات الإرشادية والمهنية في المدرسة تساهم في إنجاح عملية التوجيه المهني	ك	49	60	19	8	4	4.014	.9890
		%	35	42.9	13.6	5.7	2.9		
22	أفضّل أن يقام الأسبوع المهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة.	ك	78	42	10	6	4	4.314	.9824
		%	55.7	30	7.1	4.3	2.9		
23	اعتقد بأنني مهمّش في التعرف على مستجدات التوجيه المهني	ك	17	24	26	52	21	2.742	1.2544
		%	12.1	17.1	18.6	37.1	15		
24	لست راضٍ عن ورشة العمل التي أقيمت حول حقائب الأنشطة للصفوف (5-9)	ك	15	16	71	23	15	2.950	1.0683
		%	10.7	11.4	50.7	16.4	10.7		
25	أشعر بان برنامج إنجاز عمان غير هادف ومضيعة لوقت الطلبة	ك	9	19	47	45	20	2.657	1.0847
		%	6.4	13.6	33.6	32.1	14.3		
26	أعتقد أن قصص الناجحون في مجال إنشاء المشروعات عمليا أفضل من أن تكون نظرية مطبوعة على أقراص مدمجة	ك	56	52	16	13	3	4.035	1.0416
		%	40	37.1	11.4	9.3	2.1		
27	لست راضٍ عن فعاليات معرض مؤسسات التعليم العالي	ك	9	24	45	48	14	2.757	1.0585
		%	6.4	17.1	32.1	34.3	10		
28	استمارة الرغبات الدراسية غير صالحة بشكلها الحالي لذا تحتاج إلى تعديل وتطوير	ك	26	42	22	43	7	3.264	1.2209
		%	18.6	30	15.7	30.7	5		
29	لست راضٍ عن برامج مركز القبول الموحد وشروطها	ك	10	33	34	44	19	2.792	1.1598
		%	7.1	23.6	24.3	31.4	13.6		
30	أشعر بأن توزيع المنح والبعثات لا يقسّم بشكل عادل على الطلبة	ك	20	34	41	34	11	3.128	1.1681
		%	14.3	24.3	29.3	7.9			
31	أعتقد بأن المركز الوطني للتوجيه المهني متذبذب في قراراته ؛ إذ يقر مواد دراسية جديدة ثم يلغيها بدون إبداء الأسباب	ك	56	37	19	21	7	3.814	1.2499
		%	40	26.4	13.6	15	5		
32	لست مرتاحاً عن آلية توظيف الملف المهني	ك	61	41	13	18	7	3.935	1.2245
		%	43.6	29.3	9.3	12.9	5		
33	أفضّل أن تطبق حصة التوجيه المهني للصف العاشر بالتناوب مع المواد الأخرى تنفيذا لتعميم دائرة المناهج	ك	77	26	18	15	4	4.121	1.1658
		%	55	18.6	12.9	10.7	2.9		

34	المركز الوطني للتوجيه المهني غير قادر على توفير الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني	ك	44	35	28	20	13	3.550	1.3157
		%	31.4	25	20	14.3	9.3		
35	يُعِد المركز الوطني للتوجيه المهني الاختبارات المختلفة لمعرفة ميول وقدرات وسمات الطلبة التعليمية والمهنية بشكل مناسب	ك	14	27	30	36	33	2.664	1.3008
		%	10	19.3	21.4	25.7	23.6		
36	لا تتوفر الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها	ك	37	45	18	27	13	3.471	1.3164
		%	26.4	32.1	12.9	19.3	9.3		
37	يوفر المركز الوطني للتوجيه المهني أجهزة حاسوب لأخصائييها	ك	61	27	8	26	18	3.621	1.5052
		%	43.6	19.3	5.7	18.6	12.9		
38	توجد مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية	ك	8	18	17	44	53	2.171	1.2288
		%	5.7	12.9	12.1	31.4	37.9		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 52.8% من أفراد عينة الدراسة يرون أن الأدلة والمنشورات تساعد الطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة ، وأن ما نسبته 17.1 % غير متأكدين ، وعلى العكس من ذلك فان 30% من أفراد العينة ينفون ذلك ؛ أي أن الأدلة والمنشورات لا تساعد الطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة ، ويتضح من التحليل السابق أيضاً أن نسبة 60.7% من أفراد عينة الدراسة يقرون بإقامة لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية اختيارات الطلبة التعليمية والمهنية ، وان ما نسبته 23.6% يرون عكس ذلك ، بينما 15% يعتقدون بان طباعة الأدلة والنشرات المتعلقة بالمهن ما هي إلا مضيعة للمال ، إلا أن 73.6% يرون أنها مثمرة في تحقيق الهدف المنشود ، وأن نسبة 77.9% من أخصائيي التوجيه المهني يرون أن تشكيل الجماعات الإرشادية والمهنية في المدرسة تساهم في إنجاح عملية التوجيه المهني ، بينما 85.7% يحبذون أن يقام الأسبوع المهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة ، وهو بطبيعة الحال نشاط غير مدرج ضمن خطة الأخصائي ولم يقوم المركز الوطني للتوجيه المهني بتبنيه ، بينما نسبة 29.2% يعتقدون بتهميش الأخصائي في التعرف على مستجدات التوجيه المهني ، إلا أن نسبة كبيرة تقدر بـ52.1 % ترى أن أخصائي التوجيه المهني لديه اطلاع بما يستجد في التوجيه المهني ، ونسبة 18.6% غير متأكدين من هذا الأمر . ويعبّر 22.1% من أفراد العينة عن عدم رضاهم عن ورشة العمل التي أقيمت حول حقائب الأنشطة للصفوف (5-9) ؛ إذ أنهم لم يَطّلعوا على أهم ما تم فيها ، ونسبة 50.7% غير متأكدين من ذلك ، وهذا الأمر ينفي اطلاع الأخصائي على ما يستجد في التوجيه المهني الآنف ذكره ، بينما عبر 27.1% منهم عن رضاهم عن هذه الورشة . إن 20% يشعرون بأن برنامج إنجاز عمان غير هادف ومضيعة لوقت الطلبة ، بينما 46.4% يرون عكس ذلك ويلتزم ما نسبته 33.6% الحياد ، ويعتقد أفراد العينة أن قصص الناجحون في مجال إنشاء المشروعات عملياً أفضل من أن تكون نظرية مطبوعة على أقراص مدمجة وهو ما يشكل نسبة 77.1% بينما يرى 11.4% عكس ذلك ، وهو ما يستوجب إعادة النظر في هذه الفعالية ، وفيما يخص فعاليات معرض مؤسسات التعليم العالي نجد أن نسبة 23.5% من أخصائيي التوجيه المهني غير راضون عن ذلك ، بينما 44.3% يقرون بأهميته وما نسبته 32.1% غير متأكدين ، ويرى 48.6% من أفراد العينة أن استمارة الرغبات

الدراسية غير صالحة بشكلها الحالي لذا تحتاج إلى تعديل وتطوير ، بينما 35.7% يرون بأنها صالحة ولا تحتاج إلى تعديل وتطوير وما نسبته 15.7% متذبذبين في قرارهم ، إن 30.7% من أفراد العينة غير راضون عن برامج مركز القبول الموحد وشروطها ، و 45% راضون عن ذلك ونسبة لا بأس بها – 24.3%- غير متأكدة من ذلك ، ويشعر 38.6% من أفراد العينة بان توزيع المنح والبعثات لا يقسم بشكل عادل على الطلبة ، إلا أن ما نسبته 29.3% غير متأكدين و7.9 % يرون بأنها توزع بشكل عادل على الطلبة ، وعليه يستوجب إعادة النظر في توزيع المنح والبعثات على الطلبة لتتحقق العدالة ويمتنع عن المحسوبية والمحاباة في توزيعها . ويعتقد 66.4% من أخصائيي التوجيه المهني بأن المركز الوطني للتوجيه المهني متذبذب في قراراته ؛ إذ يقر مواد دراسية جديدة ثم يلغيها بدون إبداء الأسباب ؛ كما حدث عند تأجيل طرح مادة التصميم الجرافيكي واللغة الألمانية واللغة الفرنسية ولم يتم إبداء أسباب هذا التأجيل ، بينما عبر 72.9% عن قلقهم من آلية توظيف الملف المهني ، ويرى 72.9% بأنه من الأفضل أن تطبق حصة التوجيه المهني للصف العاشر بالتناوب مع المواد الأخرى تنفيذا لتعميم دائرة المناهج ، وهو الأمر الذي ظل لسنوات خلت هاجس أخصائي التوجيه المهني إلا انه رأى النور هذا العام 2012/2011 . ويرى 56.4% بان المركز الوطني للتوجيه المهني غير قادر على توفير الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني ، كما ترى ما نسبته 29.3% أن المركز الوطني للتوجيه المهني يُعد الاختبارات المختلفة لمعرفة ميول وقدرات وسمات الطلبة التعليمية والمهنية بشكل مناسب ، وهو الشيء الذي لم نلحظه طوال فترة عملنا كأخصائي توجيه مهني ؛ إذ أننا تعاملنا مع نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية ، كما يُعد هذا النشاط غير صالح للتطبيق من وجهة نظري نظراً للأخطاء الكثيرة الموجودة به ، وما يؤكد ذلك أن نسبة 49.3% ترى أن المركز الوطني للتوجيه المهني لا ولم يُعد الاختبارات المختلفة لمعرفة ميول وقدرات وسمات الطلبة التعليمية والمهنية بشكل مناسب ، كما يقر 58.5% بعدم توافر الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها ، وأن نسبة 62.9% يرون بأن المركز الوطني للتوجيه المهني يوفر أجهزة حاسوب لأخصائييها ، و31.5 % ينفون ذلك ويمتنع 5.7% عن الإدلاء برأيهم ، وأخيرا يرى 69.3% من أفراد العينة بعدم وجود مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية .

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بمساعدة الأدلة والمنشورات للطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة ، وبإقامة لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية اختيارات الطلبة التعليمية والمهنية ، وأن طباعة الأدلة والنشرات المتعلقة بالمهن لها نتائج مثمرة لتحقيق الهدف المنشود ، وأن تشكيل الجماعات الإرشادية والمهنية في المدرسة تساهم في إنجاح عملية التوجيه المهني ، وأن فعاليات معرض مؤسسات التعليم العالي وبرامج مركز القبول الموحد وشروطها تساعد الطلبة في تحديد مستقبلهم ، وأن المركز الوطني للتوجيه المهني يوفر أجهزة حاسوب لأخصائييها ، كما أوضحت النتائج فاعلية برنامج إنجاز عمان. كما ينبغي على المركز الوطني للتوجيه المهني أن يوفر الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني ، ووجوب اطلاع أخصائيي التوجيه المهني على أهم ما يستجد في التوجيه المهني ، كما يجب على المركز الوطني للتوجيه المهني إعداد الاختبارات النفسية المختلفة لمواكبة التطور العلمي ، وتوفير الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها ، وتوفير مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية ، وإقامة أسبوع مهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة ، وإعادة النظر في برنامج قصص الناجحون ، وضرورة تعديل وتطوير استمارة الرغبات الدراسية ، وإعادة النظر في توزيع المنح والبعثات على الطلبة بشكل عادل

ووجوب ثبات المركز الوطني للتوجيه المهني في القرارات التي يتخذها ، وإعادة النظر في آلية توظيف الملف المهني .

ثالثاً: فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فإن الجدول (3) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثالث (مقرر مسارك المهني)

جدول 3 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مقرر مسارك المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
39	تتناسب الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة في مقرر مسارك المهني مع الحاجات النفسية للطالب	ك	17	52	25	29	17	3.164	1.2385
		%	21.1	37.1	17.9	20.7	12.1		
40	يُساعد مقرر مسارك المهني للطالب على اكتشاف ميوله وقدراته	ك	13	57	36	31	3	3.328	.9923
		%	9.3	40.7	25.7	22.1	2.1		
41	يُراعي مقرر مسارك المهني الفروق الفردية بين الطلبة خلال التدريبات العملية	ك	9	77	39	39	9	3.035	1.0553
		%	6.4	31.4	27.9	27.9	6.4		
42	يُكسب مقرر مسارك المهني الطالب مهارات عملية ومعلومات مهنية لتعزيز ثقته بنفسه	ك	25	60	33	16	6	3.585	1.0456
		%	17.9	42.9	23.6	11.4	4.3		
43	يُنمي مقرر مسارك المهني الاتجاهات السليمة لدى الطالب نحو العمل بشكل عام والعمل اليدوي بشكل خاص	ك	16	71	23	25	5	3.485	1.0282
		%	11.4	50.7	16.4	17.9	3.6		
44	يُساعد مقرر مسارك المهني الطالب في اختيار مهنة المستقبل	ك	20	63	36	17	4	3.557	.9765
		%	14.3	45	25.7	12.1	2.9		
45	يُشجع مقرر مسارك المهني الطلبة على التعاون والعمل ضمن الفريق	ك	22	92	12	11	3	3.978	1.8289
		%	15.7	65.7	8.6	7.9	2.1		
46	لست راضٍ عن تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر	ك	30	51	23	28	8	3.478	1.1963
		%	21.4	36.4	16.4	20	5.7		
47	يُكسب مقرر مسارك المهني الطالب مهارتي التخطيط والتنظيم كأساسين هامين لإنجاز عمل متقن	ك	16	72	32	14	6	3.557	.9691
		%	11.4	51.4	22.9	10	4.3		

48	يربط مقرر مسارك المهني المعلومات النظرية بالمهارات العملية	ك	15	56	30	30	9	3.271	1.1113
		%	10.7	40	21.4	21.4	6.4		
49	يُؤيد مقرر مسارك المهني الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع	ك	15	57	24	28	13	3.278	1.1939
		%	12.9	40.7	17.1	20	9.3		
50	يُعَرف مقرر مسارك المهني الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة	ك	11	37	26	52	14	2.850	1.1563
		%	7.9	26.4	18.6	37.1	10		
51	اعتقد بان الطلبة غير متقبلون لمحتويات مقرر مسارك المهني	ك	17	29	30	41	23	2.828	1.2747
		%	21.1	20.7	21.4	29.3	16.4		
52	لست راض عن محتويات مقرر مسارك المهني وخاصة الصور والرسومات	ك	26	26	22	47	19	2.950	1.3481
		%	18.6	18.6	15.7	33.6	13.6		
53	أتمنى وضع نظام تقويم لمقرر مسارك المهني	ك	24	11	18	29	58	2.385	1.5058
		%	17.1	7.9	12.9	20.7	41.4		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 52.2% من أفراد عينة الدراسة يؤمنون بتناسب الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة في مقرر مسارك المهني مع الحاجات النفسية للطالب ، وأن ما نسبته 17.9 % غير متأكدين ، وعلى العكس من ذلك فإن 32.8% من أفراد العينة ينفون ذلك ؛ أي أن الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة في مقرر مسارك المهني لا تتناسب مع الحاجات النفسية للطالب ، ويتضح أيضاً أن نسبة 50% من أفراد عينة الدراسة يقرون بمساعدة مقرر مسارك المهني الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته بينما انقسم نصفهم بين رافض لذلك نسبة 24.2% ومتذبذب القرار بنسبة 25.7 %، كما اختلف أخصائيي التوجيه المهني في مراعاة مقرر مسارك المهني للفروق الفردية بين الطلبة خلال التدريبات العملية ؛ إذ وافق على ذلك 37.8 % ورافض لذلك 34.3% وامتناع 27.9% عن ذلك ، وهو الأمر الذي ينبغي مراجعته وإعادة النظر من قبل أصحاب القرار في مدى مراعاة مقرر مسارك المهني للفروق الفردية أثناء التدريبات العملية . إن نسبة 60.8 % يقرون بأن مقرر مسارك المهني يكسب الطالب مهارات عملية ومعلومات مهنية لتعزيز ثقته بنفسه ، بينما 62.1% يرون بأن مقرر مسارك المهني ينمي الاتجاهات السليمة لدى الطالب نحو العمل بشكل عام والعمل اليدوي بشكل خاص ، كما يرى 59.3% بأن مقرر مسارك المهني يساعد الطالب في اختيار مهنة المستقبل ، وأن نسبة عالية تقدر بـ 81.4% تؤمن بتشجيع مقرر مسارك المهني الطلبة على التعاون والعمل ضمن الفريق ، إلا أن نسبة 57.8% غير راضون عن تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر ، كما أن نسبة الموافقة بلغت 62.8% على دور مقرر مسارك المهني في إكساب الطالب مهارتي التخطيط والتنظيم كأساسين هامين لإنجاز عمل متقن ، إلا أن ربط مقرر مسارك المهني المعلومات النظرية بالمهارات العملية اختلف عليه أخصائيي التوجيه المهني بين مؤيد له بنسبة 50.7% ومعارض بنسبة 27.8% ومتذبذب بنسبة 21.4% ، مما يضع علامة استفهام حول مصداقية دور مقرر مسارك المهني في ربط المعلومات النظرية بالمهارات العملية ، والشيء نفسه يذكر بالنسبة لدور مقرر مسارك المهني في تأييد الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع إذ وافق على ذلك 53.6% وغير متأكد من ذلك 17.1% ورافض بنسبة 29.3% ، مما يستوجب إعادة النظر أيضا في دور مقرر مسارك المهني في تأييد الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع ، كما أن نسبة 47.1% رافضين لدور مقرر مسارك المهني في تعريف الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة بينما وافق على

ذلك 34.3% من أخصائيي التوجيه المهني ؛ مما يدعو إلى إعادة النظر في ذلك . ويعتقد 41.8% بأن الطلبة غير متقبلون لمحتويات مقرر مسارك المهني بينما ينفي 45.7% ويظل 21.4% غير متأكدين من ذلك . في حين أن 37.2% غير راضون عن محتويات مقرر مسارك المهني وخاصة الصور والرسومات بينما 47.2% راضون عن محتويات مقرر مسارك المهني وخاصة الصور والرسومات وامتناع 15.7% عن الإدلاء برأيهم ، وأخيراً فإن نسبة 25% يتمنون وضع نظام تقويم لمقرر مسارك المهني إلا أن 61.1 % لا يتمنون ذلك وتذبذب 12.9 % عن الإدلاء برأيهم .

ونستنتج من التحليل السابق إن واقع مقرر مسارك المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بتناسب الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة مع الحاجات النفسية للطالب ، وبمساعدة مقرر مسارك المهني الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته ، وفي مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة خلال التدريبات العملية ، وفي إكسابه الطالب لمهارات عملية ومعلومات مهنية لتعزيز ثقته بنفسه ، وتنمية الاتجاهات السليمة لدى الطالب نحو العمل بشكل عام والعمل اليدوي بشكل خاص ، ودوره في مساعدة الطالب في اختيار مهنة المستقبل ، وبتشجيعه الطلبة على التعاون والعمل ضمن الفريق ، ودوره في إكساب الطالب مهارتي التخطيط والتنظيم كأساسين هامين لإنجاز عمل متقن ، وربطه المعلومات النظرية بالمهارات العملية ، وفي تأييده الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع .

كما ينبغي على المركز الوطني للتوجيه المهني إعادة النظر في تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر ، وأن يكون هناك دور لمقرر مسارك المهني في تعريف الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة ، وإعادة النظر في محتويات ورسومات وصور مقرر مسارك المهني حتى يكون هناك إقبالاً من قبل الطلاب على الدراسة .

رابعاً : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فان الجدول (4) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الرابع (الأدوات والإمكانات)

جدول4 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الأدوات والإمكانات

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
54	اشعر أن كتيب الميول المهنية والسمات الشخصية قد انتهت صلاحيته وغير صالح للتطبيق	ك	41	30	19	33	17	3.321	1.4206
		%	29.3	21.4	13.6	23.6	12.1		
55	نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية غير هادف	ك	26	26	25	51	12	3.021	1.2833
		%	18.6	18.6	17.9	36.4	8.6		
56	يجب استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالحة للبيئة العمانية	ك	92	35	2	10	1	4.478	.8933
		%	65.7	25	1.4	7.1	0.7		
57	اعتقد بوجوب فصل مقياس الميول المهنية عن مقياس سمات الشخصية	ك	52	46	23	14	5	3.900	1.1207
		%	37.1	32.9	16.4	10	3.6		

58	لست راض عن أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس)	ك	42	40	29	18	11	3.600	1.2569
		%	30	28.6	20.7	12.9	7.9		
59	يجب توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية	ك	77	45	7	6	5	4.307	1.0028
		%	55	32.1	5	4.3	3.6		
60	أطالب ببناء أو تقنين اختبار الذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر	ك	67	57	8	5	3	4.285	.8919
		%	47.9	40.7	5.7	3.6	2.1		
61	اشعر بان الاختبارات والمقاييس النفسية لها فائدة عظيمة على الطلبة	ك	60	63	14	–	3	4.264	.8101
		%	42.9	45	10	–	2.1		
62	لست راضٍ عن مواصفات غرفة التوجيه المهني بالمدرسة	ك	28	22	25	44	21	2.942	1.3717
		%	20	15.7	17.9	31.4	15		
63	تجهيزات غرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة	ك	34	47	27	16	16	3.478	1.2889
		%	24.3	33.6	19.3	11.4	11.4		
64	التهوية والإضاءة بغرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة	ك	45	64	17	5	9	3.935	1.0809
		%	32.1	45.7	12.1	3.6	6.4		
65	الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي متوفرة	ك	17	43	22	34	24	2.964	1.3162
		%	12.1	30.7	15.7	24.3	17.1		
66	تتوفر القرطاسية والأدوات المكتبية لعمل أخصائي التوجيه المهني	ك	37	49	14	29	11	3.514	1.2946
		%	26.4	35	10	20.7	7.9		
67	تتوفر وسيلة اتصال مباشر مع القائمين على التوجيه المهني في حال طلب المساعدة السريعة	ك	50	54	11	14	11	3.842	1.2365
		%	35.7	38.6	7.9	10	7.9		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 50.7% من أفراد عينة الدراسة يشعرون بأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية قد انتهت صلاحيته وغير صالح للتطبيق ، وأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية غير هادف لدى 37.2% بينما 45% يرون عكس ذلك ، الغالبية العظمى من الأخصائيين والذين يشكلون نسبة 90.7% يؤمنون بوجوب استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالح للبيئة العمانية ، كما يؤمن 70% بوجوب فصل مقياس الميول المهنية عن مقياس سمات الشخصية ، بينما عبر 58.6% من الأخصائيين عن عدم رضاهم عن أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس) ، بينما يرى 87.1% بضرورة توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية .

إن المطالبة ببناء أو تقنين اختبار الذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر حازت على نسبة كبيرة من أفراد العينة تقدر بـ 88.6% ، كما يشعر 87.9% من أفراد العينة بأن الاختبارات والمقاييس النفسية لها فائدة عظيمة على الطلبة لذا يجب استحداثها وبنائها وتقنينها على البيئة العمانية .

إن ما نسبته 35.7% من أفراد العينة غير راضين عن مواصفات غرفة التوجيه المهني بالمدرسة ، بينما 46.4% راضون عن مواصفاتها و17.9% غير متأكدين من ذلك لعدم وجود غرفة في مدرستهم للتوجيه المهني ويرى 57.9% من أفراد العينة بأن تجهيزات غرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة ، كما أن التهوية والإضاءة بغرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة عند 77.8% ، وتوفر الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي عند 42.8% إلا أن 41.4% منهم يؤكدون بعدم توفر الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي .

إن توفر القرطاسية والأدوات المكتبية لعمل أخصائي التوجيه المهني حازت على نسبة 61.4% من أفراد العينة كما تتوفر وسيلة اتصال مباشر مع القائمين على التوجيه المهني في حال طلب المساعدة السريعة وجدت استجابة لدى 74.3% من أخصائيي التوجيه المهني .

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع أدوات وإمكانات التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية هادف ، كما أن تجهيزات غرفة أخصائي التوجيه المهني والتهوية والإضاءة بها مناسبة ، كما تمتاز بتوفر القرطاسية والأدوات المكتبية لعمل أخصائي التوجيه المهني ، وتوفر وسيلة اتصال مباشر مع القائمين على التوجيه المهني في حال طلب المساعدة السريعة .

إلا أنه ينبغي استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالح للبيئة العمانية لأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية قد انتهت صلاحيته وغير صالح للتطبيق ، كما يجب فصل مقياس الميول المهنية عن مقياس سمات الشخصية ؛ حتى يكون هناك مقياسان نفسيان أحدهما مقياس الميول المهنية والآخر مقياس سمات الشخصية ، وينبغي تطوير أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس) لنيل رضا أخصائييها ، كما يجب توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية ، واستحداث أو بناء أو تقنين اختبار للذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر ، واستحداث الاختبارات والمقاييس النفسية لها فائدة عظيمة على الطلبة أسوة بدول الخليج العربي ، وتوفير الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي وفي تدريس أنشطة مقرر مسارك المهني. وقد اتفقت نتائج دراسة المعشني (2001)[13] مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود اختبارات أو مقاييس أو استمارات يمكن توظيفها لتشخيص حالات الطلبة ومعرفة حاجاتهم الإرشادية .

خامساً : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فان الجدول (5) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الخامس (طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني)

جدول 5 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
68	أحب عملي وأشعر بأنه مصدر سعادتي	ك	64	57	8	5	6	4.200	1.0050
		%	45.7	40.7	5.7	3.6	4.3		
69	مناخ العمل الذي أعمل به مريح	ك	46	57	7	16	14	3.750	1.2981
		%	32.9	40.7	5	11.4	10		
70	أنا مرتاح للسياسات والإجراءات الإدارية في عملي	ك	40	39	20	25	16	3.442	1.3690
		%	28.6	27.9	14.3	17.9	11.4		
71	المدير الذي أعمل معه مؤهل ويجيد عمله	ك	57	52	11	10	10	3.971	1.1931
		%	40.7	37.1	7.9	7.1	7.1		

72	أتمنى الانسحاب من وظيفة أخصائي التوجيه المهني إلى مهنة أخرى	ك	15	13	18	40	54	2.250	1.3417
		%	10.7	9.3	12.9	28.6	38.6		
73	أنصح الجميع بعدم التقدم لشغل وظيفة أخصائي التوجيه المهني	ك	14	20	13	47	46	2.350	1.3353
		%	10	14.3	9.3	33.6	32.9		
74	أتمنى إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني	ك	95	29	11	3	2	4.514	.8438
		%	67.9	20.7	7.9	2.1	1.4		
75	وظيفة أخصائي التوجيه المهني أصبحت كثيرة المتطلبات من حيث المهام الوظيفية	ك	71	45	7	16	1	4.207	1.0213
		%	50.7	32.1	5	11.4	0.7		
76	أرى أن طموحي المهني لا يتواءم ومهنة أخصائي التوجيه المهني	ك	28	19	21	50	22	2.864	1.3844
		%	20	13.6	15	35.7	15.7		
77	لست راض عن أعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام	ك	84	16	16	7	17	4.021	1.4216
		%	60	11.4	11.4	5	12.1		
78	الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني غير واضحة	ك	65	31	19	22	3	3.950	1.1954
		%	46.4	22.1	13.6	15.7	2.1		
79	أشعر بأنني قادر على تنمية السمات الإيجابية لدى الطلبة	ك	53	72	6	5	4	4.178	.8917
		%	37.9	51.4	4.3	3.6	2.9		
80	أؤمن بأنني قادر على إثارة دافعية الطلبة نحو العمل المهني	ك	57	65	13	5	–	4.242	.7668
		%	40.7	46.4	9.3	3.6	–		
81	الوقت غير كاف لإنجاز أعمال التوجيه المهني في المدرسة	ك	18	37	14	53	18	2.885	1.2924
		%	12.9	26.4	10	37.9	12.9		
82	أقوم بإجراء الدراسات والبحوث المهنية واطلاع الطلبة عليها	ك	10	33	29	57	11	2.814	1.1032
		%	7.1	23.6	20.7	40.7	7.9		
83	أرحب باستفسارات الطلبة التعليمية والمهنية	ك	102	33	1	1	3	4.642	.7401
		%	72.9	23.6	0.7	0.7	2.1		
84	أعقد اللقاءات الشخصية مع الطلبة لمساعدتهم على اختيار تخصصاتهم تخصصاتهم التعليمية والمهنية	ك	91	45	2	2	–	4.607	.5961
		%	65	32.1	1.4	1.4	–		
85	اطلع الطلبة على مستجدات التوجيه المهني	ك	87	49	1	3	–	4.571	.6249
		%	62.1	35	0.7	2.1	–		
86	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الميول والقدرات	ك	74	61	3	1	1	4.471	.6508
		%	52.9	43.6	2.1	0.7	0.7		

87	يتضح دور إدارة المدرسة في برنامج التوجيه المهني	ك	29	60	16	25	10	3.521	1.2082
		%	20.7	42.9	11.4	17.9	7.1		
88	تعطي إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية	ك	18	39	25	31	27	2.928	1.3391
		%	12.9	27.9	17.9	22.1	19.3		
89	تستضيف إدارة المدرسة بعض المختصين في مجال المهنة	ك	23	53	18	26	20	3.235	1.3228
		%	16.4	37.9	12.9	18.6	14.3		
90	لا أفكر حاليا في ترك عملي إطلاقا	ك	69	36	15	8	12	4.021	1.2777
		%	49.3	25.7	10.7	5.7	8.6		
91	أشعر بأنني أحقق ذاتي في عملي	ك	60	52	14	11	3	4.107	1.0156
		%	42.9	37.1	10	7.9	2.1		
92	أشعر بأن ظروف العمل وبيئته المادية مناسبة	ك	26	56	24	25	9	3.464	1.1716
		%	18.6	40	17.1	17.9	6.4		
93	أشعر بعدالة توزيع المهام على أخصائيي التوجيه المهني	ك	18	35	35	38	14	3.035	1.2019
		%	12.9	25	25	27.1	10		
94	اشعر بأنني في المكان المناسب الذي يتناسب مع مؤهلاتي العلمية	ك	23	53	21	28	15	3.292	1.2609
		%	16.4	37.9	15	20	10.7		
95	أشعر بأنني في المكان المناسب الذي يتناسب مع خبرتي العملية	ك	37	59	21	11	15	3.614	1.2383
		%	24.3	42.1	15	7.9	10.7		
96	تتيح الوظيفة لي فرصة للتجديد والابتكار والإبداع	ك	41	51	22	15	11	3.685	1.2237
		%	29.3	36.4	15.7	10.7	7.9		
97	يتلاءم حجم العمل مع قدراتي الشخصية	ك	33	72	19	9	7	4.121	3.7903
		%	23.6	51.4	13.6	6.4	5		
98	النموذج الحالي المستخدم لتقييم الأداء يعتبر مناسباً لوظيفتي	ك	19	42	38	19	22	3.121	1.2664
		%	13.6	30	27.1	13.6	15.7		
99	تتيح لي وظيفتي فرصة توجيه الطلبة إلى المهن التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية	ك	31	83	14	6	6	3.907	.9360
		%	22.1	59.3	10	4.3	4.3		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 86.4% من أفراد عينة الدراسة يحبون عملهم ويشعرون بأنه مصدر سعادتهم ، وأن مناخ العمل الذي يعملون به مريح عند 73.6% ، لذلك فهم مرتاحون للسياسات والإجراءات الإدارية في عملهم وهذا يشكل نسبة 56.5% إلا إن 29.3 يرون عكس ذلك وامتناع 14.3 عن الإدلاء برأيهم .

ويرى نسبة 77.8% من أخصائيي التوجيه المهني أن المدير الذي يعملون معه مؤهل ويجيد عمله ، بينما عبر 67.2% عن تمسكهم بوظيفة أخصائي التوجيه المهني بينما يرى 20% عن رغبتهم في الانسحاب من وظيفة أخصائي التوجيه المهني إلى مهنة أخرى ، كما عّبر 24.3 عن نيتهم في تقديم النصيحة للآخرين بعدم التقدم

لشغل وظيفة أخصائي التوجيه المهني ، بينما 66.5% يودون تقديم النصيحة بضرورة التقدم لشغل وظيفة أخصائي التوجيه المهني .

الغالبية العظمى من أخصائيي التوجيه المهني والذين يشكلون نسبة 88.6% يتمنون إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني ، وقد أبدى ما نسبته 82.8% قلقهم وتخوفهم من وظيفة أخصائي التوجيه المهني التي أصبحت كثيرة المتطلبات من حيث المهام الوظيفية ، ويرى 51.4% بأن طموحهم المهني يتواءم ومهنة أخصائي التوجيه المهني بينما 33.6% لا يرون بأن هناك مواءمة بين طموحهم ومهنة أخصائي التوجيه المهني .

إن 71.4% عبروا عن عدم رضاهم بأعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام ، باعتبار وظيفة أخصائي التوجيه المهني من الوظائف الفنية أسوة بالأخصائي الاجتماعي ومدخل البيانات وأخصائي المختبر وأخصائي مركز مصادر التعلم . إن الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني غير واضحة لدى 68.5% من أخصائيي التوجيه المهني ، كما يشعر 89.3% بأنهم قادرين على تنمية السمات الايجابية لدى الطلبة ، ويؤمن 87.1% بقدرتهم على إثارة دافعية الطلبة نحو العمل المهني ، ويرى 50.8% بأن الوقت كاف لإنجاز أعمال التوجيه المهني في المدرسة بينما 39.3% يرون عكس ذلك .

إن نسبة 48.6% من أفراد العينة لم يقوموا بإجراء الدراسات والبحوث المهنية واطلاع الطلبة عليها ، بينما نسبة 30.7% تقر بإجرائهم الدراسات والبحوث وتطلع الطلبة على نتائجها وتوصياتها ، ويرحب أخصائيو التوجيه المهني باستفسارات الطلبة التعليمية والمهنية وهو ما شكل نسبة 96.5% ، كما يقوم 97.1% بعقد اللقاءات الشخصية مع الطلبة لمساعدتهم على اختيار تخصصاتهم التعليمية والمهنية (الاستشارات المهنية) وباطلاع الطلبة على مستجدات التوجيه المهني ، ومراعاتهم الفروق الفردية بين الطلبة في الميول والقدرات بنسبة 96.5%.

يُرى جلياً دور إدارة المدرسة في برنامج التوجيه المهني وذلك عند 63.6% من أفراد العينة ، وأن نسبة 40.8% تؤكد دور إدارة المدرسة في إعطاء حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية إلا أن ما نسبته 41.4% خالفوا ذلك ؛ إذ أنهم يرون أن إدارة المدرسة لا تعطي حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية ، وفي نفس المجال يرى 54.3% أن إدارة المدرسة تستضيف بعض المختصين في مجال المهنة ، بينما 32.9% يقرون عكس ذلك وبقاء 12.9% غير متأكدين من ذلك .

إن 75% لا يفكرون حالياً في ترك عملهم ، كما أن 80% يشعرون بأنهم يحققون ذاتهم في عملهم ، ويشعر 25.6% بأن ظروف العمل وبيئته المادية مناسبة لهم ، وحول الشعور بعدالة توزيع المهام على أخصائيي التوجيه المهني تناصفت النتيجة في ذلك ؛ فنسبة 37.9% يشعرون بالعدالة الاجتماعية في توزيع المهام عليهم إلا أن نسبة 37.1% ترى عكس ذلك ، ويشعر 54.3% بأنهم في المكان المناسب الذي يتناسب مع مؤهلاتهم العلمية ، بينما 30.7% يرون بأن وظيفة أخصائي التوجيه المهني لا تناسب مع مؤهلاتهم العلمية ، ولاسيما حملة الماجستير .

ويشعر 66.4% بأنهم في المكان المناسب الذي يتناسب مع خبرتهم العملية ، وأن الوظيفة تتيح لهم فرصة للتجديد والابتكار والإبداع لدى 65.7% من أفراد العينة ، كما يتلاءم حجم العمل مع قدراتهم الشخصية عند 75% ، وقد عبر 43.6% عن مناسبة النموذج الحالي المستخدم لتقييم أدائهم الوظيفي ، بينما عبر 29.3% عن عدم مناسبة نموذج تقييم الأداء الوظيفي الحالي ، وامتنع 27.1 عن ذلك ، وحول إتاحة وظيفة أخصائي التوجيه المهني الفرصة لتوجيه الطلبة إلى المهن التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية فقد أيده 81.4% من أفراد العينة .

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بإخلاص أخصائيي التوجيه المهني لعملهم وبأنه مصدر سعادتهم وأنهم متمسكين بها ولا يفكرون حالياً في ترك عملهم وبأنهم يحققون ذاتهم في عملهم ، وأن مناخ العمل والسياسات والإجراءات الإدارية بالعمل مريحة ، كما يمتاز بقدرة أخصائيي التوجيه المهني على تنمية السمات الإيجابية لدى الطلبة ، وقدرتهم على إثارة دافعية الطلبة نحو العمل المهني ، كما أن الوقت كاف لانجاز أعمال التوجيه المهني في المدرسة ، وامتياز أخصائيو التوجيه المهني باستقبال والترحيب باستفسارات الطلبة التعليمية والمهنية ، وعقد اللقاءات الشخصية مع الطلبة لمساعدتهم على اختيار تخصصاتهم التعليمية والمهنية ، وباطلاع الطلبة على مستجدات التوجيه المهني ومراعاتهم للفروق بين الطلبة في الميول والقدرات ، كما أن لإدارة المدرسة دور واضح في برنامج التوجيه المهني ، واستضافة إدارة المدرسة لبعض المختصين في مجال المهنة ، وتتيح لهم الوظيفة فرصة للتجديد والابتكار والإبداع ، وملائمة حجم العمل مع قدراتهم الشخصية ، كما تتيح وظيفة أخصائي التوجيه المهني الفرصة لتوجيه الطلبة إلى المهن التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية .

إلا أنهم يتمنون إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني ، وإبداء قلقهم وتخوفهم من وظيفة أخصائي التوجيه المهني التي أصبحت كثيرة المتطلبات من حيث المهام الوظيفية ، كذلك عبروا عن عدم رضاهم بأعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام ، وبأن طموحهم المهني لا يتواءم ومهنة أخصائي التوجيه المهني ، وعدم وضوح الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني ، وضرورة تفعيل دورهم في إجراء الدراسات والبحوث المهنية لاطلاع الطلبة عليها والاستفادة منها ، وتفعيل دور إدارة المدرسة في إعطاء حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية ، وأخيراً فان نسبة كبيرة من حملة الماجستير عبروا عن عدم مناسبة وظيفة أخصائي التوجيه المهني مع مؤهلاتهم العلمية ؛ إذ أن بعض مشرفي التوجيه المهني ورؤساء الأقسام ما زال لديهم شهادة البكالوريوس !

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هيفاء القطب (1992)[5] في الرضا عن عملهم وأنهم متمسكون به

سادساً : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فأن الجدول (6) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور السادس (التدريب والتأهيل والحوافز المادية)

جدول 6 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التدريب والتأهيل والحوافز المادية

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
100	لست راضٍ عن دراسة دبلوم التوجيه المهني في جامعة السلطان قابوس	ك	36	11	41	27	25	3.042	1.4237
		%	25.7	7.9	29.3	19.3	17.9		
101	تعجبني شروط القبول لدراسة الدبلوم بجامعة السلطان قابوس	ك	22	27	48	24	19	3.064	1.2420
		%	15.7	19.3	34.3	17.1	13.6		
102	لست راض عن إهمال وتجاهل حملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا	ك	60	35	27	10	8	3.921	1.1939
		%	42.9	25	19.3	7.1	5.7		
103	يتم إشراكنا في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المقترحة في التوجيه المهني	ك	15	19	43	41	22	2.742	1.1957
		%	10.7	13.6	30.7	29.3	15.7		

104	أعتقد بان انتقال أثر التدريب على الآخرين لا يتحقق عند حضور البعض للمشاغل والورش التدريبية	ك	29	53	25	21	12	3.471	1.2199
		%	20.7	37.9	17.9	15	8.6		
105	لست راض عن الدورات والمشاغل والورش التدريبية التي يقيمها المركز الوطني للتوجيه المهني	ك	36	31	20	47	6	3.314	1.2924
		%	25.7	22.1	14.3	33.6	4.3		
106	أؤمن بضرورة تدريب وتأهيل الاخصابيين على برامج تشمل وسائل تطوير وزيادة الأداء	ك	78	45	11	6	-	4.392	.8108
		%	44.7	32.1	7.9	4.3	-		
107	أؤمن بتوفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل	ك	82	37	11	8	2	4.350	.9515
		%	58.6	26.4	7.9	5.7	1.4		
108	يتاح لي فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالعمل	ك	17	37	25	36	25	2.892	1.3123
		%	12.1	26.4	17.9	25.7	17.9		
109	يوفر المركز الوطني للتوجيه المهني دورات في اللغة الانجليزية لأخصائييها	ك	3	3	15	42	77	1.664	.9104
		%	2.1	2.1	10.7	30	55		
110	هناك آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين	ك	7	14	51	31	37	2.450	1.1336
		%	5	10	36.4	22.1	26.4		
111	أشعر بندرة الفرص المتاحة لتنمية مهاراتي في العمل	ك	28	45	31	30	6	3.421	1.1572
		%	20	32.1	22.1	21.4	4.3		
112	توفر لي وظيفتي فرص الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال الإرشاد والتوجيه المهني	ك	22	60	26	19	13	3.421	1.1818
		%	15.7	42.9	18.6	13.6	9.3		
113	التجربة الأردنية في التوجيه المهني أفضل ومناسبة للبيئة العمانية عن بيوت الخبرة الكندية	ك	24	22	82	8	4	3.385	.9336
		%	17.1	15.7	58.6	5.7	2.9		
114	يعطيني عملي فرصة للتدريب والتطوير بشكل مستمر	ك	19	52	31	29	9	3.307	1.1373
		%	13.6	37.1	22.1	20.7	6.4		
115	فرصتي في الترقية والتقدم في الوظيفة عالية	ك	11	19	34	39	37	2.485	1.2378
		%	7.9	13.6	24.3	27.9	26.4		
116	يتناسب الراتب مع الجهد الذي أبذله	ك	15	51	13	39	22	2.985	1.3084
		%	10.7	36.4	9.3	27.9	15.7		
117	نسبة الزيادة السنوية على الراتب ملائمة	ك	7	31	15	42	45	2.378	1.2777
		%	5	22.1	10.7	30	32.1		

118	أرى أن أساليب الترقية المطبقة في جهة عملي عادلة	ك	9	23	32	37	39	2.471	1.2375
		%	6.4	16.4	22.9	26.4	27.9		
119	فرص الترقية متاحة أمام الجميع	ك	14	41	32	24	29	2.907	1.3024
		%	10	29.3	22.9	17.1	20.7		
120	أشعر بأنني حصلت على ما استحقه من ترقيات في الوقت المناسب	ك	12	23	15	37	53	2.314	1.3522
		%	5.6	16.4	10.7	26.4	37.9		
121	أشعر بأنني أصبحت أكثر إنتاجية حين احصل على ترقيات وحوافز	ك	54	50	13	8	15	3.857	1.2895
		%	38.6	35.7	9.3	5.7	10.7		
122	يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع خبراتي ومؤهلاتي العلمية	ك	15	50	10	25	40	2.821	1.4457
		%	10.7	35.7	7.1	17.9	28.6		
123	يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع حجم العمل الذي أؤديه	ك	18	52	13	20	37	2.957	1.4487
		%	12.9	37.1	9.3	14.3	26.4		

يوضح الجدول (6) أن نسبة 33.6% من أفراد عينة الدراسة غير راضون عن دراسة دبلوم التوجيه المهني في جامعة السلطان قابوس ، بينما 37.2% منهم راضون عن دراسة الدبلوم فيها ، بينما امتنع 29.3% عن الإدلاء برأيهم وهم فئة حملة شهادة الدبلوم ، وفي نفس المجال فقد عبر 35% عن إعجابه لشروط القبول لدراسة الدبلوم بجامعة السلطان قابوس ، بينما عبر 30.7% عن امتعاضه لشروط القبول للدراسة بها ، والتزم 34.3% الحياد وأن ما نسبته 67.9 غير راضين عن إهمال وتجاهل حملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا .

يرى 24.3% من أخصائيي التوجيه المهني بأنه يتم إشراكهم في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المقترحة في التوجيه المهني ، بينما النسبة الأكبر والمقدرة بـ45% يؤكدون عدم إشراكهم في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المهنية ، و30.7% غير متأكدون من ذلك .

يعتقد 58.6% من الأخصائيين بأن انتقال اثر التدريب على الآخرين لا يتحقق عند حضور البعض للمشاغل والورش التدريبية ؛ فالورشة التدريبية المقامة حقائب الأنشطة للصفوف(5-9) والتي انعقدت في الفترة من 4-2011/6/8م والتي تم فيها ترشيح عضو من فريق التدريب ، واثنان من أخصائيي التوجيه المهني (ذكر وأنثى) لم نسمع شيئا عنها !

وقد عبر 47.8% عن عدم رضاهم عن الدورات والمشاغل والورش التدريبية التي يقيمها المركز الوطني للتوجيه المهني ، بينما عبر 37.9 عن رضاهم عن الدورات والمشاغل التي أقامها المركز .

ويؤمن 76.8% من أخصائيي التوجيه المهني بضرورة تدريب وتأهيل الاخصاييين على برامج تشمل وسائل تطوير وزيادة الأداء ، وبإيمانهم كذلك بتوفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل عند 85% منهم ، غير أن 38.5% يقرون بإتاحة فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالعمل ، وهذا ما ينفيه 43.6% منهم ، إن أخصائيي التوجيه المهني بحاجة إلى دورات في اللغة الانجليزية ؛ إذ عبر 85% منهم بعدم توفير المركز الوطني للتوجيه المهني دورات في اللغة الانجليزية لأخصائييها .

ويرى 48.5% من أفراد عينة الدراسة بعدم وجود آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين، والتزام 36.4% الحياد ، كما يشعر 52.1% بندرة الفرص المتاحة لتنمية مهاراتهم في العمل ، ويرى 58.6% أن وظيفتهم توفر لهم فرص الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال الإرشاد والتوجيه المهني بينما 18.6% لم يعبروا عن رأيهم في الموافقة من عدمها .

إن التجربة الأردنية في التوجيه المهني أفضل ومناسبة للبيئة العمانية عن بيوت الخبرة الكندية هذا ما عبر عنه 32.8% من أخصائيي التوجيه المهني ؛ لقرب التجربة الأردنية من البيئة العمانية ، وأن نسبة 58.6 % غير متأكدين من ذلك ، وقد عبر 50.7% من أفراد العينة لصالح أن عملهم يعطيهم فرصة التدريب والتطوير بشكل مستمر، بينما عبر 54.3% عن أن فرصتهم في الترقية والتقدم في الوظيفة ليست عالية ، وحول تناسب الراتب مع الجهد الذي يبذله أخصائي التوجيه المهني فيرى 47.1% أن الراتب يتناسب مع الجهد الذي يبذله أخصائي التوجيه المهني، بينما 43.6% يرون أن الراتب لا يتناسب مع الجهد الذي يبذله أخصائي التوجيه المهني .

ويرى 62.1% من أفراد عينة الدراسة أن نسبة الزيادة السنوية على الراتب غير ملائمة ، وأن 54.3% يرون أن أساليب الترقية المطبقة في جهة عملهم غير عادلة ، بينما 22.8% يرون أنها عادلة ، واقتسمت النتيجة مناصفة لصالح أن فرص الترقية متاحة أمام الجميع ؛ فنسبة 39.3% ترى بأنها متاحة ونسبة 37.8% ترى بأنها غير متاحة.

ويشعر 64.3% من أخصائيي التوجيه المهني بعدم حصولهم على ما يستحقونه من ترقيات في الوقت المناسب ، أما نسبة 74.3% فيشعرون بأنهم سيصبحون أكثر إنتاجية حين يحصلون على ترقيات وحوافز ، ويرى 46.4% بان الراتب الذي يتقاضوه يتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية ، أما ما نسبته 46.5% فيرون أن الراتب الذي يتقاضوه لا يتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية ، وأخيرا فان نسبة 50% ترى أن الراتب الذي يتقاضوه يتناسب مع حجم العمل الذي يؤدوه ، بينما نسبة 40.7 ترى عكس ذلك .

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع التدريب والتأهيل والحوافز المادية في التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز برضاهم عن دراسة دبلوم التوجيه المهني في جامعة السلطان قابوس ، وإعجابهم بشروط القبول لدراسة الدبلوم بجامعة السلطان قابوس ، وأن وظيفتهم توفر لهم فرص الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال الإرشاد والتوجيه المهني ، وامتياز عملهم بتقديم فرص التدريب والتطوير بشكل مستمر .

إلا أنه يجب على المركز الوطني للتوجيه المهني العناية بحملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا ، وإشراك أخصائيي التوجيه المهني في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المهنية ، كما يجب إعلامهم بكل ما هو جديد في مجال التوجيه المهني وتعريفهم بالورش واللقاءات التدريبية التي يتم فيها اختيار بعضهم لحضورها ، كما يجب تطوير دور المركز الوطني للتوجيه المهني في الدورات والمشاغل والورش التدريبية المقدمة للأخصائي وضرورة تدريب وتأهيل الاخصاييين على برامج تشتمل على وسائل تطوير وزيادة الأداء ، وتوفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل ، كما يجب إشراك وابتعاث أخصائيي التوجيه المهني للمشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالتوجيه المهني داخلياً وخارجياً ، كما يطالب الأخصائيين بتقديم دورات في اللغة الانجليزية ؛ إذ أن في بعض الأحيان يتم عقد مشاغل ودورات في التوجيه المهني لا يحضرها إلا من كان تخصصه اللغة الانجليزية ، كما يطالبون بوجود آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين ، وشعورهم بندرة الفرص المتاحة لتنمية مهاراتهم في العمل ، ووجوب الأخذ بتجارب الدول العربية في مجال التوجيه المهني نظرا لقربها من البيئة العمانية وليس الاعتماد على الدول الأجنبية والمتقدمة في مجال التوجيه المهني نظراً لتباين خصائص الأفراد بين المجتمع العماني والمجتمعات المتقدمة ، كما أنهم يطمحون لنيل فرصتهم في الترقية والتقدم في الوظيفة ، ووجوب العدالة في أساليب الترقية المطبقة في جهة عملهم ، وأن تتاح الترقية للجميع .

سابعاً: فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فان الجدول (7) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور السابع (العلاقات الإنسانية)

جدول7 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العلاقات الإنسانية

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
124	تسود بين الإدارة وبيني علاقة تقوم على الثقة والتعاون المتبادل	ك	61	52	9	13	5	4.078	1.0932
		%	43.6	37.1	6.4	9.3	3.6		
125	أشعر بأن أعضاء هيئة التدريس راضون عن عملي	ك	43	43	34	14	6	3.735	1.1291
		%	30.7	30.7	24.3	10	4.3		
126	يخطط مشرف التوجيه المهني ليتأكد من توزيع العمل بعدالة بيننا	ك	50	53	19	11	7	3.914	1.1219
		%	35.7	37.9	13.6	7.9	5		
127	يراقب المدير سجل حضوري وانصرافي بصفة دائمة	ك	60	48	19	10	3	4.085	1.0212
		%	42.9	34.3	13.6	7.1	2.1		
128	يقوم مشرف التوجيه المهني بتدقيق ومراجعة أعمالي قبل تسليمها نهائيا	ك	62	63	8	6	1	4.278	.8141
		%	44.3	45	5.7	4.3	0.7		
129	يحرص مشرف التوجيه المهني على القيام بزيارات مفاجئة للاطلاع على سير العمل	ك	57	49	17	14	3	4.021	1.0625
		%	40.7	35	12.1	10	2.1		
130	يشعر مشرف التوجيه المهني أنني قادر على انجاز المهام التي يكلفني بها	ك	68	53	12	4	3	4.278	.8981
		%	48.6	37.9	8.6	2.9	2.1		
131	يقوم مشرف التوجيه المهني بتوجيهي من خلال إجراء الاتصالات بي	ك	55	74	2	6	3	4.228	.8510
		%	39.3	52.9	1.4	4.3	2.1		
132	يراعي مدير المدرسة ومشرف التوجيه المهني النواحي الإنسانية في العمل	ك	57	63	12	5	3	4.185	.8943
		%	40.7	45	8.6	3.6	2.1		
133	التعليمات التي تصدر من القائمين على التوجيه المهني واضحة	ك	42	59	13	18	8	3.778	1.1757
		%	30	42.1	9.3	12.9	5.7		
134	يستمع القائمين على التوجيه المهني لآرائي وأفكاري	ك	40	56	24	13	7	4.142	4.5511
		%	28.6	40	17.1	9.3	5		

1.2745	3.307	15	25	30	42	28	ك	توجد مشاركة في اتخاذ القرار بين القائمين على التوجيه المهني وأخصائيي التوجيه المهني	135
		10.7	17.9	21.4	30	20	%		
1.0103	4.028	5	9	12	65	49	ك	يساعدني مشرف التوجيه المهني على حل مشاكل العمل	136
		3.6	6.4	8.6	46.4	35	%		
.9400	4.464	5	1	11	30	93	ك	يتسم تعامل رئيس قسم التوجيه المهني معي بالود والاحترام	137
		3.6	0.7	7.9	21.4	66.4	%		
1.0102	4.150	5	3	23	44	65	ك	يعترف القائمين على التوجيه المهني بالجهد الذي أقوم به	138
		3.6	2.1	16.4	31.4	46.4	%		
.8901	4.278	2	5	14	50	69	ك	أشعر بالاستقرار النفسي عندما أعمل مع مشرفي	139
		1.4	3.6	10	35.7	49.3	%		
1.2841	2.735	25	47	24	28	16	ك	لست راض عن أسلوب إصدار التعليمات من القائمين على التوجيه المهني	140
		17.9	33.6	17.1	20	11.4	%		
1.1274	2.228	41	56	18	20	5	ك	أشعر بأن مشرف التوجيه المهني لا يمتلك مهارة اتخاذ القرار	141
		29.3	40	12.9	14.3	3.6	%		
1.2574	2.692	26	45	30	24	15	ك	أشعر بأن أخصائي تدريب التوجيه المهني غير مؤهل لعقد الدورات التدريبية	142
		18.6	32.1	21.4	17.1	10.7	%		
1.1616	2.785	16	50	36	24	14	ك	أعتقد بأن الأسلوب المتبع في تقويم أدائي الوظيفي فاشل	143
		11.4	35.7	25.7	17.1	10	%		
1.0721	3.692	7	13	27	62	31	ك	يتقبل القائمين على التوجيه المهني لوجهة نظري الخاصة في مجال العمل	144
		5	9.3	19.3	44.3	22.1	%		
1.1156	3.707	6	22	11	69	32	ك	أنا راض عن سلوك الطلبة العام داخل الصف أثناء حصة التوجيه المهني	145
		4.3	15.7	7.9	49.3	22.9	%		
1.2133	3.950	12	8	10	55	55	ك	أجد تقديرا من قبل مدير المدرسة في حال قيامي بعمل مميز أو إضافي	146
		8.6	5.7	7.1	39.9	39.3	%		

147	يتم تزويدي بالتدريب المطلوب لاحتياجاتي الوظيفية	ك	10	43	33	35	19	2.928	1.1792
		%	7.1	30.7	23.6	25	13.6		
148	يوجد لي وصف وظيفي واضح ومكتوب ومتفق عليه مع مدير المدرسة	ك	20	30	30	40	20	2.928	1.2843
		%	14.3	21.4	21.4	28.6	14.3		
149	يتيح لي مدير المدرسة الفرصة لتنمية مهاراتي وقدراتي الخاصة وللتقدم المهني	ك	39	59	28	6	8	3.821	1.0679
		%	27.9	42.1	20	4.3	5.7		
150	يشجعني مشرف المهني على الإبداع والابتكار	ك	63	61	10	5	1	4.285	.8072
		%	45	43.6	7.1	3.6	0.7		
151	أشعر باحترام الآخرين لمهنة التوجيه المهني	ك	37	58	22	18	5	3.742	1.0952
		%	26.4	41.4	15.7	12.9	3.6		
152	مشرفي كفؤ ومتمكن من عمله	ك	61	64	12	3	–	4.307	.7186
		%	43.6	45.7	8.6	2.1	–		
153	مشرفي يقيم أدائي الوظيفي بشكل سليم	ك	53	57	24	6	–	4.121	.8436
		%	37.9	40.7	17.1	4.3	–		
154	أشعر بأن علاقتي بمشرفي ممتازة	ك	78	44	16	2	–	4.414	.7489
		%	55.7	31.4	11.4	1.4	–		
155	أستطيع مناقشة مشرفي بقراراته	ك	73	52	10	4	1	4.371	.7987
		%	52.1	37.1	7.1	2.9	0.7		
156	أحصل على خطابات شكر عندما أقوم بأداء متميز	ك	45	37	12	28	18	3.450	1.4410
		%	32.1	26.4	8.6	20	12.9		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 80.7% من أفراد عينة الدراسة يرون بأنه تسود بين الإدارة وبينهم علاقة تقوم على الثقة والتعاون المتبادل ، إلا أن 12.9% يرون عكس ذلك ، ويشعر 61.4% بأن أعضاء هيئة التدريس راضون عن عملهم بينما 14.3% يرون بان أعضاء هيئة التدريس غير راضون عن عملهم ، وامتناع 24.3% عن الإدلاء برأيهم لعدم تأكدهم من ذلك.

إن 73.6% يرون أن مشرف التوجيه المهني يخطط ليتأكد من توزيع العمل بعدالة بينهم ، بينما 77.2% يرون بأن مدير المدرسة يراقب سجل حضورهم وانصرافهم بصفة دائمة . كما يرى 89.3% بأن مشرف التوجيه المهني يقوم بتدقيق ومراجعة أعمالهم قبل تسليمها نهائيا ، وأن نسبة 75.7% يؤكدون على حرص مشرف التوجيه المهني على القيام بزيارات مفاجئة للاطلاع على سير العمل ، وأن ما نسبته 86.5% يرون بأن مشرف التوجيه المهني يشعر بقدرة الأخصائي على إنجاز المهام الموكلة إليه ، إن 92.2% يرون بأن مشرف التوجيه المهني يقوم بتوجيههم من خلال إجراء الاتصالات بهم ، وأن نسبة 85.7% يرون بأن مدير المدرسة ومشرف التوجيه المهني يراعيان النواحي الإنسانية في العمل و5.7% يرون عكس ذلك ، أما حول وضوح التعليمات التي تصدر من القائمين على التوجيه المهني فإن نسبة 72.1% يؤيدون ذلك ، كما يؤيد 68.6% منهم أن القائمين على التوجيه المهني يستمعون لآرائهم وأفكارهم ، كما أيد 50% منهم مشاركتهم في اتخاذ القرار بين القائمين على التوجيه المهني وأخصائيي التوجيه المهني .

ويقر 81.4% من أخصائيي التوجيه المهني بأن مشرف التوجيه المهني يساعدهم على حل مشاكل العمل ، كما يتسم تعامل رئيس قسم التوجيه المهني معهم بالود والاحترام عند أفراد العينة بنسبة 87.8% ، ويؤمن 77.8% باعتراف القائمين على التوجيه المهني بالجهد الذي يقومون به ، ويشعر نسبة 85% من أفراد العينة بالاستقرار النفسي عند العمل مع مشرفه المهني ، وقد عبر 51.5% عن رضاهم حول أسلوب إصدار التعليمات من القائمين على التوجيه المهني ، كما يشعر 69.3% منهم بأن مشرف التوجيه المهني يمتلك مهارة اتخاذ القرار ، وأن ما نسبته 50.7% يشعرون بأن أخصائي تدريب التوجيه المهني مؤهل لعقد الدورات التدريبية ، كما يعتقد 47.1% أن الأسلوب المتبع في تقويم الأداء الوظيفي ناجح ، ويرى 66.4% أن القائمين على التوجيه المهني يتقبلون لوجهة نظر الأخصائي في مجال العمل.

وقد عبر 72.2% عن رضاهم عن سلوك الطلبة العام داخل الصف أثناء حصة التوجيه المهني ، كما أن أخصائي التوجيه المهني يجد تقديراً من قبل مدير المدرسة في حال قيامه بعمل مميز أو إضافي بنسبة 79.2% وأن نسبة 37.8% ترى بأنه يتم تزويدهم بالتدريب المطلوب لاحتياجاته الوظيفية ، أما نسبة 38.6% منهم فترى العكس ، ويرى 42.9% بأنه لا يوجد وصف وظيفي واضح ومكتوب ومتفق عليه مع مدير المدرسة بينما 35.7% يرون غير ذلك ، وقد عبر 70% من أفراد العينة على إتاحة مدير المدرسة الفرصة لتنمية مهاراته وقدراته الخاصة وللتقدم المهني ، وحول تشجيع المشرف المهني على الإبداع والابتكار يرى 88.6% من أفراد عينة الدراسة أن المشرف دائم التشجيع له ، وأن 67.8% يشعرون باحترام الآخرين لمهنة التوجيه المهني ، وان مشرفه كفؤ ومتمكن من عمله لدى 89.3% ، وان مشرفه يقيم أدائه الوظيفي بشكل سليم وذلك بنسبة 78.6% ، وأن شعور 87.1% من الأخصائيين بالعلاقة الممتازة مع مشرفه المهني ، حيث يرى 89.2% بأن أخصائي التوجيه المهني يستطيع مناقشة مشرفه بقراراته ، وأن 58.5% من أخصائيي التوجيه المهني يحصلون على خطابات شكر عند قيامهم بأداء متميز.

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع العلاقات الإنسانية في التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بعلاقة تقوم على الثقة والتعاون المتبادل بين الإدارة وبينهم ، ومما يدلل على ذلك أن أعضاء هيئة التدريس راضون عن عمل أخصائيي التوجيه المهني ، كما يمتاز مشرف التوجيه المهني بالتخطيط الجيد للتأكد من توزيع العمل بعدالة بينهم ، وأنه يقوم بتدقيق ومراجعة أعمالهم قبل تسليمها نهائياً ، وامتلاكه مهارة اتخاذ القرار ، ويقيم أدائهم الوظيفي بشكل سليم ، ويحرص على القيام بزيارات مفاجئة للاطلاع على سير العمل وأن مشرف التوجيه المهني يشعر بقدرة الأخصائي على إنجاز المهام الموكلة إليه ، وأنه يقوم بتوجيههم من خلال إجراء الاتصالات بهم ، ويساعدهم على حل مشاكل العمل ، ويشجعهم على الإبداع والابتكار ، وأن مشرف التوجيه المهني ومدير المدرسة يراعيان النواحي الإنسانية في العمل ، وأن مدير المدرسة يتابع حضورهم وانصرافهم بصفة دائمة ، ويجدون تقديراً منه في حال قيامهم بعمل مميز أو إضافي ، كما أنه يتيح لهم الفرصة لتنمية مهاراتهم وقدراتهم الخاصة وللتقدم المهني ، كما يتسم تعامل رئيس قسم التوجيه المهني معهم بالود والاحترام ، كما تمتاز بوضوح التعليمات التي تصدر من القائمين على التوجيه المهني ، كما أن القائمين على التوجيه المهني يستمعون لآرائهم وأفكارهم ، ويتقبلون لوجهة نظر الأخصائي في مجال العمل، ويعترفون بالجهد الذي يقوم به أخصائيي التوجيه المهني ، حتى أن أغلب الأخصائيين يشعرون بالاستقرار النفسي عند العمل مع مشرفه المهني ، بل وعبروا عن رضاهم عن سلوك الطلبة العام داخل الصف أثناء حصة التوجيه المهني .

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس؟

وللتأكد من هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار (ت) T-test والتي تظهر نتائجه في الجدول (8) حيث يبين الجدول نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لأفراد العينة حسب متغير الجنس .

جدول 8 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لواقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	ذكر	60	544.0500	46.42889	138	2.11	*0.037
	أنثى	80	560.0750	42.99449			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (8) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث لصالح الإناث ، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 544.0500 وبانحراف معياري 846.42889 ، أما الإناث فبلغ متوسطها الحسابي 560.0750 وبانحراف معياري بلغت قيمته 42.99449 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.11) وقد خالفت نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة محمد عليمات (1994)[8] التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أخصائيي التوجيه المهني الذكور تقع على عاتقهم مسؤوليات أكثر من الإناث ، بينما الأعباء التي تقع على الإناث اقل من الذكور ؛ حيث أن الوظيفة لها أمان لمستقبلها وتساعدها على الإبداع .

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الخبرة؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (9) يوضح ذلك

جدول9 : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	19389.870	3	6463.290	3.347	*.021
	داخل المجموعات	262631.123	136	1931.111		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (9) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير الخبرة ، وللتعرف على من تعود الفروق استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية ونتائج الجدول (10) تبين ذلك .

جدول 10: اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل من 5	6-10	11-15	16 فما فوق
أقل من 5	565.789	48.15090	-			*.010
6-10	558.5652	44.53795		-		*.011
11-15	558.5250	42.02685			-	*.014
16 فما فوق	533.2571	42.96054	*.010	*.011	*.014	-

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (10) أنه هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة وبين متوسط درجات ذوي الخبرة (16 فما فوق) وذلك لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الخبرة (6-10سنة) من جهة وبين متوسط

درجات ذوي الخبرة (16 فما فوق) وذلك لصالح ذوي الخبرة (6–10سنة) ، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الخبرة (11–15سنة) من جهة وبين متوسط درجات ذوي الخبرة (16 فما فوق) وذلك لصالح ذوي الخبرة (11–15سنة) .

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة هيفاء القطب (1992)[5] ودراسة عطية المالكي (2007)[7] ولكنها تشابهت مع نتائج دراسة منى الطريفي (2003)[6] ودراسة محمد عليمات (1994)[8] .

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن أخصائيي التوجيه المهني ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) يكونون حديثي التخرج، ومتحمسين للعمل في هذا المجال ، ويرغبون في تطبيق المعارف والعلوم والنظريات التربوية التي درسوها في كلياتهم وجامعاتهم على أرض الواقع ، فاندفاعهم هذا وحماسهم للعمل يجعلهم يتجاوزون تلك الصعوبات ؛ بل قد يتعدى الأمر بهم إلى حد الاستمتاع بالعمل ، كما أن تقارب السن بينهم يجعلهم يتفهمون حاجاتهم ويعرفون كيف يساعدونهم في إيجاد الحلول المناسبة لها . أما بالنسبة لأخصائيي التوجيه المهني ذوي الخبرة (أكثر من 6 سنوات) فإن الطلاب يكونون في مثل أعمار أبنائهم ، وسيجدون أكثر من طريقة مناسبة للتعامل مع طلابهم .

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (11) يوضح ذلك

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	43419.934	2	21709.967	12.465	*.000
	داخل المجموعات	238601.058	137	1741.614		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي ، وللتعرف على من تعود الفروق استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية ونتائج الجدول (12) تبين ذلك .

جدول 12: اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
دبلوم	520.0435	39.13087	–	*.000		
بكالوريوس	562.7870	41.82273	*.000	–	*.007	
ماجستير	523.0000	47.11157		*.007	–	
دكتوراه	553.2071	45.04362				–

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول السابق أنه هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (الدبلوم) من جهة وبين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (البكالوريوس) وذلك لصالح ذوي المؤهل الدراسي (البكالوريوس) ، كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (البكالوريوس) من جهة وبين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (الماجستير) وذلك لصالح ذوي المؤهل الدراسي

(البكالوريوس) .وقد تشابهت نتائج الدراسة مع دراسة محمد عليمات (1994)[8] إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير عدد الطلبة ؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (13) يوضح ذلك

جدول 13: نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير عدد الطلبة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	12193.728	3	4064.576	2.049	*.110
	داخل المجموعات	269827.265	136	1984.024		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعا لمتغير عدد الطلبة .

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (14) يوضح ذلك

جدول 14 : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	5925.193	2	2962.597	1.470	*.234
	داخل المجموعات	276095.800	137	2015.298		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية .وقد تشابهت نتائج الدراسة مع دراسة محمد عليمات (1994)[8] التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية .

7. ما المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني؟

أشاد الجميع بمسيرة التوجيه المهني في سلطنة عمان إلا أنها تعاني من بعض النقص والإخفاقات ، وقد أدلى اغلب أخصائيي التوجيه المهني ببعض المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير عملية التوجيه المهني نجملها في الآتي :

- عدم السماح للطالب بتغيير خياراته الدراسية مع بداية العام الدراسي الجديد لما يلازمه من تخبط في اختيار القرار المناسب.
- إعادة تصنيف مهام أخصائي التوجيه المهني على الوجه الأكمل وشامل من جميع الجوانب المتعلقة بالوظيفة .

- توصيف وظيفة أخصائي التوجيه المهني وعدم تعليق أي أعمال أخرى بما يراه مدير المدرسة حتى لا يؤثر على العملية الإرشادية خاصة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي 11-12 ؛ إذ يجب أن تكون مهام أخصائي التوجيه المهني واضحة حتى لا يثقل كاهله بأعمال ليست من اختصاصه .
- توصيف عمل أخصائي التوجيه المهني في مجال توعية وتسجيل ومتابعة الطالب في القبول الموحد.
- توعية مدراء المدارس بالدور الفاعل لأخصائي التوجيه المهني بالمدارس وضرورة متابعة الخطط ودراستها وإضافتها إلى خطة المدرسة.
- زيادة إعداد أخصائي التوجيه المهني في مدارس التعليم ما بعد الأساسي 11-12.
- زيادة إعداد المشرفين في المناطق التعليمية وتفعيل أدوارهم بشكل أكبر في التنمية البشرية.
- تبادل الأدوار في العمل بين الحلقة الثانية والتعليم ما بعد الأساسي ليتم اكتساب الخبرات لدى جميع الأخصائيين.
- بدء التوجيه المهني لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى (1-4).
- تعميم المشاريع المهنية والدراسات لجميع المناطق حتى يتم الاستفادة منها.
- استحداث اختبارات نفسية كالميول المهنية والسمات الشخصية والقدرات العقلية وتدريب الأخصائيين عليها.
- توفير مراجع متنوعة للطالب في مكتبة التوجيه المهني وإصدارات تكون بقالب سلس وممتع مثل كتيبات الشخصية الايجابية.
- توفير المراجع المهنية المتاحة باللغة الانجليزية.
- التعاون والاستفادة من مركز التوجيه الوظيفي بجامعة السلطان قابوس في المراجع والمحاضرات والبرامج والخبرات.
- تنظيم الأنشطة في كتاب مسارك المهني بما يتلاءم مع المرحلة الدراسية واحتياجات الطالب منها.
- مراجعة منهج مسارك المهني ليتماشى مع مستجدات البرامج المقدمة في المؤسسات المختلفة.
- التعاون مع الأخصائي لحضور الورش والدورات المختلفة بالحد المعقول لتنمية المهارات المختلفة للاستفادة منها في الحقل التربوي المهني.
- وضع آلية مناسبة بالنسبة لحصة التوجيه المهني للصف العاشر.
- استبدال حصة التوجيه المهني بمنهج التربية المهنية أسوة بالدول الشقيقة كالأردن .
- تبادل الزيارات مع الزملاء لتنمية الخبرات والمهارات في مجال العمل
- تتناسب الأنشطة المصاحبة للمسار المهني مع ميول الطلاب وسماتهم.
- إيجاد قاعدة بيانات المهن والوظائف تسهيلاً للطلاب في مشوارهم المهني.
- توفير توصيف وظيفي لكافة الوظائف والمهن في السلطنة
- إعادة النظر في دور مركز القبول الموحد ؛ إذ أنه يقوم بتوزيع البرامج على المعدل التنافسي وليس الميل المهني.
- يجب أن تركز البحوث والدراسات في التوجيه المهني على جميع أبعاد التوجيه والإرشاد المهني وليس على السمات الشخصية فقط.
- يجب إشراك أخصائي التوجيه المهني في المؤتمرات وحلقات العمل داخليا وخارجيا وفق اتجاهاتهم وميولهم .
- النظر في موضوع الميزانية الخاصة بالتوجيه المهني في المدرسة وذلك بأن يستلمها الأخصائي من قسم التوجيه المهني في المديرية وليس عن طريق إدارات المدارس .
- صرف مبلغ غرفة التوجيه المهني بداية العام الدراسي وترك الحرية في كيفية شراء أدوات ومتطلبات غرفة التوجيه.

- إعفاء الأخصائي من أعمال المناوبة وخصوصاً الخارجية والأنشطة الطلابية وتربية الصف .
- توفير دورات في الحاسب الآلي وفي اللغة الإنجليزية حسب مستوياتها تماشياً مع التطوير والتحديث .
- توفير جهاز حاسوب محمول للأخصائي خاصة بالعمل أسوةً بأخصائي قواعد البيانات.
- سرعة إنجاز غرف التوجيه المهني وتأثيثها.
- الاهتمام بحملة الدبلوم لتأهيلهم دراسياً .
- التشديد على خصوصية استخدام أجهزة قاعة التوجيه المهني
- تحديد جدول زمني من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني أو قسم التوجيه المهني بالمحافظات التعليمية بالمؤسسات والأفراد التي يمكن زيارتهم والاتصال بهم و استضافتهم في مجالات التوجيه المهني .
- نشاط اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية لا يحقق الهدف المرجو منه ، حيث أن أغلب الرموز التي تظهر لبعض الطلاب غير موجودة وليس هناك بديل للبحث عنها ، كما أن بعض العبارات غير مفهومة للطلاب مما يؤدي لعدم تقبل الطلاب للنشاط ؛ لذا يجب تطويره أو استحداث مقياس آخر بديلا عنه .
- ضرورة توفير كتيب طويل الأمد عن المهن والوظائف التي ستتاح لهم مستقبلاً .
- إخضاع أخصائيو التوجيه المهني إلى برنامج تدريبي على مستوى عالٍ وبأيدي خبرات جامعية .
- منح استقلالية تامة للتوجيه المهني وفصله عن الأعمال الإدارية الأخرى .
- ربط التوجيه المهني بالخطط الاقتصادية للسلطنة ؛ وبالتالي سيتخرج جيل موجه توجيهاً صحيحاً نحو سوق العمل .
- تزويد أخصائيو التوجيه المهني بكل ما هو جديد في التوجيه المهني .
- إصدار قرار رسمي بعدم مشاركة أخصائي التوجيه المهني بمهام المراقبة لدبلوم التعليم العام .
- توظيف التكنولوجيا في برامج التوجيه المهني ولاسيما في الاختبارات النفسية .
- تزويد الأخصائي بجميع الكفايات الوظيفية المناسبة لمجال التوجيه المهني
- إيجاد آلية جيدة للتنسيق بين التوجيه المهني والقبول الموحد للوقوف على جميع المستجدات وخاصة في فترة الصيف.
- تغير نظرة المركز الوطني للتوجيه المهني للأخصائي بأنه شخص خارق ويستطيع الجمع بين ثلاث وظائف ؛ فني وإداري وأكاديمي.
- الأفضل أن يحتوي كتاب مسارك المهني على أنشطة تدريبيه للطلبة يتم من خلالها اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتطويرها .
- تزويد غرفة مصادر التوجيه المهني بكتب ومراجع عن التوجيه المهني بشكل عام وعن المهن والجامعات والكليات بشكل خاص للتعريف بتخصصاتها وشروط الالتحاق بها .
- تطعيم طاقم التوجيه المهني بالوزارة بذوي الخبرات والمؤهلات العالية من الأخصائيين .
- إعطاء الحرية في كيفية تنظيم وترتيب غرفة مصادر التوجيه المهني .
- يجب التنسيق بين القوى العاملة والتوجيه المهني لمعرفة المهن المطلوبة مستقبلاً خلال خمس سنوات قادمة.
- ضرورة التجديد في وظيفة أخصائي التوجيه المهني.
- أخصائي التوجيه المهني محروم من المنافسة على الوظائف الإدارية في السنوات الماضية ، لذا يجب إعادة النظر في ذلك.
- الملف المهني عبئ ثقيل على أخصائي التوجيه المهني وليس له فائدة إلى الآن.
- عدم كفاية وكفاءة الدورات التدريبية لأخصائي التوجيه المهني .
- عدم استفادة القائمين على التوجيه المهني من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

- لا ضرورة لوجود أنشطة مهنية للصفوف (5-9) وذلك لوجودها في مناهج المهارات الحياتية ؛ منعاً للتكرار .
- اقتراح بان يبقى كتاب مسارك المهني كدليل لأخصائي التوجيه المهني في توعياته للطلاب وعدم وجود ضرورة لوجوده عند الطلاب.
- إعادة النظر في محتويات الملف المهني ،ويقتصر احتواءه على شهادات الطالب وسيرته الذاتية ورسالة التغطية.
- ضرورة تزويد الأخصائي بزيادة مالية كحافز مادي نتيجة لتواصله مع الطلبة فترة التعديل في الإجازة الصيفية.
- أن يتم الإسراع بتجهيز قاعات التوجيه المهني ، وأن يكون فيها شيء من التغيير ؛ ليس كما خطط له من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني .
- توفير اختبارات إلكترونية للميول الشخصية والسمات المهنية للطلبة .
- أن تكون هناك شهادات تقدير ورسائل شكر ومشاركة وتدريب للمجيدين والمشاركين ببرامج التوجيه المهني .
- أن توفر مع الأنشطة التابعة لمسارك المهني مستلزمات النشاط من صور أو أقراص عليها حوارات تتعلق بالنشاط ، أو أقراص تتعلق بالمهن أو الدراسة أو التدريب بما يخدم النشاط .
- حصر التخصصات الدراسية والمهن التي يحتاجها سوق العمل مستقبلاً لتوجيه الطالب إليها .
- مراجعة الأنشطة الموجودة في كتاب مسارك المهني من حيث تكاملها مع المواد الأخرى، حيث أن معظم الأنشطة مكررة في مادة المهارات الحياتية
- إلغاء كتاب مسارك المهني وجعل عمل الأخصائي قائم على التوجيه والإرشاد المهني في المدرسة والمجتمع .
- عدم توفر شبكة إنترنت في غرفة أخصائي التوجيه المهني بالمدرسة .

التوصيات والمقترحات

بالإضافة إلى مقترحات أخصائيي التوجيه المهني نورد بعضا من التوصيات ذات الأهمية في تطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان :

توصيات مستخلصة من الدراسة

1. **توصيات حول أساسيات التوجيه المهني :**

- ضرورة وجود تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني .
- تنظيم الزيارات من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية .
- توفير أدوات القياس مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية .
- ينبغي على المركز الوطني للتوجيه المهني أن يوفر الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني .
- وجوب اطلاع أخصائيي التوجيه المهني على أهم ما يستجد في التوجيه المهني .
- يجب على المركز الوطني للتوجيه المهني إعداد الاختبارات النفسية المختلفة لمواكبة التطور العلمي .
- توفير الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها .
- توفير مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية .
- إقامة أسبوع مهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة .
- إعادة النظر في برنامج إنجاز عمان وبرنامج قصص الناجحون وإعادة النظر في استمارة الرغبات الدراسية وفي آلية توظيف الملف المهني.

2. **توصيات حول مقرر مسارك المهني:**

- إعادة النظر في تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر .
- تطوير مقرر مسارك المهني ليعّرف الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة .

- إعادة النظر في محتويات ورسومات وصور مقرر مسارك المهني .

3. توصيات حول أدوات وإمكانات التوجيه المهني:

- تطوير أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس) .
- استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالح للبيئة العمانية بديلاً عن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية .
- توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية .
- استحداث أو بناء أو تقنين اختبار للذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر .
- استحداث الاختبارات والمقاييس النفسية والتي تعود بالفائدة على أبنائنا الطلبة .
- توفير الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي وفي تدريس أنشطة مقرر مسارك المهني .

4. توصيات حول طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني:

- إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني نظراً لقيامهم بأعمال إدارية وفنية وأكاديمية وارتباطهم بمركز القبول الموحد .
- تحديد الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني منعاً لاستحداث وإضافة أعمال إضافية أخرى تثقل كاهل الأخصائي .
- إعفاء أخصائيو التوجيه المهني من أعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام وحصص الاحتياط والمناوبة الداخلية والخارجية والأنشطة المدرسية والإدارية أسوة بالمشرف النفسي والأخصائي الاجتماعي وأخصائي قواعد البيانات ومنسق شؤون مدرسية .
- إشراك وتفعيل دور أخصائيي التوجيه المهني في إجراء الدراسات والبحوث المهنية لاطلاع الطلبة عليها والاستفادة منها .
- العناية بحملة الماجستير والذين عبروا عن عدم مناسبة وظيفة أخصائي التوجيه المهني مع مؤهلاتهم العلمية .

5. توصيات حول التدريب والتأهيل والحوافز في التوجيه المهني:

- الاهتمام والعناية بحملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا .
- إشراك أخصائيي التوجيه المهني في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المهنية .
- تطوير دور المركز الوطني للتوجيه المهني في الدورات والمشاغل والورش التدريبية المقدمة للأخصائي.
- ضرورة تدريب وتأهيل الأخصائيين على برامج تشتمل على وسائل تطوير وزيادة الأداء .
- توفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل .
- إشراك وابتعاث أخصائيي التوجيه المهني للمشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالتوجيه المهني داخلياً وخارجياً .
- وجود آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين .
- المطالبة بحصول أخصائيي التوجيه المهني على دورات في اللغة الانجليزية وفي الحاسب الآلي .
- وجوب الأخذ بتجارب الدول العربية في مجال التوجيه المهني نظراً لقربها من البيئة العمانية .
- الأخذ بأيدي أخصائيي التوجيه المهني لنيل فرصتهم في الترقية والتقدم في الوظيفة .

توصيات عامة

- الاستمرار في توطيد العلاقات ما بين الزملاء والرؤساء لما في ذلك من أثر كبير في ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لأخصائيي وأخصائيات التوجيه المهني ، وذلك عن طريق الندوات والمحاضرات واللقاءات المفتوحة التي تساعد في تكوين العلاقات الاجتماعية وتقوية أواصر المحبة والألفة بينهم.

- الحث على الاستمرار في بذل الجهود وتطوير الأداء للوصول إلى أفضل مستوى من أجل تطوير عملية التوجيه المهني .
- ضرورة عقد دورات تثقيفية وتوعية في مجال التوجيه المهني لفئة مدراء المدارس والمعلمين لتوضيح المفهوم وأدوار التوجيه المهني .
- مراجعة وتطوير مطبوعات ومقررات المركز الوطني للتوجيه المهني ، واستحداث اختبارات ومقاييس نفسية صالحة للبيئة العمانية .

المراجع

1. أبو حماد ، ناصرالدين ،الإرشاد النفسي والتوجيه المهني ، عالم الكتب الحديث ط1، الأردن 2008.
2. وزارة التربية والتعليم : التطوير التربوي ، العدد الأربعون ، فبراير 2008 ، سلطنة عمان 2008 .
3. Blandford, S :Managing Professional Development in School. London : Rutledge2000
4. جودة ، إيمان ؛ اليافي ، رندة : ضغوط العمل وعلاقتها بالتوجه البيروقراطي وعدم الرضا الوظيفي، مجلة جامعة دمشق، العدد 1، المجلد 18 ، دمشق ، سوريا 2002.
5. القطب ، هيفاء حسين : مدى ارتباط الرضا المهني للمرشد التربوي بسماته الشخصية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن 1992.
6. الطريفي ، منى عبدالرحمن: الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، عمّان، الأردن 2003.
7. المالكي ، عطية: الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية 2007 .
8. عليمات ، محمد : الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن ، أبحاث اليرموك ، مج 10 ، ع 1 ، جامعة اليرموك ، الأردن 1994.
9. الخطيب ، محمد بن شحات: التوجيه المهني في التعليم الجامعي ، مجلة جامعة الملك سعود ، مج 6 الرياض ،السعودية 1994.
10. مساعدة ، عبدالحميد ؛ سمور ، قاسم ؛ الشاوي ، رعد: واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة جامعة اليرموك ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، س17 ، ع 1 ، دمشق ، الأردن 2001
11. عبدالحميد ، إبراهيم شوقي : مشكلات التوجيه المهني لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، مج 1 ، ع2 ، القاهرة ، مصر2002.
12. العيسوي ، عبدالرحمن : التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، السعودية 1405هـ
13. المعشني ، احمد علي: خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القديس يوسف ، بيروت، لبنان 2001 .
14. Blake, D. & Hanley, V. The Dictionary of Education Terms, London : Arena1995
15. Page, G. T. & Thomas, J.B: International Dictionary of Education, London : Kogan Page1977
16. Hills, P.J.: A Dictionary of Education, London : Routledge & Kegan Paul1982 .
17. العديلي ، ناصر محمد : الرضا الوظيفي ، دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف الأجهزة الحكومية في الرياض بالمملكة العربية السعودية ، مجلة الإدارة العامة ، معهد الإدارة العامة ، الرياض ، السعودية 1982.
18. Fried Ander, F. Multiple Impacts Of Organizational Climate And Individual Value Systems Upon Job Satisfaction. Personnel Psychology Journal. Volume 22 Issue 2, Pages 171 – 183. ©2009 Wiley Periodicals, Inc2009.

تحديات استخدام البحث العلمي الاجتماعي في صنع السياسات بالوطن العربي

" دراسة ميدانية "

The Challenges of Using Sociological Research in Policy Making in the Arab World: An Empirical Study

* أ.د. عبدالوهاب جودة عبدالوهاب الحايس

ملخص

ركز البحث الراهن على دراسة التحديات التي تواجه الإفادة من البحث التطبيقي في صياغة سياسات تنموية فاعلة، ونقل نتائجه إلى الممارسة بالمجتمع العربي. ولتحقيق ذلك، تم مسح تصورات الأكاديميين العرب حول: خصائص السياق السياسي العام المميز للمجتمعات العربية، وواقع السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات، بالإضافة إلى تشخيص واقع عملية إنتاج المعرفة العلمية ومدى جودتها وقدرتها على الاتصال بعملية صنع القرار، علاوة على، الوقوف على طبيعة شبكة التفاعل بين البحث والسياسة. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، باستخدام طريقة المسح الاجتماعي. وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج المهمة، وانتهى إلى طرح عدد من التوصيات لتجسير الفجوة بين البحث والسياسة، وتفعيل دور البحث العلمي في صياغة السياسات بالوطن العربي.

*Prof.. Abdeelwahab Gouda Elhayes

Abstract

The current research has focused on the study of the challenges which are facing the utilization of applied social research in policy and decision-making. The research also dealt with the transfer of its findings to the practice in the Arab community. To achieve this, a survey was conducted to measure the perceptions of Arab academics about the following: 1) the characteristics of the overall political context unique in the Arab societies, 2) the reality of the institutional context of policy-making process, 2) a diagnosis of knowledge production, 4) the quality of knowledge and its connection with decision-making process, and 5) recognizing the interaction process between research and policy. The research used descriptive and analytical approachs, based on a set of methodological procedures. It is based on a social survey method. The research has come to a number of important results, and ended up with a number of recommendations to bridge the gap between research and policy, as well as activating the role of scientific research in policy formulation in Arab world.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات الاجتماعية للدورة التاسعة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ علم الاجتماع : بجامعة السلطان قابوس

*Sociology Department, College of Arts & Social Science, sultan Qaboos Uivercity

مقدمة

شهدت العقود القليلة الماضية تغيرات أساسية في التحول من البحوث الأساسية البحتة إلى البحوث التطبيقية، ودعم البحث التطبيقي على المستوى العالمي، انطلاقاً من التأكيد على أهمية استثمار قطاعات الإنتاج والخدمات نتائج البحث العلمي في صياغة السياسات، ونقلها إلى التطبيق والممارسة؛ ذلك أن العامل الحاسم في تطور الدول المتقدمة اعتمادها على سياسات مستندة على أدلة علمية تقود عمليات الممارسة في مختلف الميادين التنموية. وبناءً على ذلك، تخصص معظم الدول المتقدمة الميزانيات اللازمة لإدارة المشروعات العلمية التطبيقية التي تصب نتائجها في صياغة السياسات.

لقد أشار كل من (Luukkonen, Nedeva 2010)[2] (Mickwit z and Melanen, 2009)[1] (Goede J et al, 2010)[3] إلى أهمية التعاون بين الأكاديميين وصناع السياسات والأطراف الأخرى كشرط ضروري للتنمية المستدامة، ولمواجهة التغيرات السريعة في مجال السياسات. كما أكد كل من (Aghion et al, 2009)[6] (de Reynier et al, 2010)[5](Davis and Howden, 1996)[4] على أهمية البحث العلمي وشراكته مع الإداريين في صياغة السياسة لدعم الغذاء والطاقة، ومواجهة الإدمان، مؤكدين على أن البحث الذي يؤثر بفاعلية في التغيير السياسي والاجتماعي والاقتصادي هو الذي يتم إنتاجه من قبل فريق تعاوني يضم كل من: الباحثين، وصانعي السياسات، والممارسين، والأطراف المعنية الأخرى. وقد أوصى (Tran et al, 2009)[7] بضرورة ارتباط البحث العلمي في أي ميدان بالممارسة، وارتقائه إلى مستوى التأثير في السياسات؛ وذلك من خلال إعادة فهم العلاقة بين البحث والتطبيق.

وقد اهتم عدد من الباحثين أمثال (Court H and Young, 2005)[9] (Court and Young, 2003)[8] (Scott A, 2009)[11] (Stone and Maxsweel, 2005)[10] بالكشف عن العوامل التي تسهم في تفعيل الروابط بين البحث العلمي وصنع السياسات، إلا أن معظمهم يشكو من استمرار حالة الانفصال بين العلماء وصناع السياسات، لاسيما في الأقطار النامية (Schmid, 2001)[12]. بناءً على ذلك، يشغل موضوع تجسير الفجوة بين البحث العلمي والسياسة اهتمام مختلف الدول النامية الآن، اقتناعاً بأن الاستخدام الأمثل للبحث في صياغة سياسات مستندة على دليل علمي يمكن أن يسهم في تسريع النمو الاقتصادي، وتقليل الفقر، وتحسين أوضاع الإعالة بالمجتمع (Crewe E and Young J, 2002)[14] (Court and Ctterell, 2004)[13].

مشكلة البحث

على الرغم من أن الهدف الأساسي من البحث العلمي هو الخروج بنتائج تطبيقية تؤثر في صنع سياسات التنمية على المستوى العام، إلا أن الكثير من الدول تشكو من الاستخدام غير الكافي للبحوث العلمية، ووجود قطيعة بين الباحثين الأكاديميين وبين صناع السياسات والممارسين على حد سواء. لقد أكد (Stone, 2001)[10] (Goede J et al, 2010)[3] على أن البحث العلمي مهمل في أغلب المجتمعات، فطبقا لدراسة حوالي 70 ألف مشروع بحثي بقطاع التعليم، اتضح أن 70 دراسة منها فقط كانت مؤثرة في السياسات والممارسات بالتعليم، ووجود مجموعة من التحديات المتعلقة بقضايا نقل المعرفة وقبولها وتفسيرها من قبل السياسيين، علاوة على

طبيعة التوقعات بين أطراف عملية نقل المعرفة إلى سياسة. كما أوضح (Ozaga, 2004)[15] أن نتائج البحث العلمي تشكل عقبة عندما يتساءل الممارسون والمختصين " كيف نصمم تدخلات فعالة في ظل وجود نتائج بحثية معقدة ومشوشة وغير مفهومة؟، ويؤكد على أن صعوبة نقل المعرفة من البحث إلى الممارسة توجد في كافة الميادين. وعلق (Brownson, 2006)[16] أن الباحثين وصناع السياسة بالميادين الاجتماعية: مسافرون في كواكب متوازية، موضحاً وجود نقص واضح في ترجمة بحوث الصحة العامة إلى سياسات عامة.

وعلى مستوى قطاع العلوم الاجتماعية، أشار (Nutley et al, 2007)[17] إلى أن العلماء الاجتماعيين الأكاديميين يظلون تحت ضغط مستمر لإثبات تأثير البحث الاجتماعي الجامعي في ميادين السياسة والممارسة، مشيراً إلى أنه نادراً ما يستخدم صناع القرار والممارسين البحث العلمي الاجتماعي. لقد أكدت الدراسات الدولية في ميدان استخدام البحث أن البحث الاجتماعي الأكاديمي هامشي التأثير في صنع السياسات واتخاذ القرار، وعندما يكون له تأثير يكون في حدود ضيقة بحيث يخدم مصالح غير الأكاديميين (Landry et al,2003)[18] (Oh and Rick 1996)[19] (Weiss, 1980)[20] (Adrian and Tara, 2011)[21]

وعلى المستوى العربي، أشار (السليماني والجفري، 2000)[22] على وجود بحوث أساسية وتطبيقية لا يستفاد منها في معالجة المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون المجتمع، ولا تستخدم في صنع السياسات وتطويرها، وتظل تلك البحوث والدراسات حبيسة أرفف المكتبات ولا يستفاد منها بالصورة المأمولة في صنع السياسات. كما يشكو صانعو السياسات: أن البحوث التي تمارس غير وثيقة الصلة باهتمامات وقضايا السياسة، وأنها بحوث نظرية في معظمها، ولا تتصدى لمشكلات لا صلة لها بالمشكلات التي يواجهونها. يعني ذلك، تأكيد كلا الفريقين على أن البحث لا يستخدم في تطوير السياسات، ويوجه كلاهما اللوم إلى الآخر، كما يشعر كل منهما بأن هناك فجوة أو قطيعة بين البحث العلمي والقائمين على صنع السياسات والممارسين في الميدان. كما أشار
(الحايس، 2010)[23] إلى ضعف عملية إنتاج المعرفة العلمية بالوطن العربي، وندرة استخدام نتائج البحث العلمي الاجتماعي في صياغة السياسات التنموية؛ نتيجة ضعف قدرته التنافسية ، علاوة على ما توصلت إليه دراسة (الحايس، 2009)[24] من ضعف الشراكة المجتمعية بين المؤسسات البحثية وقطاعات المجتمع الأخرى (الإنتاجية والخدمية)، لاسيما في ميدان العلوم الاجتماعية بالوطن العربي.

ويشكو كثير من الباحثين والممارسين العرب – أثناء الملتقيات العلمية – من استمرار الفجوة بين البحث والسياسة والممارسة، مؤكدين على أن الفجوة لن تجسر مادامت كل فئة تقف بمعزل عن الأخرى. ويبدو أن هناك عوامل جوهرية تكمن وراء اتساع الفجوة بين أطراف عملية التطوير والممارسة، منها ما يتصل بعملية البحث العلمي والقائمين عليها، ومنها ما يتعلق بخصائص السياق المؤسسي والسياسي لعملية صنع السياسات والممارسين، ومنها ما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الباحثين والممارسين وصناع السياسات. ولمعالجة هذه الفجوة، يجب الاقتراب من الأسباب الكامنة وراء هذه الفجوة. من هنا، نبعت فكرة البحث في محاولة الاقتراب من التحديات التي تواجه الإفادة من البحث التطبيقي في وضع سياسات تنموية فاعلة بالوطن العربي ، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

" ما التحديات التي تحول دون استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، ونقل نتائجه إلى الممارسة بالمجتمع العربي؟ "، إذا ما أرادت الدول العربية اللحاق بركب التنمية والتقدم، وبناء المجتمع القائم على اقتصاد المعرفة.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من مجموعة من الحقائق يمكن عرضها في الآتي:

1. يتناول موضوعا حيويا يهم القائمين على البحث العلمي، والقائمين على صنع السياسات بالمجتمع؛ بهدف تسريع النمو الاقتصادي، وتقليل الفقر، وتحسين الأوضاع المعيشية.
2. يلقي الضوء على الأسباب الكامنة وراء عدم استخدام نتائج البحث العلمي في تطوير السياسات ومواجهة القضايا المجتمعية بالمجتمعات العربية من وجهة نظر الأكاديميين العرب؛ لمحاولة تضييق الفجوة بين الأطراف المعنية بمواجهة تلك القضايا، وإبراز العوامل التي تحدد طبيعة الانفصال بين نتائج البحث العلمي والتطوير في صنع السياسات.
3. لم تلقى عملية انتقال المعرفة وتوظيفها في صياغة سياسات فاعلة قدراً كافياً من البحث والدراسة على المستوى العربي بشكل عام.

أهداف البحث

استناداً إلى التراث النظري السابق، والمؤشرات المحددة لمشكلة البحث، تتحد أهداف البحث الراهن في:

1. التعرف على ملامح السياق السياسي المميز للمجتمعات العربية كما يراه الأكاديميون العرب.
2. رصد خصائص السياق السياسي المحدد لعملية صنع السياسات بالوطن العربي من وجهة نظر الأكاديميين العرب.
3. استكشاف واقع عملية إنتاج المعرفة العلمية ومدى جودتها في المؤسسات البحثية في الوطن العربي.
4. الكشف عن آليات الاتصال العلمي–السياسي بالمجتمعات العربية.
5. الوقوف على خصائص شبكة التفاعل والتواصل بين الأكاديميين وصانعي السياسات بالوطن العربي.
6. الوصول إلى النموذج الأمثل لسد الفجوة القائمة بين البحث وصنع السياسة بالوطن العربي.

تساؤلات البحث

لمحاولة الإجابة عن التساؤل العام (مشكلة البحث) وتحقيق أهدافه ، طرح الباحث التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما خصائص السياق السياسي العام المميز للمجتمعات العربية؟ و ذلك وفق مؤشرات:
   - مدى الاستقرار السياسي بالمجتمع العربي
   - مستوى الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي بالمجتمعات العربية
   - تقدير الدولة للعلم واحترام العلماء بالمجتمعات العربية
   - مدى الالتزام الاجتماعي بقضايا المواطنين في المجتمعات العربية

2. ما خصائص السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات؟ وللتعرف على ذلك، حاول البحث الكشف عن:
   - قدرات وإمكانات الأجهزة المؤسسية أثناء التحضير لعملية وضع السياسات؟
   - موقف صانعو السياسات والبيروقراطيون من البحث أثناء عملية تحويل نتائجه إلى سياسات ؟

- خصائص عملية صنع السياسات حيال القضايا المجتمعية ؟
- أسلوب تفكير صانعي السياسات ؟

3.ما واقع عملية إنتاج المعرفة العلمية؟ وما مدى جودتها وقدرتها على الاتصال بعملية صنع القرار؟ وللكشف عن ذلك، حاول البحث الوقوف على:

- طبيعة اختيار المشكلات والقضايا البحثية ومدى دقتها وارتباطها بالواقع الاجتماعي.
- مدى جودة منهجية البحث ودقة تصميمه.
- قدرة البحث على الوصول إلى نتائج يمكنها الإفادة في صنع السياسات.
- مدى قدرة البحث العلمي على ابتكار آليات ملائمة للاتصال بصانعي السياسات.
- قدرة وثيقة البحث العلمي على حيازة القبول من السياسيين.
- مدى امتلاك وثيقة البحث العلمي للمقومات التي تمكنها من الانتقال بالنتائج إلى سياسات.

4.ما خصائص شبكة التفاعل بين البحث والسياسة (طبيعة التعاون الفعال في نقل المعرفة).

- مدى التفاعل والترابط بين أطراف عملية إنتاج المعرفة واستخدامها.
- مدى التآلف والتناغم بين الأكاديميين وصناع السياسات حيال الأدوار والمسؤوليات.
- مدى كفاءة آليات شبكة التفاعل بين أطراف عملية نقل المعرفة العلمية إلى سياسات .

5.ما المقترحات الملائمة لتجسير الفجوة بين الأكاديميين وصانعي السياسات، وتفعيل استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، ونقل نتائجه إلى الممارسة بالمجتمع العربي؟

مفاهيم البحث

نظراً لتقاطع موضوع البحث مع تخصصات بحثية عدة، وثراء ميدانه، تضمن البحث مفاهيم عدة ومتنوعة، وقد وجب على الباحث التحديد الدقيق لأهم المفاهيم المحورية التي تقود البحث الميداني، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

1. مفهوم استخدام البحث

كشف مراجعة الأدب النظري السابق حول " الإفادة من البحث العلمي في رسم السياسات " بميادين التنمية المختلفة عن أن مفهوم " استخدام البحث " يعني: استثمار نتائج البحوث استثماراً أمثل في صياغة السياسات القابلة للتطبيق؛ من أجل التخفيف من الفقر، ومواجهة المشكلات الاجتماعية، وتحقيق التنمية (Kuruvilla SMN, Walt G, 2007)[25](Lavis JN et al, 2003)[26] (Weiss, 1979)[27] (Bekkers V et al, 2004)(Amara N et al, 2004)[29](Kothari A et al, 2005)[30][28].

ويتسع مجال استخدام البحث العلمي عبر مجال واسع من التطبيقات، يمتد من الاستخدام الرمزي و المفهومي إلى الفعال (Amara et al,2004)[29] (Weiss, 1980)[20]، كما ينطوي على مراحل مختلفة للانتقال إلى المستفيدين. وقد حددها كل من (Nutly,2007)[17] (Lndrey et al, 2001)[31]، في سبعة مستويات،

تحت مسمى " سلم استخدام البحث " هي: الاستقبال، والاستيعاب، والمرجع، والجهد، والتبني، والتطبيق، والتأثير، والتي اشتقت من تعريف " كنوت " لاستخدام البحث (Knott J, Wildavsky A, 1980)[32].

ويقصد الباحث بمفهوم استخدام البحث إجرائياً: العملية التي يتم بمقتضاها نقل نتائج البحث العلمي المبتكر من حيز الإنتاج المعرفي إلى ميادين صنع السياسات، واستقباله من قبل صانعي السياسات، وفهم مضامينه، والقدرة على استيعاب نتائجه، وتحويلها إلى سياسات إجرائية قابلة للتطبيق، لديها القدرة على التأثير الفعال في إحداث تغير إيجابي في كافة الميادين الاجتماعية، مع توفير ضمانات عملية تحويل البحث إلى سياسات بكافة مراحلها.

وينطوي مفهومنا على: إنتاج مبتكر للمعرفة، وتنشيط عملية التحويل، واستعمال فعال للمعرفة يتضمن استقبال المعرفة واستيعابها، وفهمها، وتطبيقها، ومتابعة تأثيرها في التطور الاجتماعي، كما يتضمن الشروط اللازمة لنجاح عملية تحويل المعرفة إلى سياسات (شروط: إنتاج المعرفة الإبداعية، والاتصال الفعال بين الباحث وصانع السياسة، والسياق المؤسسي لصنع السياسة، والمناخ السياسي العام واستقلاله، وقناعة صانعي السياسات بأهمية البحث). ويقصد بالاستخدام الفعال للبحث العلمي: تطبيق دليل البحث لمواجهة مشكلة محددة بطريقة مباشرة.

2. مفهوم تحديات استخدام البحث

يقصد بتحديات استخدام البحث جميع الموانع – على كافة المستويات – التي تحول دون الإفادة من البحوث العلمية وتحويل نتائجها واستثمارها في صنع السياسات واتخاذ القرار، وقد قسمها الباحث إلى خمسة مستويات:

أ.معوقات تتعلق بالمناخ السياسي العام: وتشير إلى مستوى الاستقرار السياسي بالوطن العربي، ومدى تطبيق الديمقراطية، وحرية الرأي والتعبير، والحرية الأكاديمية، وتقدير العلم، والالتزام السياسي بقضايا كافة الشرائح الاجتماعية.

ب.معوقات تنظيمية ومؤسسية على مستوى المؤسسات المنوطة بصنع السياسات واتخاذ القرار، وتتمثل في التحديات البيروقراطية، وخصائص صانعي السياسة وموقفهم من العلم والعلماء

ج.معوقات على مستوى عملية إنتاج المعرفة: وتشير إلى الموانع المرتبطة بالأوجه المختلفة لخطوات عملية البحث، وتنقسم إلى مجالين: مجال (إعداد البحث) ، وتتعلق: بعدم وعي الباحثين بعملية السياسة، وصعوبة الوصول إلى مشكلات قابلة للبحث، أو نتائج وحلول محددة ودقيقة وإجرائية باختيار تصميم محدد للدراسة، وارتفاع درجة الشك، وعدم المصداقية في النتائج، وتوقيت غير الملائم النشر. أما المجال الآخر فهو مجال الانتقال (مرحلة نشر البحث)، ويتعلق بالموانع المرتبطة بعملية انتقال البحث وطرق اتصاله وتضمينه في الإعلام، علاوة على الموانع المتعلقة بدورة نشر البحث، لاسيما مستوى لغة البحث.

د.معوقات على المستوى عملية صنع السياسة: يتعلق بالموانع المرتبطة بخصائص السياسيين مستلمي نتائج البحث، وتصنف إلى مجالين: مجال القبول، ومجال التفسير. تشير معوقات القبول إلى درجة اعتقاد السياسيين بأن نتائج البحث صحيحة، وصادقة، وصالحة علمياً، بالإضافة إلى وعيهم بالدليل العلمي، والمصادر العلمية، واحتياجات أصحاب المصالح الأخرى، ومعتقداتهم وقيمهم الشخصية، أو نظم المعتقدات، والتقاليد، والتفصيلات التي تحدد موقفهم من البحث العلمي. وتشير معوقات التفسير إلى قيم الفرد التي تؤثر في فهم نتائج البحث

وأهميتها لمشكلات المجتمع المحلي، بمعنى آخر، هل المشكلة مهمة بما فيه الكفاية من وجهة نظره؟ ومدى توافق نتائج البحث مع المصالح التنظيمية والشخصية للسياسيين

هـ. معوقات التفاعل والاتصال الفعال بين الباحثين والسياسيين: وتشير إلى الصعوبات التي تحول دون تكوين شبكات تواصل وتفاعل بين الطرفين، والتعارض بين التوجهات الثقافية والإيديولوجية، وعدم التناغم بينهما، وضعف ثقة كل طرف في الأطراف الأخرى.

الإطار النظري للبحث

باستعراض أدبيات استخدام البحث العلمي وتوظيفه في صنع السياسات الاجتماعي، بالإضافة إلى المراجعات السابقة للأدب النظري حول العلاقة بين البحث العلمي وصنع السياسات عن وجود نماذج مختلفة لاستخدام البحث، يمكن للباحث تصنيفها إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: النماذج الخطية (أحادية الاتجاه)، وتفترض كافة هذه النماذج الخطية وجود سلسلة خطية لمرور البحث العلمي من الباحثين إلى صانعي السياسة للاستخدام: وتضم هذه المجموعة خمسة نماذج، يمكن للباحث عرضها على النحو الآتي:

أ. نموذج تفسير ضخ المعرفة، ويركز هذا النموذج على جوانب العرض كمحدد رئيس لاستخدام المعرفة والتي ترتبط بسياقات الباحثين ونتائج البحث، حيث يفترض أن البحث الذي يتمتع بجودة عالية سوف ينتقل إلى الاستخدام والتنفيذ من قبل صناع السياسة بطريقة أوتوماتيكية (Landry R et al, 2006)[33]

(Hanney SR et al,2003)[34](Beyer JM, 1982)[35] (Bekker M et al, 2004)[36] .

ب. نموذج تفسير النشر: ويقترح هذا النموذج تطوير استراتيجية لنشر نتائج البحث، توضح جهود البحث وكيفية الإفادة منه، وذلك عن طريق تكييف نتائج البحث (تقارير) مع قدرات المستخدمين، حيث يتم إعداد تقارير أكثر سهولة ومقروئية وجذابة لكي تفهم، وبذل الجهد في الوصول لاستنتاجات وتوصيات أكثر تحديداً وإجرائية، والتركيز على آليات يمكن تطويعها للتدخل من قبل المستعملين. كما تتضمن جهود النشر أيضاً استراتيجيات تهدف إلى اتصال البحث بالمستخدمين النهائيين مثل: استثمار الوقت لعقد اجتماعات لمناقشة مجال ونتائج مشاريعهم مع المستخدمين (Landry R et al, 2006)[33] (Hanney SR et al,2003)[34] (Lavies et al, 2003)[26].

ج. نموذج تفسير جذب الطلب، يوضح الاستخدام كنتيجة لاحتياجات وسياق مستخدمي البحث، ويتوقع أن يزداد الاستخدام عندما يكون البحث وثيق الصلة باحتياجات المستخدمين النهائيين. ويؤكد على مبادرة الباحثين بالتحرك إلى صناع السياسة، كما يؤكد هذا التفسير أن صناع السياسات يحددون المشكلات والاحتياجات، ويطلبون من الباحثين إعداد الدراسات التي توفر الحلول أو البدائل، وتوضيح الإفادة من البحث وفقا لاحتياجات المستخدمين (Landry R et al, 2006)[33]

(Hanney SR et al,2003)[34] (Edelenbos J et al, 2004)[37].

المجموعة الثانية: نموذج تفسير الاعتبارات التنظيمية، ويركز على الاهتمامات الشخصية والتنظيمية باعتبارها عوامل مهمة لعرقلة استخدام البحث، كما اهتم بالعوامل البنائية والاحتياجات التنظيمية ومواقع الفاعلين بها، وميادين السياسات (Hanney SR et al, 2003)[34] (Landry R et al, 2006)[33]

.[29](Amara N et al, 2004)[3](de Goede, 2010)

المجموعة الثالثة: نموذج تفسير الجماعتين، يفترض هذا النموذج وجود فجوة ثقافية بين جماعة الباحثين وجماعة صانعي السياسة للبحث، والتي تتضح في التباين بين المجموعتين من حيث: اختلاف اللغة، وطرق وأساليب الاتصال، وعدم تكيف المنتج البحثي مع متطلبات صناع السياسة وعدم قدرته على تقليل الفجوة الثقافية (Amara N et al, 2004)[29] (Hanney SR et al, 2003) [34](Landry R et al, 2006)[33] (Innvaer S et al, 2002)[39] (Caplan N, 1979)[38].

المجموعة الرابعة: نموذج تفسير التفاعل، ويفترض وجود مجموعة من التفاعلات بين الباحثين ومستخدمي البحث، والتركيز على كثافة هذه التفاعلات بدلاً من التحرك الخطي من الباحثين تجاه صناع السياسة، ويشير النموذج إلى أنماط التفاعل والاتصالات الرسمية وغير الرسمية، وأن التفاعل الأكثر جدة وثباتاً ووضوحاً بين الباحثين وصناع السياسة يؤدي إلى استخداما أفضل للبحث العلمي
(Landry R et al, 2006)[33] (Hanney SR et al, 2003) [34](Innvaer S et al, 2002)[39] (Short S, 2009)[41] (Lomas, 2000)[40] (Lavies et al,2003)[26] .

رغم تباين وجهات النظر حيال استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، إلا أن كافة النماذج السابقة قد أكدت على أهمية المعرفة العلمية في صياغة سياسات إجرائية، وقابلة للتطبيق في الممارسة لمواجهة المشكلات والقضايا المجتمعية. كما كشفت المراجعات السابقة عن وجود فجوة عميقة بين عملية البحث العلمي وعملية صنع السياسات، إلا أن معظمها اختزلت مشكلة ضعف العلاقة بين البحث العلمي والسياسة في الخصائص المرتبطة بكلا الطرفين، لاسيما بالمتغيرات الفردية والشخصية للفاعلين (الباحثين والسياسيين): كالاتجاهات، والمعايير، والمواقف، الإيديولوجية، ودرجة الثقة بينهما، ودرجة فهم كل منهما للآخر، والمصالح الشخصية لكل منها)، بالإضافة إلى اقتراب بعض الدراسات من طبيعة العلاقات التفاعلية بينهما. وافتقاد معظم النماذج النظرية.

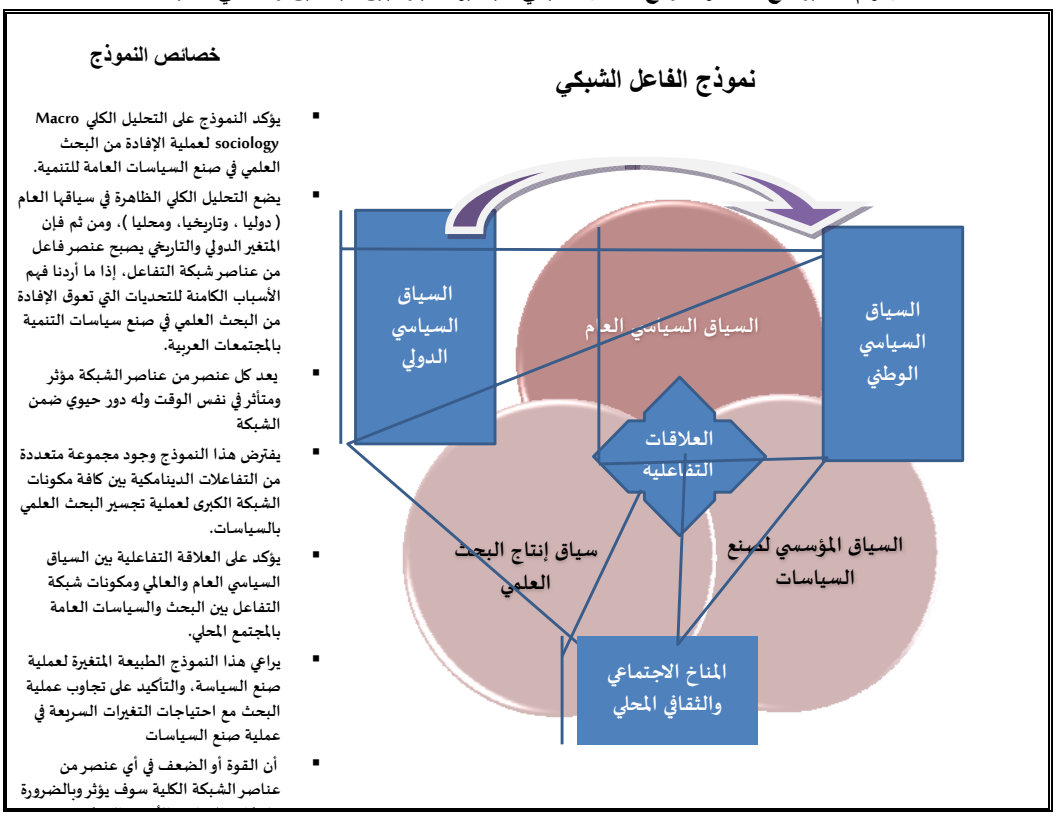
لقد أفصحت عملية المراجعة للنماذج النظرية السابق استعراض منطلقاتها، افتقادها للرؤية البنائية التاريخية للعلاقة بين البحث العلمي والسياسة، وإهمال معظم الدراسات الاقتراب الأوسع لتلك العلاقة، والمتمثلة في السياق الاجتماعي السياسي العام، وطبيعة المحددات التي تتحكم فيه، وانعكاساتها على العلاقات التفاعلية بين الأكاديميين وصانعي السياسات.

وبناءً على ما سبق، يحاول البحث الراهن – مستفيداً من المراجعات السابقة للنماذج النظرية، طرح اقتراب أوسع يضع في اعتباره السياق السياسي العام للمجتمعات العربية، والسياقات التنظيمية المميزة للمؤسسات المعنية برسم السياسات، ومدى قدرتها على استيعاب نتائج البحث العلمي، ومن ثم القدرة على تحويلها إلي سياسات ناجحة قابلة للتطبيق، ويمكن للباحث عرض الإطار النظري المقترح الموجه للبحث على النحو الآتي.

نموذج الفاعل الشبكي: نحو تصور نظري موجه للبحث

انطلاقاً من دراسة وتحليل النماذج النظرية السابقة أمكن للباحث اقتراح نموذج نظري، يحاول الاستفادة من مميزات النماذج المطروحة سلفا، مع تفادي أوجه القصور في رؤيتها لتحليل العلاقة التفاعلية بين مكونات منظومة إنتاج البحث العلمي و توظيف في وضع السياسات العامة (اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وغيرها)، وتحليل تحدياتها، وصولاً إلى سد الفجوة بين تلك العناصر والجهات الفاعلة، والشكل الآتي يوضح النموذج المقترح والذي يقود الدراسة الميدانية، كإطار نظري موجه للدراسة:

شكل رقم 1: يوضح عناصر نموذج الفاعل الشبكي لتجسير الفجوة بين الباحثين وصانعي السياسات



- مكونات النموذج المقترح وعناصره الفاعلة:

- السياق السياسي العام: يتضمن أربعة مؤشرات هي، الاستقرار السياسي بالمجتمع، ومستوى ممارسة الديمقراطية وحرية التعبير، وتقدير المجتمع للعلم واحترام العلماء، والالتزام الاجتماعي بقضايا المواطنين كافة دون تمييز.
- السياق السياسي الخاص والمؤسسي: يتضمن أربعة مؤشرات هي، مرحلة عملية وضع السياسات، عملية تحويل نتائج البحث إلى سياسات، خصائص صنع السياسة حيال القضايا، و أسلوب تفكير صناع السياسات
- السياق الخاص بعملية إنتاج المعرفة: وتتضمن مؤشرين أساسيين هما، جودة البحث ومصداقيته. وتتعلق الجودة بالقدرة على انتقاء المشكلات الحيوية ودقة صياغتها وبلورته، ودقة منهجية البحث وتصميمه، وقدرته

على الوصل إلى نتائج قابلة للتطبيق. أما مصداقية البحث فتتمثل في قدرته على حيازة القبول من قبل صانعي السياسات، وقابلية نتائجه للتحول إلى سياسات فاعلة في التنمية.

- الروابط التفاعلية للشبكة: وتتمثل في أربعة مؤشرات هي، درجة التعاون والترابط بين عناصر الشبكة، ودرجة بين عناصر الشبكة، والتوافق الاجتماعي والإيديولوجي بين عناصرها، ومدى توافر إمكانيات التشبيك والترابط بين كافة العناصر.
- السياق السياسي الدولي: ويتعلق بخصائص السياق العام الدولي السائد وانعكاساته على التكوين الاجتماعي الوطني بكافة عناصره والتأثير على خياراته في صنع السياسات المحلية.

وينظر هذا النموذج إلى كل سياق فرعي باعتباره شبكة تضم مجموعة من العناصر الفاعلة فيما بينها، ويرتبط كل سياق بالسياقات الأخرى بشبكة من العلاقات التبادلية تفاعلياً، ويعد كل عنصر في أي شبكة عنصراً ناشطاً وفاعلاً في عمليات الشبكات بالسياقات الأخرى، وأن فقدان وظيفة أو فاعلية أي عنصر، يشكل معوقا لشبكة التفاعل بين البحث والسياسات. والشكل (1) يوضح منظومة شبكة العناصر الفاعلة في الاقتراب من فهم تحديات استخدام البحث العلمي في رسم السياسات واتخاذ القرار.

الإجراءات المنهجية للبحث

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن التساؤلات المتعلقة به، اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية، يمكن توضيحها في الآتي:

أ.منهج البحث وطرائقه : اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة تحديات استخدام البحث العلمي في صنع السياسات بالمجتمع العربي من وجهة نظر الأكاديميين، باعتباره أنسب الأساليب المنهجية في دراسة وتشخيص التحديات التي تواجه عملية نقل المعرفة العلمية وتوظيفها في صنع سياسات قابلة للتطبيق. وقد اعتمد الباحث على الأسلوب التكاملي في البحث، حيث مزج بين الطريقتين الكمية والكيفية، فقد اعتمد على القياس الكمي لمتغيرات الظاهرة باستخدام مقياس ثراثتون الثلاثي، بالإضافة إلى استخدام المقابلات الفردية والجماعية لبعض الأكاديميين؛ للتعرف على الخصائص المحددة لطبيعة العلاقة التفاعلية بين عمليتي البحث وصنع السياسة من وجهة نظر الأكاديميين العرب.

ب.مجتمع البحث : اعتمد البحث على المصدر البشري في الحصول على بيانات الدراسة، وتحدد مجتمع البحث في الأكاديميين العرب بميادين العلوم الاجتماعية، بكافة الدول العربية، والممارسين للبحث العلمي، والحاصلين على درجة الدكتوراه، ويمارسون عملية البحث العلمي، ولهم نشاطات وممارسات علمية.

ج.عينة البحث، وطريقة اختيارها نظراً لصعوبة تحديد إطار للمعاينة، وصعوبة الإلمام بحجم الأكاديميين في مختلف المجتمعات العربية، وعدم توافر قواعد بيانات، علاوة على صعوبة الاتصال بهم، فقد اعتمد الباحث على العينة العمدية (غير العشوائية) في اختيار مفردات الدراسة، وتم الحصول على مفردات العينة بطريقة الحصة، حيث عمد الباحث إلى محاولة تمثيل مختلف الدول العربية بالعينة قدر الإمكان، وقسم الباحث المجتمع العربي إلى خمسة قطاعات هي: قطاع وادي النيل وتضم دول مصر والسودان، وقطاع المغرب العربي وضم ليبيا والجزائر وتونس والمغرب، وقطاع دول الشام ويضم فلسطين ولبنان وسورية والأردن، وقطاع دول الخليج العربي بما فيهم اليمن والعراق، واستبعد الباحث الدول العربية الأخرى: كالصومال وموريتانيا، وجيبوتي وجزر القمر؛ نظراً لصعوبة التوصل إلى مفردات من تلك الدول. وقد حاول الباحث اختيار عدد مناسب من كل قطاع في الدول المختارة قدر الإمكان عن طريق اتخاذ جامعة السلطان قابوس كمركز يضم عدد وافر من مختلف الدول العربية، علاوة على اعتماد الباحث على قوائم الأساتذة العرب المشاركين في 8 مؤتمرات دولية للعلوم الاجتماعية خلال عامي 2009/ 2010، حاول قدر المستطاع عقد المقابلات والحوارات معهم جميعاً خلال انعقاد تلك المؤتمرات – حيث شاركهم الباحث هذه الفعاليات – ، بالإضافة إلى استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة اتصال للحوار الدائم والنقاشات الإلكترونية معهم، بالإضافة إلى استخدام البريد الإلكتروني (E– Mail) في تطبيق أداة البحث الكمية.

وقد تم توزيع 250 استمارة على الأساتذة العرب العاملين بجامعة السلطان قابوس، و350 استمارة على الأساتذة الذين شاركوا الباحث في ثمان مؤتمرات بالسعودية وعمان والكويت ومصر عن طريق البريد الإلكتروني، وبذلك وصل عدد الاستمارات التي تم توزيعها 500 استمارة، تم استرجاع 382 استمارة منها فقط، كما تم استبعاد 8 استمارات لعدم اكتمال البيانات، وبذلك بلغ حجم الاستمارات الصحيحة القابلة لإدخال بياناتها إلى الحاسب الآلي 374 استمارة (حجم العينة الكلي = 374 مفردة موزعين على كافة التخصصات العلمية الاجتماعية) ويمكن للباحث توضيح خصائص العينة في الآتي:

- توزيع عينة البحث وفقاً للنوع والجنسية:

حاول الباحث قدر الإمكان تمثيل جميع المجتمعات العربية، ووفقاً للنوع (ذكور وإناث) انطلاقاً من فرضية: أن الإناث يواجهن صعوبات مختلفة عن الصعوبات التي يواجهها الذكور أثناء ممارسة البحث العلمي، وكذا أساليب الاتصال بالسياسيين ومتخذي القرار، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:–

جدول 1: توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيري: النوع، والجنسية

النوع				الجنسية							
ذكور		إناث		دول الخليج العربي بالإضافة للعراق واليمن		دول وادي النيل (مصر والسودان)		دول الشام		دول المغرب العربي	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
266	71.1	108	28.9	115	30.7	97	25.9	106	28.3	56	15.0

- توزيع عينة البحث وفقا للتخصص والدرجة العلمية

حاول البحث تمثيل كل من التخصصات العلمية والإنسانية لعينة البحث، ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة البحث وفقا للدرجة العلمية، والتخصص العلمي

جدول 2 : توزيع عينة البحث وفقا لمتغيري: الرتبة العلمية والتخصص العلمي

التخصص	الدرجة العلمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	النسبة من اجمالي العينة
علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	ك	41	34	15	90
	%	45.6%	37.8%	16.7%	24.1 %
علم النفس	ك	31	3	2	36
	%	86.1%	8.3%	5.6%	9.6 %
العلوم التربوية	ك	24	13	16	53
	%	45.3%	24.5%	30.2%	14.2 %
علم الجغرافيا	ك	13	4	33	50
	%	26.0%	8.0%	66.0%	13.4 %
علم التاريخ والآثار والسياحة	ك	14	14	2	30
	%	46.7%	46.7%	6.7%	8.0 %
الاقتصاد والعلوم السياسية	ك	7	20	1	28
	%	25.0%	71.4%	3.6%	7.5 %
الاتصال والإعلام	ك	29	5	0	34
	%	85.3%	14.7%	.0%	9.1 %
علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات	ك	1	3	29	33
	%	3.0%	9.1%	87.9%	8.8 %
علوم الإدارة والتجارة	ك	0	0	20	20
	%	.0%	.0%	100.0%	5.3 %
Total	ك	160	96	118	374
	%	%42.8	%25.7	%31.6	100.0%

د. أدوات البحث : قام الباحث بإعداد استبيان على هيئة مقياس ثلاثي الأوزان تهدف إلى الكشف عن أهم التحديات التي تعترض عملية تحويل نتائج البحث العلمي إلى سياسات قادرة على تقدم ميادين الممارسة في الواقع الاجتماعي. وتكونت الأداة من أربعة محاور كبرى، يضم كل محور عدد من العناصر الفرعية، يوضحها الجدول (3)، وتم إعدادها على أساس طريقة ثراثتون بالتدريج الثلاثي (0،1،2) بحيث: يعبر الرقم (1) عن القيمة التي تشكل تحدياً بدرجة متوسطة، ويعبر الرقم 2 عن القيمة التي لا تشكل تحدياً على الإطلاق ، بينما يعبر الرقم " صفر " عن القيمة التي تشكل تحديا بدرجة كبيرة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 104 عبارة، بالإضافة إلى البيانات الأولية لعينة البحث. توزعت على أربعة مجالات رئيسية هي: السياق السياسي العام، و السياق المؤسسي، وسياق عملية البحث العلمي، وسياق شبكة التفاعل بين البحث والسياسة

(جدول رقم 1).

- صدق الأداة وثباتها:

أعدت الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من (110) عبارة موزعة على المجالات الأربعة بأبعادها المختلفة، وتم عرضها على عدد (22) من المحكمين من تخصصات اجتماعية مختلفة، وتم تعديل بعض العبارات التي اتفق عليها المحكمون، كما تم حذف (6) عبارات، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (104) عبارة، ثم طبق مقياس الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان فكانت معاملات "ألفا كرونباخ" (0.81 =α)، وتشير معاملات " ألفا كرونباخ " إلى صلاحيتها للاستخدام.، مما يشير إلى صدق الأداة لما أعدت له. وللتحقق من ثبات الأداة، استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، وكان معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاستبيان مساوياً (0.89) مما يؤكد صلاحية الاستبيان للاستخدام. علاوة على استخدام الباحث لأداة المقابلة المفتوحة؛ لجمع الآراء والتصورات الكيفية حيال الظاهرة من بعض الحالات المختارة.

نتائج البحث العامة وتفسيرها

كشف البحث عن مجموعة من النتائج المتعلقة بالتساؤلات العامة للبحث، وتساؤلاته الفرعية، يحاول الباحث استعراض تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الأدب النظري لموضوع البحث، والدراسات السابقة، وكذا السياق البنائي التاريخي للمجتمعات العربية. وذلك على النحو الآتي:-

1. المستوى العام لعناصر شبكة التفاعل البينية المسئولة عن عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات بالوطن العربي.

توصلت الدراسة الميدانية إلى مجموعة من النتائج حول تصورات الأكاديميون العرب حيال التحديات التي تواجه عملية نقل المعرفة العلمية واستثمارها في صنع سياسات تنموية قادرة على تحقيق التنمية وتقليل الفقر والمعاناة بالمجتمعات العربية ، والجدول الآتي يوضح المؤشرات الإجمالية لمستوى أبعاد عملية تحويل المعرفة العلمية إلى سياسات تنموية بالمجتمعات العربية.

جدول 3:المؤشرات الإجمالية لمحاور تحديات تجسير الفجوة بين البحث العلمي وصنع السياسات بالوطن العربي

المحور	المحاور	Sum	mean	Std. Dev	النسبة	القوة النسبية
1	السياق السياسي العام	374	1592	34.	2.56	21 %
2	السياق السياسي الخاص	374	6219	16.6	6.94	22 %
3	مصداقية البحث العلمي وجودته	374	9176	24.5	9.69	37 %
4	التعاون الفعال بين الباحثين وصانعي السياسات	374	2430	6.5	3.51	20 %
إجمالي المحاور		374	19400	51.9	17.45	25 %

يلاحظ من الجدول السابق: انخفاض حاد في مستوى عناصر شبكة التفاعل المسؤولة عن تحويل المعرفة العلمية إلى سياسات تنموية بالمجتمع العربي، حيث اتضح أن القوة النسبية لجملة العناصر لا تتعدى 25 % فقط، وهذا مؤشر على تدهور أحوال السياقات المجتمعية بالوطن العربي، وعجزها عن إنتاج معرفة علمية يمكن تحويلها إلى سياسات إجرائية تمكن المجتمعات العربية من التطور والتنمية، علاوة على ضعف عملية صنع السياسات وقدرتها في الاعتماد على البحث العلمي كأداة لرسم سياسات فاعلة. ورغم إفصاح الدراسة الميدانية عن احتلال منظومة إنتاج البحث العلمي ومدى جودته ومصداقيته الرتبة الأولى، إلا أنها لا تتعدى 37 % فقط وهي نسبة تشير إلى حالة التدهور في عملية إنتاج المعرفة أيضاً. وتعكس البيانات أن أقل القوى النسبية جاءت في محوري: التعاون بين الباحثين وصناع السياسات بنسبة 20 %، و السياق السياسي العام بالوطن العربي بنسبة 22 %.

ويمكن تفسير تدني مستوى استخدام البحث العلمي في المجتمعات العربية، وكذا العلاقات التفاعلية بين عملية البحث وعملية رسم السياسات بتدهور أحوال الأبنية الاجتماعية العربية على كافة الأصعدة (الاقتصادية، والسياسية، والثقافية وغيرها)، وعجزها عن تطوير قدرات علمية وتكنولوجية تمكن تلك المجتمعات من بناء مجتمع المعرفة والإسهام في صياغة سياسات تنموية فاعلة (عبدالوهاب، 2007)[42] ، علاوة على عجز تلك المجتمعات عن تكوين أجهزة مؤسسية قادرة على استثمار الإنتاج المعرفي في رسم السياسات واتخاذ القرار؛ وذلك نتيجة التبعية التاريخية للنظم الغربية، واستعارة النماذج الجاهزة والقوالب النمطية ومحاكاتها بالدول العربية دون مراعاة للخصوصيات الاجتماعية والثقافية، ومحاولة الإفادة من القدرات المحلية في توظيف الموارد المتاحة بها في صياغة سياسات؛ لتحقيق تنمية مستدامة، تستطيع تلبية الاحتياجات الأساسية للمواطن العربي عامة. لقد انعكست تلك الحالة على وضعية كل من أجهزة البحث العلمي والسياسة؛ مما أدى إلى فقدان الثقة والمصداقية بين الطرفين، ومن ثم انخفاض العلاقات التفاعلية، أو التعاون الفعال بينهما في صنع السياسات.

ولقد أفصحت الدراسة التحليلية للبيانات عن تدني مستوى المؤشرات التفصيلية الدالة على وضعية منظومة استخدام البحث العلمي الاجتماعي بالوطن العربي، ويمكن توضيح مستوى هذه السياقات في الفقرة التالية.

أ. المؤشرات المتعلقة بأبعاد تحديات استخدام البحث العلمي في صنع السياسات

كشفت الدراسة التحليلية عن ارتفاع حدة التحديات التي تواجه عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

- تدهور أحوال السياقات السياسية بالمجتمعات العربية، وانعكاس ذلك التدهور على منظومة نقل المعرفة العلمية إلى سياسات تنموية فاعلة بها، حيث يرون أن الخصائص العامة لتلك السياقات تعد معوقا واضحا لمنظومة إنتاج المعرفة العلمية والإفادة منها في صنع السياسات؛ فلم تتعدى قوتها النسبية 21 %، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول 4: مؤشرات السياق السياسي العام كتحدي لاستخدام البحث العلمي في صنع السياسات

قوة المجال	مؤشرات السياق السياسي العام	Sum	متوسط	Std. Dev	النسبة
% 21	الاستقرار السياسي بالمجتمعات العربية	331	.88	.792	% 22
	الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي بالمجتمعات العربية	770	2.05	1.01	% 26
	تقدير العلم واحترام العلماء بالمجتمعات العربية	132	.35	.69	% 8
	الالتزام الاجتماعي بقضايا المواطنين	359	.95	1.01	% 24

عكست بيانات الجدول (2) انخفاض مستوى أبعاد السياق السياسي العام بالمجتمعات العربية، وقد تمثلت تلك التحديات في: تدني حالة الاستقرار السياسي بالمجتمعات العربية بنسبة (78%)، وانحسار الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي بنسبة (74%)، وضعف الالتزام بقضايا المواطنين وتحقيق الحاجات الأساسية لهم بنسبة (76%)، وعدم تقدير النظم السياسية للعلم وعدم احترام العلماء بنسبة (92%)، كل هذه الأوضاع تشكل من وجهة نظر الأكاديميين العرب تحدياً لعملية استثمار نتائج البحث العلمي في صنع سياسات تنموية مستندة إلى دليل علمي. ويفسر ذلك، طبيعة النظم السياسية بالدول العربية، وتوجهاتها التنموية التي تفتقد الرؤية العلمية في صياغة السياسات، وارتباط مصالحها بمصالح النظم الغربية. ولاشك أن هذا الوضع يشكل تحديا مهما أمام استخدام البحث العلمي، لاسيما الاجتماعي في رسم السياسات الاجتماعية بشكل عام.

وتؤكد هذه النتائج العامة ما توصلت إليه دراسة كل من (Court J and Cotterrell L, 2004)[13] (Davis P and Howden C, 1996)[4] (Scott, 2002)[11] (Shriati B et al, 2005)[43] (السليماني والجفري،2000)[22] (مطر، 1986)[44] من أن السياقات السياسية العامة، والأجهزة المؤسسية تشكل عائقاً واضحاً في عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، كما تؤكد ما ذكره (Court J and Cotterrell L, 2004)[13] ؛ (Scott, 2002)[11]؛ (Crewe E and Young J, 2002)[14] حول ربط البحث العلمي بالسياسات في المجتمعات النامية، وضعف الاستخدام الأمثل للبحث العلمي في صنع السياسات، و الانتقال إلى صنع سياسات مستندة إلى دليل علمي، وصعوبة تحقيق التفاعل بين الباحثين وصناع السياسات. وقد لاحظ عدد من الباحثين اختلاف السياقات السياسية وعلاقتها بالبحث العلمي في المجتمعات النامية عن الدول المتقدمة، وقد حددوا السمات المميزة للسياقات السياسية بالدول النامية في: أنها بناءات ضعيفة وتمثل مصالح الأقلية الحاكمة في المجتمع حتى في المجتمعات التي تتصف بالديمقراطية (Hyden et al, 2004)[45] ، ومحدودية المجال لعمليات صنع سياسات طويلة المدى، وصعوبة الوصول إليها، باستثناء التدخل عند التطبيق، ومحدودية وجود قنوات للمشاركة وإن وجدت فإنها تكون مراقبة بطريقة مباشرة من قبل القادة السياسيين وبطريقة غير شرعية، ومواجهة منافسة قوية لتأمين الموارد، ومركزية عمليات السياسة وانغلاقها لاسيما في صياغة السياسات (Grindele, 1980)[46]، وشح المعلومات وسيطرة السلطة عليها، سواء في إنتاجها أو السيطرة عليها، مع عدم ثقة الأنظمة السياسية بالمعلومات والمعرفة العلمية، وغالباً ما يعمل صانعي السياسات ومتخذي القرار داخل بناءات تسودها الاضطراب والشك والحيرة (Grindle and Thomson, 1991)[47]، علاوة على لعب النخب السياسية أدوار حاسمة أكبر بكثير في صنع السياسات.

وعلى المستوى العربي، وصف (العلكيم، 2008)[48] السياقات السياسية في الدول العربية بالتخلف، حيث وصفها بضعف القدرة عن تعبئة أبنائه ومؤسساته بدرجة كافية لتحقيق أهدافه العليا، فضلاً عن العجز في بناء نسق جديد للقيم السياسية التي تدفع بمكوناته إلى اكتساب اتجاهات بناءه والانخراط في سلوك مشارك، فالنسق السياسي العربي يعاني من: التجزئة والانقسام الداخلي، وفي كثير من الأحيان يسبق الولاء للأسرة أو القبيلة أو الإقليم الولاء للوطن، وتتصف الصفوة السياسية بدرجة عالية من الانغلاق والجمود والتوالد الذاتي، على الرغم مما قد يتميز به المجتمع من قابلية عالية للحراك الاجتماعي في المستويات الدنيا والوسطى، وضعف مستوى المشاركة الشعبية وعدم فاعليتها، واعتماد معظم هذه الأقطار على التعيين كأسلوب للاختيار، أو على الاستفتاءات التي لا تعدو أن تكون إجراءً شكلياً لتحديد اختيارات المواطنين، وغلبة مظاهر الاستقرار السياسي، المتمثل في تعدد الانقلابات العسكرية أو حالات العنف التي بدأت تشهدها الدول العربية نتيجة لعدم توافر العدد

الكافي من المؤسسات السياسية القادرة على استيعاب كافة القادمين الجدد إلى الحياة السياسية، كالأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني، علاوة على الدور الذي تلعبه أدوات الضبط الاجتماعي أو القمع السياسي والاستبعاد: كأجهزة الشرطة والاستخبارات وأمن الدولة والأجهزة العسكرية على حساب المؤسسات المدنية التكنوقراطية، وأصبح الإصلاحيون ودعاة حقوق الإنسان والمدافعون عن الحريات في معظم الأقطار العربية هدفاً ثابتاً للإجراءات القمعية، والتعرض للملاحقة القانونية، والاعتقالات، والإبعاد عن العمل، والإحالة للتقاعد المبكر، وغيرها. إن هذا المناخ السياسي بخصائصه السابقة يصبح بالضرورة سياقاً معوقاً لعملية توظيف نتائج البحث العلمي في تطوير السياسات التنموية.

وانطلاقاً مما سبق، يمكن تفسير شعور الأكاديميين العرب بأن خصائص السياق السياسي كأهم التحديات التي تواجه عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، بإحساسهم بانحسار الديمقراطية، وتقويض حرية الفكر والتعبير، وضعف الحرية الأكاديمية، حيث أشار (عبدالوهاب، 2004)[49] إلى حذر الباحثين في ميدان العلوم الاجتماعية من السلطة ابتداءً من اختيار موضوعات البحوث ومرورا بتخطيطها وانتهاءً بتحليل النتائج وتفسيرها، وضعف حرية التعبير. كما أفصحت المقابلات الجماعية مع بعض الحالات من الأكاديميين العرب بجامعة السلطان قابوس عن معاناتهم من انحسار الحرية الأكاديمية، والقيود على التفكير والتعبير عن الرأي، علاوة على نقص الإمكانات، رغم رفع كافة المجتمعات العربية شعارات " عدم مصادرة الفكر، وحرية الرأي والبحث ".

- ضعف خصائص السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات التنموية بأهدافه وتنظيماته وأدواره:

تحدد عملية صنع السياسات مجموعة من المحددات مثل: المحددات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، إلى جانب العوامل الشخصية المرتبطة بخلفية صانع السياسة وخبرته، علاوة على الجوانب التنظيمية لعملية صنع السياسة. وكشفت الدراسة الميدانية عن ضعف مستوى السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات واتخاذ القرار، حيث لم تتعدى قوته النسبية (22%)، ويعرض الجدول الآتي مؤشرات التدهور المؤسسي والسياسي الخاص لعملية صنع السياسات، يمكن توضيحها بالجدول التالي.

جدول رقم 5: يوضح تحديات تتعلق بعملية صنع السياسات

قوة المجال	مؤشرات السياق المؤسسي الخاص	Sum	mean	Std. Dev	النسبة
% 22	مرحلة عملية التخطيط لرسم السياسات	2156	5.76	3.55	% 26
	عملية تحويل نتائج البحث إلى سياسات	1697	4.54	2.74	% 19
	خصائص صنع السياسة حيال القضايا	1483	3.97	1.61	% 28
	طريقة تفكير صناع السياسات	883	2.36	1.96	% 17

تعكس بيانات الجدول السابق، معاناة سياق صنع السياسات بالمجتمعات العربية من تحديات متعددة تشكل عائقاً أمام الأجهزة المؤسسية في رسم سياسات تنموية قادرة على مواجهة متطلبات الإنسان العربي في ظل التحولات الاقتصادية المتسارعة الآن، حيث سجلت مؤشرات عملية صنع السياسات من وجهة نظر الأكاديميين بالدول العربية مستويات متدنية على المقياس المعد لذلك كما اتضح من بيانات الجدول السابق، ويمكن عرض تلك التحديات على النحو الآتي:

- قصور عملية وضع وتخطيط السياسات بمختلف الميادين التنموية بنسبة (74%): كقصور الأجهزة المؤسسية للقدرات والإمكانات، وعدم التزامها بأجندات بأولويات القضايا، وافتقادها لاستراتيجيات طويلة المدى، وعدم طرح البدائل، وافتقاد برامج المتابعة والتقييم لتطبيق السياسات، وضعف التوافق الفكري بين واضعي السياسة، وضعف توافر مناخ موضوعي وقانوني يؤطر عملية صنع السياسات، وعدم انفتاح صانعي السياسات على القضايا والمشكلات الجارية بالمجتمعات العربية.
- افتقاد عناصر النسق السياسي الخاص إلى مهارات تحويل نتائج البحث العلمي بمختلف ميادينه إلى سياسات تنموية بنسبة (79%) كعدم الالتزام بالشفافية، وضعف تحمل المسؤولية، وعدم إدراكهم لدور العلماء في صنع السياسات، وطغيان الخصائص البيروقراطية على صنع السياسة كتسييس البحث، وضعف مواجهة التغيرات، واللجوء إلى تبسيط نتائج البحث وتسطيحها، وغياب أدلة بآليات توضح كيفية تطبيق السياسات.
- ضعف تعامل عملية صنع السياسة حيال القضايا والمشكلات الاجتماعية المستجدة بنسبة (72%)، كاتسام عملية صنع السياسة بالروتين وتكرار القرارات حيال القضايا، وانتقائها، وعدم إتاحة الفرصة لإعادة التفكير، وصعوبة توقع احتمال تأثير القرارات، علاوة على ضعف توقع السياسات للميزانيات المحتملة، وتوقع الأزمات مستقبلاً، ووجود فجوات في السياسات بشأن السياسات الموضوعة بالمجتمعات العربية.
- غلبة الأسلوب البيروقراطي على تفكير صانعي السياسات بالمجتمعات العربية بنسبة (83%)، حيث أفصحت الدراسة عن: انعدام انفتاح صانعي السياسات على البحوث الجديدة كدليل لصنع القرار، وضعف إدراكهم لأهداف البحث العلمي، وضعف تعاملهم مع المعلومات والمعارف العلمية، والانغلاق على تجاربهم الخاصة في صنع القرار، وعدم اقتناعهم بالسيناريوهات والحجج العلمية في صنع القرار، وتأثير انتماءاتهم المهنية ودرجة تعليمهم على استيعابهم للمعرفة العلمية، علاوة على تأثرهم بالقيم الأخلاقية والمعيارية والإيديولوجية في حسم القرار.

وتؤكد النتائج السابقة رؤية (Scott, 2009)[11] حول ضعف السياقات المؤسسية المنوط بها رسم السياسات بالدول الانتقالية والنامية، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (السليماني والجفري، 2000)[22] ؛ (والعريان، 1999) [50] (وعبدالحليم، 1403هـ)[51] فيما يتعلق بخصائص السياق المؤسسي لصنع السياسات وغلبة النمط البيروقراطي على سلوك وأسلوب تفكير صانعي السياسات بالمجتمعات العربية، وصعوبة فهم نتائج البحث، وعدم قبولهم للنقد الموجه إليهم من قبل البحث العلمي، ومقاومتهم للتغيير الذي يطالب به البحث العلمي، وضعف ثقتهم في البحوث، وعدم اقتناعهم بالقضايا المطروحة بها، والمركزية الصارمة التي تمنع استخدام نتائج البحث، بالإضافة إلى قناعتهم بأن اتخاذ القرار أسهل بكثير من الاعتماد على نتائج البحوث، مع عدم وجود الوقت الكافي لقراءتها، وعدم إدراك صانعي القرارات للقيمة والمدلول الدقيق للمعلومات المتضمنة بالبحوث، وندرة اعترافهم بنتائج البحوث وتوصياتها؛ بسبب عدم تكيفها لمتطلبات السياسات العامة المطلوب تنفيذها، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الفجوة بين البحث ورسم السياسات، ومن ثم ضعف استخدام البحث العلمي بالمجتمعات العربية. لقد كشفت دراسات كل من (الحايس، 2010)[23] (الذبيدي، 2008)[52] (عامر، 2008)[53] (باخريبة، 2000)[54] عن وجود فجوة بين أضلاع منظومة التفاعل بين القطاعات الإنتاجية ومؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث، والبحث التطبيقي بغالبية الدول العربية، مبررين أسبابها بالاختلال الهيكلي بين أضلاع المنظومة في إطار الخلل الهيكلي على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي بتلك الدول

ويمكن تفسير كل ما سبق، بالتزام الأجهزة المؤسسية المنوط بها صنع السياسات بالرؤية العامة للنظم السياسية، والسياسات العامة، بصرف النظر عن النتائج والتوصيات التي يخرج بها البحث العلمي في الدول العربية. وتأتي هذه الرؤية وفق تبني المجتمعات العربية الرؤى والسياسات الموجهة من قبل المؤسسات الدولية – اقتصادياً وسياسياً – في إطار توجهات العولمة التي فرضت نفسها على كافة الدول العربية منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين. لقد انسجمت السياسات في الوطن العربي مع توجهات العولمة، وتلازمت معها، بحيث أضحت أغلب دول الوطن العربي نفسها غارقة في محيط العولمة بشكل واضح من خلال سياساتها الاقتصادية وما تحمله تلك السياسات من إيديولوجية الهيمنة على الأسواق من خلال تحرير الأسواق، والتطورات التقنية. ويمكن الإشارة هنا إلى ظاهرة التدفق الحر لرؤوس الأموال، مما جعل الدول العربية تفقد سيطرتها على مستوى صرف عملتها، وعلى التدفقات النقدية من البلد وإليها. ونظراً لأن الشركات العابرة للقومية والمؤسسات المالية الدولية، تستحوذ على موارد أضخم بكثير مما تملكه معظم هذه البلدان، أضحت تلك الحكومات تابعة لمؤسسات وشركات الدول المتقدمة، ومن ثم تبنى سياساتها المتخذة سلفاً من قبل تلك الدول الأجنبية، الأمر الذي أدى إلى تزايد نفوذ تلك المؤسسات والشركات العالمية في صنع السياسات العامة للكثير من البلدان العربية.

لقد أكد (الغزي، 2009)[55] على أن العولمة تصب جل اهتمامها في " عولمة السياسات الوطنية وصنع السياسات العامة "، فجميع السياسات الوطنية – الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية – هي سياسات عادة ما تكون تحت سيطرة وسلطة الدولة داخل إطار البلد الواحد. ولكن ولفترات قريبة، بدأت تتحول تلك السيطرة من يد السلطة الوطنية في المجتمع، إلى يد المؤسسات الاقتصادية والمالية الدولية والشركات العالمية الكبرى، بحيث أصبح تأثير ونفوذ تلك المؤسسات والوكالات والعمليات الدولية المختلفة واضحاً للغاية، وقد بدأت تؤثر في عمق جميع ميادين السياسات الوطنية، الأمر الذي ساعد على تآكل واندثار مفهوم السيادة الوطنية، وتقييد سبل الحكومات، والحد من طموحاتها في ميدان السياسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الأمر الذي ترتب عليه فقدان الحكومات لقدرتها على صنع سياستها الوطنية الداخلية والخارجية بصورة مستقلة.

وبناءً على ذلك، تتم مصادرة عملية رسم السياسات التنموية واقتصارها على الأجهزة البيروقراطية المعبرة عن توجهات النظم الحاكمة في المجتمعات العربية*؛ وذلك بسبب انتهاج تلك النظم لسياسات تابعة للمجتمعات الغربية، وارتباط مصالحها بمصالح الغرب، ومن ثم ربط أجندات المجتمعات العربية بالأجندات الغربية، ومحاولة صياغة سياسات تنموية تتماشى والأجندات الغربية. وربما تكون هذه الوضعية قد أدت إلى تقوقع السياسيين حول أنفسهم في أبراج عاجية لصياغة سياسات تنموية من جانب واحد فقط، ومن ثم إهمال نتائج البحث العلمي دون مراعاة لأي اعتبارات لوضعية العلماء والخبراء ومراكز البحث العلمي في صياغة سياسات التنمية بالمجتمعات

* – يتضح ذلك في سياق أكبر دولة عربية (مصر) من حيث عدد السكان، والتاريخ الحضاري، حيث استحوذ الحزب الوطني – الحاكم – على عملية رسم السياسات التنموية بالمجتمع المصري خلال العشرين سنة الماضية، واستحدث لجنة تحت مسمى " لجنة السياسات " تضم عدداً من السياسيين والخبراء، مهمتها رسم سياسات الدولة على كافة الأصعدة، في حين تم عزل كافة الأطياف الممثلة للمجتمع المصري عن المشاركة في صنع السياسة، مع عدم الالتفات إلى أجهزة البحث العلمي ومحاولة الإفادة من نتائجه. وقد لوحظ خلال السنوات الأخيرة انحياز الحزب لطبقة رجال الأعمال وتوجيه السياسات نحو خدمة مصلحتهم، مما أدى إلى إشاعة مفهوم تزاوج السلطة بالمال، الأمر الذي أدى في النهاية إلى تدهور أحوال المصريين، وتفشي البطالة وتآكل الطبقة الوسطى، وانتشار الفقر والعشوائيات، علاوة على فقدان الحريات العامة، مما دفع الشعب إلى الثورة على الأوضاع القائمة في النهاية بثورة 25 يناير 2011.

العربية، وقد دفع هذا الوضع تأكيد (حلوم، 2002)[56] على أهمية البحث حول أسباب ما أسماه " غربة المجتمعات العربية عن العلم " رغم كثرة المعاهد والجامعات والمراكز العلمية. ولاشك أن ذلك الوضع يشكل تحديا أمام استخدام المعرفة القائمة على البحث العلمي بالوطن العربي.

ولعل ما لوحظ خلال الآونة الراهنة – مع حلول عام 2011– من ثورات شعبية، أو احتجاجات سواء على المستوى العام أو المستوى الفئوي من قبل كافة شعوب البلدان العربية إنما يجسد حالة قصور السياسات التنموية العربية منذ فترة طويلة عن تلبية وتأمين الاحتياجات الأساسية للمواطنين، وتحقيق إنسانية الإنسان العربي؛ نتيجة الاستناد إلى معايير شخصية وأجندات معبرة عن مصالح الأقلية الحاكمة والرأسمالية الرثة بالمجتمعات العربية، وعدم الالتزام الوطني بقضايا وهموم الأغلبية الساحقة من المواطنين، والاستناد إلى العلم والأدلة العلمية في صياغة السياسات التنموية، الأمر الذي أدى إلى تردي أحوال المواطنين معيشياً وتراكم التخلف والفقر ، وفقدان الحرية والكرامة، وانحسار حرية التفكير العلمي، وتقويض فرص التعبير عن الرأي؛ نتيجة سيادة حالة القمع والاستبداد، والإقصاء من قبل أدوات النظم الحاكمة. إن هذه الحالة السياسية العامة بتحدياتها، انعكست على كافة السياقات الأخرى (الأجهزة المؤسسية المسؤولة عن صنع السياسات، وأجهزة البحث العلمي، وأصحاب المصالح الأخرى، وشبكات التعاون والتفاعل بينها) لتشكل تحديات تابعة لها، مما أدى إلى تدهور أحوالها، ومن ثم ضعف استخدام العلم في صياغة ورسم توجهات التنمية بالمجتمعات العربية.

2.قصور عملية إنتاج المعرفة العلمية، وضعف مصداقية البحث العلمي المقدم لصانعي السياسات بالوطن العربي

كشفت نتائج البحث الميداني عن ضعف واضح في مصداقية البحث العلمي ونتائجه بمختلف المؤسسات الأكاديمية بالوطن العربي، أكد الأكاديميون العرب (عينة البحث) على ذلك، من خلال ما أفصحت عنه مستويات استجاباتهم على هذا المحور، فلم تتعدى القوة النسبية لهذا المحور (37%). وقد أفصحت الدراسة عن مؤشرات ذلك القصور في الآتي:

جدول 6: يوضح أبعاد التحديات المرتبطة بإعداد البحث وإنتاج المعرفة العلمية

قوة المجال	مصداقية البحث العلمي المقدم لصانعي السياسات وجودته	Sum	mean	Std. Dev	النسبة %
% 37	مرحلة إعداد البحث وإنتاج المعرفة	4195	3.73	2.08	%35.3
	مرحلة نشر البحث (إستراتيجية الاتصال)	1550	4.14	2.92	% 23
	قدرة البحث على حيازة القبول من السياسيين	1440	3.85	2.02	% 28
	قابلية البحث للتحول إلى سياسة	1991	5.32	2.56	% 38

أ.على مستوى إنتاج البحث العلمي وجودته

- قصور عملية إعداد البحث و ضعف جودته بنسبة (65%): كقصور وعي الباحثين بعملية صنع السياسات، وضعف انتقاء المشكلات الملحة وضعف قابليتها للبحث الدقيق، والعجز عن الوصول لمشكلات تتسم بالجدة والأصالة، وقصور بعض الباحثين عن مراجعة التراث العلمي لتجويد تساؤلات بحوثهم، وضعف ارتباط المشكلات المختارة بخطط التنمية الجارية، وصعوبة مجاراتها للقضايا والمشكلات المستجدة، واللجوء

إلى تبسيط أهداف البحوث وفقا لوضعية التمويل المتاح بالمجتمعات العربية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (حسن ،2005)[57] (عبدالوهاب ،2004)[49] (عبدالوهاب ، 2002)[58]حول ملامح الإنتاج العلمي لقسم البحوث والدراسات الاجتماعية بمعهد البحوث والدراسات العربية، والإنتاج البحثي السوسيولوجي من ضعف عملية إعداد البحث في العلوم الاجتماعية: كضعف الاهتمام بالقضايا والمشكلات الحيوية والقومية بالمجتمعات العربية، ونمطية المشكلات المختارة، وضعف بلورتها، وبعدها عن الجدة والأصالة، وتدني جودة المنتج المعرفي. ويعكس ذلك، انخفاض مستوى عملية الإعداد والتأهيل الأكاديمي للباحث العربي.

- ضعف منهجيات البحث ودقة تصميماته بنسبة (60%): حيث تفتقد معظم البحوث العلمية لمنهجيات دقيقة في معالجة المشكلات، واعتمادها على أدوات غير دقيقة في جمع البيانات الإمبيريقية، وضعف التزامها بمعايير المعاينة الدقيقة في العلم، وندرة حرص الباحثين على تقنين أدوات جمع البيانات الميدانية وتحكيم البحث قبل إرساله إلى صانعي السياسات لضبط جودته. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات(عبدالوهاب ، 1996)[57] (عبدالوهاب ،2002)[49] (عبدالوهاب ، 2004)[58] من قصور المنهجيات البحثية واختزالها، وعدم وضوحها، وتبني الاتجاهات الميكروسوسيولوجية في التحليل العلمي، وضعف التصميمات المنهجية، والاعتماد شبه الكلي على الأساليب الإمبيريقية المجتزأة دون اللجوء إلى التحليلات المتعمقة والنقدية للظواهر والمشكلات،علاوة على الأخطاء المنهجية الشائعة(النملة، 2008)[60].
وقد أفصحت المناقشات الجماعية المفتوحة مع بعض الحالات من الأساتذة العرب بميادين العلوم الاجتماعية ممن يعملون بجامعة السلطان قابوس، الاعتراف الصريح بضعف منهجيات العلوم الاجتماعية، ونمطيتها وصعوبة ملاءمتها لطبيعة المشكلات المرتبطة بالواقع العربي؛ نتيجة إصرار الغالبية على استعارتها من التراث الغربي، وصعوبة إبداع مقاربات منهجية تتفق وواقعنا العربي، ومن ثم افتقاد معظم البحوث العربية إلى دقة تصميم أساليب قياس وتشخيص الظواهر محل الدراسة، الأمر الذي يحول دون الوصول إلى نتائج معرفية يمكن الإفادة منها في تطوير السياسات التنموية بالميادين المختلفة بالمجتمع العربي. إن البحث العلمي الذي يسعى إلى التأثير الفعال والإسهام في التغيير السياسي والاجتماعي على مستوى واسع حسب تأكيد (Davis P and Howden C, 1996)[4] يتطلب الاعتماد على تعددية منهجية.

- ضعف القدرة على الوصول لنتائج علمية تتسم بالإجرائية والقابلية للتطبيق بنسبة (69%): وتمثلت في: غموض النتائج البحثية، الأمر الذي يحول دون فهمها من قبل البيروقراطيين أو صانعي القرار، ونمطية النتائج وتكرارها، وعمومية توصيات البحث وضعف صياغتها بصورة تمكن من استخدامها في صنع سياسات تنموية ناجحة، وندرة تحديد آليات لتنفيذ التوصيات البحثية، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة استيعابها من قبل صانعي السياسات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة (السليماني والجفري، 2000)[22] من أسباب تحول دون استخدام نتائج البحث التربوي، والتي تكمن في: عدم ملاءمة بعض البحوث لطبيعة وواقع المشكلات المحلية وانفصالها عنها، وعمومية النتائج وصعوبة تطبيقها على المشكلات، وغموض نتائج البحث وصعوبة فهمها. وتؤكد هذه الاستنتاجات ما أشار إليه (Ozaga, 2004)[15] من أن نتائج البحث في العلوم الاجتماعية تشكل عقبة أمام المتخصصين والممارسين، حيث يتساءلون: كيف نصمم تدخلات فعالة حينما يكون البحث غير مفهوم ونتائجه مشوشة ومعقدة؟ وكشفت بعض المقابلات الميدانية مع المسؤولين عن رسم السياسات والممارسين بوزارات القوى العاملة والتنمية

الاجتماعية والتربية والبيئة بكل من مصر وسلطنة عمان شكواهم المستمرة من صعوبة فهم نتائج البحث وعدم قدرتهم على وضع آليات لتطبيقها في مجالات الممارسة العامة. ويمكن تفسير ذلك بضعف منظومة الارتقاء بجودة البحث العلمي الاجتماعي وضبطها من خلال الاهتمام بعمليات التحكيم العلمي الدقيق، حيث انتهت دراسة (الحايس، 2011)[61] إلى انخفاض مستوى أبعاد عمليات التحكيم للبحوث العلمية الاجتماعية المقدمة للنشر بالدوريات العلمية في العالم العربي، وضعف الارتقاء بمضمون البحث ونتائجه إلى مستوى يمكن الإفادة منها في صياغة السياسات التنموية.

ب.على مستوى استراتيجيات اتصال البحث بصانعي السياسات

- قصور عملية النشر والتواصل العلمي الجاد بنسبة (77%)، حيث يهتم الباحثون بنشر نتائج بحوثهم في وسائط نشر غير واضحة، وبعيدة عن أعين صناع السياسة، وضعف انعقاد لقاءات علمية تناقش فيها نتائج البحث الجديدة في حضور صانعي السياسات، والاقتصار على مجال واحد للنشر، الأمر الذي يصعب على صانع السياسة معرفتها، وعدم دعوة السياسيين لمناقشة النتائج البحثية، وضعف ابتكار وسائل اتصالية مبتكرة لإقناع صانعي السياسات بنتائجهم وعرضها عليهم. علاوة على، ضعف مراعاة سهولة اللغة في وثيقة البحث كي يستوعبها السياسيين. وتؤكد هذه النتائج اعتراض (Gold and Villeneuve, 2003)[62] على الأشكال التقليدية من نشر البحث، فما زال نقل المعرفة في تفكير الباحثين هو إنتاج البحث ثم نشره فقط " نموذج الدفع ". ويفسر ذلك بالنظم المتبعة في الترقي الأكاديمي بالنسبة للباحثين بمختلف الدول العربية، حيث تعتمد على قواعد محددة إدارياً، ومعايير للتقييم منها: حجم الأعمال العلمية، ومكان النشر وتوقيته، ولغته..الخ، وجميع هذه المعايير والمتطلبات تدفع الباحثين إلى الاهتمام بالنشر في حد ذاته بصرف النظر عن مدى الإفادة منه في تطوير السياسات.
- كما يعد الاتصال الشخصي بين الباحثين وصانعي السياسات من العوامل المهمة في استخدام البحث، إلا أن الدراسة الميدانية كشفت عن تضاؤل اللقاءات والاتصالات الشخصية والرسمية بين الباحثين وصانعي السياسات بالقطار العربية، مما يقلل فرصة تسويق نتائج البحث وإعلام صانعي السياسات بها. لقد قام (Innvaer et al, 2002)[40] بمراجعة 24 دراسة، استندت على استقصاء أكثر من 200 من صناع السياسات نحو تسهيلات أو معوقات استخدامهم لنتائج البحث العلمي، تبين أن العامل الأول هو " الاتصال الشخصي "، ويعني ذلك أن استراتيجيات التنفيذ والنشر ضرورية، لكنها ليست كافية في حالات عديدة، فالباحثون وصناع السياسات يجب أن ينشغلوا بإنتاج المعرفة المشتركة الحقيقة.

- فجوة النشر (توقيت غير مناسب للنشر) بنسبة 78%، وتتمثل في وجود فاصل زمني بين نشر البحث والتأثير في السياسات، ضعف مجاراة نشر البحوث للمشكلات الدائرة وعدم التزامها بالتوقيت المناسب للتأثير على القرارات السياسية، وطول إجراءات إعداد البحث وتأخر وصول نتائجه إلى صانعي السياسات نتيجة ضعف شبكات التواصل بين الأطراف، الأمر الذي لا تتلاءم مع الطبيعة المتغيرة لعملية صنع السياسات. ويمكن تفسير ذلك، بالتعقيدات الإدارية التي يمر بها البحث العلمي داخل مؤسسات إنتاجه أو من قبل الجامعات، لاسيما ما يتعلق بالبحوث الممولة، والمشروعات الإستراتيجية الممنوحة مالياً، علاوة على إجراءات النشر العلمي ومتطلباته والتي تأخذ وقتاً طويلاً ابتداءً من إنتاج البحث حتى خروجه إلى النور ضمن وسائط النشر المختلفة، لاسيما الدوريات المحكمة. لقد كشفت دراسة (الحايس، 2011)[61] عن

طول إجراءات عملية النشر العلمي للبحوث، سواء من عمليات إرسال البحث واستقباله، وإرساله للمحكمين، وإجراء التعديلات، واتخاذ دوره في النشر، بالإضافة إلى فترات التعطيل التي تواجه عملية النشر من قبل المحكمين والمحررين، كل ذلك يؤدي إلى زيادة فجوة النشر لنتائج البحث العلمي، ومن ثم تباطؤ مواكبة نتائج البحث لحل المشكلات الواقعية والمستجدة.

ج .على مستوى قبول البحث ومصداقيته لدى صانعي السياسات

- ضآلة قدرة البحث على حيازة القبول من قبل السياسيين بنسبة (72%)، ويتمثل في: ضعف مصداقية البحث في معالجة المشكلات التي تحتاج إلى صنع سياسات، وتلازم نتائجه مع القيم والتقاليد التنظيمية للمؤسسة السياسية، وضعف ارتباط المعرفة المتضمنة بوثيقة البحث بمعارف صانعي القرار، وضآلة إتاحة الفرصة لكافة الأطراف المستفيدة منه بالمشاركة في صياغة نتائجه. ويمكن تفسير ضعف درجة قبول السياسين للبحث في العلوم الاجتماعية: بنمطية البحوث في العلوم الاجتماعية وافتقادها للأفكار الإبداعية القابلة للتطبيق لدى الباحثين العرب، وضعف ارتباط نتائجها بالمشكلات الواقعية. لقد أفصحت دراسات كل من (الحارثي،1417هـ)[63](والعريان، 1999)[50] (والسليماني والجفري 2000)[22] (عبدالوهاب، 2002)[58] عن ملامح أزمة البحث العلمي في علاقته بالتخطيط والتطوير بالمجتمعات العربية بأنها: بحوث تقليدية وتتسم بالنمطية وتكرار موضوعاتها، وتتخذ طابعاً فردياً، حيث أن الهدف منها هو الحصول على درجة علمية، أو ترقية، وأن معظم مشكلاتها لا تنبع من الواقع ولا تخدم الميدان العملي مباشرة؛ لأنها عادة ما تكون نابعة من خيال الباحثين لمشكلات غير واضحة آو غير جديرة بالدراسة من وجهة نظر السياسيين، وعدم وضوح القدرات الإبداعية للباحثين العرب (عبدالوهاب، 2007)[42]، وانتهاء دور الباحثين عند مجرد نشر البحث دون متابعة نتائجه، وفقدان التواصل بين مراكز البحث وإدارات التخطيط، الأمر الذي كون اتجاهاً سلبياً تجاهها من قبل صانعي السياسة، وهذا ما أكده استجابات بعض حالات الدراسة من صانعي السياسات ومتخذي القرار.
- ضعف قابلية نتائج البحث للتحول إلى سياسات بنسبة (62%)، وتتمثل في: عدم كفاية المعالجة العلمية للمشكلات المطروحة بالدليل العلمي المقدم لصانع السياسة، وضعف ارتباط نتائج توصيات البحث بالسياسات المطلوبة، وعدم مراعاة دليل البحث لقدرات وإمكانات صناع السياسات ومتخذي القرار، وضعف مراعاة وثيقة البحث لمصالح واهتمامات المؤسسات المسؤولة عن صنع السياسات، وضعف استيعاب صانعي السياسات لمصطلحات وصياغات نتائج البحث نتيجة غموضها، وعدم تحديد آليات تنفيذها وتحويلها إلى سياسة. وتتفق هذه النتيجة ما أوضحته دراسة (Brownson, 2006)[16] حول معوقات استخدام البحث في مجال الصحة العامة: كغموض نتائج البحث ونقص البيانات، وصعوبة الوصول إلى معارف جديدة قابلة للتطبيق. كما تتفق وما أوضحه (Ozga, 2004)[15] لبعض قضايا نقل المعرفة في اسكتلندا من تأكيد كل من الممارسين وصناع السياسات في قطاع التعليم على عدد من التأثيرات المرتبطة والمتراكمة للعقبات والأضرار التي يواجهونها في الممارسة نتيجة نقص المعرفة والمعلومات المستندة إلى دليل علمي، موضحين حاجتهم لطرق فعالة لعملية نقل المعرفة. كما أفصحت المقابلات الجماعية لبعض الأكاديميين تأكيده على ضعف قابلية نتائج البحوث في العلوم الاجتماعية للتطبيق، نتيجة ضعف قدرات الغالبية من الباحثين في صياغة نتائج علمية يمكن أن توظف في صياغة سياسات قابلة للتطبيق.

ويمكن تفسير تدني وضعية منظومة البحث العلمي الاجتماعي في العالم العربي وضعف استخدام نتائجه في رسم السياسات التنموية بتدني وضعية السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي العام. لقد كشفت التحليلات الارتباطية عن وجود ارتباط طردي ودال إحصائيا بين مستوى السياق السياسي العام ومستوى منظومة البحث العلمي (ملحق رقم 1). كما كشفت دراسة (عليمات، 2000)[64] عن عدوانية المحيط الدولي للتقدم العلمي العربي من خلال الضغط السياسي بمختلف الطرق السياسية والاقتصادية والعسكرية من أجل الحد من التطور العلمي الذي بدأ يلاحظ في الأقطار العربية، وضرب مثالاً بالعراق وتجريده من القدرات العسكرية، وفرض الحصار عليه، وإحداث الفتن كما هو في جنوب السودان وجنوب لبنان، ومحاولة السيطرة على البلدان العربية بصورة دائمة وتوجيه أنشطة البحث فيها. كما ربط تخلف وضعية منظومة البحث العلمي العربي بخصائص المحيط الاجتماعي لبيئة البحث في البلدان العربي، حيث رأى أن المجتمعات العربية مازالت غير واعية بأهمية البحث العلمي، وتنظر إليه على أنه مضيعة للوقت والجهد والمال، وإعطاء الأهمية لأصحاب الثروة والنفوذ، وأن معظم السياسات العربية المتعلقة بتوطين التكنولوجيات الإنتاجية لا تعمل على تشجيع أنشطة البحث العلمي والتكنولوجي، علاوة على تأثير مكانة الباحث العربي سلبياً على مفهوم البحث ليصبح لا يتعدى مفهوم الوظيفة العامة لأي نشاط، وأن الاستعانة بالخبرة الأجنبية مازال بديلاً مطروحاً بالنسبة لتطبيقات المعلومات التي أصبحت تقليدية بكل المقاييس ويمكن تنفيذها بالخبرات المحلية، وقد أكدت دراسة (الوائلي، 2000)[65] على ذات النتيجة. وبناءً على ذلك، نجد البحث العلمي – سواء في الجامعات أو المراكز البحثية – لا تربطه علاقة تنظيمية بقطاعات التنمية لعدة أسباب ناتجة عن حالة السيطرة والتبعية المشار إليها سلفاً أبرزها: التنظيم القانوني لقطاعات التنمية لا يحثها على الاستعانة بمراكز البحث لحل مشاكلها، وعدم الثقة بقدرة البحث العلمي الوطني من قبل المسؤولين في هذه القطاعات واستعانتهم بمراكز الدراسات الأجنبية (الغنام ، ١٩٨٣)[66]. ويعزز ذلك، ضعف اهتمام المجتمعات العربية بالإنفاق على البحث العلمي مقارنة بالقطاعات الأخرى، حيث أكد (العليكم، 2008)[48] على أن معظم أقطار الوطن العربي تغالي في تخصيص الإنفاق الحكومي على الدفاع على حساب التزاماتها نحو رفع مستوى الخدمات الأساسية، وتدني الإنفاق على التعليم والبحث والعلمي مقارنة بالنفقات الحكومية، ففي الوقت الذي يشكل فيه نصيب الإنفاق على البحث العلمي والتطوير بالدول المتقدمة من (6–8) بالمئة من موازنتها، لا يتجاوز نصيب الدول العربية 2 بالمئة، وبينما تنفق الدول المتقدمة ما بين 2–4 بالمئة من إجمالي إنتاجها القومي على عمليات التقدم العلمي والتكنولوجي وتوظيف نتائج البحث العلمي من أجل التنمية، فإن إنفاق الدول النامية على نفس الغرض لم يزد على 3 بالمئة لينخفض عند الحديث عن الدول العربية ليصل نحو 0.02 بالمئة من إجمالي الدخل القومي (العويهلي، 2008)[67]، فعلى سبيل المثال تنفق كل من الدول الآتية من دخلها القومي على البحث العلمي على النحو الآتي: موريتانيا (0.05%)، والجزائر (0.23%)، ليبيا (0.22%)، تونس (0.29%)، المغرب (0.36%)، وهي أرقام ضعيفة جداً مقارنة بالأرقام الضخمة التي تخصصها دول أخرى لقطاعات البحث العلمي قد تتجاوز 4% أو 5% من دخلها القومي الخام كإسرائيل مثلاً. كما أن نصيب الفرد من الإنفاق على البحث العلمي لا يتجاوز 2 دولار سنوياً مقارنة بـ 30–100 دولار في الدول المتقدمة

لقد انعكست سمات البيئة السياسية الاجتماعية على منظومة البحث العلمي العربي، سواء في ضعف بنيتها وهياكلها المؤسسية وعدم استقرارها في العديد من البلدان العربية (النعيمي وآخرون، 2000)[68]، وتدني مستوى قدراتها البشرية العاملة في البحث والتطوير، تتضح ملامحها في:غياب سياسة علمية عربية واضحة تحددأهداف واقعية وعملية للبحث العلمي، وضعف عملية الإعداد والتأهيل الأكاديمي بالجامعات العربية نتيجة تدني مستواها

(حسن، 2005)[57]، وضعف مواكبة مؤسسات البحث العلمي العربية للتقدم التكنولوجي السريع في مجالات العلوم عامةً، خاصةً فيما يستلزم تطوير الأداء البحثي المستمر، ومن ثم تحديث قدرات وأدوات البحث لمواكبة الثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم، بالإضافة إلى تدني البنية التحتية لمؤسسات البحث العلمي العربية (أبوصفط، محمد، 2008)[69] كقصور الإمكانات المادية والبشرية، وضعف الإمكانات والتجهيزات المعملية واللوجستية (نعيمة، 2008)[70]، نتيجة تدني مستوى الإنفاق على أنشطة البحث العلمي بالوطن العربي وضعف تمويلها مادياً. ومما يزيد الضعف أن التمويل الذي يعطى للبحث العلمي يخصص لمؤسسات ومراكز أجنبية في الدول العربية (بوحفص، 1997)[71]

3.تحديات تتعلق بشبكة التعاون الفعال بين الباحثين وصانعي السياسات:

تمثل شبكة التعاون بين الباحثين وصناع السياسة الآلية الأساسية لتجسير الفجوة بينهما، والرابطة الفعلية لعملية نقل المعرفة العلمية وتوظيفها في عملية صنع سياسات واتخاذ قرارات فاعلة، تستطيع الإسهام في تطوير القطاعات المختلفة. وقد تبين من التحليلات الإحصائية لمؤشرات هذا البعد الانخفاض الواضح، حيث لم تتعدى قوته النسبية (20%). وقد كشفت الدراسة عن مؤشرات ذلك القصور، يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم 7: التحديات المتعلقة بالتعاون الفعال بين الباحثين صانعي السياسات

قوة المجال	مؤشرات الروابط التفاعلية	Sum	mean	Std. Dev	النسبة
% 20	درجة التعاون والترابط	216	.58	.60	% 14
	درجة الثقة بين عناصر الشبكة	659	1.76	1.21	% 29
	التوافق الاجتماعي والإيديولوجي بين عناصر الشبكة	1032	2.76	2.60	% 20
	مدى توافر إمكانيات التشبيك	523	1.40	1.43	% 17
الإجمالي		19417	51.9	17. 5	% 25

يوضح الجدول السابق أشكال التحديات التي تعوق استخدام البحث العلمي الاجتماعي وترتبط بشبكة التفاعل بين منظومة استخدام البحث في تطوير السياسات وهي:

أ.فقدان التعاون والترابط الفعال بين الباحثين والأجهزة المعنية بصنع السياسيات:

فقد تبين أن القوة النسبية لهذا البعد لم تتعدى ما نسبته (14%)، وتتمثل في: تعامل صانعي السياسات مع الباحثين من موقع السلطة والقوة، وتباين الانتماءات الاجتماعية بين أطراف عملية نقل المعرفة إلى سياسات. وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (المحيسن، 2009)[72] (النعيمي وآخرون، 2000)[68] من ضعف التكامل والتعاون بين البنى المؤسسية المسؤولة عن تطوير السياسات ومؤسسات البحث العلمي، ونقص التفاعل ما بين مؤسسات البحث ومختلف قطاعات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كما تؤكد ما كشفت عنه دراسة (الحايس، 2010)[23] في عمان عن ضعف الشراكة بين مراكز البحث العلمي وقطاعات الإنتاج والخدمات بالمجتمع، لاسيما القطاعات المستفيدة من نتائج البحث في رسم السياسات الاجتماعية بسبب ضعف وجود قنوات وسيطة تربط بين المؤسسات البحثية والقطاعات الأخرى وتكون بمثابة آلية لإيصال نتائج الأبحاث إلى ميدان التطبيق ومؤسسات صنع السياسات. وأشارت ملاحظات بعض حالات المقابلات مع الأكاديميين وبعض الممارسين على ندرة التعاون والترابط بين الأطراف في المجتمعات العربية، وانعزال كل طرف في ميدان عمله، وانهماكه في تأدية مسؤولياته الوظيفية، مؤكدين على أن الأجهزة المنوط بها رسم السياسات تضع ما تريده

وما يؤيد توجهاتها بصرف النظر عن الاستعانة بالباحثين والبحث العلمي، وأن أشكال التعاون ربما تقتصر على مجرد ثبت وتوثيق اللقاءات الرسمية لإضفاء الطابع الشرعي لما يوضع من سياسات.

وإذا كانت هذه الوضعية هي السائدة في مجتمعاتنا العربية، فإن الوضع في بعض البلدان المتقدمة يختلف عن ذلك، فقد كشفت دراسة (Mickwit Z and Melanen M, 2009)[41] بفنلندا حول أهمية التعاون الفعال بين الأكاديميين وصناع السياسة في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال دراسة إمبيريقية لمجموعة من المشروعات البيئية بإقليم كيمولاكو بفنلندا، أن التعاون الفعال بين الأكاديميين وصناع السياسة أدى إلى ارتباط المعرفة المنتجة من قبل الأكاديميين بالقضايا البيئية الواقعية، وقدرتها على صنع قرار مؤثر، ومن ثم قابليتها للتطبيق، علاوة على تنمية قدرات الفاعلين المحليين في استخدام المعرفة المنتجة في الممارسة. وفي ماليزيا، أشار (Tran et al, 2009)[7] إلى أهمية إشراك صانعي السياسة في عملية البحث؛ بهدف وضع سياسات قائمة على دليل علمي لضمان جودة الممارسات وتحسين السلوك المروري، ووقاية من الحوادث والأمراض بماليزيا. كما شدد كل من (Aghion et al, 2009)[6] بجامعة هارفارد إلى أهمية الروابط القائمة بين السياسة والبحث العلمي ومحاولة تقويتها في دراسة نظم العلم والتكنولوجيا والإبداع من أجل النمو الاقتصادي. وهذا ما قاد (Gold and Villeneuve, 2003)[62] إلى التأكيد على أهمية إعادة فهم العلاقة بين البحث والممارسة إذا أردنا التأثير على السياسة، حيث يواجه التفاعل البناء بين الباحثين وصناع السياسة عقبات شديدة.

كما أكد (Davis P and Howden C, 1996)[4] على أن تعاون السياسيين والممارسين واندماجهم مع الباحثين يساعد على تحسين النشر العلمي عن طريق تطوير إطار عمل يركز على البحث القابل للانتقال إلى سياسة، فالبحث يكون أكثر تأثيراً إذا كان: موضوعياً، ومحدد الوقت، وممول جيداً، ومنفذ من قبل فريق تعاوني يضم كل من الباحثين وصناع السياسة والممارسين، ويوفر بيانات دقيقة وواضحة يستطيع الممارسين فهمها.

ب.ضعف درجة الثقة بين الباحثين والسياسيين:

كشفت الدراسة الميدانية عن انخفاض واضح في مستوى هذا البعد، فلم تتعدى ما نسبته (29%)، واتضحت في: تعالي الباحثين على صانعي السياسات والممارسين (من برجي عاجي)، وضعف القدرة على بناء الثقة بين كافة الأطراف، وتباين وجهات النظر بينهم. ويمكن تفسير ذلك، باعتماد البحوث في العلوم الاجتماعية على التحليلات النظرية المتعمقة؛ لتلبية الوفاء بمتطلبات حيازة القبول لدى لجان الترقيات العلمية أو نيل الدرجات العلمية، والابتعاد إلى حد ما عن التوجه المباشر لدراسة المشكلات الواقعية، وغلبة الصياغات النظرية والمفاهيمية على نتائج البحث وتوصياته، وعدم فاعلية النشر وضعف وصول النتائج لمتخذ القرار والممارسين، الأمر الذي كون اتجاهات سلبية لدى السياسيين تجاه البحث العلمي الأكاديمي. لقد أشار (مطر، 1983)[44] إلى أن عوامل الانفصال بين البحث وصانعي السياسة تكمن في: أن العلوم الاجتماعية بوجه عام تواجه صعوبة تتعلق بمدى الثقة في التنبؤ بنتائجها، وصعوبة قياس التغيرات في الظواهر الإنسانية، وصعوبة ملاحقة البحث العلمي لتلك التغيرات، وتعارض نتائج البحث مع توجهات صانعي القرار ،وضعف ثقة صانعي السياسات في البحث وضعف الاعتراف بنتائجه، وتخوف السياسيين والممارسين من توصيات البحث ومقترحاته ولإثارة حفيظتهم (السليماني والجفري، 2000)[22].

ج. فقدان التوافق الاجتماعي والإيديولوجي بين الباحثين والسياسيين:

لقد اتضح انخفاض حاد في مستوى هذا البعد، حيث سجلت قوته النسبية (20%) فقط، وتمثلت في: ضعف اللغة المشتركة بين أطراف عملية نقل المعرفة إلى سياسات وتطبيقاتها في الممارسة، ووجود فجوة بين جميع الأطراف في فهم أدوار ومسؤوليات كل طرف للأطراف الأخرى، وتناقض في الأدوار لتلك الأطراف المعنية بنقل المعرفة، وضعف التناغم القيمي بين ممثلي تلك القطاعات، وتدني حالة التعاون والمشاركة بينهم، وسيادة الخلافات الإيديولوجية فيما بينهم. وتتفق النتيجة السابقة مع ما أكدته دراسة (Kroll et al, 2010)[73] بالصين من وجود تحديات كبيرة تواجه العلاقة بين البحث التطبيقي والتطورات الصناعية، موضحا وجود ما أسماه " باللخبطة " في العلاقة القائمة بين المعروض من البحث العلمي وبين الشركات الصناعية وصانعي السياسات، مؤكداً على أهمية تنمية وتحسين تلك الروابط التفاعلية بين الأطراف المعنية، والوقوف على الاحتياجات الحقيقية للمارسين من البحث العلمي وتلبيتها حتى يتحقق الحلم الصيني 2020. كما تتفق مع ما أوضحه (Davis P and Howden C, 1996)[4] من وجود تناقض بين البحث والسياسة، وندرة وجود تأثير للبحث على السياسة الصحية وتطبيقاتها، ونادراً ما تحول نتائج البحث إلى سياسة. وتفسر حالة التناقض بين الباحثين وعدم التوافق بما أكدته حالات الدراسة المعمقة من انعزال كل طرف في برجه العاجي، وعدم وجود قنوات شرعية تشكل جسراً متواصلاً بين الطرفين، تمكنهم من الاندماج في أعمال مشتركة تساعد على تقريب وجهات النظر، واطلاع كل طرف على أفكار وتوجهات الآخر، ومن ثم تقوية التفاهم والتوافق الإيديولوجي.

د.انحسار حالات التشبيك وعدم توافر إمكانياتها بين الباحثين والسياسيين:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات الميدانية المتعلقة بهذا البعد، تضاؤل مستوى هذا البعد، حيث لم تتعدى (17%) فقط، حيث تبين: فقدان شبكة تفاعل بين الباحثين والأجهزة المعنية بوضع السياسات، وافتقاد الشبكة التفاعلية القائمة لتكنولوجيا المعلومات الدقيقة اللازمة لتنشيط تلك الشبكة، وعدم توافر استراتيجيات اتصال تحدد نمط التفاعل بين أطراف الشبكة وتطويرها، وضعف توافر المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات ضمن شبكة الباحثين وصناع السياسات باعتبارها وسيط فاعل لمرور المعرفة إلى السياسة، وضعف تبادل الدعوات من كل طرف للأطراف الأخرى لحضور المؤتمرات والفعاليات العلمية باعتبارها وسيلة فعالة لتقوية شبكة التفاعل بين الأطراف المختلفة. وتؤكد النتيجة ما كشفت عنه دراسة (السليماني والجفري، 2000)[22] بالسعودية عن: عدم توافر شبكات المعلومات والاتصال التي يمكن الاعتماد عليها، وعدم توافر نظام معلوماتي يساعد كل من الباحثين وصانعي السياسات على التواصل والتفاعل معاً.

كما ينعزل العلماء – بناءً على هذا التهميش – في مواقعهم ومؤسساتهم البحثية لإنتاج معرفة علمية قاصرة على مجرد الاستيفاء بعملية الترقي الأكاديمي والوفاء بمتطلبات الحصول على الدرجات العلمية فقط، دون الاهتمام بجودة إنتاج نتائج علمية دقيقة قابلة للتطبيق، الأمر الذي يؤدي إلى فقدان الثقة والمصداقية بين الطرفين، ومن ثم انخفاض العلاقات التفاعلية، أو التعاون الفعال بين الباحثين وصناع السياسات.

وأشار (يوسف، 2000)[74] إلى إن التواصل والاحتكاك والحضور للباحثين العرب في حدوده الدنيا .فقد يمضي قسم كبير منهم ولا يتاح له فرصة اللقاء مع زملائه في مؤتمرات أو ندوات إلا على فترات متقطعة قد تطول بحيث جعلته منكمشاً "على ذاته بعيداً عن مستجدات العلم، كما أن وسائل التواصل المتاحة ضعيفة، والأساليب

المعمول بها لم تعد مجدية. إن نظرة جديدة نحو التواصل العلمي أصبحت مطلوبة وملحة إذا كنا نريد فعلاً دخول عصرنا الحالي. إن أسباب ضعف التواصل المتاح للباحث العربي يمكن تلخيصها بعاملين رئيسين أولهما عدم الإلمام الكافي باللغات الأجنبية الحية، والثاني هو الوضع المادي الشخصي ومخصصات التواصل ضمن ميزانية البحث العلمي .

توصيات البحث

انتهى البحث إلى مجموعة من النتائج، تم مناقشتها في الفقرات السابقة، وبناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن للباحث طرح مجموعة من التوصيات المقترحة، التي يمكن أن تفيد في تجسير الفجوة بين عملية انتاج المعرفة العلمية وعملية صنع السياسات واتخاذ القرارات، وهي:

1. البحث عن آليات لتحقيق وبناء نظم ديمقراطية بالمجتمعات العربية، تتيح الفرصة لتداول السلطة السياسية من جهة، وتوفير مناخ سياسي ديمقراطي يُمَكِّن وصول النخب العلمية المتفوقة إلى مراكز صنع السياسات والمشاركة في اتخاذ القرار، وضمان الحفاظ على الكفاءات السياسية المؤمنة بالعلم والبحث العلمي كآلية لصنع سياسات فاعلة قادرة على نقل المجتمعات العربية من حالة التأخر إلى حالة متقدمة.
2. رفع حالات الحظر المفروضة على التفكير، وقمع الحريات، وانحسار التفكير عند مستوى الوصف العقيم، وتسطيح الأفكار، حتى يتسنى للعقل العربي القدرة على النقد والإبداع العلمي، والوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات التي تواجه مجتمعاتنا العربية.
3. توفير الظروف الملائمة لإبراز الجهود العلمية الإبداعية وتقديرها والبحث عن وسائل تبرز تقدير المجتمع والسياسة للعلم واحترام للعلماء، وذلك عن طريق تأسيس المسابقات العلمية على مستوى الوطن العربي، مع وضع معايير وشروط محكمة تضمن الشفافية والمصداقية والاستحقاق للمبدعين في مجالي البحث والسياسات.
4. السعي نحو تأسيس وحدة عربية حقيقية على كافة الأصعدة الاقتصادية والسياسية، تضمن تحقيق التكامل العربي المفقود على مدار السنوات الماضية، حتى نضمن تأسيس نظم علمية وتكنولوجية قادرة على تحقيق تنمية عربية مستندة على البحث العلمي، كي نضمن المنافسة في ظل التحولات العالمية المتنامية.
5. بناء القدرات المؤسسية للمؤسسات المسؤولة عن صنع السياسات واتخاذ القرار بالمجتمعات العربية، بما يمكن تلك الأجهزة والعاملين بها من القدرة على التعامل مع البحث العلمي وتقدير أهميته لصنع سياسات مستندة على أدلة علمية، بالإضافة إلى تمكين هؤلاء المسؤولين من إتقان مهارات صنع السياسات التي تواجه المشكلات المستجدة في المجتمعات العربية بطريقة رشيدة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق:

أ. تدريب السياسيين على أساليب صنع السياسات المستندة على البحث العلمي، وإتقان مهارات صياغة السياسة الإجرائية القابل للتطبيق أثناء الممارسة، والقدرة على إعداد دليل لتطبيق السياسة في الممارسة حتى يتسنى للممارسين السير على هذا الدليل لضمان التطبيق السليم، مع التدريب على أساليب الاتصال مع المؤسسات البحثية ومحاولة التفاعل معها والاستفادة من جهودها في عملية صنع السياسة واتخاذ القرار.

ب. اعتماد الأجهزة المؤسسية على خطط واستراتيجيات محددة في صنع السياسات، والتزام الأجهزة المؤسسية بمتابعة تنفيذ خطط صنع السياسات وتقييمها

ج. توافر مناخ يعتمد على معايير وقواعد قانونية رشيدة تؤطر عملية صنع السياسات وتوحد الفكر بين المشتغلين بصنع السياسات.

د. انفتاح صانعي السياسات على القضايا والمشكلات الجارية بالمجتمع العربي، والابتعاد عن الروتين والبيروقراطية في التعامل مع البحث العلمي، علاوة على التمكن من قدرات التنبؤ بالمشكلات وتوقع الأزمات، وطرح البدائل الملائمة من السياسات لمواجهتها.

6. بناء شبكة عربية للبحث العلمي، مهمتها: دراسة وضع البحث العلمي، ومتابعة تحدياته، ووضع السياسات العلمية بالوطن العربي، وتحديد أولوياتها، وتجسير العلاقات التفاعلية بين المؤسسات العلمية والتعليمية والعلماء العرب، وبناء قواعد علمية عربية في مجال الباحثين والعلماء والبحث العلمي، وإتاحة تلك القواعد أمام صانعي السياسات ومتخذي القرارات للإفادة منها، وتشكيل لجان عربية لمتابعة نقل وتحويل المعرفة العلمية إلى سياسات تخدم التنمية العربية.

7. ضرورة الارتقاء بعملية إنتاج المعرفة العلمية بكافة أطرافها، وبما يمكنها من الحصول على المصداقية والقبول من قبل صانعي السياسات، وذلك من خلال:

أ. رفع درجة الوعي بالسياسات التنموية لدى الباحثين العلميين، وتنمية الإدراك بعملية صنع السياسة وخطواتها، ومتطلبات تحويل نتائج العلم إلى سياسات

ب. الارتقاء بمهارات الباحثين فيما يتعلق بالقدرة على متابعة المشكلات الحيوية وكيفية انتقاء المشكلات البحثية ذات الجدة والأصالة لضمان الإبداعية العلمية وبما يخدم خطط التنمية بالمجتمعات العربية، علاوة على تنمية مهارات مراجعة التراث العلمي وتوظيفه في بلورة المشكلات البحثية لضمان الجودة في النتائج البحثية

ج. توفير الظروف الملائمة لإتاحة الفرصة للباحثين على الإطلاع على المنهجيات الحديثة في معالجة المشكلات البحثية، والبعد عن التنميط المنهجي والروتينية في معالجتها، علاوة على الالتزام بالمعايير العلمية في ضبط وتقنين أدوات إنتاج المعرفة العلمية.

د. تنمية مهارات الباحثين على صياغة النتائج العلمية القابلة للتحويل إلى سياسات، وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية في مجال البحث العلمي تتضمن ورش تدريبية للتدريب على تلك المهارات بما يمكن الباحثين من الإلمام بالأسس اللازمة لإنتاج معارف علمية قابلة للتطبيق وصنع سياسات تنموية فاعلة.

هـ. تنمية مهارات النشر العلمي، وطرق التواصل العلمي، وإكساب الباحثين مهارات التعامل مع الدوريات العلمية المرموقة، ومهارات التعامل مع المحكمين والمحررين بتلك الوسائط العلمية، وذلك من خلال الدورات التدريبية وورش العمل العلمية.

و. تفادي الفجوة الزمنية بين إنتاج المعرفة ونشرها، وذلك عن طريق الارتقاء بعمليات النشر العلمي بالدوريات العلمية المحكمة، والعمل على حل مشكلات تلك الدوريات عن طريق إتباعها للنظم الدولية الحديثة في عمليات النشر العلمي، واستخدام وسائل الاتصال الالكترونية لتسريع مراحل إتمام النشر للنتائج العلمية بأسرع ما يمكن، تفادياً لفجوة النشر والتوقيت غير الملائم لنشر النتائج البحثية حتى تتوافق مع متطلبات إيجاد الحلول للمشكلات الواقعية على مستوى السياسات والممارسة.

8. إقرار وتأسيس قنوات تواصل واضحة ورسمية بين الباحثين ومؤسساتهم وبين المؤسسات المنوط بها صنع السياسات؛ حتى يستطيع الباحثين توصيل نتائج بحوثهم بأسرع وقت ممكن، وإتاحة الفرصة لصانعي

السياسات للاستفادة من تلك النتائج لصياغة سياسات قادرة على مواجهة المشكلات المستجدة على صعيد الممارسة في الواقع، وذلك من خلال:

أ. تأسيس شبكة اتصال فعالة بين الأجهزة البحثية والأجهزة السياسية، تضمن عملية انتقال حر وسريع للنتائج البحثية إلى صانع السياسة، ومحاولة الإفادة من وسائل الاتصال الإلكترونية والحديثة (الانترنت) بمختلف أشكالها لضمان تفاعل مستمر بين شبكة البحث العلمي وشبكة صنع السياسات، لضمان مشاركة كل فريق في صناعة وإعداد عمل الآخر.

ب. ضرورة إشراك السياسيين في عملية إعداد البحث العلمي ، ابتداءً من اختيار موضوعات البحوث والتخطيط لها، وتحليل نتائجها بما يضمن اتصال موضوعات تلك البحوث بمتطلبات السياسيين والممارسين على أرض الواقع. بالإضافة إلى ضرورة إشراك الباحثين في عملية صنع السياسات بما يضمن استيعاب نتائج بحوثهم وفهمها والمساعدة في ضمان تحويلها إلى سياسات قادرة على التطور ومواجهة المشكلات في التطبيق والممارسة.

ج. تنمية درجة الثقة بين الباحثين والسياسيين؛ حتى يتم تفعيل منتجات الباحثين والإفادة منها من قبل السياسيين، وذلك عن طريق الشراكة البينية، ودعوة كل منهما للآخر للتعاون معه في إنجاز مهمته، وعقد اللقاءات العلمية وحلقات المناقشة التي تجمعهم للتحاور والنقاش.

د. إشراك السياسيين والممارسين في المؤتمرات والفعاليات العلمية مع الباحثين، لتقديم وطرح متطلباتهم وتصوراتهم لمواجهة المشكلات التنموية، والتحاور مع الباحثين، مما يفعل رفع درجة الثقة بينهم، ويضفي على نتائج العلم المصداقية والثقة، علاوة على تقريب وجهات النظر، وتذويب الفوارق الإيديولوجية بينهم، وإتاحة الفرصة لكل طرف أن يطرح وسيلة للتواصل بين الأطراف الأخرى، ومن ثم زيادة التشبيك فيما بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى ضمان تفعيل الإفادة من البحث العلمي في صنع سياسات فاعلة وممارسات تطبيقية ناجحة في مجالات التنمية.

المراجع

1. Mickwitz and Melanen The role of co-operation between academia and policymakers for the development and use of sustainability indicators – a case from the Finnish Kymenlaakso Region, Journal of Cleaner Production, N.17 2009 .
2. Luukkonen, Terttu and Nedeva, Maria Towards understanding integration in research and research policy, Research Policy 39, Elsevier B.V. All rights reserved2010.
3. Goede Joyce de , Putters Kim, Grinten Tom and Oers Hans Knowledge in process? Exploring barriers between epidemiological research and local health policy development, Health Research Policy and Systems, 8: http://www.health-policy-systems.com/content/8/1/26.2010
4. Davis P and Howden-Chapman Translating Research Findings Into Health Policy, Soc. Sc'i. Med. Vol. 43. No. 5.1996
5. de Reynier Yvonnel et al Bringing stakeholders, scientists, and managers together through an integrated ecosystem assessment process, Marine Policy, V.34, Elsevier Ltd 2010 .
6. Aghion P, David P and Foray D Science, technology and innovation for economic growth: Linking policy research and practice in 'STIG Systems, Research Policy, V 38, Elsevier B.V. All rights reserved2009.
7. Tran Nhan, Hyder Adnan and Kulanthayan SEngaging policy makers in road safety research

in Malaysia: A theoretical and contextual analysis, Health Policy, v 90, Elsevier2009.

.8 Court, J and Young, J Bridging Research and Policy: Insights from 50 Case Studies, ODI 2003Working Paper 213.

.9 Court, J and Young, J (2005) "Bridging Research and Policy in International Development: Context, Evidence and Links", in Diane Stone and Simon Maxwell, (eds) The Challenge of Transnational Knowledge Networks: Bridging Research and Policy in A Globalising World, Routledge, forthcoming 2004.

.10 Stone, with, Maxwell, and Keating Bridging Research and Policy, An International Workshop, Funded by the UK Department for International Development, Warwick, UK: Centre for the Study of Globalization and Regionalization, Warwick University 2001

.11 Scott Alister (2009) A REVIEW OF THE LINKS BETWEEN RESEARCH AND POLICY, Draft working paper for comment, Based on work completed whilst the author was, Visiting Fellow at the UK Parliamentary Office of Science and Technology 2002-2003.

.12 Schmid Ulrich Applied Research: A Scientists Perspective, Annual Reviews in Control, V 25 2001.

.13 Court J and Cotterrell L What Political and Institutional Context Issues Matter for Bridging Research and Policy? A Literature Review and Discussion of Data Collection Approaches, .2004Overseas Development Institute, London

.14 Crewe, Emma and Young, John Bridging Research and Policy: Context, Evidence and Links, Working Paper 173, Results of ODI research presented in preliminary form for discussion and critical comment, Overseas Development Institute ,London, September 2002.

.15 Ozaga, From Research to Policy and Practice: Some Issues in Knowledge Transfer, part of a Knowledge Transfer initiative in the University of Edinburgh, the Scottish Higher Education Funding Counci, No.31, April 2004.

.16 Brownson, Ross C Researchers and Policymakers: Travelers in Parallel Universes, American Journal of Preventive Medicine ,Am J Prev Med 2006.

.17 Nutley, S., I. Walter and H. Davies Using Evidence: How Research Can Inform Public Services. Bristol: Policy Press2007.

.18 Landry, R., M. Lamari and N. Amara 'The Extent and Determinants of the Utilization of University Research in Government Agencies', Public Administration Review V.63, N(2)2003.

.19 Oh, C.H. and R.F. Rich 'Explaining Use of Information in Public Policymaking', Knowledge and Policy 9(1): 3-35-1996.

.20 Weiss, C.H.'Knowledge Creep and Decision Accretion', Science Communication 1, N.(3)1980.

.21 Adrian Cherney and Tara Renae McGee Utilization of social science research: Results of a pilot study among, Australian sociologists and criminologists, published online 8 February 2011 Journal of Sociology, The Australian Sociological Association2011.

.22 السليماني، محمد بن حمزة، الجفري، وعبدالرحمن حسين عوامل الانفصال الكامنة بين نتائج البحث التربوي وتطوير العملية التربوية: رؤية واقعية للقائمين على العملية التربوية والبحثية في العاصمة المقدسة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مج 12، ع12، 2000.

.23 الحايس، عبدالوهاب جودة إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس، بحث مقدم إلى الندوة الدولية حول " تعليم الفتاة الجامعية: الواقع والتطلعات "، خلال الفترة من 4 -6 يناير 2010 بجامعة طيبة بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية . 2010

24. الحايس، عبدالوهاب جودة ، الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي وتحدياتها بسلطنة عمان، المنتدى الدولي للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في الفترة من 23-25 مايو 2009 ، جامعة الإمام محمد بن سعود – الرياض ، السعودية . 2009

25. Kuruvilla SMN, Walt G Describing the impact of health services and policy research, J Health Serv Res Polic 2007 , 12(S1).

26. Lavis JN, Roberston D, Woddside JM, McLeod CB, Abelson J How Can Research Organizations More Effectively Transfer Knowledge to Decision Makers, The Millbank Quarterly 2003 , N.81V(2).

27. Weiss CH The Many Meanings of Research Utilization, Public Adm Rev 39, N(5)1979

28. Kothari A, Birch S, Charles C "Interaction" and Research Utilization in Health Policies and Programs: Does it Work?, Health Policy 2005 , V 71.

29. Amara N, Quimet M, Landry R: New Evidence on Instrumental, Conceptual, and Symbolic Utilization of University Research in Government Agencies, Science Communication 2004 , 26(1)2004.

30. Bekkers V, Fenger M, Homburg V, Putters K The impact of Strategic policy advice. Erasmus Universiteit Rotterdam, Universiteit van Tilburg, The Netherlands2004.

31. Landry, R., N. Amara, and M. Lamari. 2001. Utilization of social science research knowledge in Canada. Research Policy 30:333-49.

32. Knott J, Wildavsky A: If dissemination is the solution, what is the problem?, Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization 1980 , V 1, N(4).

33. Landry R, Amara N, Pablos-Mendes A, Shademani R, Gold IThe Knowledge-Value Chain: A Conceptual Framework for Knowledge Translation in Health, Bull World Health Organ 2006 , N.84, v(8).

34. Hanney SR, Gonzales-Block MA, Buxton MJ, Kogan M The Utilization of Health Research in Policy-Making: Concepts, Examples, and Methods of Assessment, Health Research Policy and Systems 2003 , 1:2.2003

35. Beyer JM, Trice HM: The Utilization Process: A Conceptual Framework and Synthesis of Empirical Findings, American Science Quarterl 1982 , V.27.

36. Bekker M, Putters K, van der Grinten TED Exploring the relation between evidence and decision-making. A political-administrative approach to health impact assessment, Environmental Impact Assessment Review 2004 , V.24.

37. Edelenbos J, van Buuren MW, Teisman G, editors: By-passing Barriers in Sustainable Knowledge Production. 2004

38. Caplan N The two-Communities Theory and Knowledge Utilization, The American Behavioral Scientist 1979 , V 22 N.(3).

39. Innvaer S, Vist G, Trommald M, Oxman A Health Policy-makers' Perceptions of Their Use of Evidence: A Systematic Review, J Health Serv Res Policy 2002 , V 7, N(4).

40. Lomas, J. 'Using "Linkage and Exchange" to Move Research into Policy at a Canadian Foundation', Health Affairs, V.19, N(3)2000.

41. Short S Elective affinities: Research and health policy development. In Health policy in Australia. Edited by: Gardner H. Oxford University Press, Melbourne;2009

42. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة : سياق الإبداع العلمي وفرص الإسهام في بناء مجتمع المعرفة بالوطن العربي: دراسة ميدانية للأكاديميين العرب، المؤتمر الدولي العلمي الأول لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية

والثقافية واللغوية في العالم العربي.. حاضرا ومستقبلا، 2-4 ديسمبر 2007، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

43. Shariati B, Farzodi F, Akhlaghi H Improving the Relationship between Health and Research Policy in Developing Country, Ital J Public Health, V2.2005

44. مطر، سيف الإسلام العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية: دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال، دراسات تربوية، جمهورية مصر العربية، مج1، ج2، 1986.

45. Hyden, G., Court, J. and Mease, K., Making Sense of Governance: Empirical Evidence from 16 Transitional Societies Boulder, Co: Lynne Rienner2004

46. Grindle, M. S., (ed.) Politics and Policy Implementation in the Third World. Princeton: Princeton University Press1980.

47. Grindle and Thomas "Generalizing about Developing Country Policy Environments," in Public Choices and Policy Change - The Political Economy of Reform in Developing Countries, The John Hopkins University Press, Baltimore and London1991.

48. العليكم، حسن حمدان التحديات التي تواجه الوطن العربي في القرن الحادي والعشرين: دراسة استشرافية، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد الرابع، يوليو، صيف 2008.

49. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة : بعض مشكلات الباحثين الشبان في مصر، بحث مقدم إلى مؤتمر التفكير العلمي وتكامل المعرفة " في الفترة من (18-19 أبريل 2004)، كلية الآداب- جامعة عين شمس، القاهرة 2004.

50. العريان، جعفر يعقوب : دور البحوث التربوية في تطوير العملية التربوية، مجلة التربية، العدد 29-30 مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت 1999.

51. عبدالحليم، امد المهدي : العلاقة بين البحث التربوي وقدرات التنفيذ: ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي في الوطن العربي المنعقد بالكويت من 27/5-61403/3هـ، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج العربي 1403.

52. الذبيدي، حمزة محمود : تكامل منظومة التفاعل بين القطاعات الإنتاجية ومؤسسات التعليم العالي والبحث التطبيقي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

53. عامر، طارق عبدالوؤوف تصور مقترح لتطوير العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الانتاج، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

54. باخريبة، صالح أهمية البحث والتطوير لقطاع الأعمال في دول مجلس التعاون في إطار العولمة، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق ، سوريا 2000

55. الغزي، ناجي أثر العولمة على الوطن العربي 2009

56. حلوم، منذر بدر العلم بين الضرورة والحرية، ورقة مقدمة إلى التجمع الثاني لمؤتمرات " آفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي ، 11-14 كانون الأول ، دمشق ، سوريا 2002.

57. حسن، نفيسة: أساليب التنشئة الأكاديمية للباحثين في علم الاجتماع في مصر، دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير غير منشورة، ، كلية الآداب، جامعة القاهرة 2005.

58. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة ملامح الإنتاج العلمي لقسم البحوث والدراسات الاجتماعية بمعهد البحوث والدراسات العربية، أعمال ندوة " عطاء الماضي وآفاق المستقبل " - القاهرة 14- 15 ديسمبر/ كانون الأول، 2002 بمناسبة اليوبيل الذهبي للمعهد، جامعة الدول العربية - معهد البحوث والدراسات العربية 2002.

59. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة البحث الاجتماعي وقضايا المجتمع المصري، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر1996

60. النملة، علي بن ابراهيم خواطر منهجية حول البحث العلمي: محاولة أولية لرصد بعض الأخطاء الشائعة عند إعداد البحث العلمي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

61. الحايس، عبدالوهاب جودة التحكيم العلمي وجودة البحث في العلوم الاجتماعية، مجلة عجمان للدراسات والبحث، المجلد التاسع، العدد الثاني، عجمان 2011.

62. Gold Irving and Julie Villeneuve (2003) knowledge brokering in Canada, Knowledge Transfer, 5th International Conference on the Scientific Basis of Health Services Washington, 2003.

63. الحارثي، داخل بن دخيل الله(1417هـ) أزمة البحث التربوي بين المنهج والهدف وأثر ذلك على على التخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم والمعارف ومديري مراكز البحوث التربوية بجامعات دول الخليج العربي المنعقدة بجامعة قطر في الفترة 27-29/8/ 1417هـ قطر: مركز البحوث التربوية.

64. عليمات، صالح : البحث العلمي في الوطن العربي: من الواقع والمشكلات إلى التطوير لمواجهة التحديات، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق، سوريا 2000

65. الوائلي، نوري سراج : دور الدولة والباحث في تطوير ودعم البحوث العلمية في الوطن العربي، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق ، سوريا 2000

66. الغنام، محمد أحمد (1403هـ) البحث التربوي: سياساته وأولويات خططه، ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي في الوطن العربي المنعقدة في الكويت من 27/5-1403/6/3هـ، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

67. العويهلي، محمد بن عبدالعزيز : دور وزارة التعليم العالي في دعم البحث العلمي في الجامعات: حاليا ومستقبلا، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

68. النعيمي، طه، طارق العاني ونور الربيعي المؤسسات العلمية في الوطن العربي ودورها في نشاط البحث العلمي، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق، سوريا 2000

69. أبو صفط، محمد : واقع البحث العلمي وآفاقه المستقبلية في فلسطين، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

70. نعيمة، عبدالمجيد : دور المخابر العلمية بالجامعة الجزائرية في تنظيم البحث العلمي ومساهمتها في تطوير وسائل وأساليب التعليم العالي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

71. بوحفص، مباركي : بعض معوقات البحث العلمي في الوطن العربي وآفاق المستقبل ، مجلة التربية ، العدد 12 مجلد 26 ، 1997 .

72. المحيسن، ابراهيم عبدالله : الفجوة والجفوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية: الأسباب .. التداعيات .. الحلول " (2009) http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=501

73. Kroll Henning and Schiller Daniel (2010) Establishing an interface between public sector applied research and the Chinese enterprise sector: Preparing for 2020, Technovation, 30 (2010) 117–129. Elsevier Ltd. All rights reserved

74. يوسف، عبداللطيف : واقع البحث العلمي في الوطن العربي، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق ، سوريا 2000

بنية المتخيل والمرجع الحي في رواية(الباب الطارف) لعبير العلي – قراءة سيميائية

Structure of the Imaginary and Alive Reference in the NovelAlbabAltaref [The Last Door] by Abeer Ali: A Semiotic Reading

* د عبد الحميد سيف الحسامي

* Dr. AbdulhameedAlhusami

ملخص

يسعى البحث إلى قراءة علاقة المتخيل بالمرجع الحي في رواية الباب الطارف لعبير العلي؛ تعزيزًا لمسار الرواية في تناول أسئلة الواقع، والاحتفاء بالمكان المتمثل بمدينة أبها، وفي الوقت نفسه تكتب أسئلة الراهن الثقافي والاجتماعي، وهذا يبرر مسعى البحث، ويعضد من أهميته، وينتقل بالرواية من أفقها المباشر الذي تدور فيه إلى أفق أكثر شمولية وأعمق دلالة وهو أفق الرواية العربية المعاصرة في علاقتها بالواقع، ومعاشرتها لقضاياه الحية، وأسئلته المختلفة.

وقد توسل البحث بالمنهج السيميائي لمكاشفة دلالات عناصر البناء الروائي، واستنطاق الأبعاد الكامنة وراء النص؛ لأنه ينهض بتحقيق هدف البحث، ويطاوع مراميه في الكشف عن عالم الرواية.

Abstract

The research seeks to read the relationship between the imaginary and the alive reference in the novel “AlbabAltaref” [The Last Door] by Abeer Ali. The purpose of this is to reinforcethepath of novel in dealing with the questions of reality, and to celebrate the place which is represented by Abha. At the same time, it is to write the current social and cultural questions. Thus it justifies the research endeavorand reinforces its significance. It shifts the novel from its direct horizon in which it revolves to a horizon which has more comprehensive and more profound meaning, the horizon of contemporary Arabic novel and its relationship with reality and its various questions.

The research, throughout the semiotic method, sought to reveal denotations of fictional construction elements, and to inquest the hidden dimensions beyond the text as it achieves the objectives of the research and reveals the world of the novel.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال النقد الأدبي بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ الأدب والنقد المشارك بجامعتي إب والملك خالد ، المملكة العربية السعودية

* Ibb university and king Khalid university.K.S.a

مقدمة

إننا حين نقارب العالم الروائي لا بد أن ندرك أن الرواية– عمومًا– فنٌ يمارس التخييل والإيهام على مدىً واسعٍ، وليس بالضرورة أن يكون عالَمُ الرواية عالمًا واقعيًا، ولكن ذلك لا يعني بحال من الأحوال أن المبدع منبتٌ عن واقعٍ يستمدُ منه مادته، ويظل مشدودًا إليه في عملية بناء عالم روايته، " كما أن الرواية هي الأكثر قدرة على تحري رؤى العالم وآفاقه، وتقدم تصورًا أشبه بالمعالجة وفق خطة فنية تمثل قمة العملية الإبداعية، ولا يتوفر ذلك إلا بالمرجعية التي يستمد منها الروائي مادته الحكائية، ويوظف خلفيته التاريخية لتغذية السرد وتحريكه، كما يمثل الواقع مرتعًا خصبًا للالتقاط وصياغة المشهد الروائي[1]، و يمنح النصَّ أفقَ الحياة بما يضفيه عنصر الصراع في المجتمع من حيوية وتوتر فـ" الفن لا يوجد خارج الواقع، ولا يكتب معناه خارج الممكن."[2]

ورواية (الباب الطارف)للكاتبة عبير العلي*رواية تنتزع مادة عالمها من (المرجع الحي)[3] أي الواقع المعيش – بحسب تعبير يمنى العيد – حيث إنَّ الرواية في مجملها تناوش سؤال الرجل والمرأة في المجتمع السعودي، وسؤال السلطة الدينية، وسلطة العادات والتقاليد في مواجهة سؤال الانفتاح والتحديث، وفي سياق ذلك تساؤل لروايةُ أنساقَ الثقافة، وتنبشُ في ذاكرة المجتمع،وتحاول أن تؤسس موقع وعيٍ جديدٍ للمرأة، تقدم ذلك من خلال حكاية عاطفية تحكي علاقة حب بين الشابة (حنين) والشاب (سعد) في مدينة أبها، توطدت هذه العلاقة حتى تسللت وشايةٌ مفادها أن (سعدًا)–الذي غادر أبها للدراسة في إحدى الكليات العسكرية في الرياض – قد اقترن بامرأة أخرى، وفي المقابل وصلت وشايةٌ مماثلةٌ لـ(سعد) مما اضطر (حنينًا)لأن ترضخ للقبول برجل متشدد دينيًا لا يناسب نفسيتها ولا نمط تفكيرها، فخاضت تجربة زواج معه انتهت بالطلاق، لتتزوج من (سعد) الذي عاد إليها عبر رسائل هاتفه الجوال بعد انقطاع، ثم كانت الحرب مع (الحوثيين) فذهب مع الكتيبة، واستشهد على جبل (دُخان) بعد أن أودع في أحشائها (سعدًا) جديدًا.

إن رواية الباب الطارف تعد امتدادًا للرواية النسوية السعودية التي تنامت وأخذت تحقق وجودها الفاعل الذي تأخر إلى أواخر التسعينيات الميلادية مع الموجة الجديدة من الروايات التي وصلت ذروتها في المقروئية بصدور رواية (بنات الرياض) في عام 2005م[4]، وهي امتداد للوعي النسائي في الرواية العربية الذي أدرك أن فلسفة الحياة لا تنبثق إلا من خلال الحب والعشق والموت لتبدأ الحياة؛ ولذا تتم فصل العلاقات المضمونية في الرواية النسوية عمومًا بين تلك الثنائيات ..[1]

إن الرواية وهي تبني أحداثها تجسد صراعًا بين أنماط ثقافية في المجتمع السعودي المعاصر من خلال متخيل الشخصيات التي استقطبتها وتحركت بها وفيها ومعها في واقع زمني معاصر ينتهي بنهاية(سعد)في معركة مع

* عبير علي سعيد العلي النجيمي عسيري، بكالوريوس أدب انجليزي وترجمة، شاعرة و قاصة سعودية، تعد هذه الرواية باكورة إنتاجها الإبداعي.

جماعة الحوثيين على جبل (دخان)، وهي الحرب التي دارت رحاها عام 2008م.فضلاً عن متخيل الأحداث وعناصر السرد الأخرى التي تواشجت لترسم ثنائية الواقع والمتخيل في بنية الرواية.

تنسج هذه الرواية أحداثها في مدينة (أبها)، ومن (أبها) تستمد حياتها وحيويتها، تمكنت من الانسلال من الزاوية العاطفية التي دلفت منها إلى قضايا ثقافية، ثم إلى قضية وطنية، لتكون هي التوقيع الأخير في الرواية، توقيع يمزج بين حب المرأة وحب الوطن.

ويأتي اختيار البحث لهذه الرواية – من خلال قراءة علاقة المتخيل بالمرجع الحي– تعزيزًا لمسار الرواية في تناول أسئلة الواقع، والاحتفاء بالمكان المتمثل بأبها فهي رواية تكتب مدينة (أبها) وفي الوقت نفسه تكتب أسئلة الراهن الثقافي والاجتماعي، وهذا يبرر مسعى البحث، ويعضد من أهميته، وينتقل بالرواية من أفقها المباشر الذي تدور فيه إلى أفق أكثر شمولية وأعمق دلالة وهو أفق الرواية العربية المعاصرة في علاقتها بالواقع، ومعاشرتها لقضاياه الحية، وأسئلته المختلفة.

إن البحث بهذا المسعى يحتفي بالرواية؛لأنَّها حاولت التجريب دون إغراق، وتمكنت من تجاوز (موضة) بعض الروائيين المعاصرين في التجريب الخاوي من القضايا العميقة التي تسائل قضايا الإنسان، وتلامس حركته الواقعية في لحظة معاصرة تقتضي قيام الفن بدوره في تناول القضايا الحية، التي تقترب من هواجس الإنسان، وفي الوقت نفسه ترتقي بمستوى الفن.

وقد آثرنا المنهج السيميائي في دراسة الرواية؛ لأنه ينهض بتحقيق هدف البحث ويطاوع مراميه في الكشف عن عالم الرواية من خلال أبرز عناصرها، ويسعف في تلمس الدلالات الكامنة في ثناياها؛ لأنَّ النصوصَ الروائية تتكون حسب البحث السيميائي من شفرات متعددة يمكن عن طريقها استخلاص معنى ما حدث ما على أساس أن الهيئة النهائية للعلامة منتظمة من تلك الشفرات[5]، وهذه الشفرات "هي القوى التي تصنع المعنى"[6]والعمل الروائي يتكون من سلسلة من العلامات اللغوية التي تشكل معطىً سيميائيًا وثقافيًا منتجًا للمعنى."[5]

سيميائية العتبات

العنونة : إن " العنوان ضرورةٌ كتابيةٌ، وهو بديل من سياق الموقف بين طرفي الاتصال، وهذا يعني أن العنوان بإنتاجيته الدلالية .. يؤسس سياقاً دلالياً يهيئُ المستقبِل لتلقي العمل " [7]ومنذ أن وضع العنوان في منصة التداول أمست مهمة تفحصه قرائيًا أمرًا متلازماً مع دراسة نصه، لتتراكم فيه ممارسة إبداعية متواترة خرجت به إلى مستويات من الابتكار والتوهج التعبيري المثير، الذي أعلن أحقيته في التناول والتحليل، وتفكيك كينونته، لا بوصفه جزءاً تابعاً للنص بل نصٌ موازٍ، له آليات إنتاجه، وفروض اختياره، ومنافذ اشتغاله ووظائفه."[8]

ويتشكل العنوان في رواية (الباب الطارف) بنائيًا من صفة وموصوف، وهما جزء من بنية تركيبية تقديرها: هذه رواية الباب الطارف، وقد وردت بنية العنونة في متن الرواية في عدد من المواضع بدلالات متفاوتة:

في قولها : " *داخل الكتاب زهرة ما زالت تحتفظ بندواتها، تحمل رائحة شجر الليمون المزهرة في آخر الفناء الضيق، بالقرب من الباب الطارف (الخلفي) الخشبي، وقصاصة كتب عليها بخط واثق: " أحبك* ".[9]

فالباب الطارف في أول لحظة لوروده في الرواية ذو دلالة مكانية، ويشكل أول بذرة لعالم الرواية، وعالم المحبة بين (حنين) و (سعد العامر) في بيت العائلة،إنه شاهد على رحلة حب بين أبرز شخصيتين في الرواية وقد ورد بهذه الدلالة في عدد من المواضع في ص55 إذ تذكر الرواية " كما اتفقنا تماماً سأترك لك الباب الطارف–كما تسميه جدتي– المجاور لفناء منزلكم مواربًا"؛ فالباب الطارف يحمل نكهة العراقةِ من حيث التسميةُ، وهو في الجزء القديم من المنزل،واختيار التسمية ليس بريئًا؛ إذ فيه إيحاءٌ بالأصالة، وتسميته كانت من قِبَل (الجدة) (كما تسميه جدتي) فالتناص بالجدة وثقافتها وتسميتها تناصٌ بدلالات الأصالة،ويعدُّ نزوعًا نحو تبني القديم في التسمية، وطبيعة العلاقات، وتشبثًا بنكهة المكان الأولى، وتتعاقب التسمية في ورودها في النص بتلك الدلالة . [9]

لكن الباب الطارف في ص27 يكتسب دلالات جديدة إذ تقوم الروائية بأنسنته،وإضفاء الحياة عليه، وتوشيج علاقة الإنسان به: " أما زال الباب *الطارف* يذكر *وقع خطاي؟ لقد شاخ وهرم.* " ؛ أما في ص143 فيغدو ذا دلالة أخرى : " *ثم أشرعنا بعده بابًا من يقين، أفضى لأرواحنا السكينة والبقاء، لم نعلم أن بابًا طارفًا فُتح ذات غفلة، وهتف لك بأن نقف على عتباته، تحمي بصدرك عاتيات الرياح والبشر من الدخول عبره لمساحات الأمان.*" وهو مؤشر للباب الجنوبي المملكة الذي ذهب (سعد) مع الكتيبة ليفتديه بروحه، إننا لا نلبث أن نغادر عالم الرواية حتى نفجأ بتحول دلالي كبير في دلالات الباب الطارف "*عند ذلك الباب الجنوبي من المملكة..* "[9] حيث قضى سعد نحبه في معركة على (جبل دخان) فتتحول دلالة الباب الطارف من الدلالة على البيت العائلي الذي احتضن ذكريات الحب إلى الطرف الجنوبي للوطن الذي احتضن فعاليات الحرب والحب أيضاً؛ في البداية كان الباب الطارف عشقاً بين (حنين) و(سعد)، وفي النهاية كان عشقاً للوطن .كما أن الروائية عقدت (بابًا)في آخر الرواية سمته (بابٌ أخير) خصصته لـ (8) صور ولوحات تشكيلية كان منها صورٌ لأبها قديمًا وحديثًا ولبعض أحيائها، وكانت آخر صورة لجنود يرفعون العلم الوطني السعودي على (جبل دخان)، فجمعت الرواية بين اللغوي والبصري في تحقيق الدلالة، وحققت نوعًا من الإيهام بواقعية الرواية بإحالتها على المرجع الحي، وهي إحالة تتواشج مع إحالتها على الباب الطارف في العنونة لتحقيق ذلك الإيهام ومزج الخيالي بالواقعي.

لقد نجحت الرواية بهذه المواربة، وحققت إيهامًا للمتلقي، ومزجت بين بعدين مختلفين في الرواية هما: البعد العاطفي والبعد الوطني ومنحت الشخصيتين (حنينًا) و(سعدًا) شرعية التمثيل لقضايا الوطن .

- **سيميائيةالإهداء**

من العتبات النصية "نص الإهداء" وقد ورد في الرواية كما يأتي:

" *لـ عبد الله والجادل وفارس، ثالوث حب في صباحات أبها، أمضي وأحمله في صدري.*"فالإهداء بهذه الصيغة يجسد عملية تفاعلية بين أطراف ثلاثة: الكاتبة التي تبدت في ضمير المتكلمة المخاطبة(أمضي– أحمله– صدري) والمهدَى إليه وهو الطرف المتمثل بثالوث حب " عبد الله، والجادل، وفارس"، والعلاقة التي تربط بين الطرفين هي علاقة حب تحمله الكاتبة في صدرها. في (زمان) معين هو صباحات أبها، وهذا هو الطرف الثالث في الإهداء: إنه أبها مكانًا وصباحاتها (بالجمع) زمانًا، ولعل التعبير بالفعل (أمضي) بصيغته المضارعة يجسد استمرارية المضي بهؤلاء نحو أفق المحبة،هذا يجسد عمق العلاقة بين الطبيعة والإنسان المتمثل بـ الطرفين السابقين(المرأة / الطفولة) فحمل هذا الثالوث الجميل في صدر الأمومة، من ناحية وفي صباحات أبها الجميلة بالذات يمنح هذه الثلاثية معنى إضافيًا، هنا تلتحم الثلاثية الجميلة المتمثلة بـ: الأمومة، والطفولة، والطبيعة، في علاقة تفاعلية عميقة المعاني، تبدو فيه المرأة في موقع الفاعل،ذلك يمنح الإهداء بعدًا نسويًا عميقًا، ويعزز فضاء الرواية المفعم بدفء الحياة، وحياة الدفء. "إن من يحسن الإصغاء لنص المرأة يلمس سراديب النص الأنثوي، ووعيها الخاص في مواجهة الآخر انطلاقًا من عالمها الحميمي القريب منها."[1]

- **سيميائية التصدير**

"إن أفضل طريقة لنسيان امرأة هو تحويلها إلى موضوع أدبي.."(هنري ميلر)[10]*...والعكس ليس دائمًا صحيحًا."

إن هذه الجملة المقتبسة من رواية (صبوات)** للروائي الأمريكي تحيل إلى نوع من استعراض أو تعبير عن مجال انشغال حياتي للكاتبة بالأدب الإنجليزي قراءةً وتدريسًا بالاستناد على مقولة منتزعة من الثقافة الغربية، ومن مبدع ينشغل بالحقل الإبداعي، ويؤسس لفضاء إبداعي تلتقي فيه السيرة الذاتية بالرواية، هذا التناص يجعلنا نتساءل عن هوية العمل الذي بين أيدينا، هل هو رواية؟ أو أنه سيرة ذاتية؟ هذا بخصوص الإيحاء المستنبط من هوية النص المقتبس، أما منطوق النص فإنه يجسد ثنائية العلاقة بين الرجل والمرأة من ناحية، وثنائية الفن والواقع من ناحية أخرى، حيث يغدو الإبداع في نظر (ميلر) نظير نسيان الرجل للمرأة، بل هو الطريقة المفضلة لذلك؛ فالرجل المبدع بإمكانه أن يحيل تجربته الحياتيةَ مع امرأةٍ يرغب في نسيانها إلى عمل أدبي، فتكون حياتها في الإبداع معادلاً لنسيانها في الواقع، ويغدو التمثيل الحضوري الإبداعي نسيانًا للواقعي، لكن التعقيب المفارق

---

* هنري ميلر ولد (26 ديسمبر 1891–7يوليو 1980)،هو روائي ورسام أمريكي.عرف عنه عدم رضاه عن الاتجاه الأدبي العام في الأدب الأمريكى.وبدأ تطويرنوع جديد من الرواية ،عبارة عن خليط من القصة والسيرة الذاتية والنقد الاجتماعي والنظرة الفلسفية والتصوف، يجمع هنرى بين نقيضين فهو يمتلك القدرة على التعبير الواقعى، ثم لا تعدم وجود أفكار خيالية في أدبه، أكثر أعماله تميزا هي: (مدار السرطان) ، (مدار الجدي) ،(وربيع الأسود). كتب ميلر أيضًا عن أسفاره، ومقالات في النقد والتحليل الأدبي.

** هي جزء من ثلاثيته: الصلب الوردي (صبوات – الضفيرة – الوشيجة) ترجمةو تحقيق: خالد الجبيلي، دار ورد للطباعة،2009م

الذي ذيل هذه المقولة بأن العكس ليس دائمًا صحيحًا، يمثل مشاكسةً حية لمقولة (ميلر)، لا سيما فيما يخص علاقة المرأة بالرجل، هنا تتجلى المخالفة المخاتلة، فقد لا تتمكن المرأة من نسيان الرجل حينما يتحول إلى نص إبداعي، كما تتجادل رؤية (ميلر) ورؤية (عبير) في هذه القضية، وهي رؤية عميقة تناوش علاقة الرجل بالمرأة، وتناقش جدلية الفن والواقع بهذا الاختزال الموحي والإيحاء الاختزالي.

* **الراوي** : يعرف الراوي بأنه شخصية ورقية يقوم الروائي بصناعتها، وهو أحد الأقنعة الروائية التي يتقنع بها الروائي يتداخل ويتخارج معها، فهو أداةٌ تقنيةٌ يستخدمها الكاتبُ ليكشف بها عالم الرواية؛ فالمادة الروائية لا تقدم بشكل محايد بل تقدم من خلال منظور ما عبر الراوي،" المتكلم الذي يروي الحكاية ويدعو المستمع إلى سماعها بالشكل الذي يرويه بها"[11]

وفي الباب الطارف فوضت الروائيةُ (حنينًا) لتحمل رؤيتها للعالم في صياغة عالم الرواية، وقد تمكنت من التسلل إلى هموم الأنثى بفعل اختيار الراوية أنثى تحمل بها ومن خلالها وعي المرأة في المجتمع، وتجادل عن نفسها، وعن بنات جنسها الوعي الضدي، وأنساق الثقافة التي أنتجت هذا الوعي، لقد أسلمت الروائية زمام السرد للراوية (حنين) من أول جملة افتتحت بها الرواية التي تقول: " *عدتُ لأوراقي أخيرًا..*[9] ولعل السرد بضمير الأنا أو كتابة السيرة الذاتية الروائية هو بمثابة تأكيد على هوية المروي، وبما هو –أي هذا المروي– ينتمي إلى زمان ومكان، أو إلى مجتمع له تاريخه[3]والراوية منذ تلك اللحظة هي التي تقدم لنا الشخصياتِ والأوصافَ وكلَّ مفرداتِ عالم الرواية،وهنا يظهر ما يسمى بالسرد الكثيف حينما ينتحل المؤلف الضمني دور الراوي، أو يختبئ خلفه، ويدخل وسيطًا بين الشخصيات، والأحداث المتخيلة والمتلقي.[12]

إن الراوي في الباب الطارف هو (حنين) وهي راوية تنتمي لعالم الرواية، فهي أبرز شخوصها، إنها البطلة، وهي بالتالي تنتمي لعالم الحكاية،وتتزآى المواقف الفكرية (الأيدلوجية) لشخصيات القصة من خلالها.إنها تقوم بالشهادة والإقرار بصوت المتكلم.

- **سيميائية الشخصيات** : تظل الشخصيات في الرواية " تشكل بؤرة مركزية لا يمكن تجاوزها، أو تجاوز مركزيتها؛ فالرواية أكثر الأجناس الأدبية ارتباطًا بالشخصية[13]

وتجسد هذه الرواية همومَ المرأة من خلال علاقة (حنين) بـ(سعد)،(حنين) التي انحدرت من أبيها (عائض) بن جدها (حسن المهيب) وجدتها (عطرة الألمعية) وقد توفرت الرواية على عدد من الشخصيات نتناول أبرزها:

الجد حسن المهيب : يعد الجدُّ(حسن المهيب) مركز العائلة فالبيت بيته، والجميع يدور في فلك مهابته،ولعل الاسم يحمل دلالة مطابقة لطبيعة الموقع والدور معًا، فهو رب الأسرة وصاحب قدرة على الاختيار، والفعل، "..اختار جدي (حي النُصْب) في مدينة أبها لتوسطه قلب المدينة الهادئة وقتها، ولقربه من سوقها الشهير ..." إذن (حسن المهيب) يمثل المركز في بنية الأسرة بحسب التقاليد الثقافية العربية، يأمر وينهى، ويختار ويقرر، ويهيمن على الأسرة ، لقد تحولت به الرواية من مرتبة الجنس الطبيعي كرجل إلى مرتبة الجنس الثقافي– بحسب

د.عبد الله إبراهيم– الذي يقسم العالم إلى نصفين : الأب الحائز على شرعية مسبقة لكل الأفعال التي يقوم بها دون مساءلة، والعالم المحيط الذي تتحدد قيمته بمقدار موافقته لمنظور ذلك الأب.[12]

وهو يمثل جيل التحول من القرية إلى المدينة، من الرعي إلى التجارة؛ ولذلك اتسمت حياته بالجمع بين العالمين: عالم الريف ببساطته ودهشته، وعالم المدينة بتحولاته وطموحاته "*تمرد على أعمال الفلاحة والرعي التي يمارسها أبناء قريته في إحدى قرى السودة ، وطمح أن يكون له قطيعه الخاص، وتجارته المربحة ليخرج عن أسمال الفقر.*[9] استأجر من الشيخ (مانع) أحد جماله ليبدأ فيها رحلات إثبات الذات "*تزوج(عطرة بنت الشيخ مانع)، واستقر في منزل طيني صغير تحيطه مزارع لا تفقد اخضرارها*" "*وعلى بعد عدة شوارع في حي (الربوع)افتتح طاحونه الخاصة ومحلاتٍ أخرى، مع تقادم الأيام التحم البيت الصغير بآخر حديث يضمهما فناء تقف فيه أشجار الليمون والخوخ التي تناجي غيوم أبها التي لا تغيب*[9] *أورثت أسفار جدي (حسن) الطويلةُ صمتاً امتاز به؛ فلا يتحدث إلا لماماً وكثيراً ما كنا نقرأ في عينيه ما يغني عن أي حديث...زوجته (عطرة) نُدفةُ غيم غارقة في العطر، ورثت هيبة وصرامة والدها الشيخ (مانع) ورِقَّةَ والدتها الألمعية، فاجتمع فيها لين الشِّيح، وشموخُ العرعر.* [9]

" *كل صيف يصبح منزل جدي محط استقبال يجتمع فيه شعث الأسرة مع قدوم عمي صالح الذي يأتي محملاً برائحة البحر ولُكْنَةٍ حجازية تسللت إلى لسانه العسيري.*[9]

هذه الاقتباسات تقدم الملامح السيميائية للجد (حسن) الذي له من اسمه نصيب؛ إنه رمز للتحول والتمرد، التحول من القرية إلى المدينة، ولحظة الانتقال والجمع بين القدامة والحداثة، يتمثل ذلك في طبيعة بناء بيته، والتمرد على الفلاحة والانتقال إلى عالم التجارة ... ليخرج من أسمال الفقر، إنه رمزٌ لجيل التحول وإثبات الذات، وهو رمز (للأب) المهيمن بصرامته على العائلة. "*يجمع كل العائلة على مائدة واحدة ولا يسمح لأحد أن يغيب مهما كان عذره*[9] ويفرض عليهم نسقه الحياتي الخاص : إذ يصر أن يجتمع الجميع على مائدة الإفطار بعد صلاة الفجر مباشرة خاصة أيام الإجازات التي يكون فيها أبناؤه وأحفاده مجتمعين.[9] إن الرواية تقوم برسم الشخصية، تنتزعها من الواقع، وتضفي عليها أبعادًا تخييلية؛ فيغدو الاتصال والانفصال بين الواقعي والمتخيل دافعًا لحركية السرد على ممارسة سطوتها وقوتها.[1]

شخصية الجدة : الجدة (عِطرة) بنت الشيخ مانع، ألمعية الأب،عسيرية الأم اجتمع فيها لين الشيح، وشموخ العرعر، تفرض هيمنةً وسلطةً تتكامل مع سلطة زوجها(حسن المهيب) "*تنسكب دفعة واحدة نصائحُ جدتي وتحذيراتها من هذي الكلمة (أي حب) وعوالمها والفكرة التي تأتي بها .*" [9]

" *جدتي التي طالما تسترسل في ساعات صفوها في تذكر أيام صباها مع صويحباتها بين أودية وشعاب تهامة والسراة يسقين الغنم ، ويجمعن الحطب ، ويتهادين كسرب قطا تتفلت منه إحداهن للقاء من تحب بين أكوام الزرع أو خلف أحد الردوم.* "

أضغط على يدها وأتساءل بمكر

- *جدة ... يعني كنتم تحبون ؟ !!*

تجيب بعصبية:مابِهْ حُبْ ، صُحبةٌ نَقَا بَسْ !

أكثر الأوقات قداسة في ذاكرتي هي تلك التي أقضيها خلف ظهر جدتي أحل جدائلها السميكة وأعيدها، وقتها تنساب أحاديثها كجدول عذب، وتهدأ روحي مع فيض عبق رائحة الحناء واليشموم، والبخور من شعرها وثيابها العسيرية المطرزة بباقة من الخيوط كحفلة لألوان الطيف على شكل خطوط تستقيم قليلاً ثم تنحني بامتداد ذراعيها وجانبيها وحول نحرها ومعصميها، تلف منديلها الأصفر الذي تعطف تحته ضفيرتاها بينهما خُصَلُ ريحان وبرك على رأسها، وتضع خُصْلةً أخرى خلف عِقد الظفر الأسود المحكم على عنقها، تتحدث عن ماضيها الأخضر الجميل وتنفرج أسارير تجاعيدها الطاهرة كلما أمعنت في الحديث والتذكر مع ابتسامة تشي بمرور سر من أسرار الصبا " (9)

إن الجدة (عطرة) ذاكرةُ جمالِ المرأةِ العسيرية، يكشف المقطع الوصفي السابق عن عالمها الجمالي، وذائقتها المتأنقة بأدواتها الطبيعية، وبـ(مكياجها) الذي لم تلوثه إصباغ المدينة؛ فـ" في البداوة حسنٌ غير مجلوب."

والحب في نظر هذه الجدة "*بابٌ نحو الجحيم*(9) لا تملك إلا أن تراه وتغلق دونه النوايا والحديث، خاصة أنه باب فُتح في منزلها منذ سنين وأدمى قلب ابنها الأصغر عايض !

تحتفي الجدة بالمناسبات وبخاصة بالعيد "*وتحرص على أن يكون الإفطار مشرفًا أمام المهنين ...* (9) كما أنها تحرص على زينتها عند التنقل من بيت لآخر من بيوت الجيران (9) ابتهاجاً بالعيد.

ترتبط شخصية (حنين) بالجدة (عطرة) ارتباطاً وثيقاً؛ فهي وطنها العامر بالدفء؛ فحينما مرضت الجدة كانت (حنين) تقول: "*ابتهل دموعًا أن يحميها الله لي؛ فهي الشيء الوحيد الذي تأوي إليه روحي وترتاح، بل هي الناس (أجمعين) حيث لم أغادر جناحها أبداً.* (9)

وحينما توفيت بسبب جلطة دماغية ازداد وجع (حنين) ، ووجع جدها أيضاً "*أَلَم هذا الفقد يمتد، ويكبر حينما أرى صمت جدي وإصراره على بقائه وحيداً، وقت الضحى الذي اعتاد أن يقضيه في طاحونه أصبح يقضيه في الحصن القديم، يجلس محتبياً، ويسبح في مدىً شاسعٍ من ذكرى جمعته وعطرَ أيامه الذي غاب، كان يبدو كلما استرقت النظر إليه هكذا كلحاء غصنٍ فارق لُبَّه ونوى.* (9)

كما أن الجدة (عطرة) تمثل التدين النقي؛ فهي متدينةٌ تدينًا فطريًاتّحكي *عن صباها بتباهٍ كيف أنهم فيما مضى رغم قلة ثقافتهم وعلمهم إلا أن ارتباطهم بالله كان مباشرًا دون شروط أو وسيط يملي عليهم ما يفعلون، أو يؤول النوايا قبل أن يعقد عزمها على شيء.*(9) *تصف كم كان حسن ظنهم الفطري بخالقهم وأملهم في رحمته، مع شظف العيش ينعكس تراحمًا فيما بينهم*(9)وعلى الرغم من رؤيتها التقليدية للأشياء إلا أنها كانت تؤمن بأهمية

التعليم، فقد كانت دافعًا لحفيدتها (حنين) لتتعلم :" كانت تقول:*خيُرجنِّش كثير، لكن القراية سلاحِش يا بنتي*[9]وقد كان موتها مدخلاً لإغلاق البيت القديم (الحصن) والانتقال بضع خطوات للبيت الجديد ...[9]

شخصية حنين:هي الشخصية الأبرز في الرواية وقد وفقت الروائية في أن تجعل البطلةَ أنثى ، حيث تمكنت من الولوج لعوالم الأنثى واهتماماتها، وتمكنت من جعل موقع الذات الأنثوية في صدارة الحكاية فتحقق للمرأة الحضور وتشكيل الذات بالرواية وفي الرواية، ذلك منح الرواية خصوصية نسوية، كما أن حنينًا هي التي أمسكت بزمام السرد في الرواية؛ فهي البطلة، وهي الراوية، وتمثل شخصية جدلية متسائلة، تبحث عن هوية. هي كما تقول عن نفسها بأنها*ليست سوى حبكة لقصة غامضة والتقاء محال لغيٍّ الجنوب مع ترف الشمال.*[9]

عاشت محرومة من دفء الأم وحنان الأب، هي بحث و(حنين) لعالم الذات، والاسم يتطابق مع الموقع والموقف في الرواية، إنها حنين لعالم الأم والأب، هي حنين لحياة عاطفية مستقرة بحثت عنها لكنها لم تجدها، هي حنين لواقع ومستقبل صافٍ بريءٍ من التشوهات الطارئة على المجتمع، هي حنين لاستقرار الوطن وسلامته من كل اعتداء أو تهديد خارجي، هي حنين لماضٍ " *نجد فيه سلوى تلطف أرواحنا، وتخفف عنها عبء الحاضر*[9]هي حنين لوعي متجاوز تتمنى أن يتشكل للمرأة والرجل على السواء.

إن (حنينًا) في الرواية هي خلاصة قصة حب حيث تزوج أبوها (عائض) ابن الجنوب بأمها (وضحى) بنت الشمال، لكن العائلة رفضت أن يكون هذا الزواج بامرأة غريبة ليست من بنات العائلة، ثارت المشاكل بين الزائرة الغريبة وصاحبة الدار من أول ساعة، ورهنت الجدة رضاها على عائض بتطليقه (وضحى)، لم يستجب في البدء لكن تداعي الأمر أجبره على أن يغادر المنزل لأيام حتى تهدأ ثورة الغضب والاستنكار.. أدانته القبيلة في صمت والده وبكاء والدته...كانت الجدة تصر على أن (وضحى) سحرت (عائضًا).[9]

وهنا يتجلى نسق القبيلة وطبيعة التفكير القبلي وكيف يفرض شروطه في مواجهة منطق الحب، وحرية الاختيار.

لم تتذكر حنين سوى لحظة ارتطام السيارة حين أخذها أبوها متمردًا على قرار العائلة ليلحق بزوجته متسللا من البيت دون سابق إنذار[9]، كان ذلك الحادث سبب بقائها في كنف جدتها، والسبب لأن تنهال جدتها على الشمال والحب والحرب باللعنات والشتائم، والسبب لأن تبكي باستغراق في أيامها الأخيرة، وتتندم على تشبثها برأيها تلك الأيام..[9]

لم تعرف (حنين) عن أمها شيئًا، كانت تحاول سؤال جدتها:

- *جده ليه أمي....*
- *تقاطعني بصوت هادر كالعادة: لا تجيبيش سيرتها وأنا حية، تتوكأ على عصاها وترحل.*

عاشت (حنين) تجربة حب مع (سعد العامر) وكانت الهدية المتمثلة بـ (الأجنحة المتكسرة)[14] وشريط كاسيت شفاف، وعدة أوراق فارغة، وزهرة ما زالت تحتفظ بنداوتها، تحمل رائحة شجرة الليمون المزهرة في آخر الفناء الضيق بالقرب من الباب الطارف، وقصاصة كتب عليها بخطٍ واثق "أحبك" كانت تلك الهدية هي بوابة الأفق

العاشق الذي دلفت إليه (حنين) مع (سعد) من الباب الطارف، فعاشت أيامًا مفعمة بالحب واللقاءات البريئة مع (سعد)، كل يوم تزداد تعلقًا به، ويزداد ابتعادها عن مشاكل العائلة، استغنت به عن كل شيء، وبنت به ومعه عوالم تحتضن أحلامهما الصغيرة، وذهب لإكمال دراسته في الرياض، وتحدث الشائعة المزدوجة التي أوحت لـ(حنين) بأن (سعدًا) تزوج بامرأة أخرى، وأن (حنينًا) خطبت لشاب آخر، الشائعة التي تحملها (رقية) بين البيوت في انتشاء كان وراءها رغبة منها في أن تقبل (حنين) بالزواج من ابنها(محمدٍ)..[9] إن (حنينًا) التي فقدت حنان الأم، ورعاية الأب ومودة الزوج الحاني تعرضت لتصدعات عنيفة، لكنها تمكنت بالحب أن تلملم أشلاء الروح، وتضفي على حياتها وحبيبها (سعد) وعلى الوطن كل معاني الحب والوفاء، فكانت نموذجًا للمرأة المعاصرة القادرة على الوقوف في وجه أعاصير الحياة.

شخصية محمد:هو أحد أبناء (سعيد بن حسن المهيب)، ورث عن أبيه حِدةَ المزاج، وقد كان أبوه سعيد كثيرَ الزيجات، ومحمد هو ابن الزوجة الأولى لسعيد (رقية) التي تزوجها صغيرة، وطبعها بطباعه القاسية.[9]

(محمد) اسم منتزع من المرجعية الإسلامية الدينية، فهو اسم نبي الإسلام، ولعل الرواية لم تكن موفقة بأن جعلت محمدًا وأحمدَ رمزين للتشدد بما من شأنه أن يحمل الرمز دلالات سلبية،وربما كان اختيارها ذاك لأنها تسعى لتأكيد تشوه مرجعية السلطة الدينية في الواقع حين تنتسب للدين، وتمارس ممارسات عكسية.

تقول الراوية (حنين)عن عمها سعيد:" *يمثل شخصية غليظة بعكس العم صالح مثقف ديمقراطي.. لا يحدث إلا بغضب، لحيته كثة وطويلة، يثير فزعي وأنا صغيرة، كان يمثل ساحة الحرب الداخلية في منزل العائلة، هو الابن الأكبر للجد حسن المهيب، وذراعه الأيمن ، يرتاد جامع (أبي بكر)*" ولا شك في أن (جامع أبي بكر) هنا لا تتأتى دلالته بعيدًا عن السياق التداولي الاجتماعي، فالتسمية ماكرة دالة على بعد سيميائي ثقافي، يجسد ثقافة دينية ذات توجه ما، فهو جامعٌ في (حي المنهل) بأبها كان يرتاده الشيخ (عائض القرني)، ويلقي فيه دروسه الأسبوعية قبل أن يغادر إلى الرياض.

" عمل (محمد) مع أبيه في محل لبيع المواد بالجملة، ثم أصبح له محله الخاص لبيع العطورات والفضيات، تمثل شخصية (محمد) الشخصية المتدينة المتشددة، وقد ظهرت عليه علامات التشدد الديني بعد خروجه من السجن بتهمة شرب وحيازة المسكر[9] *لقد تحول، وأطال لحيته، وقصَّر ثوبه، وأصبح نسخة مكررة من سعيد، ولكنها أحدُّ طباعًا، يتصرف وكأن المرأة عدوه الأول، حتى وإن كانت هذه المرأة هي أمه أو شقيقته أو جدته.*[9]

"حين يأتي يرتعب البيت منه، حينما تزوج غابت المظاهر الفرائحية عدا (دَمَّة)[*] *الرجال، وزغاريد النساء المكتومة وقت وصول العروس*[9] *، كان عندما يتحرك في بيت العائلة، ويزور جدته ينادي(حنين) تستري، الله يصلحش، ما يجوز تظهرين عورة وجهش قدامي يا بنت.*[9]

[*] (الدَّمَّة) : رقصة رجالية عسيرية، تتميز بالحماسة والقوة والسرعة في الأداء.

كان محمد منبوذاً من أخته هاجر، كان يمنع أخواته من الخروج في المناسبات بسبب رائحة العطر التي تفوح منهن، ويعيدهن للداخل كسيرات الفرح[9].

أحمد تأتي شخصية أحمد معضدة للنسق الثقافي الذكوري الذي يمثله (محمد) وأبوه (سعيد). وهو نسق النظام الأبوي الذي تصبح فيه المرأة ظلا للرجل بالمعني الحرفي والرمزي.. فيه تتحول النساء إلى مخلوقات منزلية وليلية.هذا النسق محكوم برؤية الرجل للعالم.[12]*ويمثل أحمد في الرواية (الشخصية المضادة) التي تسعى نحو هدف، ويتم فصل السرد على أساس سعيها المبني على الصراع، هي شخصية مناهضة لشخصية الذات** التي تمثلها (حنين)، وتتجلى شخصية (أحمد)بدور مهم في أثناء غياب (سعد) عن (حنين) حيث قطعت الشائعات حبال التواصل بينهما، ويكون (أحمد)الصديق المقرب لـ(محمد)هو البديل الذي يملأ الفراغ "*أحمد صديق محمد، ويجسدان نسخة واحدة، لكنه أكثر هدوءًا وانسحابًا من مواضيع النقاش*[9] وهو الذي يشغل فراغًا وجدت (حنين) نفسها فيه، وهو في نظرها ليس سوى محاولة للخروج من سعد، أو جسر ربما تعبر عليه لحياة أخرى، لقد زفت إلى منزل أحمد مرتدية فستانًا أبيضَ، لكنها – كما تقول– *كانت ترتدي غيمة هي من تحملها لتؤدي ذلك الدور تلك الليلة*...[9]

تتوغل الرواية في وصف ملامحه الخارجية" *جميل الإطلالة، تخفي كثافة لحيته جزءًا كبيرًا من وجهه، رقة حاجبيه تتيح لعينيه البروز أكثر، ودقة أنفه يلطف هذا البروز، لا أنكر فزعي المضاعف، وأنا أكتشف هيئته تلك الليلة*.[9]

وهو من حيث التكوين الفكري " *صديق محمد المقرب، وشريكه في رحلات العمرة، ومخيمات الصيف الدعوية، معلم للغة العربية في إحدى مدارس أبها الثانوية*."[9] في يوم العرس التزم الطقوس الدينية في التعامل مع العروس " *وضع يده على رأسي، تمتم بحديث غير مسموع حينما أقفلت علينا الأبواب. قبل جبيني بعد أن خلع بشته" صلى ركعتين ..جلس جواري، بدأ خطبة صغيرة ..بيسمل يهدئ من روعي بحذر...أسلم مفازات جسدي..ليحرثها كما يشاء*[9]

ونجد (أحمد) في الرواية يساوم (حنينًا) حينما احتدم الخلاف بينهما وتعترف بأنها ربحت المعركة بعد تنازلات كثيرة أغلبها مادي، وتتعجب من رجل لا تأنف رجولته على مساومة رخيصة لملء جسده نشوة، أو جيوبه مادة من أنثى مهما قوت أو استضعفت.[9]

لقد كشفت شخصية (أحمد) عن قناعات(حنين) في المرأة ودورها في الحياة،ولا سيما حين تقوم بتدخلات سردية اعتراضية تستدعي فيها عالم (سعد) الذي يغدو حضورًا يكشف عن جدلية الواقع والحلم.

*الرواية العربية: الأبنية السردية، ص 26بتصرف.

** قاموس السرديات، جيرالد برنس، ترجمة: السيد إمام، ميريت للنشر، القاهرة، ط1، 2003م، ص 19.

إن (حنينًا) تكشف من خلال (أحمد) عن هويتها التي تختلف عن الهوية الكامنة في وعي أحمد للمرأة، فهو لا يرى المرأة سوى جسدٍ وقطعة من أثاث البيت، إنها (حرمة) وشيءٌ من الأشياء، تمارس رغباتها بسرية تامة؛ فحينما كانت تتلصص في سماع صوت (فيروز) ينهرها:

- *اتق الله، لا، أريد صوت المعازف.*
- *ولكن الأمر فيه نظر، والتحريم غير قطعي فيها، وهذه...*
- *يقاطعني :مضحوك عليكم كبقية العامة، هذه الأمور نحن أعلم بها .*
- *وبماذا نختلف عنكم يا أهل الله؟*
- *يولي ظهره ويخرج من المنزل.*[9]

قبل ذهابه للعمل يحكم إغلاق الأبواب والنوافذ، أصبحت أخشى الاقتراب من النوافذ، وأمتنع عن الإطلالة من إحداها صوب النور والهواء...يعود من عمله يجد كل شيء كما يريد هو، وأول هذه الأشياء أنا ."" والأكثر فداحة أن هذا(الشيء /أنا)يجب أن يتماهى مع ما يريد صاحبه(أحمد) حتى في حالاته المزاجية..)[9]

تعترف حنين أن حياتها غدت آلية في البيت، يكثر (أحمد) من دعوة أصدقائه :

مزيد من الشاي بارك الله فيك ...وكوب بدون سكر لأبي أسامة[9]

العشاء وين العشاء يا حرمه!!

حرمه...كم أكره هذا النداء، لماذا ينادون النساء بهذا الاسم؟ هل هو إمعان في تطويقها بكلمة حرام أكثر في كل شيء حولها.

- *ما قصرتي ، بيض الله وجهش ..تعشي والحقيني الغرفة.*
- *يبتسم، منذ متى لم أر ابتسامته.*

وحينما تمردت على طلبه ذات مرة أصبح ينظر لها شزرًا ويقول:" *كيف تشعرين والملائكة باتت تلعنك طيلة الليل؟"*

لكنها كانت كثيرًا ما تسلم له جسدها كما تقول: "*أسلم له جسدي صفقة الرضا – وأترك له الحرية يقلبه كيفما يشاء، بينما أتقلب أنا في جنة أحلامي حينًا، وحينًا أخرى في جحيم تساؤلاتي.*[9]

إنَّ(حنينًا) حين تتقبل هذا الدور لا تتقبله عن قناعة ورضا " *داخلي يبكي بصمت لا يعلم ماذا يفعل، ولا يقدر على لوم أحد أو إشراكه في جحيم التساؤلات*[9] وعلى الرغم من أنها كانت تزف لـ(أحمد) إلا أن عالمها الداخلي كان يبحث عن ملامح (سعد) عيناي في عبث لا طائل منه تتفحص الوجوه، تبحث عن بعض ملامحك في وجه أمك، كان ينبغي أن تكون هنا، ولم أجدها !"[9]

لم تتمكن (حنين) أن تظل في عصمة أحمد، ووصلت لقرار حاسم؛ فتذرعت بضرورة العودة لإكمال دراستها، ولما أخبرته بذلك، اتهمها بأن عمها(صالح) خرَّب عقلها، وأنه خربان من الأساس .. فأخبرته برغبتها في الطلاق.[9]

سعد العامر:ابن الجيران الشخصية التي ارتبطت بشخصية (حنين) وكانت الهدية –(الأجنحة المتكسرة)[9] والوردة– فاتحة تواصل أولى بينهما، وبعد أن اختفت أخباره منذ زمن– حين ذهب يكمل دراسته في الرياض– يعود فجرًا إلى هاتف (حنين) في طي سطور شعرية لمحمود درويش– مما يعزز أهمية الأدب سردًا وشعرًا في تحقيق الترابط بين هاتين الشخصيتين، وحضوره في سياقات حياتهما:

"أنا العاشق سيء الحظ
تمرد قلبي عليَّ
لا أستطيع الذهاب إليك
ولا أستطيع الرجوع إلي."

تتساءل عن هوية هذه الرسالة، وتتساءل هل يكون هو؟ وتقول:" *ماذا يريد وقد هز جذع محبته بيمين الخيبة حتى تساقط عن قلبي ورقة ورقة، وبدأت أنساه؟* "

ترددت في الاتصال بالرقم كثيرًا. وفوجئت أن الرسائل تنهمر عليها من جديد، لقد كانت التكنولوجيا وسيطًا لتجديد عهود المحبة بين (حنين) و(سعد).فكانت رسائل الجوال:

" يعيش البشر في انتظار نهاياتهم، ولأني لست إلا من البشر ها أنا أحاول أن أعيشك من جديد."

كأني بصمتك يضج بتفاصيل الحسن في وجهك، هنا حيث اللهفة ما زلت أنتظر.." [9]

وبعد تواصل ومواعيد بينهما يعود لأبها، ويخطبها، ويكون زواجهما، ولم تلبث معه سوى أشهر حتى بدأت طبول الحرب في الباب الجنوبي تدق أجراسها فيخبرها الخبر، وتجهز له أشياءه ليذهب مع الكتيبة، وتنقطع اتصالاته بها، إذ سقط على أرض المعركة، لكنه ترك في بطنها (سعدًا) آخر[9] .وتختم الرواية بتلك الإشارة الذكية التي تجعل الرواية منفتحة على الأمل وتجعل (سعدًا) حضورًا لا يغيب، وحياة لا تموت.

إن تسمية (سعد العامر) تدل على عالم السعادة من ناحية، وتشير إلى أنه يناط به أن يكون عامرًا من ناحية أخرى، عامرًا للروح والمكان والوعي والوطن، لقد عمر روحها وحياتها بعد أن تكسرت بتجربتها مع (أحمد) ثم طلاقها منه.

ولعل المضمر في الرواية أن الذي يفتدي الوطن هو ذلك النموذج المتعلم المثقف الذي يتماس مع فضاء الأدب، المنسجم مع نفسه ومع الآخرين، إنه الشخصية المعتدلة فكريًا،والمؤمن بمكانة المرأة وحريتها، وليس النموذج المتشدد دينيًا الذي يصادر حرية المرأة في الحياة والتفكير والتعبير.

لقد كان (سعدٌ) السعدَ الذي ملأ حياتها،هي حورية جنته، وهو أميرُ مملكتها، وسيِّدُ روحها.. *تتناثر معه شلال عبير، تتلقاه بكفوف ولهه، يمضيان في قصة العبير تلة بتلة... كان الليل يستحيل شمعة يوقدانها بفتيل الحب الساكن في ارتعاشات الأطراف."* [9]

لقد تمكنت الرواية من تقديم شخصيات متعددة الرؤى، تعكس عبر الفن تحولات المجتمع،وتنمذج التيارات الفكرية والحياتية في أبها . إن معظم الشخصيات تنتمي لشجرة الجد حسن المهيب لكن من هذه الشجرة تنبثق الشخصيات المتجادلة المتصارعة، لقد اعتمدت الرواية على آلية الثنائيات المتناقضة في اختيار شخصياتها وبناء عالمها.

* **سيميائية الزمان:** إن الزمان يستحيل مادة لزجة أو طينة يشكلها الراوي وفق إرادته، ويموقع اللحظات حسب مشيئته، دون أن يعني ذلك أن الإرادة والمشيئة لا تخضعان لقانون أو نواميس دقيقة يسير على هديها النص.[15] ومنذ أول جملة في الرواية نلمس تصرف الرواية بالزمن" عدت لأوراقي أخيرًا..! " إن هذه الجملة تعد متكأً أسلوبيًا عليه تستند الرواية في بدءِ البوح، وممارسة الحكي، وهي جملة تكشف عن عملية الكتابة، وتجعل الروائية والراوية تتداخلان في فعل الكتابة..العودة للأوراق زمن استرجاعي يكشف عن أن الأوراق كانت مبعثرة، وآن الأوان للملمة بعثرتها.

وقد تكون الأوراق هي الذكريات، فيكون الاسترجاع تقنية تسهم في إنتاج جمالية النص: " فالاعتماد على الذاكرة يضع الاسترجاع في نطاق منظور الشخصية ويصبغه بصبغة خاصة يعطيه مذاقًا عاطفيًا.[16]

تقتنص الرواية زمنًا ممتدًا بين حرب حزيران 1967م حيث التحق (ناصر) شقيق الجد (حسن المهيب) بالجيوش العربية المجاهدة ضد اليهود المغتصبين، وكان ذلك دافعًا لـ(عائض بن حسن المهيب) أن يتعلق بحياة الفداء؛ فالتحق بإحدى كتائب الجيش وغادر أبها إلى تبوك، وتنتهي الرواية بنهاية (سعد) على (جبل دخان) سنة 2008م. هذا التأطير الزمني يجعل الرواية مسيجة بلحظات زمنية لها نكهتها في الدلالة على حب الوطن في بعديه(العربي والإسلامي)، ويجعل الرواية مسكونة بقيم الحياة العليا، وربما يمنح الكاتبة وروايتها نوعًا من الحصانة ضد أي اعتراض من شأنه أن ينال تفاصيلها التي تبرز مشاهد عاطفية، أو تفكك فيها أنساقًا ثقافية لمجتمع الرواية، كما أن الرواية بهذا التأطير الزمني تجعل من الواقعي حضورًا حيًا ممتدًا في الرواية يتواشج مع الخيالي في رسم أبعاد الرواية.

ونلحظ أن الرواية ترتد إلى مرحلة الطفولة بالنسبة للبطلة (الراوية) حنين فتستدعي من الذاكرة لحظة ارتطام سيارة والدها (عائض) ووفاته حين كان هاربًا بها ليلحق بـ(وضحى) محبوبته الشمالية،وهذا الارتداد إلى مرحلة الطفولة يهيئ للرواية نوعًا من النمو التلقائي ويوهم بواقعيتها مع أن الزمن في الرواية لا يمتد بشكل خطي بل ترد اللحظات الزمنية متداخلة متراوحة؛ إذ إن الرواية تعتمد في بنيتها السردية على " نظام التداخل حيث تصاغ المتون السردية على نحو تتناثر فيه مكوناتها في الزمان ثم يقوم المتلقي بإعادة تنظيمها.[12] فالراوية تقدم لنا السرد بدءًا من لقاء الراوية(حنين) بـ(سعد) "*في ظهيرة أول خريف تنبهت فيه لوميض عينيك قبل عشرين عامًا*

في بيت جدي حسن المهيب.[9] في حين أنها تذكر طفولتها في ص 24حيث تتذكر حادثة ارتطام سيارة أبيها *"وصرير الإطارات وصوته ينادي اسمي حتى تلاشى.."*

* **سيميائية المكان:** يأخذ المكان أهميته من كونه " عنصرًا منه يولد النص، وفيه يتشكل الحدث، وعلى ضفافه تتبع الشخصية.[15] كما أنَّ المكان دون سواه يثير إحساسًا بالمواطنة، وإحساسًا آخر بالمحلية حتى لتحسبه الكيان الذي لا يحدُثُ شيءٌ بدونه؛ فقد حمَّله الروائيون تاريخ بلادهم، ومطمح شخوصهم ...[17] كما أن المكان يحتوي الأحداث، ويبنيها، ويشعبها، ومن داخل الفضاء المكاني تتم عمليات التخيل والاستذكار والحلم.[18]

وقد احتضن المكان تفاصيل العالم الروائي للباب الطارف منذ اللوحة الأمامية لغلاف الرواية، مرورًا بالعنونة التي هي ذات مدلول مكاني(الباب الطارف) والإهداء.

فضلاً عن المتن الذي كانت أبها نسيجه، الذي حقق له هويته، فأبها تتسلل لكل مفاصل الرواية، منذ الصفحة الأولى التي تباشر علاقة الشخصية بالمكان "*أتأملها صحوًا ...وقسوة ، وأتهجى في أبجديات أيامها كيف يمكن للريح أن تنحني للفجر؟ وكيف ينام الخريف مطمئنًا في قبضة الربيع؟!*[9] أبها تضاريس، وجمالاً، وأزمنة، وشخوصًا، ريفًا ومدينةً، عاداتٍ وتقاليدَ، تدينًا وانفتاحًا، عمرانًا حديثًا وأبنية تقليدية، جبالاً وأنهارًا حكاياتِ فرحٍ ومناسباتٍ ، أبها في الرواية قارورةُ عطرٍ وأصواتُ مآذن، وحكايات حب، وغزل عصافير" *تنام بين ذراعي برد وريح، وتغسل وجهها في الصباح ككل صباح بتعثر خيوط الشمس بين زحام ندف الغيم وأصوات العصافير، مع أصوات المآذن تفتح صدرها للحياة وتمضي، لا تعبأ بالرياح التي هتكت أستار هدوئها ليلاً، ولا تلقي بالاً لما شحب من ملامح أحيائها.*[9]

إن المطلع الروائي الذي تضمنه النص السابق وتم تقديمه في الصفحة الأولى من الرواية يعد على مستوى الخطاب الروائي إطارًا زمانيًا ومكانيًا للرواية، يشبه الاستعداد لما قبل الانطلاق الذي يمثله السرد اللاحق، ويعلن سمة القص العامة في الرواية بأكملها، فمطلع الرواية يقدمها معلنًا بشكل أو بآخر لغتها، مفاتيحها الأساسية، مضيئًا بنيتها العامة.[19] وقد كان المكان (أبها) مكانًا واقعيًا احتفظت الرواية به في صورته التراثية قبل أن تمتد له أيدي المدنية فتعبث بهويته الحضارية، وصار النص" مؤشرًا إبداعيًا يتعاطى مع وقائع المكان ومناخه وخصوصيته، ويستجيب له عبر تكنيكاته وآلياته السردية؛ ليعطي المتلقي تصورًا دلاليًا خارج محددات الجغرافيا الجامدة...[20] كما أنه كان المكان (الحلم) الذي حقق فيه الجد (حسن المهيب) حضوره، بعد أن هاجر إليه من الريف المتمثل بـ(إحدى قرى السودة) متمردًا على أعمال الفلاحة والرعي[9] كما احتضن المكان (أبها) بذرة الحب الأولى بين (حنين) و(سعد)، وكان فيه لقاء الحبيبين بعد عودة (سعد) من دراسته في الرياض وزواجه من (حنين)، ومن المكان أبها تجهز (سعد) لينطلق فدائيًا ليقضي نحبه في مكان آخر على (جبل دخان) جنوبي البلاد. وكما حضر المكان الجنوب (جبل دخان) حضر المكان الشمال(تبوك)، الأول غاب فيه الحبيب (سعد) جنديًا في الجيش، والثاني غاب فيه ولأجله عائض أبو (حنين) حين التحق بالجيش هناك والتحق قلبه بحب

(وضحى)، فكان الحب سببًا في غيابه عن الحياة– كما أسلفنا–،وكذلك حضرت الرياض حضورًا باهتًا يحتضن منعرجًا حياتيًا لـ(سعد) حين التحق بكلية عسكرية – وكان مجسدًا لغياب (سعد) حين أتيح غيابه للوشاية أن تفعل فعلها فيغيب (سعد) عن عالم (حنين) وتغيب هي عن عالمه، وتظل أبها –وحدها– في عالم الرواية هي مكان الحضور، وموئل المحبة.

إن أبها في الرواية جمعت بين القدامة والحداثة تقول (حنين) " ..ثم *بحركة صغيرة من سبابتك تبعتك باتجاه ممر طويل يفصل ويصل في آن واحد بين القديم والحديث في هذا المنزل*[9] إن هذا الوصف يكشف عن جغرافية المكان؛ فالممر يفصل ويصل بين مرحلتين، أو فلنقل بين وعيين هما اللذان تدور حولهما الرواية، وفي هذا الوصف تلميح لطبيعتهما.

ونلحظ أن الروائية تعمد إلى تأنيث المكان (أبها) وتتداخل صورة المدينة بصورة الأنثى" *تنفض أبها الليل عن كتفها مع إشراقتك*[9] *تنام أبها بين ذراعي برد وريح*[9] *في الصيف تمتطي أبها غيمة حُسن تعبر الأرواح، تغازلها الفتنة، وتغزل أناشيد حياة تتلوها الأشجار والطيور ونواصي الطرق المكتظة بعرق البسطاء وضحكاتهم، لا يغادرها المطر حتى في موسم قيظها المترف بالحسن.*[9]

إنَّ هذا الوصف لا يأتي بريئًا، بل يقوم بوظيفة أخرى يمكن تسميتها بالوظيفة التفسيرية، فهو يكشف عن حياة الشخصية، ويشير إلى مزاجها، ويسهم في الالتحام العضوي للعمل الروائي.ومن الأماكن الأبهاوية التي تشخص في الرواية (حي النُصّب) المكان الذي اختاره الجد (حسن المهيب)، لتوسطه قلب المدينة الهادئة ولقربه من سوقها الشهير[9] ومن المكان وعطر أشجاره اشتق اسم الجدة (عطرة بنت الشيخ مانع)،[9] كما نجد جبل (نهران) و(المفتاحة) و(حي المنهل) ...إلخ، مما يجعل الرواية توثيقًا لذاكرة المكان، واحتفاء بذاكرة عسير، وإحياء لما اندرس من ملامح أبها تحت وطأة التحولات الجديدة التي طالت الإنسان والعمران.

إن المكان في الرواية يكتسب هوية ثقافية؛إذ تمكنت الرواية من تحقيق امتزاج المكان بالعناصر الروائية، كما قامت الرواية بتأنيث المكان لينسجم مع عالم الرواية المفعم بروح الأنثى.

كما أن فضاء الغرفة قد تجلى في الرواية بدلالتين، الأولى– الدلالة الإيجابية، وهي دلالة ملازمة للغرفة في بيت العائلة، وتتجلى غرفة الجدة (عطرة) فضاءً يحتضن البذرة الأولى لتجربة الحب التي نشأت بين (سعد) و(حنين) ونكهة المكان تفرض حضورها على طبيعة الحب، وطقوسه بينهما." تصف الغرفة قائلة:*الغرفة التي قرأت فيها أول رسائلك فحفظتها، واستمتعت لأغنيات اختارها الحب لنا، فرددتها معي الجدران وتشربها السقف الخفيض الباسم كوجه عجوزٍ وفي ، الشكل المصنوع من جذوع خشبية تتدرج في حجمها في بناء هندسي متقاطع والذي نظرتَ له ذات لقاء وسألت مازحًا: ما تخافي يطيح عليك وأنت نائمة؟ وأجبت بزهو المتفاخر بمن يحب: لن تسقط وحبك يرعاني!*

تتشبث (حنين) بالغرفة وتسهم في ترتيب المنزل؛ ليعيدها هذا الترتيب لغرفتها القديمة المغلقة..وتصفها بالمغلقة؛ لأنها ترتبط بأسرار حبها الأول، تقول:"أتفرد بها في الليل، تهبط علي من بين "شظايا" سقفها ضحكاتي الغائبة. يشرق وجهك من خلف النافذة، وجهك الذي لا أراه إلا مبتسمًا...[9]

أغلقتها وقد نقلت إلى أخرى حديثة، ملابسي وكتبي وحقيبة أسراري." وهذه الدلالة الإيجابية ليست مطلقة؛ فهي ترى الغرفة أيضًا سجنًا تسجنها فيه العادات والتقاليد التي تحرم الحب، " كانت متسعة ولكن اصفرار بياض جدرانها اللامعة أزعجني، ووجود قضبان حديدية سوداء خارج نافذتها الوحيدة السوداء كذلك أشعرني وكأنها سجن...."لكنها تسمح بنفاذ قليل من الهواء: " ..بيضاء اللون تسمح بنفاذ قليل من الهواء وتمنع عن أجسادنا لاعج الرياح والمطر[9] فغرفة العائلة ذات دلالة مزدوجة.وحينما ذكرت أنها انتقلت إلى غرفة أخرى جديدة فإن لذلك دلالته السيميائية؛" فالانتقال من مكان إلى مكان يصاحبه تحول في الشخصية[16] وقد مارست الشخصيات انتقالاً مكانيًا بدءًا من شخصية الجد (حسن المهيب) الذي انتقل من (قرى السُّودة) إلى مدينة أبها، وانتقل (سعد) من أبها إلى الرياض، وانتقل (عائض) من أبها إلى الشمال، وانتقلت (حنين) من غرفة قديمة لأخرى جديدة، ومثل كل انتقال لمكان جديد انتقالاً وتحولاً في بنية الوعي لدى الشخصية المنتقلة.

أما الدلالة السلبية للغرفة فقد كانت لصيقة بغرفة الزوجية مع (أحمد) وقد عمدت الرواية إلى تأثيث المكان(الغرفة) بما يحيل على أبعاد دلالية تتمازج مع فضاء الرواية :" *قبل ذهابه لعمله أحكم إغلاق الأبواب وأعود لعزلتي، أصبحت أخشى الاقتراب من النوافذ، وأمتنع عن محاولة الإطلالة من إحداها صوب النور والهواء..*[9]

كما نجد الرواية تحتفي بالأماكن الشعبية –المتمثلة بأبها وأحيائها القديمة– لأنها: " أكثر قدرة من سواها على إفراز الخصوصية ..[17] وذلك ما تبتغي الرواية تحقيقه في وصفها لمدينة أبها.

* **سيميائية اللغة:** " إن الأدب هو صياغة خاصة، وتوظيف مميز للغة يجعلها تختلف وتتباين انطلاقًا من تنوع دلالاتها وإحالاتها إلى الواقع[21] وإذا نظرنا إلى رواية الباب الطارف وجدنا أنها تتعدد مستوياتها لغويًا بما يتناسب ومستوى الشخصيات في الرواية، فالنسق المؤسس للجدة (عطرة) فضلاً عن مستواها التعليمي يجعلها تتجلى بلغة (عامية) عسيرية، كما في هذا المقطع الحواري:

- *جدة ... يعني كنتم تحبون ؟ !!*

تجيب بعصبية: مابه حُب ، صحبة نقَا بَسْ !

فالجدة تعبر عن نظرتها للحب بأنه صحبة بريئة فقط، وتمارس سلطتها في منع الحب نافية في جوابها عن سؤال حنين الماكر بأنها لم تكن تمارسه(ما به حب) ، فلغة الجدة عامية تتناسب ومستوى ثقافتها، كما أنها صارمة تحيل على مركزها في الأسرة، وحين تنهر حنينًا على تساؤلاتها عن أمها : جده ليه أمي....

تقاطعني بصوت هادر كالعادة: لا تجيبين سيرتها وأنا حية، تتوكأ على عصاها وترحل. يتجاوب الصوت(صوت هادر) مع الحركة(تتوكأ على عصاها وترحل) ويتناغمان مع المستوى اللغوي لتعزيز الموقع الاجتماعي، وإذا نظرنا إلى لغة (أحمد) في الرواية نجدها مجسدة لموقعه وثقافته وتكشف اللغة عن نسق تفكيره، فالتفكير مودع في ثنايا التعبير :"*مزيد من الشاي بارك الله فيك ...وكوب بدون سكر لأبي أسامة*[9]

العشاء وين العشاء يا حرمه!!

" ما قصرتي ، بيض الله وجهش ..تعشي والحقيني الغرفة."

وحينما تمردت على طلبه ذات مرة أصبح ينظر لها شزرًا ويقول:" *كيف تشعرين والملائكة باتت تلعنك طيلة الليل؟"*

اللغة تكشف عن طبيعة الشخصية في صراعها لتثبيت موقعها، فالأقوال – مزيد من الشاي بارك الله فيك ...لأبي أسامة...تعشي والحقيني الغرفة– تحيل إلى موقع الآمر الناهي، والمرأة في نظر الشخصية هنا ليست سوى أداة تنفذ ما تتلقاه من أوامر، هذه الأوامر مشفوعة بالدعوات المتلبسة للمنطق الديني(بارك الله فيك) وهو المنطق الذي تلوذ به شخصية (أحمد) في تعزيز رؤيتها وموقعها وهو موقع مسنود بالنصوص الدينية التي يطوعها بحسب رؤيته" كيف تشعرين والملائكة باتت تلعنك طيلة الليل..." كما أن التعبير عن الشخصية بكنيتها (أبي أسامة) تعبير يحيل إلى احتفاء المتدينين بالتكني،وهي ظاهرة أكثر شيوعًا فيما بينهم، ولعل التعبير بـ(يا حرمه) يكشف عن نسق ثقافي لرؤية الشخصية للمرأة، هو نسق يتصارع مع نسق الراوية التي تكشف عن موقفها منه في الجمل التعقيبية:" حرمه!كم أكره هذا النداء!" " تمردت على طلبه".

ونجد أن اللغة التي صبغت الخطاب الروائي –عمومًا– هي لغة شعرية في معظمها جعلت من الرواية تمارس التجريب على مستوى لغة الخطاب التي تتناغم مع ممارسة بطلة الرواية للتجريب على مستوى الرؤية فكان التعبير اللغويُّ صدىً للرؤية الأنثوية مجسدًا لطبيعة عالمها، تقول مخاطبة سعدًا:" *فقد كان يبعثر انتباهي شغب الطفولة وخدر النعاس ومتابعة أحاديث الكبار . فقط ذلك النهار/ البدء لحكاية مزقتها الأقدار، ذلك النهار لم تتجاوز أسوار حذر جدتي وحسب بل فعلت ما هو أعظم..لقد زرعتني في تفاصيلك وأسلمت قلبي للريح.*[9] *بدأت أشرب ملامحك كترية لينة احتضنت للتوّ برعمًا فتيًا.*[9]

كما تحتفي الرواية بنصوص شعرية حداثية لشعراء سعوديين وعرب ومنهم: الشاعر الثبيتي في نص من ديوانه (تضاريس):

لي ولك نجمتان وبرجان في شرفات الفلك

ولنا مطر واحدٌ كلما بلل ناصيتي بللك

سادران على الرمس نبكي، ونندب شمسًا تهاوت وبدرًا هلك

وكلانا تغشاه حمى الرمال فلم يدر أي رياح تلقى وأي طريق سلك.[9]

ونص لمحمود درويش من ديوان (أغنية):

تمرد قلبي علي

أنا العاشق السيء الحظ نرجسة لي، وأخرى عليّ...[9]

وكلا النصين يعزز مسار الرواية في الاحتفاء بالجديد، ويتماس مع القضية التي تدور حولها الرواية.

***سيميائية البنية الثقافية :**

1. الانغلاق والانفتاح: قدمت الرواية أنماط البنى الثقافية من خلال الشخصيات،ونحن ينبغي لنا النظر إلى النص ليس بوصفه علاقات نصية فحسب بل بوصفه يجسد مجمل التفاعلات الثقافية التي تكتظ بها الحياة وتحاول الرواية أن تنهض بتصويرها ، وإذا تأملنا الرواية نجد منظومة من القيم المتصارعة؛ ينهض السرد بمهمة تمثيل التوتر الثقافي بين اتجاهين اتجاه منغلق وآخر منفتح ، فسعد وحنين يمثلان النمط المنفتح دون انتهاك لقيم المجتمع باتجاه الحداثة بشكل صارخ،إنهما يمارسان علاقتهما ببعض برؤية حذرة، ويقف (العم صالح) في هذا السياق أيضًا ويدافع عنه،أما العم (سعيد) وابنه (محمد) و(أحمد) صديق ابنه (محمد) فيقفون في الطرف المقابل في الشدة والغلظة والتدين الشكلي، والأحكام الجاهزة، والتناقض في المواقف والرؤى،ومصادرة حق المرأة في الحضور، كما تتضح صورتهم في نسيج الرواية.

وإذا تأملنا شخصية (حنين) من منظور سيميائي ثقافي نجد أنها تنطلق من رؤية ثقافية أنثوية تنتصر للمرأة وقضاياها، فالمسار التكويني للشخصية يقدمها محكومة برؤية تناور وتحاور وتتكسر وتستعصي لتحقق في النهاية رؤية ثقافية مرسومة لها بإحكام، في حين يكون (محمد) و(أحمد) ممثلَين للشخصية المضادة التي تقف في وجه هذه النظرة، ويتبنيان نظرة لا تؤمن بحق المرأة في التفكير والتعبير، بل ينطلقان من رؤية ترى إغلاق النوافذ والأبواب دون عالم النساء، حاولت حنين التجاوز فتم تغييبها مؤقتا خلف قضبان منزل (أحمد)، وأذعنت في أحيانٍ معينة لرغباته، لكنها أصرت على تحقيق ذاتها–من منظورها– فكان الطلاق سبيلها الوحيد لتحقيق ذلك، لكن عودة (سعد) كانت انتصارًا للحضور على الغياب، وتحقق الذات بدلاً عن الانسحاق.

إن الشخصية (حنين) حين اقتحمت أو أُقحمت في عالم (أحمد) لم تكن مستسلمة بل تكشف التدخلات السردية أنها دلفت لهذا العالم لتقوم بنسفه من الداخل تمكنت من اكتشاف تفاصيله من خلال تعامل (أحمد) معها في بيت الزوجية، وكيف تحولت حياتها إلى حياة آلية، لقد مثلت دور (شهرزاد) التي قدمت نفسها قربانًا تفتدي به بنات جنسها من مصير لا يرحم– ومن ناحية فإن حنينًا لم تذعن لشروط ذلك العالم بل تمردت على عالم (أحمد) وطالبت بالمفاصلة بعد اتصال منفصل، تحقق بينهما في مرحلة زواجهما شكليًا لكنها لم تندمج معه نفسيًا ولا رؤيويًا ولو للحظة واحدة.

إن (حنينًا) مثلت في الرواية امتدادًا لرؤية أبيها (عائض) للحب،وهي رؤية تتجاوز الانتماء للقبيلة وطقوسها فهو شخصية متمردة على تقاليد القبيلة في الزواج من المحيط الجغرافي لـ(عسير) ويرى أن جغرافية الحب تمتد إلى أقصى حدود القلب، وأشواق الروح، فكان زواجه من امرأة شمالية، مما استفز نسق المحافظة القبيلة على عرف الزواج من داخل القبيلة، فكان مغادرته للمنزل أولاً، وحينما فكر بالتمرد على قرار العائلة كان الموت له بالمرصاد، أراد الحضور من خلال التجاوز، فكان الغياب نتيجة الإصرار، وهو ما حدث لـ(حنين) حين عاقبتها الحياة ضمنيًا على تعلقها بسعد فكان الزواج من (أحمد)، فهل أرادت الرواية أن تكشف عن مدى هيمنة نسق القبيلة ومدى صرامته، ومواجهته لكل أشكال التمرد؟أو أن القسوة التي مارستها الرواية على الشخصيات كانت ملمحًا من ملامح الإخفاق في تجسيد الوعي الممكن، والإذعان للوعي الكائن بحسب البنيوية التكوينية؟[22]* ولو أن حنينًا تمكنت من الإفلات من الوعي الممكن لتحقق الوعي الكائن ولو بعض حين.

2. الثقافة الذكورية: إن الرواية تتأسس على نقد الثقافة الذكورية من خلال المواجهة بين عالم(محمد) في رؤيته للحياة وسلطته، وعالم أحمد الذي تزوج بحنين بعد الشائعة التي صرفتها عن التواصل بسعد وصرفت سعدًا عن التواصل معها، لكن اللافت للنظر أن الروائية كانت أكثر واقعية حين جعلت التمرد على هذا النسق مستحيلاً، لقد حاولت أن تتكيف مع عالم (أحمد) في بعض المنعرجات الحياتية، كما أن الاستسلام للشائعة كشف عن ضعف موقف (حنين) التي جعلت من زواجها من (أحمد) الذي لا تتفق معه في الرؤى– جعلت منه مهربًا من عوالم سعد وانتقامًا من الذات أيضًا، ويبدو الرجل في الرواية ممسكًا بزمام السلطة تحاول الأنثى أن تنازعه الموقع أو تجاذبه السلطة لكنها تغيب أو تغيب، لكنها في الأخير تحاول أن تحقق حضورها الفاعل.

إن الرواية تجسد علاقة النفي المتبادل بين رؤيتين: رؤية متدينة متشددة ورؤية منفتحة تنتقد التقاليد، وتؤسس لفضاء معقول من الحضور، وتنحاز الرواية من خلال دلالتها الكلية لعالم الانفتاح، وبناء علاقات تنفي الطارئ الثقافي المبتذل،وتستمد تلقائية علاقاتها من الموروث الذي كانت فيه علاقة المرأة بالرجل علاقة تكامل وتواصل تلقائي برئ. لكن الرواية بحسب قراءتي وقعت في فخ التقليد من ناحية وهو فخ طالما وقعت فيه الرواية المعاصرة وبخاصة في المملكة العربية السعودية في بناء العوالم الروائية يتمثل مواجهة المرأة لسلطة الرجل، وتجسيد الرغبة في التمرد على الثقافة التقليدية من ناحية،لكنها من ناحية أخرى نهضت بمواجهة الفهم الديني المغلوط، وسلطة الموروث الثقافي بوصف ذلك السلطة التي تعيق حركة المجتمع،وتصادر حريته فالنموذج: المتدين تدينًا سطحيًا– في كثير من الروايات– هو نموذج متشدد، معقد، مصادم ومصادر للحرية كما تعاملت الرواية تعاملاً واقعياً مقنعاً في مواجهة الفهم الديني المتشدد، وعالجته ضمن حركة متوازية في سياق الثقافة الاجتماعية التي عالجتها الرواية.

* الوعي الكائن: هو الوعي الناجم عن الماضي ومختلف حيثياته وظروفه وأحداثه، أما الوعي الممكن فهو ما يمكن أن تفعله طبقة اجتماعية، وحين يجسد العمل الأدبي تطلعات الطبقة التي ينتمي إليها المبدع، يكون محققًا للوعي الممكن. انظر: في البنيوية التركيبية، جمال شحيد، دار ابن رشد، بيروت، ط1، 2000م، ص 38–40 (بتصرف).

إن الرواية التي بين أيدينا تمكنت من التقدم خطوة في هذا المضمار ولم تغالِ في انفتاح علاقة (حنين) بـ(سعد) كما أنها تمكنت من المواربة حين مزجت بين البعد العاطفي والبعد الوطني، وكان انشغالها بالبيئة العسيرية مكسبًا جديدًا تحقق للرواية فضلاً عن لغتها الشعرية التي صاغتها من حرير الضباب، ومن صباحات أبها البهية.

الخاتمة

- تنتزع الرواية هويتها وعالمها من المرجع الخارجي الذي استحال في الخطاب الروائي مرجعًا داخليًا يتشكل في علاقة بنائية نصية على مستوى الشخصيات والمكان وبقية عناصر البناء الروائي، وقد أخذت تؤسس نوعًا من حداثتها من خلال محاكمة نقائص الواقع وتشوهاته.
- تسعى الرواية لصون ذاكرة المجتمع بالعودة إلى براءة الريف، وإلى تقاليد المجتمع وتدينه التلقائي.
- كما تسعى الرواية إلى كتابة المكان والاحتفاظ بجمال المدينة (أبها) من خلال توثيق جمالياتها فنيًا؛ تعويضًا عما حاق بها واقعيًا إثر اقتحام مظاهر المدينة لها، وبذلك ينهض المتخيل الروائي ببناء واقع جديد بيئي وثقافي يعيد الألفة للأشياء.

المراجع

1. الأخضر، ابن السائح نص المرأة وعنفوان الكتابة، ، الراوي، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ع (18) ربيع الأول1429هـ . مارس 2008م.
2. القاضي محمد، الرواية والتاريخ : طريقتان في كتابة التاريخ روائيًا، علامات، نادي جدة الأدبي، ج28،م7، صفر 1419هـ يونيو1989م.
3. العيد يمنى ، الرواية العربية، المتخيل وبنيته الفنية، دار الفارابي ، بيروت ، ط1، 2012م.
4. النعمي، حسن، الرواية السعودية: واقعها وتحولاتها، وزارة الثقافة والإعلام، الرياض، ط1، 2009م.
5. حامد، خالدة ، البنيوية والتفكيك(تطورات النقد الأدبي) س.رافيندران، ت: ، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2002م.
6. النعيمي، فيصل غازي العلامة والرواية، دراسة سيميائية في ثلاثية أرض السواد لعبد الرحمن منيف، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط1، 2010م.
7. الجزار، محمد فكري، العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي، ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006م.
8. حداد، علي، عشبة أزال ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 2003م.
9. العلي عبير، الباب الطارف ، طوى للثقافة والنشر والإعلان – لندن، ط1، 2012م.
10. مريبوس، بسكال ، في ضيافة هنري ميلر سيرة حوارية، ، ترجمة سعيد بوكرامي، دار أزمنة، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
11. تيزوني، لطيف معجم مصطلحات نقد الرواية، ، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2002م.
12. إبراهيم عبد الله، الرواية العربية الأبنية السردية والدلالية، ، كتاب الرياض، ع151، 2007م.
13. صلاح صالح، سرد الآخر، ،الأنا والآخر عبر اللغة السردية ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط1، 2003م.
14. جبران خليل جبران،الأجنحة المتكسرة، المكتبة الثقافية، بيروت، (د.ت)(د.ط).
15. بن صالح، رضا، المكان والزمان في الرواية: مساهمة في إنتاج جمالية الخطاب أم حضور شكلي؟ ، الحياة الثقافية، وزارة الثقافة التونسية، سنة 21ع77، سبتمبر 1996م.
16. قاسم،سيزا، بناء الرواية– دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ– ، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ط1، 1984م.
17. النصير، ياسين الرواية والمكان – دراسة في المكان الروائي– ، دار نينوى، الموصل، ط2، 2010م/1430هـ.

18. يونس، محمد عبد الرحمن، مقاربات نظرية في مفهوم المكان في النص الروائي، ، ملتقى الباحة الثقافي الثالث 1429هـ (الرواية السعودية مقاربات في الشكل).
19. سويدان، سامي،أبحاث في النص الروائي، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط1، 1986م.
20. الدبيسي، محمد، المكان في الرواية السعودية، رؤى ونماذج، ، أبحاث ندوة(الرواية بوصفها الأكثر حضورًا)، نادي القصيم الأدبي، ط1، 1424هـ.
21. الخضراوي، إدريس، النقد الروائي وإشكالية اللغة الروائية، ، مجلة العلوم الإنسانية –كلية الآداب– جامعة البحرين، العدد 19/18–2010م.
22. شحيد جمال، في البنيوية التركيبية، ، دار ابن رشد، بيروت، ط1، 2000م.

فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدي عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم

The effectiveness of the use of Mind Maps and mental approach to the development of cognitive skills and educational design and production of multimedia computer programs in a sample of students from the Technology Education

* د. عماد محمد عبد العزيز سمره

ملخص

استهدف البحث الحالي قياس فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدي عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم ، واستخدم البحث أدوات عدة تمثلت في : اختبار تحصيلي يقيس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لتلك المهارات ، وتقدير صدقها ، وحساب ثباتها ، واختبار الأسلوب المعرفي وتقدير صدقه وحساب ثباته.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

- تحديد قائمة بالمهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- الخرائط العقلية الذهنية كمتغير يؤثر على كل من التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ومعدل الأداء العملي المرتبط بتلك المهارات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- كان لأسلوب (التعقيد المعرفي) أثره على تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم، وله تأثير دال على معدل الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

* D. Emad Mohammed Abdul Aziz Samra

Abstract

The current study aims to measure using mental charts efficiency beside the epistemological method to improve learning capacity and the multi-media computer programs skills of designing and production. The sample is students of learning technology. The study used learning test, notice card, and the epistemological method. The results of the study included skills list, and mental charts. It also proved that the epistemological method raised the skills of the students efficiently.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال تقنية المعلومات بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ علم المعلومات– كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى ا لمملكة العربية السعودية

* Assistant Professor of Information Science - Faculty of Social Sciences Umm Al Qura University . K.S.A

مقدمة

زاد الاهتمام فى الفترة الأخيرة أكثر من أي وقت مضى بالتعليم، وذلك لما له من دور مهم وبارز فى تنمية المجتمعات وتقدمها وإعداد القوى العاملة اللازمة فى شتى مجالات الحياة، وقد دخلت التكنولوجيا الحديثة مجال التعليم كما دخلت جميع نواحي الحياة ؛ لتيسر للإنسان تحقيق غاياته.

والمتتبع لحركة التقدم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات من ناحية وتكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى يلاحظ أن هناك تزاوجاً قد حدث بين المجالين، أدى إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية ذات العلاقة المباشرة بالعملية التعليمية، لعل أبرزها تلك الأدوات التي توظف في مجال التفاعل من بُعد عبر شبكة المعلومات الدولية، مما يسمح للمتعلم أن يمارس أنشطة التعلم متخطياً حدود الزمان والمكان[1].

ويُعد التعليم الإلكتروني أحد الأساليب الجديدة للتعلم من بُعد، وبانتشار الحاسب الشخصي وشبكات الحاسب أصبحت تطبيقات الحاسب، خاصة تلك القائمة على التفاعل، من أهم وسائل التعلم من بعد وأكثرها فعالية، وعلى وجه الخصوص في ميدان التعلم الذاتي.

ويعتمد التعليم والتعلم الإلكتروني على إتاحة الفرصة للجميع، وأن يتعلم كل طالب وفقاً لقدراته وإمكاناته، عملاً على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين دون التفرقة بينهم، وكذا الوصول إلى الطلاب الذين يعيشون في مناطق نائية ولا تمكنهم ظروفهم من السفر أو الانتقال إلى أماكن الدراسة [2].

وتعد الخرائط المعرفية أحد الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في التغلب على مستوى تجريد المحتوى المقدم وذلك لكونها تقدم المحتوى اللفظي بصورة مخططات مرئية تساعد على بناء ذاكرة المتعلم.

ويعتمد بقاء المعلومات في الذاكرة بدرجة كبيرة على استخدام الوسائط البصرية من أفلام وصور وتعبيرات بصرية ووسائل محاكاة وغيرها، فتقديم مصادر التعلم بصورة متكاملة من خلال الشبكة العنكبوتية له تأثير كبير على تنمية التحصيل لدى الطلاب نحو الموضوع الذي يتم معالجته وعرضه، فما يتم تعلمه عن طريق تلك الوسائط يبقى في الذاكرة محفوظاً لمدة أطول، كما أنها تُسهم – أيضاً – في زيادة اكتشاف ميول الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم نحوها.[2]

وتعد "خريطة العقل" أسهل طريقة لإدخال المعلومات إلى ذهن المتعلم وإخراجها منه، فهي إحدى السبل الإبداعية والمبتكرة لتدوين الملاحظات، والتي تعمل على تخطيط الأفكار تخطيطاً كاملاً [3].

ويطلق على الخرائط الذهنية خرائط العقل وهي تختلف عن خرائط المفاهيم والتي تستخدم كوسيلة لتمثيل العلاقات بين المفاهيم وترتكز على نظرية التعلم البنائية والتي تؤكد على أهمية المعرفة السابقة كإطار لتعلم المعرفة الجديدة ، أما الخرائط الذهنية أو خرائط العقل فهي تقنية رسومية لتمثيل الأفكار والملاحظات وهي خرائط بصرية تعتمد على استخدام الرموز والألوان وتنظم الخريطة حول مفهوم واحد مركزي أو كلمة أو فكرة ولها فروع من الأفكار ذات الصلة ، وبالتالي يتمثل الفرق الأساسي بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية هو أن الخرائط الذهنية تحتوي على مفهوم مركزي واحد في حين أن خرائط المفاهيم قد تحتوي على العديد من المفاهيم حيث تكون الفكرة الرئيسية في الأعلى ثم تنظم فيها المفاهيم بطريقة هرمية (رأسية متعاقبة) أو على شكل شبكة بدء من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية ، والاثنان لديهما الروابط القائمة بين المفاهيم كما

أن الخريطة الذهنية تعد بصرية أكثر ويمكن تمثيلها على أنها شجرة أي تأخذ الطابع البنائي الشجري والخريطة الذهنية أكثر تبسيطاً من خرائط المفاهيم والأكثر تعقيداً وتنظيماً من الخرائط الذهنية [4].

وإضافة إلى ذلك تعتبر الخريطة الذهنية إستراتيجية مهمة ومفيدة للتعلم، كما أنها تساعد المتعلمين على التعلم، من خلال تنظيم الأفكار عن طريق ربط المعلومات النظرية بصور ورسومات وألوان وأشكال بصرية، حتى يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب.

ولقد أصبحت خرائط العقل الذهنية واسعة الاستخدام في المجال التربوي والتعليمي، لما لها من خصائص فريدة في التعليم والتعلم؛ فهي تساعد المتعلمين على معرفة العلاقات المتداخلة في عناصر الموضوع المراد عرضه، وهي أيضاً تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المواد الدراسية، فعن طريقها يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى المتعلم في فهم وتفسير جميع جوانب الموضوع [5].

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت باستخدام الخرائط الذهنية في التدريس منها دراسة: (Smith, 2002)[6]، (Diana, T, 2003)[7]، (Zampetakis, A. and Tsironis, L. 2007) [8] والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليم القائم على الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز وتنمية القدرات العقلية، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن استخدام الخرائط الذهنية يزيد خبرات المتعلم، وتعمل على تنظيم المعارف لديه، كما يزيد من معدل التعلم، ومن قدرة المتعلم على حل المشكلات.

يتضح مما سبق أهمية الخرائط الذهنية التفاعلية في عملية التدريس؛ لما لها من أثر إيجابي في تسهيل عملية التعلم، فهي تعمل على تنظيم البناء المعرفي والمهاري لدى كل من المعلم والمتعلم، كما أنها ترسم صورة كلية لجزئيات الموضوع التفصيلي، وتعمل على توفير الوقت والجهد.

وتمثل معرفة المعلم لقدرات واستعدادات الطلاب العقلية المختلفة نقطة البداية في تطويعه للمادة التعليمية إضافة إلى أن معرفته بتلك القدرات والاستعدادات تساعده في الاختيار الأمثل للوسائل والأساليب التي تلائم عملية التدريس، لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، وبما أن عملية التعلم تحدث نتيجة للتفاعل بين بيئة التعلم – بما تتضمنه من معلومات وحقائق ومفاهيم – واستعدادات المتعلم وقدراته ، فقد أخذ البحث الحالي الأساليب المعرفية في الاعتبار، كعامل مهم من العوامل التي تتحكم في معالجة المعلومات وتفسيرها وتخزينها.

وتعتبر الأساليب المعرفية من العوامل التي تسهم في دراسة الشخصية حيث تسهم في قياس المكونات المعرفية وغير المعرفية، كما تهتم بالشكل الذي يتم به اكتشاف المعلومات لدى الأفراد ، أو تعلم السلوك وبالتالي يمكن من خلالها تحديد الخصائص والمواصفات التي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة.

ويرتبط أسلوب (التبسيط/التعقيد) المعرفي بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنه أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، كما يستطيع بشكل أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي. [9]

من ذلك نخلص إلى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم وبدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة، سواء أكان ذلك في المواقف التعليمية أم المواقف الاجتماعية ولذلك يصبح لزاماً على المهتمين بالتربية أن يراعوا مثل هذه الفروق، وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد وفقاً لأسلوبه.

وفي ضوء ما تقدم يهتم البحث الحالي بدراسة أثر استخدام خرائط العقل الذهنية كاستراتيجية تدريسية مهمة ومفيدة للتعلم، فهي تساعد المتعلمين على التعلم، لما تتميز به من تنظيم الأفكار عن طريق ربط المعلومات النظرية بصور ورسومات وألوان وأشكال بصرية، حتى يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب، وبأسلوب التبسيط/التعقيد المعرفي كأسلوب معرفي يتم من خلاله تصنيف الأفراد أو المتعلمين إلى من لديه القدرة على التعامل مع المجرد ومن لديه القدرة على التعامل مع المحسوس.

مشكلة البحث

تعد تنمية المهارات العملية الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط من المتطلبات الأساسية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، خاصة في ضوء الاهتمام المتزايد بإنشاء مراكز التطوير التكنولوجي التابعة لوزارة التربية والتعليم، وإنشاء مشروع له بكل محافظة، ووضع خطة لنشر تكنولوجيا التعليم بالمدارس تمثلت في تزويد المدارس بالأجهزة والمواد التعليمية، وتخصيص قنوات تعليمية بها.

ومن المهام الوظيفية لطلاب تكنولوجيا التعليم تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية المعتمدة على الأسس والمعايير التربوية والفنية، وحتى يقوم الطالب بهذه الوظيفة كان من الضروري الإلمام بالمهام والمهارات العملية للتعامل مع البرامج المستخدمة في إنتاج مثل هذه البرامج، وتتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم فى المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وذلك نظراً للعديد من الأسباب المتمثلة في كثرة وتعدد المهارات الخاصة بإنتاج هذه البرامج وتعقدها، إضافة إلى التفاوت بين الطلاب في إتقان هذه المهارات والذي يرجع إلى الاختلاف فيما بين الطلاب من فروق فردية وما بينهم من قدرة في التعامل مع المجرد والمحسوس.

تحديد مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي :

ما فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وانتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدي عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم؟
ويتفرع منه التساؤلات الآتية :

1. ما مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟

2. ما فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية كل من:
   - التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟
   - معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟

3. ما فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (التبسيط/ التعقيد) في تنمية كل من:
   - التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟
   - معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- التوصل إلى المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط باستخدام برنامج Adobe Director.
- تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.
- تعرّف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- تعرّف فاعلية الأسلوب المعرفي (التبسيط/ التعقيد) المعرفي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

- أنه قد يساعد في التوصل إلى نموذج لتصميم البرامج التعليمية الكمبيوترية والذي قد يفيد منه مصممو هذه البرامج، والمؤسسات التعليمية التي تشرع في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.
- أنه يمثل استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون من ضرورة الإفادة من المميزات والإمكانات التي تتمتع بها التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وما يمكن أن تسهم به في التغلب على بعض مشكلات التعليم المتمثلة في زيادة الإقبال على التعليم، وزيادة عدد الطلاب، وإمكانية تغلب هذا النوع من التعليم على ما بين الطلاب من فروق فردية.
- يمكن أن تسهم استراتيجية الخرائط العقلية الذهنية في تنظيم البناء المعرفي والمهاري لكل من المعلم والمتعلم، وأيضاً في سهولة تذكر المعلومات الواردة في الموضوع.
- في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج يمكن توجيه أنظار القائمين على أمر تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، بمراعاة نوع الأسلوب المعرفي عند تصميمهم لتلك البرامج.

فروض البحث

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية في القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح التطبيق البعدي.

3. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

4. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح التطبيق البعدي .

حدود البحث

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

- استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط من خلال تصميم موقع تعليمي على شبكة الإنترنت.
- عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط/ التعقيد) المعرفي.
- اقتصر محتوى البحث الحالي على المهارات الخاصة بإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

مصطلحات البحث

الخرائط الذهنية (Mind mapping) هي إستراتيجية تعلم تساعد على ترابط المحتوى التعليمي بمهارات التفكير عن طريق ربط الكلمات ومعانيها بصور ورموز بصرية في عرض المحتوى فهي تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات والمفاهيم وإيجاد العلاقات والتصورات الذهنية بين أجزاء المادة العلمية المتعلمة.

برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط: تعرف إجرائياً بأنها عبارة عن منظومة متكاملة من الوسائط التعليمية تستخدم لتقديم المحتوي العلمي، تشمل النصوص المكتوبة، والمنطوقة، والرسوم التخطيطية، والصور الثابتة والمتحركة، والرسوم المتحركة، ولقطات الفيديو، التي يتم إنتاجها بإحدى برامج التأليف، التي تقدم من خلال الكمبيوتر مما يتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج.

أسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي: يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير العالم وترجمته بطريقة معقدة وكثيرة الأبعاد، فالفرد الذي يتميز بالأسلوب المعرفي المعقد أقدر على التعامل مع متغيرات الموقف الاجتماعي المتعددة، وعلى إدراك ما حوله بصورة تحليلية، وبإيجاد التكامل بين هذه المتغيرات، وهو أكثر قدرة على التعامل مع المجرد. أما من يمتاز بالأسلوب المعرفي البسيط، فهو أقل قدرة في هذا المجال، ويحتاج إلى التعامل مع المحسوس والعياني.

أدوات البحث

يعتمد هذا البحث على الأدوات الآتية:

- اختبار تحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

- بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

- اختبار التبسيط – التعقيد المعرفي (إعداد كيلي وعدله بايري وزملاؤه، تعريب عبد العال عجوة).

عينة البحث

تمثلت عينة البحث في مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، قدرها (80) طالبا قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين، (40) من ذوي الأسلوب المعرفي تبسيط، (40) من ذوي الأسلوب المعرفي تعقيد.

الإطار النظري للبحث

الخرائط الذهنية Mind maps

يشهد القرن الذي نعيش فيه الآن تطوراً شاملاً ومعقداً في شتى ميادين المعرفة العلمية والتكنولوجية إضافة إلى التقدم الكبير في تكنولوجيا الاتصالات؛ والتي أثرت وما تزال تؤثر بشكل واضح في جوانب الحياة المتعددة، وعليه فإن دور المؤسسات التربوية بشكل عام والجامعات بشكل خاص يزداد خاصة في تنمية قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية لمواكبة هذا التطور العالمي، كما يفرض هذا على مؤسسات التربية أن تغير من طرائق تدريسها حتى تستطيع أن تتواكب مع هذه المتغيرات لكي تعمل على إيجاد العقل المبدع الفعال القادر على التعامل والتفاعل مع المتغيرات المتعددة التي يفرضها هذا العصر ومستحدثاته.

ويظل العقل بالنسبة للعلماء هو الجوهرة الفاعلة التي تضيء الأجسام بدبيب الحياة، ولكنه يضرب ستاراً حديدياً بينه وبين العلماء، فلا يبوح إلا بأقل القليل من الأسرار التي أودعها الله سبحانه وتعالى فيه، ويمتاز الإنسان بامتلاكه لعمليات الإدراك والتعقل والذكاء، وهي عمليات يقوم بها العقل، ذلك الجزء الذي يحمل خاصية فريدة في الربط والاستنتاج بين الأحداث، وهي أبرز صفة يتصف بها الإنسان عن بقية الكائنات الأخرى [10] .

التعلم المستند إلى الدماغ

تستند نظرية التعلم المسند إلى الدماغ على بنية الدماغ ووظيفته، وطالما أن الدماغ لا يتوقف عن انجاز عملياته الاعتيادية، فالتعلم سوف يحدث، وغالباً ما يقال أن كل فرد بإمكانه أن يتعلم، والحقيقة هي أن كل فرد يقوم بالتعلم. ويولد كل فرد بدماغ يعمل كمعالج ذا قدرة استيعابية هائلة، وعلى النقيض من ذلك يسود اليوم المدرسي أحياناً بعض الممارسات التي تمنع التعلم المتمثلة بعدم التشجيع أو الإهمال أو العقاب، أو بالحد من العمليات العقلية اللازمة للتعلم.

ويستلم الدماغ المعلومة من خلال الحواس (النظر، السمع اللمس، الشم والتذوق)، ويترجم تلك المعلومة على شكل استجابة، ويتكون الدماغ من ثلاثة أجزاء رئيسة هي المخ، والمخيخ، وجذع المخ والتي تقسم إلى نصفين، والمخ هو الجزء المعرفي، ويساعدنا النصف الأيسر من الدماغ على تذكر الحقائق، والنصف الأيمن يعطي المعنى لتلك الحقائق، فالنصف الأيسر هو نصف التحليل والمنطق، ويهتم بالتعامل مع المعلومات المجردة. والنصف الأيمن عشوائي وكلي (شامل). ويهتم بالمعلومات التي توصف أنها محددة، وبصورة أساسية. [11].

مما سبق يتضح أن لكل من النصفين الأيمن والأيسر عملياته التي يقوم بها، ووظائفه التي يؤديها؛ إلا أن كل منهما مرتبط بالآخر، وكل نصف يدعم أداء النصف الأخر، وكلما زاد هذا الارتباط زاد الدعم، وبالتالي زاد التعلم، ويحدث ما يسمى بالتعلم الفعال ذي المعنى.

مفهوم الخرائط الذهنية

عرفها توني بوزان على أنها "تقنية رسومية قوية تزودك بمفاتيح تساعدك على استخدام طاقة عقلك بتسخير أغلب مهارات العقل بـ كلمة، صورة، عدد، منطق، ألوان، في كل مرة وأسلوب قوي يعطيك الحرية المطلقة في استخدام طاقات عقلك". [12]

وعرفها Mueller بأنها "طريقة مرسومة لتمثل الاتصالات بين المفاهيم والأفكار المتعلقة بالموضوع المتمركز في منتصف الصفحة مستخدماً الأشكال والروابط والألوان من أجل تصنيف الأفكار بالإضافة إلى وجود عدة فروع ويمثل كل فرع مفاهيم أو أفكار جديدة تترابط مع بعضها من اجل تكوين صورة كلية للتفكير المخطط" [13]

كما عرفها (William &Mary)[14] على أنها " لغة بصرية تتكامل فيها مهارات التفكير وفنيات التخريط ، مما يساعد على التأمل والتفكير المنظم وتكوين شبكة عصبية للتفكير فيما يدركه العقل ويبني باستمرار على ما أدركه".

ويهتم البحث الحالي بالخرائط الذهنية الإلكترونية والتي يتم تنظم المعلومات فيها بطريقة منظمة ومنهجية لتحقيق الأهداف وهي تختلف عن الخريطة الذهنية التقليدية –التي ترسم بخط اليد– وذلك من جهة أنها ترسم بواسطة برامج الحاسوب، ومن جهة أخرى أنه يمكن أن ترفق بها ملفات صوتية ومرئية لإيضاح الفكرة أو المفهوم أو المهارة.

أنماط استخدام خرائط العقل

يرى (السعيد عبد الرازق)[4] أن الخرائط الذهنية تصنف إلى نمطين هما.:

النمط الأول: الخرائط الذهنية التقليدية: والتي تستخدم الورقة والقلم وتبدأ برسم دائرة تمثل الفكرة أو الموضوع الرئيسي ثم ترسم منها فروعاً للأفكار الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع وتكتب على كل فرع كلمة واحدة فقط للتعبير عنه ويمكن وضع صور رمزية على كل فرع تمثل معناه ، وكذلك استخدام الألوان المختلفة للفروع المختلفة وكل فرع من الفروع الرئيسية يمكن تفريعه إلى فروع ثانوية تمثل الأفكار الرئيسية أيضاً لهذا الفرع ، وبالمثل تكتب كلمة واحدة على كل فرع ثانوي تمثل معناه ، كما يمكن استخدام الألوان والصور ، ويستمر التشعب في هذه الخريطة مع كتابة كلمة وصفية واستخدام الألوان والصور حتى تكون في النهاية شكلاً أشبه بالشجرة أو خريطة تعبر عن الفكرة بكل جوانبها.

النمط الثاني : الخرائط الذهنية الإلكترونية: والتي تعتمد في تصميمها على برامج الحاسب مثل برامج : IMindMap ، MindView3، FreeMind9 ، MindManager8 ، ولا تتطلب تلك البرامج أن يكون المستخدم لديه مهارات رسومية لأنها تقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع ، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم كما تضيف إمكانيات وقدرات قوية وجديدة للخريطة الذهنية.

مميزات استخدام خرائط العقل في التعليم

هناك مجموعة من المميزات التي يمكن أن تتحقق نتيجة استخدام خرائط العقل يمكن إيضاحها في النقاط التالية: [15]

- تعمل بشكل فوري على بث روح التشويق لدى الطالب وبالتالي تجعله أكثر تعاوناً واستعداداً لتلقي المعرفة.
- تصبح الدروس والعروض أكثر تلقائيةً وإبداعاً وإمتاعاً سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.
- تُظهر الحقائق وتبين العلاقات بين الحقائق وبالتالي تمنح الطلبة فهماً أعمق للموضوع.
- تمثل أهمية خاصة بالنسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم وخاصة من يجدون صعوبة في القراءة والكتابة.

ولقد أثبتت الدراسات والبحوث فاعلية خرائط العقل المعرفية في العديد من المتغيرات مثل دراسة (محمد عيد حسن، 2003)[16] والتي هدفت إلى تعرُّف فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة (محمد بكر نوفل، 2004)[17] والتي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على خرائط العقل مستنداً إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة، ودراسة (Cunningham, 2006)[18] والتي هدفت إلى تعرُّف أثر استخدام رسم خرائط العقل في تحسين أداء طلاب المدارس الثانوية في مقرر البيولوجي، ودراسة (Ertug E, and Ali G, 2009)[19] والتي هدفت إلي تعرُّف أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية أساليب التدريس لدى معلمي العلوم، وكذلك دراسة (Ismail, I & Ngah, N, 2011)[20] والتي هدفت إلي البحث عن أثر استخدام خريطة العقل مع التعلم التعاوني على تنمية مهارات البرمجة، ومهارة حل المشكلات، وما وراء المعرفة لدى طلبة علوم الحاسب الآلي في ماليزيا، ودراسة (نيفين البركاتي، 2012)[21] والتي هدفت إلي معرفة أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والتقنية علي تحصيل الطالبات، ودراسة (شيخة سعيد الملا، 2012)[22] والتي هدفت إلي تنمية مهارات الاستعداد القرائي لأطفال الروضة المتفوقين عقلياً باستخدام خرائط العقل، وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات فاعلية استخدام خرائط العقل في تنمية المتغيرات التابعة التي تناولتها تلك الدراسات.

يلاحظ من خلال الدراسات والبحوث السابقة قلة الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية المهارات، ولعل هذا مما يدعم إجراء البحث الحالي.

الأساليب المعرفية

يتعرض الأفراد في حياتهم اليومية إلى مثيرات حسية تتطلب منهم إصدار استجابات وردود أفعال، وتتشكل هذه الاستجابات وفقاً لإدراكهم للمثير، والإدراك بوصفه عملية معرفية يشتمل على أنشطة عديدة، منها الانتباه، والتذكر، والتفكير، وتجهيز المعلومات، ولوجود فروق فردية بين الأفراد في هذه العمليات العقلية، نجد أن هناك اختلافاً واضحاً بين استجابات الأفراد للمثير نفسه، وهناك أساليب متعددة تساهم في الكشف عن هذه الفروق بل هي المسئول الأول عن وجود الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط في المكونات المعرفية الإدراكية، بل الوجدانية الانفعالية أيضاً وهي ما تسمي بالأساليب المعرفية.

وتعتبر الأساليب المعرفية من المصطلحات الحديثة في مجال علم النفس؛ حيث تمركزت دراسات وبحوث علم النفس المعرفي حول هذا الموضوع، وتناولت هذه الدراسات العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية وبعض أبعاد المجال المعرفي.

ورغم حداثة استخدام الأسلوب المعرفي في علم النفس، إلا أن كلمة أسلوب قد اختلف عليها كثير من الباحثين، إلى أن استقروا على أن هذا المصطلح يعني طريقة الفرد التي تميزه في جميع المواقف التي تواجهه، ولأن هذا الأسلوب يشمل جميع العمليات المعرفية التي تتكون من الانتباه، والتحويل، والتقييم، فقد سمي بالأسلوب المعرفي [23].

وتعبر الأساليب المعرفية عن الطريقة التي يفضلها الأفراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، وكيفية تناولهم للمشكلات التي تعترضهم، كما تبين طريقة تنظيمهم لما يمارسون من أنشطة مختلفة، ويمكن القول بصفة عامة أن الأساليب المعرفية هي طريقة الفرد في التفكير.

1. مفهوم الأساليب المعرفية

تعددت المفاهيم والتصورات حول الأساليب المعرفية، وذلك لاختلاف العلماء في النظرة الفلسفية في البناء المعرفي والإدراكي أثناء دراسة الفروق الفردية، كما أن المتتبع للأدب السيكولوجي يلحظ أن هناك غموضاً ملحوظاً في هذه المسميات، نتيجة لقلة وسائل القياس الخاصة بهذه الأساليب، والتي تميز كل أسلوب عن الآخر ومن هذه التعريفات:

يعرفها (أنور الشرقاوي،1992)[24] بأنها ألوان الأوامر المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وأساليبه في استدعاء ما هو مخزن في الذاكرة، بمعنى آخر هي الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، والفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم، والحفظ، والتحويل، واستخدامات المعلومات وفهم الذات.

بينما يري (جابر عبد الحميد،1999)[25] أن الأساليب المعرفية عبارة عن تباينات مستقرة بين الأفراد، وأنها أنماط من العادات في إدراك المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتذكرها، كما أن هذه الأنماط من العادات لا ترادف القدرات؛ لأن القدرات تشير إلى استعدادات للقيام بمهارات، ولكن الأساليب المعرفية تتضمن طرقًا لمعالجة المعلومات.

2. خصائص الأساليب المعرفية

رغم أن الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأساليب المعرفية قد تعددت من زوايا وجوانب مختلفة، إلا أنه تم الاتفاق على مجموعة من الخصائص العامة المميزة لهذه الأساليب، ويمكن اشتقاقها من خلال عدد من البحوث أمثال:
(حمدي الفرماوي،1994)[26]، (أنور الشرقاوي،1995)[27]، (هشام الخولي،2002)[23]، وهي:

أولاً: تتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه، أي أنها تجيب عن الكيفية التي يفكر بها الإنسان وليس عما يفكر فيه، ومن ثم تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، بصرف النظر عن محتوى هذه العمليات أو موضوعها.

ثانياً: تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، ولا يعني هذا أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماماً، وإنما يعني أنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد؛ فهي تنمو وتصبح أكثر تمايزاً لدى الإنسان مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً، أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر، ومن ثم يمكن التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف التالية بدرجة معقولة من الدقة.

ثالثاً: تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية، مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات للشخصية؛ حيث إنها تتخطى التميز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، فكثير من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية، وتحديد خواصها لدى الأفراد، فهي بذلك لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط من الشخصية ولكنها تعتبر مؤشراً مهما في النظر إلى الشخصية نظرة كلية تتضمن جميع أبعادها.

رابعاً: يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية أيضاً، مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة عليى اللغة.

خامساً: تعد الأساليب المعرفية أبعاداً ثنائية القطب، ويصنف الأفراد وفق ذلك إلى متصل يبدأ ببعد ما (كبعد التبسيط مثلاً) وينتهي ببعد آخر (كبعد التعقيد)، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي بالنسبة للأسلوب الواحد، ورغم أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب، إلا أن لكل قطب قيمته وأهميته في ظل شروط معينة ترتبط بالموقف.

سادساً: الأساليب المعرفية متنوعة، ولكل فرد أسلوب واحد يميزه، وأسلوب الفرد المعرفي ثابت إلى حد كبير في كل المواقف والأزمنة، والأساليب المختلفة تلائم المواقف المختلفة.

3. تصنيفات الأساليب المعرفية

اختلفت اتجاهات العلماء حول تصنيف الأساليب المعرفية،وذلك مرده إلى تعدد النظريات والبحوث التي تناولت الأساليب المعرفية، كما أن ارتباطها بكافة متغيرات العملية التعليمية كان له الأثر البالغ في زيادة اهتمام العلماء بتصنيف الأساليب المعرفية، ويمكن إلقاء الضوء على بعض تصنيفات الأساليب المعرفية الأكثر استخداماً في الدراسات والبحوث والتي تتمثل في الأساليب التالية:

- الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي.
- التحليل / الشمول الإدراكي.
- التروي / الاندفاع الإدراكي.
- المخاطرة / الحذر الإدراكي.
- التبسيط / التعقيد المعرفي.
- تحمل / عدم تحمل الغموض الإدراكي.
- أسلوب التركيب التكاملي.
- التسوية في مقابل الإبراز.
- التركيز في مقابل الفحص.

أسلوب التبسيط / التعقيد المعرفي:

تتمايز الأساليب المعرفية إلى أنماط متعددة، ومن هذه الأنماط أو الأساليب أسلوب التبسيط مقابل التعقيد المعرفي والذي يتخذه البحث الحالي كمتغير تصنيفي، وقد اصطلح على تسميته بمسمى التعقيد المعرفي، ويعرف بأنه ميل الأفراد لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل من المجردات،

ويكون أقل قدرة على إدراك ما حوله بصورة تحليلية، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأن يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، ويستطيع أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي.[9]

ويوضح هذا الأسلوب طريقة الفرد في استخدام المفاهيم لتفسير بيئته الاجتماعية في حدود النموذج النمطي الذي يتفق ومفهوم الذات لديه، فكلما كانت بنية نظام الفرد أحادية البعد (تبسيط معرفي)، ضاق مدى الأحداث التي يستطيع تمييزها في حدود مضامينه، وبالتالي فإنه يزيد من تعميم نظامه ومفهومه عن نفسه (تحقيق الذات)، أما الأفراد من حيث التعقيد المعرفي، فيتسمون بأنهم أكثر تعدداً وتنوعاً في جوانب إدراك سلوك الآخرين.

خصائص الأفراد ذوي التبسيط/ التعقيد المعرفي:

هناك عدد من الخصائص التي يتضح وجودها عند الأفراد ذوي أسلوب التعقيد/ التبسيط المعرفي وهي على النحو التالي [23]:

- معظم الأفراد يكونون ذوي تعقيد معرفي نوعاً ما في بعض مجالات المعرفة، وذوي تبسيط معرفي نوعاً ما في مجالات أخرى.
- أن التعقيد المعرفي للفرد يؤثر في الطريقة التي ينتفع فيها بالمعلومات الخاصة بالآخرين، وفي تكوين الانطباع عن هؤلاء الآخرين.
- يتميز الأفراد المعقدون معرفياً بالمشاركة الاجتماعية النشطة مع الآخرين ، ومشاركتهم وجدانياً.
- الفرد المرتفع في التعقيد المعرفي تكون احتمالاته أكبر من ذوي التبسيط المعرفي في توقع وجود السمات الموجبة والسالبة التي توجد لدى الآخرين.

وقد تناولت بعض من الدراسات والبحوث أسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي كمتغير تصنيفي يؤثر على بعض المتغيرات التابعة مثل دراسة (حسن حلمى محمود، 2008)[28] والتي هدفت إلى دراسة الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات، ودراسة (محمد عبد الرؤف العطار، 2000)[29] والتي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المعرفية وأسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي على التحصيل في مادة الكيمياء، وتوصلت تلك الدراسة إلى أن أسلوب التعقيد المعرفي له الأثر في التحصيل المعرفي لدى الطلاب من أسلوب التبسيط المعرفي، ودراسة (هاله سعيد العمودي، 2009)[30] والتي هدفت إلى دراسة فاعلية الخرائط العقلية وأسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير الناقد لتلميذات المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسلوب المعرفي ليس له تأثير دال بين متوسطات درجات كل من التلميذات منخفضات التبسيط المعرفي ودرجات التلميذات مرتفعات التعقيد المعرفي على اختبار استيعاب المفاهيم وكذلك التفكير الناقد، وأيضاً حاولت دراسة (إسماعيل عيد الهلول، 2008)[31] الكشف عن الفروق في أسلوب التعقيد المرتفع والمنخفض كمتغير يؤثر على الحاجات النفسية لدى عينة من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن الذين لديهم تعقيد معرفي لديهم قدرة أكثر على إشباع الحاجات النفسية.

يتضح من خلال الدراسات والبحوث السابقة أن الأسلوب المعرفي التبسيط مقابل التعقيد المعرفي كمتغير مستقل له تأثيره على العديد من المتغيرات التابعة التي تناولتها تلك الدراسات، كذلك يتضح أن أسلوب التعقيد المعرفي له تأثير أكبر من أسلوب التبسيط المعرفي على تلك المتغيرات باستثناء دراسة (هالة سعيد العمودي، 2009)[30] والتي توصلت إلى أن الأسلوب المعرفي كمتغير مستقل لم يؤثر في المتغير التابع.

لم تتناول الدراسات والبحوث السابقة علاقة الأسلوب المعرفي التبسيط مقابل التعقيد المعرفي بالتحصيل المعرفي وتنمية المهارات العملية ولعل ذلك مما يدعم إجراء البحث الحالي.

منهج البحث ومتغيراته

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في بناء الاستبانة، وإعداد قائمة المهارات الخاصة بالبحث، كما استخدم المنهج التجريبي والذي يهدف إلى بحث أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، حيث اشتمل البحث الحالي على متغيرين مستقلين هما:

1. استخدام الخرائط العقلية الذهنية.
2. متغير تصنيفي (الأسلوب المعرفي)، وله مستويان هما:

أ. التبسيط المعرفي. ب. التعقيد المعرفي.

المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على متغيرين تابعين هما:

أ. التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

ب. معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

التصميم التجريبي للبحث

في ضوء البحث الحالي استخدم الباحث التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم البعد الواحد الذي يحتوي على مجموعتين تجريبيتين في القياس القبلي والبعدي، كما في الشكل التالي.

شكل 1: التصميم التجريبي للبحث

المعالجات			
المجموعات	اختبار قبلي	معالجة تجريبية	اختبار بعدى
المجموعة التجريبية الأولى	O_1	X_1	O_2
المجموعة التجريبية الثانية	O_1	X_2	O_2

حيث إن:

O_1: القياس القبلي.

X_1: المعالجة التجريبية الأولى (الخرائط العقلية الذهنية مع طلاب ذوي أسلوب التبسيط المعرفي).

X_2: المعالجة التجريبية الثانية (الخرائط العقلية الذهنية مع طلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي)

O_2: القياس البعدي.

أولاً. إعداد مواد المعالجة التجريبية

مواد المعالجة التجريبية

من خلال اطلاع الباحث على بعض نماذج التصميم والتطوير التعليمي المختلفة مثل نماذج (عبد اللطيف الجزار، 2005)[32]، (محمد عطية خميس، 2003)[33]، (الغريب زاهر، 2001)[35] وغيرها من النماذج تبين أنها اتفقت على وجود مراحل للتصميم والتطوير التعليمي وكل مرحلة أساسية لها مجموعة من الخطوات أو المهام الفرعية المتكاملة مع بعضها البعض، وإن اختلفت في عرض تفاصيل كل مرحلة.

1. **مرحلة التحليل**

- **تحديد حاجات المتعلمين** : وتضمنت هذه المرحلة تحديد المهارات العملية اللازمة لطلاب تكنولوجيا التعليم والتي يتوقع أن تكسب الطلاب المعلومات المعرفية والمهارات العملية اللازمة لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

وفي هذه المرحلة قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع مجموعة من طلاب تكنولوجيا التعليم، لتعرُّف مهاراتهم الحالية المرتبطة باستخدام برامج تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية، وتحديد البرنامج الذي يحتاجونه أكثر؛ لإتقان هذه المهارات أثناء دراستهم، وتم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة؛ وذلك لتوفر المهارات الأساسية لديهم لاستخدام الكمبيوتر، إضافة إلى وجود مقرر خاص بإنتاج برامج الوسائط المتعددة، وأنهم بحاجة أكثر من غيرهم للتدريب على مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، نظرًا لقرب تخرجهم، ومواجهتهم بمتطلبات سوق العمل.

- **تحليل خصائص المتعلمين** وقد تم تحليل خصائص المتعلمين وتوصيفها فيما يلي:

أ. العوامل الأكاديمية : أي المستوى الدراسي للطلاب؛ إذ وقع الاختيار على الطلاب المستجدين بالفرقة الرابعة.

ب. العوامل الجسمية : النضج والمعوقات الجسمية المتعارضة مع طبيعة البحث.

ج. تم تحديد أفراد العينة من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم الذين يجيدون استخدام الحاسب الآلي حيث درسوا مقرر الحاسب الآلي في الفرقتين الثانية والثالثة، وبالتالي فأفراد العينة ليس لديهم أي مشكلة في التعامل مع جهاز الحاسب الآلي وهو شرط مهم عند تطبيق البحث.

- **تحديد الأهداف العامة للمحتوى:** من خلال الهدف العام للبرنامج والذي تم تحديده قام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية للبرنامج بصورة محددة فى الأهداف التالية:

بعد الانتهاء من دراسة البرنامج المقترح يجب من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- يذكر مكونات عملية التصميم التعليمي.
- يذكر أهم المعايير الواجب توافرها في إنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- يحدد العناصر الرئيسة لواجهة برنامج Adobe Director.
- يحدد البرامج المختلفة المساعدة لبرنامج Adobe Director.
- يقوم بإدراج عناصر الوسائط المتعددة داخل فيلم المختلفة بالمكتبة الرقمية.
- يقوم بإنتاج برنامج وسائط متعددة بشكل متكامل.

- **تحليل البيئة التعليمية:** البيئة التعليمية التي سيستخدم فيها البرنامج موضع البحث الحالي هي بيئة التعليم الإلكتروني من خلال الموقع التعليمي الذي تم تصميمه وفقاً للمتغير الرئيس للبحث؛ حيث قام الطلاب بالدراسة الذاتية حتى يتسنى للطالب التعلم في أي وقت أو مكان يناسبه.
- **تحديد موضوعات التعلم:** تم تحديد واختيار المحتوى التعليمي، والذي يدور حول مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية (برامج الوسائط المتعددة) من خلال برنامج Adobe Director ؛ على أن يتم تقديم هذا المحتوى في صورة إلكترونية من خلال الموقع الإلكتروني.

2. مرحلة التصميم:

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **صياغة الأهداف التعليمية الإجرائية:** في ضوء الأهداف العامة للبرنامج، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من المهارات تم تحديد الأهداف الإجرائية داخل كل موديول من الموديولات التي تم إنتاجها، وقد روعي أن تتسم تلك الأهداف بالوضوح والتحديد الدقيق لنواتج التعلم المتوقعة بعد دراسة كل موديول، وقد تضمنت الأهداف الإجرائية نوعين من الأهداف هما الأهداف المعرفية، والأهداف المهارية، وتم ترجمة هذه الأهداف في ثلاثة موديولات تعليمية كالتالي:

الموديول الأول: المبادئ التربوية لتصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة.
الموديول الثاني: وثائق وأدوات تصميم برامج الوسائط المتعددة.
الموديول الثالث: استخدام برنامج الدايركتور في إنتاج برامج الوسائط المتعددة.

- **تحديد استيراتيجية التعليم المستخدمة:** في ضوء المتغير المستقل للبحث تم استخدام استيراتيجية التعليم المفرد من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؛ حيث تم تصميم الموقع ومحتواه، لكي يتوافق مع نمط التعليم المستخدم.

- **تحديد الوسائل المساعدة:** تم إضافة مجموعة من المواقع ذات الصلة بموضوع البحث والخاصة بمهارات برنامج الدايركتور؛ بحيث يستطيع الطالب الدخول إلى هذه المواقع في أي وقت للاستزادة منها فيما يخص العديد من المهارات الخاصة بالبرنامج المحدد بالبحث.

3. مرحلة الإنتاج:

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **إنتاج الوسائط السمعية والبصرية:** قام الباحث أولاً بتحديد كل الوسائط المطلوبة للإنتاج، سواء كانت صورًا ثابتة أو رسومات ثابتة أو مقاطع فيديو، أو ملفات صوتية أو موسيقى، وذلك أثناء تصميم السيناريو، ثم قام الباحث بتحديد المتاح منها، وقام بجمعها من مصادرها المتاحة، وقام الباحث بإنتاج العناصر المطلوبة بنفسه، واستعان الباحث بأحد المتخصصين لإنتاج الموقع بشكله النهائي، وفقًا للخطوات التالية:

- **إنتاج لقطات الفيديو:** تم تصوير لقطات الفيديو المستخدمة في البرنامج باستخدام برنامج Camtasia Studio 6 وهو برنامج يسمح بالتسجيل مباشرة من على سطح شاشة الكمبيوتر؛ كما يسمح بتحويل لقطات الفيديو إلى العديد من امتدادات الفيديو مما يسمح باستخدامها في العديد من البرامج ومنها برنامج Adobe Director.

- **إنتاج الأصوات والموسيقى والمؤثرات الصوتية:** عهد الباحث بالتعليق الصوتي إلى أحد مذيعي الراديو ذي الصوت الحسن الواضح لتسجيل الصوت الخاص بالنص المكتوب، وذلك لمراعاة الوصول لأفضل نبرة للصوت في البرنامج أما داخل لقطات الفيديو الموجودة بالبرنامج، فقد قام الباحث بتسجيل الصوت بنفسه باستخدام برنامج خاص بالصوت وهو (Sound Forge).
- **إنتاج النصوص:** تم إدخال جميع النصوص التي ظهرت على شاشات البرنامج التي تم إنتاجها، عن طريق برنامج معالجة النصوص Microsoft Word.
- **إنتاج الصور الثابتة:** تم تجميع الصور الثابتة المتصلة بالموضوع والتي تم تحديدها مسبقا في السيناريو التنفيذي للبرنامج، وذلك من خلال أخذ لقطات للصور المطلوبة باستخدام برنامج (snagit)، كما تمت معالجة هذه الصور عن طريق برنامج معالجة الصور (Adobe Photoshop).
- **إنتاج المؤثرات البصرية:** استخدمت مؤثرات ثابتة عند ظهور واختفاء أطر البرنامج، حتى لا يؤدي زيادتها إلى تشتيت انتباه الطلاب أثناء التعلم.

ثانياً. بناء وضبط أدوات القياس الخاصة بالبحث

قام الباحث ببناء وضبط الأدوات الآتية:

أ. الاختبار التحصيلي

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي للبرنامج، قام الباحث بتصميم وبناء اختبار تحصيلي من النوع الموضوعي، وقد تم تصميم الاختبار ليقوم الطالب بالإجابة عليه من خلال جهاز الكمبيوتر، وقد مر الاختبار التحصيلي فى إعداده بالمراحل الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:** وقد هدف الاختبار التحصيلي للبحث الحالي إلى قياس تحصيل طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وذلك لمعرفة مدى تحقيق الطلاب لأهداف دراسة البرنامج.
- **تحديد نوع الاختبار ومفرداته:** قام الباحث بالاطلاع على بعض المراجع [35،36] الخاصة بكيفية بناء وإعداد الاختبارات، وبناءً عليه تم وضع اختبار من النوع الموضوعي يتكون من جزأين الأول: صواب وخطأ، والثاني: اختيار من متعدد، وقد راعى الباحث الشروط اللازمة لكل نوع حتى يكون الاختبار بصورة جيدة.
- **وضع تعليمات الاختبار:** وقد راعى الباحث في تعليمات الاختبار أن:

– تكون واضحة ومباشرة.

– توضح ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة.

– توضح أن الإجابة على أسئلة الاختبار تكون لمرة واحدة فقط.

– تبين للطالب كيفية استخدام الفأرة فى الإجابة على عبارات الصواب والخطأ، وكذلك بنود الاختيار من متعدد.

- **إعداد الاختبار في صورته الأولية:** تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية والمهارية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، وقد راعى الباحث صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الأهداف الإجرائية، ووصل عدد بنود الاختبار في صورته الأولى إلى (117) مفردة (70) صوابًا وخطأ، (47) اختيارًا من متعدد.
- **صدق الاختبار:** تم تحديد صدق الاختبار بطريقتين هما:

الصدق الظاهري: حيث تم عرض الاختبار (مطبوعًا) على مجموعة من المحكمين من الخبراء فى مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس وذلك للتأكد من:

– ارتباط مفردات الاختبار بأهداف البرنامج.

– مناسبة مفردات الاختبار لأفراد عينة البحث.

– السلامة اللغوية لمفردات الاختبار.

– إضافة أي مفردات قد أغفلها الباحث مع أنها مطلوبة لهذا الاختبار.

– حذف أي مفردات غير مناسبة من وجهة نظرهم.

وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بإجراء العديد من التعديلات والتي كان من أهمها:

– حذف بعض البنود المكررة، والتي تم وضعها بصياغات مختلفة.

– حذف بعض بنود الصواب والخطأ والتي تم السؤال عنها في أسئلة الاختيار من متعدد.

وقد وصل عدد البنود الاختبارية بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون إلى (100) بند، منها (60) صوابًا وخطأ، و (40) من نوع الاختيار من متعدد.

الصدق الداخلي: ويعني تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، وتم التأكد منه عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها، وقد قام الباحث بالتأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع

جدول للمواصفات يبين الموضوعات الخاصة بالبرنامج وتوزيع الأهداف بمستوياتها (التذكر– الفهم – التطبيق) على تلك الموضوعات، وكذلك عدد البنود الاختيارية التي تغطي تلك الأهداف وأوزانها النسبية.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** لحساب معامل الثبات تم اختيار عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، حيث تم تطبيق الاختبار بصورة مطبوعة ولم يتم عرضه من خلال الكمبيوتر، وقد تم الاعتماد في حساب ثبات الاختبار على طريقة التجزئة النصفية، حيث استخدم الباحث معادلة رولون "Rolun " المختصرة للتجزئة النصفية [37].

ويوضح جدول (1) معامل ثبات الجزء الأول للاختبار، والجزء الثاني، ومعامل ثبات الاختبار ككل.

جدول 1:معامل ثبات الاختبار التحصيلي

معامل ثبات الجزء الأول	معامل ثبات الجزء الثاني	معامل ثبات الاختبار ككل
0.92	0.86	0.89

باستقراء النتائج في جدول (1) يتضح أن معامل ثبات الاختبار يساوي (0.89) وهو معامل يشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، الأمر الذي يجعل الباحث يطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس، حيث يعني ذلك أن الاختبار يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها في نفس الظروف.

حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار: تم حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل بند من بنود الاختبار التحصيلي؛ وذلك للتأكد من جودة مفردات الاختبار من حيث مستوى سهولتها أو صعوبتها [37].

وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة لأسئلة ومفردات الاختبار الحالي بجزأيه ما بين (0.36 – 0.80) مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار التحصيلي على درجة مناسبة من حيث السهولة والصعوبة.

حساب معامل التمييز للاختبار: يعبر معامل التمييز عن تمييز المفردة للطالب الممتاز والطالب الضعيف، ولتعيين معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي قام الباحث بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار [37].

ومعامل التمييز المقبول لا يقل عن 0.30 وكلما ارتفع عن تلك القيمة كان أفضل، وتراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (0.36– 0.69)، وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة.

حساب زمن الإجابة على الاختبار: بعد أن أنهى الطلاب أداء الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على العينة نفسها ، وعددها (20) طالبًا حتى يُمكن للباحث تحديد زمن الإجابة على الاختبار، وقد تم رصد زمن الإجابة لكل طالب من أفراد العينة، وبحساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب للإجابة على الاختبار تم التوصل إلى أن الزمن اللازم للإجابة على الاختبار (45) دقيقة.

ب. إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

بناءً على الأهداف التعليمية للبرنامج قام الباحث بإعداد قائمة المهارات الخاصة لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وفقًا للخطوات الآتية:

- **إعداد قائمة المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط**

وقد اتبع الباحث الإجراءات والخطوات التالية أثناء إعداد قائمة المهارات الرئيسة:

- **تحديد الهدف من قائمة المهارات:** وتمثل الهدف من قائمة المهارات في التحديد والتوصل لكافة المهارات الرئيسة والفرعية المرتبطة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

- **مصادر اشتقاق المهارات الخاصة بإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط**

وقد تنوعت المصادر الخاصة باشتقاق المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط مثل الدراسات والبحوث والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط باستخدام برنامج Adobe Director إضافة إلى الرجوع بعض الأقراص المدمجة المنتجة من قبل شركة BC LABE والتي تناولت بالشرح كيفية إنتاج برنامج وسائط متعددة باستخدام برنامج Adobe Director وتم استخلاص مجموعة من المهارات الخاصة بإنتاج برنامج وسائط متعددة باستخدام ذلك البرنامج.

- **قائمة المهارات في صورتها الأولية:** تم إعداد قائمة المهارات في صورتها الأولية والتي اشتملت على المهارات الرئيسة والفرعية التي يمكن أن يؤديها القائمون بعملية تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وقد تكونت قائمة المهارات للبحث في صورتها الأولية من (198) مهارة رئيسة وفرعية، تشمل كل المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- **التحكيم على قائمة المهارات:** تم تقديم قائمة المهارات في صورتها الأولية لعدد من السادة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وذلك بغرض معرفة آرائهم حول ما يلي:

– سلامة الدقة والصياغة العلمية لهذه المهارات.
– حذف وإضافة بعض المهارات.

– الترتيب المنطقي لهذه المهارات.

– تحديد درجة أهمية كل مهارة من المهارات بالنسبة للطلاب (عينة البحث الحالي).

بعد ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون والتي تمثلت في:

- تعديل بعض الصياغات اللفظية أو حذف بعض المهارات.
- توحيد المصطلحات الواردة بالقائمة وخاصة مصطلح (الضغط بالفأرة – النقر بالفأرة)، حيث استخدمهما الباحث بالتبادل فى الصورة المبدئية لقائمة المهارات، إلا أن المحكمين قد أشاروا إلى ضرورة تبني إحدى الصيغتين، ومن ثم استخدم الباحث مصطلح (النقر بالفأرة) في الصورة النهائية لقائمة المهارات.

وقد استخدم الباحث اختبار (كا^2) لحساب نسبة اتفاق المحكمين حول مدى أهمية كل مهارة في قائمة مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

ج. **إعداد بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:** تطلب البحث الحالي إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء وضبط بطاقة الملاحظة:

- **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة:** استهدفت بطاقة الملاحظة تقويم أداء مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم، وذلك للتعرف على مدى تمكنهم من تلك المهارات بعد دراستهم للبرنامج.
- **تحديد الأداءات التي تضمنتها البطاقة:** تم تحديد الأداءات والمهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.
- **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:** تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من (198) مهارة رئيسة وفرعية وقد اشتملت هذه المهارات على كافة العمليات والأداءات والإجراءات الخاصة بإعداد وثائق تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ، وقد تم ترتيب تلك المهارات ترتيبًا منطقيًا، كما راعى الباحث عند صياغة المهارات الجوانب التالية:
  - أن تكون محددة بصورة إجرائية.
  - أن تكون العبارة غير مركبة أي تصف مهارة فرعية واحدة.
  - ألا تحتوي العبارة على أداوت نفي.
  - أن تصف المهارات الفرعية المهارة الرئيسة أو المحور الرئيس لها.

- **التقدير الكمي لأداء الطلاب:** استخدم الباحث التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على مستويات الطلاب في كل مهارة، وتم تحديد مستويات أداء المهارة فى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة كالتالي:
  - جيد = 3 درجات: في حالة إذا قام الطالب بأداء المهارة بدقة عالية مع السرعة.
  - متوسط = درجتان: في حالة إذا قام الطالب بأداء المهارة مع التردد أثناء الأداء؛ سواء كان بسرعة، أو بدقة.
  - ضعيف = درجة واحدة: في حالة إذا قام الطالب بأداء المهارة بالمحاولة والخطأ.

- **تعليمات بطاقة الملاحظة:** راعى الباحث أن تكون تعليمات البطاقة واضحة ومحددة، كما تم ذكر هدف البطاقة حتى يتسنى لأي ملاحظ استخدامها بدقة.
- **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:** بعد أن تم تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة، وتحديد المحاور الرئيسة، وتم تحديد المهارات الفرعية تحت كل محور، وصل عدد المهارات إلى (198) مهارة فرعية، وبناءً عليه كان لابد من التأكد من صدق وثبات البطاقة حتى يمكن تعرُّف مدى صلاحيتها للاستخدام كأداة تقويم.

- **ضبط بطاقة الملاحظة وذلك من خلال:**

حساب الصدق الظاهري: أي الحكم على مدى مناسبة البطاقة وعباراتها لقياس ما وضعت لقياسه؛ من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وتعليمات البطاقة ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية [36].

ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم ، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة، ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التدريسية، وتم إجراء التعديلات المقترحة من تعديل صياغة بعض العبارات.

ثبات بطاقة الملاحظة: اتبع الباحث من أجل تحديد ثبات بطاقة الملاحظة طريقة استخدام البطاقة من قبل ملاحظين مختلفين وقد استعان الباحث بثلاثة من الملاحظين وبعد تعريفهم بالهدف من البطاقة وكيفية استخدامها وتقدير أداء كل طالب

في ضوء درجة التصحيح المحددة سلفاً قام الملاحظون الثلاثة بملاحظة الأداء العملي للمهارات لثلاثة من الطلاب ، ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين الملاحظين وتم حساب معامل الارتباط بين نسبة الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين وكان معامل الارتباط (83%)، ويتبين من ذلك أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين لكل طالب من الطلاب الثلاثة الذين تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم هو (83%) وهو معامل اتفاق مرتفع مما يعني أن بطاقة الملاحظة على درجة مرضية وعالية من الثبات مما يسمح بإمكانية استخدامها في البحث الحالي.

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة**

بعد الانتهاء من تقدير صدق بطاقة الملاحظة وحساب ثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام، فى تقويم طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم فى المهارات الأساسية اللازمة لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

د. اختبار التبسيط – التعقيد المعرفي

أعد هذا الاختبار كيلي وعدله بايري وزملاؤه، وقام بتعريبه وتقنينه في البيئة العربية عبد العال عجوة

- **وصف المقياس: الاختبار يتكون من جزأين**

الجزء الأول: عبارة عن ورقة الأسئلة حيث يدون فيها المفحوص أسماء عشرة أشخاص يفترض أنهم معروفون للمفحوص معرفة شخصية، كما يكون من بينهم أشخاص مقبولون وأشخاص غير مقبولين من المفحوص، وهؤلاء العشرة يمثلون ما يعرف لدى "بايري" وزملائه بالأدوار ويمكن للمفحوص أن يأخذ ورقة الاسئلة هذه قبل الأداء على ورقة الإجابة بيوم، وذلك لوضع الأدوار في مكانها الصحيح بالنسبة إليه.

الجزء الثاني: عبارة عن ورقة الإجابة التي يدون فيها المفحوص اسمه وبياناته وتحتوي هذه الورقة على شبكة (جدول) تتكون من عشرة صفوف، وعشرة أعمدة وجميعها تكون مائة خلية وفي مقابل كل صف مكتوب صفة ثنائية القطب، وهذه الصفات تمثل ما يعرف لدى بايري" وزملائه بالتكوينات، أما الأعمدة في الشبكة فتمثل الأدوار، وإجابة المفحوص ما هي إلا عمل تقييمات أو أحكام (درجات) لكل شخص (دور) على كل صفة (تكوين) داخل الخلية حسب العمود الممثل لهذا الشخص.

- **تصحيح الاختبار**: كلما اختلفت أحكام المفحوص على الشخص (الدور) عبر التكوينات كان لديه نظام أكثر تمايزاً من الأبعاد وبالتالي يكون أكثر تعقيداً معرفياً، ويتم إعطاء درجة في الاختبار من خلال مقارنة أحكام الفرد على الأشخاص.
- **صدق الاختبار**: لحساب صدق الاختبار تم حساب معامل الصدق عن طريق صدق التكوين الفرضي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأدوار العشرة والدرجة الكلية.
- **ثبات الاختبار**: لحساب معامل الثبات تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة مرة أخرى بعد 15 يوماً في ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول وتم حساب الارتباط (لسبيرمان) ووجد أن معامل الارتباط هو (0,54) مما يشير الي وجود ارتباط دال موجب ومؤكد على ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام في بيئة الدراسة الحالية.

نتائج البحث

فى ضوء أسئلة البحث وفروضه توصل البحث إلى ما يلي:

1. النتائج الخاصة بقائمة مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

تم التوصل إلى عدد (29) مهارة رئيسة، تلزم لتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وكل مهارة رئيسة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية حتى وصل عددها إلى (198) مهارة فرعية.

ترتبط نتائج هذا المحور بالتساؤل رقم (1) من تساؤلات البحث ونصه:

- **ما مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟**

وقد تمت الإجابة عن هذا التساؤل؛ حيث تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبانة، باستخدام مربع كا (كا^2)، ويستلزم ذلك التعامل مع التكرارات، وذلك بغرض معرفة دلالتها الإحصائية، وتم حساب تكرارات استجابات الخبراء والمتخصصين لكل مهارة من المهارات التي تضمنتها الاستبانة، وذلك لمعرفة دلالتها الإحصائية.

واستخدم مستوى دلالة (0.05) للمفردات (المهارات) التي تكون قيمة (كا^2) لها دالة عند هذا المستوى، لتمثل مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط اللازمة لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

وذلك عندما تكون الدلالة موجهة للتكرار الأعلى في حالة (مهم)، أي يكون هو الأكثر تكرارًا، أما المهارات التي لا تكون دالة عند مستوى (0.05) وهي التي يكون التكرار الأعلى فيها للاستجابة (غير مهم) فتحذف من القائمة؛ لأنها تكون غير مهمة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الأول للبحث

2. النتائج الخاصة بفاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

ترتبط هذه النتائج بالفروض (1،2) من فروض البحث، والتي تحاول الإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات البحث، والذي نص على:

- **ما فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية كل من:**
  1. التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟
  2. أداء الطلاب لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟

وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية:

– فيما يتعلق بنتائج استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط: يوضح جدول رقم (2) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة فى القياس القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 2:اختبار ت T-test على درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجات الحرية	قيمة ت *
80	القبلي	10.80	3.791	55.113	4.773	79	102.982
	البعدي	66.04	3.513				

* دالة عند مستوى (0.05)

باستقراء النتائج فى الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (102.982)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (79)، والتي تساوي (10.80)

مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في القياس القبلي الذي بلغ (10.80)، ومتوسط درجات أفراد العينة فى القياس البعدي الذي بلغ (66.04) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات القياس البعدي.

وبناءً عليه تم قبول الفرض الأول، والذي نص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح القياس البعدي".

وفي ضوء نتائج متوسط الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية له تم حساب قيمة المنوال لعينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي والذي يوضحه الجدول التالي.

جدول 3:القيمة المنوالية للقياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لدى عينة الدراسة

الأدوات	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط	المنوال
الاختبار التحصيلي القبلي	80	75	10.80	8
الاختبار التحصيلي البعدي			66.04	69

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أن القيمة المنوالية في القياس البعدي أعلى من القيمة المنوالية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي بما يشير إلى تحسن أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ؛مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على الخرائط العقلية الذهنية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

أ. اعتماد الخرائط الذهنية في تصميمها على الأفكار الرئيسية وما يتبعها من أفكار فرعية أخرى، أدي لتلخيص المحتوى بصورة تسهل استيعابه واستعادته.

ب. عدم اعتماد الخرائط على السرد اللفظي واعتمادها على الصور، والرسوم، والألوان؛ مما أدى لتذكر أفضل؛ حيث إن التذكر البصري أقوى من التذكر السمعي.

– نتائج استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

يوضح جدول رقم (4) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة فى القياس القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 4:اختبار ت T-test على درجات القياس القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجات الحرية	قيمة ت *
80	القبلي	34.88	14.974	96.138	16.031	79	51.013
	البعدي	132.10	11.011				

* دالة عند مستوى (0.05)

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (51.013)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (79)، والتي تساوي (1.69)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في القياس القبلي والذي بلغ (34.88)، ومتوسط درجات أفراد العينة فى القياس البعدي والذي بلغ (132.10) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات القياس البعدي.

وبناءً عليه تم قبول الفرض الثاني، والذي نص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية بين القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح التطبيق البعدي.

وفي ضوء نتائج متوسط بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط والدرجة الكلية لها تم حساب قيمة المنوال لعينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي والذي يوضحه الجدول التالي.

جدول 5 :القيمة المنوالية للقياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى عينة الدراسة

الأدوات	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط	المنوال
بطاقة الملاحظة القبلية	80	153	35.98	35
بطاقة الملاحظة البعدية			133.11	133

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن القيمة المنوالية في القياس البعدي أعلى من القيمة المنوالية في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط بما يشير إلى تحسن أداء أفراد عينة البحث في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؛مما يدل على فعالية البرنامج.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

أ. استخدام خرائط العقل الذهنية ساعد على تنمية مهارات إنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وذلك من خلال تصميم الخرائط العقلية، والتي يمكن أن تنمي المهارات العملية.

ب. خرائط العقل الذهنية أكسبت أفراد العينة أسلوباً ذا معنى جعلهم يدركون ويحللون ويركبون المهارات ذات العلاقة ، وينظرون إلى المهارات نظرة شمولية ويحللون المهارات الجديدة اعتماداً على المهارات القبلية الموجودة في بنيتهم المعرفية.

3. النتائج الخاصة بفاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (تبسيط – تعقيد) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

ترتبط هذه النتائج بالفروض (3،4) من فروض البحث، والتي تحاول الإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات البحث، والذي نص على:

- ما فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (تبسيط – تعقيد) في تنمية كل من:

أ. التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟

ب. معدل أداء الطلاب لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟

– نتائج فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (التبسيط – التعقيد) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي أسلوب التبسيط المعرفي والتعقيد المعرفي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، ويوضح جدول رقم (6) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 6:اختبار ت T-test على درجات القياس البعدي لذوي الأسلوب المعرفي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط

العدد	عينة الدراسة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجات الحرية	قيمة ت
40	تعقيد معرفي	69.48	2.287	4.925	78	* 8.326
40	تبسيط معرفي	64.55	2.961			

* دالة عند مستوى (0.05)

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (8.326)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (78)، والتي تساوي (1.66)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي أسلوب التعقيد المعرفي والذي بلغ (69.48)، ومتوسط درجات أفراد العينة ذوي أسلوب التبسيط المعرفي والذي بلغ (64.55) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وفي ضوء ما تقدم اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط بين الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي وذوي أسلوب التبسيط المعرفي لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وبناءً عليه تم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى: أن الطلاب ذوي التعقيد المعرفي يميلون إلى التعامل مع المجردات بصورة أفضل من المحسوسات والدراسة من خلال الخرائط الذهنية قد أسهمت في تحقيق ذلك من خلال مجموعة العناصر التي تستخدمها في تحويل النص المكتوب إلى صورة مرئية مما أدى إلى تفوق الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

2- نتائج فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (التبسيط – التعقيد) في تنمية معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

يوضح جدول رقم (7) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة فى القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 7:اختبار ت T-test على درجات القياس البعدي في بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

العدد	عينة الدراسة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجات الحرية	قيمة ت
40	تعقيد معرفي	139.18	8.443	12.125	78	* 5.840
40	تبسيط معرفي	127.05	10.059			

* دالة عند مستوى (0.05)

باستقراء النتائج فى الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (5.840)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (78)، والتي تساوي (1.66)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العينة ذوي أسلوب التعقيد المعرفي والذي بلغ (139.18)، ومتوسط درجات العينة ذوي أسلوب التبسيط المعرفي والذي بلغ (127.05) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وفي ضوء ما تقدم اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، بين الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي وأسلوب التبسيط المعرفي لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وبناءً عليه تم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح أفراد العينة ذوي أسلوب التعقيد المعرفي".

التوصيات

1. إعادة صياغة محتوى مقررات قسم تكنولوجيا التعليم بما يتفق مع مبادئ التصميم التعليمي.
2. الاهتمام بتنمية مهارات التصميم التعليمي بصفة عامة، وتصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط بصفة خاصة لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.
3. إعداد برامج لمعلمي الحاسب الآلي بالمعاهد الأزهرية لتدريبهم على إعداد وبناء واستخدام الخرائط الذهنية.
4. الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية غير التي تناولها البحث وعلاقتها بمتغيرات التصميم التعليمي.
5. الاهتمام باستخدام الخرائط الذهنية التفاعلية عند تصميم المواقع التعليمية وكذلك البرامج التدريبية.

مقترحات ببحوث ودراسات مستقبلية

1. دراسة أثر التفاعل بين خرائط العقل والأساليب المعرفية المختلفة، وأثره في تحقيق أهداف تدريس المواد الدراسية بمراحل التعليم المختلفة.

2. دراسة أثر استخدام الخرائط الذهنية في مواقع التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

3. دراسة أثر استخدام الخرائط الذهنية في مواقع التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

4. دراسة أثر استخدام الخرائط الذهنية التفاعلية في برامج الحاسوب التعليمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

1. محمد زين الدين. "تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعليم عبر الشبكات". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية 2005.
2. عبد الله الهابس، عبد الله الكندري. "الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت"، المجلة التربوية، مج 15، ع 57، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي2000.
3. توني بوزان. كيف ترسم خريطة العقل. ترجمة مكتبة جرير. ط 2. الرياض ، السعودية 2006.
4. السعيد السعيد عبد الرازق. الخرائط الذهنية الالكترونية التعليمية2013، متاح في http://www.elearning-arab-academy.com/digital-learning/515-2012-05-08-10-03-29.html
5. سيد شعبان عبد العليم. "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية التفاعلية في مواقع الانترنت التعليمية لتنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية 2011.
6. smith, j . the use of graphic organizers in vocabulary instruction , ERIC No. ED463556,2002
7. Diana Thompson. Online learning programms using mind-mapping techniques at Ninewells Medical Training & Management Development Methods2003
8. Zampetakis, A. and Tsironis, L. Creativity development in engineering education: the case of mind mapping , Journal of Management Development 26 (4) , pp. 370-380,2007
9. أنور محمد الشرقاوي. علم النفس المعرفي المعاصر القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ، مصر. ط2. 2003.
10. Plough, J. Students Using Visual Thinking to learn Science in a Web-based Environment" Doctor of Philosophy, Drexel University2004.
11. عامر إبراهيم علوان. التعلم المسند بالدماغ نموذج لتداخل التربية في علم النفس، هيئة التعليم التقني2013، متاح في http://fcdrs.com/mag/issue-6-4.html
12. توني بوزان ،العقل القوي. ترجمة مكتبة جرير. الرياض،السعودية 2006.
13. Muller, A.etal. Joining Mind Mapping and Care Planning to Enhance Student Critical Thinking and Achieve Holistic Nursing Care, Front Range Community College, Westminster, co. 13 (1), March2002.
14. William &Mary 2006 :" Thinking Maps ", retrieved on 13/4/2012, available on http:www.members .Cox .net/ Jackie's/.thinkingmaps.html
15. نبيلة على الحناقطة. "الخرائط العقلية Mind Maps". رسالة المعلم، مج 49، ع 4، وزارة التربية والتعليم، عمان2001.
16. محمد عيد حسن. "فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، ع 14، جامعة طنطا 2003.
17. محمد بكر نوفل. "أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى". مجلة دراسات المعلم/ الطالب، ع 2،1.عمان: معهد التربية التابع لليونسكو ،عمان 2004.
18. Cunningham, G. Mind mapping: Its effects on student achievement in high school biology, Ph.D., The University of Texas at Austin; AAT 3215351,2006
19. Ertug, E, and Ali G. Mind mapping applications in special teaching methods courses for science teacher candidates and teacher candidates' opinions concerning the applications,

Procedia Social and Behavioral Sciences, Faculty of Buca Education, Dokuz Eylul University2009

20. Ismail, I & Ngah, N. The Effects of Mind Mapping with Cooperative Learning on Programming Performance, Problem Solving Skill and Metacognitive Knowledge among Computer Science Students, Journal of Educational Computing Research, V. 42, N.1 ,2011

21. نيفين بنت حمزة البركاتي.(2012). "أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والتقنية على تحصيل الطالبات بجامعة أم القري" المجلة التربوية، ع 103، ج 2، مكة المكرمة ، السعودية 2012.

22. شيخة محمد سعيد الملا. "فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي للأطفال المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم في دولة الامارات العربية المتحدة". ملخصات رسائل علمية، ع 114 ، 2012

23. هشام محمد الخولي. الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، مصر2002.

24. أنور محمد الشرقاوي. علم النفس المعرفي المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1992

25. جابر عبد الحميد. استراتيجيات التدريس والتعلم: الكتاب العاشر سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. دار الفكر العربي ، القاهرة . ط1. 1999.

26. حمدي الفرماوي. الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث. مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ، مصر ، ط1. 1994

27. أنور محمد الشرقاوي : الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر ط2 ، 1995

28. حسن حلمى محمود. "الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديرى مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، كلية التربية 2008.

29. محمد عبد الرؤوف العطار. فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط المعرفية والأسلوب المعرفي على التحصيل في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ع أبريل، مجلة كلية التربية،بنها ، مصر 2000

30. هاله سعيد العمودي. " فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الأساليب المعرفية المختلفة (التعقيد / التبسيط المعرفي) بالمملكة العربية السعودية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج 3، ع3 ، 2009

31. اسماعيل عيد الهلول. "دراسة بعض الحاجات النفسية وعلاقتها بأسلوب التبسيط– التعقيد المعرفي لدى المعلم الفلسطيني". حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،القسم التربوي ع 9، فلسطين، 2008.

32. عبد اللطيف بن الصفى الجزار. مقدمة فى تكنولوجيا التعليم :النظرية والعملية. مكتبة جامعة عين شمس،القاهرة 1995.

33. محمد عطية خميس. منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر2003.

34. الغريب زاهر إسماعيل. تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. عالم الكتب،القاهرة ، مصر ، ط6. 2001.

35. صفوت فرج. القياس النفسي. مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ، مصر 2007.

36. رمزية الغريب. التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر 1996.

37. فؤاد البهي السيد. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى. دار الفكر العربي ، القاهرة ،مصر ، ط3. 1979.

الإمامة في الفكر الإسلامي بين التأصيل والغلو

Imamate in Islamic thought between rooting and hyperbole

*** د. عبد الستار إبراهيم الهيتي**

ملخص

الإمامة والخلافة والأمارة ألفاظ ومصطلحات تم تداولها كثيراً في أدبيات الفكر الإسلامي قديما وحديثا ، حيث كانت أول مشكلة واجهتها الأمة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم هي مسألة الحكم وطريقة اختيار الحاكم ، متمثلة بالإمامة والخلافة ، وما دار حولها من آراء واجتهادات .

وفق الله الأمة في أول أيامها لاختيار أبي بكر الصديق رضي الله عنه ليكون خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، وقبل أن يتوفاه الله وقع اختياره للخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنته ليأخذ مكان القيادة من بعده ، والذي وضع بدوره صيغة متقدمة في طريقة اختيار الخليفة ، بحيث تم التوافق على عثمان بن عفان رضي الله عنه عن طريق الترشيح والاختيار ، حتى وصل الأمر إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه بالأغلبية في ظروف كانت الدولة فيها بأمس الحاجة إلى القيادة والإمامة ، تخلصا من الفوضى ، ومنعا للاختلاف والتنازع .

ومن خلال هذه الحالات الأربع قدم التأصيل الشرعي في تلك الفترة الوجيزة من تاريخ الأمة الإسلامية أربع صيغ تم فيها تنصيب الخليفة أو الإمام واختياره عن طريق البيعة التي تقدمها الأمة للخليفة ، فالأمر شورى واختيار ، والخلافة توافق وانتداب ، ولو كان الأمر غير ذلك لكان النص حاضراً ومفعلاً ، ولتواتر نقله بين الصحابة رضوان الله عليهم ، ولما أمكنهم مخالفته أو تجاوزه .

وقد كثر الحديث في العصر الحديث عن هذا الموضوع ، وتعددت فيه الآراء ، وتباينت فيه التوجهات ، بين من يلتزم التأصيل الشرعي نصوصا ومقاصد ، وبين من يغالي في تحديد شكل الإمامة والخلافة ، ويحاول تطويع النصوص لتتماشى مع رأيه وتوجهه .

***Dr. ABDULSATTAR EBRAHIM ALHITY**

Abstract

Imamate and the caliphate and the emirate words and terms were traded frequently in the literature of Islamic thought, past and present, where it was the first problem faced by the nation after the death of the Prophet peace be upon him. It is the matter of type of government and the method of selecting the caliphate, represented by the imamate and succession taking into account all opinions and interpretations The Imamate and the caliphate form adopted Islam is a basis for the system of governance in a given time period following the death of the Prophet peace be upon him. The aim was to choose the fittest Islam should decide to establish Caliphate or Imam of the Muslims to take care of the affairs of the nation.

The Caliphate and the Imamate falls within the concept of legitimate politics. and are adopted in each period of history, according to the jurisprudence of the people of the contract and the solution in a timely manner.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات الشرعية والقانونية بالدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* جامعة البحرين ،قسم الدراسات الإسلامية.

*Islamic Studies Department - University of Bahrain

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج ، منها :

1 . الإمامة والخلافة هي : النظر في مصالح العباد بمقتضى شرع الله تعالى ، بقصد تحري الحق والعدل ، بعيدا عن الهوى والمصالح الشخصية .

2 . تمثل الإمامة والخلافة الشكل الذي اعتمده الإسلام أساسا لنظام الحكم في فترة زمنية معينة إثر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، وكان الهدف منها اختيار الأصلح من أبناء الأمة لتجمتع حوله كلمتها ، وتتحد به صفوفها ، وتقام أحكام الشريعة من خلالها .

3 . يقرر الإسلام وجوب إقامة خليفة أو إمام على المسلمين يهتم بشئون الأمة ، ويرعى مصالحها الدينية والدنيوية ، وعلى هذا يعد نصب الإمام محل إجماع بين المسلمين .

6 . المتابع لأدبيات وطروحات الفكر الإسلامي في مجال نظام الحكم يجد أن هناك اتجاهات ثلاثة لتحديد شكل الإمامة وطبيعتها ، اتجاه يلتزم ظاهر النصوص وحرفيتها ، ويرى أن الإمامة بكل معانيها حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، ويتبنى هذا الاتجاه بعض الفرق والحركات الإسلامية المتشددة القديمة والمعاصرة .

واتجاه آخر حاول خلط الأوراق وغالى بتوظيف النصوص الواردة في هذا المجال ، باعتماده مرة على بعض النصوص ، واعتماده مرة أخرى على المعطيات العقلية ، فخلط بين النقل والعقل ، معتبرا الإمامة ركنا من الدين وأصلا من أصول العقيدة ، فالإمامة عندهم وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، حتى تم وضع الأئمة في منزلة النبوة أو قريبا منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، وقد تبنى هذا الاتجاه أغلب الشيعة من دعاة الإمامة والعصمة للأئمة .

واتجاه ثالث يرى ضرورة التوفيق بين النصوص والمقاصد ، إذ يقرر أصحاب هذا الاتجاه أن النصوص بحرفيتها وظواهرها في هذا الموضوع لا يمكن أن تكون كافية لتقديم صياغة حقيقية لنظام الحكم الإسلامي ، كما أن إغفال تلك النصوص بالكلية ربما يؤدي إلى الزلل والخطأ ، فكان لابد من التوفيق بين ظاهر النصوص الواردة في هذا المجال ، وبين مقاصد الشريعة وقواعدها العامة ، ولذلك فإن الإمامة والخلافة عندهم ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، فهي سياسة شرعية ، والإمامة والخلافة ليست أصلا وعقيدة ثابتة ، وإنما هي جزء من اجتماع تركيبة سياسية واقتصادية ، وقصارى ما يقال عن الخلافة أنها : تركيبة اجتماعية لها أصول دينية شرعية ، وقد تبنى هذا الاتجاه أصحاب الفكر الوسطي الإسلامي قديماً وحديثاً . وهو ما تتبناه هذه الدراسة . باعتبار أن الخلافة والإمامة تدخل ضمن مفهوم السياسة الشرعية ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلا من أصول الدين والعقيدة ، وإنما يتم اعتمادها في كل فترة من فترات التاريخ وفقاً لاجتهادات أهل العقد والحل في حينها .

مقدمة

الإمامة والخلافة والأمارة ألفاظ ومصطلحات تم تداولها كثيراً في أدبيات الفكر الإسلامي قديماً وحديثاً ، فمنذ الساعات الأولى لانقضاء عهد النبوة إثر وفاة رسول الله صلى الله عليه وسلم وانتقاله إلى الرفيق الأعلى بدأت الأمة في وضع اللبنات الأولى لنظام الحكم ، وتحديد شكل وطبيعة الإمامة والخلافة ، وقد أخذ ذلك مناهج متعددة وبرامج متشعبة من أجل صياغة الفكر السياسي الإسلامي ، وتحديد أسلوب ونظام الحكم والقيادة داخل المجتمع الإسلامي ، حيث كانت أول مشكلة واجهتها الأمة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم هي مسألة الحكم وطريقة اختيار الحاكم ، متمثلة بالإمامة والخلافة ، وما دار حولها من آراء واجتهادات .

وقد وفق الله الأمة في أول أيامها لاختيار أبي بكر الصديق رضي الله عنه ليكون خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، إماماً للأمة ، وقائداً لحياتها ، وموجهاً لبرامجها . وقبل أن يتوفاه الله وقع اختياره للخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه ليأخذ مكان القيادة من بعده ، والذي وضع بدوره صيغة متقدمة في طريقة اختيار الخليفة ، بحيث تم التوافق على عثمان بن عفان رضي الله عنه عن طريق الترشيح والاختيار ، حتى وصل الأمر إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه بالأغلبية في ظروف كانت الدولة فيها بأمس الحاجة إلى القيادة والإمامة ، تخلصاً من الفوضى ، ومنعاً للاختلاف والتنازع .

ومن خلال هذه الحالات الأربع قدم التأصيل الشرعي في تلك الفترة الوجيزة من تاريخ الأمة الإسلامية أربع صيغ تم فيها تنصيب الخليفة أو الإمام واختياره عن طريق البيعة التي تقدمها الأمة للخليفة ، وهي وإن اختلفت صيغها وآليتها إلا أنها بقيت تمثل رأي الأمة وتوجهها العام ، حيث لا نص ولا تأمير ، ولا تعيين ولا تحديد ، فالأمر شورى واختيار ، والخلافة توافق وانتداب ، والإمامة بيعة ورضى ، ولو كان الأمر غير ذلك لكان النص حاضراً ومفعلاً ، ولتواتر نقله بين الصحابة رضوان الله عليهم ، ولما أمكنهم مخالفته أو تجاوزه .

وقد كثر الحديث في العصر الحديث عن هذا الموضوع ، وتعددت فيه الآراء ، وتباينت فيه التوجهات ، بين من يلتزم التأصيل الشرعي نصوصاً ومقاصد ، وبين من يغالي في تحديد شكل الإمامة والخلافة ، ويحاول تطويع النصوص لتتماشى مع رأيه وتوجهه .

وبناءً على ما تقدم وقع الاختيار في هذا البحث على دراسة موضوع الإمامة في الفكر الإسلامي بين التأصيل والغلو ، محاولين المقاربة بين ظاهر النصوص وغايات وأهداف المقاصد الشرعية ، بعيداً عن الانكفاء والتقوقع على حرفية النص وظاهره ، ورفضاً للغلو والتطرف في تطويعه ولي عنق كلماته ، آملين التوصل من خلال هذه الدراسة إلى وضع تصور شرعي لنظام الحكم الإسلامي وطبيعة وشكل الدولة في الإسلام ، يتفق مع روح النص ودلالته ويتناسب مع مقاصد الشريعة وغاياتها العامة ، وقد اقتضى ذلك توزيع هذا البحث إلى المباحث التالية :

المبحث الأول . مفهوم الإمامة والخلافة ومشروعيتها .

المبحث الثاني . الإمامة بين حرفية النص ومقاصد الشريعة .

المبحث الثالث . طبيعة وشكل الدولة في الإسلام وموقع الإمامة فيها .

الخاتمة . النتائج والتوصيات .

مفهوم الإمامة والخلافة ومشروعيتها

الإمامة لغة : مصدر أمَّ يؤم إمامة ، ويراد بها الإمارة والسلطة والقيادة ، يقال أم القوم إذا صار لهم إماماً يقتدون به ويتبعونه ، ومنه قوله تعالى (قال إني جاعلك للناس إماماً){ البقرة:124} ،أي قائداً وأميراً وحاكماً عليهم في أمور الدين والدنيا .

ويراد بها أيضاً: القيم على الشيء والمصلح له ، والدليل والطريق الصحيح الذي يسير الناس على هديه ، جاء في لسان العرب: الإمام كل من ائتمَّ به قوم ، سواءً كانوا على الصراط المستقيم أو كانوا ضالين[1]، وجاء

في تاج العروس: والإمام الطريق الواسع ، وبه فسر قوله تعالى (وإنهما لبإمام مبين)[2]، أي بطريق مستقيم واضح يؤم ويقصد .

الإمامة إصطلاحاً : أما في الاصطلاح فهناك تعريفات متعددة وآراء متنوعة في تحديد مفهوم الإمامة .

فقد عرفها الماوردي بقوله (الإمامة موضوعة لخلافة النبوة في حراسة الدين وسياسة الدنيا به)[3].

وعرفها ابن خلدون بأنها (حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية الراجعة إليها)[4].

ويرى إمام الحرمين الجويني أن الإمامة (رياسة تامة ، وزعامة تتعلق بالخاصة والعامة في مهمات الدين والدنيا)[5].

الخلافة لغة: أما الخلافة في اللغة فإنها مأخوذة من خلف الرجل يخلفه إذا قام بالأمر من بعده ، يقال خلفه خلافة ، أي بقي بعده ، ومنه سمي خليفة كل من يخلف رسول الله صلى الله عليه وسلم في إجراء الأحكام الشرعية بعده ، كما تأتي بمعنى النيابة عن الغير ، ومنه قوله تعالى (وقال موسى لأخيه هارون اخلفني في قومي وأصلح ولا تتبع سبيل المفسدين)[الأعراف:142]

الخلافة إصطلاحاً: أما في الاصطلاح فيراد بها الرياسة العامة في أمور الدين والدنيا نيابةً عن النبي صلى الله عليه وسلم ، وفي هذا المعنى وردت تعريفات متعددة للعلماء والفقهاء ، قريبةً في المعنى وإن اختلفت ألفاظها وصياغتها .

يقول ابن خلدون (الخلافة هي حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية الراجعة إليها ، إذ أحوال الدنيا ترجع كلها عند الشرع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة ، فهي في الحقيقة خلافة عن صاحب الشرع في حراسة الدين وسياسة الدنيا به)[4].

ويعرفها الإيجي بأنها (رياسة عامة في الدين والدنيا ، خلافة عن النبي صلى الله عليه وسلم)[6].

والذي يظهر لنا من خلال هذه التعريفات أن الإمامة والخلافة مصطلحان مترادفان ، فكل منهما تعني الرياسة والقيادة لأحوال الدنيا والآخرة ، إذ أن أحوال الدنيا في نظر الشرع ترجع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة ، وقد أشار عدد من الفقهاء إلى ذلك ، فالنووي الفقيه الشافعي يرى أنه يجوز أن يقال للإمام : الخليفة والإمام وأمير المؤمنين[7] ، كما ذكر ابن خلدون أن حقيقة هذا المنصب نيابة عن صاحب الشريعة في حفظ الدين وسياسة الدنيا ، وأنه يمكن تسميته خلافة وإمامة ، وأن القائم به يمكن أن يسمى خليفةً وإماماً[4]، وبذلك اشتهر بين المسلمين إطلاق لقب الإمام أو الخليفة وصفا لحاكم الدولة الإسلامية ، مما يشير إلى أن مصطلحي الخلافة والإمامة مترادفين دائماً للتعبير عن مفهوم واحد ، وهو قيادة الأمة الإسلامية وإدارة شؤونها العامة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم .

وبناءً على ذلك فإنه يمكن أن نختار تعريفاً جامعاً للإمامة والخلافة ، فنقول : إنها النظر في مصالح العباد بمقتضى شرع الله تعالى ، بقصد تحري الحق والعدل ، بعيداً عن الهوى والمصالح الشخصية.

والمتابع لما ذكره علماء الأمة على مدى تاريخهم الحضاري يجد سنداً لهذا التعريف ، فسعد الدين التفتازاني الفقيه الأصولي والمتكلم الذي عاش في القرن الثامن الهجري (722 . 792) يرى أنها رياسة عامة في أمر الدين والدنيا[8].

وولي الله بن عبد الرحيم الدهلوي الفقيه الحنفي الذي عاش في القرن الثاني عشر الهجري (1110 . 1176 هـ) يرى أن الخلافة هي الرياسة العامة في التصدي لإقامة الدين بإحياء العلوم الدينية ، وإقامة أركان الإسلام

والقيام بالجهاد ، وما يتعلق به من ترتيب الجيوش والفروض للمقاتلة وإعطائهم من الفيء ، والقيام بالقضاء وإقامة الحدود ورفع المظالم ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر نيابة عن النبي صلى الله عليه وسلم[9]*.

ويذهب محمد رشيد رضا (1865 . 1935 م) إلى الرأي نفسه ، فيعتبر أن الخلافة والإمامة العظمى وإمارة المؤمنين ثلاث كلمات معناها واحد[10].

ويعتبر الشيخ محمد أبو زهرة (1898 . 1974م) ذلك الترادف أمراً طبيعياً لأنها تنصب على موضوع واحد ، فهو يرى أن : المذاهب السياسية كلها تدور حول الخلافة وهي الإمامة الكبرى ، وسميت خلافة لأن الذي يتولاها ويكون الحاكم الأعظم للمسلمين يخلف النبي صلى الله عليه وسلم في إدارة شؤونهم ، وتُسمى إمامة لأن الخليفة كان يُسمى إماماً ، ولأن طاعته واجبة[11].

هذا التحديد العلمي لمصطلحي الإمامة والخلافة يثبت أنهما وسيلة لا غاية ، وسيلة يتوصل بها إلى مقاصد معينة (شرعية وإدارية واجتماعية) يستطيع الإمام من خلالها وبما لديه من صلاحيات أن يحقق مصالح الأمة ويحافظ على كيانها ، ويلبي احتياجات عموم الأمة بإطار مؤسسي لا يستطيع الأفراد لوحدهم تحقيقها أو تلبيتها

وتقرر الشريعة الإسلامية أن أهم وأبرز تلك المقاصد هو إقامة أمر الله في الأرض على الوجه الذي شرع ، عن طريق عمارة الأرض وبناء الكون والقضاء على الفساد والشر ، لأنه إذا كان بناء الإنسان وتحديد مساراته الفكرية والدينية مهمة قرآنية ، فإن بناء الكون وعمارته والقيام بشؤونه مهمة إنسانية أوكلها الله إليه في قوله تعالى (وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة)[البقرة:30]

أهمية الإمامة والخلافة

تمثل الإمامة والخلافة الشكل الذي اعتمده الإسلام أساساً لنظام الحكم في فترة زمنية معينة إثر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، وكان الهدف منها اختيار الأصلح من أبناء الأمة لتجتمع حوله كلمتها ، وتتحد به صفوفها ، وتقام أحكام الشريعة من خلالها .

وقد ارتبطت نشأة الخلافة بضرورة اجتماعية وحاجة ملحة بعد أن تفاجأ الصحابة بوفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، الأمر الذي دفع المسلمين إلى المسارعة في اختيار خليفة لرسول الله ، وفي هذا يقول أبو الحسن الماوردي : إن الله جلت قدرته ندب للأمة زعيماً خلف به النبوة وحاط به الملة ، وفوض إليه السياسة ليصدر التدبير عن دين مشروع ، وتجتمع الكلمة على رأي متبوع ، فكانت الإمامة أصلاً عليه استقرت قواعد الملة وانتظمت به مصالح العامة حتى استثبتت به الأمور العامة ، وصدرت عنه الولايات الخاصة[3].

وبهذا أصبحت الإمامة والخلافة ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها ، من أجل تنفيذ الأحكام والقواعد التي جاءت بها هذه الشريعة ، والتي لا يمكن للفرد أن يقيمها على مسرح الحياة من دون سلطة حاكمة تتولى تنفيذها ، وفي هذا يقول ابن تيمية: إن ولاية أمر الناس من أعظم واجبات الدين ، بل لا قيام للدين ولا للدنيا إلا بها ، فإن بنى آدم لاتتم مصلحتهم إلا بالاجتماع لحاجة بعضهم إلى بعض ، ولابد لهم ثم الاجتماع من رأس حتى قال النبي صلى الله عليه وسلم" إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم " رواه أبو دواد من حديث أبى سعيد وأبى هريرة ، وروى الإمام أحمد فى المسند عن عبد الله بن عمرو أن النبي صلى الله عليه وسلم قال " لا يحل لثلاثة يكونون بفلاة من الأرض إلا أمروا عليهم أحدهم " فأوجب تأمير الواحد في الاجتماع القليل العارض فى السفر تنبيها بذلك على سائر أنواع الاجتماع ، ولأن الله تعالى أوجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ولا يتم ذلك إلا بقوة وإمارة ، وكذلك سائر ما أوجبه من الجهاد والعدل وإقامة الحج والجمع والأعياد ونصر المظلوم وإقامة الحدود لاتتم إلا بالقوة والإمارة ، ولهذا روي أن السلطان ظل الله فى الأرض[12]، الأمر الذي يجعل الخلافة والإمامة من

---

* إكليل الكرامة في تبيان مقاصد الإمامة لصديق حسن خان ، ص 23 ، نقلا عن الفقه الإسلامي وأدلته ، د. وهبة الزحيلي ، دار الفكر دمشق 2008م ، ج 6 ص 572

العناصر الأساسية في تكوين المجتمع الإسلامي ، وهي في نفس الوقت القوة الفاعلة لصيانة أمن الأمة والمحافظة عليها من الاعتداءات الخارجية .

مشروعية الإمامة وحكمها

لا تستقيم المجتمعات البشرية إلا بوجود قيادة تنظم شؤونها وتحقق مصالحها ، فالفرد لا يستطيع القيام بالمهام والواجبات الشرعية والدينية والاجتماعية لوحده ، بل هو محتاج إلى غيره في تحصيل مصالحه وتحقيق العمارة في الأرض ، فإذا تم العمران فلابد من وازع يدفع بعضهم عن بعض ، لما في النفس البشرية من حب الذات الذي قد يصل إلى العدوان والظلم ، ولا شك أن آلة السلاح التي جعلت لدفع عدوان الحيوانات عنهم لا يمكن أن تكون الأداة التي يتعاملون فيها لصد عدوان بعضهم عن بعض ، فلابد إذن من جهة تكون لها الغلبة والسلطان لينتظم أمر الحياة ويسود فيها الأمن والاستقرار ، وهذا هو معنى الملك والسلطان الذي يعد ضروريا لا مناص عنه .

وبناءً على ذلك تتضح مشروعية الحكم والملك الذي عبر عنها الفكر الإسلامي بالإمامة والخلافة ، إذ يقرر الإسلام وجوب إقامة خليفة أو إمام على المسلمين يهتم بشئون الأمة ، ويرعى مصالحها الدينية والدنيوية ، ويتولى تنفيذ الأحكام الشرعية ، ويعنى بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والتنموية ، إلى غير ذلك من الأمور التي يتعين على الخليفة أو الإمام القيام بها ، ولا تتم مصالح الأمة إلا بها . وفي هذا يقول القرطبي : إن في الإمام رد العدو وحماية البيضة وسد الخلل واستخراج الحقوق وإقامة الحدود وجباية الأموال لبيت المال وقسمتها على أهلها[13]

ويعد نصب الإمام محل إجماع بين المسلمين لم يعرف فيه خلاف لأحد ، ما عدا ما نقل عن بعض المعتزلة والخوارج ممن لا يعتد برأيهم في هذا المجال ، فأقوالهم في ذلك شاذة لم تقم على دليل صحيح أو حجة ثابتة ، يقول القرطبي : ولا خلاف في وجوب ذلك بين الأمة ولا بين الأئمة ، إلا ما روي عن الأصم ، حيث كان عن الشريعة أصم ، وكذلك كل من قال بقوله واتبعه على رأيه ومذهبه[13].

الأدلة من القرآن الكريم

استدل أهل السنة والجماعة على أن الإمامة واجبة على الأمة بمجموعة من الآيات في القرآن الكريم ، منها :

1 . قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلا)﴿النساء :59﴾، فقد أمر الله بطاعة أولي الأمر ، والأمر دليل على الوجوب ، فيتعين على الأمة أن تنصب إماماً لها ، ويرى ابن كثير أن الآية عامة تشمل جميع أولي الأمر من الأمراء والعلماء[14].

2 . قوله تعالى (لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس وليعلم الله من ينصره ورسله بالغيب إن الله قوي عزيز)﴿الحديد:25﴾، إذ تشير هذه الآية أن الله تعالى أمر الرسل ومن تبعهم أن يقيموا العدل بين الناس ، ولا يتحقق إقامة العدل إلا بإمام يحكم مسيرتهم وينظم مصالحهم ويدير شؤون حياتهم .

3 . قوله تعالى (يا داوود إنا جعلناك خليفة في الأرض فاحكم بين الناس بالعدل ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله إن الذين يضلون عن سبيل الله لهم عذاب شديد بما نسوا يوم الحساب)﴿ص:26﴾، ففي هذه الآية إشارة إلى أن هذه الخلافة تشمل الملك والحكم بين الناس " فاحكم بين الناس بالعدل " مما يؤكد أن، من أبرز مهام الخلافة والإمامة إقامة القضاء العادل ضماناً لحقوق الناس .

والحقيقة أن جميع الآيات الواردة في القرآن الكريم المتعلقة بمصالح الناس وتنظيم حياتهم ، وإقامة الحدود والقصاص ، ووجوب الحكم بما أنزل الله إنما تدل دلالة واضحة على وجوب الإمارة والخلافة ، ومنها قوله تعالى

(ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون)}المائدة:44}، وقوله تعالى (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الظالمون)}المائدة:45}، وقوله تعالى (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الفاسقون)}المائدة:47}، إذ تدل مجموع هذه الآيات على وجوب الإمامة والخلافة والإمارة ، لأن المصالح والحدود وإنفاذ الأحكام لا يمكن تحقيقها إلا بوجود أمير وخليفة وإمام .

الأدلة من السنة النبوية

أما السنة النبوية فقد ورد فيها مجموعة من الأحاديث ترشد الأمة إلى ضرورة إقامةً الإمامةً والخلافةً ، وتعتبر ذلك واجباً شرعياً ملزماً ، منها :

1 . عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال (من مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة جاهلية)[15]، ويدل هذا الحديث على أن البيعة واجبة على كل مسلم ، ولا تكون البيعة إلا لإمام أو أمير أو خليفة ، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب ، لذا تعين نصب الإمام على الأمة .

2 . عن العرباض بن سارية رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال (أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة وإن عبداً حبشياً مجدعاً ، فإنه من يعش منكم فسيرى اختلافاً كثيراً ، فعليكم بسنتي سنة الخلفاء الراشدين المهديين تمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجذ ، وإياكم ومحدثات الأمور فإن كل محدثة بدعة و كل بدعة ضلالة)[16]، وفي هذا دلالة على وجوب اتباع الإمام والسمع والطاعة له مالم يخالف الشريعة وأحكامها ، فإن خالفها فإن الواجب يحتم عليهم الالتزام بسنة النبي صلى الله عليه وسلم وسنة الخلفاء من بعده .

وبناءً على هذه النصوص وغيرها مما في معناها أجمعت الأمة على وجوب نصب الإمام ، وفي مقدمتهم فقهاء الصحابة رضوان الله عليهم ، فعن عائشة رضي الله عنها قالت : مات رسول الله صلى الله عليه وسلم وأبو بكر بالسنح* ، فقام عمر يقول وهو يقول: والله ما مات رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فجاء أبو بكر فكشف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم فقبَّله ، فقال: بأبي أنت وأمي طبت حياً وميتاً ، ثم خرج فقال: أيها الحالف على رسلك ، فلما تكلم أبو بكر جلس عمر ، فحمد الله أبو بكر وأثنى عليه ، وقال: ألا من كان يعبد محمدا صلى الله عليه وسلم فإن محمداً قد مات ، ومن كان يعبد الله فإن الله حي لا يموت ، ثم تلا قوله تعالى (إنك ميت وإنهم ميتون)}الزمر:30}، وقوله تعالى (وما محمد إلا رسول قد خلت من قبله الرسل أفإن مات أو قتل انقلبتم على أعقابكم ومن ينقلب على عقبيه فلن يضر الله شيئا وسيجزي الله الشاكرين)}آل عمران:144}، واجتمعت الأنصار إلى سعد بن عبادة في سقيفة بني ساعدة ، فقالوا: منا أمير ومنكم أمير ، فذهب إليهم أبو بكر وعمر وأبو عبيدة بن الجراح ، فذهب عمر يتكلم فأسكته أبو بكر ، ثم تكلم أبو بكر فقال في كلامه : نحن الأمراء وأنتم الوزراء ، فقال حُباب بن المنذر: واللَّه لا نفعل ، منا أمير ومنكم أمير ، فقال أبو بكر : لا ولكنا الأمراء وأنتم الوزراء ، فبايعوا عمر أو أبا عبيدة ، فقال عمر: بل نبايعك أنت ، فأنت سيدنا وخيرنا وأحبنا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فأخذ عمر بيده فبايعه وبايعه الناس[17] .

ولا شك أن هذا الحوار والمناقشة الواسعة حول موضوع الأمارة بين رموز الصحابة وقادتهم دليل على أهمية الأمر وخطورته ، وأنه لا يجوز أن تترك الأمة دون قيادة تقوم بشأنها وتحقق مصالحها ، حتى انتهى الأمر بمبايعة أبي بكر الصديق رضي الله عنه حتى لا تترك الأمة فوضى بدون قائد أو حاكم يسوسها . وعلى هذا الأساس بادر الصحابة رضوان اللَّه عليهم بمجرد وصول خبر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم إلى تنصيب إمام لهم ، وأجمعوا على وجوب ذلك ولم يخالف منهم أحد .

* يعني بالعالية من أطراف المدينة

أقوال الفقهاء في وجوب الإمامة والخلافة

أما الفقهاء على اختلاف مذاهبهم فقد أجمعوا على وجوب إقامة الإمامة والخلافة ، باعتبارها ضرورة لحماية بيضة الدين ورعاية شؤون العباد والبلاد .

وفي هذا يقول يقول أبو الحسن الماوردي الشافعي (فإذا ثبت وجوبها ففرضها على الكفاية كالجهاد وطلب العلم ، فإذا قام بها من هو من أهلها سقط ، ففرضها على الكفاية)[3].

ويقول القاضي أبو يعلى الحنبلي (وهي فرض على الكفاية مخاطب بها طائفتان من الناس ، إحداهما : أهل الاجتهاد حتى يختاروا ، والثانية : من يوجد فيه شرائط الإمامة حتى ينتصب أحدهم للإمامة)[18] .

ويقول أبو عبد الله القرطبي المالكي (إن آية الخلافة أصل في نصب إمام وخليفة يسمع له ويطاع لتجتمع به الكلمة وتنفذ به أحكام الخليفة ،،، وأجمعت الصحابة على تقديم الصديق بعد اختلاف وقع بين المهاجرين والأنصار في سقيفة بني ساعدة في التعيين حتى قالت الأنصار منا أمير ومنكم أمير ، فدفعهم أبو بكر وعمر والمهاجرون عن ذلك وقالوا لهم إن العرب لا تدين إلا لهذا الحي من قريش ورووا لهم الخبر في ذلك ، فرجعوا وأطاعوا لقريش فلو كان فرض الإمامة غير واجب لا في قريش ولا في غيرهم لما ساغت هذه المناظرة والمحاورة عليها)[13].

ويقول النووي الشافعي (تولي الإمامة فرض كفاية ، فإن لم يكن من يصلح إلا واحد تعين عليه ، ولزمه طلبها إن لم يبتدؤه ، هذا إذا كان الدافع له الحرص على مصلحة المسلمين ، وإلا فإن من شروط الإمام ألا يطلبها لنفسه)[7].

ويقول ابن حجر الهيثمي الشافعي (اعلم أيضاً أن الصحابة رضوان الله عليهم أجمعوا على أن نصب الإمام بعد انقراض زمن النبوة واجب ، بل جعلوه أهم الواجبات ، حيث اشتغلوا به عن دفن رسول الله صلى الله عليه وسلم)[19].

الإمامة بين حرفية النص ومقاصد الشريعة

يعد موضوع الإمامة والخلافة أول إشكالية واجهت المسلمين بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، فقد اختلفت فيها الآراء ، وتعددت فيها الرؤى ، إذ تشير الروايات التاريخية أن أول خلاف حصل بين المسلمين بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم هو اختلافهم في موضوع الإمامة والخلافة ، من حيث طبيعتها ، واختيار الشخص المناسب لها ، ومن هو المؤهل لتولي مهامها ؟ وفي هذا يقول الشهرستاني : وأعظم خلاف بين الأمة خلاف الإمامة ، إذ ما سل سيف في الإسلام على قاعدة دينية مثل ما سل على الإمامة في كل زمان[20].

ونحن نرى أن الأمر بين الصحابة لم يصل إلى مرحلة الاختلاف والتقاطع في هذا الموضوع وإنما كان عبارة عن حوار ومناقشة صريحة وموضوعية ، بحيث تجاوب بعضهم مع البعض الآخر ، وتفهم كل طرف ما تقدم به الطرف الآخر ، وكانت الخلافة الأولى معتمدة على مبدأ الاختيار القائم على الحجة والبرهان ممثلاً بالبيعة ، وملتزماً بما يشير إليه النص من جهة وما تقره المقاصد الشرعية من جهة أخرى ، ولم تكن قائمة على أساس التنصيب والتعيين ، ولم يكن في ذلك الاجتماع تكذيب ولا مؤامرات ولا نقض للاتفاق ، ولكنه كان تسليماً للنصوص التي تحكمهم حيث المرجعية في الحوار إلى النصوص الشرعية ومقاصدها العامة .

لقد أفرز ما دار في سقيفة بني ساعدة جملة من المباديء والقواعد العامة في مجال نظام الحكم والقيادة ، منها: أن قيادة الأمة لا تكون إلا بالاختيار المبرر والمدعوم بالحجة ، وأن البيعة كانت تمثل إطار ذلك الاختيار باعتبارها شكلاً من أشكال إبداء الرأي من جهة ، والمشاركة الفعلية في ترشيح واختيار الخليفة والإمام من جهة أخرى . فالقيادة والإمارة والخلافة لا تسند إلا لمن تجتمع عليه الأمة ، ويكون الأكفأ إدارة والأقدر تنظيماً .

والنقل التاريخي الدقيق يثبت أنه لم يحصل هناك خلاف أو منازعة ، وإنما هو حوار ومناقشة وتعدد في وجهات نظر ، ويؤكد ذلك ما روي أن أبا سفيان جاء إلى علي بن أبي طالب وقال له : ما بال هذا الأمر في أقل قريش قلة و أذلها يعني أبا بكر ، و الله لئن شئت لأملأنها عليه خيلاً و رجالاً . فقال علي: لطالما عاديت الإسلام و أهله يا أبا سفيان فلم يضره شيء ، إنا وجدنا أبا بكر لها أهلاً[21] .

إن المتابع لأدبيات وطروحات الفكر الإسلامي في مجال نظام الحكم بعيداً عن السياق التاريخي يجد أن هناك اتجاهات ثلاثة لتحديد شكل الإمامة وطبيعتها ، اتجاه يلتزم ظاهر النصوص وحرفيتها ، ويرى أن الإمامة بكل معانيها حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، فيما يطلقون عليه اليوم لزوم إقامة دولة الخلافة باعتبارها واجباً شرعياً ملزماً . ويتبنى هذا الاتجاه بعض الفرق والحركات الإسلامية المتشددة القديمة والمعاصرة .

واتجاه آخر حاول خلط الأوراق وغالى بتوظيف النصوص الواردة في هذا المجال ، باعتماده مرة على بعض النصوص ، واعتماده مرة أخرى على المعطيات العقلية ، فخلط بين النقل والعقل ، معتبراً الإمامة ركناً من الدين وأصلاً من أصول العقيدة ، فالإمامة عندهم وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، حتى تم وضع الأئمة في منزلة النبوة أو قريباً منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، فكان بذلك محدثاً في الدين ما ليس منه ، ومبتعداً عن مقاصد الشريعة وقواعدها العامة . وقد تبنى هذا الاتجاه أغلب الشيعة من دعاة الإمامة والعصمة للأئمة .

واتجاه ثالث يرى ضرورة التوفيق بين النصوص والمقاصد ، إذ يقرر أصحاب هذا الاتجاه أن النصوص بحرفيتها وظواهرها في هذا الموضوع لا يمكن أن تكون كافية لتقديم صياغة حقيقية لنظام الحكم الإسلامي ، كما أن إغفال تلك النصوص بالكلية ربما يؤدي إلى الزلل والخطأ ، فكان لابد من التوفيق بين ظاهر النصوص الواردة في هذا المجال ، وبين مقاصد الشريعة وقواعدها العامة ، ولذلك فإن الإمامة والخلافة عندهم ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، فهي سياسة شرعية ، والإمامة والخلافة ليست أصلاً وعقيدة ثابتة ، وإنما هي جزء من اجتماع تركيبة سياسية واقتصادية ، وقصارى ما يقال عن الخلافة أنها : تركيبة اجتماعية لها أصول دينية شرعية ، وقد تبنى هذا الاتجاه أصحاب الفكر الوسطي الإسلامي قديماً وحديثاً.

وعلى خلفية هذه الاتجاهات الثلاثة سنحاول الوقوف على الأدلة والحجج التي يعتمد كل اتجاه ، ونختار منها ما نراه متفقا مع الرؤية الشرعية في هذا المجال وفقاً للتفصيل التالي :

الاتجاه الأول . الخلافة والإمامة حكم شرعي ملزم :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الخلافة التي تم تطبيقها في نظام الدولة الإسلامية الأولى حكم شرعي ملزم لا يجوز تجاوزه أو التخلي عنه ، وأن الإسلام يلزم أتباعه بإقامة دولة الخلافة دون غيرها من أشكال الدول والتنظيمات الأخرى ، وأن إقامة خليفة فرض على المسلمين كافة في جميع أقطار العالم وأن القيام به كالقيام بأي فرض من الفروض التي فرضها الله على المسلمين ، فهو أمر محتم لا تخيير فيه ولا هوادة في شأنه .

وقد استدل القائلون بهذا الرأي على ذلك بما استدل به عموم جماهير الأمة من القرآن الكريم والسنة النبوية ، واعتمدوا جملة النصوص من الآيات والأحاديث التي ذكرنا طرفاً منها في المبحث الأول من هذه الدراسة*، وإن كنا نتحفظ على هذا الاستدلال وطريقة توظيف هذه النصوص وطريقة توجيهها ، كما سنبين في هذه الدراسة لاحقاً .

* انظر صفحة 8 - 11 من المبحث الأول من هذه الدراسة

كما اعتمدوا على مجموعة من أقوال فقهاء الأمة في وجوب وفرضية الخلافة ، منها قول الماوردي (فإذا ثبت وجوبها ففرضها على الكفاية كالجهاد وطلب العلم ، فإذا قام بها من هو من أهلها سقط ، ففرضها على الكفاية)[3]، وقول النووي (إن تولي الإمامة فرض كفاية ، فإن لم يكن من يصلح إلا واحد تعين عليه ، ولزمه طلبها إن لم يبتدؤه ، هذا إذا كان الدافع له الحرص على مصلحة المسلمين ، وإلا فإن من شروط الإمام ألا يطلبها لنفسه)[7]، وما ذكره ابن حجر الهيثمي من أن الصحابة رضوان الله عليهم أجمعوا على أن نصب الإمام بعد انقراض زمن النبوة واجب ، بل جعلوه أهم الواجبات ، حيث اشتغلوا به عن دفن رسول الله صلى الله عليه وسلم[19]، وما ذكره القرطبي في تفسير قوله تعالى (وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ،،، الآية)*، فهو يرى أن هذه الآية أصل في نصب إمام وخليفة يُسمع له ويطاع لتجتمع به الكلمة وتنفذ به أحكام الخليفة ، ولا خلاف في وجوب ذلك بين الأمة ولا بين الأئمَّة[13] .

يتبنى هذا الاتجاه في العصر الحالي عدد من الجماعات والأحزاب والحركات الإسلامية المتشددة ، مثل حزب التحرير وطالبان والقاعدة وجماعة التكفير والهجرة ، وتدور دعوتهم على تكفير الأنظمة والمجتمعات الإسلامية ، والعمل على إقامة الخلافة ، ومن ثم فكل الوسائل في نظرهم مشروعة في سبيل الوصول إلى غايتهم المنشودة ، حتى ولو أدى ذلك إلى إشاعة الفوضى وتقويض الأمن وإتلاف الأموال . وترى جماعة التكفير والهجرة أن العصور الإسلامية بعد القرن الرابع الهجري كلها عصور كفر وجاهلية ، وأن كل المجتمعات الحالية مجتمعات جاهلية ، بحيث تعيش الجماعة في بيئة تتحقق فيها الحياة الإسلامية الحقيقة كما عاش الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام في الفترة المكية** .

كما تبنى هذا الاتجاه عدد من المفكرين والقياديين في الحركات الإسلامية ، منهم علي بلحاج أحد قادة الجبهة الإسلامية للإنقاذ في الجزائر ، إذ يرى أن الخلافة فرض أساسي من فروض هذا الدين العظيم بل هو " الفرض الأكبر " الذي يتوقف عليه تنفيذ سائر الفروض ، وإن الزهد في إقامة هذه الفريضة من " كبائر الإثم " وما الضياع والتيه والخلافات والنزاعات الناشبة بين المسلمين كأفراد وبين الشعوب الإسلامية كدول إلا لتفريط المسلمين في إقامة هذه الفريضة العظيمة[22] ، ومنهم عبد الرحمن عبد الخالق الذي يرى أن الإمامة العامة أو الخلافة هي التي يناط بها إقامة شرع الله عزّ وجل وتحكيم كتابه ، والقيام على شؤون المسلمين وإصلاح أمرهم ، وجهاد عدوهم ولا خلاف بين المسلمين على وجوبها ولزومها وإثمهم جميعاً إذا قعدوا عن إقامتها[23]، ومنهم محمود الخالدي الذي يرى أن الذل الذي يخيم على المسلمين فجعلهم يعيشون على هامش العالم وفي ذيل الأمم ومؤخرة التاريخ هو قعود المسلمين عن العمل لإقامة الخلافة وعدم مبادرتهم إلى نصب خليفة لهم ، التزاماً بالحكم الشرعي الذي أصبح معلوماً من الدين بالضرورة كالصلاة والصوم والحج ،،، لذلك كان نصب خليفة لهذه الأمة فرضاً لازماً لتطبيق الأحكام على المسلمين وحمل الدعوة الإسلامية إلى جميع أنحاء العالم[24]. وفي ذلك يحاول أصحاب هذا الاتجاه حصر نموذج الدولة الإسلامية في دولة الخلافة والدولة السلطانية دون غيرها من الأشكال الأخرى .

وبناءً على ذلك فإن الإمامة هي الخلافة حصراً كما يرون ، وأن الخليفة هو الذي يقود المسلمين وينفذ الأحكام الشرعية عليهم بالداخل ، ويحمل الدعوة الإسلامية إلى العالم الخارجي ، وأن الخليفة في الإسلام يستمر بعمله إذا كان قادراً على القيام بأعباء الحكم حتى يموت ، ولا يعترف أصحاب هذا الاتجاه بالديمقراطية ، وإنما يعتبرونها بدعة وضلالة وطريقة كافرة ووسيلة باطلة ، ويحاولون تنفيذ أفكارهم بالفرض والعنف والشدة ، مما

---

* سورة آية

** موقع كشف الشبهات على الانترنيت ، http://www.khayma.com/kshf/m/tkfeer.htm ، وكذلك موقع الخلافة التابع لحزب التحرير على الانترنيت ، http://khilafah.net/main//index.php/default/index

أفقدهم تعاطف عامة المسلمين معهم ، وربما أفقدهم عدداً من أتباعهم ، وبالتالي فالحكم الشرعي يعطي للخليفة ولاية غير محددة بزمن ، طالما كان يملك المقدرة على الحكم ، وعلى هذا فالخلافة نظام شرعي مستمد من أدلة شرعية ، وهو نظام عملي طبِّق في الماضي ويمكن تطبيقه في الحاضر بكل يسر وسهولة .

الاتجاه الثاني . الإمامة أصل عقائدي: وأصحاب هذا الاتجاه هم من الشيعة الذين يرون أن الإمامة منصب إلهي يختار الله له بسابق علمه من يراه أهلاً لها أسوة باختياره للأنبياء والرسل ، وأنها أصل من أصول الدين لا يتم الإيمان إلا بالإعتقاد بها ، ومن لم يذهب مذهبهم في الإمامة فهم يجمعون على أنه غير مؤمن ، وإن اختلفوا في تفسير غير المؤمن هذا : فمنهم من يراه كافراً ، ومنهم من يراه فاسقاً ، وأقلهم غلوا في ذلك يراه أنه ليس مؤمناً بالمعنى الخاص وإنما هو مسلم بالمعنى العام[25]، فقد ذكر الحلي أن إنكار الإمامة شر من إنكار النبوة ، فيقول: الإمامة لطف عام ، والنبوة لطف خاص ، وإنكار اللطف العام شر من إنكار اللطف الخاص ، وإلى هذا أشار الصادق عليه السلام بقوله عن منكر الإمامة أصلا ورأسا وهو شرهم[26]، وقال المفيد: اتفقت الإمامية على أن من أنكر إمامة أحد من الأئمة وجحد ما أوجبه الله تعالى له من فرض طاعته فهو كافر ضال مستحق الخلود في النار[27] .

يرى أصحاب هذا الاتجاه من الشيعة أن الله سبحانه وتعالى أمر نبيه بأن ينص على علي وينصب علماً للناس من بعده ، وقد بلغ الرسول الكريم رسالة ربه ، فلما انتقل إلى الرفيق الأعلى لم يتبع المسلمون أمر الله تعالى ولا أمر نبيه ، وتركوا ركناً من أركان الإيمان . وأن النص بعد الإمام علي لابنه الحسن ثم للحسين ثم لابنه علي زين العابدين ، ثم لابنه محمد الباقر ، فابنه جعفر الصادق . وبعد القول بإمامة جعفر الصادق افترق الشيعة على فرقتين هما: الإسماعيلية الذين جعلوا الإمامة بعده لابنه إسماعيل الأكبر أو لحفيده محمد بن إسماعيل بن جعفر الصادق ، أما الجعفرية الإثنا عشرية فيرون أنها انتقلت بعد جعفر الصادق إلى ابنه موسى بن جعفر ، ثم إلى علي بن موسى ، ثم محمد بن علي ، ثم علي بن محمد الهادي ، ثم الحسن بن علي العسكري ، ثم محمد بن الحسن العسكري المعروف بالمهدي ، وهو حجة هذا العصر ليملأ الأرض عدلاً بعدما ملئت جوراً ، ويقولون إنه ولد سنة 256 هـ ، وغاب غيبة صغرى سنة 260هـ ، وغيبة كبرى سنة 329هـ ، وسيظل حياً إلى يوم القيامة حتى لا تخلو الأرض من حجة وإلا ساخت[25].

أما أدلتهم على ذلك فيقولون إنها ثابتة بنص من الرسول صلى الله عليه وسلم ومختصة بالأئمة الاثني عشر من أهل البيت ، وأن معرفة أحكام الإسلام بعد رحيل الرسول صلى الله عليه وسلم إنما يكون بالرجوع إلى هؤلاء الأئمة أو إلى الصحيح مما روي عنهم ، وينقلون في ذلك جملة من النصوص يسندونها إلى الأئمة رضوان الله عليهم ، ومن تلك النصوص ما روي عن أبي جعفر أنه قال : بني الإسلام على خمسة أشياء : على الصلاة والزكاة والحج والصوم والولاية ، قال زرارة: فقلت: وأي شيء من ذلك أفضل ؟ فقال الولاية أفضل ،،،، أما لو أن رجلا قام ليله وصام نهاره وتصدق بجميع ماله وحج جميع دهره ولم يعرف ولاية الله فيواليه ويكون جميع أعماله بدلالته إليه ، ما كان له على الله جل وعز حق في ثوابه ولا كان من أهل الإيمان[28] .

والملاحظ على هذه الرواية التي تقوم عليها عقيدة الشيعة أنها قد حذفت الشهادتين من الحديث المشهور الذي أخرجه أصحاب الصحاح والسنن ، وأحلت محلها الولاية ، فضلاً عن أن هذه الرواية جعلت الإمامة أفضل من الصلاة والصوم والزكاة والحج . ولا شك أن في ذلك إضافة لقاعدة جديدة إلى قواعد الإسلام وأركانه وهي الإمامة والولاية ، في الوقت الذي لم يتطرق القرآن الكريم إليها ، ولو كانت بهذه المنزلة والمكانة بين قواعد الإسلام وأركانه فليس من المعقول عقلاً ولا شرعاً أن يتم إغفالها وعدم الإشارة إليها .

والإمامة عند الشيعة اصطفاء واختيار من الله تعالى ، شأنها في ذلك شأن النبوة لا تكون إلا بالنص من الله تعالى على لسان رسوله أو لسان الإمام المعصوم إذا أراد أن ينص على الإمام من بعده ، وليس للناس أن يتحكموا فيمن يعينه الله هادياً ومرشداً لعامة البشر ، كما ليس لهم حق تعيينه أو ترشيحه أو انتخابه .

والإمامة عند الشيعة زعامة ورياسة عامة على جميع البشر ، ولا بد أن يكون لكل عصر إماماً وهادياً للناس ، يخلف النبي صلى الله عليه وسلم في وظائفه ومسئولياته ، يتمكن الناس من الرجوع إليه في أمور دينهم ودنياهم والإمام معصوم واجب الطاعة ، لا يناقش ولا يعترض عليه ، ومن النصوص التي يرونها في هذا الأمر ما روي عن جعفر بن محمد ، عن أبيه عليه السلام قال: نزل جبريل عليه السلام على النبي صلى الله عليه وسلم ، فقال: يا محمد السلام يقرئك السلام ، ويقول: خلقت السماوات السبع وما فيهن ، والأرضين السبع وما عليهن ، وما خلقت موضعاً أعظم من الركن والمقام ، ولو أن عبداً دعاني منذ خلقت السماوات والأرضين ثم لقيني جاحداً لولاية علي لأكببته في سقر[27]، وما يرونه عن علي رضي الله عنه أنه قال: وإنه لا بد للناس من أمير بر أو فاجر ، يعمل في إمرته المؤمن ويستمتع فيها الكافر ، ويبلغ الله فيها الأجل ويجمع به الفيء ، ويقاتل به العدو ، وتؤمن به السبل ، ويؤخذ به للضعيف من القوي ، حتى يستريح به بر ، ويستراح من فاجر[29].

والحقيقة أنه ينبغي الانتباه لهذه العقيدة الخطيرة ، التي تتضمن فرض التسلط والدكتاتورية على الناس ، مستخدمة في ذلك النصوص والأوامر الدينية الملزمة التي لا تتيح لهم رفض رأي الإمام أو مجرد الاعتراض عليه ، حتى ولو كان الإمام أو الولي فاجراً ومخالفاً ، وبهذه الدعوى يمكن قمع أي اعتراض يريد أو يفكر أحد من الناس بتوجيهه إليهم . ومن رأى من الإمام خطأً فعليه أن يخطئ نفسه ويتهمها لأن الإمام لا يتصور فيه الخطأ وإنما يتصور الخطأ من عامة الناس ، خاصة وأن وظيفة الإمام عند الشيعة تتجاوز الوظيفة السياسية والقيادة الدنيوية ،وإنما هي استمرار للنبوة ، لذلك أوردوا روايات تصف أئمتهم بكل صفات الكمال التي في الرسل والأنبياء ، فلا فرق عندهم بين الإمام والنبي ، بل ربما يكون الإمام عندهم أفضل وأكبر منزلة من النبي ، فقد ذكر الخميني : وإن من ضروريات مذهبنا أن لأئمتنا مقاماً محموداً لا يبلغه ملك مقرب ولا نبي مرسل[30]، وبذلك يتم اختزال الدين والأمة في شخص الإمام وحده ، وأن الانتخابات التشريعية والرئاسية ليست سوى وسيلة شكلية لإضفاء الشرعية على حكم الإمام وولي الأمر .

الاتجاه الثالث . الإمامة والخلافة سياسة شرعية :

يرى أصحاب هذا الاتجاه من دعاة وأصحاب الفكر الوسطي أن الخلافة والإمامة التي اعتمدها الصحابة رضوان الله عليهم بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم لشكل وطبيعة الدولة ، وسار عليها المسلمون الأوائل بعدهم إنما تمثل سياسة شرعية وصيغة تاريخية تم من خلالها إقامة دولة الإسلام في فترة زمنية معينة تتناسب مع الوضع التاريخي الذي مرت به الأمة آنذاك ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلاً من أصول الدين ، وإنما جاءت متفقة مع اجتهادات أهل العقد والحل في تلك الفترة ، إذ أنه ليس هناك في القرآن الكريم ولا في السنة النبوية نص تشريعي ينظم مسألة الحكم بصيغته التفصيلية ، فقد توفي النبي صلى الله عليه وسلم من دون أن يعين من يخلفه ، ومن دون أن يبين طريقة تعيينه للحكم وإدارة الدولة ، ومن دون أن يحدد اختصاصات ولي الأمر ولا مدة ولايته ، الأمر الذي يثبت أن المسألة برمتها بقيت تنتمي إلى جنس المسائل التي يصدق عليها قوله صلى الله عليه وسلم (أنتم أعلم بأمور دنياكم)[15] مما يشير إلى أن هذا الأمر متروك للاجتهاد ، بحيث يتم تنظيمه تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة وقد اعتمدوا في ذلك على جملة من الأدلة :

1 . إن القرآن الكريم تجنب الحديث عن النظام السياسي وشكله وطبيعته ، حيث كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ولي الأمر في كل شيء ، وقد دعا القرآن الأمة إلى طاعة ولي الأمر في قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا

أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي المر منكم)}النساء:59{، ولكنه لم ينص على أن هذه الأمة ملزمة بتطبيق شكل محدد لولي الأمر . ملكاً أو أميراً . ولا صيغة معينة للنظام السياسي – دولة أو أمارة أو مملكة – كما أنه لم ينص على ضرورة أن يكون هناك بعد وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام من يخلفه ، لا على مستوى ما هو ديني محض ولا على مستوى ما هو سياسي أو عسكري ، بل ترك المسألة للمسلمين يجتهدون فيها ويقررون ما فيه مصلحتهم وخيرهم[31] .

2 . عدم تحديد طريقة معينة لاختيار أو تعيين الخليفة ، فمن المعلوم أنه تم اختيار أبي بكر الصديق رضي الله عنه بظروف أشبه ما تكون فيما يطلق عليه اليوم ظروف فراغ السلطة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، ثم حدثت البيعة العامة بعد ذلك في المسجد ، الأمر الذي يثبت أن إسناد الخلافة لأبي بكر تم دون ترتيب أو تدبير مسبق[32] .

3 . إن مبادرة الأنصار إلى سقيفة بني ساعدة لاختيار واحد منهم يتولى أمر المسلمين دليل على عدم كون هذا الأمر واجباً شرعياً محدداً ، إذ لو كان الأمر محدداً دينياً لما اجتمع الأنصار لاختيار أحدهم . فمن المعلوم أنه قد احتدم النقاش وتباينت الآراء ، وكاد أن يتطور النزاع إلى ما لا تحمد عقباه لولا أن بادر عمر إلى مبايعة أبي بكر فتبعه المهاجرون والأنصار[32]، وهذا يثبت أنه لم تكن هناك طريقة شرعية محددة لولاية الأمر ، بحيث يبقى الأمر تابعاً للاجتهادات ومقروناً باختيار الأمة ورضاها .

4 . إن النقاش الذي دار بين المتحاورين في سقيفة بني ساعدة من المهاجرين والأنصار كان نقاشاً سياسياً محضاً ، وكان الحديث المتداول فيه مرتبطاً بموازين القوى لدعم مركز ولي الأمر وتوفير الطاعة له ، وقد تم حسم الأمر فعلاً تبعاً لموازين القوى ، إذ كان القول الفصل فيه لما ذكره أبو بكر الصديق رضي الله عنه عندما قال مخاطباً الأنصار(فما ذكرتم من خير فأنتم أهله ولن تعرف العرب هذا الأمر إلا لهذا الحي من قريش)[33]، وبذلك سلَّم الأنصار لهذا الطرح عندما رأوا أن منطق المهاجرين هو الراجح في ميزان اعتبار المصلحة العامة المشتركة[31] .

وفي هذا المجال يرى علي عبد الرازق أن الخلافة ليست في شيء من الخطط الدينية ، وإنما هي خطط سياسية صرفة لا شأن للدين بها ، ويرى أن من الأخطاء الشائعة التي تسربت إلى عامة المسلمين هو تصورهم أن الخلافة مركز ديني ، وأن من ولي أمر المسلمين فقد حل منهم في المقام الذي كان يحله رسول الله صلى الله عليه وسلم[34]، ويشاركه في هذا الرأي علماء آخرون مثل الشيخ عبد الحميد بن باديس الذي يرى أن الخلافة صارت مستحيلة ودخلت في طور الامتناع منذ انهارت مركزيتها[35]. إذ لا يوجد أي نص من الخلفاء الراشدين على كون الخطوة التي أقدموا عليها بإقامة الخلافة والإمامة قائمة على أساس أصل من أصول الدين أو السمع النقلي ، الأمر الذي يثبت أن الإمامة . بشكلها التاريخي . غير واجبة في الشرع وجوباً لو امتنعت الأمة عن ذلك استحقوا اللوم والعقاب ، إلا أن الناس لو احتاجوا لمن يجمع شملهم ويقوم بحماية الإسلام فيجوز لهم أن ينصبوا إماما باجتهادهم[36] .

وفي هذا المجال يقول عبد الرزاق السنهوري : أريد أن يعرف العالم أن الإسلام دين ومدنية ، وأن المدنية الإسلامية أكثر تهذيباً من المدنية الأوربية ، والرابطة الإسلامية يجب أن تفهم بمعنى المدنية الإسلامية ، وأساس هذه الرابطة الشريعة الإسلامية ، ولذلك فهو يرى أنه لابد من تطبيق الشريعة الإسلامية في البلاد الإسلامية ، ولكي يتم ذلك التطبيق لابد من مراعاة أمرين ، أولهما أن تكفل التشريعات المستمدة من الشريعة الإسلامية المساواة التامة بين مواطني البلاد الإسلامية من المسلمين وغير المسلمين ، وأن تضمن تلك التشريعات لغير المسلمين الحرية الدينية دون انتقاص منها ، وبذلك تلقى الشريعة الإسلامية تأييد غير المسلمين في المجتمعات الإسلامية ، والأمر الثاني هو تجاوب أحكام التشريع الإسلامي مع مستجدات العصر وضرورات الحضارة

الحديثة ، وذلك بإدخال الأحكام والتشريعات اللازمة للتعامل مع الأوضاع الاقتصادية والسياسية التي لم يعرفها الفقه سابقا[37] .

والخلاصة فإن مجمل ما يراه أصحاب هذا الاتجاه هو أن طبيعة الإمامة أو الخلافة ليست أمراً واجباً شرعاً ولا ممنوعاً شرعاً ، بل هو من الأمور المباحة التي يتوافق عليها الناس وفقاً لمصالحهم ، ولذلك فهي راجعة إلى الاجتهاد .

المقارنة بين الآراء والاتجاهات

من خلال ما تقدم وبعد عرض الاتجاهات الثلاثة ، والأدلة التي يعتمد عليها كل فريق ، يتبين لنا أن الخلافة والإمامة في الإسلام إنما تتم عن طريق البيعة التي تحدد رأي الأمة في اختيار قيادتها ، ومن هنا جاء قول أبي بكر الصديق رضي الله عنه في سقيفة بني ساعدة أثناء التحاور في أمر الخلافة ، حيث قال مخاطباً الأنصار رضي الله عنهم: ما ذكرتم من خير فأنتم له أهل ، ولن نعرف هذا الأمر إلا لهذا الحي من قريش هم أوسط العرب نسباً وداراً وقدراً ، وقد رضيت لكم أحد هذين الرجلين فبايعوا أيهما شئتم ، وأخذ بيدي وبيد أبي عبيدة بن الجراح وهو جالس بيننا ، فقال قائل الأنصار أنا جذيلها المحكك وعذيقها المرجب ، منا أمير ومنكم أمير يا معشر قريش ، وكثر اللغط وارتفعت الأصوات حتى فرقت من أن يقع اختلاف ، فقلت ابسط يدك يا أبا بكر ، فبسط يده فبايعته وبايعه المهاجرون ، ثم بايعته الأنصار[38].

ولا شك أن البيعة التي أقرها نظام الحكم الإسلامي منذ باكورة تشكيله إنما تعني تعيين الشعوب لولي الأمر وتفويضها له ، وهي بهذا تمثل شكلاً من أشكال الاختيار أو الانتخاب بالمفهوم المعاصر ، الأمر الذي يثبت أن الأمة الإسلامية هي الأمة الأولى في العالم التي أتيح لها القيام بتعيين ولاة الأمور ، وهي التي تمنحهم التفويض في قيادتها وإدارة شؤون دولتها ، مما يعد سبقاً تاريخياً على مستوى أمم العالم أجمع .

وما دام أن الواجب الشرعي يلزم الأمة بواجب الوفاء بالبيعة ، فإن تلك البيعة لا تكون إلا بمشورة المسلمين ، ويؤكد هذا ما روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه في خطبة له بمنى وهو بموسم الحج أنه قال (من بايع رجلاً على غير مشورة من المسلمين فلا يتابع هو ولا الذي بايعه تغرة أن يقتلا)[17]، وهذا يعني أن من بايع أحداً بدون أخذ رأي عموم الأمة فقد غرر به وبنفسه وعرضهما للقتل ، مما يؤكد أن الأمر في اختيار الخليفة وتنصيبه إلى عموم الأمة وليس لفرد واحد بعينه .

ويؤكد ذلك أن الأنصار قد تنازلوا عن أحقيتهم بالبيعة والخلافة نزولاً عند رأي الأمة واستجابة لقرارها ، وفي نفس السياق نرى أن علي بن أبي طالب رضي الله عنه يرفض البيعة التي عرضها له أبو سفيان لقوة دينه وفرط ذكائه ، ولعلمه أن هذا الأمر يرجع فيه إلى عامة الأمة وليس إلى شخص محدد ، فقد روي أن أبا سفيان بن حرب جاء إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنهما وقال له : ما بال هذا الأمر في أقل قريش قلة و أذلها يعني أبا بكر ، و الله لئن شئت لأملأنها عليه خيلاً ورجالاً . فقال علي: لطالما عاديت الإسلام و أهله يا أبا سفيان فلم يضره شيء ، إنا وجدنا أبا بكر لها أهلا[21] .

فهذا الخبر دليل واضح على أن علياً لم يكن رافضاً لخلافة أبي بكر ، وأنه بايعه ، بدليل أنه نهر أبا سفيان وقال له : إنا وجدنا أبا بكر لها أهلا ، وقوله إنا رأينا أبا بكر أهلاً لها يشير إلى أن هذا الأمر راجع إلى مجموع الأمة وليس إلى واحد أو بعض أفرادها ، وإنما هو رأي عموم الأمة وأغلبيتها . ولو كان علي رضي الله عنه رافضاً لبيعة أبي بكر ومعتقداً أن أبا بكر اغتصب منه الخلافة ، لتعاون مع أبي سفيان للإطاحة بأبي بكر ، وسيتعاون معهما بنو أمية وبنو هاشم وهم أقوى قبائل قريش ، لكنه لم يفعل ذلك وأغلظ القول لأبي سفيان[25].

ومن خلال هذه الآراء والاتجاهات يتبين لنا أن ما ذهب إليه دعاة الفكر الوسطي في الفكر الإسلامي هو الراجح من بين مجموع تلك الآراء والتوجهات ، لأنه جاء متفقاً مع ما ذهبت إليه النصوص الشرعية ، وهو

الأقرب إلى مقاصد الشريعة وغاياتها ، باعتبار أن الخلافة والإمامة تدخل ضمن مفهوم السياسة الشرعية ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلاً من أصول الدين والعقيدة ، وإنما يتم اعتمادها في كل فترة من فترات التاريخ وفقاً لاجتهادات أهل العقد والحل في حينها ، إذ أنه ليس هناك في القرآن الكريم ولا في السنة النبوية نص تشريعي ينظم مسألة الحكم بصيغته التفصيلية ، الأمر الذي يثبت أن المسألة برمتها بقيت تنتمي إلى جنس المسائل التي يصدق عليها قوله صلى الله عليه وسلم (أنتم أعلم بأمور دنياكم)[15]، مما يشير إلى أن هذا الأمر متروك للاجتهاد ، بحيث يتم تنظيمه تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة .

والذي يمكن استنتاجه مما تقدم أن الخلافة والإمامة في جوهرها منصب سياسي وتنفيذي لتطبيق حدود الشريعة وحفظ مصالح العباد ، وما ورد من أقوال الفقهاء بتحمل الخليفة مسؤولية حراسة الدين فإنما يقصد به الدفاع عن وجود الدين ضد أي تهديد سياسي أو عسكري قد يستهدف اجتثاثه أو الاعتداء على ثوابته ، وهو بذلك دفاع عن المجتمع الإسلامي ضد أي خطر داخلي أو خارجي ليس إلا ، وفي هذا يقول الأمدي (واعلم أن الكلام في الإمامة ليس من أصول الديانات ، ولا من الأمور الأبديات بحيث لا يسع المكلف الاعتراض عنها والجهل بها ، بل لعمري إن المعرض عنها أرجى من الواغل فيها ، فإنها قلما تنفك عن التعصب والأهواء وإثارة الفتن والشحناء والرجم بالغيب في حق الأئمة والسلف بالازراء)[39]، ولذلك فإنه يجب على كل المسلمين في كل عصر إعانة من يصلح لها ، من أجل حفظ بيضة الإسلام ودفع التظالم وإقامة الحدود ، ولا يختص بذلك وقت دون وقت ، ولا بظرف دون ظرف ، على أن يتم ذلك بالصيغة والطريقة التي تتناسب مع التطور الحضاري والثقافي والفكري الذي تمر به الأمم والمجتمعات .

طبيعة وشكل الدولة في الإسلام وموقع الإمامة فيها

بعد عرض الاتجاهات الفكرية والمذهبية في موضوع الإمامة والخلافة في الفكر الإسلامي ، يتضح لنا أن شكل وطبيعة الدولة في الفكر الإسلامي تتمثل في كونها دولة مدنية تعتمد على مرجعية شرعية وفقا المعايير والأسس التالية .

1 . الحاكم في الإسلام ليس سلطة مطلقة ، ولا يمثل خليفة الله على شعبه ، فإن أعظم حكام المسلمين قداسة وتعظيماً وعصمة هو النبي صلى الله عليه وسلم ، ومع ذلك فإن القرآن الكريم يثبت بشريته في أكثر من موضع منها قوله تعالى (ما كان لبشر أن يؤتيه الحكم والنبوة ثم يقول للناس كونوا عبادا لي من دون الله ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون)}آل عمران:79{ ، وقوله تعالى (قل إنما أنا بشر مثلكم يوحى إلي أنما إلهكم إله واحد)}الكهف:110{ ، فهذه الآيات تعارض فكرة الدولة الدينية ، وتنفي قداسة الحاكم أو كونه نائباً عن الله تعالى ، الأمر الذي يجعل الدولة في الإسلام مغايرة للدولة الدينية التي تمارس الحكم الإلهي ويحكم فيها الحاكم باسم الله ، والتي يكتسب فيها الحاكم قداسة مطلقة هي من قداسة الله تعالى ذاته ، وهذا النوع من الدولة الدينية هو الذي كان سائداً في أوربا في العصور الوسطى وأدى إلى فكرة الثورة على اللاهوت والحكم الديني .

2 . العلاقة بين الحاكم والشعب علاقة تعاقدية ، فالشعب هو الذي يختار الحاكم وهو الذي يعزله ، من خلال اعتماد البيعة الشرعية التي تمثل رأي الأمة وقراراتها ، وقد اتضح هذا في قصة اختيار ومبايعة أبي بكر الصديق رضي الله عنه بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، إذ انعقدت له البيعة عن طريق عموم الأمة في تلك الفترة ، وقد أكد هو بنفسه هذا المعنى عندما قال (أيها الناس أني قد وليت عليكم ولست بخيركم فإن وإن أحسنت فأعينوني ، أطيعوني ما أطعت الله ورسوله فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم)[40]، وأشار إليه عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما قال: من رأى فيَّ اعوجاجاً فليقومه ، فقال له أعرابي: والله لو رأينا فيك

اعوجاجاً لقوَّمناه بسيوفنا[41]، وهذا يفيد أن العلاقة بين الأمة والحاكم تعاقدية تكاملية ، وأن الأمة هي التي تختار الحاكم ، وهي التي تعزله إن رأت فيه اعوجاجاً عن الصواب .

3 . إن الدولة في الإسلام تضمن للأفراد المشاركة في اتخاذ القرار من خلال اعتماد مبدأ الشورى ، عملاً بقوله تعالى (وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين)[آل عمران:159] ، وقوله تعالى (وأمرهم شورى بينهم)[الشورى:28] ، وقد جاء في السنة النبوية ما يثبت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ما ترك المشاورة قط ، فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه قال (ما رأيت أحداً أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله لأصحابه)[42]، مما يثبت أن مبدأ الشورى يعد من أهم المبادئ الدستورية في نظام الحكم الإسلامي ، وقاعدة من أبرز قواعده العامة التي تنظم العلاقة بين الحاكم والمحكوم ، ولا شك أن الشورى تحقق للشعب حرية إبداء الرأي في الأمور التي تهم الأمة والوطن ، لكن حرية الرأي هذه ومشاركة الأمة منضبطة بميزان الشرع وقواعد الدين ، وليست حرية انفلات وخروج عن الحكم الشرعي .

4 . إن الدولة في الإسلام أقرت مبدأ الفصل بين السلطات ، فقد عرفت الدولة الإسلامية منذ قيامها سلطات متعددة ، تمثلت في السلطة التشريعية التي يمارسها ولي الأمر من خلال إصدار تشريعات تنفيذية لما في الكتاب والسنة ، والسلطة القضائية ، والسلطة التنفيذية ، وسلطة الرقابة والتقويم[43]، وهي بهذا التنظيم والتوازن بين السلطات المتعددة لا يمكن لها أن تتحول إلى دولة الحكم الديني الذي كان معروفاً في أوربا ، والتي يسيطر عليها ويحكمها رجال الدين باعتبارهم أصحاب الحق الإلهي للحاكم بوصفه ظل الله في الأرض ، لأن سلطة الحاكم في الدولة الإسلامية مرتبطة بهذا التنظيم المتوازن بين السلطات ، فالخلافة في الإسلام ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، وهي جزء من تركيبة سياسية واقتصادية واجتماعية لها أصول دينية شرعية .

5 . وضعت الدولة في الإسلام صيغة متقدمة للتمثيل النيابي قبل أن تعرفه البشرية بمئات السنين، عن طريق إقرار فكرة العرفاء والنقباء ، ففي بيعة العقبة طلب النبي صلى الله عليه وسلم من الأنصار أن يخرجوا له نقباء وممثلين عنهم ، فعن كعب بن مالك رضي الله عنه قال قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم أخرجوا إلي اثني عشر نقيباً[21]، كما روي أن النبي صلى الله عليه وسلم عندما جاءه وفد هوازن يطلبون منه أن يرد عليهم السبي والغنائم طلب من المسلمين أن يخرجوا إليه عرفاءهم لكي يعرف رأيهم في ذلك ، فقد أخرج البخاري أنه حين جاءه وفد هوازن مسلمين فسألوه أن يرد إليهم أموالهم وسبيهم ، فقام رسول الله صلى الله عليه وسلم في المسلمين فأثنى على الله بما هو أهله ، ثم قال أما بعد: فإن إخوانكم هؤلاء قد جاؤونا تائبين وإني قد رأيت أن أرد إليهم سبيهم ، من أحب أن يطيب فليفعل ، ومن أحب منكم أن يكون على حظه حتى نعطيه إياه من أول ما يفيء الله علينا فليفعل ، فقال الناس قد طيبنا ذلك يا رسول الله لهم ، فقال لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم إنا لا ندري من أذن منكم في ذلك ممن لم يأذن ، فارجعوا حتى يرفع إلينا عرفاؤكم أمركم فرجع الناس فكلمهم عرفاؤهم ثم رجعوا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخبروه أنهم قد طيبوا فأذنوا[17]، والعرفاء والنقباء الذين طلبهم النبي صلى الله عليه وسلم في الحالتين إنما هم النواب الذين ينوبون عن الناس فيمثلونهم ، وهذه هي فكرة التمثيل النيابي الذي عرفته الدولة الإسلامية قبل أن يعرفها النظام الساسي الحديث بفترة زمنية متقدمة .

6 . إقرار حق المواطنة ، فقد نصت وثيقة المدينة على اعتماد المواطنة أساساً لتحديد العلاقة داخل الدولة الإسلامية ، واعتبرت جميع سكان المدينة بغض النظر عن أعراقهم ودياناتهم من مواطني الدولة ، وحددت لهم جملة الحقوق والواجبات التي تم اعتمادها للمسلمين إذ تقرر تلك الوثيقة أن: يهود بني عوف أمة مع المؤمنين ، لليهود دينهم وللمسلمين دينهم ، مواليهم وأنفسهم ، إلا من ظلم وأثم[44].

وإذا كانت فكرة المواطنة قد تحققت في التجربة الغربية في سياق الدولة العلمانية الحديثة ، فإن الإسلام له شرف السبق عندما حقق هذه المعاني والقيم قبل ذلك بقرون في بنود ومواد صحيفة المدينة في سياق التجربة الإسلامية التي وضع أسسها وبرامجها رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وقد أعطت تلك الصحيفة حق المواطنة للمقيمين قي المدينة من مهاجرين وأنصار ويهود وغيرهم بصرف النظر عن العقيدة أو الدين أو العرق أو القومية وجعلت غير المسلمين في دولة المدينة مواطنين فيها لهم من الحقوق مثل ما للمسلمين وعليهم من الواجبات ما على المسلمين ، على أساس قاعدة المساواة في الحقوق والالتزامات بين أبناء الوطن الواحد .

ونحن نرى أن الأخوة الدينية لا تتناقض مع المواطنة ، بل إن الرابطة الدينية تعزز وتدعم المواطنة ، إذ لا يوجد في أحكام هذا الدين ما يمنع من التعايش والارتباط بين المسلم وغيره بميثاق المواطنة ، وقد أقام النبي صلى الله عليه وسلم من خلال صحيفة المدينة أول دولة عربية إسلامية على أسس جديدة لم تكن مألوفة من قبل في الجزيرة العربية ، بل وحتى في العالم في تلك الفترة ، حيث قامت تلك الدولة على أساس التعاقد بين مواطنيها عبر تلك الوثيقة التاريخية الهامة وهي الصحيفة التي تعتبر أول دستور مدني تعاقدي مكتوب بين مواطني دولة مدنية واحدة بقطع النظر عن الدين والعرق و المكانة الاجتماعية ، ونحن إزاء ما ورد في هذه الصحيفة من بنود ومواد دستورية نجد أنفسنا أمام قانون دستوري توافقي بين كل مكونات المجتمع المدني القائم في المدينة المنورة وضواحيها ، بحيث أصبح النواة الأولى للدولة العربية الإسلامية التي تشكلت ملامحها انطلاقاً من القيادة النبوية الحكيمة لها .

وفي هذا يقول الشيخ يوسف القرضاوي: الدولة الإسلامية التي يقيمها الإسلام ويدعو إليها الإسلاميون ليست هي الدولة الدينية الثيوقراطيّة التي استقيتم صورتها من الكنيسة الغربية في عصورهم الوسطى ، فالخطأ كل الخطأ الظن بأن الدولة الإسلامية التي يدعو إليها الإسلاميون دولة دينية ، إنما الدولة الإسلامية إذا نظرنا في المضمون لا الشكل وإلى المسمى لا الاسم هي دولة مدنية مرجعها الإسلام وهي تقوم على أساس الاختيار والبيعة والشورى ، ومسئولية الحاكم أمام الأمة وحق كل فرد في الرعية أن ينصح لهذا الحاكم ، يأمره بالمعروف وينهاه عن المنكر ، والحاكم في الإسلام واحد من الناس ليس بمعصوم ولا مقدس ، يجتهد لمصلحة الأمة فيصيب ويخطئ ، ويستمد سلطته وبقاءه في الحكم من الأرض لا من السماء ، ومن الناس لا من الله ، فإذا سحب الناس ثقتهم منه وسخطت أغلبيتهم عليه لظلمه وانحرافه وجب عزله بالطرق الشرعية مالم يؤد ذلك إلى فتنة وفساد أكبر وإلا ارتكبوا أخف الضررين ، والحاكم في الإسلام ليس وكيل الله بل هو وكيل الأمة أو أجيرها وكلته إدارة شؤونها أو استأجرته لذلك ، والدولة الإسلامية لا يقوم عليها رجال الدين بالمعنى الكهنوتي المعروف في أديان عدة ، فهذا المعنى غير معروف في الإسلام ، إنما يوجد علماء دين من باب الدراسة والتخصص ، وهذا باب مفتوح لكل من أراده وقدر عليه[45].

ويقول الدكتور محمد عمارة : الدولة الإسلامية دولة مدنية تقوم على المؤسسات ، والشورى هي آلية اتخاذ القرارات في جميع مؤسساتها ، والأمة فيها هي مصدر السلطات ، شريطة أن لا تحل حراماً أو تحرم حلالاً جاءت به النصوص الدينية قطعية الثبوت والدلالة ، هي دولة مدنية لأن النظم والمؤسسات والآليات فيها تصنعها الأمة ، وتطورها وتغيرها بواسطة ممثليها حتى تحقق الحد الأقصى من الشورى والعدل ، فالأمة في هذه الدولة المدنية هي مصدر السلطات ، لأنه لا كهانة في الإسلام ، والحكام فيها نواب عن الأمة وليس عن الله ، والأمة هي التي تختارهم وتراقبهم وتحاسبهم وتعزلهم عند الاقتضاء ، والدولة الإسلامية دولة مؤسسات ، فالمؤسسة مبدأ عريق في الدولة الإسلامية ، تستدعيه وتؤكد عليه التعقيدات التي طرأت على نظم الحكم الحديث ولأن الدولة الإسلامية دولة مؤسسات فإن القيادة والسلطة فيها جماعية ، ترفض الفردية والديكتاتورية والاستبداد ، فالطاعة للسلطة الجماعية ، والرد إلى المرجعية الدينية عند التنازع[46] .

والذي يتضح لنا من خلال هذه الطروحات والآراء أن الدولة المدنية مطلب إسلامي يتفق مع معطيات بنائها وتكوينها حتى في عصر الرسالة ، ولا يضير ذلك كون المصطلح مستحدثاً وجديداً ، أو كونه نشأ في بيئة غير بيئتنا ، فلا مشاحة في الاصطلاح ، والعبرة دائماً للمقاصد والمعاني وليس للألفاظ والمباني ، ولعل اختيار النبي صلى الله عليه وسلم اسم المدينة لما كان يسمى يثرب قبل دخوله إليها له شيء من الدلالة ، يرمز إلى أن هذه التركيبة الاجتماعية والقانونية والشرعية التي تكونت داخلها تنتمي إلى فكرة التعايش داخل المدينة الواحدة ، دون أي اعتبار آخر لعرق أو دين أو قبيلة ، بحيث أصبحت أول عاصمة للدولة الإسلامية تحمل معاني البناء الدستوري الذي يشمل الكل ويستوعب الجميع ضمن بنود صحيفة المدينة التي حددت الحقوق والواجبات ، ووزعت الأدوار برؤية متقدمة في الفكر والتشريع والتنظيم ، الأمر الذي يعطيها صفة الدولة المدنية بلا منازع . ويجعل الدولة المدنية بهذا التوجيه والفهم مطلباً إسلامياً أصيلاً ، من أجل تمكن الإسلام في الأرض وبناء إطاره القانوني والدستوري .

أما ما ذهب إليه أصحاب الاتجاه الآخر الذي يرى أن الخلافة التي تم تطبيقها في نظام الدولة الإسلامية حكم شرعي ملزم لا يجوز تجاوزه أو التخلي عنه ، أو أنها أصل من أصول الدين والعقيدة ، فإن أدلتهم التي استدلوا بها لا تنهض أمام الأدلة التي أشرنا إليها في اعتماد الدولة المدنية ، وأن الصياغة والتركيبة العملية للدولة في الإسلام تتفق مع الرأي القائل بمدنية الدولة أكثر من اتفاقها مع الرأي القائل بدولة الخلافة وفق إطارها التاريخي القديم ، وذلك وفقاً للتفصيل التالي :

أما استدلالهم بعموم الآيات التي توجب طاعة الله ورسوله وتنفيذ حكمه مثل قوله تعالى (فاحكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم عما جاءك من الحق)[المائدة:48] ، وقوله تعالى (وإن احكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم واحذرهم أن يفتنوك عن بعض ما أنزل الله إليك)[المائدة:49]، وقوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم)[النساء:59]، وأن هذه الآيات تتضمن خطاباً للمسلمين بوجوب إقامة الحكم الذي يعني إقامة الخلافة ، مما يدل على وجوب إيجاد الخليفة الذي يترتب على وجوده إقامة أحكام الدين ، ويترتب على ترك وجوده ضياع أحكام الدين .

فهذا الدليل لا ينهض ليكون حجة قاطعة على وجوب الخلافة بشكلها التاريخي ، وأن غاية ما تدل عليه هذه الأيات هو ضرورة إقامة الحكم دون أن تحدد شكل وطبيعة ذلك الحكم ، وإنما يوكل الأمر في تحديد طبيعته وشكله وأسلوبه إلى الزمان والمكان والبيئة والأحوال ، تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة ، وما كان يصلح في شكله وصيغته في فترة زمنية محددة لا يعني بالضرورة أن يكون صالحاً لجميع الأزمان والأوضاع الأخرى ، فالعبرة في ذلك للمضمون والقواعد الأساسية العامة ، وليس للتفريعات والأشكال والصيغ .

وأما استدلالهم بما ورد في السنة النبوية من أحاديث تفيد وجوب إقامة الخلافة ، فمنها ما روي عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول (من خلع يداً من طاعة الله لقي الله يوم القيامة لا حجة له ، ومن مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة جاهلية)[15]، فقد فرض هذا الحديث على كل مسلم في كل زمن أن تكون في عنقه بيعة ، ووصف من يموت وليس في عنقه بيعة بأنه مات ميتة جاهلية ، وهذا يغني أن المجتمع الذي لا تكون فيه بيعة لخليفة أو إمام يكون مجتمعاً جاهلياً وليس مجتمعاً إسلامياً ، وهذا لا يتحقق إلا بالخلافة ، لأن وجود الخليفة هو وحده الذي يوجد بيعة في عنق كل مسلم .

والحقيقة أن هذا الدليل كسابقه لا ينهض حجة على وجوب الخلافة ، فالبيعة تختلف من زمن إلى زمن ، ومن بيئة إلى بيئة ، ومن ظرف إلى ظرف ، وأن البيعة كما تتحقق لدولة تعتمد نظام الخلافة يمكن أن تتحقق لدولة تعتمد إطاراً آخر من أنظمة الحكم . نيابية أو دستورية أو ملكية أو جمهورية . إنما المفروض والمطلوب من هذا

الدليل حصراً هو وجود عقد اجتماعي بين الحاكم والأمة يتم من خلال تحديد الحقوق والواجبات بأي صيغة وبأي شكل .

واستدلوا أيضاً بما روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال (إنما الإمام جنة ، يُقاتَل من ورائه ويُتَقى به ، فإن أمر بتقوى الله وعدل كان له بذلك أجر ، وإن يأمر بغيره كان عليه مثله)[15]، وما روي عن أبي حازم قال قاعدت أبا هريرة خمس سنين فسمعته يحدث عن النبي صلى الله عليه وسلم ، فسمعته قال (كانت بنو إسرائيل تسوسهم الأنبياء ، كلما هلك نبي خلفه نبي وإنه لا نبي بعدي ، وسيكون خلفاء فيكثرون ، قالوا فما تأمرنا ؟ قال فوا ببيعة الأول فالأول ، أعطوهم حقهم فإن الله سائلهم عما استرعاهم)[17]، وفي هذا إخبار بأنه سيكون هناك ولاة وحكام خلفاء ، وأن الخليفة جنة ووقاية ، وفيه وجوب طاعة الخليفة ، وفي ذلك كله دلالة واضحة على وجوب الخلافة ووحدة المسلمين في دولة الخلافة .

ويظهر لنا أن المقصود من هذه الأحاديث وجوب طاعة ولي الأمر ، والصدور عنه في اتخاذ القرارات والأحكام ، ووجوب الاتفاق على ولي الأمر منعاً للفوضى ، لأن عدم الالتزام برأي ولي الأمر وعدم الاتفاق عليه يؤدي بالنتيجة إلى الفوضى والتنازع والفشل وذهاب القوة ، على حد قوله تعالى (وأطيعوا الله ورسوله ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم)﴿الأنفال:46﴾.

وأما استدلالهم بإجماع الصحابة على الخلافة ، من خلال إجماعهم على لزوم إقامة خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم بعد موته ، ابتداءً بأبي بكر ثم عمر ثم عثمان ثم علي رضي الله عنهم أجمعين فهم يرون أن في ذلك إجماع على وجوب إقامة الخليفة ونصبه للأمة .

ولا شك أنه لا يمكن لأحد أن ينكر إجماع الصحابة رضوان الله عليهم على لزوم إقامة خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، فهو يتفق مع عموم النصوص الواردة في القرآن والسنة في وجوب التأمير ، وعدم ترك الناس بدون أمارة أو قيادة ، لكنه ليس فيه دليل على شكل تلك الأمارة أو القيادة ، وغاية ما يدل عليه هذا الإجماع أنه يجب على الأمة اختيار أمير وقائد بالشكل الذي تراه مناسباً لعصرها وزمانها وبيئتها ، تبعاً للتطورات الحضارية والمستجدات التي يعيشونها .

وأما استدلالهم بأن الخلافة في الإسلام تعني تطبيق أحكام الإسلام كاملة على المجتمع ، بحيث يترابط فيها تفكير الإنسان وسلوكه العملي ، وهذا الترابط شرط أساسي في حمل العقيدة الإسلامية ، وأن أي تفريط في جزء منها مهما صغر هو تفريط فيها جميعها . فيرد عليه بأن تطبيق أحكام الإسلام يتطلب وجود حاكم أو أمير يعمل على تنفيذ واجبات الشرع ورعاية مصالح الأمة ، ولكن شكل هذا الحاكم أو طبيعته ليس محدداً بكونه خليفةً أو إماماً ، وإنما بكونه راعياً يقوم على تنفيذ الشرع وتحقيق مصلحة الأمة ، على حد قوله صلى الله عليه وسلم (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته ،،، الحديث)[15]، أما كيف تكون الرعاية وما هو شكلها وصيغتها فإنه منوط بطبيعة البعد التاريخي الذي يختلف من زمن إلى زمن ، ومن ظرف إلى ظرف آخر.

وبعد هذا العرض والمناقشة للأدلة الواردة في هذا الموضوع نشير هنا إلى أن بعض الفقهاء ذهبوا إلى السياسة لا تتطلب التمسك الحرفي بنصوص الشرع ، فإن منطق السياسة قد يكون مغايراً لمنطق الشرع ، فقد ذكر ابن القيم في الطرق الحكمية أن السياسة ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد ، وإن لم يضعه الرسول صلى الله عليه وسلم ولا نزل به وحي ، فإن أردت بقولك إلا ما وافق الشرع ، أي لم يخالف ما نطق به الشرع فصحيح ، وإن أردت لا سياسة إلا ما نطق به الشرع فغلط ، وتغليط للصحابة ،،، وهذا موضع مزلة أقدام ومضلة أفهام ، وهو مقام ضنك ومعترك صعب ، فرط فيه طائفة فعطلوا الحدود وضيعوا الحقوق وجعلوا الشريعة قاصرة لا تقوم بمصالح العباد ، محتاجة إلى غيرها ، وسدوا على نفوسهم طرقاً صحيحة من طرق معرفة الحق والتنفيذ له ، مع علمهم وعلم غيرهم قطعاً أنها حق مطابق للواقع ظناً منهم منافاتها لقواعد

الشرع ، ولعمر الله إنها لم تناف ما جاء به الرسول وإن نافت ما فهموه من شريعته باجتهادهم[47]، ثم يقول بعد ذلك : فإن الله سبحانه أرسل رسله وأنزل كتبه ليقوم الناس بالقسط ، وهو العدل الذي قامت به الأرض والسماوات ، فإذا ظهرت أمارات العدل وأسفر وجهه بأي طريق كان فثم شرع الله ودينه ،،، بل قد بين سبحانه بما شرعه من الطرق أن مقصوده إقامة العدل بين عباده وقيام الناس بالقسط ، فأي طريق استخرج بها العدل والقسط فهي من الدين وليست مخالفة له ، فلا يقال إن السياسة العادلة مخالفة لما نطق به الشرع ، بل هي موافقة لما جاء به ، بل هي جزء من أجزائه ونحن نسميها سياسة تبعاً لمصطلحهم ، وإنما هي عدل الله ورسوله ظهر بهذه الأمارات والعلامات[47]

الخاتمة

وفي نهاية هذه الدراسة التي بحثنا فيها موضوع الإمامة والخلافة في الفكر الإسلامي بين التأصيل والغلو ، وطبيعة وشكل الدولة في الإسلام وموقع الإمامة فيها ، أمكننا التوصل إلى النتائج التالية :

1 . إن الإمامة والخلافة مصطلحان مترادفان ، فكل منهما تعني الرياسة والقيادة لأحوال الدنيا والآخرة ، إذ أن أحوال الدنيا في نظر الشرع ترجع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة ، وقد أشار عدد من الفقهاء إلى ذلك ، فالنووي الفقيه الشافعي يرى أنه يجوز أن يقال للإمام الخليفة والإمام وأمير المؤمنين ، كما ذكر ابن خلدون أن حقيقة هذا المنصب نيابة عن صاحب الشريعة في حفظ الدين وسياسة الدنيا ، وأنه يمكن تسميته خلافة وإمامة ، وأن القائم به يمكن أن يسمى خليفة وإمام ، وبذلك اشتهر بين المسلمين إطلاق لقب الإمام أو الخليفة وصفاً لحاكم الدولة الإسلامية ، مما يشير إلى أن مصطلحي الخلافة والإمامة مترادفين دائماً للتعبير عن مفهوم واحد ، وهو قيادة الأمة الإسلامية وإدارة شؤونها العامة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم . وبناءً على ذلك فإنه يمكن أن نختار تعريفاً جامعاً للإمامة والخلافة ، فنقول : إنها النظر في مصالح العباد بمقتضى شرع الله تعالى ، بقصد تحري الحق والعدل ، بعيداً عن الهوى والمصالح الشخصية .

2 . تمثل الأمامة والخلافة الشكل الذي اعتمده الإسلام أساساً لنظام الحكم في فترة زمنية معينة إثر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، وكان الهدف منها اختيار الأصلح من أبناء الأمة لتجتمع حوله كلمتها ، وتتحد به صفوفها ، وتقام أحكام الشريعة من خلالها .

3 . ارتبطت نشأة الخلافة بضرورة اجتماعية وحاجة ملحة بعد أن تفاجأ الصحابة بوفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، الأمر الذي دفع المسلمين إلى المسارعة في اختيار خليفة لرسول الله ، وفي هذا يقول أبو الحسن الماوردي : إن الله جلت قدرته ندب للأمة زعيماً خلف به النبوة وحاط به الملة ، وفوض إليه السياسة ليصدر التدبير عن دين مشروع ، وتجتمع الكلمة على رأي متبوع ، فكانت الإمامة أصلاً عليه استقرت قواعد الملة وانتظمت به مصالح العامة حتى استثبتت به الأمور العامة ، وصدرت عنه الولايات الخاصة .

4 . يقرر الإسلام وجوب إقامة خليفة أو إمام على المسلمين يهتم بشئون الأمة ، ويرعى مصالحها الدينية والدنيوية ، ويتولى تنفيذ الأحكام الشرعية ، ويعنى بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والتنموية ، إلى غير ذلك من الأمور التي يتعين على الخليفة أو الإمام القيام بها ، ولا تتم مصالح الأمة إلا بها . وعلى هذا يعد نصب الإمام محل إجماع بين المسلمين لم يعرف فيه خلاف لأحد ، ما عدا ما نقل عن بعض المعتزلة والخوارج ممن لا يعتد برأيهم في هذا المجال ، فأقوالهم في ذلك شاذة لم تقم على دليل صحيح أو حجة ثابتة .

5 . نرى أن الحوار الذي جرى بين الصحابة في موضوع الخلافة والإمامة لم يصل إلى مرحلة الاختلاف والتقاطع ، وإنما كان عبارة عن حوار ومناقشة صريحة وموضوعية ، بحيث تجاوب بعضهم مع البعض الآخر ، وتفهم كل طرف ما تقدم به الطرف الآخر ، وكانت الخلافة الأولى معتمدة على مبدأ الاختيار القائم على الحجة والبرهان ممثلاً بالبيعة ، وملتزما بما يشير إليه النص من جهة وما تقره المقاصد الشرعية من جهة أخرى ، ولم

تكن قائمة على أساس التنصيب والتعيين ، ولم يكن في ذلك الاجتماع تكذيب ولا مؤامرات ولا نقض للاتفاق ، ولكنه كان تسليماً لمعطيات النصوص الشرعية ومقاصدها العامة .

6 . المتابع لأدبيات وطروحات الفكر الإسلامي في مجال نظام الحكم يجد أن هناك اتجاهات ثلاثة لتحديد شكل الإمامة وطبيعتها ، اتجاه يلتزم ظاهر النصوص وحرفيتها ، ويرى أن الإمامة بكل معانيها حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، ويتبنى هذا الاتجاه بعض الفرق والحركات الإسلامية المتشددة القديمة والمعاصرة .

واتجاه آخر حاول خلط الأوراق وغالى بتوظيف النصوص الواردة في هذا المجال ، باعتماده مرة على بعض النصوص ، واعتماده مرة أخرى على المعطيات العقلية ، فخلط بين النقل والعقل ، معتبراً الإمامة ركناً من الدين وأصلاً من أصول العقيدة ، فالإمامة عندهم وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، حتى تم وضع الأئمة في منزلة النبوة أو قريباً منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، وقد تبنى هذا الاتجاه أغلب الشيعة من دعاة الإمامة والعصمة للأئمة .

واتجاه ثالث يرى ضرورة التوفيق بين النصوص والمقاصد ، إذ يقرر أصحاب هذا الاتجاه أن النصوص بحرفيتها وظواهرها في هذا الموضوع لا يمكن أن تكون كافية لتقديم صياغة حقيقية لنظام الحكم الإسلامي ، كما أن إغفال تلك النصوص بالكلية ربما يؤدي إلى الزلل والخطأ ، فكان لابد من التوفيق بين ظاهر النصوص الواردة في هذا المجال ، وبين مقاصد الشريعة وقواعدها العامة ، ولذلك فإن الإمامة والخلافة عندهم ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، فهي سياسة شرعية ، والإمامة والخلافة ليست أصلا وعقيدة ثابتة ، وإنما هي جزء من اجتماع تركيبة سياسية واقتصادية ، وقصارى ما يقال عن الخلافة أنها : تركيبة اجتماعية لها أصول دينية شرعية ، وقد تبنى هذا الاتجاه أصحاب الفكر الوسطي الإسلامي قديماً وحديثاً .

7 . إن الخلافة والإمامة في الإسلام إنما تتم عن طريق البيعة التي تحدد رأي الأمة في اختيار قيادتها ، ولا شك أن البيعة التي أقرها نظام الحكم الإسلامي منذ باكورة تشكيله إنما تعني تعيين الشعوب لولي الأمر وتفويضها له وهي بهذا تمثل شكلاً من أشكال الاختيار أو الانتخاب بالمفهوم المعاصر ، الأمر الذي يثبت أن الأمة الإسلامية هي الأمة الأولى في العالم التي أتيح لها القيام بتعيين ولاة الأمور ، وهي التي تمنحهم التفويض في قيادتها وإدارة شؤون دولتها ، مما يعد سبقاً تاريخياً على مستوى أمم العالم أجمع . ولا تتم تلك البيعة إلا بمشورة المسلمين ، مما يؤكد أن الأمر في اختيار الخليفة وتنصيبه إلى عموم الأمة وليس لفرد واحد بعينه .

8 . إن ما ذهب إليه دعاة الفكر الوسطي في الفكر الإسلامي هو الراجح من بين مجموع تلك الآراء والتوجهات ، لأنه جاء متفقا مع ما ذهبت إليه النصوص الشرعية ، وهو الأقرب إلى مقاصد الشريعة وغاياتها ، باعتبار أن الخلافة والإمامة تدخل ضمن مفهوم السياسة الشرعية ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلاً من أصول الدين والعقيدة ، وإنما يتم اعتمادها في كل فترة من فترات التاريخ وفقاً لاجتهادات أهل العقد والحل في حينها ، إذ أنه ليس هناك في القرآن الكريم ولا في السنة النبوية نص تشريعي ينظم مسألة الحكم بصيغته التفصيلية ، الأمر الذي يثبت أن المسألة برمتها بقيت تنتمي إلى جنس المسائل التي يصدق عليها قوله صلى الله عليه وسلم (أنتم أعلم بأمور دنياكم) مما يشير إلى أن هذا الأمر متروك للاجتهاد ، بحيث يتم تنظيمه تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة .

9 . إن الخلافة والإمامة في جوهرها منصب سياسي وتنفيذي لتطبيق حدود الشريعة وحفظ مصالح العباد ، وما ورد من أقوال الفقهاء بتحمل الخليفة مسؤولية حراسة الدين فإنما يقصد به الدفاع عن وجود الدين ضد أي تهديد

سياسي أو عسكري قد يستهدف اجتثاثه أو الاعتداء على ثوابته ، وهو بذلك دفاع عن المجتمع الإسلامي ضد أي خطر داخلي أو خارجي ليس إلا ، ولذلك فإنه يجب على كل المسلمين في كل عصر إعانة من يصلح لها ، من أجل حفظ بيضة الإسلام ودفع التظالم وإقامة الحدود ، ولا يختص بذلك وقت دون وقت ، ولا بظرف دون ظرف ، على أن يتم ذلك بالصيغة والطريقة التي تتناسب مع التطور الحضاري والثقافي والفكري الذي تمر به الأمم والمجتمعات .

10. إن الدولة المدنية مطلب إسلامي يتفق مع معطيات بنائها وتكوينها حتى في عصر الرسالة ، ولا يضير ذلك كون المصطلح مستحدثاً وجديداً ، أو كونه نشأ في بيئة غير بيئتنا ، فلا مشاحة في الاصطلاح ، والعبرة دائما للمقاصد والمعاني وليس للألفاظ والمباني ، ولعل اختيار النبي صلى الله عليه وسلم اسم المدينة لما كان يسمى يثرب قبل دخوله إليها له شيء من الدلالة ، يرمز إلى أن هذه التركيبة الاجتماعية والقانونية والشرعية التي تكونت داخلها تنتمي إلى فكرة التعايش داخل المدينة الواحدة ، دون أي اعتبار آخر لعرق أو دين أو قبيلة ، بحيث أصبحت أول عاصمة للدولة الإسلامية تحمل معاني البناء الدستوري الذي يشمل الكل ويستوعب الجميع ضمن بنود صحيفة المدينة التي حددت الحقوق والواجبات ، ووزعت الأدوار برؤية متقدمة في الفكر والتشريع والتنظيم ، الأمر الذي يعطيها صفة الدولة المدنية بلا منازع . ويجعل الدولة المدنية بهذا التوجيه والفهم مطلباً إسلامياً أصيلاً ، من أجل تمكن الإسلام في الأرض وبناء إطاره القانوني والدستوري .

11- إن الأدلة التي أستند إليها أصحاب الاتجاهات الأخرى التي ترى أن الإمامة حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، أو تلك التي ترى أن الخلافة والإمامة أصل من أصول الدين والعقيدة ، وأنها وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، بحيث وضعوا الأئمة في منزلة النبوة أو قريباً منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، فإن أدلتهم التي استدلوا بها لا تنهض للوقوف أمام الأدلة التي أشرنا إليها في اعتماد الدولة المدنية ، وغاية ما تدل عليه تلك الحجج التي ساقوها هي وجوب التأمير في كل أمر من أمور الدنيا والدين ، وعدم ترك الناس بدون إمارة أو قيادة ، لكنه ليس فيها دليل على شكل تلك الإمارة أو القيادة ، وإنما تفرض على الأمة اختيار أمير وقائد بالشكل الذي تراه مناسباً لعصرها وزمانها وبيئتها ، تبعاً للتطورات الحضارية والمستجدات التي يعيشونها ، لأن تطبيق أحكام الإسلام يتطلب وجود حاكم أو أمير يعمل على تنفيذ واجبات الشرع ورعاية مصالح الأمة ، ولكن شكل هذا الحاكم أو طبيعته ليس محدداً بكونه خليفةً أو إماماً ، وإنما بكونه راعياً يقوم على تنفيذ الشرع وتحقيق مصلحة الأمة ، على حد قوله صلى الله عليه وسلم (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته ،،، الحديث) أما كيف تكون الرعاية وما هو شكلها وصيغتها فإنه منوط بطبيعة البعد التاريخي الذي يختلف من زمن إلى زمن ومن ظرف إلى ظرف آخر .

المراجع

1. جمال الدين محمد بن مكرم المشهور بابن منظور ، لسان العرب لابن منظور ، ترتيب يوسف خياط ، دار الجيل ودار لسان العرب بيروت ، 1408 هـ 1988م .
2. محمد مرتضى الزبيدي ، تاج العروس للزبيدي ، تحقيق عبد العليم الطحاوي ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ط1، 1421 هـ 2000م .
3. أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي ، الأحكام السلطانية للماوردي ، دار الكتب العلمية بيروت ، 1402 هـ 1982م
4. العلامة عبد الرحمن بن خلدون ، دار إحياء التراث العربي بيروت ، المقدمة لابن خلدون ، الطبعة الثالثة بدون تاريخ .
5. أبو المعالي عبد الملك بن يوسف الجويني ، غياث الأمم في التياث الظلم للجويني ، تحقيق مصطفى حلمي ، دار الدعوة الاسكندرية ، الطبعة الأولى 1400 هـ .
6. عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد الإيجي ، المواقف في علم الكلام للإيجي ، دار عالم الكتب بيروت.

7. أبو زكريا يحيى بن شرف النووي ، روضة الطالبين وعمدة المفتين للنووي ، المكتب الإسلامي بيروت ، الطبعة الثانية1405 هـ
8. سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني ، شرح المقاصد للتفتازاني ، تحقيق د. عبد الرحمن عميرة ، دار عالم الكتب بيروت، الطبعة الأولى 1989م .
9. د. وهبة الزحيلي ، الفقه الإسلامي وأدلته ، دار الفكر دمشق 2008م .
10. محمد رشيد رضا ، الخلافة أو الإمامة العظمى ، مطبعة المنار القاهرة ، 1341 هـ .
11. محمد أبو زهرة ، تاريخ المذاهب الإسلامية ، ج1 دار الفكر العربي، القاهرة .
12. أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني ، رسائل وفتاوى ابن تيمية في الفقه ، تحقيق محمد عبد الرحمن عاصم النجدي ، مكتبة ابن تيمية .
13. أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ، تحقيق أحمد عبد العليم البردوني ، دار الشعب القاهرة ، الطبعة الثانية 1372 هـ .
14. أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي ، تفسير القرآن العظيم لابن كثير ، دار الفكر بيروت ، 1401 هـ .
15. أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
16. أبو حاتم محمد بن حبان التميمي ، صحيح ابن حبان ، تحقيق شعيب الأرنؤوط ، دار الرسالة للطباعة والنشر بيروت ، الطبعة الثانية 1414هـ 1993م .
17. أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، تحقيق مصطفى ديب البغا ، دار ابن كثير بيروت ، الطبعة الثالثة 1407 هـ 1987م .
18. محمد بن الحسين البغدادي المشهور بأبي يعلى ، الأحكام السلطانية لأبي يعلى ، تحقيق محمد حامد الفقي ، دار الكتب العلمية بيروت ، 1403هـ .
19. أبو العباس أحمد بن حجر الهيثمي ، الصواعق المحرقة في الرد على أهل البدع والزندقة للهيثمي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1403 هـ 1983م .
20. أبو الفتح محمد الشهرستاني ، الملل والنحل للشهرستاني ، تحقيق محمد سعيد كيلاني ، دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت ، الطبعة الثانية 1395هـ 1975م .
21. أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري ، المستدرك على الصحيحين للحاكم ، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى 1411 هـ 1990م .
22. علي بلحاج ، تنبيه الغافلين وإعلام الحائرين بأن إعادة الخلافة من أعظم واجبات الدين ، موقع صوت على الانترنيت www.saowt.com محور الصوت الإسلامي .
23. عبد الرحمن عبد الخالق ، الشورى في ظل نظام الحكم الإسلامي ، دار القلم بيروت 1997م .
24. مكتبة المحتسب عمان ، قواعد نظام الحكم في الإسلام ، محمود الخالدي ، الطبعة الثانية 1983م .
25. د. علي بن أحمد السالوس ، الإمامة عند الجمهور والفرق المختلفة ، الموقع الرسمي للدكتور علي السالوس على الأنترنيت ، www.alisalous.com/play.php?catsmktba=91
26. أبو منصور الحسن بن سديد الدين المشهور بالحلي ، كتاب الألفين الفارق بين الصدق والمين ، مكتبة الألفين الكويت 1405 هـ 1985م .
27. محمد باقر المجلسي ، بحار الأنوار للمجلسي ، دار إحياء التراث العربي بيروت ، الطبعة الثالثة 1403 هـ 1983م .
28. أبو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني ، الكافي للكليني ، دار الكتب الإسلامية طهران ، الطبعة الثالثة 1388 هـ .
29. محمد بن الحسين الرضي ، نهج البلاغة للشريف الرضي ، دار الكتاب اللبناني بيروت ، 1387 هـ
30. أحمد بن مصطفى بن أحمد الموسوي الخميني ، الحكومة الإسلامية للخميني ، دار الطليعة ، بيروت 1979 م .
31. محمد عابد الجابري ،المسألة مسألة اجتهادية أولا وأخيرا ، موقع التنوع الإسلامي على الانترنيت www.alwihdah.com محور أدب الخلاف .
32. محمد عابد الجابري ، الخلافة: ثغرات دستورية موروثة ، موقع الجابري على الانترنيت ، www.aljabriabed.net ، محور دراسات وأبحاث .
33. أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، فتح الباري لابن حجر ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار المعرفة بيروت ، 1379هـ .
34. محمد عمارة ، الإسلام وأصول الحكم : دراسات ووثائق ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت 2000م .

35. إبراهيم غرايبة ، عرض لكتاب الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر ، موقع المعرفة على الانترنيت www.aljazeera.net محور كتب .
36. مصطفى حلمي ، نظام الخلافة في الفكر الإسلامي ، دار الكتب العلمية ، بيروت 1425 هـ 2004م .
37. السنهوري عندما يضع قواعد استعادة الخلافة ، موقع هدي الإسلام على الانترنيت www.hadielislam.com محور كتاب للقراءة .
38. أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي ، سنن البيهقي الكبرى ، تحقيق محمد عبد القادر عطا ، مكتبة دار الباز ، مكة المكرمة ، 1414 هـ 1994 م .
39. علي بن أبي علي بن محمد الآمدي،غاية المرام في علم الكلام للآمدي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ،القاهرة 1391 هـ
40. أبو عمرو معمر بن راشد الأزدي ، الجامع للأزدي ، دار المكتب الإسلامي بيروت ، الطبعة الثانية 1403هـ ، ملحق بكتاب المصنف للصنعاني .
41. عبد الرحمن بن أبي الحسن علي بن محمد القرشي ، سيرة عمر الخطاب لابن الجوزي ، دار الكتب العلمية بيروت 2003م .
42. أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي ، سنن الترمذي ، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون ، دار إحياء التراث الإسلامي بيروت
43. د . عبد الغني بسيوني ، النظم السياسية: أسس التنظيم السياسي (الدولة والحكومة ، الحقوق والحريات) الدار الجامعية ، الإسكندرية 1984م .
44. عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري ، السيرة النبوية لابن هشام ، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ، الطبعة الثانية 1375هـ 1955م .
45. يوسف القرضاوي ، التطرف العلماني في مواجهة الإسلام ، دار الشروق القاهرة 2008م .
46. أبو فهر السلفي ، الدولة المدنية: المفاهيم الأحكام ، دار عالم النوادر المصرية القاهرة ، الطبعة الأولى 1432هـ 2011م .
47. محمد بن أبي بكر الدمشقي ، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية لابن القيم ، تحقيق محمد جميل غازي ، مطبعة المدني ، القاهرة ، بدون تاريخ .

دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي
حالة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية

Role of Universities' Activities in Exploring and Developing Leadership Skills among
the University student: A Case Study of Jazan University (K.S.A)

*أ.د. وائل بن عبد الرحمن التل

* Prof. Wae'l AbdelRahman AL-Tell

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور أنشطة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة وفقاً لتقديرات الطلبة أنفسهم، وإلى الكشف عن أثر متغيرات الدراسة التصنيفية في هذه التقديرات. ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء وتقنين استبانة تكونت في صورتها النهائية من (41) فقرة توزعت إلى أربعة محاور وطُبّقت على عينة تكونت من (596) طالباً وطالبة استخدمت لتحليل إجاباتهم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي وطريقة (شفيه) للمقارنات البعدية. بيّنت نتائج الدراسة أن أنشطة جامعة جازان أسهمت في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة على مستوى المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بالترتيب ومهارات القيادة ككل بدرجة كبيرة، وعلى مستوى المهارات الشخصية للقيادة بدرجة متوسطة. كما بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة تعزى للجنس لصالح (الطلاب)، وتعزى لصفة الكلية لصالح (الكليات العلمية والإنسانية)، في حين بيّنت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لتقدير المعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: أصول تربية، تطوير التعليم العالي، أنشطة، مهارات، قيادة، طالب، جامعات، جامعة جازان، السعودية.

Abstract

The current study aims at probing the role of universities' activities in Exploring and developing leadership skills among The university student according to the students' own assessments. Also, the study aims at probing the impact of variables of classifiable study on these variables. To achieve these objectives, the researcher has Structure and standardization a questionnaire which was designed in its final form of (41) items which were distributed into four domains. Then, it was applied to sample of (596) male and female students. The study reveals the following results:

- the activities of Jazan University have contributed in exploring and developing leadership skills among the University students on social, emotional and cognitive level of leadership respectively and leadership skills in great or high degree and on personal skills of leadership at average.
- There are statistical differences between the means of students' assessments that is attributed to the advantages of gender (male students), Also, to the College attribution to the advantage of (Scientific Colleges and Colleges of Humanities).
- There are no statistical differences between the means of assessment that is attributed to General Point Average.

Key Words: Foundations of Education, Developing Higher Education, Activities, Skills, leadership, Student, Universities, Jazan University, Saudi Arabia.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات التربوية والنفسية بالدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ أصول التربية بكلية التربية في جامعة جازان –السعودية

* Prof. of Educational Foundations, College of Education, Jazan University, K.S.A

مقدّمة

تحتل الجامعات موقعاً متميزاً في قمة الهرم التعليمي لدورها في البناء المعرفي التخصصي، وتمتين بناء النسق القيمي والحضاري، وإعداد قيادات مستقبلية محتملة للمجتمع في مختلف قطاعاته، من خلال إثراء تجارب وخبرات طلبتها، وإطلاق طاقاتهم، وصقل مواهبهم، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، وإتاحة الفرص أمامهم للتدرب على تحمل المسؤولية.

وتؤدي هذه الجامعات بذلك دوراً رئيساً ومهماً في عملية التنمية البشرية، خاصة في بُعدين أساسيين من أبعاد هذه التنمية، هما[1]: "بُعد التمكين" الذي يتمثل في القيام بتوسيع قدرات الأفراد، وتمكينهم من صنع القرارات التي تؤثر في حياتهم، والثاني "بُعد التعاون" الذي يتمثل في الاهتمام بتفاعلهم بالكيفية التي تضفي على كل منهم الإحساس بوجود هدف ومعنى للحياة يُشعرانه بالمتعة.

لذلك، تحرص الجامعات الفاعلة على ما يلي:

- تحديث وتغيير تنظيمي متكيّف مع معايير الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق مستويات مرتفعة من الفاعلية والتميز في دعم الأنشطة المبدعة والسلوكيات التطوعية الإضافية [2].

- إسناد شؤون التعليم وإعادة تنظيمه إلى قيادات جامعية حكيمة تنتهج العمليات الرئيسة في الإدارة من تخطيط سليم، وتنسيق متقن، وتوجيه دقيق، ورقابة مستمرة، وتقويم معياري، لتحقيق الأهداف المرسومة بطريقة مترابطة ومتداخلة [3]، لأن القيادة تُعدّ من أهم المقومات التي يتحدد بها مستوى أداء الجامعة [4]، مما يجعل تطويرها يُعدّ من أبرز قضايا ومشكلات التعليم العالي[5].

- إسناد شؤون الإدارات إلى قيادات إدارية تمتلك المهارات اللازمة لتوظيف الموارد المتاحة، وتمارس نمط "القيادة مع الجماعة" للتأثير في سلوكيات العاملين ولدفعهم راغبين نحو تحقيق أهداف الجامعة وغاياتها، وتحرص على تطوير خبراتها، وتستوعب وتطبّق المفاهيم والنظريات القيادية الإدارية التي تتبناها إدارة الجامعة [6]، وتتصف بصفات شخصية متوازنة كالتعلم الذاتي والابتكار والصبر والإخلاص والأمانة والعدالة والمظهر والقدرة على التعبير؛ فالقيادة انعكاس لقوى الشخصية التي يتمتع بها الفرد في توجيه ورقابة الآخرين وجعلهم يتوافقون مع توجيهاته لتحقيق الأهداف المرسومة [7].

- استقطاب أعضاء هيئة تدريس أكفاء يدركون أدوارهم الرئيسة المحددة، ويؤدونها على الوجه المطلوب، ويقدمون مجهوداً أكبر مما تتطلبه هذه الأدوار، كالانخراط في أنشطة الجامعة تخطيطاً وتنفيذاً؛ لأن إحجامهم عن تقديم هذا المجهود سيؤدي حتماً إلى فصل أنشطة الجامعة عن برنامجها التعليمي [8]، وهو أمر يجعل الجامعات أمام تحدي توفير الأسباب التي تكفل زيادة مستوى شعورهم بالانتماء للجامعة وبالعدالة وبالرضا الوظيفي [9،10،11].

- توفير أنشطة واسعة ومتنوعة، شكلاً ومضموناً، مكمّلة لبرنامج الجامعة التعليمي وأهدافه، وتتفق مع طبيعة العصر، وتراعي تنوّع خصائص طلبتها [12]، لتُسهم في استثمار طاقاتهم وحيويتهم وقدرتهم على العطاء بما يثري تجاربهم وخبراتهم وحياتهم، ويساعدهم على النمو والصحة البدنية والعقلية، ويكشف عن مهاراتهم وينميها، ويمدهم بالمتعة [13].

وتقدّم عدد من الجامعات الفاعلة العالمية نماذج مميزة في بناء مهارات القيادة لدى طلبتها [14]، منها جامعة كاليفورنيا*، وكلية ماسشوستس**، واللتين تقدّمان للطلبة برامج في دعم الإنجاز الأكاديمي، والنمو الشخصي، والصحة البدنية، والصحة العقلية، والصحة الانفعالية، والاختبارات السلوكية المؤثرة في التفوق الأكاديمي، وتحسين مهارات التفكير، والتركيز على التفكير الناقد والتأملي، والمسؤولية الشخصية، وحل المشكلات، وإتاحة فرص التعليم التبادلي، وتنمية الاهتمامات والتخطيط المهني.

- إسناد أنشطة الجامعة إلى قيادات حكيمة، فأي أنشطة بدون قيادة حكيمة يجعل الجهود المبذولة في هذه الأنشطة مشتتة وذات اتجاهات عشوائية، مما يؤدي إلى انقضاء أوقات الطلبة فيها بصورة غير مثمرة، وتتبدد معها خبراتهم [15]؛ حيث تُعدّ الاتجاهات موجهات للسلوك، وتدفع العمل وفق اتجاه محدد [16].

- توظيف الإمكانات المادية والمالية للمساعدة في تحقيق التكامل بين أنشطة الجامعة وبرنامجها التعليمي؛ حيث إن المعضلة الرئيسة لدى معظم المنظمات العربية هي ضعف القدرة على تحقيق التوازن بين حجم المتطلبات وتنوع أنماط التوقعات المجتمعية من جهة، وتناقص حجم الموارد الأساسية اللازمة للوفاء بتلك المتطلبات والتوقعات من جهة أخرى [2].

كل ذلك يُسهم في إيجاد شخصية قيادية، وتنمية مهاراتها، وتشكيل إبداعاتها المختلفة. وعليه، فإن الحاجة تبقى ملحة إلى دراسات علمية حول أنشطة الجامعات لقياس عائدها التربوي والنفسي، وتطويرها، وزيادة مستوى كفاءة ممارستها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ انخراط طلبة الجامعات في أنشطة جامعاتهم أحد المكونات الرئيسة في التجربة الجامعية، حيث تعمل هذه الأنشطة على استكشاف وتنمية مهاراتهم وصقل شخصياتهم لما تحققه من فوائد جمة في هذا المجال كإدراك الذات [17]، وتحقيق الذات، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، والطمأنينة، والطموح، والثقة بالنفس، والإدراك الاجتماعي، والأمل، والاضطلاع بالمسؤولية، والتكيّف، والثبات الانفعالي، وتحمّل الإحباط، وعدم الاكتئاب[18،19] وغرس التفاؤل، وطرد التشاؤم[20]، وتحقيق الراحة النفسية والمزاج الإيجابي، وخفض الضغوط الأكاديمية[21] ، وتدعيم السلوك الاستقلالي[22]، والنضج الخلقي [23]، وتطور المهارات الحركية، والتطور الاجتماعي[24] وتقدير الذات الاجتماعية[25]، ومواصلة التعلم بمتعة [5]، ليكون الطلبة قادرين على العمل والإبداع وترتيب الأولويات، والنهوض بالدور المتوقع منهم لصنع المستقبل، في ظل التغيرات والتحولات التي شهدتها المجتمعات العربية وتركت آثاراً نفسية بالغة على فئة الشباب خاصة، مثل العجز عن التكيّف مع المستجدات، واضطراب منظومة القيم، والعجز عن تحقيق الذات والتواصل مع الآخر[18،26]. لذلك، فقد تحدّدت مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي: **ما دور أنشطة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة؟**

---

* Broderick, S. (2003). **The significant contribution of student health services to student success**, Retrieved from http://www.documents and sittings/nice/my documents/health services documents/students services.htm.

Massachusetts College of Liberal Arts (2005). **Office of student affairs, Retrieved from http://www .MCLA. student life office of student affairs.htm.

ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

السؤال الأول: ما تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى للجنس، ولصفة الكلية، ولتقدير المعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها الدراسة الأولى–بحدود علم الباحث– التي تناولت دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي، كما تتمثل أهميتها في أهمية موضوعها ذاته، وفي تمكّنها من الإجابة عن أسئلتها، بالإضافة إلى أنه يتوقع أن تفيد نتائج الدراسة:

- وكالة الجامعة للجودة والتطوير الأكاديمي، ووكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية، في تزويدهما بطريقة علمية منظّمة بتغذية راجعة حول واقع دور أنشطة الجامعة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- طلبة جامعة جازان للتعرف إلى وجهة نظر زملائهم أفراد عينة الدراسة لواقع دور أنشطة الجامعة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.
- الباحثين الآخرين للاستفادة من أداة الدراسة الحالية التي قام الباحث ببنائها وتقنينها في إجراء دراسات أخرى ذات صلة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- الكشف عن أثر المتغيرات التصنيفية للدراسة (الجنس، وصفة الكلية، وتقدير المعدل التراكمي) في تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على:

- دراسة دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- دراسة دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية، والمهارات الوجدانية، من بين المهارات التي يمكن أن تتشكّل منها مهارات القيادة.

محدّدات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددين التاليين:

- عينة الدراسة: والتي تمثلت في طلبة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية المشاركين في أنشطة الجامعة والمتوقع استكمالهم متطلبات التخرج في مختلف الكليات بنهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي الحالي 1432-1433هـ (2011- 2012م).
- أداة الدراسة: هي استبانة تكونت في صورتها النهائية من (41) فقرة توزعت إلى أربعة محاور قام الباحث ببنائها وتقنينها للكشف عن واقع دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي.

التعريفات الإجرائية

- **أنشطة الجامعة:** هي نماذج واسعة في أشكالها ومتنوعة في مضامينها مكمّلة لبرنامج الجامعة التعليمي لكنها ليست جزءاً منه، توفرها الجامعة لطلبتها لتثري تجاربهم وخبراتهم، ولتُشركهم في الحياة الجامعية والمجتمعية، ولتطوّر أساليبهم في التفكير والعمل المثمر، ولتُتيح أمامهم فرص حقيقية لتنمية مهاراتهم.
- **مهارات القيادة:** هي قدرات شخصية واجتماعية ومعرفية ووجدانية فائقة يمكن أن يكتسبها أو ينمّيها طلبة جامعة جازان في شخصياتهم عند انخراطهم بأنشطة جامعتهم، ويقدّرون اكتسابهم لها أو تنميتها لديهم بتحديد الإجابة التي تتفق وتقديرهم لواقع تحقيق مضمون كل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) في إحدى الخانات المقابلة لها والتي صممت وفق نموذج (ليكرت) ذي التدرج الثلاثي (موافق بدرجة كبيرة، وموافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة قليلة).

الدراسات السابقة

لم يجد الباحث – بحدود بحثه وتقصّيه– أي دراسة تناولت دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي، لكنه وجد (9) تسع دراسات ذات صلة بأنشطة الجامعات، منها دراستان تناولتا أنشطة الجامعات بشكل عام؛ فقد قام جادوسكي[27] (Gadowsski, 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر أنشطة جامعة نبراسكا بأمريكا في انسجام الطلبة مع البرنامج التعليمي والمناخ الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (69) طالباً وطالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى مشاركة الطلبة في أنشطة الجامعة ومدى رضاهم عن البرنامج التعليمي والمناخ الدراسي، ولم تُظهر وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لأثر الجنس والوضع الاقتصادي والاجتماعي في مستوى المشاركة.

وقام عسلية وزقوت[28] (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة دور جامعة الأقصى في تنمية الوعي لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة من (150) طالباً وطالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة فيما يتعلق بأنشطة الجامعة عدم تلبيتها العديد من الاحتياجات النفسية والترفيهية والإنسانية للطلبة مما ولّد لديهم مشاعر الضيق والإحباط، كما بيّنت أن تنمية الوعي العلمي والاقتصادي مثل التفكير العلمي الإبداعي والتفكير الناقد والإنتاجية واحترام العمل واستثمار البيئة، وتنمية الوعي الإرشادي مثل فهم الذات ومعرفة القدرات الخاصة والقدرة على تحديد المشكلات، وتنمية الوعي الشخصي مثل إدراك الذات وتقبّل الذات وتحديد الأهداف ورسم ملامح المستقبل، قد جاءت في مراتب متأخرة بين مجالات الدراسة.

ومنها دراستان تناولتا دور الأنشطة الطلابية بالجامعات في اكتساب المهارات؛ فقد قام الدايل[29] (2000) بدراسة هدفت إلى تحديد المهارات الاجتماعية التي يكتسبها الطلاب في مشاركتهم بالأنشطة الطلابية. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن هذه الأنشطة تلعب دوراً مهماً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، وأن أهم هذه المهارات هي: مهارة تكوين وتدعيم العلاقات مع الزملاء، ومهارة الاتصال بالآخرين، ومهارة الحصول على المعلومات المتنوعة. في حين أن أقل المهارات المكتسبة كانت مهارة قيادة الأنشطة الطلابية، ومهارة توجيه الأسئلة للآخرين، ومهارة إعداد المهرجانات والاحتفالات.

وقام الخراشي[30] (2004) بدراسة هدفت إلى تحديد دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية. وقد بيّنت نتائج الدراسة أهمية عملية المشاركة بالأنشطة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي، وأن هناك مؤشرات تخطيطية تساعد على إقبال الطلاب على المشاركة في هذه الأنشطة كالجوائز المادية والمعنوية وزيادة الدرجات للمشاركين، ووجود مقر مخصص لها في الكلية، وتوفير الوقت المناسب لممارستها، والاهتمام بالتوعية بأهميتها، والإعلام عن برامجها المنفذة في الكلية والجامعة، وإصدار دليل تعريفي بها للطلاب.

ومنها ثلاث دراسات تناولت الاتجاهات نحو الأنشطة الطلابية بالجامعات؛ فقد قامت الخاجة[31] (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني كأحد أوجه التنمية الشاملة التي ترتبط بتكوين شخصياتهم للحياة المجتمعية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس (كنيون) على عينة تكونت من (300) طالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لديهن نحو النشاط البدني كخبرة (الصحة واللياقة)، و(خفض التوتر)، و(توتر ومخاطرة)، و(جمالية)، و(التفوق الرياضي)، و(اجتماعية). كما بينت وجود فروق معنوية بين متوسطات هذه الاتجاهات لصالح طالبات الدراسة النظرية اللاتي درسن مقررات بقسم التربية الرياضية.

وقام الدعيج[13] (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الانخراط في الأنشطة الطلابية المتاحة بالجامعة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (200) طالباً وطالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة إدراك الطلبة للأسباب التي تعيق انخراطهم في الأنشطة الطلابية المتاحة بالجامعة، وهي أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية، والأكاديمية، والتنظيمية، والاجتماعية، والفنية، وبالإمكانات المتوافرة، وبالبيئة الطبيعية. كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة تُعزى لمتغيري المعدل الدراسي والكلية.

وقام بوصالح[32] (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طالبات جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية نحو المشاركة في النشاط البدني ضمن حدود الشريعة الإسلامية والعادات والتقاليد المتعارف عليها بالسعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (150) طالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن متوسطات اتجاهات الطالبات كان إيجابياً، وقد احتل المجال البدني المرتبة الأولى، تلاه المجال الترويحي، ثم المجال الاجتماعي، وأخيراً المجال النفسي. كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين هذه المتوسطات تُعزى لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الدراسي.

ومنها دراسة تناولت أثر الأنشطة الرياضية بالجامعات في التنمية البشرية؛ فقد قامت الخاجة[1] (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية بجامعة البحرين في التنمية البشرية بوصفها أحد المجالات المؤثرة في بناء الشخصية الإنسانية من مختلف النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، وذلك باستخدام مؤشر السمات الشخصية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار (فرايبورج) للشخصية على عينة تكونت من

(180) طالباً. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود زيادة في سمات (العصبية) و(الاكتئابية) و(القابلية للاستثارة) و(الكف والضبط) لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية، ووجود زيادة في سمتي (الاجتماعية) و(الهدوء) لدى ممارسي الأنشطة الرياضية الجماعية، ووجود زيادة في سمة (العدوانية) لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية وممارسي الأنشطة الرياضية الجماعية.

ومنها دراسة تناولت واقع الأنشطة الطلابية بالجامعات؛ فقد قامت العيدروس[33] (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع الأنشطة الطلابية بكليات الطالبات في جامعة أم القرى وأهدافها وأسلوب التخطيط لممارستها وتحديد نقاط القوة والضعف في برامجها على مستويي التخطيط والتنفيذ. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق ثلاث استبانات على عينة تكونت من (18) عضوة هيئة تدريس، و(21) مشرفة على الأنشطة الطلابية، و(282) طالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن كليات الجامعة تتيح العديد من الأنشطة لكن مع عدم توافر الإمكانات اللازمة لممارستها من الأجهزة والأدوات، والمكان المناسب لممارستها، والعدد الكافي من مشرفات الأنشطة المتخصصات. وقد قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتفعيل برامج هذه الأنشطة بكليات الطالبات في جامعة أم القرى يتضمن: الأهداف، والفلسفة، وإجراءات التنفيذ، والموارد والإمكانات اللازمة، والإشراف، والآليات المناسبة لتفعيلها.

تعليق عام على الدراسات السابقة

- من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع دراستي جادوسكي[27] ، وعسيلة وزقوت[28] ، في أنها تناولت أنشطة الجامعات بشكل عام، كما اتفقت مع دراستي الدايل[29]، والخراشي[30]، في أنها تناولت المهارات المكتسبة من الانخراط بأنشطة الجامعات، لكن الدراسة الحالية اختلفت عن هذه الدراسات في أنها تناولت مهارات القيادة.
- من حيث الأهمية: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية أنشطة الجامعات لبرامجها التعليمية، وفي أهميتها لبناء وتنمية شخصية الطالب الجامعي، وفي المساهمة بتحقيق التنمية البشرية.
- من حيث العينة: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن عينتها اقتصرت على الطلبة الخريجين فقط، حيث يرى الباحث أن الطلبة الذين في مستويات دراسية أخرى ما زالت أمامهم فرصاً أخرى للمشاركة بأنشطة عديدة حتى يكونوا قادرين على تقدير واقع دور هذه الأنشطة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي.
- من حيث الحدود الجغرافية: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات: الدايل [29]، والخراشي [30]، وبوصالح [32]، والعيدروس [33]، في أن حدودها المكانية كانت جامعات بالمملكة العربية السعودية، لكن الدراسة الحالية اختلفت عنها في تحديدها بجامعة جازان.
- من حيث الأداة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن الاستبانة كانت أداة جمع البيانات، وقد أفادت الدراسة الحالية منها في بناء أداتها إلى جانب أدب التعليم العالي المعاصر الذي عاد إليه الباحث، لكنها اختلفت عن الدراسات السابقة في تقنينها وتحديد محاورها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لكونه أكثر مناهج البحث ملاءمةً لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة جازان الذين يتوقع استكمالهم متطلبات التخرج في مختلف كليات الجامعة بنهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي الحالي 1432-1433هـ (2011-2012م) المشاركين بأنشطة الجامعة والذين بلغ عددهم (1309) طلاب وطالبات، منهم (511) طالباً، و(798) طالبة.

عينة الدراسة:تكوّنت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة تم اختيار أفرادها بالطريقة القصدية فيما يتعلق بالمستوى الدراسي وبانخراطهم في أنشطة الجامعة، وبالطريقة العشوائية فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة التصنيفية، وقد استجابوا جميعاً لتعبئة الاستبانة، لكن تم استبعاد (38) استبانة كانت غير صالحة للتحليل الإحصائي، فتبقّى من أفراد العينة (596) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبته (95٪) تقريباً من حجم العينة، وما نسبته (46٪) تقريباً من حجم المجتمع، وقد توزعوا حسب متغيرات الدراسة التصنيفية كما في جدول (1):

جدول 1: توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة التصنيفية ونسبهم المئوية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	226	37.9
	أنثى	370	62.1
صفة الكلية	طبية	52	8.7
	علمية	180	30.2
	إنسانية	364	61.1
تقدير المعدل التراكمي	ممتاز	86	14.4
	جيد جداً	187	31.4
	جيد	203	34.1
	مقبول	120	20.1
الكلي		596	٪100

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء وتقنين استبانة لقياس دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي بعد مراجعة أدب التعليم العالي المعاصر والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وقد تكوّنت هذه الاستبانة في صورتها النهائية من (41) فقرة تمّ ترتيبها بطريقة القرعة، ولكل فقرة سلّم إجابات صُمّم وفق نموذج (ليكرت) ذي التدرج الثلاثي (موافق بدرجة كبيرة، وموافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة قليلة)، وعلى المستجيب اختيار بديل واحد فقط لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد توزّعت هذه الفقرات إلى أربعة محاور كما يلي:

- محور المهارات الشخصيّة للقيادة، وفقراته: (1، 2، 7، 8، 14، 17، 21، 26، 29، 33، 38، 40، 41).
- محور المهارات الاجتماعية للقيادة، وفقراته: (3، 9، 10، 15، 22، 23، 30، 34).
- محور المهارات المعرفية للقيادة، وفقراته: (4، 5، 11، 12، 16، 18، 24، 25، 27، 31، 35، 36، 39).

- محور المهارات الوجدانية للقيادة، وفقراته: (6، 13، 19، 20، 28، 32، 37).

أما معيار الحكم على متوسطات الموافقة على فقرات الاستبانة فهو: (3- أكثر من 2.33) درجة كبيرة، (2.33- أكثر من 1.66) درجة متوسطة، (1.66 فأقل) درجة قليلة.

صدق الأداة: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة) تم عرضها على (19) تسعة عشر محكّماً متخصصاً في أصول التربية والقياس والتقويم ومختلف العلوم التربوية واللغة العربية من ذوي الكفاءة، وخبراء في التخطيط للأنشطة الجامعية، من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، والجامعة الهاشمية وجامعة مؤتة بالمملكة الأردنية الهاشمية، وذلك لإبداء مقترحاتهم حول وضوح فقراتها، ودقة صياغتها، ومدى تعبيرها عن المضمون، وارتباطها بأهداف الدراسة، وكفاية فقرات كل محور والأداة ككل، وجودة توزيع فقرات المحاور الأربعة في الأداة، وقد أخذ الباحث برأي هؤلاء المحكّمين إضافةً وحذفاً وتعديلاً، واعتُبر اتفاق (85٪) من المحكّمين على صلاحية الفقرة محكّاً لاعتمادها.

وللتأكد من الصدق الداخلي للأداة (الاستبانة) تمّ حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية فتراوحت هذه المعاملات بين (0.29- 0.54)، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه فتراوحت بين (0.30- 0.67)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور بعضها مع بعض والأداة ككل فتراوحت بين (0.41- 0.85)، وهو ما يوضحه جدول (2):

جدول 2: قيم معاملات الارتباط بين المحاور بعضها مع بعض والأداة ككل

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلي
الأول	**1**	**0.41**	**0.43**	**0.56**	**0.77**
الثاني		**1**	**0.55**	**0.64**	**0.77**
الثالث			**1**	**0.59**	**0.81**
الرابع				**1**	**0.85**

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط ذات درجات جيدة ودالة إحصائياً.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ-ألفا لكل محور وللأداة ككل بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) فرداً، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.70- 0.84)، وهي قيم جيدة ومناسبة لغايات هذه الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (3):

جدول 3: معامل الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا لكل محور وللأداة ككل

الرقم	المحور	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي
1	**المهارات الشخصية للقيادة**	**13**	**0.72**
2	**المهارات الاجتماعية للقيادة**	**8**	**0.70**
3	**المهارات المعرفية للقيادة**	**13**	**0.74**
4	**المهارات الوجدانية للقيادة**	**7**	**0.73**
	الأداة ككل	**41**	**0.84**

جمع بيانات الدراسة: جُمعت بيانات الدراسة من أفراد عينة الدراسة خلال الفترة من 17-1433/4/21هـ الموافق 10-2012/3/14م من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي الحالي 1432-1433هـ (2011-2012م)، وقد قام الباحث بمتابعة توزيع وجمع هذه البيانات بالتعاون مع وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية.

متغيرات الدراسة

1. **المتغير المستقل:**
   - واقع دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة.
2. **المتغيرات التصنيفية:**
   - الجنس: وله مستويان، هما: (ذكر)، (أنثى).
   - صفة الكلية: وله ثلاثة مستويات، هي: (طبية)، (علمية)، (إنسانية).
   - تقدير المعدل التراكمي: وله أربعة مستويات، هي: (ممتاز)، (جيد جداً)، (جيد)، (مقبول).
3. **المتغير التابع:**
   - تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.

المعالجات الإحصائية

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتقديرات الطلبة لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم، وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمعرفة الفروق الدالة إحصائياً في تقديرات الطلبة لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.
- اختبار ت (t-test) لمعرفة الفروق الدالة في إجابة السؤال الثاني المتعلقة بمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لفحص دلالة الفروق الظاهرية في إجابة السؤال الثاني المتعلقة بمتغيري صفة الكلية وتقدير المعدل التراكمي.
- طريقة "شفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية لفحص دلالة الفروق الزوجية في إجابة السؤال الثاني المتعلقة بمتغير صفة الكلية.

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على محاور مهارات القيادة، وقد جاءت النتائج كما في جدول (4):

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	المهارات الاجتماعية للقيادة	2.52	0.35	1	كبيرة
4	المهارات الوجدانية للقيادة	2.46	0.44	2	كبيرة
3	المهارات المعرفية للقيادة	2.38	0.30	3	كبيرة
1	المهارات الشخصية للقيادة	2.09	0.31	4	متوسطة
	مهارات القيادة ككل	2.36	0.27		كبيرة

يتبيّن من جدول (4) أن المتوسط العام لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم قد بلغ (2.36) وبانحراف معياري (0.27)، مما يشير إلى أن أنشطة جامعة جازان تُسهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطلبة بدرجة كبيرة، وقد احتل المحور الثاني (المهارات الاجتماعية للقيادة) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.52) وبانحراف معياري (0.35)، بينما جاء المحور الأول (المهارات الشخصية للقيادة) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.09) وبانحراف معياري (0.31).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات كل محور من محاور مهارات القيادة على حده، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

1. محور (المهارات الشخصية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات الشخصية للقيادة) كما في جدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات الشخصية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
8	أكسبتني أنشطة الجامعة الثقة بقدراتي وإمكاناتي	2.67	0.65	1	كبيرة
7	زادت أنشطة الجامعة مستوى حماستي ودافعيتي فيما أقوم به من أعمال	2.58	0.72	2	كبيرة
1	نمّت أنشطة الجامعة لدي قوة الشخصية	2.49	0.74	3	كبيرة
26	عزّزت أنشطة الجامعة لدي مهارات الاستماع الجيد إلى الآخرين	2.44	0.79	4	كبيرة
2	مكنتني أنشطة الجامعة من تحمّل المسؤوليات التي أكلّف بها	2.39	0.82	5	كبيرة
14	أكسبتني أنشطة الجامعة مهارات إدارة الوقت	2.19	0.87	6	متوسطة
17	ساعدتني أنشطة الجامعة على ضبط النفس في المواقف الصعبة	2.12	0.86	7	متوسطة
33	زادت أنشطة الجامعة من اهتمامي بمظهري الخارجي	2.09	0.80	8	متوسطة
40	نمّت أنشطة الجامعة لدي الدقة في تنفيذ الأعمال التي أكلّف بها	2.00	0.89	9	متوسطة
38	مكنتني أنشطة الجامعة من القدرة على بلورة طموحاتي المستقبلية	1.73	0.87	10	متوسطة
21	أكسبتني أنشطة الجامعة الاتزان والثبات فيما أقوم به من أعمال	1.62	0.85	11	منخفضة
29	مكنتني أنشطة الجامعة من القدرة على تحديد أهدافي بدقة	1.48	0.79	12	منخفضة
41	أكسبتني أنشطة الجامعة القدرة على الاستجابة للتحديات	1.42	0.75	13	منخفضة

يتبيّن من جدول (5) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم من بين المهارات الشخصية للقيادة بدرجة كبيرة (5) خمس مهارات شخصية، وبدرجة متوسطة (5) خمس مهارات شخصية، وبدرجة منخفضة (3) ثلاث مهارات شخصية.
- كانت أكثر المهارات الشخصية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (8) ونصّها "أكسبتني أنشطة الجامعة الثقة بقدراتي وإمكاناتي" بمتوسط حسابي (2.67) وبانحراف معياري (0.65)، ثم المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (7) ونصّها "زادت أنشطة الجامعة مستوى حماستي ودافعيتي فيما أقوم به من أعمال" بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.72).
- كانت أقل المهارات الشخصية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة منخفضة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (41) ونصّها "أكسبتني أنشطة الجامعة القدرة على الاستجابة للتحديات" بمتوسط حسابي (1.42) وبانحراف معياري (0.75).

2. محور (المهارات الاجتماعية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات الاجتماعية للقيادة) كما في جدول (6):

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات الاجتماعية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
15	جعلتني أنشطة الجامعة أقدّر مسؤوليات الآخرين	2.70	0.61	1	كبيرة
9	طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في العمل التعاوني	2.66	0.69	2	كبيرة
3	طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في التواصل مع الآخرين	2.56	0.79	3	كبيرة
23	حسّنت أنشطة الجامعة من مستوى تعاملي مع الآخرين	2.56	0.71	4	كبيرة
22	نمّت أنشطة الجامعة لدي دافع الانتماء للجماعة	2.52	0.76	5	كبيرة
10	طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في الحوار مع الآخر	2.37	0.80	6	كبيرة
30	زادت أنشطة الجامعة من احترامي لذاتي	2.38	0.78	7	كبيرة
34	جعلتني أنشطة الجامعة أحترم إنجازات الآخرين	2.39	0.76	8	كبيرة

يتبيّن من جدول (6) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم جميع المهارات الاجتماعية للقيادة بدرجة كبيرة وعددها (8) ثماني مهارات اجتماعية.
- كانت أكثر المهارات الاجتماعية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (15) ونصّها "جعلتني أنشطة الجامعة أقدّر مسؤوليات الآخرين" بمتوسط حسابي (2.70) وبانحراف معياري (0.61)، ثم المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (9) ونصّها "طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في العمل التعاوني" بمتوسط حسابي (2.66) وبانحراف معياري (0.69).

- كانت أقل المهارات الاجتماعية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة كبيرة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (34) ونصّها "جعلتني أنشطة الجامعة أحترم إنجازات الآخرين" بمتوسط حسابي (2.39) وبانحراف معياري (0.76).

3. محور (المهارات المعرفية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات المعرفية للقيادة) كما في جدول (7):

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات المعرفية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
25	طوّرت أنشطة الجامعة لدي مهارات التعلم الذاتي	2.62	0.67	1	كبيرة
31	زادت أنشطة الجامعة من قدرتي على تقويم ذاتي	2.54	0.72	2	كبيرة
24	أكسبتني أنشطة الجامعة مهارات التفكير التأملي	2.53	0.72	3	كبيرة
36	طوّرت أنشطة الجامعة قدراتي على التخطيط الواقعي القابل للتطبيق	2.52	0.77	4	كبيرة
27	أكسبتني أنشطة الجامعة القدرة على التحكم بحياتي الذاتية	2.49	0.75	5	كبيرة
5	مكنتني أنشطة الجامعة من إدراك مفهوم المسؤولية	2.48	0.72	6	كبيرة
12	ساعدتني أنشطة الجامعة على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي	2.43	0.75	7	كبيرة
4	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات التحليل	2.42	0.76	8	كبيرة
11	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات رقابة أداء الآخرين	2.36	0.83	9	كبيرة
39	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات متابعة أداء الآخرين	2.35	0.82	10	كبيرة
35	طوّرت أنشطة الجامعة لدي مهارات اتخاذ القرار	2.33	0.77	11	متوسطة
16	أكسبتني أنشطة الجامعة مهارات حل المشكلات باستخدام الطرق المناسبة وفقاً لنوع المشكلة	2.23	0.75	12	متوسطة
18	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات توجيه الآخرين	1.65	0.84	13	منخفضة

يتبيّن من جدول (7) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم من بين المهارات المعرفية للقيادة بدرجة كبيرة (10) عشر مهارات معرفية، وبدرجة متوسطة مهارتين معرفيتين اثنتين، وبدرجة منخفضة مهارة واحدة.
- كانت أكثر المهارات المعرفية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (25) ونصّها "طوّرت أنشطة الجامعة لدي مهارات التعلم الذاتي" بمتوسط حسابي

(2.62) وبانحراف معياري (0.67)، ثم التي تضمنتها الفقرة رقم (31) ونصّها "زادت أنشطة الجامعة من قدرتي على تقويم ذاتي" بمتوسط حسابي (2.54) وبانحراف معياري (0.72).

- كانت أقل المهارات المعرفية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة منخفضة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (18) ونصّها "مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات توجيه الآخرين" بمتوسط حسابي (1.65) وبانحراف معياري (0.84).

4. محور (المهارات الوجدانية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات الوجدانية للقيادة) كما يوضحه جدول (8):

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات الوجدانية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
28	جعلتني أنشطة الجامعة أدرك القيم والمبادئ الجوهرية للعمل	2.63	0.65	1	كبيرة
32	رسّخت أنشطة الجامعة لدي حب العمل مع الآخرين	2.58	0.70	2	كبيرة
6	رسّخت أنشطة الجامعة لدي قيماً إيجابية	2.50	0.77	3	كبيرة
13	نمّت أنشطة الجامعة لدي اتجاهات إيجابية نحو الحياة	2.40	0.85	4	كبيرة
20	نمّت أنشطة الجامعة لدي الوازع الخلقي	2.40	0.80	5	كبيرة
19	مكنتني أنشطة الجامعة من القدرة على التعبير عن رأيي بوضوح	2.38	0.80	6	كبيرة
37	مكنتني أنشطة الجامعة من الاتزان الانفعالي في تعاملي مع الآخرين	2.30	0.84	7	متوسطة

يتبيّن من جدول (8) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم من بين المهارات الوجدانية للقيادة بدرجة كبيرة (6) ست مهارات وجدانية، وبدرجة متوسطة مهارة وجدانية واحدة.

- كانت أكثر المهارات الوجدانية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (28) ونصّها "جعلتني أنشطة الجامعة أدرك القيم والمبادئ الجوهرية للعمل" بمتوسط حسابي (2.63) وبانحراف معياري (0.65)، ثم المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (32) ونصّها "رسّخت أنشطة الجامعة لدي حب العمل مع الآخرين" بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.70).

- كانت أقل المهارات الوجدانية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة متوسطة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (37) ونصّها "مكنتني أنشطة الجامعة من الاتزان الانفعالي في تعاملي مع الآخرين" بمتوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (0.84).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى للجنس، ولصفة الكلية، ولتقدير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم، واستخدام اختبار ت (t-test) وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) وطريقة "شفيه" (Scheffe) لفحص دلالات الفروق، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

1. متغير (الجنس):

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t-test) لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب الجنس (ذكر، أنثى)، وجاءت النتائج كما في جدول (9):

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test) لمعرفة الفروق بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب الجنس

فئات الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	226	2.41	0.23	-6.085	594	0.000
أنثى	370	2.28	0.28			

يتبين من نتائج اختبار (ت) في جدول (9) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى للجنس لصالح (الطلاب)، حيث بلغت قيمة (ت) (-6.085).

2. متغير (صفة الكلية):

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب صفة الكلية (طبية، علمية، إنسانية)، وجاءت النتائج كما في جدول (10):

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب صفة الكلية

فئات صفة الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبية	52	2.22	0.27
علمية	180	2.34	0.29
إنسانية	364	2.34	0.26

يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين هذه المتوسطات، حيث بلغت متوسطات تقديرات طلبة (الكليات الطبية) (2.22)، وطلبة (الكليات العلمية) (2.34)، وطلبة (الكليات الإنسانية)

(2.34)، ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (11):

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب صفة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.715	2	0.357	4.975	0.007
داخل المجموعات	42.608	593	0.072		
الكلي	43.323	595			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (11) لفحص دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب صفة الكلية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ف) (4.975)، ولفحص دلالة الفروق الزوجية بينها تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة "شفيه" (Scheffe)، وجاءت النتائج كما في جدول (12):

جدول 12: نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شفيه" (Scheffe) لفحص دلالة الفروق الزوجية بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب صفة الكلية

فئات صفة الكلية	المتوسط الحسابي	إنسانية	علمية	طبية
إنسانية	2.34			
علمية	2.34	0.00		
طبية	2.22	0.12*	0.12*	

*** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).**

يتبيّن من نتائج المقارنات البعدية بطريقة (شفيه) في جدول (12) لفحص دلالة الفروق الزوجية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لصفة الكلية لصالح (الكليات العلمية والإنسانية).

3. متغير (تقدير المعدل التراكمي):

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب تقدير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، وجاءت النتائج كما في جدول (13):

جدول 13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب تقدير المعدل التراكمي

فئات تقدير المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	86	2.32	0.26
جيد جداً	187	2.36	0.26
جيد	203	2.33	0.28
مقبول	120	2.28	0.27

يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول (13) وجود فروق ظاهرية بين هذه المتوسطات، حيث بلغت متوسطات تقديرات الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) (2.32)، والذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً)

(2.36)، والذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد) (2.33)، والذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول) (2.28)، ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (14):

جدول 14: نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب تقدير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.473	3	0.158	2.182	0.089
داخل المجموعات	42.850	592	0.072		
الكلي	43.323	595			

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (14) لفحص دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لتقدير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (ف) (2.182).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

بيّنت نتائج السؤال الأول أن أنشطة جامعة جازان أسهمت في استكشاف وتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بالترتيب ومهارات القيادة ككل لدى طلبة الجامعة بدرجة كبيرة، وفي استكشاف وتنمية المهارات الشخصية للقيادة لديهم بدرجة متوسطة. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس القائمين على هذه الأنشطة يربطون بين رؤيتهم المستقبلية ومقترحاتهم وتوجهاتهم وبين إشراك طلبتهم في التخطيط لهذه الأنشطة وإدارتها، مما جعل منها أنشطة جاذبة للطلبة بمختلف تخصصاتهم، وجعل مشاركتهم فيها مشاركة واعية؛ لذلك فإن توفير قيادة فعّالة للأنشطة التي أكّد الإطار النظري للدراسة على الجامعات ضرورة الحرص على توفيرها يُعد ضرورة تربوية وتعليمية؛ فالقياديون الفعّالون كما يؤكّد ماكين[34] (2008) يشجعون ويساعدون ويوجهون جهود التخطيط التعاوني، ويُشخّصون المهارات المفقودة ويحاولون اكتسابها، ويراقبون تطوّر الآخرين ويسعون لتوسيع قدراتهم، ويقدمون العون لتحديد المشكلات المحتملة والحقيقية والحلول المناسبة لها، ويكونون منفتحين لتقبّل أفكار وتجارب جديدة، ويعطون الأمل والتفاؤل للآخرين، ويدعمون الجهود الإيجابية التي تُكرس لنموهم ولتعليمهم.

إن استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي يؤثر في نجاح برنامج الجامعة التعليمي، فاكتساب هذه المهارات، مثلاً، يساعد في تحقيق هدف إشراك الطالب الجامعي في مسؤولية تقييم التعليم بشكل مباشر، وفي تعزيز منهجية التعلم من التقييم؛ حيث تُعد منهجيات التقييم التشاركي أداة مهمة في تخريج طلبة سيصبحون موظفين واثقين من قدراتهم وإمكاناتهم الفكرية، وقادرين على تولي مسؤولية التطوير الذاتي لمعرفتهم ومهاراتهم [35]. كما أن استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي بشكل عام، والمهارات الشخصية للقيادة بشكل خاص، يُثري تجاربه ومنهجياته في التعلم، وخاصة ما يُسمى بالمنهجية الإستراتيجية، والتي تقوم على إتباع أساليب الدراسة المنظمة والإدارة الجيدة للوقت، مما يجعله أكثر تنافسية وقدرة على التحصيل من غيره [36]. أما استكشاف وتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة لدى الطالب الجامعي فله فوائد جمة، ليس في مجال العمل بعد التخرّج فحسب، وإنما قبل ذلك في عملية التعلم؛ حيث تُسهم في زيادة مستوى الرضا عن الجامعة والكلية والتخصص، وفي زيادة الميل لمتابعة الدراسة بفعالية ونشاط [12]، وفي تسهيل العلاقات المركزة حول التعلم كتقديم المساعدة في

تدريس الزملاء فيما يسمى بـ "تدريس بمساعدة الطلاب"، والذي يترك آثاراً إدراكية وعاطفية على الزميل المتعلم؛ فالتعلّم فعل اجتماعي، حيث يواصل التعلم سيره بشكل أفضل في ظل مثل هذه الظروف الاجتماعية [37].

إضافة إلى أن مهارات القيادة في مجملها يتوقع الباحث أن يكون لها أثر كبير في انتقال النموذج القديم في التعليم الجامعي إلى النموذج الجديد الذي عرض له فينك [38]، ومن ذلك بناء المعرفة بمشاركة الطلبة وهيئة التدريس، ويكون الطالب فيه بنّاءً ونشطاً ومكتشفاً ومحولاً للمعرفة، وتقوم طريقة التعلم فيه على الترابط الذهني، وتتمثل غاية هيئة التدريس فيه تطوير كفاءات الطلبة وتنمية مواهبهم، ويتحدد إطار تعلم الطلبة فيه بالتعلّم التعاوني وبفرق عمل متعاونة بين هيئة التدريس، ويقوم مناخ التعلم فيه على التنوع والاحترام الشخصي والروح الجماعية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

بيّنت نتائج السؤال الثاني فيما يتعلق بأثر متغير الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم لصالح (الطلاب). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة معظم هذه الأنشطة، حيث تتطلب تنفيذ مشروعات وبرامج ميدانية تشاركية خارج القاعات الدراسية أو الجامعة مثل المسوح البيئية، أو في تجمّعات طلابية كملتقى طلاب الجامعات السعودية الذي تستضيفه جامعة جازان سنوياً، أو المشاركة في فعاليات وأنشطة داخلية وخارجية، وقد تكون أثناء الإجازات والعطل الرسمية، وقد تكون بعد انتهاء الجدول الدراسي أو في أوقات المساء مثل فعاليات المسرح والأوبريت، ولعل كل ذلك متاح أمام الطلاب بصورة أكبر منه أمام الطالبات لعوامل خارجية مؤثرة تتعلق ببعد التكوين الثقافي والاجتماعي أو بالبعد الجغرافي.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى قدرة الطلاب على استثمار الإمكانات المادية المتميزة المتوافرة في جامعة جازان أكثر من قدرة الطالبات، حيث تتوافر في الجامعة فضاءات، وصالات متعددة الأغراض، وقاعات، وملاعب نموذجية، ومكتبات، ومختبرات ومعامل وأجهزة وأدوات حديثة ومتطورة، ووحدات دعم عديدة ومتنوعة، ولعل ذلك يعود إلى عوامل داخلية منها أن المدينة الجامعية لجامعة جازان لم تكتمل منشآتها ومرافقها بعد، حيث ما تم إنجازه حتى الآن من بنية تحتية ومنشآت هي كليات ومرافق خاصة بشطر الطلاب، أما تلك الخاصة بشطر الطالبات فما زالت قيد الإنشاء، ولعل ذلك من العوامل المهمة التي جعلت هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم لصالح الطلاب.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدعيج[13] (2002)، وتختلف مع نتيجة دراسة جادوسكي[27] (Gadowsski, 1997).

وفيما يتعلق بأثر متغير صفة الكلية فقد بيّنت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم لصالح (الكليات العلمية والإنسانية). ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة أنشطة الجامعة نفسها، حيث هي جاذبة بشكل أكبر لطلبة الكليات العلمية والإنسانية، مما جعلهم ينظرون إلى أن هذه الأنشطة تُشكل إضافة نوعية في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم. كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى حجم الفرص المتاحة أمام هؤلاء الطلبة للمشاركة في أنشطة الجامعة، ومن ذلك طبيعة التخصصات العلمية، والتواصل مع هيئة التدريس، وطبيعة الجداول الدراسية فيها، وكل ذلك يساعد في تهيئة فرص إضافية للمشاركة في التخطيط لبعض الأنشطة

وتنفيذها، والتي قد يجد فيها طلبة هذه الكليات دروساً قيّمة تولد لديهم الرغبة لاستثمار الوقت وتفريغ الطاقة وملء الفراغ .

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدعيج[13] (2002)، ودراسة بوصالح[32] (2003).

وفيما يتعلق بأثر متغير المعدل التراكمي فقد بينت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تشجيع التنوّع في تكوين مجموعات الطلبة المشاركين بأنشطة الجامعة ومنه التنوّع في تقديرات المعدل التراكمي، وإلى قيام الإدارة العليا للجامعة سنوياً بتكريم الطلبة المميزين في مشاركاتهم بأنشطة الجامعة معنوياً ومادياً ومالياً بغض النظر عن تقدير معدلاتهم التراكمية، وهذا كله يُعدّ جزءاً من التعليم الجيد، حيث يُسهم في تنوّع خبرات الطلبة، وزيادة التفاعل الشخصي، وتحقيق ترابط المجتمع الطلابي ونبذ الطبقية في علاقاته، ودعم المساندة الاجتماعية، وانتقال أثره إلى مجموعات أخرى من الطلبة غير المشاركين. هذا بالإضافة إلى أن التنوع في تكوين مجموعات الطلبة يقود باتجاه إحداث مزيد من التنوع في أنشطة الجامعة.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدعيج[13] (2002).

استنتاجات وتوصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يستنتج الباحث ويوصي بما يلي:

- بيّنت نتائج الدراسة أن أنشطة جامعة جازان قد أسهمت بدرجة كبيرة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة على مستوى المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بالترتيب ومهارات القيادة ككل. وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بالاستمرار في الحفاظ على هذا المستوى من إسهام أنشطتها في استكشاف وتنمية هذه المهارات بشكل عام لدى طلبة الجامعة، ومهارات تقدير مسؤوليات الآخرين، والعمل التعاوني، والتعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، والتفكير التأملي، والتخطيط الواقعي، وإدراك القيم والمبادئ الجوهرية للعمل، وحب العمل مع الآخرين، بشكل خاص. ومن ذلك الاستمرار في توفير قيادة فعّالة لأنشطة الجامعة من أعضاء هيئة التدريس، والاستمرار في إشراك طلبة الجامعة في التخطيط لهذه الأنشطة وإدارتها.
- بيّنت نتائج الدراسة أن أنشطة جامعة جازان قد أسهمت بدرجة متوسطة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة على مستوى المهارات الشخصية للقيادة. وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بزيادة مستوى اهتمام أنشطة الجامعة بهذه المهارات، والتخطيط لأنشطة إضافية تساعد في تنميتها، وخاصة في تنمية قدرتهم على الاستجابة للتحديات، وتحديد أهدافهم بدقة، واتزانهم وثباتهم فيما يقومون به من أعمال، وقدرتهم على بلورة طموحاتهم المستقبلية، ودقتهم في تنفيذ الأعمال، وضبط النفس في المواقف الصعبة، واهتمامهم بالمظهر الخارجي، وإدارتهم للوقت، وامتلاكهم مهارات توجيه الآخرين، وقدرتهم على حل المشكلات، وقدرتهم على اتخاذ القرارات، والاتزان الانفعالي في تعاملهم مع الآخرين، لأن مهارات القيادة هذه تعد مهارات مهمة لإثراء التجربة الجامعية ومنهجيات التعلّم، ولإنجاح البرنامج التعليمي للجامعة، ولصناعة المستقبل.

- بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى للجنس لصالح (الطلاب). وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بالتخطيط لأنشطة إضافية تتوافق مع خصائص الطالبات وتراعي البعد الثقافي والاجتماعي لهن، وبالعمل على تفعيل أنشطة نوعية في كليات الجامعة التي تم افتتاحها بالمحافظات للتغلب على البعد الجغرافي. ويوصي الباحث الجامعة أيضاً بزيادة اهتمامها بمرافق أنشطة الطالبات إلى حين الانتهاء من مشاريع شطر الطالبات بالمدينة الجامعية. كما يوصي الجامعة بضرورة عقد جلسات حوارية مفتوحة مع أولياء أمور الطالبات للتغلب على بعض العقبات التي يمكن أن تُعيق مشاركتهن بأنشطة الجامعة بدرجة أكبر، ولا بأس أن تُتاح أمامهم فرصة مرافقة بناتهم لحضور بعض هذه الأنشطة مما يُشكّل حافزاً معنوياً لهن يُسهم في زيادة فاعلية مشاركتهن، وبالتالي عدم تفويت فرص اكتساب وتنمية مهارات القيادة لديهن أسوة بالطلاب.

- بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى لصفة الكلية لصالح (الكليات العلمية والإنسانية). وهذا يجعل الباحث يوصي بضرورة التخطيط لأنشطة تراعي بشكل أكبر خصائص طلبة الكليات الطبية، وكذلك البحث في استراتيجيات متقدمة لمشاركتهم فيها والتخطيط لها، مما يزيد من فرص استكشاف وتنمية هذه المهارات لديهم.

- بيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى لتقدير المعدل التراكمي. وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بالاستمرار في تشجيع التنوّع في تكوين مجموعات الطلبة المشاركين بأنشطة الجامعة، وباستمرار الإدارة العليا للجامعة بتكريم الطلبة المميزين في مشاركاتهم بأنشطة الجامعة معنوياً ومادياً ومالياً بغض النظر عن تقدير معدلاتهم التراكمية.

مقترحات الدراسة

استكمالاً للجهد المبذول في هذه الدراسة يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات تهدف إلى معرفة ما يلي:

- أثر أنشطة الجامعات في تنمية اتجاهات طلبتها نحو الجامعة أو برامجها التعليمية أو مناخها الدراسي.
- أثر مشاركة الطلبة في أنشطة الجامعات على مستوى تحصيلهم الدراسي.
- أنماط إدارة برامج أنشطة الجامعات من وجهة نظر الطلبة المشاركين في هذه الأنشطة.
- واقع التخطيط لأنشطة الجامعات من وجهة نظر طلبة الجامعة والهيئة التدريسية فيها.

المراجع

1. الخاجة، هدى حسن. دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2002
2. السعود، راتب وسلطان، سوزان. سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2008
3. جرادات، محمود خالد. مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2006

4. عيسان، صالحة عبدالله والزاملي، علي عبد جاسم. السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العُمانيين في جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2011

5. الغرايبة، فيصل محمود وغرايبة، لطفي عبد القادر. السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2001

6. المنقاش، سارة عبد الله. القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة: دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض ، السعودية 2007

7. Ivancevich, M. Organizational behavior and management, N.Y: MacGraw- Hill2002 .

8. Dobruskin, M. The college student-who is he?, Russian Education and Society, 1995

9. الخطيب، أحمد. الإدارة الجامعية الحديثة، دار حمادة الجامعية ، إربد ، الأردن 2001

10. خليفة، محمد عبد اللطيف ، محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة: دراسة تحليلية ميدانية في ضوء النظريات السلوكية الحديثة، المجلة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الكويت، الكويت 1997

11. Someech, A., Zahavy, A. Understanding extra role behavior schools: The relationship between job satisfaction, sense of efficacy and teacher extra role behavior, Teaching and Teacher Education, 2000

12. كيوه، جورج (محرر) . نجاح الطالب في الجامعة: تهيئة الظروف المؤثرة، ترجمة معين الإمام، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان :الرياض ، السعودية 2006

13. الدعيج، عبد العزيز دعيج. أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت 2002

14. Komives, S., et al . The Handbook for Student Development Khossah Paz Co, ISBN-2011

15. الشيخلي، عبد القادر. مفهوم القيادة الشبابية بين النظرية والتطبيق، وزارة الشباب والرياضة: عمان ، الأردن 1995.

16. نشواتي، عبد المجيد. علم النفس التربوي، دار الفرقان : إربد ، الأردن 2003.

17. Barbuto, J., Brown,L., Lilhite,M., Wheeler, D. Testing the underling motives of organizational citizenship behaviors a field study of agricultural co- workers, www.aaaa.online.ifas.ufl.edu/. 2003

18. الأنصاري، بدر محمد وكاظم، علي مهدي. قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2008

19. سالم، عزيزة وكامل، إقبال والدمرداش، نادية. الممارسة الرياضية وعلاقتها بالتنمية البشرية، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة: الاستثمار والتنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي، مج 5 القاهرة : مصر 2000

20. Peterson, C. The future of optimism, American Psychologist, 2000

21. Raghed, M., McKinney, J. Campus Recreation and Perceived Academic Stress, Journal of College Student Development, 1993

.22 Parsons, T. Social systems and the evolution of action theory, New York: the Free Press1997

.23 كامل، إقبال والدمرداش، نادية. دراسة مقارنة للنضج الخلقي لممارسات أنشطة المرشدات وغير الممارسات في جمهورية مصر العربية ودولة قطر، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة: الاستثمار والتنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي، مج 5 القاهرة ، مصر 2000

.24 Hodges, S., Kulinna, P. Stability of teachers' attitudes toward curriculum in physical education, Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Quebec, Canada, Michigan: USA1999 .

.25 Ewy, S. Children's attitudes toward physical activity and self-esteem, Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Kansas: USA1993.

.26 العقيلي، حمزة سعيد ومساعده، جهاد أحمد. اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2008

.27 Godowsski, G. Student activities and student satisfaction with school climates, Disseveration Abstract International, 1997

.28 عسيلة، محمد إبراهيم وزقوت، آمنة عبد الحميد. دور الجامعة في تنمية وعي الطلبة بمشكلات مجتمعهم وقضاياه، مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، 2006

.29 الدايل، خالد عبد الرزاق. الأنشطة الطلابية ودورها في اكتساب المهارات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض ، السعودية 2000

.30 الخراشي، وليد عبد العزيز. دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية 2004

.31 الخاجة، هدى حسن. اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني: دراسة مقارنة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2001

.32 بو صالح، كاظم محمد. اتجاهات المرأة نحو أهمية ممارسة النشاط البدني لطالبات جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2003

.33 العيدروس، عزيزة عبد الرحمن. تفعيل برامج الأنشطة الطلابية بجامعة أم القرى فرع الطالبات: تصوّر مقترح، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، جامعة أم القرى، السعودية 2007

.34 ماكين، شارلي دي. التخطيط الاستراتيجي في التعليم: دليل التربويين، ترجمة فهد إبراهيم الحبيب، مكتبة العبيكان. الرياض : السعودية 2008

.35 هودجسون، فيفيان. التقييم التشاركي وتجربة المتعلمين، في: تغيير التعليم العالي: تطوّر التعلّم والتدريس، بول آشوين، ترجمة لميس إسماعيل عمر، مراجعة عبد الله محمد عيتاني، مكتبة العبيكان،الرياض : السعودية 2010

.36 آشوين، بول . تطوّر التعلّم والتدريس في التعليم العالي: بيئة التغيير، في: تغيير التعليم العالي: تطوّر التعلّم والتدريس، بول آشوين، ترجمة لميس إسماعيل عمر، مراجعة عبد الله محمد عيتاني، مكتبة العبيكان،الرياض : السعودية 2010

.37 ميللر، جوديث وغروشيا، جيمس وميللر، مارلين س. تدريس بمساعدة الطلاب: تسخير قدرة الزملاء الأنداد لتعلّم متحسّن وإنتاجية مرتفعة، في: الوصول إلى جامعة منتجة، جيمس غروشيا وجوديث ميللر، ترجمة فاطمة عصام صبري، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان،الرياض : السعودية 2007

38. فينك، ل. دي. نحو تكوين خبرات في التعلّم المفيد: منهجية متكاملة لتصميم المقررات الدراسية، ترجمة وليد شحادة، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان، الرياض : السعودية 2008

قراءة فقهية نقدية لهيكلة التأمين الإسلامي

A Critical Shariah Review of Takaful Structures

* أ.د. عبد العظيم أبوزيد

* Prof.Abdulazeem Abozaid

ملخص

ظهرت الحاجة إلى التأمين مع تطور الحياة المعاصرة، واحتيج إلى أسلمة النماذج التأمين التقليدية القائمة لقيامها على مبدأ المعاوضة وتضمنها للغرر الكثير المفسد للعقود، وذلك من حيث وجود التعويض من عدمه، ومن حيث مقدار التعويض. ولما كان الغرر مفسداً لعقود المعاوضة، لكنه مغتفر في عقود التبرع عند بعض المذاهب[أ]، فقد احتيج، لأسلمة التأمين، إلى سلب صفة المعاوضة عنه وإدخاله في دائرة التبرعات، وهي ما يشمل الصدقة والهدية والوقف ونحو ذلك. وسبيل ذلك هو بحمل الاشتراكات التي يدفعها المشتركون على التبرع، أي التبرع إلى صندوق خاص يسمى صندوق التأمين، تشرف عليه وتديره شركة التأمين.* لكن هذه الهيكلة لا تسلب صفة المعاوضة عن مبدأ التأمين ولا تخلو من بعض المثالب التي قد تنقض شرعيته، فضلاً عن تبني مؤسسات التأمين الإسلامية لبعض ممارسات التأمين التقليدي التي تتناقض مع هذه الهيكلة وتلغي الفوراق حقيقةً بين التأمينين. يبرز هذا البحث مثالب نماذج التأمين القائمة، ويقترح في مسعاه لتأطير التأمين إسلامياً هيلكةً جديدة تتلافى مثالب الهيكلة القائمة، مركزاً في ذلك على الجانب العملي من عمل التأمين، وهو ما لم توله الهيكلة القائمة الأهمية الكافية.

Abstract

Conventional (commercial) insurance involves an intolerable magnitude of gharar (uncertainty), and hence its prohibition in Shariah. In order to Islamize insurance, it needs to be reconstructed on different basis so that the inherent uncertainty associated with the concept of insurance will not invalidate its contracts. This is thought to be doable only if the commutative nature (mu'awada) of insurance is converted into donation (tabarru'); deeming the contributions of the policy holders as mutual donations, with the Takaful company being only responsible for the administration of the Takaful fund as well as the Takaful operations. Nevertheless, the existing Takaful structures, which supposedly adopt the said methodology, still have unresolved Fiqh issues. These issues pertain to the underlying concept of Takaful being genuinely of donation nature, and also to the applications and practices of Takaful being capable of substantially ascertaining their differences from those of the conventional insurance. The paper comes to scrutinize the existing Takaful structures and highlight their shortcomings in an attempt to outline a new sound model, with a special emphasis on its practicalities and applications.

* أستاذ الفقه الإسلامي وأصوله بكلية الشريعة من جامعة دمشق

* Professor of Islamic Financial Law at Damascus University

* هذا ما أخذ به المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي، فقد ذهب هذا المجمع إلى أن الغرر الواقع في التأمين التكافلي التعاوني لا يفسده، لأنه من قبيل التبرع، أخذاً بمذهب المالكية. انظر قرارات مجمع الفقه الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة، الدورة الأولى، شعبان، 1395هـ.

تعريف التأمين

سمي التأمين الإسلامي الحالي بالتأمين التكافلي أو "تكافل" تمييزاً له عن أنواع التأمين المعروفة تقليدياً، وهي الآتية: [2]

التأمين العادي (الربحي): هو الأكثر شيوعاً (Insurance – Conventional Insurance)، وهو تأمين تلتزم فيه شركة تجارية متخصصة بالتأمين بدفع مبالغ بسقوف محددة إلى حامل وثيقة التأمين في حال تعرضه لأحد الأضرار المنصوص عليها، وذلك مقابل دفع حامل الوثيقة لمبلغ محدد عن اشتراكه في هذا التأمين. وتملك الشركة الاشتراكات، وربحها هو الفائض من الاشتراكات بعد دفع التعويضات، والعجز تسده من رأسمالها الخاص.[3]*

التأمين التعاوني: وجد تقليدياً ما يسمى بالتأمين التعاوني Mutual Insurance، وهو نوع من التأمين يقوم على اتفاق مجموعة من الأشخاص أصحابِ دخل، موظفين مثلاً، على دفع مبالغ ثابتة في أوقات معلومة، بهدف تأسيس شركة تسجل رسمياً لغرض تعويضهم عمّا يلحق بهم من أضرار يحددونها. أي فيكون حامل وثيقةِ هذا النوع من التأمين شريكاً مالكاً للشركة، ويكون الفائض لحملة الوثائق ملاك الشركة، ويغطي العجز إن وقع بزيادة الرسوم غالباً. وتجدر الإشارة إلى أن التأمين الإسلامي قد يسميه البعض بالتأمين التعاوني، لقيامه على مفهوم التعاون بين الأعضاء المشتركين. وقد ورد تسميته بذلك في قرار مجمع الفقه الإسلامي بجدة حيث جاء فيه: "العقد البديل – أي عن التأمين التقليدي المحرم لكثرة الغرر– الذي يحترم أصول التعامل الإسلامي هو عقد التأمين التعاوني القائم على أساس التبرع والتعاون، وكذلك الحال بالنسبة لإعادة التأمين القائم على أساس التأمين التعاوني".[3]

التأمين التبادلي: وجِد أيضاً ما يمسمى بالتأمين التبادلي Reciprocal Inter–Insurance Exchange، وهو كذلك نوع من التأمين يقوم على اتفاق مجموعة من الأشخاص على التعهد بدفع تعويضات محددة على من يقع عليه أضرار يحدودنها. ولا يكون في هذا النوع من التأمين اشتراكات، بل إنما يدفع المستأمنون المال إلى المتضرر حال نزول الضرر به.[2]

أما التأمين الإسلامي التكافلي أو التعاوني (المعروف حالياً باسم "تكافل")، فهو كما عرفته المعايير الشرعية الصادرة عن هيئة المراجعة والمحاسبة بالبحرين "اتفاق أشخاص يتعرضون لأخطار معينة على تلافي الأضرار الناشئة عن هذه الأخطار، وذلك بدفع اشتراكات على أساس الالتزام بالتبرع، ويتكون من ذلك صندوق تأمين له حكم الشخصية الاعتبارية، وله ذمة مالية مستقلة، يتم منه التعويض عن الأضرار التي تلحق أحد المشتركين من جراء وقوع الأخطار المؤمَّن منها، وذلك طبقاً للوائح والوثائق. ويتولى إدارة هذا الصندوق هيئة مختارة من حملة الوثائق

---

* نص قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي بجدة، المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي، على حرمة هذا النوع من التأمين، انظر قراره بشأن التأمين وإعادة التأمين في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة من 10-16 ربيع الآخر 1406هـ /22 – 28 كانون الأول (ديسمبر) 1985م.قرار مجمع الفقه الإسلامي بجدة بشأن التأمين وإعادة التأمين في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة من 10-16 ربيع الآخر 1406هـ /22 – 28 كانون الأول (ديسمبر) 1985م.

أو تديره شركة مساهمة بأجر، تقوم بإدارة أعمال التأمين، واستثمار موجودات الصندوق".[4]وسيأتي التعليق على بعض مفردات هذا التعريف في البحث.

الحكم الشرعي للتأمين التقليدي

لما كان التأمين التقليدي التجاري قائماً في حق المشترك على المعاوضة بين عوضين: قسط التأمين والمبلغ المعوض به*، وكان الغرر الفاحش واقعاً في هذه المعاملة من وجهين: أولهما في حق المشترك من حيث وجود التعويض من عدمه، وكذا حجم هذا التعويض؛ وثانيهما في حق شركة التأمين من حيث مقدار ما تدفع من تعويضات ومقدار ما تحقق من ربح؛ فقد ترتبّ على ذلك الحكم بحرمة هذا النوع من التأمين، كما قرر مجمع الفقه الإسلامي بجدة.[3]

أما التأمين التعاوني كما يمارس تقليدياً، فإن كان قائماً حقيقة على التبرع لا المعاوضة على النحو الذي تقدم، وكان استثمار حصيلة هذا النوع من التأمين في ما يجوز شرعاً، فهو جائز؛ تنزيلاً على ما قرر مجمع الفقه الإسلامي من جواز التأمين القائم على التعاون والتبرع لا المعاوضة: "العقد البديل الذي يحترم أصول التعامل الإسلامي هو عقد التأمين التعاوني القائم على أساس التبرع والتعاون".[3] وينبغي أن يكون مثله في الحكم أيضاً التأمين التبادلي، لغياب المعاوضة فيه أيضاً.

الهيكلة الحالية للتأمين الإسلامي

قامت مؤسسات التأمين الإسلامي بالجملة وفق نموذجين، الأول منهما يقوم على تكييف الاشتراكات على أنها تبرعات إلى صندوق التأمين الذي يُنشأ لهذا الغرض ولا تكون فيه إلا حصيلة تلك التبرعات. وعلى هذا النموذج أكثر شركات التأمين الإسلامي "تكافل". والثاني يقوم على التبرع إلى صندوق وقفي تنشئه شركة التأمين، تكون حصيلته من الوقف الذي تدفعه شركة التأمين وجملة اشتراكات المستأمنين التي تكيف على أنها تبرعات. وعلى هذا النموذج قامت بعض شركات التأمين الإسلامي، مثل شركة تكافل إس آي (Takaful S.A.) في جنوب إفريقيا.[5]

يستعرض البحث النموذج الأول، لأنه هو السائد والمطبق، ووفقه صدرت المعايير الشرعية المتعلقة بالتأمين.

البناء الشرعي والعلاقات التعاقدية بين أطراف التأمين

بُني التأمين التكافلي على أساس الالتزام بالتبرع بالاشتراكات إلى صندوق التأمين؛ فهو تبرع من حملة الوثائق المستأمنين إلى صندوق خاص يعرف باسم صندوق التأمين أو وعاء التأمين، تشرف على إدارته واستثماره شركة التأمين.

وهذا ما اعتمده معيار هيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين، ونصّه ما يلي: "التأمين الإسلامي يقوم على أساس الالتزام بالتبرع من المشتركين لمصلحتهم، وحماية مجموعهم بدفع اشتراكات يتكون منها صندوق التأمين الذي تديره هيئة مختارة من حملة الوثائق، أو تديره الشركة المساهمة المرخص لها بممارسة خدمات التأمين، على أساس الوكالة بأجر، وتقوم الهيئة المختارة من حملة الوثائق أو الشركة باستثمار موجودات التأمين على أساس المضاربة أو الوكالة بالاستثمار".[4]

---

* هذا في حق المشترك، أما في حق شركة التأمين، فالمعاوضة متحقق أيضاً بين التعويضات التي تدفعها بعد أن تملكت الاشتراكات والفائض الذي تحصل عليه، وفي هذا غرر فاحش مفسد للمعاملة.

فبحسب هذه الهيكلة إذن، يلتزم المشتركون بالتبرع إلى صندوق التأمين الذي تديره شركة التأمين على أساس الوكالة بأجر، كما تقوم الشركة باستثمار ما فيه على أساس المضاربة أو الوكالة بالاستثمار. وتتكون من خلال هذا التكييف العلائق التعاقدية الآتية:

- علاقة الالتزام بالتبرع بين حملة الوثائق والصندوق، فليتزم حملة الوثائق عند الاشتراك بالتبرع إلى الصندوق، ويلتزم الصندوق بتغطية الضرر عند وقوعه على المتبرع.[4]*
- علاقة الوكالة بأجر بين الشركة وصندوق التأمين من حيث إدارة الصندوق، وعلاقة الوكالة بالاستثمار أو المضاربة من حيث استثمار ما في الصندوق.[4]
- وتمييزاً بين حسابات الشركة والحساب الخاص بالصندوق الذي لا تملكه الشركة، بل ولا يجوز لها أن تملكه لما سيجلّيه البحث من أسباب، تقوم شركة التأمين بإنشاء حسابين منفصلين، أحدهما خاص بالشركة نفسها: حقوقِها والتزاماتها؛ والآخر خاص بالصندوق الذي يعكس التزامات وحقوق حملة الوثائق.[4]

ومن خلال هذه الهيكلة تنحل مشكلة الغرر الواقع في التأمين، فالمشتركون متبرعون إلى صندوق التأمين الذي يقوم بدوره بالتبرع إليهم، أي فتخرج المسألة من حيث الظاهر عن دائرة المعاوضة بين الجهة المستأمنة والجهة المؤمنة (الصندوق). وكذا ينتفي الغرر في حق شركة التأمين، لأنها تتقاضى أجراً معلوماً مقابل قيامها بتنظيم عملية التأمين واستثمار ما في الصندوق، أو أجراً معلوماً مقابل قيامها بتنظيم عملية التأمين، ونصيباً من الربح المتحقق عن استثمار ما في الصندوق على أساس المضاربة.

ثغرات هذه الهيكلة

أ. تحقق المعاوضة

على الرغم من أن المتبرعين (المشتركين) هم المنتفعون بهذا التبرع إلا أنه احتيج إلى القول بإعطاء وعاءِ التأمين ذمةً مستقلة عن ذمة المتبرعين، بحيث يصير الصندوق هو الطرفَ المؤمِّن، والمشتركون المتبرعون هم الطرف المؤمَّن، فلا يكون المؤمِّن هو ذاته المؤمَّن. أي فلا تكون الذمتان ذمة واحدة، لأن جعل الذمتين ذمة واحدة يقتضي أن المتبرع يبقى مالكاً لما تبرع به، وهذا يناقض معنى التبرع؛ فلا بد إذن من استقلال ذمة المؤمِّن عن ذمة المؤمَّن.

لكن المشكل والحالة هذه هو نشوء المعاوضة بين هاتين الذمتين، المتبرع والصندوق، فما هو الأساس الذي يقوم عليه التزام الصندوق تجاه المشتركين بتغطية الضرر؟ إن كان التزاماً بالتبرع أيضاً، فقد وجدت شبهة المعاوضة في الالتزام المتبادل بما يسمى تبرعاً من الطرفين، لأن المشتركين بالتأمين يتبرعون إلى الصندوق الذي يملك هذه التبرعات، والصندوق بدوره يلتزم بالتبرع إلى المشتركين، فآلت صورة المسألة إلى "أتبرع إليك بشرط أن تتبرع إلي"! فخرج الأمر بهذا الشرط حقيقةً عن معنى التبرع إلى المعاوضة، لأن المآل دفعُ مالٍ مقابلٌ ومشروطٌ بدفع مال، وهذا معنى

* أجازت هيئة المعايير الشرعية إجبار المشترك على الدفع عن طريق القضاء في حال امتناع المشترك أو تأخره عن دفع الاشتراكات في أوقاتها المحددة (المعايير الشرعية لهيئة المحاسبة والمراجعة، المعيار الشرعي رقم (26) في التأمين، الفقرة 2/8) والذي نراه أنه لا يصح أن يكيف فعل حامل الوثيقة على أنه تبرع، ثم هو مع ذلك يجبر قضائياً على الاستمرار في هذا التبرع، فما دام هذا التبرع منفكاً عن معاوضة سابقة أو لاحقة، فإن إمساك المتبرع عن التبرع لن ينجم عنه ضرر واقع بالجهة المتبرع إليها هنا، وهذه الجهة هي الصندوق بحسب المعيار؛ فأقصى ما يصح فعله في هذه الحالة هو إنهاء وثيقة هذا الممتنع عن التبرع، لا أن يجبر على تبرع.

المعاوضة. وإذا آل الأمر إلى المعاوضة، أفسدها حينئذ الغرر الواقع في العوض الآخر الذي يلتزم به الصندوق، من حيث وجوده ومن حيث قدره؛ وهو الغرر الواقع في أصل التأمين إسلامياً كان أم غير إسلامي. فالغرر واقع في مبدأ التأمين أصلاً بصرف النظر عن هويته، لكن احتيج هنا، لأسلمة التأمين، إلى إخراجه عن المعاوضة، وإدخاله في دائرة التبرعات، وهي ما يشمل الصدقة والهدية والوقف ونحو ذلك؛ وذلك لأن الغرر في قول بعض فقهاء المذاهب، وهم المالكية، لا يفسد عقود التبرعات.[1]

وقد اعترفت المعايير بأن العلاقة في هذا النموذج هي التزام بالتبرع من الطرفين، ففي المعايير: (العلاقة بين حملة الوثائق وبين الصندوق عند الاشتراك هي علاقة **التزام بالتبرع**، والعلاقة بين المستفيد وبين الصندوق عن التعويض هي **علاقة التزام الصندوق بتغطية الضرر** حسب الوثائق واللوائح".[6]

ويقول الدكتور أبو غدة، أحدُ المساهمين في وضع هذا المعيار: (أما ما يحصل عليه المستأمن المتضرر فهو أيضاً **التزام بالتبرع من محفظة التأمين** التي هي شخصية اعتبارية، وهو التزام معلق على وقوع الضرر المؤمن منه وتحقق الشروط وانتفاء الاستثناءات، والملتزم له هو المستأمن المتضرر). [7]

وقد رأى بعض الباحثين مع ذلك أن المعاوضة غير متحققة هنا، واحتج لذلك بما يلي:

- أن التبرع الصادر من الصندوق أمر احتمالي، لأنه منوط بوقوع الضرر الذي قد يقع وقد لا يقع، وما دام تبرع الصندوق احتمالياً فهذا ينفي تحقق المعاوضة. يقول أبو غدة: "وجود التعويض وعدمه أمر احتمالي منوط بالضرر، فليس التعويض هنا ثواباً أو عوضاً عن الهبة، كما تصور البعض ليصلوا إلى إعطاء التأمين الإسلامي صفة المعاوضة ويسووا بينه وبين التأمين التقليدي." ويقول: "الالتزام بالتبرع من المستأمن ناجز غير معلق، في حين أن التزام التبرع بالتعويض من المحفظة التزام معلق، فهو احتمالي قد يقع وقد لا يقع"[7].
- أن التعويضات تختلف في المقدار عن الاشتراك (التبرعات)،ولو كانت معاوضة لوجد التكافؤ في العوض، كما هو الحال في هبة الثواب، إذ يشترط في العوض عنها مراعاةً لحق الواهب التكافؤُ مع الهبة[8،9،10،11]. " ثم إن التعويضات تختلف في المقدار عن الاشتراك، أو عن التبرع على الوقف وهو ما يميزه أيضاً عن الهبة بشرط العوض، إذ يشترط في العوض عنها التكافؤ مع الهبة".[7]

وجواباً عن ذلك نقول: إن هذا التعليل غريب؛ فلو كانت حجة هذا القائل من أن احتمالية التعويض تنفي المعاوضة صحيحةً، للزم عن ذلك انتفاء المعاوضة أصلاً في التأمين التقليدي، وبالتالي حِلّه؛ لأن دفع التعويض في التأمين التقليدي أمر محتمل أيضاً، ومبلغه يختلف عن مبلغ الاشتراك، فتنتفي المعاوضة إذن على قوله، فيصير التأمين التقليدي في أصله حلالاً، ولا نحتاج لذلك إلى إيجاد البديل الشرعي وبنائه على التبرع!

إن الذي أحال الأمر إلى معاوضة هو ذات الالتزام المقابل من الصندوق، بصرف النظر عن مدى تحقق دفع التعويض أو عدم تحققه، وبصرف النظر عن مقدارِ هذا التعويض، ونسبتهِ إلى مبلغ الاشتراك (التبرع)؛ فهي معاوضة، وهي معاوضة فاسدة بذاتها لوجود أصل التعويض مع غرر في تحققه، فهي معاوضة فاسدة بذاتها للغرر. ولا يخفى أن احتمالية هذا التعويض هو نقمة وليس نعمة، فهو لم يخرج المعاملة عن المعاوضة، بل أفسدها لاحتماليته، فلم تصح المعاملة لا معاوضة ولا تبرعاً!

ب. الملتزم بدفع التعويضات على سبيل التبرع هو الشركة عملياً وليس الصندوق

إعطاءُ شركة التأمين حصةً من الفائض التأميني، أي ما يفضل في الصندوق بعد دفع التعويضات إلى المشتركين، على أي وجه كان، كمسمّى الحافز على حسن الإدارة كما هو واقع الحال في بعض مؤسسات التأمين الإسلامي، يجعل التزام الصندوق بالتعويض (التبرع) ليس التزاماً مستقلاً عن الشركة. فالشركة هي التي تدير هذا الصندوق، وتقرر منح التعويض من عدمه وفق اللوائح والشروط، وربحها عن هذه الإدارة يزيد أو ينقص بحسب تصرفها في الالتزام بالتعويض، مما يعني أنها الطرف الملتزم حقيقةً بهذا التعويض (التبرع) وليس الصندوق. وبعبارة أخرى، فإن إفادة الشركة من حجب التبرعات (التعويضات) يحوج عقلاً إلى التزام ذاتيّ منها بالدفع، وإلى كونها المسؤولة شرعاً وقضاءً عن ترك الدفع. والصندوق لا يتصور ضرره أو انتفاعه بدفع التعويض أو تركه، مما يجعل الالتزام مطلوباً ومتحققاً حقيقة من الشركة، لا الصندوق. ولو لم تكن الشركة منتفعة من ترك التعويض أو عدمه لربما أمكن القول باستقلال الشركة حقيقة عن هذا الالتزام.

ج. إن تكييف التزام الصندوق بالتعويض بأنه تبرع فيغتفر فيه الغرر قد لا يصح أصلاً، وذلك لأن التبرع إنما يغتفر فيه الغرر، ولا سيما غرر الوجود، لأجل عدم لحوق الضرر بالمتبرع إليه بترك التبرع مما يدرأ احتمال النزاع والخصام بين الأطراف. ولا يخفى أن ترك الصندوق للتبرع إلى المشتركين (دفع التعويضات إليهم) يلحق ضرراً شديداً بهم، مما قد ينفي صحة تكييف ما يخرج عن هذا الصندوق بأنه تبرع ولا يفسده الغرر.

د. ردّ ما يقابل باقي زمن الوثيقة من قسط التأمين إلى المشترك في حال إلغاء اشتراكه مطلقاً، وهو ما تفعله شركات التأمين الإسلامية، لا يمكن تخريجه على أساس التزام الصندوق بالتبرع إلى المشترك، لأنه أمر متروك للمشترك يفعله متى شاء، وهو بذاته يدل على مقابلة القسط التأميني بعُمُر وثيقة التأمين، وهذه المقابلة تنافي التبرع فتدخِل المعاملة في حيز المعاوضة المفسدة.*

تخريج الأمر على مبدأ التبرع بشرط الثواب

اقترِح للخروج من مأزق حصول المعاوضة من جراء الالتزام المتقابل بالتبرع، وما يترتب عليه من فساد المعاملة حينئذ للغرر، تخريجُ المسألة على ما يُعرف فقهاً باسم الهبة بشرط العوض، أو هبة الثواب. فعلى الرغم من وجود شرط الثواب (التعويض) في هذا النوع من الهبة، إلا أن بعض الفقهاء أبقى لها صفة التبرع، فكأنه تبرع من نوع خاص لا يفسده أصلُ شرطِ العوض ولا الغررُ الحاصلُ نيتجة الجهل بمقدار وصفة ذلك العوض. فيكون مِثله ما يكون بين المستأمن وصندوق التأمين؛ فالمستأمن يهب الصندوق، والصندوق يثيب على تلك الهبة، ويبقى الأمر خارجاً عن المعاوضة فلا يفسده الغرر.[9،11]*

والحقيقة أن الفقهاء الذين لم يسلبوا عن هذا النوع من الهبة صفة التبرع، وهم الحنفية ما عدا زفر[8]، وكذا المالكية[10،11،12]، قد أسبغوا على هذا النوع من الهبة صفة المعاوضة أيضاً لما عدّوها، كالحنفية هبة ابتداءً بيعاً

---

* على حق المشترك باسترداد مايقابل باقي زمن الوثيقة من قسط التأمين في حال إلغاء الاشتراك تنص أكثر وثائق التأمين، ويستوي في ذلك التأمين التقليدي والإسلامي.

** من نصوص الفقهاء في هبة الثواب قول ابن رشد (الحفيد) في بداية المجتهد ج2، ص269: "وأما هبة الثواب فاختلفوا فيها؛ فأجازها مالك وأبو حنيفة ومنعها الشافعي وبه قال داوود وأبو ثور. وسبب الخلاف هل هي بيع مجهول الثمن أو ليس بيعاً مجهول الثمن؛ فمن رآه بيعاً مجهول الثمن قال هو من بيوع الغرر التي لا تجوز؛ ومن لم ير أنها بيع مجهول الثمن قال هي تجوز". وكذا قول الدردير في الشرح الكبير ج4، ص116:

"هبة الثواب كالبيع في غالب الأحوال، وتخالفه في الأقل، لأنها تجوز مع جهل عوضها وجهالة أجله، ولا تفيتها حوالة الأسواق، ولا يلزم عاقدها الإيجاب والقبول".

انتهاءً، أو لما أعطوها غالبَ أحكام البيع، كالمالكية. وإسباغ صفة المعاوضة بالجملة على هذا النوع الهبة لا يجعلها أساساً صالحاً لبناء التأمين عليه بحيث لا يفسده الغرر الواقع فيه، ولا سيما أن الغرر في مبدأ التأمين أفحش وأبلغ من الغرر في ثواب الهبة، فهو في الهبة الثواب غررُ وصف من حيث قدرُ الثواب لا أصلُ وجوده؛ أما في مبدأ التأمين، فهو غرر وجود قبل أن يكون غرر وصف، إذ قد يتحقق أصل التعويض في التأمين عن تبرع المشترك وقد لا يتحقق، وذلك عندما لا يقع الضرر الذي يستوجب التعويض في التأمين.

الهيكلة المقترحة للتأمين

يتبين من الكلام السابق أن تكييف التعويضات التي تدفع إلى المشتركين بأنها تبرعات متقابلة خطأً، إذ يترتب على هذا التكييف وقوع المعاوضة التي تفسد عمل التأمين، وذلك لصيرورة الغرر الحاصل أصلاً في مبدأ التأمين مفسداً له بسبب تضمنه للمعاوضة. وعليه، فإنه ما ينبغي أن يكون دفع التعويضات إلى المشتركين على سبيل الالتزام المتقابل، سواء جعلنا الملتزم بالتبرع المقابل الصندوقَ أو الشركة، لأن المآل واحد عملياً كما بينا، ولأن الذي يفسد الأمر ويحيله إلى معاوضة هو ذات الالتزام المتقابل بالتبرع كما تقدم.

والحل الذي يعالج هذه المشكلة هو ألا يُفصل بين ذمة المشتركين وذمة الصندوق، بل يبقى المشتركون مالكين للاشتراكات ليصحّ عودها إليهم بشكل تعويضات، وسبيل ذلك هو ببناء التأمين على ما يسمى فقهاً بالإباحة، ومعنى الإباحة أنك تبيح لآخر أو آخرين استهلاك شيء دون مقابل، لكن يبقى الشيء المباح ملكاً لك فيحق لك الانتفاع به. أي فلا يكون ثمة حاجة إلى تخريج انتفاعك به أو بالباقي منه على وجه الالتزام المقابل بالتبرع إليك.

والإباحة وإن كان فيها نوعُ شبه بالتبرع، إلا أنها تتميز عن التبرع في كونها تبيح للآخرين استهلاك ما هو محلّ الإباحة، لكن يبقى الشيء المباح والقدر غير المستهلك منه ملكاً للطرف المبيح. وهو ما نجده في صورة تقديم الطعام للضيف، إذ يبيح له رب البيت أن يأكل ما شاء من الطعام، ويبقى الطعام ملك رب البيت، وله أن يشترك في الأكل معه، وما يفضل من الطعام يبقى مِلك رب البيت، فلا يسع الضيف أخذه لمجرد تلك الإباحة.

ويستدل لمبدأ الإباحة بما ذكر البخاري في صحيحه في باب الشركة، فقال "باب الشركة في الطعام والنهد والعروض وكيف قسمة ما يكال ويوزن مجازفة أو قبضة قبضة، لِما لم ير المسلمون في النهد بأسا أن يأكل هذا بعضاً وهذا بعضاً".[13]

وقد شرح ابن حجر العسقلاني في فتح الباري هذا الكلام فقال: "وأما النهد، فهو بكسر النون وبفتحها إخراج القوم نفقاتهم على قدر عدد الرفقة... وقال ابن الأثير: هو ما تخرجه الرفقة عند المناهدة إلى الغزو وهو أن يقتسموا نفقتهم بينهم بالسوية حتى لا يكون لأحدهم على الآخر فضل فزاده قيدا آخر وهو سفر الغزو. والمعروف أنه خلط الزاد في السفر مطلقاً".[14]

وجاء في عمدة القاري للعيني: "مبنى النهد على **الإباحة** وإن حصل التفاوت في الأكل".[15] وعند شرحه لحديث الأشعريين ذكر العيني أن فعلهم كان على سبيل الإباحة، ونفى وقوع التمليك في فعلهم، فقال: "ليس فيه إلا مواساة بعضهم بعضاً والإباحة، وهذا لا يسمى هبة لأن الهبة تمليك المال، والتمليك غير الإباحة، وأيضاً الهبة لا تكون إلا بالإيجاب والقبول، لقيام العقد بهما".[15]

وقضية عدم عدِّ الإباحة تمليكاً كما جاء في كلام العيني بالغة الأهمية والفائدة هنا، وذلك حتى يصح عودُ ما بذله المشتركون في صندوق التأمين إليهم على سبيل التعويضات دونما حاجة إلى انتزاع التزام من الصندوق بتعويضهم، لأن هذا الالتزام المقابل من الصندوق هو المشكل، ويدخل المعاملة في حيز المعاوضة كما تقدم.

وعليه، وبناءً على هذا الاقتراح يكون صندوق التأمين ملكاً للمشتركين بعد أن أباحوا لبعضهم البعض ما يجعلونه فيه، فيستحقون التعويضات على ذلك بمقتضى ملكهم لجملة ما في الصندوق، مع اتفاقهم وعلمهم بأن الشركة تستوفي أجراً لها عن تنظيم هذا العمل. أي فتنتفي المعاوضة الحاصلة من الالتزام بالتبرعات المتقابلة، وهي ما نجده في الهيكلة السائدة من عمل التأمين.

والخلاصة أنه بهذا الاقتراح تنحل مشكلة الالتزامات المتقابلة بين المشتركين وصندوق التأمين، كما تنحل مشكلة التكييف التعاقدي بين الشركة وحملة الوثائق، فلا نحتاج إلى ذلك التقسيم للعلاقات التعاقدية إلى تلك التي تكون بين المشتركين والصندوق، وتلك التي تكون بين الصندوق والشركة؛ بل تكون العلاقة مباشرة بين المشتركين حملة الوثائق وبين الشركة، ومقتضاها إدارة عمليات التأمين، واستثمار حصيلة التأمين على أساس الوكالة بأجر.

الالتزام بالإباحة بين المشتركين أنفسهم ليست من المعاوضة

لا يصح الاعتراض على هذا النموذج المقترح من بناء التأمين على الإباحة بأنه ينطوي كذلك على التزام متقابل بالإباحة بين المشتركين أنفسهم مما يحيل الأمر إلى معاوضة فيما بينهم، وذلك لما تقدم من إباحة النهد، فالإباحة المشروطة ضمناً بإباحة مقابلةٍ هي معنى النهد الذي لم ير فيه الفقهاء بأساً. هذا فضلاً عمّا ذكره العيني، كما تقدم، من أن الإباحة ليست من قبيل الهبة لتصير الإباحةُ هبةً مشروطة بهبة أو تبرعاً مشروطاً بتبرع.

قضية الفائض التأميني

الفائض التأميني هو ما يفضل في الصندوق نهاية كل سنة مالية بعد دفع التعويضات إلى مستحقيها المتضررين خلال العام التأميني واحتساب نفقات التأمين الأخرى.[6]*

وقد اضطرت مؤسسات التأمين الإسلامي بحسب النموذج السائد القائم على التبرع إلى تسمية الفرق بين إيرادات صندوق التأمين الإسلامي ومصروفاته عند نهاية العام المالي باسم الفائض التأميني، بينما يُسمّى هذا الفرق ربحاً في شركات التأمين التقليدي. ووجه الاضطرار إلى هذه التسمية أنه لا يمكن تسمية هذا الفرق بالربح، لأن العملية تبرع لا استثمار بالنسبة للمشتركين، كما أن هذا الفرق لا تملكه شركة التأمين ليكون ربحاً لها؛ ولو ملكته لبطلت المعاملة أصلاً لحصول المعاوضة في حقها كما تقدم بين التعويضات التي تدفعها وبين هذا الفائض المجهول. أي أن هذا الفائض ليس ربحاً للمشتركين، لأنهم متبرعون بحسب النموذج السائد، وهدفهم رفع الضرر عن بعضهم بعضاً، وهو ليس ربحاً أيضاً للشركة، لأنها لا تملكه أصلاً.

* عرفت المعايير الشرعية الصادرة عن هيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين الفائض التأمينين بأنه "ما يبقى من أقساط المشتركين (المستأمنين) والاحتياطات وعوائدها بعد خصم جميع المصروفات والتعويضات المدفوعة، أو التي ستدفع خلال السنة. فهذا الفائض ليس ربحاً، وإنما يسمى الفائض". معيار التأمين (26)، الملحق (ج) التعريفات.

وطريقة التعامل بالفائض التأميني قضية أرقت منظّري التأمين، فكثرت فيها المناقشات ووضعت فيها معايير لا نراها تنسجم مع غرض المشتركين من التأمين.

أ. طريقة التصرف بالفائض وفق الهيكلة السائدة للتأمين

الوعاء التأميني بحسب نموذج التبرع لا يملكه المشتركون لأنه خرج عن ملكهم بالتبرع، ولا تملكه الشركة طبعاً لأنها لو ملكته صارت كشركة التأمين التقليدي ففسدت المعاملة حينئذ لحصول المعاوضة التي يفسدها الغرر الموجود في أصل مبدأ التأمين كما تقدم. وإن كان المشتركون لا يملكون وعاء التأمين، فهذا يعني أنهم لا يملكون الفائض منه أيضاً، وكذا لا تملكه الشركة. أما مصيره والحالة هذه، فهو بناءً على ما نصت عليه المعايير الشرعية، وهي الصادرة وفق نموذج التبرع، أن تعيد الشركات توزيعه أو جزءاً منه على المشتركين، أو أن تستخدمه في تخفيض الاشتراكات المقبلة لنفس المشتركين، أو تكوّن به احتياطات مستقبلية خاصة بالصندوق، أو تتبرع به لجهات خيرية. وفيما يلي النص المتعلق بهذه الفقرة من المعيار: "يجوز أن تشتمل اللوائح المعتمدة على التصرف في الفائض بما فيه المصلحة حسب اللوائح المعتمدة مثل تكوين الاحتياطات، أو تخفيض الاشتراكات، أو التبرع به لجهات خيرية، أو توزيعه أو جزء منه على المشتركين على ألا تستحق الشركة المديرة شيئاً من الفائض".[6]

ب. استحواذ شركات التأمين الإسلامي على الفائض

على الرغم من أن المعيار لم يجز أن يرتد الفائض على شركة التأمين لما تقدم، لكنا نرى في الواقع التطبيقي أن شركات التأمين الإسلامي تستحوذ على الفائض أو نسبة كبيرة منه في بعض الحالات تحت مسمّى الحافز على حسن الإدارة.[16] وفي الأكثر من الحالات يأتي أجر الوكالة الذي تستوفيه شركات التأمين عن إدارتها لعلميات التأمين، وهو نسبة مئوية من أقساط التأمين (20%–25%)، على وعاء التأمين، فلا يبقى من الفائض بعد استيفاء أجر الوكالة ودفع التعويضات إلا النزر اليسير الذي لا يعود توزيعه، لتفاهته، بشيء من النفع على المشتركين.* وهذا يفسر عدم استفادة المشتركين في مؤسسات التأمين الإسلامي "تكافل" من الفائض، لأنه لتفاهته، بسبب ما تقدم، لا يوزع، بل يتبرع به إلا في حالات قليلة.

ج. مصير الفائض التأميني بحسب الهيكلة المعدلة المقترحة

تطبيقاً لمبدأ الإباحة على التكافل، يبقى الفائض في صندوق التكافل ملكاً شرعياً سائغاً لحملة الوثائق، يفعلون به ما يشاؤون؛ فإن شاؤوا تقاسموه، وإن شاؤوا أبقوه لفترة أخرى جديدة. وعودُ الفائض عليهم هو الأوفق والأنسب لنيتهم وغرضهم من الدخول في التأمين، إذ ليس غرضهم التبرع بالاشتراكات أو الصدقة. وبمقتضى هذا النموذج أيضاً لا يكون من حق الشركة أن تستحوذ على الفائض، أو أن تتبرع به إلا بإذن حقيقي مستقل من كل حملة الوثائق على فرض إذنهم بذلك، لا على سبيل الإذعان منهم لما تمليه وثيقة التأمين التي تعِدُّها شركات التأمين. أي فيكون لكل مشترك الخيار عند الاشتراك بين التنازل عن حصته من الفائض إن وجد على سبيل التبرع، أو أن يعود عليه بطريق التوزيع أو الحسم المستقبلي من الاشتراك اللاحق.

* ينظر في هذا الأحكام والشروط العامة لأي وثيقة تأمينية لأي مؤسسة تأمين إسلامية. وكذا البيانات المالية لتلك الشركات، وهي مما لا يمكن نشره لسريتها.

د. هل يصح الاتفاق على جعل الفائض للشركة على سبيل الأجر؟

من الشروط المعلومة في الأجرة شرط معلوميتها، فلا تصح الإجارة بأجر مجهول لما في ذلك من الغرر.[8،17،18] لكن من المعلوم أن الغرر الذي يفسد عقود المعاوضة إنما هو الغرر الفاحش، والفائضُ في عمليات التأمين معلومٌ على وجه التقريب كما يقول المختصون، وذلك بالحسابات الإكتوراية الخاصة بالتأمين؛ فلعلَّ في ذلك ما ينزل بالغرر من الفاحش إلى اليسير المغتفر في العقود، فيصح بذلك جعله أجر الشركة.

ولعل في استمرار عدم بقاء ما يستحق التوزيع من الفائض لتفاهته عندما تجعل شركات التأمين أجرها نسبة معينة من أقساط التأمين (20%-25%)، وهو غالب حال شركات التأمين، دليلاً عملياً على إمكان تقدير الفائض بالحساب التقديري.

وبناءً عليه، لا نرى من هذا المنظور مانعاً من أن يجعل المشتركون الفائضَ، أو بعضَه، أجرَ الشركة عن إدارة شركات التأمين واستثمار حصيلة ما في الصندوق بعقد وكالة واحد، أو أن يجعلوا أجرها مبلغاً ثابتاً مع الفائض أو الأجر الثابت أو الفائض أيهما أكثر أو أقل.

يُعين عملياً على هذا الرأي أن القول بعدم تسويغ جعل الفائض أجراً لن يؤدي إلى نتيجة مختلفة، فشركات التكافل تستحوذ عملياً على الفائض من خلال الحافز، أو من خلال أجر الوكالة المتمثل بنسبة مئوية من الاشتراكات، حتى ما يبقى فعلياً شيء يستأهل التوزيع أو يعود على المشتركين بشيء من النفع المادي. فتبني هذا الرأي يلغي الحاجة إلى هذا الالتفاف؛ إذ لا فرق بين أن تأكل شركة التأمين الفائض تحت مسمى الربح كما هو الحال في مؤسسات التأمين التقليدي، وبين أن تأكله تحت مسمى أجر الوكالة أو الحافز كما في بعض مؤسسات التأمين الإسلامي، فتغيير شكل العقد والمصطلحات لا يغير من حقائق الأمور!

هذا فضلاً عن أننا بهذا نقدم حلاً عملياً لا يحوجنا إلى متابعة مؤسسات لن نستطيع متابعتها فعلاً، بحيث لا يتوقف حل التأمين على الثقة بالشركة وبياناتها، من حصول الفائض أصلاً إلى طريقة التصرف فيه؛ ولا سيما أنها قد تتكر حصول الفائض في حساباتها ولا تظهره. والحلول الشرعية يجب أن تبنى على الواقع لا على الافتراضات.

ولست أتفق مع تحقيق الصحة الشكلية للمعاملة بفرض أجر ثابت قليل للشركة ثم إعطائها الفائض على شكل حافز على حسن الإدارة كما تفعل بعض مؤسسات التأمين هرباً من فساد عقد الإجارة بجهالة الأجرة إن جعلنا الفائض أجر الشركة على القول بوجود الجهالة الفاحشة في الفائض، بل الذي أرى أن الفائض إن كان مجهولاً جهالة فاحشة فإن هذا العمل لا يحل المشكلة، لأن الشركة لا ترضى حقيقة بهذا الأجر الثابت القليل، بل تعوَّل حقيقة على الحافز (الفائض)، فهو ما يشكل العائد الحقيقي بالنسبة لها؛ فإن كان هذا الفائض مجهولاً، فالأجر حقيقة مجهول، ولا يرفع جهالته تثبيت أجر بسيط للشركة في محاولة لتصحيح العقد.

جعلُ الفائض أو بعضه أجرَ الشركة لا يستلزم ملكية الشركة لصندوق التأمين

القول بتملك شركة التأمين لصندوق التأمين يفسد عمل التأمين، ويقيم المعاملة، كل المعاملة، على المعاوضة بين اشتراكات التأمين وتعويضاته كما هو الحال في التأمين التقليدي، وهي معاوضة ذات غرر فاحش وأشبه بالقمار؛ لأن المشترك يدفع مبلغاً قد يرتد إليه أضعافاً عند وقوع الشيء المؤمَّن ضده، وقد يذهب كله ولا يعود عليه منه شيء.

وقولنا بتجويز جعل الفائض أجر الشركة عن إدارة عمليات التأمين واستثمار ما في الصندوق بعقد وكالة واحد لا يستلزم ملك الشركة لصندوق التأمين والاشتراكات التي فيه ليقعَ المحذور السابق، بل يبقى ما في هذا الصندوق خارجاً عن ملكية الشركة. وبمقتضى الهيكلة المعدلة المقترحة للتأمين القائمة على الإباحة، يبقى المشتركون المالكين لصندوق التأمين وأصحاب الحق في التصرف فيه، ولهم أن يتفقوا مع الشركة على أن يجعلوا الفائض منه بانقضاء السنة المالية أجرَ الشركة عن عملها.

قضية تعهد شركات التأمين الإسلامي بسداد العجز في صندوق التأمين

أجازت الهيكلة القائمة للتأمين الإسلامي لشركة التأمين أن تتعهد بإقراض صندوق التأمين في حال عجز هذا الصندوق عن سداد التعويضات المطلوبة، وتستوفيه الشركة لاحقاً من الفائض الذي يطرأ في المستقبل.[7،6] وفي ذلك نصّ المعايير الشرعية: "في حالة عجز موجودات التأمين عن سداد التعويضات المطلوبة، وعدم كفاية تعويضات شركات إعادة التأمين، فإنه يجوز للشركة أن تسدَّ العجز من تمويل مشروع **أو قرض حسن** على حساب صندوق التأمين، وتغطى الالتزامات الناشئة عن العجز الحادث في سنة ما من فائض السنوات التالية....". [6]

والذي نرى أن صدور مثل هذا التعهد من شركات التأمين محل نظر للأسباب الآتية:

أولاً: يجب النظر إلى هذه المسألة لا بمعزل عن الصورة العملية الإجمالية لعملِ هذه الشركات؛ فإذا كانت شركات التأمين الإسلامي تستحوذ على الفائض، وتلتزم عملياً بدفع التعويضات بالغاً ما بلغت من خلال التزامها بإقراض الصندوق، فهذا يعني غياب الفارق العملي بينها وبين شركات التأمين التقليدي المحرمة، التي تتملك الاشتراكات في مقابل التزامها بسداد كامل التعويضات بالغاً ما بلغت؛ وهو ما يحقق المعاوضة الممنوعة كما تقدم. وتبقى الفروق حينئذ شكليةً تنحصر في التكييفات النظرية الافتراضية لهذه الأعمال.

ثانياً: ما تدفعه شركة التأمين الإسلامي في حال العجز ليس قرضاً في واقع الأمر، بل يخرج عن شركة التأمين عملياً في مآل الأمر ولا تسترده. وتفسير ذلك أن تفاهةَ الفائض في الصندوق بعد دفع التعويضات كل سنة واقتطاعَ أجر الوكالة لا يسمح باستيفاء القروض السابقة. وكذا الحال في الشركات التي تستحوذ على الفائض من خلال الحافز، لأنها باستيفاء القرض تعدم الحافز الذي هو حق لها. كما إن استيفاء القرض يصبح غير ممكن عملياً لو استمر هذا التعهد بالقرض كل دورة مالية واستمر العجز. وعليه، فإن الشركة تستوفي القرض من نفسها إن صح التعبير، لأن أرباحها تتأثر حسابياً بالنقص من حيث المآل بوقوع العجز وتقديم ما يسمى بالقرض، وهذا ما لا يسع شركات التأمين إنكاره.

ثالثاً: يترتب على الاستيفاء اللاحق للقروض ظلمٌ بالمشتركين الجدد، فما ذنب المشتركين اللاحقين أن يمنعوا من توزيع فوائض اشتراكاتهم في سداد قرض سابق طرأ زمنَ مشتركين سابقين على فرض التزمت الشركة بإعادة توزيع الفائض! وإذا كانت حصيلة الصندوق يملكها المشتركون بحسب الهيكلة المعدلة المقترحة على أساس الإباحة، فهذا يعني أن الشركة تقرض المشتركين أنفسهم، وهي لن تستطيع أن تسترد قرضها من ذات المقترضين، لتجددهم وتغيرهم من سنة مالية إلى أخرى.

رابعاً: يتحقق اجتماعُ القرض مع المعاوضة في هذه المعاملة، وهو غير جائز بناء على النهي عن اجتماع بيع وسلف، فقد جاء في الحديث: "لا يحل سلف وبيع".[19،20،21،22،23،24]* وهذا الحديث وإن كان ناصّاً على اجتماع البيع فقط مع السلف، أي القرض، إلا أن مثل البيع أي عقد معاوضة كما يقول الفقهاء[18،25]. أي أن الوقوف عند ظاهر هذا النهي يمنع اجتماعَ كل معاوضة مع القرض، ومن المعاوضة عقدُ الوكالة بأجر الذي يكون بين المقرض (الشركة) والمقترض (الصندوق– أو المشتركون بحسب الهيكلة الجديدة المقترحة).[4]* *

وعليه، فإن تعهد شركات التأمين بالإقراض في حال حصول العجز وبالصورة العملية لعمل هذه الشركات لا يخلو عن الشُبَه. ولذا فإننا لا نرى جواز تعهد شركة التأمين بتغطية التعويضات التي تتجاوز حصيلة صندوق التأمين بعد اقتطاع أجر الوكالة والنفقات الضرورية الأخرى. والشركة إنما هي وكيلة بإدارة عمليات التأمين، ومستثمرة لحصيلة الصندوق بالمضاربة أو بالوكالة، فلا ينبغي أن تكون مسؤولة عن العجز الطارئ.

عدم مسؤولية شركات التأمين الإسلامي عن التعويضات إن جاوزت الاشتراكات قد يشكل الفارق العملي الوحيد بين التأمين الإسلامي والتقليدي

قد لا تكون قضية التكييف الشرعي بحمله على التبرع أو الإباحة كافيةً للوصول إلى الحكم شرعية التأمين الإسلامي، ولا سيما أن عملية التكييف الشرعي لفعل المشتركين لا تعدو كونها حملاً وتفسيراً قسرياً منا لأفعال المشتركين، ودافعُهم والحامل لهم حقيقةً على الاشتراك هو الحصول على التغطية التأمينية، فهم إنما يدفعون قسط التأمين ليحصلوا على هذه التغطية على غرار التأمين التقليدي، وقد لا تعنيهم تخريجات الفقهاء وألفاظ التبرع أو الإباحة التي تنطوي عليها وثائق التأمين. وقد يوقع المستأمن على وثيقة التأمين ثم يذهب ولا يعلم، أو لا يقر، بأنه قد تبرع للتو بقسط التأمين، فلا تكون له دراية فيما نحمل نيته عليه! والحكم على العقد ينبغي أن يكون باعتبار مقاصد عاقديه لا ألفاظ العقد كما هو معلوم.

ولو كان تكييف فعل المشتركين وحده كفيلاً بإضفاء الشرعية على عمليات التأمين، فما الذي يمنع أن تُحمل اشتراكاتهم في التأمين التقليدي على أنها تبرع أيضاً ما دامت غاية المشترك واحدة في التأمينين كما نعلم جميعاً؟!

وعليه تتجلى أهمية النواحي العملية الجوهرية في إسباغ الشرعية على التأمين الإسلامي وتميزه حقيقة عن التأمين التقليدي. وأهم فرقين عمليين جوهرين بين التأمين الإسلامي والتقليدي هما قضية ملكية الاشتراكات، وثمرتها تتجلّى في ملكية الفائض، ثم في قضية مسؤولية شركة التأمين عن سداد جميع التعويضات. ومن الكلام السابق في قضية التصرف في الفائض يُعلم أنه لا يمكن التعويل على قضية ملكية الفائض لتمييز التأمين الإسلامي عملياً عن التأمين التقليدي، لأن الفائض آيل عمليّاً إلى شركة التأمين، لأنه وإن كانت شركة التأمين الإسلامي لا تملك الاشتراكات

---

* راوي الحديث هو عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، وتمام لفظه " لا يحل سلف وبيع، ولا شرطان في البيع، ولا ربح ما لم يضمن، ولا بيع ما ليس عندك".

* عقد المعاوضة هو عقد الوكالة بإدارة الصندوق، وكذا عقد المضاربة باستثمار ما في الصندوق بحسب تصنيف معيار هيئة المحاسبة والمراجعة للعلائق التعاقدية بين أطرف التأمين. واجتماع المعاوضة مع القرض ممنوع (للنهي عن بيع وسلف) بحسب المعايير الشرعية نفسها كما في الصكوك، حيث مُنع مدير الصكوك، مضارباً أو شريكاً أو وكيلاً بالاستثمار، من الالتزام بتقديم قرض إلى حملة الصكوك. انظر فتوى المجلس الشرعي لأيوفي في الصكوك، الملحق رقم 2.

وبالتالي لا تملك الفائض بخلاف شركات التأمين التقليدي، لكن في إمكانها عملياً الاستحواذ عليه تحت مسمى الحافز على حسن الإدارة، أو من خلال أجر الوكالة (نسبة معينة من أقساط التأمين) الذي يأتي عملياً على هذا الفائض كما تقدم؛ ولهذا الالتفاف الحاصل اقترحنا أن يجعل الفائض أجرَ الشركة.*

وعليه، فإنه لا تبقى إلا مسألةُ عدمِ مسؤولية شركات التأمين الإسلامي عن سداد جميع التعويضات أساساً عملياً للتمييز بين التأمين الإسلامي والتقليدي، لأن مسؤولية الشركة عن كامل التعويضات ولو عن طريق التعهد بالإقراض لا يمكن أن تسوغ كما تقدم. فإن قُصد تسويغها بوجه من الوجوه آل الحال حقيقة إلى أن الشركة تملك جملة الأقساط وتعاوضها بجملة التعويضات، وهي المعاوضة التي فسد لأجلها التأمين التقليدي.

فيبنبغي إذن لشركة التأمين الإسلامي حتى تدرأ المعاوضة ألا يصدر منها أي تعهد بتغطية أي عجز ولو على سبيل القرض أو التبرع، لأنه مع هذا التعهد يمكن القول إن النتيجة حينئذ كنتيجة الدفع من أموال الشركة الخاصة، وهو الحال في شركات التأمين التقليدي حيث تكون الشركة مسؤولة عن سداد كل التعويضات المستحقة جاوزت الأقساط أم لم تجاوز في مقابل ملكها للاشتراكات، وهو ما يحقق معنى المعاوضة كما أسلفا.

وكحلٍ شرعي لمشكلة العجز التي قد تواجه مؤسسات التأمين الإسلامي يمكن أن تُؤسَس شركات إعادة التأمين الإسلامي على أساس الإباحة أيضاً وبذات الطريقة والأحكام، فتشترك شركات التأمين الإسلامي بتفويض من المشتركين في إعادة التأمين، فتصبح هي المالكة بالوكالة لصندوق إعادة التأمين؛ فيقوم هذا الصندوق بسد العجز الطارئ في المؤسسة العضو.

لا عبرة بشكلية التقييد الحسابي

قد تحتاج شركات التأمين لاعتبارات حسابية معينة أن تظهر الاشتراكات في حسابات الدخل والتعويضات التي تدفعها في حسابات المصاريف، أي تظهر كلاً في ميزانية الشركة مع أنها لا تملك حقيقة هذه الاشتراكات ولا تدفع التعويضات من مالها الخاص.

ولا نرى مانعاً من ذلك إن كانت الشركة إنما تفعل ذلك لضرورة ضبط الحسابات ولعدم توفر برامج الحساب المصممة وفقاً لما ينبغي أن يكون عليه العمل في التأمين الإسلامي. فليس الذي يهمنا هو كيف تقيد الشركة حساباتها بقدر ما يهمنا الالتزامات العملية الحقيقية لهذه الشركة تجاه هذه القيود. وإنما يعتنى بالقيد الحسابي شرعاً اليوم لأنه مؤشر على سلوك الشركة وتصرفها، وليس هو مقصوداً لذاته، فمجرد تقييد الشركة لهذه الاشتراكات والتعويضات في حسابات الميزانية إن وقع ذلك لا يعني بالضرورة دخول الأمر حينئذ حيّز المعاوضة، بل ذلك يتوقف على التزامات الشركة تجاه هذه القيود وتصرفاتها. *

---

* قد تعمد بعض مؤسسات التأمين التقليدي إلى إعادة جزء من الفائض إلى المشتركين بشكل دفعات نقدية تدفع إليهم أو على شكل تخفيض لاشتراكات قادمة، مما يعني تقلص الفارق أكثر بين عمل التأمين الإسلامي وعمل التأمين التقليدي.

* يمتنع بقاء موجودات الصكوك مثلاً في أصول مصدر الصكوك لأن ذلك يعبر عن عدم تحقق البيع الحقيقي لتلك الموجودات إلى حملة الصكوك، ويمتنع تقييد الودائع الاستثمارية في حسابات الديون لأن ذلك يعبر عن ضمان المصرف لتلك الودائع وهو الأمر الممنوع، وليس فوق هذا الاعتبار من أهمية شرعاً؛ فلو قيد المصرف الإسلامي جدلاً الودائع الاستثمارية في حسابات الديون لاعتبار ما، لكنه لم يضمن هذه الودائع لأصحابها لجاز ذلك شرعاً منه.

أهم نتائج البحث

- تكييف الاشتراكات التي يدفعها المستأمنون بأنها تبرع قد يخالف القصد الحقيقي لهم، وتكييف دفع التعويضات إليهم بأنه على سبيل الالتزام بالتبرع المقابل إليهم لا يخلو من اعتراضات أهمها حصول المعاوضة التي تفسد للغرر.
- بناء التأمين الإسلامي على أساس هبة الثواب فراراً من المعاوضة الحاصلة في الالتزام المتقابل بالتبرع لا يستقيم، لإسباغ الفقهاء صفة المعاوضة على هذه الهبة، ولبقاء الغرر الفاحش المفسد للعقود.
- إقامة التأمين على أساس الإباحة أسلمُ وأصح من إقامته على أساس التبرع، لسلامته عن حصول المعاوضة في التزامات الدفع المتقابلة في التأمين من اشتراكات وتعويضات.
- ينبغي أن يبقى الفائض ملكاً للمشتركين، فلا تملكه شركة التأمين لأنها لا تملك الاشتراكات أصلاً. وللمشتركين أن يجعلوه أو بعضاً منه أجراً للشركة على عملها لإمكان اغتفار الغرر في مقداره.
- التزام الشركة تجاه المشتركين بسداد كامل التعويضات لا يصح ويفسِد عمل التأمين، لكن بوسع الشركة الدخول بتفويض من المشتركين في عمليات إعادة التأمين مع شركات إعادة تأمين إسلامية.
- ليست كيفية التقييد الحسابي بتلك الأهمية إن كانت الشركة تلتزم عملياً بالواجب عليها من أحكام شرعية، لأن التقييد الحسابي ليس مقصوداً لذاته، بل ليكون دليلاً على هذا الالتزام.

المراجع

1. القرافي، شهاب الدين، الفروق،ج1 دار المعرفة، بيروت ، لبنان.
2. البلطي، حسن عارف، شرائع التأمين، دار الشروق، عمان،الأردن 2001.
3. قرارات مجمع الفقه الإسلامي الدولي بجدة، المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي، في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة من 10-16 ربيع الآخر 1406هـ /22 – 28 كانون الأول (ديسمبر) 1985م.
4. فتوى المجلس الشرعي لهيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين في الصكوك، الملحق رقم 2.
5. جكهورا، بلال أحمد، ورقة " تجربة جنوب إفريقيا في التأمين التعاوني" ، مقدمة إلى الندوة العالمية حول التأمين التعاوني من خلال نظام الوقف، ماليزيا 4-6 مارس 2008 من تنظيم الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والمعهد الإسلامي للبحوث والتدريب بجدة.
6. المعايير الشرعية الصادرة عن هيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين.
7. أبو غدة، عبد الستار، ورقة " نظام التأمين التكافلي من خلال الوقف بديلاً عن التأمين من خلال التزام التبرع"، ورقة مقدمة إلى الندوة العالمية حول التأمين التعاوني من خلال نظام الوقف، ماليزيا 4-6 مارس 2008 من تنظيم الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والمعهد الإسلامي للبحوث والتدريب بجدة.
8. الكاساني، بدائع الصنائع، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط2 2003.
9. ابن رشد "الحفيد"، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الفكر، بيروت ، لبنان.
10. القرافي، شهاب الدين، الذخيرة، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ط4 1994م.
11. الدردير، الشرح الكبير، مطبوع مع حاشية الدسوقي، دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي الحلبي).

12. ابن جزي ، القوانين الفقهية ، دار الفكر ، بيروت ط1 1996

13. البخاري، صحيح البخاري، دار ابن حزم ، بيروت ، لبنان ط1 2003.

14. العسقلاني، ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، باعتناء محمد فؤاد عبد الباقي ومحب الدين الخطيب، دار المعرفة بيروت، لبنان 1397هـ.

15. العيني، عمدة القاري، دار الفكر، بيروت.

16. القره داغي، علي، "الفائض التأميني في شركات التأمين التكافلي الإسلامي" بحث أظنه قدم إلى ملتقى التأمين التعاوني الثاني الذي عقد بإشراف الهيئة الإسلامية العالمية للإقتصاد والتمويل بالرياض بتاريخ 6-7 من شهر 10، سنة 2010.

17. ابن قدامة، موفق الدين، المغني ، دار الفكر، بيروت، لبنان ط1 1404هـ.

18. الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير لأحمد الدردير، شمس الدين محمد عرفة الدسوقي، دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي الحلبي).

19. أبو داود، سنن أبي داود، المكتبة العصرية، بيروت، تحقيق محي الدين عبد الحميد.

20. الترمذي، سنن الترمذي، دار الحديث، القاهرة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي.

21. النسائي، سنن النسائي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1 1411هـ/1991م.

22. أحمد بن حنبل، المسند، مؤسسة قرطبة، مصر.

23. الدار قطني، سنن الدار قطني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1 ، 1417هـ/1996م.

24. البيهقي، سنن البيهقي الكبرى، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، تحقيق محمد عبد القادر عطا، 1414هـ.

25. النفرواي أحمد بن غنيم، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، دار الفكر، بيروت، 1415هـ.

المدارس الإسلامية كأحد أشكال التعليم الدينى فى بريطانيا: مبررات إنشائها والتحديات التى تواجهها

Muslim schools as a form of faith schooling in Britian: the rationale and challenges.

Waheed Shahbour Hammad

*د.وحيد شاهبور حماد

* Waheed Shahbour Hammad

ملخص

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن واقع المدارس الإسلامية كأحد أشكال التعليم الدينى فى بريطانيا، مع الاهتمام بشكل خاص بمناقشة المبررات التى دعت إلى إنشائها، وأهم التحديات التى تواجهها فى السياق التربوى البريطانى، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة واعتمد فى مناقشته للقضايا المختلفة على تحليل ما كتب عن التعليم الدينى فى بريطانيا وخاصة ما يتعلق بالمدارس الإسلامية، وقد خلصت الدراسة إلى تحديد عدد من المبررات التى تقوم عليها دعوات التوسع فى إنشاء المدارس الإسلامية وهى مخاوف الجالية الإسلامية من فقدان هويتها الدينية والثقافية، وفشل النظام التعليمى الرسمى فى توفير بيئة تربوية تلبى احتياجات الطلاب المسلمين، والتمييز العنصرى ضد الطلاب المسلمين فى المدارس الحكومية، بالإضافة إلى ضعف مستوى تحصيلهم الدراسى، كما حددت الدراسة ثلاثة تحديات رئيسة تواجهها المدارس الإسلامية وهي الصورة السلبية لدى البريطانيين حول الهدف من إنشاء هذه المدارس وطبيعة العمل بها، وضعف الإمكانات المادية فى ظل ضعف التمويل الحكومى، بالإضافة إلى نقص أعداد المعلمين المؤهلين للعمل بهذه المدارس، وقد اختتمت الدراسة بتقديم بعض المقترحات لتحسين تعليم أبناء الجاليات الإسلامية فى الغرب، بالإضافة إلى مقترحات بأبحاث أخرى يمكن إجراؤها فى هذا المجال.

Abstract

The purpose of this study was to explore the curret situation of Muslim schools as a form of faith schooling in Britain. It particularly focuses on clarifying the rationale behind their establishment and the challenges they face in the British educational context. The researcher employed the descriptive approach through analyzing what has been written about faith schooling in Britain in general, and Muslim schools in particular. The study has identified certain factors that justified the need for Muslim schools. These included concerns about losing Muslim identidy, the failure of state schools to respond to the needs of Muslim students, discrimination against Muslim students, and low achievement of Muslim students in state schools. The study has also identified three main challenges facing Muslim schools in Britain, namely the negative perceptions of British society about the purpose and nature of these schools, poor financial resources, and lack of qualified teachers. The study has presented some suggestions for improving the education of Muslim children in the West, and other suggestions for future research in this area.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات التربوية والنفسية بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* كلية التربية جامعة دمياط، وجامعة الملك فيصل.

* Faculty of Education, Damietta University and King Faisal University

مقدمة

تشير المصادر التاريخية إلى أن التعليم الدينى بدأ فى الظهور فى بريطانيا خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر من خلال الدور الذى كانت تقوم به الكنائس الإنجليزية فيما كان يعرف حينئذ بتعليم الجماهير[1] وقد أخذ هذا النوع من التعليم فى النمو والانتشار بعد الحرب العالمية الثانية بفعل زيادة أعداد التلاميذ وظهور الحاجة للتوسع فى إنشاء المدارس بالتعاون مع الهيئات الدينية المختلفة[2]، بالإضافة إلى التعدد العرقي والثقافي الناشئ فى المجتمع البريطاني بفعل الهجرات المكثفة للعديد من الأقليات الدينية والعرقية إلى الجزر البريطانية[3]، وقد ترتب على ذلك انتشار أعداد كبيرة من المدارس الدينية التابعة للطوائف المختلفة كالكاثوليكية والأنجليكانية والبروتستانتية واليهودية والسيخية، إلى جانب المدارس الإسلامية.

وبصفة عامة، ارتبطت فكرة إنشاء المدارس الإسلامية فى الغرب بالوجود الإسلامى المتزايد هناك حيث لا تكاد تخلو دولة من الدول الغربية من جالية إسلامية تعيش فيها وتسهم فى بناء حضارتها وتقدمها، وتشهد القارة الأوروبية بشكل خاص تزايداً واضحاً لأعداد المسلمين بها ولا سيما فى العصر الحديث، وذلك نتيجة استقدام الدول الأوروبية للعمالة الرخيصة من مستعمراتها، وخاصة من الآسيويين والعرب والأفارقة، بالإضافة إلى هجرة أعداد من المسلمين من حملة المؤهلات الرفيعة بحثاً عن فرص أفضل للعمل والحياة. وعلى الرغم من أن هذه الهجرات قد أدت إلى تزايد أعداد المسلمين فى الدول الأوروبية وبالتالي تكوين مجتمعات إسلامية حديثة بها، إلا أن هؤلاء المسلمين يعيشون فى هذه الدول كأقليات دينية كون غالبية السكان فيها من غير المسلمين، الأمر الذى يفرض على هذه الأقلية الكثير من التحديات الاجتماعية والثقافية والتربوية[4].

وتعد بريطانيا من أهم الدول الأوروبية التى استقبلت أعداداً كبيرة من المهاجرين المسلمين ولاسيما من دول جنوب آسيا وإفريقيا، والذين تم استقدامهم فى أعقاب الحرب العالمية الثانية من أجل الإسهام فى إعادة بناء ما دمرته الحرب[1]، ويتراوح عدد المسلمين فى بريطانيا وفقاً لإحصاء عام 2001 ما بين 1.7 و2 مليون نسمة، ويعتبرون حالياً أكبر أقلية دينية في بريطانيا حيث يشكلون نحو ثلاثة في المائة من مجموع السكان[5].

وبصفة عامة، يواجه أبناء المهاجرين المسلمين العديد من المشكلات التربوية فى الدول الغربية، وذلك بسبب القوانين المنظمة للتعليم وقوانين الهجرة والخدمات الاجتماعية وقوانين العمل بهذه الدول. فعلى سبيل المثال، لا تسمح تشريعات معظم الدول بتعليم لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية (بما فى ذلك اللغة العربية بالطبع)، كما أن هناك عقبات تحول دون استقدام معلمين لتعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ما يؤدي إلى تدني مستوى اللغة العربية لدى أبناء المسلمين، وضعف محتوى التعليم الدينى المقدم لهم[6]، كما يواجه التلاميذ هناك مشكلة أخرى تتمثل في صعوبة التكيف مع بيئة مدرسية مصممة لأبناء الأغلبية، ولا تراعى الاحتياجات الدينية والثقافية لأبناء المسلمين؛ بل إنها قد تصبح في كثير من الأحيان بيئة عنصرية معادية للإسلام، تقدم فيها المناهج المدرسية صورة مشوهة عن الدين الإسلامي وأهله، ويتعرض فيها التلاميذ لشتى أنواع التمييز والعنصرية[7].

ونظراً لارتباط المسلمين بالإقامة والعمل في المجتمعات الغربية ذات المعايير الأخلاقية والسلوكية التى تختلف كلياً عن المعايير والقيم التى أرساها منهج الإسلام والتي تقوم على الفضيلة ومكارم الأخلاق، ونظراً لما يلاقونه من مظاهر التمييز والرفض من تلك المجتمعات، بالإضافة إلى المشكلات التعليمية التى تواجههم في المدارس الرسمية العلمانية، برزت أهمية توفير التعليم الإسلامى كوسيلة لتحصين أبناء المسلمين فى الغرب من الآثار السلبية التى قد تترتب على وجودهم فى تلك المجتمعات[4].

ويعاني المسلمون في بريطانيا من نفس المشكلات التي تعاني منها الأقليات المسلمة في الدول الغربية الأخرى، وخاصة فيما يتعلق بقضية التعليم والتي بدأت فى الظهور عندما بدأ المهاجرون الأوائل من المسلمين في استقدام عائلاتهم للعيش

معهم في بريطانيا؛ فقد كان يتوجب على هذه العائلات أن تستعد لمواجهة حقيقة مزعجة تتعلق بهوية أطفالهم، وهي أن هؤلاء الأطفال سوف ينشئون في بريطانيا وسوف تصبح الإنجليزية لغتهم المفضلة، وعندما يتم الجيل الأول من الأطفال أحد عشر عاماً من التعليم الحكومي الإلزامي سوف يزداد الأمر سوءاً حيث لن تقتصر المشكلة على مجرد تحدث الأطفال الإنجليزية، بل إنهم أيضاً سيتشربون المعتقدات والاتجاهات والقيم العلمانية السائدة في المجتمع البريطاني[5].

وقد أدت مخاوف الجالية الإسلامية من تأثر أبنائهم بالثقافة البريطانية واندثار ثقافتهم الأصلية إلى تزايد مطالبتهم للمدارس البريطانية بالسماح لأبنائهم بارتداء الزي الإسلامي، وتوفير الغذاء الذي يراعي الشروط الإسلامية، وإتاحة أماكن لأداء الصلاة داخل المدارس، وكانت هذه المطالب المبكرة بمثابة رسائل موجهة إلى المجتمع البريطانى مفادها أن المسلمين يرغبون فى الحصول على الاعتراف والاحترام من قبل الطوائف الأخرى، وعلى الرغم من استجابة صناع السياسة التربوية في بريطانيا لبعض هذه المطالب، إلا أن أعضاء الجالية الإسلامية مازالوا يعتبرون هذه الاستجابات غير كافية، ما أدى إلى استمرار شكواهم من فشل نظام التعليم البريطانى في تلبية الاحتياجات الدينية والثقافية لأبنائهم[8]، وبالتالى لجأوا إلى إنشاء المدارس الإسلامية كمؤسسات تربوية خاصة بهم تلبي تلك الاحتياجات.

وتشير الإحصاءات الرسمية إلى أن هناك حالياً ما يزيد عن مائة مدرسة إسلامية معظمها مدارس مستقلة (غير ممولة من الحكومة) تقوم بتعليم أكثر من 14000 طالب من خلفيات عرقية وثقافية متنوعة يعيشون غالباً في المناطق الداخلية من المدن البريطانية[9]، وطبقاً لتقديرات المجلس الإسلامي البريطاني Muslim Council of Britain[10]، يوجد فى بريطانيا ما يزيد عن 400 ألف طفل مسلم في سن المدرسة، منهم 4% فقط يذهبون إلى مدارس إسلامية مستقلة، وتقدم هذه المؤسسات تربية إسلامية جنباً إلى جنب مع التعليم العلماني، وتهدف بشكل عام إلى إعداد الطلاب المسلمين للحياة في المجتمع البريطانى متعدد الثقافات، مع الحفاظ في ذات الوقت على هويتهم الإسلامية.

وتشير الأدبيات المتعلقة بالمدارس الإسلامية في الدول الغربية عموماً إلى مجموعة من المشكلات والتحديات التي تواجهها هذه المدارس، والتي تعوقهاعن أداء رسالتها التربوية في خدمة أبناء المسلمين في هذه الدول، ما يحتم على البلدان الإسلامية والعربية تقديم كافة أشكال الدعم المادي والفني والمعنوي لهذه المدارس، حيث إنها تقوم بدور حيوي يصعب على غيرها القيام به فى ظل انشغال أولياءالأمور فى المهجر عن تربية أبنائهم، وتعرض هؤلاء الأبناء لهزات ثقافية قد يعجزون عن التصدى لها بمفردهم[11].

مشكلة الدراسة

نشأ اهتمام الباحث بموضوع هذه الدراسة في أثناء فترة إقامته ببريطانيا دارساً للدكتوراه، ثم زميلاً زائراً بإحدى الجامعات البريطانية، حيث عثر الباحث على مقال نشرته صحيفة التايمز Times البريطانية لعضو البرلمان ووزير العدل البريطاني آنذاك جاك سترو Jack straw يمتدح فيه إحدى المدارس الثانوية الإسلامية للبنات في مدينة بلاكبرن Blackburn البريطانية لحصولهاعلى المركز الثالث في ترتيب المدارس الثانوية فى نتائج اختبارات الشهادة الثانوية، متقدمة بذلك على العديد من المدارس العريقة ذات السجل الحافل بالإنجازات الأكاديمية، وقد أشار المقال إلى أنه على الرغم من أن المدرسة التى أنشئت منذ أكثر من 25 عاماً كمدرسة خاصة ولم تنضم إلى فئة المدارس التى تمولها الحكومة إلا منذ ثلاث سنوات، إلا أنها حسب وصف الكاتب "قد حلقت بالفعل فى السماء"، وقد استغل جاك سترو هذا الإنجاز لكي يدعم وجهة نظره المؤيدة لفكرة دعم الدولة للمدارس الإسلامية بنفس القدر الذي تدعم به المدارس الدينية الأخرى، قائلاً إنه إن كان قد تم السماح للمدارس المسيحية واليهودية بالوجود على أرض بريطانيا، فإما أن يتم التخلص منها جميعاً أو أن يتم السماح للمدارس الدينية الأخرى بالاستفادة من التمويل الحكومى بشرط أن تلتزم بنفس المعايير[12].

وقد أثار هذا المقال اهتمام الباحث بالموضوع، ما دعاه إلى مزيد من البحث والاستقصاء من خلال مراجعة ما كتب حول المدارس الدينية بشكل عام، والمدارس الإسلامية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى القيام بعدد من الزيارات الميدانية لبعض المدارس الإسلامية، حيث تمكن الباحث من زيارة خمس مدارس في مدينتي لندن ونوتنجهام، وقد تبين للباحث من خلال قراءاته وزياراته الميدانية أنه برغم ما يبدو فى تصريحات جاك سترو من تأييد لفكرة المدارس الإسلامية، إلا أن هذا التأييد لا يمثل في الحقيقة إلا جانباً واحداً من صورة شديدة التعقيد؛ فالأدبيات المتعلقة بالموضوع تشير إلى أنه منذ أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، وما تبعها من تسليط الضوء على الجاليات الإسلامية التي تعيش في المجتمعات الغربية كأحد مصادر التهديد، ثار جدل كثير حول المدارس الإسلامية ولاسيما تلك التي تمولها الحكومة البريطانية، وتركز هذاالجدل حول مدى تأثير هذه المدارس على المجتمع البريطاني المعاصر، ومدى التوافق بين القيم الإسلامية التي تقوم عليها هذه المدارس والقيم التي تتبناها الدولة داخل مدارسها[13]، فقد أثار وجود هذه المدارس بشكل خاص مخاوف بشأن دورها المحتمل في إحداث الانقسام الاجتماعي وإعاقة عملية الاندماج في المجتمع البريطانى الذي يتسم بالتعددية الثقافية[14]؛ فبرغم نظرة المسلمين لهذه المدارس باعتبارها نقطة البداية في تحقيق اندماجهم في المجتمع البريطانى، يرى الكثير من البريطانيين أنها تسعى لتعزيز الميول الانعزالية بين طلابها وتشجع على الانقسامات الدينية والثقافية والعرقية داخل المجتمع[15].

ويعتقد الباحث أن جزءاً كبيراً من المخاوف والشكوك حول الغرض من إنشاء المدارس الإسلامية وتأثيرها السلبي المحتمل على المجتمع البريطاني ناشئ عن نقص المعرفة وعدم الفهم المتبادل، بالإضافة إلى عدم تفهم المبررات والدوافع التى دعت إلى إنشاء هذه المدارس، ولعل ذلك يبدو منطقياً في ظل ندرة الدراسات التي تناولت طبيعة المدارس الدينية وما يجري بداخلها، ولاسيما المدارس الإسلامية حسبما يذكر جوكولسنج (Gokulsing)[16]، كما يرى الباحث أن هذا المناخ المفعم بالشكوك وسوء الفهم هو مناخ غير ملائم يفرض على هذه المدارس تحديات كبيرة تعوقها عن أداء مهمتها، وقد تهدد بقاءها واستمرارها، الأمر الذى قد تكون له انعكاسات خطيرة على مستقبل تعليم أبناء المسلمين فى بريطانيا؛ ومن هنا تسعى هذه الدراسة للكشف عن واقع المدارس الإسلامية كإحدى صيغ التعليم الدينى في بريطانيا، وذلك من خلال مناقشة بعض القضايا الجوهرية المتعلقة بهذه المدارس والتي تعبر عنها التساؤلات الآتية:

1. ما واقع الوجود الإسلامى فى بريطانيا وما أهم انعكاساته التربوية؟
2. ما طبيعة المدارس الإسلامية وما علاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا؟
3. ما المبررات التى دعت إلى إنشاء المدارس الإسلامية في بريطانيا؟
4. ما أهم التحديات التي تواجهها هذه المدارس فى السياق التربوي البريطاني؟

أهداف الدراسة

تستهدف هذه الدراسة ما يلى:

1. التعرف إلى الواقع الحالي للوجود الإسلامي في بريطانيا وأهم انعكاساته على الواقع التربوي.
2. الكشف عن طبيعة المدارس الإسلامية وعلاقتها بالتعليم الديني عموماً في بريطانيا.
3. التعرف إلى مبررات إنشاء المدارس الإسلامية في بريطانيا.
4. تحديد أهم التحديات التي تواجهها المدارس الإسلامية في السياق التربوي البريطاني.

ويأمل الباحث من خلال تلك المناقشة أن يسهم فى تبصير القارئ العربي عموماً، والباحثين على وجه الخصوص، بقضية تعليم أبناء الجاليات الإسلامية في بريطانيا كإحدى القضايا الحيوية التي يعتقد الباحث أنها يجب أن تحظى بمزيد من

اهتمام الباحثين العرب والمسلمين، إسهاماً منهم في تقديم العون لأبناء هذه الجاليات من خلال لفت الأنظار إلى قضاياهم والمشكلات التى تواجههم.

أهمية الدراسة

تستند أهمية الدراسة الحالية إلى اعتبارين رئيسين، هما:

- أنها تتناول موضوعاً جديداً لم يتم التعرض له من قبل الباحثين العرب إلا نادراً فى حدود علم الباحث، ومن هنا فهى تعالج فجوة في المعرفة المتاحة عن هذا الموضوع؛ فبرغم وجود العديد من الدراسات العربية التي تتناول قضايا متعلقة بالمدارس الدينية، إلا أن هذه الدراسات تركز فى مجملها على السياق التربوي العربي، ولا تتعرض لمثل هذا النوع من التعليم فى السياقات الغربية، ما يحجب عن القارىء العربى هذا الجانب المهم من المعرفة.
- أن إجراء مثل هذه الدراسات هو جزء من واجب الباحثين العرب والمسلمين تجاه إخوتهم الذين يعيشون فى الغرب؛ فمسلمو بريطانيا هم جزء لا يتجزأ من الأمة الإسلامية، وتقديم العون والدعم لهم واجب شرعي وأخلاقي تمليه علينا أخوة الدين ورباط العقيدة؛ ومن هنا يرى الباحث أن من واجب الباحثين المسلمين توجيه جهودهم نحو دراسة القضايا والمشكلات التى تهم مسلمى الغرب وعلى رأسها تلك القضايا التى تتعلق بهويتهم مثل القضايا التربوية، ويبدو ذلك الأمر أكثر إلحاحاً إذا ما أخذنا فى الاعتبار ما أشارت إليه جونسون وكاستيللى (Johnson and Castelli) [13] من وجود مشكلة خطيرة يقع فيها الباحثون غير المسلمين عند تناولهم للقضايا الخاصة بالمدارس الدينية عموماً، والمدارس الإسلامية بشكل خاص، ألا وهي مشكلة التحيز الناتجة عن عدم وعيهم بثقافة المدارس الدينية التي يدرسونها، حيث إنهم غالبا ما يقعون تحت تأثير الصور النمطية والأحكام المسبقة عن طبيعة هذه المدارس، ما يشكك فى موضوعية تناولهم لهذه القضايا.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية منهج البحث الوصفى نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث إنه يعتمد على وصف الظاهرة محل البحث وصفا متعمقا، وذلك عن طريق جمع بيانات تفصيلية عنها وتحليلها وتفسيرها، من أجل الوقوف على طبيعة الظاهرة وأسبابها وعلاقتها بالظواهر الأخرى، وسوف يعتمد الباحث فى جمع المعلومات عن الظاهرة موضع الدراسة (المدارس الإسلامية فى بريطانيا) على مراجعة كل ما أمكن الحصول عليه من دراسات وتقارير متعلقة بها، ومناقشتها وتحليلها في ضوء التساؤلات التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها.

ويود الباحث أن يشير هنا إلى أنه قد استفاد فى إجراء هذه الدراسة من معرفته الوثيقة بالسياق الذي ترتبط به، حيث عايش الباحث على مدار خمس سنوات أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا، وتعرف عن كثب على القضايا والمشكلات التي تهمهم، وتعامل بنفسه مع بعض هذه القضايا من خلال عضويته بالجمعية الإسلامية في الجامعة التي كان يدرس بها، كما تعامل بشكل مباشر مع نظام التعليم البريطاني الرسمي من خلال وجود أطفاله كتلاميذ فى هذا النظام لمدة خمس سنوات، هذا إلى جانب درايته بالسياق الخاص بالمدارس الإسلامية هناك، حيث قام بزيارات ميدانية لخمس من هذه المدارس في مدينتي لندن ونوتنجهام، بالإضافة إلى إدارته بشكل شخصي لإحدى مدارس نهاية الأسبوع الإسلامية بالمدينة التي كان يقيم بها. ورغم أن هذه الخبرات الشخصية لا تمثل مصدرا أساسياً للمعلومات في الدراسة الحالية، إلا أنها قد أسهمت بشكل كبير فى تشكيل رؤية الباحث لمشكلة الدراسة، وتعميق فهمه للقضايا المتعلقة بها وطريقة تناولها.

الدراسات السابقة

على الرغم من وجود عدد من الدراسات العربية المتعلقة بالتعليم الدينى بوجه عام، إلا أن ما يرتبط منها بتعليم الأقليات الإسلامية عدد قليل جداً، حيث لم يعثر الباحث إلا على ثلاث دراسات تهتم إحداها بمقارنة الأوضاع التعليمية للأقليات الإسلامية فى المعسكرين الشرقي والغربي ممثلين في روسيا والولايات المتحدة، بينما تتناول الثانية مشكلات تعليم الجالية الإسلامية في كينيا، في حين تعالج الدراسة الثالثة الصيغ التعليمية المتبعة في تعليم أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا.

ففي دراسة عن تعليم الأقليات الإسلامية بين النظرية والتطبيق، قام الخطيب[7] بعقد مقارنات بين النموذجين الليبرالي الرأسمالي ممثلاً في الولايات المتحدة الأمركية، والشيوعي ممثلاً في روسيا فيما يتعلق بتحقيق مبدأ ديمقراطية التربية للأقليات المسلمة التي تعيش في كلا المعسكرين، ومقارنة هذين النموذجين بالنظام الإسلامي من حيث نظرته لحقوق الأقليات الدينية التي تعيش فى الدول الإسلامية وكيفية استجابته لها، وقد خلصت الدراسة إلى أن كلا النموذجين الشرقى والغربى قد فشلا في تلبية الاحتياجات التربوية للأقليات المسلمة، حيث عملا بدلاً من ذلك على إلغاء الهوية الدينية والثقافية لأبناء المسلمين من خلال محاولات دمجهم بشكل كامل فى النظام التربوي العلماني، وعلى النقيض من ذلك توصل الباحث إلى أن النظام الإسلامي هو النظام الوحيد القادر على استيعاب الأقليات الدينية التي تعيش في ظل الدولة الإسلامية والاستجابة لاحتياجاتها التربوية، حيث إنه يخلو من النزعات العنصرية، ويحترم حقوق الأفراد، بغض النظر عن خلفياتهم الدينية أو العرقية أو الثقافية.

أما دراسة القرني[17]، فقد استهدفت تحديد المشكلات التعليمية التي تواجهها الأقلية المسلمة في كينيا والتعرف إلى أسبابها، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على أهم الجهود المبذولة لمعالجتها، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد عدد من المشكلات المتعلقة بتعليم أبناء المسلمين في كينيا والتي من أهمها:

1. غياب البيانات الدقيقة عن أعداد المسلمين في كينيا وأعمارهم وتوزيعهم، ما يعوق أي محاولات لتطوير وتحسين أحوالهم التعليمية.
2. غياب المؤسسات التعليمية الإسلامية التي تقدم للطالب العلم الشرعي جنباً إلى جنب مع العلم المدني.
3. تناقص أعداد الطلاب المسلمين كلما انتقلوا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى.
4. تأثر أبناء المسلمين الذين تلقوا تعليماً علمانياً في مدارس البعثات التنصيرية بمبادئ وأفكار الثقافة الغربية، وجهلهم بالإسلام ومبادئه، وعدم وقوفهم للدفاع عن حقوق المسلمين.
5. الافتقار لمناهج وكتب التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية، ونقص المعلمين المؤهلين لتدريس هذه التخصصات.
6. عزلة خريجى المدارس الإسلامية، حيث إن تعليمهم محدود، وتأثيرهم في المجتمع غير ظاهر، ولا يستطيعون مواجهة تحديات العصر بسبب جهلهم بالعلوم العصرية.

أما الدراسة الأكثر ارتباطاً بالدراسة الحالية فهي دراسة محمود ودرويش[18] عن تعليم أبناء الأقلية المسلمة في بريطانيا، والتي استهدفت تعرف أوضاع الجالية الإسلامية هناك، والصيغ التعليمية التي تعتمد عليها في تعليم أبنائها، وأهم المشكلات التي تواجه تلك الصيغ، بالإضافة إلى وضع تصور لكيفية معالجة تلك المشكلات من أجل تقديم صيغ أكثر فاعلية لتعليم أبناء المسلمين، وقد رصدت الدراسة عدداً من المشكلات التى يعانى منها أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا، منها ما هو اجتماعى مثل تزايد المد العنصري وضعف تأثير الأسرة على تربية الأبناء، ومنها ما يتعلق بالثقافة مثل الصراع بين ثقافتين والتردد بين العزلة والاندماج في المجتمع البريطانى، ومنها ما هو تعليمى مثل التعرض لبيئة غير إسلامية في المؤسسات التربوية الرسمية، والإخفاق الدراسي، والتوجه العلمانى للمناهج الدراسية، وضعف الاهتمام باللغة العربية، كما

حددت الدراسة بعض المشكلات التى تعاني منها المدارس الإسلامية في بريطانيا، والتي من أهمها عدم توافر المعلمين المؤهلين للعمل بهذه المدارس، ونقص دافعية التلاميذ للتعلم، وضعف المحتوى الديني المقدم للتلاميذ، وضعف التمويل، واتهام المدارس الإسلامية بتهديد استقرار المجتمع البريطانى.

ويود الباحث الإشارة إلى أنه على الرغم مما يبدو من تشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية، إلا أن هناك اختلافاً جوهرياً بينهما من حيث الغرض من الدراسة وطريقة التناول؛ فمن حيث الغرض، تناولت دراسة محمود ودرويش بشكل أساسي قضية تعليم أبناء الأقلية المسلمة في بريطانيا وذلك من خلال بيان أهم الصيغ التعليمية المتاحة لهم، والكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه هذه الصيغ، ثم وضع تصور مقترح لتفعيلها، وقد انعكست تلك الأهداف على طريقة تناول القضايا المختلفة، حيث غلب على هذه الدراسة الطابع السوسيولوجى من حيث تناولها بشكل مفصل لمفهوم الأقليات، وتوسعها فى عرض أوضاع المسلمين في بريطانيا والمشكلات الاجتماعية والثقافية والتعليمية التى تواجههم، قبل أن تتعرض للصيغ التعليمية المتبعة في تعليم أبناء الجالية الإسلامية ومشكلاتها.أما الدراسة الحالية فتتناول بشكل محدد المدارس الإسلامية، وتناقشها في إطار علاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا، وتركز بشكل خاص على قضيتين مهمتين هما مبررات إنشاء هذه المدارس، والتحديات التي تواجهها، وهو ما لم تفعله الدراسة الأخرى.

أما على صعيد الدراسات الأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، فهناك الكثير منها، وقد اعتمد عليها الباحث بشكل أساسي في تناوله للمباحث المختلفة في هذه الدراسة، وتتناول هذه الدراسات مدى عريضاً من الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ فمنها مثلاً ما يتعلق بقضايا ترتبط بتعليم أبناء الجالية الإسلامية في سياقات غربية مختلفة مثل دراسة سكوت (Scott)[19] عن منع الحجاب فى المدارس الفرنسية، ودراسة زاين (Zine)[20] عن خبرات الطالبات المحجبات في إحدى المدارس الإسلامية في كندا، ودراسة شاه (Shah)[8] عن مشكلات الطلاب المسلمين في المدارس الرسمية البريطانية، وهناك دراسات أخرى تناولت موضوع التعليم الدينى في بريطانيا بشكل عام مثل دراسة شورت (Short)[21] عن تأثير التعليم الديني على التلاحم الاجتماعي، ودراسة ولفورد (Walford)[3] عن العلاقة بين حكومة توني بلير وزيادة الدعم الموجه للمدارس الدينية، ودراسة ماكنمارا ونورمان (McNamara and Norman)[22] عن قضايا المساواه والتعددية في المدارس الدينية، بالإضافة إلى دراسة آلن ووست (Allen and West)[23] عن المدارس الدينية في مدينة لندن؛ كما تضم الأدبيات الأجنبية المتعلقة بالدراسة الحالية بعض الدراسات التي تناقش قضية تمويل المدارس الدينية بشكل عام والإسلامية منها بشكل خاص مثل دراسة جدج (Judge)[24]، ودراسة باركر–جنكنز (Parker–Jenkins)[25]، بالإضافة إلى عدد من الدراسات التى تناولت المدارس الإسلامية من حيث طبيعتها وأهدافها وإدارتها ومبررات إنشائها وأهم مشكلاتها كدراسة هيور (Hewer)[1]، ودراسة حسين (Hussain)[26]، ودراسة مير (Meer)[9]، ودراسة لوسون (Lawson)[5]، ودراسة شاه (Shah)[15].

ويشير الباحث إلى أنه سيتناول هذه الدراسات بالعرض والتحليل من خلال توظيفها فى مناقشة القضايا المختلفة في الدراسة الحالية.

خطوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: يتناول فيها الباحث واقع الوجود الإسلامى في بريطانيا وأهم انعاكاساته التربوية.

الخطوة الثانية: يناقش فيها الباحث المدارس الإسلامية من حيث نشأتها وطبيعتها وعلاقتها بالتعليم الديني في بريطانيا.

الخطوة الثالثة: يتناول فيها الباحث أهم المبررات الداعية لإنشاء المدارس الإسلامية كما وردت في الأدبيات ذات العلاقة.

الخطوة الرابعة: يناقش فيها الباحث أهم التحديات التي تواجهها المدارس الإسلامية في السياق التربوي البريطاني.

الوجود الإسلامى في بريطانيا: واقعه وانعكاساته التربوية

يرى الباحث أن الفهم المتعمق للقضايا المتعلقة بالمدارس الإسلامية في بريطانيا، وخاصة تلك التي ترتبط بمبررات إنشائها والتحديات التي تواجهها، يتطلب فهما للقضايا والمشكلات المتعلقة بالوجود الإسلامى في بريطانيا، ولاسيما أوضاع الجالية الإسلامية هناك ومشكلاتها وخصائصها الديمغرافية والثقافية وأهم انعكاساتها التربوية، وتجدر الإشارة إلى أن القضايا والمشكلات التي تهم الجالية المسلمة في بريطانيا كثيرة ومتشعبة، ولا يتسع المقام في الدراسة الحالية لمناقشتها بالتفصيل حيث إن ذلك ليس من بين أهداف الدراسة، ومن هنا سوف يقتصر الباحث في هذا الجانب على عرض المشكلات التي يعتقد أنها ترتبط مباشرة بموضوع الدراسة وتسهم في الإجابة عن تساؤلاتها.

أولاً: أوضاع الجالية الإسلامية وأهم مشكلاتها

يتوقف فهم القضايا المتعلقة بأوضاع المسلمين في بريطانيا على إدراك ما تواجهه الأقليات الدينية بشكل عام من مشكلات في مجتمعات الأغلبية؛ فالدراسات والتقارير المتعلقة بالأقليات الدينية تشير إلى مجموعة من المشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه أبناء هذه الأقليات، والتي ترجع في معظمها إلى ما ينشأ من صراع بين الجماعات المسيطرة (الأغلبية) والجماعات الخاضعة (الأقلية)، والذي تحاول فيه الجماعات المسيطرة أن تحتفظ بأكبر قدر ممكن من النفوذ والامتيازات على حساب الجماعات الخاضعة، فتصبح تلك الأخيرة في عداد الفئات المميزة عنصريا، ما يضطرها إلى الخروج من دائرة المجتمع أو إلى العزلة، وبالتالي تحرم تلك الفئات من الخدمات الاجتماعية والثقافية التي تتاح لغيرهم من الفئات المسيطرة ، فيصبح أفرادها في قاع المجتمع عاجزين عن التدرج في السلم الاجتماعي والوظيفى والتعليمي[7].

وبصفة خاصة تعاني الجاليات المسلمة في كثير من الدول غير الإسلامية من العديد من المشكلات المشتركة والمزمنة، لعل من أهمها الأمية والبطالة والفقر، بالإضافة إلى التعديات على الحقوق السياسية والاقتصادية والهجوم الصارخ على المعتقدات والقيم الإسلامية، فضلاً عن التدني الواضح في الخدمات التعليمية التي تقدم إلى أبناء هذه الجاليات[17].

إلا أن من أخطر المشكلات التي يواجهها الوجود الإسلامي في الدول الغربية بصفة خاصة تلك الحملة التي يطلقها أعداء الإسلام في هذه الدول ضد المسلمين المقيمين هناك، أو الذين اكتسبوا حق المواطنة ممن هاجروا للعمل أو الدراسة في تلك الدول؛ فقد أدى تنامي أعداد هؤلاء المهاجرين بالإضافة إلى زيادة أعداد من يعتنقون الإسلام من المواطنين الأصليين إلى ارتفاع بعض الأصوات اليمينية المتطرفة التي تحذر من تزايد أعداد المسلمين وما قد يترتب على ذلك من تغيير البنية السكانية والثقافية للمجتمعات الغربية، وترى ضرورة بذل الجهود من أجل طمس الهوية الإسلامية للأقليات المسلمة في الغرب وإجبارها على أن تكيف حياتها طبقا لنمط الحياة الغربية[4].

ولا شك أن الجالية المسلمة في بريطانيا ليست استثناء من الجاليات الإسلامية الأخرى فيما يتعلق بالتحديات التي تواجهها، ولاسيما تلك التي ترتبط بمحاولات دمجها بصورة طبيعية داخل مجتمع الأغلبية، وتشير الأدبيات المرتبطة بمسلمي الغرب إلى أنه برغم وجود المسلمين في بريطانيا لعدة قرون، إلا أن القضايا الكبرى المتعلقة باندماجهم داخل المجتمع البريطاني لم تظهر إلا بعد هجراتهم المكثفة إلى الجزر البريطانية منذ الخمسينيات من القرن الماضي؛ فقد أثار الوجود المتزايد للمسلمين في بريطانيا قضايا عديدة تتعلق باللون والعرق والدين، كما أدى هذا التطور المهم إلى ظهور تجربة اجتماعية جديدة في العديد من المدن البريطانية، حيث برزت ضرورة استيعاب المجتمع البريطاني للمعايير والقيم الدينية والثقافية لهؤلاء القادمين الجدد[1].

ويبدو أن مسألة استيعاب المهاجرين المسلمين ودمجهم في المجتمع البريطاني تواجه صعوبات عديدة تعوقها عن تحقيق أهدافها، حيث تؤكد الدراسات ذات العلاقة بالأقليات المسلمة في بريطانيا أن ثمة مشكلات عديدة اجتماعية وثقافية وسياسية تواجه هذه الأقليات، وتشير تلك الدراسات إلى أن هذه المشكلات تفرضها طبيعة الحياة في المجتمعات الغربية ذات الأغلبية غير المسلمة، كما تفرضها طبيعة الصراع الأيديولوجي والعداء الثقافى الموجه ضد الإسلام والمسلمين في تلك المجتمعات[18]، ولا شك أن وجود تلك المشكلات يلقي بظلال من الشك على مدى جدية المجتمعات الغربية– ومن بينها المجتمع البريطاني بالطبع– في سعيها لتحقيق استيعاب المهاجرين المسلمين ودمجهم بشكل ملائم في الحياة الجديدة بما لا يتعارض مع خصائصهم الثقافية والدينية.

وعلى الرغم من تعدد المشكلات التي تواجهها الأقلية المسلمة في بريطانيا، إلا أن أهم تلك المشكلات وأشدها تأثيراً على حياتهم تلك التي تتعلق بعزلتهم داخل المجتمع البريطاني بسبب التمييز العنصري والتعصب الذي يمارس ضدهم؛ فكثير من الدراسات تشير إلى أن المسلمين يعانون مستويات من التمييز والحرمان الاجتماعي أعلى من غيرهم من الأقليات الأخرى في بريطانيا، ويفسر ستاتام (Statham)[27] هذه الظاهرة بالتحيز الغربي ضد الإسلام الذي يعتبره كثير من الأوروبيين تهديداً للقيم والممارسات الليبرالية والديمقراطية في المجتمعات الغربية، وخاصة في أعقاب هجمات الحادي عشر من سبتمبر وما تبعها من الحرب التي خاضها الغرب ضد ما يسمى بالإرهاب، وهو ما أدى إلى ظهور مناخ جديد في أوروبا مفعم بالتشكيك في ولاء المسلمين للمجتمعات الأوروبية التي يقيمون فيها.

وتؤكد بعض الدراسات والتقارير أن تنامي ما يعرف بظاهرة الخوف من الإسلام islamophobia في المجتمعات الغربية قد جعل مسألة التعايش بين المسلمين وغير المسلمين وقبولهم كجزء لا يتجزأ من النسيج الأوروبي بالغة الصعوبة، ولا سيما في ظل صعود التيارات والأحزاب اليمينية المتطرفة المعادية للمهاجرين عموماً وللمسلمين خصوصاً في العديد من دول أوروبا[27]، وتؤكد وربنر (Werbner)[28] هذا المعنى مشيرة إلى أن هناك هوة ثقافية –إن لم تكن عنصرية– لا يمكن تجسيرها بين الإسلام والغرب، وذلك بسبب الصور النمطية السلبية التي يحملها الأوروبيون عن الإسلام، وخاصة فيما يتعلق بوضع المرأة والزواج القسرى والميل إلى العنف والتشدد، وتضيف وربنر أن الإسلام ينظر إليه على أنه كيان غريب تم غرسه فى النسيج الأوروبي، ولذا فهناك شكوك تحيط بمدى قدرة هذا الكيان على الاندماج الطبيعى في هذا النسيج.

ويبدو أن وسائل الإعلام قد سببت جزءاً كبيراً من ظاهرة الإسلاموفوبيا في الغرب، وذلك من خلال ربطها بين بعض الأحداث الإرهابية والإسلام والمسلمين بشكل عام، وقد أدى الشحن الإعلامى ضد المسلمين إلى وقوع العديد من حوادث التحرش بهم والتمييز ضدهم والاعتداء عليهم وخاصة عقب أحداث الحادى عشر من سبتمبر[29،30]، كما أدت تفجيرات لندن في يوليو عام 2005 وما تلاها من تصريحات توني بلير حول تغيير قواعد اللعبة إلى وضع سياسة أمنية عنصرية تستهدف الآسيويين كمصادر تهديد إرهابي محتملة إلى زيادة شعور المسلمين بالتمييز العنصرى ضدهم[16].

بالإضافة إلى ذلك، يرى بعض المسلمين فى بريطانيا أن الحكومة البريطانية آخذة منذ أحداث الحادي عشر من سبتمبر فى تنفيذ ما يعرف بسياسة السيادة القبليةtribal sovereignty policy لكى تحمى ثقافة البريطانيين البيض من الأخطار والتهديدات التي تحدق بها، الأمر الذي أدى إلى إحداث مزيد من الشقاق والانقسام بين طوائف المجتمع البريطاني وعرقياته المختلفة، كما أدى إلى تنامى شعور الجالية الإسلامية على وجه الخصوص بالخوف وعدم الأمن وانعدام الثقة الذى أصبح جزءاً من المناخ الحالي في بريطانيا، بالإضافة إلى إحساسهم بعدم الرضا بسبب العداوة والخصومة التي يعتقدون أنها تمارس ضدهم من قبل الحكومة ووسائل الإعلام والمجتمع بشكل عام، حيث يشعرون بأنهم يقعون دائما تحت الضغط المستمر للدفاع عن الإسلام وتبرير المعتقدات والممارسات الإسلامية في مواجهة التشويه المستمر للمجتمع المسلم في بريطانيا، ولعل الدور الخطير الذي تمارسه وسائل الإعلام في هذا المشهد من خلال قيامها بإعطاء صورة سلبية ومغرضة

عن الإسلام والمسلمين عن طريق ربطهم بالإرهاب والعنف الأسري والتخلف الإجتماعى يسهم بشكل أساسي فى زيادة تهميشهم وعزلهم عن المجتمع الذى يعيشون فيه[31].

ثانياً: الخصائص الديمغرافية والثقافية لمسلمي بريطانيا وأهم انعكاساتها التربوية

على الرغم من أن الوجود الإسلامي في بريطانيا يمتد إلى عدة قرون، إلا أنه لم يظهر بقوة إلا في أعقاب الهجرات المكثفة للمسلمين إلى الجزر البريطانية في الخمسينيات من القرن الماضى. فعندما احتاجت بريطانيا في مرحلة ما بعد الحرب للعمال من أجل المساعدة في إعادة بناء البلاد والمحافظة على الازدهار الاقتصادى لها، تم إرسال بعثات إلى دول الكومنولث الجديدة ولاسيما جزر الكاريبى وشبه القارة الهندية من أجل عمل حصر بالأصحاء من الرجال، قبل أن يتم ترحيلهم إلى الأراضى البريطانية من أجل العمل. وقد اتخذت هذه العمالة المؤقتة التي كانت كلها من الرجال شكلاً مختلفاً في منتصف الستينيات بفعل قوانين الهجرة التي شجعت هؤلاء العمال على استقدام عائلاتهم والاستقرار في المملكة المتحدة، ما فرض واقعاً سكانياً واجتماعياً جديداً على البلاد،حيث ثارت قضايا مهمة تتعلق بكيفية استيعاب المجتمع البريطاني بتوجهاته العلمانية للحاجات الدينية والثقافية والتربوية للمهاجرين المسلمين[1].

وتشير الدراسات والإحصاءات الرسمية إلى أن عدد المسلمين في بريطانيا يتراوح ما بين 1.7 و2 مليون مسلم، وهو ما يجعلهم حالياً أكبر أقلية دينية في بريطانيا حيث يشكلون نحو ثلاثة في المائة من مجموع السكان وفقاً لتعداد عام 2001، ويعيش معظم المسلمين في لندن والمدن الصناعية الكبيرة في وسط وشمال إنجلترا، مع عدد قليل نسبياً في ويلز واسكتلندا وإيرلندا الشمالية، وينحدر حوالي 75 في المائة من هؤلاء من أصول آسيوية، وخاصة باكستان والهند وبنجلاديش، بينما يأتى الباقون من عدد كبير من الخلفيات الثقافية الأخرى (تركيا والكاريبى وشرق أوروبا وبعض الدول العربية)، ويضاف إلى ذلك عدد قليل جداً ممن اعتنقوا الإسلام حديثاً، والذين يمثلون أقل من واحد في المائة من المجموع الكلي للجالية الإسلامية[5].

وتصنف محمود ودرويش[18] الأقليات المسلمة في بريطانيا بشكل عام إلى ثلاث فئات رئيسة تضم الفئة الأولى منها العمال الذين هاجروا إلى بريطانيا سعياً وراء الرزق بسبب تردي الأوضاع الاقتصادية في بلدانهم الأصلية، وقد استقر كثير من هؤلاء في بريطانيا وهم يمثلون الشريحة الأكبر من الجالية المسلمة هناك، أما الفئة الثانية فتضم الدارسين والكفاءات العلمية الذين هاجروا إلى بريطانيا لدراسة العلوم التي لا تتوافر في بلادهم، ثم استقر بهم المقام هناك من أجل الحصول على فرص عمل أفضل تتناسب مع مؤهلاتهم وخبراتهم، وتتألف الفئة الثالثة من اللاجئين السياسيين الذين لجأوا إلى الأراضي البريطانية بسبب خلافاتهم مع الأنظمة السياسية في بلدانهم الأصلية ثم اختاروا البقاء في بريطانيا، وقد تضخمت هذه الفئة بشكل كبير في الآونة الأخيرة بسبب الاضطرابات التي تعصف ببعض الدول العربية والإسلامية، وبصفة عامة يشكل المسلمون بفئاتهم المختلفة حالياً جزءاً مهماً من التركيبة السكانية ببريطانيا ويعملون في شتى المجالات ويسهمون في تطور المجتمع البريطاني ونهضته.

وعلى الصعيد التربوي تشير الإحصاءات إلى أن نسبة كبيرة نسبياً من أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا (أكثر من 50 في المائة) دون الرابعة والعشرين من العمر، ما يعني أن هناك حوالي خمسمائة ألف تلميذ مسلم في مدارس المملكة المتحدة، و هو ما يعادل أكثر من خمسة في المائة من مجموع التلاميذ في المدارس البريطانية[5]، ولا شك أن هذا الواقع سوف تكون له انعكاسات مهمة على تعليم أبناء المسلمين، ولاسيما فيما يتعلق بطبيعة البيئة التربوية التي يعتقد أعضاء الجالية الإسلامية أن أبناءهم يجب أن يتعلموا فيها؛ فبرغم ما توحي به الإختلافات الثقافية والعرقية واللغوية للتلاميذ المسلمين، إلا أن العقيدة الإسلامية هي الأساس الذي يوحد هؤلاء التلاميذ جميعاً، ويرى مير (Meer)[9] أن أخذ هذا الجانب العقدي في الإعتبار مهم من الناحية التربوية، حيث إنه يفسر حرص الجاليات الإسلامية على أن يتلقى أطفالهم

نوعاً من التربية الإسلامية في أثناء تنشئتهم المبكرة من خلال الأنشطة الأسرية و المجتمعية، كما يؤكد على أن الدافع لإنشاء المدارس الإسلامية في بريطانيا ينبع في المقام الأول من رغبة أولياء الأمور المسلمين في تبنى التعليم الدينى كوسيلة لتعزيز الإنتماء للحضارة الإسلامية في نفوس أطفالهم.

إلا أن هاو (Haw)[32] يرى أن الاهتمام بإنشاء المدارس الإسلامية ليس توجهاً عاماً لدى جميع أفراد الجالية الإسلامية في بريطانيا حيث إن هذه الجالية غير متجانسة، وبالتالي هناك انقسامات حول مدى أهمية إنشاء مدارس لتعليم الأطفال المسلمين على أساس دينى، فضلاً عن أن تقوم هذه المدارس على مبدأ الفصل بين الجنسين في مجتمع غربي علماني كالمجتمع البريطاني ، فيذكر جوكولسنج (Gokulsing)[16] على سبيل المثال أن من بين أعضاء الجالية الإسلامية من لا يؤيدون فكرة التوسع في إنشاء المدارس الدينية على اعتبار أنها قد تؤدي إلى تقسيم المجتمع، وأيضاً لوجود علامات استفهام كثيرة حول مستوى التعليم الذي يقدم في هذه المدارس، وخاصة الإسلامية منها، فعلى الرغم من أن الكثير من أولياء الأمور المسلمين يرغبون في حصول أبنائهم على قدر من التربية الدينية الإسلامية، إلا أن قيام أئمة المساجد بالتدريس في هذه المدارس يثير قلقهم بشأن إمكانية قيام هؤلاء الأئمة بغرس القيم المناهضة للتعليم الغربي في نفوس الأطفال.

ويبدو أن اختلاف توجهات أعضاء الجالية الإسلامية بخصوص المدارس الإسلامية يرجع في الأساس إلى اختلاف مواقفهم من قضية الحداثة بشكل عام؛ فهناك الاتجاه الحداثى modernist tendency الذي يرى معتنقوه ضرورة الإندماج الكامل في المجتمع البريطاني مع المحافظة على المبادىء الإسلامية الأساسية، ويعتقد مؤيدوا هذا الاتجاه أن أبناءهم يجب أن يتعلموا في المدارس الحكومية جنباً إلى جنب مع الأطفال الآخرين، وأن التنشئة الإسلامية يجب أن تتم فى المنزل تحت إشراف الأسرة، وهناك الإتجاه الأصولى fundamentalist tendency الذي يرفض تماماً الإندماج في المجتمع البريطاني ويرى فيه انحرافاً عن التقاليد الإسلامية الأصيلة وتهديداً للهوية الإسلامية، وينظر أنصار هذا الإتجاه إلى التعليم الحكومي العلماني بقدر كبير من الشك ويرون أنه يشكل خطورة كبيرة على هوية الأطفال وشخصيتهم الإسلامية، أما الاتجاه الثالث فهو الإتجاه التقليدى traditionalist tendency الذي يرى ضرورة التمسك بالاتجاهات التقليدية مع السماح بعملية تغير وتكيف بطيئة تسترشد بالمبادىء الراسخة لتفسير النصوص، ويعد هذا الإتجاه الأكثر شيوعاً في بريطانيا ويعكس مؤيدوه تأثراً شديداً بثقافاتهم المحلية الأصلية في ممارستهم لشعائر الدين الإسلامي، ويتخذ أنصار هذا الاتجاه موقفاً وسطاً بخصوص قضية تعليم الأبناء، حيث لا يجدون غضاضة في ذهاب أطفالهم إلى المدارس الحكومية العلمانية طالما يتم التخفيف من تأثير هذه المدارس على الأطفال من خلال السماح لهم بحضور الدروس الدينية في المساجد، والقيام بزيارات طويلة لأوطانهم الأصلية بشكل دوري، وفي الآونة الأخيرة بدأت هذه الطائفة تدرك بشكل متزايد أن لها الحق مثل الطوائف الدينية الأخرى في أن يكون لها مؤسساتها التربوية الخاصة التي يستطيع الأطفال أن يستفيدوا فيها مما يمكن أن يقدمه المنهج القومي البريطاني، وفي ذات الوقت يتشربون المبادىء والممارسات الخاصة بدينهم ومجتمعهم[5].

المدارس الإسلامية وعلاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا

يشير مصطلح التعليم الديني faith schooling إلى ذلك النمط من التعليم الذي يتم داخل المدارس الدينية faith schools، وهي تلك المدارس التي تتبع هيئات وجماعات دينية معينة، وتهدف من خلال توفيرها لبيئة دينية مناسبة إلى تربية تلاميذها وفقاً لتعاليم الدين الذي تعتنقه وترسيخ مبادئه في نفوسهم، وقد نشأت هذه المدارس كرد فعل على تنامي العلمانية في المجتمع البريطاني، وقلق الجماعات الدينية والعرقية المختلفة من تأثر أبنائها بهذه النزعة، ورغبتها بالتالي في إنشاء مؤسسات تربوية خاصة بها تعكس معتقداتها الدينية في طرق تدريسها وفي ثقافتها[3]، وتعتبر المدارس الإسلامية Islamic schools أحد أنواع المدارس الدينية المنتشرة في بريطانيا والتي أنشأها أبناء الجالية المسلمة هناك من أجل تعليم أطفالهم بعيداً عن المدارس الرسمية العلمانية.

ويتطلب فهم المسائل المتعلقة بالمدارس الإسلامية إلقاء الضوء على التعليم الديني فى بريطانيا بشكل عام من حيث نشأته وتطوره وعلاقته بنظام التعليم الرسمى، بالإضافة إلى عرض بعض الحقائق المتعلقة بنشأة المدارس الإسلامية وطبيعتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وهذا ما يتناوله الجزء التالي من الدراسة.

أولا: التعليم الديني في بريطانيا

على الرغم من تغلغل العلمانية وطغيان الفكر المادى القائم على إشباع الغرائز بغض النظر عن مدى توافقها أو تنافرها معاً لقيم الدينية والأخلاقية، إلا أن ذلك لم ينجح في استئصال الدين بشكل كلي من الواقع الاجتماعي والثقافي والسياسي فى الدول الغربية،حيث إن هناك دلائل على أن الدين مازال مؤثرا في بعض جوانب الحياة في كثير من هذه الدول، حيث ظهرت فيها على سبيل المثال أحزاب سياسية تصطبغ بصبغة مسيحية وينضم إليها عدد كبير من الأنصار، كما انتشرت فى الغرب أعداد كبيرة من الكليات اللاهوتية والمعاهد الدينية التي تخرج رجال دين وقساوسة يشرفون على إدارة الكنائس والمدارس الدينية المنتشرة في الدول الغربية[33].

وفي السياق البريطانى تشير الأدبيات التربوية المتعلقة بنظام التعليم هناك إلى العلاقة الوثيقة التي كانت تربطه منذ بداية نشأته بالمؤسسات الدينية في بريطانيا؛ فقد ظلت الحكومة البريطانية مترددة لفترة طويلة قبل أن تتدخل في تعليم الفقراء الذي كانت تقدمه الكنائس الإنجليزية بشكل تطوعي، وقامت الدولة بأولى محاولاتها للتدخل في هذا الأمر فى عام 1833 من خلال تمويل بعض المدارس الأولية على شكل منح صغيرة[2]، إلا أن البداية الحقيقية لتدخل الدولة في التعليم جاءت عقب إصدار قانون التعليم لسنة 1870، والذى نص على مسؤولية الدولة عن إنشاء المدارس الإبتدائية وصيانتها وتنظيمها، وقد كانت هذه بداية إنشاء نظام تعليم وطني، إلا أن المسؤولية عن التعليم كانت لا تزال مشتركة مع العديد من المؤسسات الدينية[3].

ويبدو أن علاقة نظام التعليم البريطاني بالمؤسسات الدينية تمتد إلى عقود طويلة حيث تشير المصادر إلى أن السماح للهيئات الدينية بإنشاء المدارس والحصول على الاعتراف والتمويل الحكومي كان متاحاً في انجلترا وويلز منذ ما يقرب من قرنين من الزمان، وقد شهدت هذه الحقبة إنشاء عدد من مدارس طائفة الكنيسة الإنجليزية church of England التي كانت تهدف لخدمة المجتمع المحلي بغض النظر عن انتمائه الديني، بينما أنشئت مدارس أخرى مثل تلك الخاصة بالطائفتين الكاثوليكية واليهودية من أجل تعزيز إيمان أتباع هاتين الطائفتين بشكل خاص[1].

ويضيف هيور (Hewer)[1] أنه على الرغم من أن قانون التعليم الصادر عام 1944 لم يقصر الاعتراف بالمدارس الدينية وتمويلها على الجاليات المسيحية واليهودية، إلا أنه لم يكن متوقعاً في ذلك الوقت أن تسعى جاليات دينية أخرى فى يوم من الأيام إلى الاستفادة مما أتاحه هذا القانون، وقد ازدادت حركة تأسيس المدارس الدينية بشكل خاص خلال العقود التي تلت الحرب العالمية الثانية، حيث أدى تزايد أعداد التلاميذ والحاجة إلى بناء مدارس جديدة إلى بروز الحاجة لإقامة شراكة بين الحكومة المركزية والهيئات الدينية القائمة وسلطات التعليم المحلية، ويشير ولفورد (Walfrod)[3] إلى عامل آخر مهم وهو تنامى العلمانية والتعددية الثقافية في المجتمع البريطاني والتي أدت إلى تقليل التركيز على التعليم المسيحى في المدارس وبداية الإهتمام بالديانات الأخرى، كما تذكر جونسون(Johnson)[2] أنه برغم وجود مدارس تمثل ديانات أخرى كاليهودية والإسلامية، إلا أن معظم المدارس الدينية في بريطانيا تتبع الكنيسة الإنجليزية والكنيسة الكاثوليكية.

وثمة دلائل تؤكد على الدور الذي قامت به حكومة توني بلير في تعزيز الإهتمام بالمدارس الدينية والتوسع في إنشائها، فيذكر ولفورد (Walford, 2008) مثلاً أنه على الرغم من أن سياسات بلير التربوية كانت بشكل عام استمراراً لسياسات الحكومات المحافظة السابقة وخاصة فيما يتعلق بمبدأ الاختيار والتعددية choice and diversity، إلا أن سياسة بلير بشأن التوسع في إنشاء المدارس الدينية ومنحها الفرصة للإستفادة من التمويل الحكومي كانت تعتبر انحرافاً عن هذا النهج،

ويفسر ولفورد ذلك بالخلفية الدينية المسيحية لبلير وتصوره للدور الذي يجب أن يقوم به الدين في المجتمع، حيث كان بلير يعتقد أن المدارس الدينية لها صبغة مميزة تدعم النمو الخلقى للطلاب وتمكنهم من تحقيق مستويات أفضل من التحصيل الأكاديمى، بالإضافة إلى دورها المتوقع في تعليم الطلاب التلاحم الاجتماعي. ويضيف ولفورد أنه بفضل دعم بلير للمدارس الدينية وقرار حكومته بتمويل عدد أكبر من هذه المدارس، فإنه بحلول عام 2007 كان قد تم تمويل 4642 مدرسة أنجليكانية و2038 مدرسة كاثوليكية و 37 مدرسة يهودية وسبع مدارس إسلامية، بالإضافة إلى عدد آخر من المدارس التابعة لطوائف مسيحية مختلفة ومدرسة هندوسية تم افتتاحها عام 2008.

ويقدم ستاتام (Statham)[27] تفسيراً براجماتياً لاهتمام الحكومة البريطانية بالمدارس الدينية، مشيراً إلى أنه من الخطأ أن نعتقد أن إهتمام الحكومة بإنشاء المدارس الدينية كان قائماً على أساس تعزيز التعددية الدينية أو الثقافية في المجتمع البريطاني، بل لأنهم وجدوا أن أبناء الطبقات الوسطى من البيض كانوا يتسابقون للإلتحاق بهذه المدارس لأنها كانت تحقق نتائج أفضل من المدارس الحكومية العلمانية؛ فبرغم الانتقادات التي كانت توجه للمدارس المسيحية بسبب ضيق مناهجها وربما أيضا ضعف مستواها التعليمى، أصبحت هذه المدارس حالياً تخضع للتفتيش من قبل مكتب معايير التربية (OFSTED)*، وتقوم بتطبيق المنهج الوطنىnational curriculum شأنها في ذلك شأن كل المدارس الأخرى في بريطانيا، وقد اكتسبت المدارس الكاثوليكية والانجليكانية بشكل خاص شهرة في التميز التعليمي، ما شجع الحكومة على التوسع في زيادة أعدادها رغم معارضة البعض للفكرة[13]، وبينما يؤكد ولفورد (Walford)[3] و جوكولسنج (Gokulsing)[16] أن طلاب المدارس الدينية يحققون بالفعل نتائج أكاديمية أفضل من أقرانهم في المدراس العادية، إلا أنهما يعتقدان أن ذلك يرجع أساساً إلى اعتماد هذه المدارس على انتقاء طلابها من طبقات اجتماعية مرتفعة نسبياً، وعدم قبولها أعدادا كبيرة من الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتشكل المدارس الدينية البريطانية بأنواعها المختلفة غالبية المدارس المسماه بالمدارس التطوعية voluntary schools، والتي كانت مبانيها تتبع الطوائف الدينية إلا أن النفقات الجارية كانت تتحملها الدولة، وقد انقسم هذا القطاع إلى قسمين حيث تحولت المدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية لما يعرف بـvoluntary controlled schools، وهي تلك المدارس التي تتلقى تمويلاً كاملاً من الدولة وتخضع لإشراف سلطة التعليم المحلية إلا أن المؤسسة الدينية أو الخيرية المسؤولة عنها تمارس عليها تأثيراً من نوع ما، بينما تحولت المدارس الكاثوليكية إلى ما يعرف بـvoluntary aided schools، وهى تلك المدارس التي تتلقى تمويلاً جزئياً من الدولة بينما تسهم المؤسسة الدينية أو الخيرية المشرفة عليها بالجزء الآخر، وتقوم بتعيين أغلبية أعضاء مجلس المدرسة من بين أفرادها، ما يمنحها قدراً أكبر من الإستقلالية[3].

وبصرف النظر عن التعليم الديني الذي توفره المدارس التابعة للجماعات الدينية المختلفة، تعتبر التربية الدينية جزءاً مهما من نظام التعليم البريطاني الحكومي؛ فالمدارس البريطانية ملتزمة بموجب القانون بتوفير التربية الدينية لطلابها منذ صدور قانون التعليم لسنة 1944، وتعتبر العبادة الجماعية collective worship ملمحاً مهماً من ملامح التربية الدينية في بريطانيا، وقد كانت ولا تزال جزءاً لا يتجزأ من التجربة التعليمية في المدارس البريطانية، إلا أنها شهدت العديد من التغيرات خلال العقود المختلفة؛ ففي السبعينيات من القرن الماضى تحول التركيز من العبادة المسيحية إلى ما يعرف بالجلسات الجماعية غير الدينية nonreligious assemblies، والتي كانت تتناول القضايا الأخلاقية من منظور الديانات المختلفة للأطفال دون التركيز على دين معين، إلا أنه عقب التأكيد الذي وضع مجدداً على العبادة المسيحية في المدارس بموجب قانون إصلاح التعليم لعام 1988 والتشريعات اللاحقة له، تم السماح للمدارس التي بها عدد كبير من التلاميذ المنتمين لديانات الأقلية بإقامة العبادة الجماعية وفقاً لتقاليد الأديان الأخرى ومن بينها الإسلام[1]، كما يذكر ولفورد (Walford)[3]

* مكتب معايير التربية Office of Standards in Education (OFSTED) هو الجهة الرسمية المسؤولة عن التفتيش على المدارس فى بريطانيا، وقد تم إنشاؤه بموجب قانون التعليم Education Act لسنة 1992.

أنه في المناطق التي كانت توجد بها أعداد كبيرة من أقليات عرقية معينة (مثل بعض المناطق في لندن وبرمنجهام وبرادفورد)، كانت المدارس التابعة للكنيسة الأنجليكانية Anglican schools تلبي العديد من الاحتياجات الدينية لكل الأطفال لكن مع الاحتفاظ بصبغتها المسيحية بطبيعة الحال، بالإضافة إلى ذلك تسمح اللوائح المنظمة للتعليم في بريطانيا لأولياء الأمور من غير المسيحيين باستبعاد أطفالهم من حصص التربية الدينية المسيحية، أو من جلسات العبادة الجماعية التى تعقد بالمدارس إذا رغبوا فى ذلك[16].

ثانيا: المدارس الإسلامية: نشأتها وطبيعتها وأهدافها

منذ أن بدأت هجرات المسلمين إلى بريطانيا من شبه القارة الهندية وشرق إفريقيا بدأت المفاوضات مع سلطات التعليم المحلية للوفاء بالاحتياجات الدينية والثقافية لأبنائهم، إلا أن هذه الجهود لم تسفر عن نتائج مرضية، ما أدى إلى لجوء بعض المسلمين إلى حلول متطرفة تتمثل فى عدم إرسال أبنائهم إلى المدارس الحكومية، وقد بدأت المطالبات بإنشاء مدارس مستقلة للمسلمين تتصاعد منذ عام 1968، وبلغت أشدها في السبعينيات من القرن الماضي عندما بدأت الجاليات الإسلامية تثبت أقدامها في بريطانيا ويزداد شعور أبنائها بهويتهم الثقافية والدينية، بالإضافة إلى إدراكهم لعمق الهوة بين ثقافتهم الإسلامية وثقافة المجتمع البريطانى الذي ينظرون إليه على أنه منحل وعلمانى[32].

ويبدو أن فكرة إنشاء المدارس الإسلامية لم تظهر إلا بعد فشل المهاجرين الأوائل في تعليم أبنائهم داخل نطاق الأسرة بعيداً عن مدارس الحكومة؛ فعلى الرغم من أن القانون البريطاني ينص على ضرورة أن يتلقى كل طفل تعليماً يتفق مع سنه وقدراته، إلا أنه لم يشترط أن يتم ذلك بالضرورة داخل المدرسة، وقد دفع هذا بعض أولياء الأمور ممن لم يعجبهم خيار المدارس العامة التي لاتلبي احتياجاتهم إلى تبني خيار التعليم القائم على المنزل home-based education، ولما كان الجيل الأول من المهاجرين قد تلقى تعليماً رسمياً متواضعاً، فإنهم لم يكونوا مؤهلين بشكل جيد لتعليم أبنائهم في المنزل، ومن هنا بدأت الترتيبات الجماعية في الظهور داخل الجاليات الإسلامية، وبدأ إنشاء المدارس الصغيرة في المنازل والمساجد والمباني الصغيرة بواسطة مجموعات من أولياء الأمور وقادة المجتمع المعنيين*، ثم بدأت هذه المدارس بعد ذلك تسعى للحصول على اعتراف رسمي من وزارة التربية والتعليم[1]، ومن هنا يمكن القول بأن المدراس الإسلامية تعتبر إضافة حديثة نسبياً لنظام التعليم البريطاني، حيث أنشئت أول مدرسة إسلامية مستقلة في عام 1979، بينما دخلت أول مدرسة إسلامية تحت مظلة الحكومة فى عام 1998[34].

ويشير بعض الباحثين إلى العلاقة بين صدور قانون التعليم لسنة 1988 وبين تصاعد المطالبات بإنشاء المدراس الإسلامية في بريطانيا، حيث ذكر هاو(Haw)[32] على سبيل المثال أن بعض مواد هذا القانون كانت تنطوي على تحيز للديانة المسيحية وتمييز واضح ضد المسلمين، وهو ما جعلهم يطلقون حملات واسعة للمطالبة بإنشاء مدارس خاصة بهم؛ فقد نص القانون في المادة الأولى من القسم السابع على ضرورة أن تكون العبادة الجماعية اليومية في معظمها ذات طبيعة مسيحية، وقد ووجه هذا القانون بانتقادات شديدة كان من أهمها أن التركيز على فكرة صبغ العبادة الجماعية بالصبغة المسيحية تتعارض مع طبيعة المجتمع البريطاني متعدد الديانات، كما أنه على الرغم من أن القانون قد أكد على حق الطوائف الأخرى في ممارسة الطقوس طبقاً لمعتقداتهم، إلا أنه اشتمل على رسالة ضمنية مفادها أن الديانة المسيحية تأتي في مكانة أسمى من بقية الديانات الأخرى في المجتمع البريطاني، ومن هنا يشير هاو إلى أن القانون كانت به نية واضحة

*تعرف هذه المدارس باسم مدارس نهاية الأسبوع أو المدارس القرآنية حيث يذهب إليها الأطفال خلال عطلة نهاية الأسبوع يومى السبت والأحد من أجل تعلم القرآن الكريم واللغة العربية، وتشغل هذه المدارس غرفاً أو قاعات ملحقة بأحد المساجد أو المراكز الإسلامية ويقوم بالتدريس فيها إمام المسجد أو أحد أبناء الجالية الإسلامية ممن يجيدون اللغة العربية ولديهم قدر من المعرفة الدينية. ويذكر الباحث فى هذا الصدد أنه كان قد أسس إحدى هذه المدارس في مدينة نوريتش Norwich البريطانية التي كان يقيم بها خلال فترة دراسته للدكتوراه، ومازالت هذه المدرسة قائمة حتى الآن بعد أن آلت مسؤولية الإشراف عليها إلى المركز الإسلامى بالمدينة.

لتعزيز الجذور المسيحية للتعليم، ما كانت له تداعيات كبيرة على مواقف بعض الطوائف الإسلامية التي ارتأت أن المخرج الوحيد بالنسبة لها يتمثل في إنشاء مدارس إسلامية.

ويرى ستاتام (Statham)[27] أن حكومة حزب العمال البريطانية لم تعترف بالمدارس الإسلامية كمدارس تتمتع بوضعية المدارس الدينية إلا فى عام 1999، وهو ما يمثل اعترافاً إضافياً بحقوق الجالية الإسلامية جنباً إلى جنب مع حقوق الأقلية اليهودية والسيخية التي تم إقرارها سابقاً، ويشير ولفورد (Walford)[3] إلى تنامي ثقة تلك الجماعات في قدرتها على المشاركة في الحكومة الديمقراطية في بريطانيا والإستفادة مما يمكن أن تقدمه لهم كعامل ضغط على الحكومة التي رأت أنه من الصعب عليها تجاهل مطالب هذه الجماعات، كما يذكر أن التوسع في تمويل المدارس الإسلامية جاء على حساب المدارس المسيحية واليهودية، حيث لم تكن الحكومة لتستجيب لمطالب الجاليات الإسلامية بتمويل مدارسها لولا أنها قلصت من حجم التمويل المخصص للمدارس الدينية الأخرى.

أما عن أهداف المدارس الإسلامية فقد أورد هيور (Hewer)[1] أربعة اعتبارات أساسية يقوم عليها العمل فى هذه المدارس، وتمثل أهدافا جوهرية تسعى إلى تحقيقها وهي:

1. رغبة العائلات المسلمة في توفير بيئة تربوية آمنة للفتيات بعد سن البلوغ.

2. الرغبة في إتاحة تربية متكاملة تلقن فيها المبادىء الدينية داخل المدرسة بما يسمح بتربية الفرد بشكل كامل في بيئة إسلامية.

3. الرغبة في إنشاء مؤسسات من شأنها أن توفر تدريباً متخصصاً فى العلوم الدينية الإسلامية جنباً إلى جنب مع التعليم العام بحيث يتم إعداد الفتيان بشكل خاص ليقوموا بخدمة مجتمعهم من خلال تقلد مناصب قيادية دينية في المستقبل.

4. الرغبة في وضع معايير أعلى للتوقع والإنجاز للتلاميذ المسلمين.

ويربط حسين (Hussain)[26] بين الأهداف التي تسعى المدارس الإسلامية إلى تحقيقها وطبيعة الدين الإسلامى نفسه، مؤكداً بشكل خاص على ضرورة فهم النظرة الإسلامية للإنسان لكى نستطيع أن نفهم مدى الحاجة للتربية الإسلامية في بريطانيا، ويذكر حسين في هذا الصدد أن من أهم ما يميز الديانة الإسلامية هو نظرتها إلى الإنسان باعتباره ذا طبيعة مزدوجة روحية ومادية، وأنه في حالة صراع دائم لإيجاد حالة من التوازن بين كلا الجانبين، وتعني تلك الطبيعة المزدوجة أنه على الرغم من أن الله تعالى قد زود الإنسان بالعقل الذي يساعده في التمييز بين الصواب والخطأ، إلا أن ذلك لا يغنيه بالضرورة عن وحى إلهى يرشده ويوجهه، كما أن الإسلام يهتم بالجوانب الثلاثة للإنسان وهي الجسم الروح والعقل، ومن هنا فإن التربية الإسلامية لا غنى عنها للشاب المسلم، وذلك لأنه لكي لا ينحرف الإنسان عن جادة الصواب فلابد من أن يتلقى تربية قائمة على التوجيهات الإلهية الخاصة بهذه المظاهر الثلاثة من شخصيته، وهذا ما تقوم به التربية الإسلامية.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تقوم معظم المدارس الإسلامية في بريطانيا بتصميم برامجها وتنظيم طريقة عملها على أساس تربية الأطفال وفقاً لمبادىء الإسلام، والحرص على توفير صبغة إسلامية في كل أنحاء المدرسة من خلال إتاحة وقت للصلاة خلال اليوم الدراسي، وفرض زى إسلامي موحد، وتقديم الوجبات المتوافقة مع مبادىء الشريعة الإسلامية للتلاميذ، بالإضافة إلى تدريس علوم الدين الاسلامي، وعلى الرغم من أن العقيدة الإسلامية هي العامل المشترك بين كل المدارس الإسلامية في بريطانيا، إلا أن هناك اختلافات بينها ترجع في الأساس إلى البيئة الثقافية التي تنشأ فيها، حيث إن كل مدرسة من هذه المدارس تعمل وفقاً للخلفية العرقية والثقافية للجالية المسلمة التي أنشأتها، ومن هنا يصفها حسين (Hussain)[26] بأنها مدارس ثقافية "cultural" أكثر من كونها دينية "religious"، ويؤكد جونسون وكاستيلي (Johnson and Castelli)[13] هذه الفكرة مشيرين إلى أن المدراس الإسلامية تتسم بالتعدد الثقافى حيث تستقى طلابها

من خلفيات إجتماعية واقتصادية مختلفة، وأنه برغم كونها أحادية الديانة، إلا أنها تعكس تفسيرات عديدة للإسلام، كما أنه برغم دعم هذه المدارس واحترامها للتنوع الثقافي لطلابها، إلا أنها أيضاً تعد هؤلاء الطلاب للعيش في المجتمع البريطاني المعاصر، وقد لا يكون من المبالغة وصفها بأنها تعمل على صياغة نوع من الإسلام الذي يصطبغ بصبغة إنجليزية.

وتشير أحدث الإحصاءات إلى أنه يوجد في بريطانيا حالياً أكثر من 140 مدرسة إسلامية مستقلة بالإضافة إلى 11 مدرسة ممولة من قبل الحكومة، وتتنوع هذه المدارس بشكل كبير وتتباين من حيث أعداد الطلاب وشكل المبانى؛ فمن حيث عدد الطلاب يلاحظ أنه فى حين أن هناك مدارس لا يتجاوز عدد طلابها خمسة طلاب، توجد مدارس أخرى يبلغ عدد طلابها 1800 طالباً، أما من حيث المباني فهناك مبان كبيرة صممت خصيصاً للأغراض التربوية، بينما هناك العديد من المدارس الصغيرة التي تحتل مبان سكنية أو تلحق بالمساجد، وتختلف المدارس التابعة للحكومة عن المدارس المستقلة من حيث الاشتراطات التي يجب أن تستوفيها؛ فبينما يتعين على المدارس الإسلامية التابعة للحكومة الالتزام بتعيين المعلمين المؤهلين والتقيد بتدريس المنهج الوطني البريطاني، لا تتقيد المدارس المستقلة بهذه الشروط وتمارس عملها بقدر أكبر من المرونة[34].

إلا أن هناك بعض المخاوف بشأن جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها هذه النوعية من المدارس ولا سيما المستقلة منها، وذلك بسبب ضعف إمكاناتها المادية والبشرية والذي يؤثر سلبياً على مدى قدرتها على الاضطلاع بمهامها التربوية على الوجه الأمثل (انظر القسم الخاص بتحديات المدارس الإسلامية)، ولا تنفصل المخاوف المتعلقة بتردي أوضاع المدارس الإسلامية في بريطانيا عن الموقف بشأن مدارس تعليم الأقليات الدينية عموماً،حيث إنه من المعروف أن تعليم الأقليات يتم غالباً في مدارس متواضعة المستوى سواءً من حيث مرافقها، أو من حيث مناهجها ونوعية مدرسيها وتلاميذها، وهو بذلك يختلف عن التعليم المقدم للتلاميذ في مدارس الأغلبية التي تحظى بقدر أكبر من الإهتمام والدعم الحكومى والمجتمعى[7].

مبررات إنشاء المدارس الإسلامية

تؤكد الأدبيات المتعلقة بأوضاع الجاليات الإسلامية في بريطانيا أن ثمة مبررات قوية تدفع أعضاء هذه الجاليات للمطالبة بإنشاء مؤسسات تربوية خاصة تلبي الاحتياجات التربوية والثقافية والدينية لأطفالهم، ويبدو من خلال مراجعة هذه الأدبيات وتحليلها أن تلك المبررات تنبع في مجملها من بعض المشكلات والصعوبات التي تتعلق بأوضاع الجاليات الإسلامية في المجتمع البريطاني عموماً، وتلك التي يواجهها أبناء هذه الجاليات في نظام التعليم الرسمي على وجه الخصوص، ما يستدعي بالضرورة وجود مؤسسات تربوية بديلة لمواجهة هذه الصعوبات.

وفيما يلى يقوم الباحث بعرض وتحليل أهم هذه المبررات.

1. مخاوف الجالية الإسلامية من فقدان هويتها الدينية والثقافية

تعتبر قضية الحفاظ على الهوية الدينية والثقافية لأبناء الجالية الإسلامية، والمخاوف المتعلقة بضياع هذه الهوية واندثارها في المجتمع البريطاني من أهم الحجج التي يسوقها مؤيدوا المدارس الإسلامية كمبرر للتوسع في إنشائها. و يرى بعض الباحثين أن الإرتباط الشديد لأبناء الجالية الإسلامية بهويتهم الدينية والثقافية وتوقعهم بأن تقوم المدارس الإسلامية بتعزيز هذه الهوية والحفاظ عليها قد تشكلت في المقام الأول بفعل مخاوفهم من إندثار هويتهم وإحساسهم بالأخطار التي تهدد عقيدتهم وقيمهم في المجتمع البريطاني، وقد أسهمت هذه العوامل بشكل كبير في تشكيل رؤاهم حول الإحتياجات التربوية لأبنائهم في ظل مجتمع مضيف يعتبرونه علمانياً شديد العداء لثقافتهم ودينهم[15].

ويذكر هاو (Haw)[32] أن حرص مسلمي بريطانيا على إنشاء مدارس مستقلة لأبنائهم ينبع أساساً من إدراكهم للتنافر الكائن بين القيم الدينية الأساسية للعائلات الإسلامية من ناحية، والقيم العلمانية الليبرالية التي يرونها مهيمنة على مدارس

الدولة من ناحية ثانية، والثقافة الأوسع للسكان الأصليين من ناحية ثالثة، ومن هنا يرى تنكر وسمارت (Tinker and Smart)[34] أن إلحاح المسلمين على مسألة إنشاء مدارس خاصة بهم لا يهدف فقط إلى توفير تعليم ديني لأبنائهم، بل يعد أيضا إحدى إستراتيجيات الحفاظ على ثقافتهم من الإندثار.

وهناك شعور عام لدى معظم أفراد الجالية الإسلامية في بريطانيا بأن المدارس الحكومية لا تشجع على احترام الهوية الإسلامية ولا القيم الإجتماعية والأخلاقية التي يراها المسلمون أساسية لبنائهم الاجتماعي، كما أنها لا تعمل على زيادة وعي الآخرين بتعاليم الإسلام من خلال المناهج التي تقدمها، فهذه المناهج تؤكد على القيم العلمانية الغربية وتحتوي على موضوعات تتعارض مع الثقافة الإسلامية مثل التربية الجنسية ونظرية التطور[34]، كما أنها تصطبغ بالصبغة المسيحية الأوروبية وتفتقر للمعرفة الصحيحة المتعلقة بالديانة الإسلامية؛ فالإسلام نادراً ما يتم تصويره في الكتب المدرسية كما يفهمه معتنقوه، بل غالباً ما يوصف بناء على التصورات العرقية للمحررين الذين يقومون بوضع تعليقاتهم في إطار معين من أجل لجان إعتماد الكتب المدرسية، فالنبي محمد صلى الله عليه وسلم على سبيل المثال غالباً ما يتم تقديمه على أنه "مخترع" دين الإسلام، لا على أنه نبي أو رسول، كما أن هناك فصلاً مصطنعاً للإسلام عن باقي الديانات السماوية الأخرى، ولا شك أن صياغة المناهج بهذه الطريقة تترك آثاراً سلبية على شخصيات الأطفال المسلمين، حيث يتملكهم شعور بالاغتراب وضعف الثقة بالنفس[9]، ومن هنا يأمل المسلمون في بريطانيا أن تملأ المدارس الإسلامية هذا الفراغ من خلال تعريفها بحضارة الإسلام وتاريخه وآدابه وفنونه، وأيضاً عن طريق تنشئة الأطفال وفقاً للقيم الإسلامية؛ كما يتوقع أولياء الأمور أن تقوم هذه المدارس بتعزيز شعور أبناء المسلمين بهويتهم الإسلامية في وقت يعانى فيه المسلمون من الإستهداف السياسي والاستقطاب الإجتماعي والتهميش الاقتصادي[15].

وتشير الدراسات إلى أن حجة التعددية الثقافية cultural diversity كمدخل لإعداد الطلاب للعيش في مجتمع تعددي كانت تستخدم من قبل معارضي المدارس الدينية كأساس لمواجهة الدعوات المتزايدة لإنشاء المدارس الإسلامية، ويرى أنصار هذا المدخل أن تعليم أبناء المسلمين يجب أن يتم فى المدارس الحكومية العلمانية جنباً إلى جنب مع أبناء الطوائف الأخرى حتى يتسنى إعدادهم للعيش في المجتمع البريطاني متعدد الأعراق والثقافات، إلا أن المدافعين عن فكرة المدارس الإسلامية يرون أن هذا المدخل قد أثبت فشله في تمكين الأطفال المسلمين من الإحتفاظ بهويتهم المميزة وتنميتها، أو في معالجة الإتجاهات العنصرية في المدارس الحكومية، وبالتالي فهم يعتقدون أنه من أجل معالجة هذا الفشل لابد من إنشاء مؤسسات تربوية مستقلة يمكنها أن تحافظ على الهوية الإسلامية لأبناء المسلمين[32].

كما يؤكد هاو (Haw)[32] أن مشكلة التربية متعددة الثقافات لا تقتصر فقط على كونها غير ملائمة للأطفال من الأقليات العرقية، بل إنها تتناقض حتى مع احتياجات الأطفال البيض الأصليين، ويدلل على ذلك بأن المطالب المتعلقة بمراعاة الهوية الثقافية للأطفال في المؤسسات التربوية لا تقتصر فقط على المسلمين، مشيراً إلى حادثة شهيرة وقعت في مدينة ديوسبيرى Dewsbury في عام 1978 عندما رفض 22 من الآباء البيض إرسال أبنائهم إلى مدرسة اختارتها لهم سلطة كيركليس Kirklees التعليمية، حيث رغبوا في أن يذهب أطفالهم إلى مدرسة ذات أغلبية من الأطفال البيض، بدلاً من المدرسة الأخرى التي كان الأطفال الآسيويون يمثلون نسبة 80% من عدد طلابها، وقد أكد هؤلاء الآباء أن اعتراضهم كان مجرد مسألة تتعلق بالثقافة، ولا علاقة لها بأية إعتبارات عنصرية، ويضيف هاو أن الطريف في الأمر أن مطالب هذه المجموعة قد حظيت بتأييد رابطة أولياء الأمور المسلمين في برادفورد Bradford Muslim Parents Association والذين رأوا أن هؤلاء الآباء كانوا يطالبون بنفس الشيء الذى ظلوا هم يطالبون به على مدار سنوات، ألا وهو أخذ ثقافة أطفالهم في الاعتبار عند إختيار مدارسهم.

2. فشل نظام التعليم الرسمي في توفير بيئة تربوية تلبي احتياجات الطلاب المسلمين

تقدم بعض الدراسات والتقارير دلائل عديدة على عدم ملاءمة المدارس الحكومية العادية للوفاء باحتياجات الطلاب المسلمين في بريطانيا[30]؛ فهناك مدارس بها أعداد كبيرة من التلاميذ المسلمين ولا سيما في المدن ذات الكثافة الإسلامية العالية، ولا شك أن وجود مدارس رسمية ذات كثافة إسلامية عالية يثير بالضرورة تساؤلات عن مدى مراعاة هذه المدارس للمعايير الدينية والثقافية الإسلامية، مثل السماح بأشكال متنوعة من الزى الإسلامي لتلاميذها بما يتناسب مع معايير الزي المدرسي العادي المسموح به، وكذلك مراعاة الشروط الإسلامية عند تقديم وجبات الغداء الجاهزة للتلاميذ[1].

وتعد مسألة الزي المدرسي إحدى المسائل المهمة المتعلقة بتعليم أبناء المسلمين في المدارس الحكومية البريطانية، والتي يستخدمها المدافعون عن المدارس الإسلامية أحياناً كمبرر للتوسع في إنشائها، إلا أن هذا المبرر قد يبدو ضعيفاً إذا ما أخذنا في الإعتبار الموقف المحايد للحكومة من قضية الزي المدرسي؛ فمن المعروف أن الحكومة البريطانية لا تتدخل في فرض زى مدرسي معين على المدارس الحكومية، بل إن البرلمان البريطاني قد فوض مسألة تحديد الزي المدرسى للمجالس المدرسية على أن تأخذ فى الاعتبار عوامل مهمة، مثل كيفية تأثير إدخال تغييرات على الزي المدرسي على العلاقات بين الأديان[35]، ويختلف ذلك بالطبع عن الموقف في فرنسا التي فرضت حظراً قانونياً على كل الرموز الإسلامية ومن بينها الحجاب، وذلك بدعوى الحفاظ على العلمانية كأحد مبادىء الدولة الفرنسية، وقد شهدت فرنسا حادثة شهيرة وقعت فى أكتوبر من عام 1989 عندما تم فصل ثلاث طالبات مسلمات من إحدى المدارس المتوسطة في بلدة كراى Creil بسبب رفضهن خلع غطاء الرأس داخل المدرسة، ما أثار غضب مسلمي فرنسا ودفعهم لاتهام الحكومة بالتحيز ضدهم، وعدم احترام حقهم في ممارسة شعائرهم الدينية[19]، كما وقعت أحداث مشابهة في إقليم الكيبك Quebec في كندا حيث يمنع إرتداء الحجاب في الأماكن العامة لنفس الأسباب[20].

ولعل من أشهر الوقائع المتعلقة بالزي المدرسي في بريطانيا قضية شابينا بيجم Shabina Begum والتي حظيت بإهتمام كبير من وسائل الإعلام البريطانية، وقد بدأت أحداث القضية في مدرسة دنباي هاي سكول Denbigh High School بمدينة لوتون Luton شمال لندن فى عام 2002 عندما قررت شابينا (وهي فتاة بريطانية من أصل بنغالي) أن ترتدي جلباباً طويلاً بالمخالفة للزي الذي أقرته المدرسة، وقد انتهى الأمر بأن رفضت إدارة المدرسة السماح لها بذلك وقامت باستبعادها، ما اضطر أسرة الطالبة إلى رفع دعوى قضائية ضد المدرسة، متهمين إياها بانتهاك حق ابنتهم في إظهار دينها وحرمانها بالتالي من حقها في التعليم، وفي عام 2005 حكمت المحكمة لصالح شابينا حيث ارتأت أنه ليس من حق المدرسة أن تستبعدها لمجرد ارتدائها زياً تعتقد أنه من مقتضيات دينها، إلا أن المدرسة استأنفت ضد الحكم ودفعت بأن القواعد التي أقرتها بخصوص الزي المدرسي كانت قد أقرت بالإتفاق مع أولياء الأمور والطلاب والزعامات الدينية الإسلامية في المدينة، وهي تراعي متطلبات أبناء الجالية الإسلامية حيث إن معظم طلاب المدرسة من المسلمين، وفي عام 2006 صدر حكم نهائي لصالح المدرسة يقضي بأن إدارة المدرسة قد بذلت جهداً كبيراً لوضع سياسة خاصة بالزي المدرسي تحترم المعتقدات الإسلامية وتتفق مع الرأي الإسلامي السائد، ومن هنا فإن المدرسة لم تخطىء عندما منعت الطالبة من ارتداء الزى المخالف[35،36].

إلا أن القضية الأكثر حساسية في تعليم أبناء المسلمين في بريطانيا هي قضية الفصل بين الجنسين في المؤسسات التعليمية، والذي يعد مطلباً بالغ الصعوبة في مجتمع علماني كالمجتمع البريطاني، ومن هنا أصبحت المدارس الدينية هي السبيل الوحيد للحصول على تعليم يراعي هذا المبدأ، ولعل ذلك يفسر وجود العديد من الفتيات المسلمات اللائي يشغلن الأماكن القليلة المتاحة للتلاميذ من أبناء الديانات الأخرى في المدارس الكاثوليكية والمدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية، ويبدو أن قلقاً عميقاً لدى الجالية الإسلامية من العادات الجنسية المتساهلة في المجتمع البريطاني عموماً، وفي المدارس الثانوية خصوصاً، هو الذي يدفعهم إلى السعي لتوفير تعليم غير مختلط لأطفالهم وخاصة الفتيات[32] ، مستندين في ذلك

إلى بعض الفتاوي الإسلامية التي تقضي بضرورة الفصل بين الجنسين بعد سن البلوغ، وذلك رغبة في توفير بيئة تعلم آمنة للطلاب في هذه المرحلة الحرجة[9].

وعلى الرغم من أن الرغبة في إرسال الأبناء إلى مدارس ثانوية أحادية الجنس single-sex schools لا تقتصر فقط على المسلمين، إلا أن الطلب على مثل هذا النوع من التعليم يزداد بشكل كبير بين أفراد الجالية الإسلامية، وخاصة المنحدرين من أصول آسيوية، حيث إن بعضهم يعتبرون الفصل بين الجنسين بعد البلوغ ضرورة دينية من أجل تحصين أبنائهم من خطر التأثر بالقيم السلبية الشائعة في المجتمع البريطاني، مثل شرب الخمر وإدمان المخدرات والإباحية الجنسية، وتجدر الإشارة إلى أن بعض العائلات الباكستانية المستقرة في بريطانيا تقوم بإرسال بناتها إلى باكستان وتتحمل في ذلك تكاليف السفر والإقامة لسنوات عديدة من أجل تعليمهن في مدارس خاصة بالفتيات، وبذلك تتم حمايتهن مما يتصورونه تهديداً قيمياً في حال إلتحقت البنات بمدارس مختلطة في بريطانيا[37].

وتبدو مشكلة الإختلاط بين الجنسين أكثر خطورة في المدارس الثانوية، ولا سيما في حصص التربية الرياضية، حيث لا تتمكن الطالبات المسلمات في هذه المدارس من المشاركة في الأنشطة الرياضية بسبب قيود تتعلق بالدين والثقافة والجنس[9،29]؛ فالمدارس البريطانية الرسمية لا تراعي المتطلبات الإسلامية المتعلقة بالاحتشام والخصوصية أثناء ممارسة النشاط الرياضي الذي يتطلب عادة ارتداء ملابس قصيرة والقيام بالإستحمام وتغيير الملابس في حضور طالبات أخريات، وهو ما يتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي وثقافة الفتيات المسلمات، وعادةً ما يكون الحل النمطي لهذا الموقف هو إعفاء هؤلاء الطالبات من حصص التربية الرياضية، وقد أكدت دراسة قام بها داجكاس وبن (Dagkas and Benn) [29] للمقارنة بين خبرات الطالبات المسلمات في كل من بريطانيا واليونان فيما يتعلق بممارسة الأنشطة الرياضية في المدارس المختلطة أن الطالبات البريطانيات واجهن معوقات أكثر من زميلاتهن اليونانيات في ممارسة الرياضة، وذلك بسبب عوامل تتعلق بالثقافة.

ومن هنا سعت العديد من المدارس الرسمية بالتزامن مع التحولات السياسية الرامية الى تحقيق مجتمع أكثر استيعاباً وشمولاً إلى تبني سياسات أكثر مرونة في التربية الرياضية، مثل السماح بارتداء بدلة تدريب طويلة track suits، وجعل الاستحمام بعد التمرين أمراً اختيارياً، والتأكيد على أن تحتوي المبانى الجديدة على حمامات وغرف تبديل ملابس تتسم بالخصوصية، بالإضافة إلى مراعاة المنهج للاحتياجات الدينية والثقافية للطلاب المسلمين، ومع ذلك هناك دلائل تشير إلى أن هذه التغييرات مازالت عاجزة عن الوفاء بإحتياجات أبناء الجالية الإسلامية المسلمين، حيث إن القيود المفروضة على الطلاب المسلمين مازالت قائمة، الأمر الذي أدى إلى تزايد المطالب المتعلقة بالتوسع في إنشاء المدارس الإسلامية[29،32].

وتجدر الإشارة إلى أن سياسة الفصل بين الجنسين ليست قاصرة على المدارس الإسلامية، حيث إن ذلك يتم أيضا في بعض المدارس الكاثوليكية، كما أوصت لجنة سوان Swann Committee في عام 1985 بالإحتفاظ بالتعليم القائم على الفصل بين الجنسين، وذلك لفتح المجال أمام العديد من العائلات البريطانية غير المسلمة التي تفضل تعليم أبنائها في مدارس أحادية الجنس لإعتقادهم بأنها تحقق نتائج أفضل من المدارس المختلطة[9،37].

3. التمييز العنصري ضد الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية

تؤكد الأدبيات المتعلقة بتعليم الأقليات في بريطانيا أن ثمة عاملاً آخر مهما يرتبط برغبة أبناء الجالية الإسلامية في التعلم في بيئة إسلامية خاصة بهم، ألا وهو تنامي شعور هؤلاء بهويتهم الدينية وزيادة إرتباطهم بها نتيجة خبرات متراكمة من العنصرية discrimination والتهميش marginalization والإعلام السلبي negative media، ولاسيما عقب أحداث الحادى عشر من سبتمبر[8].

فقد أشارت كثير من الدراسات إلى فشل المدارس الرسمية في بريطانيا في توفير مناخ مدرسي يساعد الطلاب المسلمين على الإندماج بشكل جيد في نظام التعليم البريطانى، وتؤكد تلك الدراسات أن هناك شعوراً سائداً في الأوساط الإسلامية بأن هناك عنصرية تمارس ضد أبنائهم في النظام التعليمي الرسمي، وتتمثل تلك العنصرية في الإعتداءات العنيفة التي تقع أحياناً على الأطفال السود من قبل الأطفال الآخرين داخل المدرسة أو بالقرب منها، و في اتجاهات المعلمين ومدراء المدارس نحو لغة هؤلاء التلاميذ وعاداتهم، وفي وجهات نظرهم النمطية حول الإحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال وقدراتهم الأكاديمية[32].

وقد أكدت دراسة قامت بها شاه (Shah)[8] عن خبرات الطلاب المسلمين في المدارس البريطانية تنامى ما يعرف بظاهرة الخوف من الإسلام Islamophobia بين طلاب المدارس الرسمية، وإنتشار صور الإيذاء الجسدي والمعنوي للأطفال المسلمين في هذه المدارس، ومما يزيد من حدة المشكلة أن عدد الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية يتجاوز نصف المليون، وخلافاً لبعض الجماعات الدينية الأخرى يميل هؤلاء الطلاب إلى إظهار هويتهم الدينية بشكل أو بآخر، الأمر الذى يمكن أن يكون إشكالياً في السياق العلماني المعلن في بريطانيا، وتشير شاه في دراستها إلى أن الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية البريطانية يميلون إلى تعريف أنفسهم دائما على أنهم مسلمون قبل أن يكونوا بريطانيين أو باكستانيين أو من أي جنسية أخرى، وأن انتماء هؤلاء الطلاب إلى الأمة الإسلامية يسبق كل الانتماءات الأخرى حتى لدى غير المتدينين منهم، وتؤكد شاه أن تلك الرغبة المتزايدة للشباب المسلم في تأكيد هويتهم الدينية تدل على عدم رضائهم عن خبرات التمييز والتهميش التي يمرون بها كأقلية عرقية مسلمة في مناخ مسيس معاد للإسلام (انظر أيضا: Shah, 2008; Shah, 2012)[15،38].

وقد لعبت قضية هوني فورد Honeyford Affair التي برزت فى عام 1984 دوراً مهماً في لفت الأنظار إلى مشكلة العنصرية كإحدى المشكلات المتعلقة بتعليم أبناء المسلمين في بريطانيا، وقد تفجرت القضية الشهيرة عندما كتب السيد راى هونيفورد Ray Honeyford مدير مدرسة درامون Drummon المتوسطة في مدينة برادفورد Bradford مقالاً فى مجلة the Salisbury Review انتقد فيه السياسة التي وضعتها سلطات مدينة برادفورد بخصوص التعددية الثقافية ومكافحة العنصرية، وأورد فيه عبارات تتسم بالعنصرية ضد أبناء الجاليات الإسلامية الذين كانوا يدرسون بمدرسته، ما أثار موجة عارمة من الغضب في الأوساط الإسلامية انتهت بتحويله إلى التقاعد المبكر، وقد أثرت تداعيات هذه القضية على الحياة السياسية والتربوية في برادفورد لسنوات عديدة، وسلطت الضوء على القضية المحورية الخاصة بكيفية التعامل مع الأقليات الذين يعتقدون أن احتياجاتهم التعليمية لا يمكن تلبيتها في سياق يتسم بالتعدد الثقافي، وقد استجاب التربويون ووسائل الإعلام لهذه القضية بكتابة عدد كبير من المقالات التى دارت جميعها حول سؤال جوهرى وهو: هل للمسلمين الحق في دعم حكومي لمدارس منفصلة تلبى احتياجاتهم، أم أنهم مضطرون لتحمل عدم تلبية هذه الاحتياجات لأنه قد تم الحكم عليها بأنها تتناقض مع مبادىء المجتمع الأكبر والحرية الفردية؟[32].

وتؤكد الدراسات أنه مما يزيد من حدة مشكلة التمييز العنصري التى يواجهها الطلاب المسلمون في المدارس الحكومية أن العديد من المعلمين البريطانيين يفتقرون إلى الوعي بالاتجاهات العنصرية التي قد تكون سائدة بين الطلاب، بالإضافة إلى عدم تفهمهم لاحتياجات الطلاب المسلمين وافتقارهم للخبرة المهنية في الاستجابة لمثل هذا النوع من التحديات[8]، وفي بعض الأحيان قد يصبح هؤلاء المعلمون أنفسهم أدوات للتمييز عندما يتصورون أن الطلاب المسلمين أقل تحصيلاً من أقرانهم، ويتعاملون معهم على هذا الأساس، بالإضافة إلى ذلك تركز بعض الإنتقادات الموجهة للمدارس الحكومية على دور المنهج المتبع في هذه المدارس فى تعميق هذه المشكلة، حيث يفتقر هذا المنهج إلى توازن الرؤى وإلى احتواء التعدد الثقافي في المجتمع البريطاني بالشكل الذي يؤدي إلى خلق الحوار، وإشاعة مناخ من الإحترام المتبادل، ونبذ التعصب والعنصرية[15].

4. انخفاض مستوى تحصيل الطلاب المسلمين في المدارس الرسمية

تشير الأدبيات المتعلقة بتعليم أبناء مسلمي بريطانيا إلى أنه من بين الحجج التي يسوقها مؤيدوا المدارس الإسلامية تدني النتائج التي يحصل عليها الطلاب المسلمون في المدارس الرسمية، مقارنة بالطلاب ذوي الخلفيات الدينية والثقافية غير الإسلامية؛ فهناك دراسات وتقارير تؤكد أن مستوى تحصيل الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية أقل من مستوى تحصيل أقرانهم من الخلفيات الأخرى، وأن نسبة كبيرة منهم تغادر المدرسة دون الحصول على مؤهلات[15]، ويبدو من هذه التقارير والدراسات أن هذه المشكلة تبرز بشكل أكثر وضوحاً لدى التلاميذ المنحدرين من خلفيات ثقافية باكستانية وبنغالية، حيث إن أداءهم أقل بكثير من المتوسط الوطني، ما يؤدي بدوره إلى إضعاف فرصهم في العمل أو في مواصلة التعليم العالى[1،9].

وحسبما تذكر شاه (Shah)[15]، تنشأ تلك المشكلة بسبب عوامل تتعلق بالجنس والبيئة والمدرسة، وأسباب أخرى تتعلق بالخلفية الاقتصادية والاجتماعية socio–economic background للتلاميذ المسلمين، بالإضافة إلى شعورهم بالتمييز الدينى، الأمر الذى يؤدى إلى نفورهم من المدرسة، وبالتالى ضعف تحصيلهم الدراسي، ويضيف مير (Meer)[9] أنه على الرغم من أن عوامل مثل تعليم الوالدين والطبقة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تشكيل هذه النتائج التعليمية، إلا أن هناك قائمة أخرى من العوامل المرتبطة بهذه المشكلة مثل الإسلاموفوبيا، وعدم وجود القدوة الإسلامية في المدارس، وانخفاض التوقعات التعليمية من جانب المعلمين، وعدم الإعتراف بالهوية البريطانية الإسلامية للطلاب.

ويبدو أن المشكلة المتعلقة بتدني المستوى التعليمي لأبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا لا يمكن فهمها بمعزل عن مشكلات تعليم الأقليات الدينية بشكل عام؛ فأبناء الأقليات غالباً ما يعانون من الحرمان الثقافي cultural deprivation، وذلك لأنهم يأتون من بيئات ثقافية لا تزودهم بالمعنويات الضرورية لنموهم بشكل طبيعى، ما يؤدي إلى شعورهم بالعجز اللغوي والمعرفي والاجتماعي، فتأتي نتائجهم الدراسية منخفضة المستوى مقارنة بأقرانهم من أبناء الثقافة المسيطرة، بالإضافة إلى ذلك يعاني هؤلاء التلاميذ غالباً من مشكلة في الدافعية motivation، حيث يلاحظ أن التلاميذ المنتمين لبيئات ثقافية مغايرة لبيئة المدرسة يفتقرون إلى الدوافع الكافية للتعلم بسبب إحساسهم بالمفارقات الثقافية داخل المجتمع، ما يؤدى إلى ضعف قدرتهم على الإنجاز الأكاديمى داخل مدارس الأغلبية[7].

ويعتقد أنصار المدارس الإسلامية أن قدراً أكبر من مراعاة الاختلافات الدينية والثقافية للطلاب المسلمين قد يسهم فى حل هذه المشكلة، ومن هنا يرون أن المدارس الإسلامية من شأنها أن تحقق هذا الهدف عن طريق معالجتها للخبرات السلبية التى يمر بها هؤلاء الطلاب في مدارس الحكومة، ما قد يسهم في تحسين نتائجهم التعليمية، وقد أشارت شاه (Shah)[38] إلى نتائج بعض الدراسات التي تؤكد أن الطلاب المسلمين يؤدون بشكل أفضل إذا التحقوا بمدارس رسمية غالبيتها من المسلمين، أو بمدارس إسلامية خالصة حتى وإن كانت هذه المدارس ضعيفة الموارد، مشيرة بذلك إلى العلاقة بين الهوية العرقية للطلاب ethnic identity وتحصيلهم الدراسي؛ ولعل الإنجازات الأكاديمية التي حققتها بعض المدارس الإسلامية تؤكد صحة هذا الإعتقاد، حيث أشارت بعض التقارير والدراسات المتعلقة بالمدارس الإسلامية في بريطانيا إلى أن المدارس الإسلامية الخاصة برغم ضآلة مواردها قد تفوقت على مثيلاتها من المدارس الحكومية غير الدينية الواقعة في مناطق مشابهة لها من حيث الظروف الإجتماعية والإقتصادية، حيث نجحت هذه المدارس في تلبية إحتياجات التحصيل الأكاديمي للطلاب المسلمين، ما أدى إلى تحقيقها نتائج أعلى من المتوسط الوطنى في امتحانات الشهادة الثانوية، كما أقرت دراسات عديدة بأن الطلاب المسلمين يحصلون على درجات أعلى بكثير فى المدارس الإسلامية الخاصة، وبأن هذه المدارس تعد طلابها للإندماج فى المجتمع البريطاني بشكل أفضل وذلك من خلال تنمية ثقتهم فى هويتهم الثقافية[8]، ويذكر أميلي وآخرون (Ameli et al.)[39] في هذا الشأن أن العديد من المدارس الإسلامية بها أعداد من الطلاب تتجاوز قدرتها على

الاستيعاب نظراً للإقبال الشديد عليها من الأهالى بفضل سمعتها الأكاديمية وحسن تنظيمها، واهتمامها بشكل خاص بالتربية الروحية والأخلاقية للطلاب.

ومن هنا يمكن القول بأن حرص الجالية الإسلامية في بريطانيا على إنشاء مدارس خاصة بها يستند في جزء منه إلى رغبة أفرادها في وضع معايير أعلى للتوقع والإنجاز الأكاديمي لأبنائهم، ورغم أهمية تحقيق هذا الهدف بالنسبة لجميع الجاليات الإسلامية، إلا أنه يبدو أكثر أهمية بالنسبة للجاليات ذات الأصول الباكستانية والبنغالية التي تعتبر أقل الجاليات حظوظاً بحسب معظم المؤشرات الإجتماعية، حيث إنهم الأقل تأهيلاً والأكثر بطالة، بالإضافة إلى أن الفرص الإقتصادية المتاحة لهم أقل من أي أقلية عرقية أخرى في بريطانيا[27].

تحديات المدارس الإسلامية

رغم ما يبدو من وجاهة ومنطقية فيما يروجه أنصار المدارس الإسلامية من مبررات لإنشائها، إلا أن إقامة نظام تعليم إسلامي في بريطانيا مع القدرة على إدارته بطريقة تضمن بقائه واستمراره في أداء وظيفته لا تبدو مهمة سهلة على الإطلاق، ولا سيما في ظل مناخ غير موات يتسم بالعداء للإسلام، وينظر بعين الشك والريبة لمطالب المسلمين، ويتعامل مع قضاياهم بقدر كبير من التعصب وعدم الموضوعية.

وبصفة عامة تشير الأدبيات المرتبطة بالتعليم الديني في بريطانيا عامة، وبالمدارس الإسلامية خاصة، إلى أن هناك جملة من الصعوبات والتحديات التي تواجه المدارس الإسلامية وتعوقها عن الاستمرار في أداء رسالتها على الوجه الأكمل، وعلى الرغم من تنوع هذه التحديات وتعددها كما وردت في الدراسات التي تناولتها، إلا أنه يمكن إيجازها في ثلاث قضايا رئيسة كما يلى:

1. الصورة السلبية حول الهدف من إنشاء المدارس الإسلامية وطبيعة العمل بها

تواجه المدارس الإسلامية في بريطانيا تحدياً جوهرياً يتمثل في تغيير الصورة الذهنية السلبية لدى المواطن البريطاني عموماً، ولدى المسؤولين عن صنع السياسات التربوية على وجه الخصوص بشأن الغرض من إنشاء مثل هذه المدارس والطريقة التي تتبعها في تربية تلاميذها؛ فالعديد من الدراسات والتقارير تشير إلى أن هناك معارضة شديدة من بعض قطاعات المجتمع البريطاني وحتى من بعض أبناء الجالية المسلمة أنفسهم للتوسع في إنشاء المدارس الدينية عموماً، والإسلامية منها بشكل خاص؛ فعلى سبيل المثال تذكر جونسون وكاستيللى (Johnson and Castelli)[13] أن هناك أسئلة قد تدور في أذهان كثير من البريطانيين –ومن بينهم الباحثين– تعكس الصور النمطية السلبية التي قد يكونونها عن المدارس الإسلامية بشكل خاص، منها على سبيل المثال: ألا تحرم المدارس الإسلامية أطفالها من فرص الإندماج في المجتمع المعاصر؟ هل تعامل الفتيات في هذه المدارس كما يعامل الفتيان؟ هل تدرس البنات نفس المنهج الذى يدرسه البنون فى هذه المدارس؟، ويؤكد لوسون (Lawson)[5] هذه الفكرة، مشيراً إلى وجود العديد من المخاوف وسوء الفهم المرتبط بالغرض من إنشاء المدارس الإسلامية؛ فغير المسلمين لا يتفهمون لماذا يصر أهالى الطلاب المسلمين على عزل أبنائهم في مدارس إسلامية خاصة، كما أن لديهم مخاوف وشكوكاً كثيرة حول ما يجري في هذه المدارس لدرجة أن بعضهم يتخيلون أن تلاميذها "يجلسون في صفوف ويقومون بترديد بعض النصوص الدينية خلف شخص يمسك بعصا في يده".

ويعتقد الباحث أن الصورة السلبية عن المدارس الإسلامية لا يمكن فهمها بمعزل عن موقف المجتمع البريطاني من المدارس الدينية عموماً، حيث يشير ولفورد (Walford)[3] إلى أن فكرة التوسع في إنشاء المدارس الدينية تثير الكثير من الجدل في المجتمع البريطاني، وذلك لثلاثة أسباب:

1. ثمة من يرى أن عزل الطلاب المنتمين لأقليات دينية في مدارس منفصلة أمر غير مرغوب فيه، حيث يمكن أن يؤدي إلى توترات عرقية أكبر في المستقبل.
2. هناك من يعتقد أن العديد من المدارس الكاثوليكية والمدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية تختار طلابها بشكل غير مباشر طبقاً لطبقتهم الاجتماعية، وأن الثقافة المسيحية ومتطلبات القبول بهذه المدارس تعمل على استبعاد الطلاب المنتمين إلى بعض الأقليات العرقية الأخرى.
3. هناك شعور بأن المنهج في بعض المدارس الدينية قد يعمل على غرس الآراء المتعصبة في نفوس طلابها.

كما يشير مير (Meer)[9] إلى أن من بين الحجج التى يروجها معارضو المدارس الدينية ما يتعلق بتحقيق الشخصية الاستقلالية للطلاب وحمايتهم مما يعتقد أنه نظام تعليمي يقوم على فرض معتقدات ومفاهيم معينة عليهم ولا يمنحهم الفرصة لمناقشتها أو معارضتها، ويضيف أن أنصار هذه الفكرة يعتقدون أن الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس الدينية يحرمون بسبب ذلك من فرصة تنمية قدراتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة، حيث إن هذه المدارس تقوم أساساً على التلقين وجذب الأتباع، بالإضافة إلى ذلك يرى معارضو المدارس الدينية أن فكرة إنشاء المدارس الدينية تتعارض مع علمانية الدولة التي تؤكد على ضرورة ألا يحظى دين معين بوضعية مميزة داخل المجتمع البريطانى، وعلى أهمية أن يتم تدريس القيم الدينية والإجتماعية في المدارس من منظور محايد لا علاقة له بثقافة أو ديانة معينة[2].

إلا أن أهم الحجج التي يسوقها معارضوا المدارس الدينية هي أن هذه المدارس بجميع أنواعها تؤدي إلى الانقسام العرقي والاجتماعي، وإلى تقويض إمكانية وجود برامج لتعليم شامل حقيقى يتشارك فيها الجميع القيم الأساسية للتسامح [2]؛ فكثير من المدارس الدينية حسبما ترى ألن ووست (Allen and West)[23] تقوم على فكرة الإنتقاء الإجتماعي socially selective حيث تنتقي طلابها وفقاً للطبقة الإجتماعية التي ينتمون إليها، ما يعزز من الانقسام العرقى وتقسيم المجتمع إلى طبقات، ويرى بعض الباحثين أن هذا الوضع يقوض مبدأ التعددية الثقافية الذي تسعى السلطات التربوية إلى تعزيزه في نظام التعليم، فيذكر ماكنمارا ونورمان (MacNamara and Norman)[22] على سبيل المثال أن تحكم الكنيسة في معظم المدارس يعد عائقاً أمام سياسات تعزيز المساواه والتعددية equity and diversity في المجتمع، حيث يعرض الأقليات الضعيفة لخطر التمييز وخاصة في المدارس الخاضعة لسيطرة الكنيسة الكاثوليكية، وأشارا إلى أنه على الرغم من كثرة التشريعات التى صدرت بخصوص تحقيق المساواة، فإن المدارس التابعة للكنائس – بسبب بعض الاستثناءات القانونية– ما زالت تقوم بالتمييز ضد العاملين والطلاب على أساس الثقافة السائدة في كل مدرسة، ويفسر الباحثان ذلك بأن الهدف من الإشراف على المدارس من وجهة نظر الكنيسة ليس توسيع فرص الاختيار أمام الطلاب أو تعزيز مبدأ التعددية، بل لتعزيز الإيمان والمعرفة الدينية لدى الشباب، وفي هذا السياق يصبح من المنطقي جداً، بل من المتوقع، أن تعكس هذه المدارس تعاليم وروح الكنيسة التي تتولى الإشراف عليها.

ومن بين المدارس الدينية الموجودة في بريطانيا ينظر إلى المدارس الإسلامية بشكل خاص على أنها أكثر انعزالية وأشد خطراً على وحدة المجتمع البريطاني وتماسكه من المدارس الأخرى؛ فمن بين الحجج المعارضة لإنشاء المدارس الإسلامية ما يثار حول دور هذه المدارس في إضعاف التماسك الإجتماعى social cohesion في المجتمع، حيث يؤدي عزل أبناء المسلمين عن بقية أبناء الجاليات الأخرى في مدارس منعزلة إلى إنعدام التواصل والاحتكاك بين الطلاب المنتمين لخلفيات دينية مختلفة، وبالتالي تتم تنشئتهم على التعصب وعدم قبول الآخر[16]، ويفسر هاو (Haw)[32] ذلك بأن المدارس الإسلامية تختلف عن المدارس التابعة للكنيسة في أنها تأخذ رسالتها الدينية بشكل أكثر جدية، وقد تشجع التطرف والتلقين الدينى داخل حجرة الدراسة، وقد أدى ذلك حسبما يرى بعض البريطانيين إلى خلق جيل من الشباب المسلم الذى يتبنى آراء إسلامية متطرفة تتجلى جزئياً في استيائهم من طريقة الحياة البريطانية والقيم الليبرالية التي يتبناها المجتمع البريطانى[8].

كما أن هناك مخاوف من أن المدارس الإسلامية قد تؤثر على الهوية البريطانية للتلاميذ، حيث إنها تعد أبناءها ليكونوا هنوداً أو باكستانيين، لا ليكونوا مسلمين بريطانيين، ويشير بعض الباحثين في هذا الخصوص إلى أن الثقافة التى يحملها الوافدون معهم إلى بريطانيا هي التي تعوقهم عن الإندماج في المجتمع البريطاني وليس الإسلام؛ فآباء الجيل الأول والثاني ممن ولدوا في بريطانيا لم يتعلموا الإسلام بأنفسهم، ولكن تأثرت معتقداتهم بشكل كبير بثقافاتهم المحلية في باكستان أو الهند، ما يجعلها تبدو غير متوافقة مع التجارب الحياتية للأجيال اللاحقة التي ولدت وتربت في الغرب، ومن هنا يمكن القول بأن كثيراً من الآباء الذين يرسلون أطفالهم ليتعلموا فى المدارس الإسلامية إنما يفعلون ذلك رغبة في أن يظل أولادهم داخل نطاق ثقافة الآباء ولا يندمجوا في الثقافة البريطانية[26].

وفي هذا الصدد يذكر مير (Meer)[9] أزمة حدثت في عام 2005 عندما صدر تقرير ديفيد بيل David Bell رئيس مكتب معايير التربية OFSTED، والذي اتهم فيه المدارس الإسلامية بأنها لا تعد الطلاب للحياة كمسلمين في بريطانيا الحديثة، ومن هنا وجب عليها القيام بتكييف مناهجها بحيث تعلم طلابها التسامح واحترام الثقافات الأخرى في المجتمع البريطاني، وقد قوبل هذا التقرير بقدر كبير من الاستهجان من جانب رابطة المدارس الإسلامية في بريطانيا Association of Muslim Schools (AMS) التي اتهمت تقرير بيل بالتحيز ضد المدارس الإسلامية، بدعوى أنه بالغ في تقدير حجم المشكلة في المدارس الإسلامية، بينما تجاهل نفس المشكلة في المدارس المسيحية التي خضعت للتفتيش في نفس الفترة.

ويرى المدافعون عن المدارس الإسلامية أن اتهامها بتشجيع الانقسام في المجتمع البريطانى هو اتهام باطل، حيث يفند مير (Meer)[9] هذا الإتهام بقوله إن المدارس الإسلامية تستقي طلابها من خلفيات عرقية وثقافية ولغوية متباينة، ومن هنا تنتفي فكرة الاستبعاد العرقي من هذه المدارس، ويعتمد مير في تفنيده لهذا الاتهام على ما قام به شورت (Short)[21] من دراسات ميدانية عن المدارس اليهودية، والتي تبين منها أن مجرد الاحتكاك بين الأطفال من أصول عرقية ودينية وثقافية مختلفة ليس ضمانة كافية لحدوث التماسك الاجتماعي، بل إن توفير تربية ضد العنصرية anti–racist education في مؤسسات التعليم سواء كانت دينية أو غير دينية هو الكفيل بالقضاء على الأحكام المسبقة والتعصب.

ويرى شورت (Short)[21] أن تحقيق التماسك الإجتماعى مرهون بمحتوى التعلم الذي يحصل عليه الأطفال وليس بنمط المدارس التي يتم فيها هذا التعلم، ويفند شورت هذا الاتهام من خلال مناقشته لمفهوم الإنقسام الذي يقصده معارضوا المدارس الدينية فيذكر أن من بين التفسيرات لهذا المفهوم أن المدارس الدينية تعزز الهوية الدينية والعرقية للأطفال، ما يجعلهم يفضلون التواصل مع أعضاء جماعتهم، ويرى شورت أن مجرد ميل الأطفال للتواصل مع أفراد جماعتهم لا يتضمن بالضرورة اكتسابهم اتجاهات سلبية نحو أفراد الجماعات الأخرى، ولا يعوق التفاعل بين الجماعات المختلفة والذي يعد متطلباً للعيش في مجتمع تعددي، ويعرض شورت تفسيراً آخر لمفهوم الإنقسام يروجه بعض معارضي المدارس الدينية ويقوم على الإعتقاد بأن مجرد وجود هذه المدارس يؤدي إلى إزكاء العداوة بين الجماعات الدينية والعرقية المختلفة، إلا أن شورت يعتقد أنه لا يوجد أى دليل علمى يؤكد قيام هذه المدارس بتعزيز التعصب، كما أنه ليس هناك دليل على شكل بيانات تقارن بين مستويات العداوة بين تلاميذ المدارس الدينية وتلاميذ المدارس غير الدينية، ويضيف شورت أن مجرد التواصل والاحتكاك بين أفراد الجماعات العرقية المختلفة لا يمكن التعويل عليه في تقليل التحيز والعنصرية، مشيراً إلى بعض أحداث العنف الطائفي التي وقعت في بعض المدارس غير الدينية، والتي وصلت إلى حد القتل كما حدث لأحد الطلاب الآسيويين في إحدى المدارس الثانوية المختلطة في مانشستر على يد أحد العنصريين البيض عام 1986.

ومن هنا يبدو أن الجدل الدائر حول الغرض من إنشاء المدارس الإسلامية وتأثيرها على المجتمع البريطاني سيظل محتدماً على الساحة التربوية البريطانية، ما يفرض على هذه المدارس إتخاذ تدابير من أجل إزالة مخاوف المجتمع البريطاني بشأنها وتسهيل إندماجها بشكل أفضل في النظام التعليمي، وفي هذا الصدد يشير حسين (Hussain)[26] إلى بعض الجهود التي قامت بها بعض المدارس الإسلامية في هذا الإتجاه حيث يذكر أن هذه المدارس قد بدأت في الإبتعاد عن تبني خلفية ثقافية

معينة، وحاولت بدلاً من ذلك أن تتطور إلى مدارس إسلامية بريطانية التوجه ومتعددة الأعراق، ومن أمثلة تلك المدارس مدرسة Islamia School بمدينة لندن التي أسسها الداعية يوسف إسلام (المغني البريطاني كات ستيفنس سابقاً) وتضم تلاميذ من أكثر من 25 جنسية مختلفة، وتقوم هذه المدارس بتقديم نموذج من الإسلام أكثر رحابة بحيث تكون أكثر انفتاحاً وتنوعاً، ولا تؤدى إلى عزل أقليات معينة من مسلمى بريطانيا، كما يشير هيور (Hewer)[1] إلى قيام العديد من المدارس الإسلامية بعمل شراكات وتبادلات طلابية ورحلات لتعريف تلاميذها بثراء التراث البريطاني والأوروبي، ويضيف أن من بين الحلول الممكنة لمواجهة التحدي الخاص بإنعزالية هذه المدارس مستقبلاً هو التوسع في إنشاء المدارس الإسلامية الممولة حكومياً، بحيث تصبح فيها أماكن كافية تسمح بأن يتعلم غير المسلمين جنباً إلى جنب مع المسلمين.

2. ضعف الإمكانات المادية في ظل ضعف التمويل الحكومي

تواجه المدارس الإسلامية في بريطانيا تحدياً كبيراً يتعلق بتوفير الإعتمادات المالية اللازمة لاستمرارها وتطويرها، فكما تمت الإشارة سابقاً يوجد في بريطانيا أكثر من 150 مدرسة إسلامية منها 11 مدرسة فقط تتلقى تمويلاً من الحكومة، بينما تعاني بقية المدارس (وهي مدارس مستقلة) من ضعف الإمكانات المادية حيث إنها تعتمد بشكل أساسي على مواردها الذاتية والإعانات التي يقدمها أعضاء الجاليات الإسلامية المحلية، وقد أثر ذلك بالطبع على جودة هذه المدارس وطريقة عملها، حيث إن غالبيتها تتألف من مدارس منخفضة التكاليف توجد في مبان ذات نوعية رديئة وتفتقر إلى العديد من المرافق الأساسية التي توجد في مدارس الدولة، لذلك فبرغم كون هذه المدارس مؤسسات خاصة، إلا أنه يفضل النظر إليها باعتبارها مدارس مجتمعية community–based schools ، حيث إنها نادراً ما تهدف للربح، بل تعتمد في استمرارها ونموها على استمرار الدعم المجتمعي، بالإضافة إلى الجهود التطوعية للمعلمين والإداريين[1،9].

وتعد قضية التمويل الحكومي للمدارس الدينية عموماً والإسلامية منها على وجه الخصوص إحدى القضايا التي أثارت ومازالت تثير كثيراً من الجدل في الأوساط التربوية البريطانية، حيث أدى زيادة اهتمام الحكومة بالتوسع في دعم هذه المدارس إلى إثارة الكثير من المناقشات حول العلاقة بين الدين والتربية والتلاحم الإجتماعي social cohesion[40]؛ فهناك الكثير من الإعتراضات على التمويل الحكومي لهذه المدارس بدعوى أنها تسهم بشكل كبير في تقسيم المجتمع البريطاني، وتعوق عمليات الإندماج والتلاحم بين الفئات والأعراق والثقافات المختلفة داخل المجتمع، فعلى سبيل المثال يرى جوكولسنج[16] أن تحقيق التلاحم الإجتماعي لا يكون عن طريق زيادة تمويل المدارس الدينية، بل من خلال إثراء المناهج المدرسية بالتنوع والثراء الذي تتضمنه العقائد المختلفة، ويتفق جدج (Judge)[24] مع هذا الطرح موضحاً أنه يجب أن تقوم الحكومة بتوجيه هذه الأموال لدعم االمدارس غير الدينية بدلاً من المدارس الدينية، حيث إن المدارس غير الدينية غير منحازة دينياً وبالتالي تسهم بشكل أكبر في بناء ثقافة مشتركة، ما يساعد على تحقيق التلاحم الإجتماعي وتعزيز الإحترام المتبادل ونبذ التعصب.

ومن الناحية التاريخية تشير الأدبيات المتعلقة بالمدارس الدينية في بريطانيا إلى أن التمويل الحكومي للمدارس المسيحية قديم نسبياً؛ ففي عام 1833 قامت الحكومة البريطانية بتقديم منح صغيرة للهيئات التربوية التابعة للطائفة الإنجليكانية، وفي عام 1902 تم ضم المدارس الكاثوليكية للحكومة، ثم تلاها عدد قليل من المدارس اليهودية، ثم مدارس السيخ، وأخيراً انضمت أولى المدارس الإسلامية لمدارس الحكومة في عام 1998[13].

وترتبط بعض الدراسات بشكل خاص بين قانون التعليم لسنة 1944 وزيادة التمويل الحكومي للمدارس الدينية، حيث سعى هذا القانون إلى التوصل إلى حل وسط للتوفيق بين الاعتراف بالإسهامات التاريخية للجماعات الدينية المختلفة من ناحية، وزيادة الدور الذي يجب أن تمارسه الدولة في مجال التعليم من ناحية أخرى، ومن هنا أعطى القانون الحق للجماعات الدينية في أن تطالب بالإنضمام إلى ما يعرف بفئة المدارس التي تتم مساعدتها تطوعياً voluntary aided schools،

ويسمح هذا النظام بتقديم تعليم ديني مذهبي وممارسة الشعائر الدينية، مع إعطاء الحق لهذه المدراس في تعيين المعلمين على أن تتحمل المدرسة نصف تكاليف أي تحسينات هيكلية أو إنشاءات جديدة، وعلى الرغم من أنه لم يكن من المتوقع أن تفكر الجماعات الدينية الأخرى في الإنضمام إلى هذا النظام يوماً ما، إلا أن مواد القانون لم تحدد أي هذه الجماعات لها الحق في الاستفادة منه[9]، وبصفة عامة يشير ستاثام (Statham)[27] إلى أن مسألة التمويل الحكومي للمدارس الدينية تعد مثالاً صارخاً على التمييز بين الأديان والطوائف المختلفة في مسألة الدعم، حيث حظيت المدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية church of England بأكبر قدر من الدعم الحكومي إلى أن نشطت المدارس التابعة للمذاهب الاخرى في المطالبة بحقوق متساوية من هذا الدعم.

وقد سعت الجاليات الإسلامية إلى الإستفادة مما أتاحه قانون التعليم لسنة 1944 بخصوص التمويل شأنها في ذلك شأن الطوائف الأخرى في بريطانيا، إلا أن السماح بالتمويل الحكومي لبعض المدارس الإسلامية جاء بعد فترة طويلة من الزمن عانى فيها أولياء الأمور والتربويون المسلمون من التجاهل والتضييق من جانب الحكومة المحافظة في بريطانيا، وقد استغرقت معركتهم للاستفادة من الدعم الحكومى خمسة عشر عاماً قدمت فيها العديد من الطلبات التي قوبلت بالرفض، وكان هذا الرفض في بعض الأحيان لأسباب واهية[25]، وبعد سلسلة من المحاولات الفاشلة لتأمين التمويل الحكومي حصلت أول مدرستين إسلاميتين (المدرسة الإسلامية في برنت بلندن ومدرسة الفرقان في برمنجهام) على هذا الإعتراف والدعم في عام 1998 حيث تم ضمهما إلى فئة voluntary aided schools (وهي ذلك النوع من المدارس التي تتبع منظمات أو هيئات معينة ولكنها تتلقى تمويلاً حكومياً إلى جانب التبرعات)، وقد استفادت مدرسة لندن من أحد المسلمين رفيعي المستوى(الناشط يوسف إسلام) والذي قام بضخ مبالغ ضخمة من ماله الخاص إلى جانب قيامه بالحصول على تبرعات من أشخاص آخرين داخل بريطانيا وخارجها، ما ساعد المدرسة على شراء مبنى مدرسي وتجهيزه وتزويده بالمعلمين المؤهلين، وقد شجع النجاح الذي حققته تلك المدرستان الحكومة على تمويل المزيد من المدارس الإسلامية حتى وصل عددها حالياً إلى إحدى عشرة مدرسة[9].

ويشير مير (Meer)[9] إلى أنه برغم تلك النجاحات مازال المسلمون يشعرون بالتمييز الذي يمارس ضدهم فى مسألة التمويل، حيث يرون أن إحدى عشرة مدرسة يبدو عدداً ضئيلاً جداً إذا ما قورن بعدد المدارس التي تتبع الكنيسة الإنجليزية الممولة من الحكومة والتي يبلغ عددها 4700 مدرسة، والمدارس الكاثوليكية وعددها 2100 مدرسة، ويشير هيور(Hewer)[1] إلى الدور الذي لعبه قانون التعليم لسنة 1944 في هذا الشأن، حيث إنه لا يسمح بإنشاء المزيد من المدارس الإسلامية، بل ينص على أنه لكي يتم منح التمويل الحكومي لمدرسة إسلامية لابد أن تكون هذه المدرسة قائمة بالفعل، ما يعنى أنه في المستقبل سوف تكون المدارس الإسلامية الممولة من الحكومة هي تلك المدارس القائمة بالفعل كمدارس حكومية تابعة لسلطة تعليمية محلية أو منشأة خاصة.

وتظهر الدراسات أن هناك رغبة كبيرة لدى الجاليات الإسلامية في بريطانيا في زيادة عدد المدارس الإسلامية، لذا فهم يقومون بإستخدام البيانات المقارنة المرتبطة بمنح التمويل الحكومي للمدارس التابعة للطوائف الدينية المختلفة لإظهار ضعف تمثيل المدارس الإسلامية الممولة من قبل الحكومة، الأمر الذي ينظر إليه المسلمون بإعتباره مظهراً من مظاهر الظلم الإجتماعي الذي يجب تصحيحه[30].

3. العجز عن توفير المعلمين المؤهلين للعمل بالمدارس الإسلامية

يعد توفير المعلمين الذين تم تدريبهم واعتمادهم بشكل ملائم أحد العناصر الحاسمة في نجاح المدرسة في أداء مهمتها التربوية، وتشير بعض الدراسات إلى أن المدارس الإسلامية في بريطانيا تواجه تحدياً كبيراً يتعلق بتوفير الأعداد المطلوبة من المعلمين المؤهلين للعمل بها؛ فقد واجهت هذه المدارس منذ بداية ظهورها وانتشارها صعوبة في إيجاد المعلمين

المدربين، ما اضطرها للإستعانة بالمواطنين العرب والمسلمين وخاصة أئمة المساجد والشيوخ الراغبين في العمل، ورغم أن هؤلاء كانوا يعرفون العربية ولديهم قدر من الثقافة الدينية الإسلامية، إلا أنهم لم يكونوا بالضرورة مؤهلين تربوياً ومهنياً للقيام بعملية التدريس، كما أنهم لم يكونوا على دراية كافية بعقلية المسلم الأوروبي وطريقة تفكيره، ما جعلهم عاجزين عن التواصل الفعال مع التلاميذ، بالإضافة إلى ذلك أدى ضعف تمويل المدارس الإسلامية إلى عجزها عن توفير رواتب مجزية تجذب الكوادر المتميزة من المعلمين وتشجعهم على العمل بها[18].

ويبدو أن أحد الأسباب التى أدت إلى مشكلة نقص المعلمين المؤهلين للعمل في المدارس الإسلامية يرتبط بوجود شروط ومعايير صارمة تتعلق بمزاولة التدريس في بريطانيا، وتحد من قدرة أبناء الجالية الإسلامية على الالتحاق بهذه المهنة؛ فالقوانين واللوائح المعمول بها في بريطانيا لا تسمح بمزاولة مهنة التدريس بشكل رسمي إلا للحاصلين على ما يعرف بوضعية المعلم المؤهل qualified teacher status (QTS) والتي تتطلب دراسات نظرية متعمقة في مجال التخصص والمجال التربوي، بالإضافة إلى تدريب عملي مكثف يتضمن التواجد لفترات طويلة في مدرسة واحدة على الأقل، وقد حددت وثيقة التأهيل للتدريس Qualifying for Teaching الصادرة عن وزارة التعليم عام 2002 عدداً من المعايير التي ينبغى تحقيقها حتى يحصل المعلم على هذه الوضعية، وتغطي هذه المعايير ثلاثة مجالات مهمة تشكل فى مجملها الكفايات الأساسية المطلوبة لممارسة المهنة، وهي مجال القيم والممارسة المهنية professional values and practice، ومجال المعرفة والفهم knowledge and understanding، ومجال التدريس وإدارة الفصل teaching and class management[41].

وهناك عامل آخر مهم يرتبط بمشكلة العجز في أعداد المعلمين المؤهلين للعمل فى المدارس الإسلامية ألا وهو صعوبة إيجاد المعلم الذي تتوافر فيه شروط المعلم المسلم؛ فالنظرة الإسلامية للمعلم تعتبره نموذجاً exemplar، وليس مجرد ميسر محايد neutral facilitator ، فالمعلم في التصور الإسلامى يتوقع منه أن يجسد في واقع حياته محتوى ما يقوم بتدريسه لتلاميذه، وبالتالي لا مكان هنا لما يعرف بالتواصل المحايد neutral communication من قبل المعلم المسلم، بل لابد من تجسيده لمحتوى الرسالة التي يتم تدريسها، ولا شك أن ذلك يلقي بمزيد من الأعباء على كاهل المعلمين والإداريين والعاملين في المدرسة، حيث يتوقع منهم أن يلتزموا بروح الإسلام ورسالته، كما أنه سوف تكون له انعكاسات على الطريقة التي يتم بها تعيين المعلمين والموظفين، حيث إن عقود التوظيف في المدارس الإسلامية لا تفصل بين الجانب المهنى والجانب الشخصى في حياة المعلم الذي يرغب في الإنضمام إلى هيئة التدريس بها؛ فالمدارس الإسلامية تشترط الإلتزام الديني والأخلاقي لمن يتقدم للعمل بها، وقد تقوم مدرسة ما بفصل من يثبت تورطه في أعمال منافية لتعاليم الإسلام خارج أسوار المدرسة، ولا شك أن هذه النظرة تخالف الإفتراض السائد في عموم المجتمع البريطاني بأن الدين مسألة شخصية، وبالتالي فإن أي تصرف لا يؤثر على المسؤوليات المهنية للمعلم هو شأن خاص ولا يجب أن يكون سبباً للإقالة من الخدمة[1].

وعلى الرغم من بعض الجهود الرسمية الرامية إلى إعداد جيل من المعلمين المسلمين المؤهلين لمزاولة مهنة التدريس، إلا أن هذه الجهود لم تبدأ إلا متأخراً، ما أسهم في تعميق المشكلة؛ فقد شملت الأجيال الأولى من المهاجرين أعداداً قليلة من المعلمين المحترفين والذين واجه معظمهم صعوبة كبيرة في الحصول على إعتراف الحكومة البريطانية بمؤهلاتهم الأكاديمية والمهنية، وعلى الرغم من أن بعض الشباب المسلمين قد نشأوا في مدارس بريطانية وحصلوا على تدريب للمعلمين في جامعات بريطانية، إلا أن أول برنامج لإعداد المعلمين والموجه خصيصاً لاجتذاب الطلاب المسلمين لم يبدأ إلا في عام 1991، ما أتاح الفرصة لهؤلاء للحصول على برنامج دراسي لمدة أربع سنوات لإعداد معلمي المدارس الإبتدائية في تخصص التربية الدينية الإسلامية، وقد تم عمل شراكة بين إحدى الكليات ورابطة المدارس الإسلامية والتي من خلالها

يمكن للمعلمين المؤقتين مواصلة التعليم أثناء الخدمة من أجل الحصول بشكل رسمي على وضعية المعلم المؤهل (QTS)[1].

خاتمة الدراسة وتوصياتها

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن واقع المدارس الإسلامية كأحد أشكال التعليم الديني في بريطانيا، مع الاهتمام بشكل خاص بمناقشة المبررات التي دعت إلى إنشائها، وأهم التحديات التي تواجهها في السياق التربوي البريطانى. وقد قام الباحث في سعيه لتحقيق أهداف الدراسة بمناقشة عدد من القضايا الجوهرية المتعلقة بهذه المدارس، حيث استعرض أولاً طبيعة الوجود الإسلامى في بريطانيا وأهم انعكاساته على تربية أبناء الجالية المسلمة، ثم تناول بعد ذلك المدارس الإسلامية في علاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا، ثم انتقل إلى عرض ومناقشة المبررات الداعية إلى إنشاء المدارس الإسلامية قبل أن يتطرق أخيراً إلى التحديات التي تواجه هذه المدارس.

وقد اتضح من خلال مناقشة هذه القضايا أن وجود المدارس الإسلامية كمؤسسات تربوية مسؤولة عن تربية أبناء الجالية المسلمة في بريطانيا هو ضرورة ملحة فرضتها الظروف المحيطة بهذه الجالية، والتحديات الثقافية والدينية والتربوية التي تواجهها في المجتمع البريطانى؛ فمخاوف المسلمين من فقدان الهوية الدينية والثقافية لأطفالهم في ظل نظام تعليم رسمي علماني لا يراعي احتياجاتهم الدينية والثقافية، والقلق بشأن مظاهر التمييز العنصري والتعصب التي يتعرض لها الطلاب المسلمون داخل المدارس الرسمية ذات الأغلبية غير المسلمة، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بضعف مستوى التحصيل والفشل الدراسي لأبناء المسلمين في المدارس الحكومية تمثل جميعها مبررات منطقية للتوسع في إنشاء مؤسسات تربوية خاصة بأبناء المسلمين توفر لهم بيئة تربوية آمنة، وتلبي احتياجاتهم الدينية والثقافية والتربوية، ويبدو هذا المطلب أكثر إلحاحاً في ظل تنامي أعداد المسلمين في بريطانيا ولاسيما فئة من هم في سن التعليم، مع عجز نظام التعليم الرسمي عن استيعابهم بما يتوافق مع خصائصهم الثقافية والدينية.

كما تبين من خلال الدراسة أن المدارس الإسلامية في بريطانيا تواجه العديد من الصعوبات والتحديات التي قد تعوقها عن تحقيق أهدافها وتهدد بقاءها واستمرارها في القيام بدورها في تربية أبناء الجالية المسلمة؛ فالصورة الذهنية السلبية لدى كثير من البريطانيين عن الهدف من إنشاء هذه المدارس وإعتقادهم بأنها تعزز الانقسام الإجتماعي وتربي طلابها على التعصب والإنعزالية، وضعف الإمكانات المادية لهذه المدارس بسبب نقص التمويل الحكومي وإعتماد معظمها على التبرعات التي تقدم لها من أعضاء الجالية المسلمة، بالإضافة إلى عجز هذه المدارس عن توفير الكوادر البشرية المؤهلة لمهنة التدريس تشكل كلها عقبات حقيقية تقف في طريق نجاح هذه المؤسسات في أداء رسالتها التربوية على الوجه الصحيح، ما سينعكس سلبياً على تعليم أبناء المسلمين في بريطانيا.

ولا شك أن مواجهة تلك التحديات يتطلب تضافر جهود القائمين على هذه المدارس من قيادات تربوية ودينية بالتعاون مع أولياء الأمور وأعضاء الجاليات الإسلامية في المدن البريطانية من أجل إيجاد السبل الكفيلة بتوفير الدعم المادي والمعنوي لهذه المدارس حتى تستمر في أداء مهمتها، ويؤكد الباحث في هذا الخصوص على أهمية الجهود الجماعية القائمة على التخطيط السليم للمستقبل بما يتناسب مع حجم التحديات التي تواجهها هذه المدارس، وبما يتماشى مع التطلعات التربوية لأبناء الجاليات الإسلامية.

ويود الباحث أن يشير في هذا الصدد إلى الدور الذي يمكن أن تسهم به بعض المنظمات التربوية الإقليمية مثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALESCO والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم ISESCO في دعم هذه المدارس بما تمتلكه من إمكانات مادية وبشرية وخبرات تربوية وفنية، وخاصة فيما يتعلق بإعداد وتطوير مناهج وكتب اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، إلى جانب إعداد وتدريب المعلمين وذلك بالتنسيق مع الجهات المعنية في بريطانيا، كما يمكن أن

تسهم المؤسسات الدينية الإسلامية الكبرى مثل الأزهر الشريف ومنظمة التعاون الإسلامي في دعم قضية تعليم أبناء المسلمين في بريطانيا عن طريق إنشاء مزيد من المدارس الإسلامية والإشراف عليها، وأيضاً عن طريق تقديم المنح الدراسية لأبناء المسلمين لدراسة العلوم الشرعية واللغة العربية في الجامعات العربية والإسلامية وخاصة جامعة الأزهر حتى يعودوا إلى بريطانيا مؤهلين لتدريس هذه التخصصات لأبناء المسلمين هناك، كما لا يمكن إغفال الدور الإعلامي المهم الذي يمكن أن تؤديه تلك المؤسسات في التوعية بقضايا مسلمي الغرب ومنها القضايا الثقافية والتربوية، بالإضافة إلى تصحيح الصورة المشوهة عن الإسلام والمسلمين لدى الغربيين بما يحقق مزيداً من الفهم والإحترام المتبادلين، ويمهد لتعايش سلمي حضاري بين الأقليات المسلمة وجماعات الأغلبية، وبالتالي حصول أبناء الجاليات الإسلامية على حقوقهم الإجتماعية والدينية والتربوية.

توصيات ببحوث مقترحة

نظراً لأهمية القضايا المتعلقة بتعليم أبناء الجاليات الإسلامية في الغرب وندرة الدراسات العربية التى تناولت تلك القضايا، يقترح الباحث إجراء المزيد من الأبحاث في الموضوعات التالية:

- واقع المدارس الإسلامية في سياقات تربوية غربية مختلفة من منظور مقارن.
- دراسات ميدانية للتحديات التي تواجه القيادات التربوية للمدارس الإسلامية في دول مختلفة.
- أساليب القيادة التربوية المتبعة في المدارس الإسلامية في سياقات مختلفة.
- المشكلات التربوية لأبناء الجاليات المسلمة في الدول المختلفة.
- متطلبات تطوير تعليم أبناء المسلمين في الدول المختلفة.
- دراسات حالة لبعض المدارس الإسلامية المتميزة في سياقات غربية متنوعة.

المراجع

1. Hewer, C. Schools for Muslims. Oxford Review of Education, 27(4): 515-527, 2001.
2. Johnson, H. Surviving and thriving in a secularized culture: the phenomenon of religious (church/faith) schools in England. Journal of research on Christian Education, 9(1): 115-135, 2000.
3. Walford, G. Faith-based schools in England after ten years of Tony Blair. Oxford Review of Education, 34(6): 689-699, 2008.
4. بامحسون، عمر عبد الله. التعليم وأهميته للأقليات المسلمة. ندوة فقه الأقليات فى ضوء المقاصد الشرعية، رابطة العالم الإسلامى بالتعاون مع الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا، 2009.
5. Lawson, I. Leading Islamic Schools in the UK: A challenge for us all. National College for School Leadership, 2005.
6. النور ، طه حسن. تجارب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجهودها في تعليم أبناء الجاليات العربية في الخارج. ندوة تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع والافاق، تونس، 1990.
7. الخطيب ، محمد شحات حسين. تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، السعودية ، 1990.
8. Shah, S. Muslim learners in English schools: a challenge for school leaders. Oxford Review of Education, 35(4): 523-540, 2009.

.9 Meer, N. Muslim Schools in Britain: Challenging mobilisations or logical developments? Asia Pacific Journal of Education, 27(1): 55-71, 2007.

.10 Muslim Council of Britain. Towards Greater Understanding: Meeting the Needs of Muslim Pupils in State Schools. Muslim Council of Britain, London, 2007.

.11 طعيمة ، رشدي أحمد. تعليم العربية لأبناء الجاليات في دول المهجر: مشكلات واقعية وحلول مقترحة . مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر ، (67)، 2008.

.12 Straw, J. An Islamic girls' school top of the tables? The Times Online (2010, January 15).

Available at:

http://www.timesonline.co.uk/tol/comment/columnists/guest_contributors/article6988700.ece.

.13 Johnson, H., and Castelli, M. Beyond orientalism how to understand the culture of Muslim schools in England: some methodological reflections. International Journal of education and religion, 3(1): 33-45, 2002.

.14 Bowskill, M., Lyons, E., and Coyle, A. The rhetoric of acculturation: When integration means assimilation. British Journal of Social Psychology, 46(4): 793-813, . 2007.

.15 Shah, S. Muslim schools in secular societies: persistence or resistance!British Journal of Religious Education, 34(1): 51-65, 2012.

.16 Gokulsing, K. M. Without Prejudice: An Exploration of Religious Diversity, Secularism and Citizenship in England (with Particular Reference to the State Funding of Muslim Faith Schools and Multiculturalism). Journal of Education Policy, 21(4): 459-470, 2006.

.17 القرني ، حسن بن عبد الله. المشكلات التعليمية لدى الاقلية المسلمة في كينيا: الأسباب وسبل العلاج . دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر ، (76): 2012.

.18 محمود ، باسنت فتحي ودرويش ، محمد درويش. . تعليم أبناء الأقليات المسلمة في بريطانيا : دراسة تحليلية .مستقبل التربية العربية، 17(65): 2010.

.19 Scott, J. W. Symptomatic Politics: The Banning of Islamic Head Scarves in French Public Schools. French Politics, Culture & Society, 23(3): 106-127, 2005.

.20 Zine, J. Unveiled sentiments: Gendered Islamophobia and experiences of veiling among Muslim girls in a Canadian Islamic school. Equity & Excellence in Education, 39(3): 239-252, 2006.

.21 Short, G. Faith–Based Schools: A Threat To Social Cohesion? Journal of Philosophy of Education, 36(4): 559-572, 2002.

.22 McNamara, G., and Norman, J. Conflicts of Ethos: Issues of Equity and Diversity in Faith-based Schools. Educational Management Administration &Leadership, 38(5): 534-546, 2010.

.23 Allen, R.and West, A. Religious schools in London: school admissions, religious composition and selectivity. Oxford review of education, 35(4): 471-494, 2009.

.24 Judge, H. Faith-based schools and state funding: a partial argument. Oxford Review of Education, 27(4): 463-474, 2001.

.25 Parker-Jenkins, M. Equal access to state funding: the case of Muslim schools in Britain. Race, Ethnicity and Education, 5(3): 273-289, 2002.

.26 Hussain, A. Islamic education: why is there a need for it? Journal of Beliefs & Values, 25(3): 317-323, 2004.

.27 Statham, P. New Conflicts about Integration and Cultural Diversity in Britain: The Muslim Challenge to Race Relations. In: R. Cuperus, K.A. Duffek, J. Kandel (eds). The Challenge of Diversity: European Social Democracy Facing Migration, Integration, and Multiculturalism. Innsbruck: Studienverlag, 126-149, 2003.

.28 Werbner, P. Divided loyalties, empowered citizenship? Muslims in Britain. Citizenship Studies, 4(3): 307-324, 2000.

.29 Dagkas, S., and Benn, T. Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. Sport, Education and Society, 11(1): 21-38, 2006.

.30 Archer, L., Shain, F. and Williams, C. Review Symposium, BritishJournal of Sociology of Education, 27(5): 659 – 671, 2006.

.31 Ameli, S. R., and Merali, A. British Muslims' Expectations of Government.Islamic Human Rights Commission, London, 2004.

.32 Haw, K. F. Muslim Girls' Schools—a conflict of interests?. Gender and Education, 6(1): 63-76, 1994.

.33 الدائم ، طه محمد. التعليم الديني و حاجة المجتمعات إليه. دراسات تربوية، 9(18)،2008.

.34 Tinker, C., and Smart, A. Constructions of collective Muslim identity by advocates of Muslim schools in Britain. Ethnic and Racial Studies, 35(4): 643-663, 2012.

.35 Gies, L.What not to wear: Islamic dress and school uniforms. Feminist Legal Studies, 14(3): 377-389, 2006.

.36 School wins Muslim dress appeal. (2006, March 22). BBC Online. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/4832072.stm, accessed on 30-5-2012.

.37 Shah, S., and Conchar, C. Why single-sex schools? Discourses of culture/faith and achievement. Cambridge Journal of Education, 39(2): 191-204, 2009.

.38 Shah, S. Leading multi-ethnic schools: adjustments in concepts and practices for engaging with diversity. British Journal of Sociology of Education, 29(5): 523-536, 2008.

.39 Ameli, S. R., Azam, A., and Merali, A. Secular Or Islamic?: What Schools Do British Muslims Want for Their Children? Islamic Human Rights Commission, London, 2006.

.40 Flint, J. Faith schools, multiculturalism and community cohesion: Muslim and Roman Catholic state schools in England and Scotland. Policy & Politics, 35(2): 251-268, 2007.

.41 Menter, I., Brisard, E., and Smith, I. Making teachers in Britain: Professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. Educational philosophy and theory, 38(3): 269-286, 2006.

التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم "دراسة لسانية اجتماعية"

The Euphemism and Taboo in Qur'an–"Sociolinguistic Study"

* د. محمد أحمد أبو عيد

ملخص

قصدت هذه الدراسة الكشف عن التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم، وهي، إذ قصدت ذلك، استعانت بما حققته اللسانيات الاجتماعية من منجزات في هذا الباب، وعلى ذلك، راحت الدراسة تكشف عن الألفاظ التلطيفية والألفاظ المحظورة في المناطق المختلفة، باستعراض الآيات الكريمة التي اشتملت على تلك الألفاظ، ومن ثم، خلصت الدراسة إلى أن لغة القرآن الكريم تقاطعت مع لغة البشر في جوانب واختلفت عنها في جوانب أخرى، أما التقاطع، فتمثل في محظورات الجنس والمرأة، وأما الاختلاف، فتمثل في الموت والعوالم الخفية المخيفة، وبذلك تكون الدراسة كشفت عن مكمن آخر من مكامن الإعجاز في لغة القرآن الكريم.

* أستاذ مشارك في اللغويات التطبيقية بقسم اللغة العربية وآدابها
كلية إربد الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

* Dr. Mohammad A. Abu Eid

Abstract

This study aimed at investigating the aspects of Euphemism and Taboo in the language of the Holy Quran. What has been achieved on sociolinguistics has been helpful in this regard. The study revealed those aspects of Euphemism and Taboo in different domains by examining the holy verses which included Euphemism and Taboo. The study then concluded that the language of the Holy Quran is similar to the human language in some aspects but different in others. Similar aspects are represented in the forbidden things such as sex, and women. However, the different aspects are represented in death and mysterious worlds. Therefore, the study has added another secret of the wondrous nature of the language of the Holy Quran.

*Associate Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language and Literature Irbid College University.
Al-Balqa' Applied University

مقدمة

تقصد هذه الدراسة الكشف عن التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم، وهي إذ تقصد ذلك، فإنها لتستعين بما حققته اللسانيات الاجتماعية من منجزات في هذا الباب، وعلى ذلك، بات المدخل اللساني الاجتماعي قطب الرحى في ما يقدُم من صفحات.

التلطف والمحظور "المصطلح والمفهوم":

ينحدر المعنى اللغوي لـ "المحظور" من الجذر: (ح، ظ، ر)، ففي المعجم الوسيط: "حظر الرجل حَظراً وحِظاراً اتخذ حظيرة. وعليه حجر ومنع. والشيء منعه. والماشية حبسها في الحظيرة. والشيء حازه لنفسه والشيء على فلان: حال بينه وبينه"[1].

هذا في اللغة، أما في الاصطلاح، فيُعدُّ "المحظور" أحد المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي "Taboo"، فأما المصطلح الأجنبي "Taboo"، فوفد إلى اللغات الأوروبية في نهايات القرن الثامن عشر، ومصدر وفوده كان من اللغات البولينيزية*، وفيها دلَّ على المقدَّس أو اللا مساس أو المحظور من كل شيء[2]، وليس "المحظور" المصطلح العربي الوحيد المقابل للمصطلح الأجنبي، بل ثمة مصطلحات أخرى يجري استعمالها من قبل الباحثين، ومنها: الكلام الحرام والكلام غير اللائق[3] واللا امساس والكلمات ذات المعاني المكروهة أو المحظورة[4] والمحرمات اللغوية[5] وتحريم المفردات[6] واللفظ الخسيس والمفحش وما يستقبح ذكره والتتره[7] والتابو[3]، بوصف الأخير، أضحى لفظاً معرباً، شاع وروده في الدراسات العربية.

إن هذه الوفرة من المصطلحات العربية لا تشير إلا لما يشير إليه المصطلح الأجنبي "Taboo"، إذ هي، جميعاً، تدل على ألفاظٍ في اللغة يحظر التفوه بها، لما لها من إيحاءات مكروهة أو لدلالتها المباشرة على ما يُستقبح ذكره[4] وعليه، ينأى الناطق اللغوي بنفسه عن أن يتفوه بتلك الألفاظ، وذلك بأن ينطق بألفاظٍ أخرى بديلة، يرى أنها أكثر تلطفاً، ومن ثم، يظهر في اللغة، ما يعرف بـ: "التلطف".

وليس التلطف إلا مقابلاً عربياً للمصطلح الأجنبي "Euphemism"، وهو مصطلح وفد من اليونانية، ويتكون من شقين: "Eu" وتدل على "الحَسَن"، و "pheme" وتدل على "الكلام[2]، وذلك ما يجعل الترجمة الحرفية للمصطلح الأجنبي تتمثل بـ: "حسن الكلام" أو "الكلام الحسن"، وكما هو الشأن في "المحظور"، فإن التلطف ليس هو المصطلح العربي الوحيد في الميدان، بل ثمة مصطلحات أخرى، من مثل: "التحايل اللغوي"[4]، ولطف التعبير[8]، والتلطف في التعبير[4]، وتلطيف التعبير[8]، وحسن التعبير[9]، وتحسين اللفظ[10]، والتهوين والتورية والإيهام والتوجيه والتخير والتلميح والكياسة[11]، والكناية[7]، والإيتيكيت اللغوي[12]، بوصفه، أيضاً، لفظاً معرباً، شاع في كثير من الأنساق العربية المعاصرة.

ومما يجدر التأشير عليه، ثمة، أن الأقدمين العرب درسوا هذا الضرب من التلطف، لكن بعنوانات أخرى، من مثل: تلطيف المعنى والكنايات اللطيفة والتعريض**.

---

* البولينيزية (Polynesian): مجموعة من اللغات المنتشرة في عدد من الأرخبيلات الواقعة في جنوب المحيط الهادئ، ومن أشهرها اللغة التاهيتية.

** للمزيد أنظر الثعالبي، أبو منصور، كتاب الكناية والتعريض، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط5)، 1405هـ-1984م، والثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الإبياري وعبد الحفيظ شلبي، دار الفكر، (ط3)، فصل في الكناية عما يستقبح ذكره بما يستسحن لفظه، ص386، وأبو العباس الجرجاني، المنتخب من كنايات الأدباء وإرشادات البلغاء، مطبعة السعادة، مصر، 1326هـ، وأبو حيان التوحيدي، مثالب الوزيرين الصاحب بن عباد وابن العميد، تحقيق: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر، دمشق، (ط1)، 1961، ص254.

حاصل التكلم في هذا الموضع، أن التلطف في اللغة لا يكون إلا بأن تؤثر على ما هو محظور من المعاني، بألفاظ تقبلها الجماعة اللغوية[4].

التلطف والمحظور والدرس صاحب الاختصاص

ليس التلطف والمحظور حقلاً لأصحاب الاختصاص في علم واحد، بل إن غير علمٍ يتعهد الحقل بالدراسة[13]، ولعل أظهر تلك العلوم تناولاً للموضوع اللسانيات الاجتماعية[14]، إذ هي تسعى للكشف عن القواعد الاجتماعية المتحكمة بالسلوك اللغوي[14]، بوصف ذلك السلوك محكوماً بنمطين من القواعد، أما النمط الأول، فقواعد اللغة وتركيبها، وأما النمط الآخر، فالقواعد الاجتماعية؛ والقواعد الاجتماعية، بهذا الاعتبار، لا تقل خطورة عن القواعد اللغوية، فكما يجدر بالناطق اللغوي أن يلزم قواعد اللغة وتراكيبها، ينبغي له أن يلزم القواعد الاجتماعية، وإلا فإن المجتمع سيقصيه[8].

ومن هنا، تحظر القواعد الاجتماعية على الناطق اللغوي في مجتمع بعينه أن يتفوه ببعض الألفاظ، لا بوصفها تخرج عن قواعد اللغة؛ بل بوصفها تخرج عن قواعد التأدب[8]، وهو حظرٌ يعكس جانباً من نظام القيم والمعتقدات في المجتمع[5]، أو لنقل إن اللغة، ثمة، إنما تعكس الثقافة الاجتماعية الخاصة بقوم من الأقوام.

على أية حال، فإنه وبعد أن نظر اللسانيون الاجتماعيون في ما تحظره اللغات وتتلطف فيه، تقرر أن المجتمعات تحظر ألفاظاً وتتلطف في بدائلها، لعوامل ثلاثة رئيسة [10]، هي:

أ. الخوف والفزع، كما في الحظر لألفاظ الموت والمرض والتلطف في التأشير عليها.

ب. التأدب والكياسة، كما في التلطف في الإشارة لبيت الخلاء، مثلاً، وكذلك الحظر للألفاظ ذات الدلالة المباشرة على العيوب الجسدية.

ج. الخجل والاحتشام، كما في حظر الألفاظ الجنسية مباشرة الدلالة، والتلطف في الإشارة إلى معانيها.

الدراسات السابقة

تناولت التلطف والمحظور بالبحث غير دراسة من الدراسات المعاصرة، لعل أظهرها: دراسة محمد بن سعيد الثبيتي (2000م)، وجاءت بعنوان: "ظاهرة التلطف في الأساليب العربية، دراسة دلالية لتقبل الألفاظ لدى الجماعة اللغوية"*، ودراسة علي بن عبد العزيز الراجحي، بعنوان: "التلطف في الأساليب العربية"**. والدراستان سالفتا الذكر، وإن وسمتا نفسيهما بالتلطف، إلا أنهما اشتملتا على خلط بين التلطف والتأدب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن الدراستين، أعلاه، درستا ذلك على مستوى العربية، بعامة، دون تناول نسق واحد بعينه، كالنسق القرآني، مثلاً.

ومما جاء، كذلك في درس التلطف، دراسة عصام الدين أبو زلال، وهي أطروحة دكتوراة، 2001، بعنوان: "التعبير عن المحظور اللغوي والمحسن اللفظي في القرآن الكريم، دراسة دلالية"[7]، وهي أطروحة تناولت التلطف بالدرس في النسق القرآني، إلا أنها ظلت تخلط كغيرها بين التأدب والتلطف، ولم تأتِ على التلطف بوصفه بديلاً حتمياً للمحظور في اللغة؛ ومن ذلك، دراسة سعيد أبو خضر (2010)، بعنوان: "أثر التلطف في التطور المصطلحي"[11]، وهي دراسة متخصصة، جداً، تناولت الدور الذي يمكن أن يسهم فيه التلطف في تطور المصطلحات العلمية، بوجه عام، ومن ثم، فقد كان النسق الذي اتخذته الدراسة موطناً لها هو اللغة العلمية.

---

* للمزيد حول الدراسة أنظر: موقع شبكة الفصيح لعلوم اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية على الموقع: www.alfaseeh.com.

** للمزيد حول الكتاب، أنظر في الشبكة العنكبوتية على الموقع: www.newarona.com.

كان ذلك على صعيد الدراسات الناطقة بالعربية، أما ما جاء من الدراسات مكتوباً بالإنجليزية، فمثل وفرة معرفية تناولت التلطف والمحظور في عدد من اللغات الأجنبية[7]، وكذلك تناول بعضٌ من هذه الدراسات الأجنبية التلطف والمحظور في العاميات العربية كالمصرية والأردنية[11].

وتأتي الدراسة الحالية لتضيف بعداً جديداً للدراسات السابقة، وهو بعد يتمثل بتناول التلطف والمحظور، معاً، بوصفهما موضوعاً من موضوعات اللسانيات الاجتماعية، وبوصف التلطف ذا تعريف علمي محدد، يتخالف وما تعورف عليه في اللسانيات المعاصرة بالتأدب "politness"، إذ التأدب في اللغة باب واسع يشتمل على التلطف، لكنه يضم أطيافاً أخرى من أساليب اللغة، كألقاب التفخيم والكنى ومخاطبة المفرد بصيغة الجمع وما إلى ذلك. أما التلطف، وفق ما تكشف عنه الدراسة، فيقترن بالمحظور، إذ اللفظ التلطيفي ليس إلا بديلاً عن لفظ، أقصته الجماعة اللغوية. والدراسة، بذلك، تتمايز عن دراسات أخرى مزجت بين التلطف والتأدب على أنهما يندرجان ضمن مفهوم واحد*، يضاف لذلك تميز الدراسة الحالية بأن حددت مساحتها البحثية بلغة القرآن الكريم.

مناطق الحظر اللغوي

بغض الطرف وصرف النظر عن التباين في مناطق الحظر اللغوي بتباين الثقافات والمجتمعات[7]، فإن اللغات، على تنوعها، وفق اللسانيين الاجتماعيين، اتفقت على حظر بعض الألفاظ في بعض المناطق[8]، ولعل أظهر ما حظرت:

الألفاظ الجنسية : إذ، تحظر معظم المجتمعات التفوه بالألفاظ المباشرة في دلالاتها على الجنس[8]، بل إن الألفاظ الجنسية تكاد تحظى بنصيب الأسد من مجمل المحظورات اللغوية[4]، ولا يقتصر الحظر على تلك الألفاظ، بل يمتد ليشتمل على الألفاظ التي تتشاكل صوتياً مع ألفاظ جنسية محددة[8]، كما في التفات بعضهم للفظ "النكاح" على أنه من الألفاظ المحظورة[2] بناءً على تشاكله الصوتي والجذر (ن، ي، ك). ولعل من الأمثلة على الحظر الجنسي للألفاظ أن يعزف الناطق العربي عن أن يتفوه باللفظ "حبلى" في بعض السياقات، وهو عزوف يدفع ذاك الناطق للتلطف باللفظ: "حامل"[4]، باعتبار اللفظ الأخير، أقل مباشرة في الدلالة على المحتوى الجنسي.

ألفاظ الموت: يفزع البشر من الموت، وقد انعكس ذلك الفزع على اللغة، فراح أهلها يتجنبون الألفاظ المؤشرة عليه، أو المذكرة به، ومن ثم، فإن الناطق اللغوي جنح إلى التلطف، بالتفوه ببعض من الألفاظ والعبارات البديلة عن تلك التفوهات المباشرة، كقولنا في العربية عمن مات: توفي إلى رحمة الله وتوفاه الله وأسلم الروح وذهب إلى جوار ربه وقضى نحبه ورحمه الله والبقية في حياتك والله يرحمه[3]، ومن ذلك، أن يُنأى عن "الحانوتي"، لفظاً، في بعض الأنساق[4]، إذ إن الحانوتي هو من يتعهد الموتى، تكفيناً ودفناً، وعلى ذلك، جاء بديله التلطيفي بالإشارة إليه على أنه رجل البلدية، مثلاً. ومنه، أن المرأة إذا مات لها زوج أو مولود، كرهت أن تتلفظ باسمه الصريح، وراحت تتلطف في الإشارة إليه، بقولها: المرحوم، أو أن تَذْكُره بضمير الغيبة[16].

ألفاظ المرض: تنأى اللغة بنفسها عن أن تؤشر على طائفة من الألفاظ مباشرة الدلالة على الأمراض المميتة، وذلك، كأن ينأى الناطق العربي عن التفوه، لفظاً، بالسرطان والكوليرا وما إليهما[8]، فيؤشر عليهما بالقول: ذاك المرض والمبروكة. وكذلك، يحظر الناطق عينه الألفاظ المؤشرة على العيوب الجسدية والعقلية كالعرج والعمى والجنون[8].

* أنظر مثلاً: عصام الدين أبو زلال، **التعبير عن المحظور اللغوي**، إذ مزج في رسالته بين التلطف والتأدب في مواطن كثيرة.

ألفاظ العوالم الخفية المخيفة: في حالة من الفزع من العوالم الخفية المخيفة وما يتصل بها، يحظر ابن اللغة على نفسه أن يتفوه بالألفاظ المباشرة في دلالتها على الجن والأرواح والشياطين، ومن مثل ذلك، ما يجري في العاميات المعاصرة من أن ينطق العربي "بالأسياد" أو بـ "بسم الله الرحمن الرحيم"، بديلاً عن التفوه بالجن، لفظاً[8].

ألفاظ المرأة : تنأى بعض المجتمعات العربية بنفسها عن الذكر الصريح للمرأة، اسماً أو صفة قرابية[8]، ومن ذلك أن الدارس يلحظ أن كثيراً من العرب المعاصرين يؤشرون على زوجاتهم بألفاظ من مثل: "العيلة والبيت والمدام"، وكذلك فهم يشيرون لبناتهم في محافل كثيرة بالقول عنهن: "كريمتنا"؛ على أن ذلك لا يكون حظراً، إذا قصد به التكريم للمرأة، ولكنه يكون محظوراً قصد فيه التلطف إذا كان وقع بغرض التنزه والاستعفاف.

التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم– الدراسة التطبيقية

في ضوء ما تقرر في الخلفية النظرية للدراسة من توصيف للتلطف والمحظور في العربية وفي غيرها من اللغات، تسعى الصفحات الآتية، للوقوف على ذلك التلطف وذلك المحظور في لغة القرآن الكريم، وعليه، فإن الدراسة الحالية ستميط اللثام عما تتفق اللغة القرآنية فيه أو تختلف مع ما سبق وعرضناه من مناطق للحظر في العربية الفصحى والعاميات، وعلى النحو الآتي:

الألفاظ الجنسية : يقع الحظر الاجتماعي للألفاظ الجنسية وما يشاكلها من باب التأدب في الخطاب[3]، وعليه، راحت لغة القرآن الكريم تقصي تلك الألفاظ المباشرة في دلالتها على الجنس، وتأتي بدلاً منها بألفاظ أكثر تلطفاً، على أن تلك الألفاظ توزعت على محاور متوالية، وفق توزع المعاني الجنسية ذاتها، ولعل أظهر تلك المحاور:

الألفاظ الدالة على المواقعة الجنسية:

وقد توزعت هي الأخرى على محوري: الألفاظ الدالة على ما أبيح من مواقعات، والألفاظ الدالة على ما حرم من مواقعات، ولعل أظهر تلك الألفاظ الأكثر تلطفاً في الإشارة لما أبيح من مواقعات:

- الطمث، كقوله عز وجل: "فيهن قاصرات الطرف لم يطمثهن إنس قبلهم ولا جان" [الرحمن، 64]، وأصل الطمث في اللغة الدم أو الحيض[17]، إلا أنه جاء في النص الشريف، أعلاه، بديلاً للافتضاض، وذلك ضرب من التلطف.
- المس، ومنه قوله عز من قائل: "يا أيها الذين آمنوا إذا نكحتم المؤمنات ثم طلقتموهن من قبل أن تمسّوهن" [الأحزاب، 49].
- الملامسة، ومنه: "أو لامستم النساء" [المائدة، 6]، والمس واللمس من اتصال البشرة بالبشرة وما يفضي إليه ذاك من مجامعة[7].
- الدخول، ومنه: "وربائبكم اللاتي في حجوركم من نسائكم اللاتي دخلتم بهن، فإن لم تكونوا دخلتم بهن فلا جناح عليكم" [النساء، 23]، ولعل "الدخول"، ثمة، يرتبط، دلالياً، بـ "البناء"، فالعرب تقول في الكناية عن دخول الإنسان بأهله: بنى فلان على أهله، وأصله أن كل من أراد الزفاف بنى على زوجته قبة، فقيل لكل داخل بانٍ[18].
- الحرث، كقوله عزَّ ذكره: "نساؤكم حرث لكم فأتوا حرثكم أنى شئتم" [البقرة، 223].
- الإتيان، كقوله: "فإذا تطهرن فأتوهن من حيث أمركم الله" [البقرة، 222]، والإتيان والحرث، وفق الآيتين، أعلاه، يفضي كل منهما للآخر، فالإتيان لا يكون إلا للحرث، بغرض الإخصاب.
- النكاح، كقوله: "وما كان لكم أن تؤذوا رسول الله ولا أن تنكحوا أزواجه من بعده أبداً" [الأحزاب، 53]، وبرغم أن البعض يعد "النكاح" لفظاً محظوراً لا تلطيفياً[2]، فإن الدراسة تنظر إليه على أنه من التلطف، لكنه تلطف يقترب من اللفظ الأصلي المحظور (ن، ي، ك)، وقد يكون ذاك الاقتراب بسبب من

المضارعة الصوتية بين المحظور (ن، ي، ك) والتلطيفي (ن، ك، ح)، وهي مضارعة دفعت بالبعض لعد اللفظ محظوراً.

- الرفث، كقوله: "أحل لكم ليلة الصيام الرفث إلى نسائكم" [البقرة، 187]، وفي اللغة يأتي الرفث ليؤشر على ما يكون بين الرجل وامرأته من جماع وتقبيل ومغازلة، وأصله الفحش من القول، وكلام النساء في الجماع[17]، وعليه، اقتضى التكلم على الجماع في سياقات الصيام والاعتكاف، مثل هذا اللفظ من التلطف.
- المباشرة، كقوله: "فالآن باشروهن" [البقرة، 187]، والمباشرة تكون بالرفث، وفي سياقاتها، وعلى ذلك، اختيرت "المباشرة"، لتخفض منسوب الشهوة، بالتأشير على الفعل الجنسي المباشر، دون إيحاءات أخرى.
- قضاء الوطر: كما في قوله تعالى: "فلما قضى زيدٌ منها وطراً زوجناكها" [الأحزاب، 37]، وجاء هذا الضرب من التلطف في سياق التكلم عن زواج النبي (ص) بزينب بنت جحش[7]؛ والوطر "الحاجة فيها مأرب وهمة... ويقال قضى منه وطره، أي نال منه بغيته[1] "وإنما ذكر قضاء الوطر، هنا، ليبين أن امرأة المتبنى تحل وإن وطئها"[19]
- التحتية: ويمكن أن يندرج في الإطار المحيل للمواقعة الجنسية في لغة القرآن الكريم: "التموضع من تحت"، كقوله تعالى: "ضرب الله مثلاً للذين كفروا امرأت نوح وامرأت لوط كانتا تحت عبدين من عبادنا صالحين" [التحريم، 10].
- الاستمتاع: كقوله تعالى: "فما استمتعتم به منهن" [النساء، 24].
- التغشي: ومنه قوله عز وجل: "فلما تغشاها حملت حملاً خفيفاً" [الأعراف، 189]، والتغشي، ثمة، يرتبط بالمعنى اللغوي للفظ، فالتغشي في اللغة من التغطي[17]، والرجل في الفكر الاجتماعي العربي غطاءً للمرأة، إذا تغشاها.
- الإفضاء: كقوله: "وقد أفضى بعضكم إلى بعض" [النساء، 125]، والإفضاء في اللغة من الوصول والانتهاء[17]، وهو ما يرتبط، وثيقاً، بالمعنى الجنسي وما يشتمل عليه من وصول وانتهاء.
- القرب: كقوله تعالى: "ولا تقربوهن حتى يطّهرن" [البقرة، 222]، والقرب، ثمة، هو قرب جنسي أو اقتراب، تمهيداً لما بعد ذلك، وهو نقيض للبعد[17].

كان ذلك عرضاً لأظهر الألفاظ المؤشرة على ما أبيح من مواقعات جنسية، ولعل الوفرة في تلك الألفاظ، وما أتت به من لطائف ودلالات، إنما تذكرنا بما نص عليه الثعالبي من أنه: "لا أحسن ولا أجمل ولا ألطف من الكنايات القرآنية (التلطف) الدالة على الشهوة واللذة"[20]

وأما ما حرم من المواقعات الجنسية، فأشارت إليه اللغة القرآنية بالألفاظ:

- الزنا، من مثل قوله تعالى: "ولا تقربوا الزنا" [الإسراء، 32].
- البغاء، كقوله عزَّ وجل: "ولا تكرهوا فتياتكم على البغاء" [النور، 33].
- السفاح، ومنه قوله: "وأحلّ لكم ما وراء ذلكم أن تبتغوا بأموالكم محصنين غير مسفحين" [النساء، 24].
- الفاحشة، كقوله: "واللاتي يأتين الفاحشة من نسائكم فاستشهدوا عليهن أربعة منكم" [النساء، 15].
- الهم، كقوله: "ولقد همَّت به وهم بها" [يوسف، 24].
- السوء، كقوله تعالى: "ما جزاء من أراد بأهلك سوءاً" [يوسف، 25].
- المراودة، كقوله: ولقد راودته عن نفسه فاستعصم" [يوسف، 32].
- الفعل والأمر، كما في قوله: "ولئن لم يفعل ما آمره به" [يوسف، 32].
- الدعوة، كما قال تعالى: "قال ربّ السجن أحب إلي مما يدعونني إليه" [يوسف، 32].

- اتخاذ الأخدان، كقوله تعالى: "ولا متخذي أخدان" [المائدة، 5]، وهو تعبير جنسي يراد منه التأشير على ضرب من الزناة والزانيات ممن يصحبون واحدة، فيزنون بها، ثم يتركونها إلى أخرى[21]

إن نظرة عجلى مقارنة بين الألفاظ الدالة على المواقعة الحلال والألفاظ الدالة على ما حرم من مواقعات، تريك كيف أن النص القرآني أشار إلى ما أبيح من مواقعات بألفاظ تلطيفية، تحبب الواقعة للنفس البشرية، فالقرآن الكريم، وكما نص على ذلك أحد الباحثين المعاصرين، إنما يلتمس من المسلم توظيفاً شرعياً للغريزة، بإشباعها بالزواج، والسيطرة عليها وكبح جماحها خارجه[22].

ولعل ما يرتبط بأعلاه، أن النص القرآني ذاته، أشار إلى المواقعة الحرام بألفاظ تلطيفية، لكنها ألفاظ تنفر النفس المسلمة من تلك المواقعات، فهي مواقعات فاحشة ملؤها السوء، وهي سفاح وبغاء، مع التنبه، ثمة، إلى أن النص ذاته أشار للمواقعة بلفظ محظور أو قل هو يقترب كثيراً من تخوم المحظور، هو لفظ "الزنا"، لكن ذلك ارتبط، على نحو جلي، بالتكلم على الحدود الشرعية وتطبيقها، مما تطلب من النص التماس جانب كبير من المباشرة اللغوية[7]، ولعل النص الشريف في هذا الموطن يوازن بين ما هو محظور، اجتماعياً، وما هو محظور، شرعاً.

الألفاظ والتعبيرات المؤشرة على هجر المواقعة الجنسية

اشتملت اللغة القرآنية على كثير من الألفاظ الدالة على هجر المواقعة الجنسية، ولعل تلك الألفاظ تتوزع كسالفاتها على محورين، أيضاً، أما المحور الأول، فيعرض للألفاظ الدالة على هجر المواقعة الحلال، وأما المحور الثاني، فيعرض للألفاظ الدالة على هجر ما حرُم من مواقعات.

التعبيرات المؤشرة على هجر المواقعة الحرام، ومن ذلك:

* إحصان الفرج: كقوله تعالى: "ومريم ابنت عمران التي أحصنت فرجها" [التحريم، 12].
* حفظ الفرج، من مثل قوله: "والذين هم لفروجهم حفظون" [المعارج، 29]، وهما تعبيران ظل ورودهما يتكرر في كثير من المواضع، وعلى ذلك، ارتبط ذكر "الفرج"، لفظاً، بتلك السياقات الداعية لهجر ما حرم من مواقعات.

الألفاظ المؤشرة على هجر المواقعة الحلال، ومن ذلك:

* المظاهرة، كقوله: "الذين يظاهرون منكم من نسائهم" [المجادلة، 2].
* الاعتزال: "فاعتزلوا النساء في المحيض" [البقرة، 222].
* الهجر في المضاجع، كقوله: "واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع" [النساء، 34]، مع التنبه، ثمة، إلى أن مفاهيم "المظاهرة" و"الاعتزال" و"الهجر في المضاجع"، هي مفاهيم ثقافية اجتماعية، أضحت ذات بعد شرعي في النص الكريم.

الألفاظ المؤشرة على الأعضاء الجنسية:

وكان التلطف في التأشير على تلك الأعضاء تحقق في اللغة القرآنية بلفظين أساسيين، هما:

- السوءة، كقوله تعالى: "فأكلا منها فبدت لهما سوءاتهما وطفقا يخصفان عليها من ورق الجنة" [طه، 12].
- الفرج، ومنه: "والحافظين فروجهم والحافظات" [الأحزاب، 35]، وإذا كان الفرج يرد في سياقات التكلم على حفظ الذات من الزنا، فإن "السوءة" لا تجيء إلا في سياقات الدعوة للاستتار وحجب العورة.

الألفاظ المؤشرة على الشذوذ الجنسي:

بأن التلطف في هذا الموضع، عبر ألفاظ أشارت لما شذّ من أفعال جنسية، دون التفوه باللفظ المحظور، وفي ما يدنو عرض لتلك الألفاظ:

- إتيان الرجال، كقوله: "أئنكم لتأتون الرجال" [العنكبوت، 29].
- إتيان الفاحشة، كقوله عزّ وجل: "ولوطاً إذ قال لقومه إنكم لتأتون الفاحشة" [العنكبوت، 28].
- إتيان الذكران، كقوله: "أتأتون الذكران من العالمين" [الشعراء، 165]، والإتيان، أعلاه، يتخالف و"إتيان النساء" في ما جاء التكلم عليه من الألفاظ المؤشرة على ما أبيح من مواقعات جنسية، فذاك إتيان للحرث، يجلب الخصوبة، أما هذا الضرب من الإتيان فوسم، كما يتضح، أعلاه وأدناه، بالفحش والسوء والخبث.
- المراودة، كقوله: "ولقد راودوه عن ضيفه" [القمر، 37].
- الخبث، كقوله تعالى: "ونجيناه من القرية التي كانت تعمل الخبائث" [الأنبياء، 74].
- السيئات، كقوله تعالى: "ومن قبل كانوا يعملون السيئات" [هود، 78]، مع التنبه إلى أن "السيئات"، ثمة، تشتمل على الفعل الشاذ [ل، و، ط]، وتشتمل على غيره من إتيان النساء، بما هو مخالف[21].

الألفاظ المؤشرة على العادات الجنسية:

ولعل أظهر تلك الألفاظ:

- الحيض، وجاء في قوله تعالى: "ويسألونك عن المحيض" [البقرة، 222].
- الجنابة، ودلّ عليها قوله تعالى: "وإن كنتم جنباً فاطهروا" [المائدة، 6].
- الاحتلام، كما في قوله: "والذين لم يبلغوا الحُلم" [النور، 5].

إن النص على المعاني، ثمة، بألفاظها المباشرة المحظورة، كما في الحيض[11]، وبالقريبة من المحظورة، كما في الجنابة والاحتلام، إنما يرتبط بسياقات، اقتضت التصريح والوضوح والمباشرة في اللفظ، وهي سياقات الأحكام الشرعية، ولعل ذلك، مما يعيدنا إلى دراسة أجراها أحد الباحثين المعاصرين حول المحظور اللغوي في السنة النبوية، خلص فيها إلى جملة من الدوافع، تجعل النص النبوي أكثر قرباً من المحظور، لعل أظهر تلك الدوافع الحاجة إلى موطن التصريح وموطن القضاء وإقامة الحدود وشدة الزجر والمقابلة بالمثل والتعلم والتعليم[23]. وإذا كان ذلك تكلماً على النص النبوي، فإنه لينسحب على اللغة القرآنية، أيضاً.

حاصل التكلم في المواضع سالفة الذكر والمتصلة بالألفاظ الجنسية، بتنوعاتها، أن العربية القرآنية اشتملت على وفرة من تلك الألفاظ التلطيفية المؤشرة على الجنس، وهو ما جعل أحد الباحثين المعاصرين يعجب من هذه الوفرة، حتى خيل له أن لا مادة من مواد المعجم العربي تخلو من لفظ جنسي دال على اسم أو فعل أو حال لذلك الجانب من حياة البشر والحيوان، ويعلل الباحث ذاته هذه الوفرة، بالقول: "إن العربي كان يكني عن المدرك الجنسي بلفظ، فإذا ما اشتهر ودل على ما كان يكنى عنه، صراحة، استحيا العربي من التفوه به، وانتقل إلى كناية جديدة غامضة"[24]

وهو عين ما أورده أبو حيان التوحيدي من تسويغ هذه الكثرة في الألفاظ الجنسية بالقول: إن "العرب لما رأوا الشيء قبيحاً جعلوا يكنون عنه، وكانت الكناية عند فشوها تصير إلى حد الاسم الأول، فينتقلون إلى كناية أخرى... وعلى هذا كثرت الكنايات وليس غرضهم تكثيرها"[25]

ومما يتصل، وثيقاً، بما أوردناه، أعلاه، ما نص عليه الثعالبي من أن "العرب تدل على "الجماع" بألفاظ تدل عليها غير موضوعة لها، تترها عن إيرادها على جهتها وتحرزاً عما وضع لأجلها، إذ الحاجة إلى ستر أقوالها كالحاجة إلى ستر أفعالها، فالكناية عنها حرز لمعانيها"[18]

الألفاظ المؤشرة على المرأة:

أشارت اللغة القرآنية للمرأة، جنساً وزوجة، بألفاظ متعددة، يجيء بعضها في إطار التلطف، في حين يجيء البعض الآخر في إطار الألفاظ المباشرة، وأما الألفاظ مباشرة الدلالة على المرأة، جنساً وزوجة، فكانت على نحو من:

- الأنثى، كقوله تعالى: "إني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى" [آل عمران، 195].
- الإمرأة، كقوله: "فرجل وامرأتان" [البقرة، 282].
- الزوج، كقوله: "أسكن أنت وزوجك الجنة" [البقرة، 35].

وكرة أخرى، فإن النص الكريم يوازن، ثمة، بين ما هو شرعي وما هو اجتماعي، فيأتي باللفظ المباشر ولا يواريه بلفظ تلطيفي آخر، لضرورات عقدية وشرعية.

وأما ما أشير فيه للمرأة بألفاظ تلطيفية، فيتضح باستعراض الآيات الكريمات، أدناه:

- الثيب والبكر: كقوله: "ثيبات وأبكاراً" [التحريم، 5].
- الصاحبة: كقوله تعالى: "وصاحبته وأخيه" [المعارج، 12].
- الحليلة: كما في قوله: "وحلائل أبنائكم الذين من أصلابكم" [النساء، 23].
- الأهل: مثل قوله، عزّ وجل من قائل: "قالت ما جزاء من أراد بأهلك سوءاً إلا أن يسجن أو عذاب أليم" [يوسف، 25].
- الفرش، كقوله: "وفرش مرفوعة" [الواقعة، 34]، مع الالتفات إلى أن ذلك يجيء، وفقاً لبعض المفسرين للقرآن[26]، وهو ما يتوافق وما نقل عن العرب أنهم في فكرهم الاجتماعي المنقول إلى لغتهم يطلقون على المرأة هذه التسمية[7]
- النعجة، كقوله تعالى: "إن هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة" [ص، 23]، وهو ما يتوافق، اجتماعياً، وإشارة العرب للمرأة بالنعجة[7]، والعرب لا تكني عن المرأة بالنعجة، فقط، بل تكني عنها، أيضاً، كما ينص الثعالبي، بالشاة والقلوص والسرحة[20]؛ على أن مما ينبغي التنبه إليه أن الإشارة للمرأة بالنعجة في الآية الكريمة، أعلاه، ليست موضع اتفاق بين المفسرين، بل هي وجه من وجوهٍ متعددة في تفسير النص[27].

وعليه، فإنه وكما ظلت المرأة أكثر حذراً من الرجل في الاقتراب من المحظور، وكما ظلت أكثر تلطفاً[16]، فإن اللغة قابلتها بوفرة من الألفاظ التلطيفية الدالة عليها؛ من مثل ما جاءت به الآيات الكريمات، ومن مثل ما جاء به العرب ممن أطلقوا على المرأة، أيضاً الحرث والفراش والعتبة والقارورة[20]

وهي ألفاظ وإن لزمت التلطف، إلا أنها لا تقع، جميعاً، بسبب من التنزه عن ذكر المرأة أو الاستعفاف، بل إن ألفاظاً قرآنية، من مثل الصاحبة والأهل، لتنظر إليها الدراسة بوصفها جاءت تكريماً من اللغة القرآنية للمرأة، وهو تكريم امتزج بالتلطف، ولعل النص القرآني، بذلك، يضيف بعداً جديداً لما اقترحه الثعالبي من علل، تقف وراء التلطف في الإشارة للمرأة. فالتلطف، وفق الرجل، إنما يقع "ممن لا يجسرون على تسميتها أو يتذممون من التصريح بها"[20]وأما التلطف في بعض من الآيات الكريمات، فيقع بسبب من الرغبة في تكريم المرأة وحفظ مكانتها.

الألفاظ المؤشرة على العوالم الخفية المخيفة:

لم يقف النص القرآني عند الألفاظ المباشرة في دلالتها على ما خفي من مخلوقات على أنها ألفاظ محظورة، يجدر به النأي عنها، وعلى ذلك، راح النص يشير لتلك المخلوقات بألفاظها الصريحة، من مثل قوله تعالى:

- "بل كانوا يعبدون الجن" [سبأ، 41].
- "قال عفريت من الجن" [النمل، 39].

- "ولقد صدق عليهم إبليس ظنه" [سبأ، 20].
- "هل أنبئكم على من تنـزّل الشياطين" [الشعراء، 221].

ولعل ما تجيء عليه اللغة القرآنية في إشارتها للمخلوقات على هذا النحو المباشر، يتأتى من كونها، أي لغة القرآن، تصدر عن خالق يخاطب مخلوقاته، وهي معلومة، عنده، وليست غامضة أو خفية، والتكلم عنها، من جهة الخالق، لا ينطوي على ما ينطوي الخطاب عليه، حين يكون من جهة المخلوق، إذ هو في هذه الحالة يأتي محملاً بعلامات الرُهاب والفزع[28]، لا سيما وأنه يصدر من مخلوق ظاهر معلوم لمخلوق خفي مجهول. ولا يكون الخطاب القرآني، على ذلك النحو.

الألفاظ والتعبيرات الدالة على الأمراض:

وجاء منها في لغة القرآن، ألفاظ وتعبيرات دلت على العيوب الجسدية والأمراض العقلية، وتراوحت هذه بين الدلالة الصريحة المباشرة والدلالة التلطيفية، أما ما جاء منها صريحاً مباشراً بلغة المحظور، فمنه:

- الأعمى: كما في قوله عزَّ وجل: "قل هل يستوي الأعمى والبصير" [الرعد، 16].
- الأكمه: كما في قوله: "وابريء الأكمه" [آل عمران، 49]، وليس ثمة من اتفاق بين اللغويين على تعريف محدد للكلمة، فقد "ذكر أهل اللغة أن الكمه يكون خِلقة ويكون حادثاً بعد بصر"[17]، وذكر ابن الأعرابي أن "الأكمه الذي يبصر بالنهار ولا يبصر بالليل"[17]، والأكمه عند آخرين من يولد أعمى[17]، أما العمى فذهاب البصر كله[17]، أي أن صاحبه أبصر في يوم ما.
- الأعرج: كما في قوله: "ولا على الأعرج حرج" [النور، 61].
- الأبرص: كما في قوله: "وتبرئ الأكمه والأبرص بإذني" [المائدة، 110]، مع التنبه، إلى أن العرب تكني عن البرص بالوضح، ومنه سمي جذيمة الأبرش الوضاح[20]؛ وذلك، لما يجمع بين البرص والوضح من علاقة لونية، تمثلت بالأبيض، فقد جاء في لسان العرب: "الوضح: بياض الصبح والقمر والبرص والغرة... وغير ذلك من الألوان... والوضح بياض غالب في ألوان الشاء...، وفي الحديث جاءه رجل بكفه وضح أي برص...، والوضح البياض من كل شيء[17].
- المجنون: كقوله تعالى: "وقالوا مجنون وازدجر" [القمر، 9].

وفي مواطن أخرى، جاء في النص الشريف التلطف، بأن استبدل النص عبارات تلطيفية بالألفاظ الواردة، أعلاه، ومن ذلك:

- الأعمى، وأشار النص الشريف إليه بقوله تعالى: "وابيضت عيناه من الحزن" [يوسف، 84]، وبقوله: "ولطمسنا على أعينهم" [يس، 66]، وبرغم ذلك، فقد ظلت الدلالة على الأعمى باللفظ المباشر هي السائدة في نصوص القرآن العظيم[7].

إن التلطف في التأشير على ""الأعمى"، يتصل، وثيقاً، بما تواضع العرب عليه من التكنية عن ذاك العيب الجسدي بالبصير[20] وبالمحجوب[20] وبالتكنية عما يخالطه من عيب كالعور بالمُمتَّع[20].

وأما ما جاء من الدلالة المباشرة على "الأعمى" وهو ما ساد في النص الشريف، فلعله يعود إلى تفرد النص الكريم بالصراحة في مواطن تقتضي ذلك، لاتصال الخطاب القرآني بتنظيم حياة البشر وإيضاح الأحكام فيها.

- الأخرس: وعبر النص الشريف عنه بالأبكم، كما في قوله تعالى: "صم بكم عمي فهم لا يرجعون" [البقرة، 18].
- الأطرش: وعبر النص عنه بالصم، كما في قوله تعالى: "أفأنت تسمع الصم" [الزخرف، 40].

إن حظر الألفاظ المؤشرة على العيوب الجسدية والعقلية ليس كحظر الألفاظ المؤشرة على الأمراض المميتة، فالحظر في الألفاظ مباشرة الدلالة على الأمراض المميتة إنما تكمن وراءه عوامل الخوف والقلق من تلك الأمراض، وهما خوف وقلق يتصلان بثقافة الفزع من الموت وكراهيته؛ وأما الحظر في الألفاظ المؤشرة على العيوب الجسدية والعقلية، فلا تكمن وراءه إلا عوامل تتصل بثقافة التأدب السائدة في مجتمع بعينه، فقد ترى ثقافة من الثقافات أن الإشارة لهذه العيوب بألفاظها المباشرة تخرج عن مألوف التأدب في الخطاب، في حين ترى ثقافة أخرى أن تلك الإشارة الصريحة لهذه العيوب لا تتناقض وما اتفق عليه أبناء الجماعة اللغوية الواحدة من قواعد للتأدب في السلوكين اللغوي والاجتماعي، وعليه، قد تكون الثقافة العربية السائدة إبان نزول النص الشريف تراوح بين الرؤيتين سالفتي الذكر، فأشار النص الكريم للعيوب الجسدية والعقلية بألفاظها الصريحة، تارة، وبأن استبدل بها ألفاظاً تلطيفية، تارة أخرى.

الألفاظ المؤشرة على الموت:

لعل رُهاب الموت هو ما يدفع بالناطق اللغوي إلى أن ينأى بنفسه عن الألفاظ مباشرة الدلالة، ومن ثم، فإن ذلك الناطق يؤشر على الموت بألفاظ وعبارات أخرى تنطوي على قدر من التلطف، هذا ما يجري في اللغة حين تصدر عن البشر، ولكنها ليست كذلك، إذ يصدر الخطاب من الخالق لمخلوقاته، وعليه، جاءت الإشارة للموت ومفرداته في لغة القرآن، على الأغلب، إشارة مباشرة وصريحة، ومما ورد على ذلك:

- "فإنك لا تسمع الموتى" [الروم، 52].
- "فلما قضينا عليه الموت" [سبأ، 14].
- "أفما نحن بميتين" [الصافات، 58].
- "وما يستوي الأحياء ولا الأموات" [فاطر، 22].
- "إنا نحن نحيي ونميت" [ق، 43].

وبرغم كل ذلك الوضوح، وكل تلك المباشرة، نجد النص الشريف يؤشر على الموت بعبارات وألفاظ تلطيفية، منها:

- قضى نحبه، كقوله: "فمنهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر" [الأحزاب، 23].
- بلوغ الأجل، كقوله: "وبلغنا أجلنا الذي أجلت لنا" [الأنعام، 128].
- بلوغ الحلقوم، كقوله تعالى: "فلولا إذا بلغت الحلقوم" [الواقعة، 83]، والمقصود بذلك وصول النفس إلى الحلق، إذ الحلقوم، لغة، الحلق ومجرى النفس[17].
- بلوغ التراقي، كما في قوله عز وجل: "كلا إذا بلغت التراقي" [القيامة، 26].
- الذهاب، من مثل قوله تعالى: "فإما نذهبن بك فإنا منهم منتقمون" [الزخرف، 41].
- الهلاك، كقوله عز وجل: "ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة" [البقرة، 195]، والهلاك والذهاب بمعنىً واحد إذا ما عدنا إلى الساميات القديمة، فالجذر (هـ، ل، ك) دال على الذهاب في بعض منها، كالعبرية والآرامية *، ومن ذلك صار الذهاب والهلاك في العربية دالاً على الموت، لأنه يذهب بصاحبه إلى عوالم أخرى، وهو ضرب من التلطف لا شك.
- إزهاق النفس، وذلك كقوله: "وتزهق أنفسهم وهم كافرون" [التوبة، 55]، والإزهاق لا ينفك هو الآخر عن الدوائر الدلالية للذهاب، بمعنى الموت، ففي اللغة تأتي "زهق" بمعنى بطل وهلك واضمحل، لا بل إن الزاهق هو الباطل الذاهب[17]، ومن ثم، صح مجيء "الإزهاق" في النص الشريف، تلطفاً في التأشير على المعنى المحظور.

*انظر مثلاً: موقع د. سالم الخماش، **لسان العرب، فقه اللغة**، معنى هلك، الاختلافات بين السامية والعربية الأم.

- اليقين، كقوله عزّ من قائل: "واعبد ربك حتى يأتيك اليقين" [الحجر، 99].

وبرغم ذلك، فإن الدلالة على الموت بلفظه المباشر ظلت هي الأكثر شيوعاً في النص الكريم[29]، ولعل ذلك مما ينماز به الخطاب القرآني عن الخطاب البشري، إذ هو يصدر عن خالق الموت، فلا يهابه، كما يهابه البشر، ولا يدفعه للتشاؤم، كما هو الحال عند المخلوقات[28]، وكذلك، فإن الذكر للموت، بلفظه المباشر، إنما أريد منه الترهيب والدلالة على قدرة الله في خلقه. وأما ما جاء من تعبيرات تلطيفية للموت، فتنسجم والفكر الاجتماعي العربي، إذ العرب تحرص على أن لا تتفوه بالموت، لفظاً، في الأعم الأغلب من كلامها، بل هي تلطف اللفظ باستبدال تعبيرات أخرى به، من مثل قولهم: لحق فلان باللطيف الخبير، ولعق فلان إصبعه واستوفى في أكله واصفرت أنامله ومضى لسبيله ودعى فأجاب[18]، واستأثر الله به وأسعده الله بجواره ونقله الله إلى دار رضوانه واختاره الله[20].

وفي سياق التأشير على الموت، بألفاظه المباشرة، أشار الخطاب القرآني إلى القبور، وهي من مفردات الموت، باللفظ مباشر الدلالة، كما في:

- "وما أنت بمسمع من في القبور" [فاطر، 22].
- "حتى زرتم المقابر" [التكاثر، 2].
- "ثم أماته فأقبره" [عبس، 21].
- "يوم يخرجون من الأجداث" [المعارج، 43].

وكرة أخرى، فإن ذلك مما يتخالف وواقع الخطاب البشري في التأشير على هذه المعاني، إذ البشر في هذه المواطن إنما يتحرون التلطف، وينأون عن التفوه باللفظ المباشر.

على أية حال، فقد اشتملت الورقات الفائتة على عرضٍ لأوجه التلطف والمحظور في القرآن الكريم، وهو عرض بانت فيه مواضع الالتقاء مع الخطاب البشري والفكر الاجتماعي السائد ومواضع التخالف مع ذلك الخطاب وذلك الفكر، وقد خلصت الدراسة من ذلك إلى جملة من النتائج، في ما يأتي بيان لها:

نتائج الدراسة

- تتقاطع اللغة القرآنية في إشاراتها للمحظور مع اللغة البشرية في بعض المواضع، لكنها تفترق عنها في مواضع أخرى.
- لعل أظهر المناطق التي تتقاطع فيها لغة القرآن الكريم مع لغة البشر الجنس والمرأة، ويأتي هذا التقاطع، ثمة، بسبب من ميل اللغة القرآنية للتأدب في الخطاب، وهو التأدب الذي وقف، في لغة البشر، عاملاً أساساً في حظر تلك الألفاظ في تلك المناطق.
- بسبب من حظر الألفاظ مباشرة الدلالة على الجنس والمرأة، في لغة القرآن الكريم، مال الخطاب القرآني إلى التلطف، وذلك، بالإشارة للجنس والمرأة بألفاظ وعبارات بديلة.
- راوحت لغة القرآن الكريم بين التلطف والمحظور في تأشيرها على العيوب الجسدية والعقلية، ولعلها في ذلك تكون امتداداً للغة العربية السائدة زمن النـزول. إذ هي، أي تلك اللغة، وبما هي معبرة عن الثقافة السائدة، لم تكن لتحظر أضراب تلك الألفاظ في كل المواقع، بدليل شيوع مثل هذه المحظورات في كثير من النصوص الأدبية وغير الأدبية في ذلك الزمان، وبدليل عدم حظرها في ما يتكلم الناس اليوم من لهجات معاصرة، بل يمكن لنا الزعم أن الحظر لتلك الألفاظ والتلطف في ذكرها مقصور على بعض المستويات العالية للعربية الفصحى وفي بعض السياقات، فقط.

- لم تحظر اللغة القرآنية الألفاظ مباشرة الدلالة على العوالم الخفية وكذلك لم تحظر الألفاظ الدالة على الموت، على الأغلب، بل راحت تؤشر، بالألفاظ المباشرة، على ما خفي من مخلوقات وعلى الموت، دون تحري التلطف، في أغلب المواقع، وهي في ذلك، أي لغة القرآن الكريم، تفترق عن لغة البشر في التأشير على هذين الموطنين.
- جاء الحظر اللغوي في لغة البشر للألفاظ مباشرة الدلالة على العوالم الخفية وعلى الموت بسبب الرُهاب، وهو رهاب تمثل بالفزع من الموت، والفزع مما خفي من مخلوقات يؤمن البشر بقدرتها على إلحاق الأذى.
- إن لغة القرآن الكريم، بما هي خطاب إلهي، لا يمكن لها أن تتقاطع مع لغة البشر في حظر الألفاظ مباشرة الدلالة على العوالم الخفية والموت، إذ هي، أي العوالم الخفية والموت، ليست إلا مخلوقات، وحين يصدر الخطاب من الخالق لها، لا يمكن أن ينطوي ذاك الخطاب على حالة من الفزع والرُهاب.
- إذا كان الإعجازيون، بوجه خاص، وأصحاب النظر في الدراسات القرآنية، بوجه عام، يبحثون في كل ما يتصل بخروقات لغة السماء للغة البشر، فقد أضافت الدراسة الحالية منطقة جديدة لتلك المناطق قيد البحث. ألا وهي الإشارة للمحظور في اللغة القرآنية، وما تنطوي عليه تلك الإشارة من خصوصيات تجعلها تتخالف واللغة البشرية، وتنماز عنها.
- تستنهض الدراسة همم الباحثين في الدرس القرآني والإعجاز اللغوي لتناول التلطف والمحظور بالدرس والنظر، بوصفه دليلاً جديداً على الخرق القرآني المتواصل للغة البشر وقواعدها اللغوية والاجتماعية.
- شكّلت لغة القرآن الكريم، في هذا الإطار، خرقاً واضحاً للقواعد الاجتماعية في العربية، وعليه، يتحقق الإعجاز، والذي لا يمكن له إلا أن يكون خرقاً لقواعد اللغة وتجاوزاً لها.

مراجع

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر ط2.
2. محمد عفيف دمياطي، محاضرة في علم اللغة الاجتماعي، دار العلوم اللغوية، سورابيا ،أندونيسيا، ط1 2010.
3. محمود السعران، اللغة والمجتمع، رأي ومنهج، دار المعارف، الإسكندرية، ط2، 1963.
4. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1988.
5. السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط1، 1966.
6. فندريس، اللغة، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص.
7. عصام أبو زلال، التعبير عن المحظور اللغوي والمحسن اللفظي في القرآن الكريم، دراسة دلالية، رسالة جامعية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2001م.
8. صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي، مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1995.
9. ستيف أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، 1992.
10. كريم زكي حسام الدين، المحظورات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1985.
11. سعيد أبو خضر، أثر التلطف في التطور المصطلحي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، الكويت، العدد 112، السنة 28، خريف 2010.
12. توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة: أبو بكر أحمد باقادر، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1987.
13. مها محمد فوزي، الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2009.
14. هادي نهر لعيبي، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، الأردن، ط1، 2009.
15. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1978.
16. كمال محمد بشر، علم اللغة الاجتماعي، مدخل، دار غريب، القاهرة، ط1، 1995.
17. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، د. ت.
18. أبو العباس الجرجاني، المنتخب من كنايات الأدباء وإشارات البلغاء، مطبعة السعادة، مصر، 1326هـ.

19. جمال الدين أبو الفرج بن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت ط1، 1422هـ.
20. أبو منصور الثعالبي، كتاب الكناية والتعريض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1984.
21. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، مكتبة الإيمان، بريدة، السعودية، 1992.
22. محمد عثمان، القرآن وعلم النفس، دار الشروق، القاهرة، ط3، 1987م.
23. علي حمد بن عبد العزيز، المحظور اللغوي في ضوء السنة النبوية، رسالة ماجستير، جامعة العلم الإسلامية العالمية، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، 2011.
24. عمر فروخ، عبقرية اللغة العربية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1981.
25. أبو حيان التوحيدي، مثالب الوزيرين الصاحب بن عباد وابن العميد، تحقيق: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1961.
26. جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2003م.
27. جلال الدين السيوطي وجلال الدين المحلي، تفسير الجلالين، دار المعرفة، بيروت.
28. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط4، 1980.
29. فخري أحمد، أسماء الموت في القرآن الكريم، دراسة دلالية، مجلة التربية والتعليم، جامعة الموصل، العراق، العدد 18، 2011، ص109–128.