العدد الخامس عشر - يونيو - 2023 - السنة الثالثة مجلة علمية فصلية محكمة

المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

American International Journal of Humanities and Social Sciences

ISSN - 2710 - 4834 / رقم الايداع في دار الكتب والوثائق العراقي : 2460

تصدر عن الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب

ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING

الموقع الرسمي للمجلة / www.aijhssa.us

بسم الله الرحمن الرحيم

رئيس التحرير- أ.د. حاتم جاسم الحسون، رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

مدير التحرير- أ.د. هند عباس على الحمادي-أستاذ بقسم اللغة العربية وعلومها-كلية التربية للبنات-جامعة بغداد، جمهورية العراق (مدقق اللغة العربية).

سكرتارية التحرير

1. أ .م.د. محمد حسن أبو رحمة . وزارة التربية – فلسطين .
2. أ.سكينة إبراهيم الصبري - الشؤون الإدارية - الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

أعضاء هيئة التحرير

1. أ.م.د.حقي إسماعيل إبراهيم ، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية ،. جمهورية العراق - المدقق العام.
2. أ.م.د. خالد ستار القيسي ،عميد كلية الإعلام ، الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.
3. أ. مجدي عبد الله الجايح،كلية اللغات والعلوم الإنسانية،الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب. (مدقق اللغة الإنكليزية)
4. أ. خالد الأنصاري، كلية علوم التربية،جامعة محمد الخامس ،الرباط، المملكة المغربي. (التنضيد)
5. أ.محمد تايه محمد - بك إدارة أعمال - كلية الإدارة والاقتصاد - جامعة الكوفة. (تصميم).

أعضاء الهيئة العلمية

1. أ.د. أبكر عبد البنات آدم - مدير جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم - جمهورية السودان.
2. أ.د. إلهام شهرزاد روابح - كلية الحقوق والعلوم السياسية - جامعة البليدة 2 - الجمهورية الجزائرية.

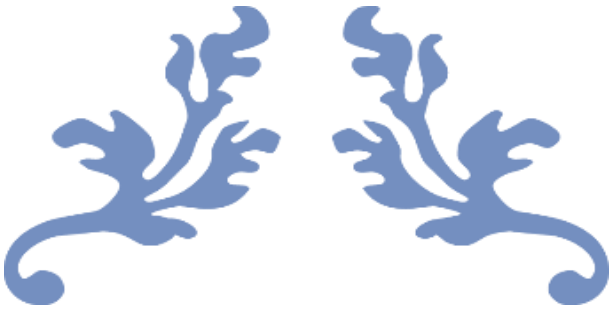
3. أ.د. آمال العرباوي مهدي - رئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية - جامعة بورسعيد، جمهورية مصر العربية.
4. أ.د. أمل مهدي جبر - رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية للبنات - جامعة البصرة، جمهورية العراق.
5. أ.م.د.آوان عبد الله محمود الفيضي - دكتوراه قانون خاص - كلية الحقوق - جامعة الموصل - جمهورية العراق.
6. أ.د. إيمان عباس على حسن الخفاف- عميد كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية ، جمهورية العراق.
7. أ.د. برزان ميسر حامد أحمد الحميد - كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة الموصل - جمهورية العراق
8. أ.م.د. تارا عمر أحمد- كلية العلوم السياسية - جامعة السليمانية - جمهورية العراق .
9. أ.م.د.تحرير علي حسين علوان – كلية الفنون الجميلة – جامعة البصرة – جمهورية العراق.
10. أ.د. حسين عبد الكريم أبو ليله - وزارة التربية والتعليم - فلسطين .
11. أ.د. خليفة صحراوي - رئيس قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة باجي مختار عنابة - الجمهورية الجزائرية.
12. أ.د. داود مراد حسين الداودي - دكتوراه العلوم السياسية - مدير وحدة البحوث والدراسات - جامعة القادسية - كلية القانون - جمهورية العراق.
13. أ.د. راشد صبري محمود القصبي- أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم بكلية التربية - جامعة بورسعيد - جمهورية مصر العربية.
14. أ.د. سندس عزيز فارس الفارس- خبير تربوي- عميد كلية الدراسات العليا والبحث العلمي في الاكاديمية الأمريكية - جمهورية العراق .
15. أ.د.عدنان فرحان الجوراني - أستاذ الاقتصاد - جامعة البصرة - جمهورية العراق.
16. أ.د. غادة غازي عبد المجيد- أستاذ في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى - جمهورية العراق.
17. أ.د. ماجدولين محمد النهيبي- كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - الرباط، المملكة المغربية.
18. أ.د. ماهر مبدر عبد الكريم العباسي - نائب عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة ديالى - جمهورية العراق.
19. أ.م.د. محمد ماهر محمود الحنفي - رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة بور سعيد - جمهورية مصر العربية.
20. أ.م.د.عبد الباقي سالم – تدريسي في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – جامعة بابل- جمهورية العراق

21. أ.د. ناهض فالح سليمان- كلية التربية للعلوم الإنسانية ـ قسم اللغة الإنجليزية ـ جامعة ديالى ـ جمهورية العراق.
22. أ.د. نبيل محمد صالح العبيدي ـ عميد كلية الدراسات العليا ـ الجامعة اليمنية ـ الجمهورية اليمنية.
23. .أ.د.نزهة إبراهيم الصبري نائب رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب- المملكة المغربية.
24. أ.د. نصيف جاسم أسود سالم الأحبابي ـ كلية التربية للعلوم الإنسانية ـ قسم الجغرافية ـ جامعة تكريت ـ جمهورية العراق.
25. أ.د. نورة محمد مستغفر ـ أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المملكة المغربية.
26. أ.د. هاله خالد نجم- رئيس قسم الترجمة ـ كلية الآداب- جامعة الموصل – جمهورية العراق .
27. أ.د. وسن عبد المنعم ياسين- أستاذ الأدب العربي – كلية التربية للعلوم الإنسانية ـ جامعة ديالى ـ جمهورية العراق

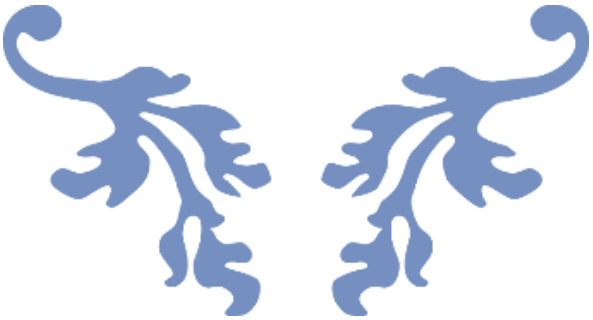
أعضاء الهيئة الاستشارية

1- أ.م.د.آرام نامق توفيق ـ كلية العلوم ـ جامعة السليمانية ـ جمهورية العراق.
2- أ.د. خالد عبد القادر التومي- باحث في المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية ـ ليبيا.
3- أ.د. رائد بني ياسين- عميد كلية الأعمال ـ قسم نظم المعلومات ـ الجامعة الأردنية- فرع العقبة ـ المملكة الأردنية الهاشمية.
4- أ.د. جميلــة غريّب ـ قسم اللّغة العربيّة و آدابها ـ جامعة باجي مختار- عنابة ـ الجمهورية الجزائرية .
5- أ.م.د. رشيدة علي الزاوي- أستاذ التعليم العالي ـ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ـ الرباط ـ المملكة المغربية.
6- أ. م.د. رضا قجة- علم الاجتماع – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة محمد بوضياف – المسيلة – الجمهورية الجزائرية.
7- -أ.د. كامل علي الويبة- رئيس جامعة بنغازي الحديثة – ليبيا.
8- أ.د. علي سموم الفرطوسي ـ كلية التربية الأساسية ـ الجامعة المستنصرية ـ جمهورية العراق.
9- أ.د. حدة قرقور ـ كلية الحقوق ـ جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة ـ الجمهورية الجزائرية.

10- أ.د. مازن خلف ناصر ـ كلية القانون ـ الجامعة المستنصرية ـ جمهورية العراق.
11- أ.م.د. محمد عبدالفتاح زهرى- رئيس قسم الدراسات الفندقية- كلية السياحة والفنادق – جامعة المنصورة- جمهورية مصر العربية.
12- أ.م.د.مروة إبراهيم زيد التميمي ـ كلية الكنوز ـ الجامعة الأهلية ـ جمهورية العراق.
13- أ.م.د. هلال قاسم أحمد المريسي ـ عميد الشؤون الاكاديمية ـ جامعة العلوم الحديثة ـ الجمهورية اليمنية.



مقال العدد



بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ، الحمدّ لله على فضله ونعمته ، والصلاة والسلام على رسوله الكريم وآله ، أمّا بعد

في العدد الرابع عشر من المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية ضّم عددا من البحوث القيمة ذات المعيار العلمي العالي بما تحمله من قدرات معرفية وعلمية أسفرت عن أقلام باحثين لهم منزلتهم العلمية والعملية في حقول تخصصهم ؛ لذا سعت المجلة على أن تضّم في عدد هذا العدد النوعي من البحوث ، وليس الكمي ، فالغاية هو طرح الأفكار العلمية المتميزة للعالم القارئ.

لذ دأبت هيئة التحرير على تطبيق معايير التقييم العلمية شأنها بذلك شأن المجلات الرصينة المثيلة في حقل التخصص والنشر العالمي ، فعرضت البحوث على محكمين لهم مكانتهم العلمية في فضائهم العلمي ، ويعودون لجنسيات مختلفة ، ومن جامعات متباينة ، منها الجامعات الحكومية التي ترجع بمرجعيتها إلى بلدان العالم المختلفة ، فضلا عن الاستعانة بخبراء من جامعات خاصة اثبتوا بشكل علمي أنهم أهل للتحكيم واطلاق الحكم على علمية البحث المقدم للمجلة ، وصلاحيته للنشر.

حرصت هيئة التحرير على عرض البحث المقدم من لدن كاتب البحث على محكمين اثنين ، وتقديمه لهما ، بتوقيتات زمنية محددة ، فأن اتفق المحكمان على صلاحية البحث ، تم تحويله إلى مرحلة التنضيد والنشر ، بعد التأكد من دقة تطبيق تعليمات النشر الخاصة بالمجلة . وإن اختلف المحكمان في التقييم المطلق على البحث المقدم ، حول البحث لمحكم ثالث ، فأن قبله ، تم تحويله للمرحلة الثانية التنضيد والنشر ، وإن رفضه ، عندئذ يرفع البحث من قائمة البحوث المعدة للنشر.

لم يختلف منهج هيئة التحرير في آلية قبول البحوث ، وعدّها للنشر عن غيرها من المجلات العلمية ؛ لأن الرصانة العلمية هو هدفها الذي تسعى للوصول إليه ، واعتمدت نظاما دقيقا في استقبال البحوث ، وتقديمها للمقومين ، واشعار الباحثين بقبول النشر ، وفقا لأمر إداري يصدر عن المجلة ، يعد مستندا في صحة نشر البحث في المجلة ، مع تثبيت العدد الذي نشر فيه مذيلا بإمضاء رئيس التحرير.

احتوى هذا العدد في طياته مجموعة من بحوث المشاركين في المرتمرالدولي العلمي الثاني عشر بالاضافة الى بحوث بعض الباجثين من خارج المؤتمر، والتي تحمل موضوعات متنوعة ، ذات الطابع الإنساني والاجتماعي ، ضمن تخصص محاور المؤتمر والمجلة ، وكل الأفكار التي طرحت تحمل الرؤى العلمية وأبعادها ، والنظرية التي يؤمن بها أصحاب تلك الأفكار ، لذلك كانت المجلة دقيقة ؛ لأجل عرض تلك الأفكار من دون التدخل فيها ، مع متابعة كونها لا تؤدي إلى خلق الفوضى العلمية ، أو تحريض للعنف ، أو للتطرف العلمي والمجتمعي.

وأخيرا .. نتقدم بكل العرفان المزدان بأريج الورد للكل الجهود العلمية والفنية والإدارية التي ساعدت ، وتضافرت لأجل أن يصدر هذا العدد ... الاحترام الممتد بالشكر .

25/06/2023 المغرب

هيئة تحرير المجلة

الملاحظة القانونية

البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر عن وجهة نظر المجلة ، بل عن رأي كاتبها.

فهرس الموضوعات

السياسة الجنائية في مواجهة الاختفاء القسري في العراق
أ.د.حسين عبدعلي عيسى.....11

رسالة في حكم الطلاق المعلق بصحة البراءة للإمام الشيخ إبراهيم بن حسين بن أحمد بن محمد بن أحمد بن بيري - المتوفى سنة: 1099 هـ - دراسة وتحقيق
أ.د محمد نبهان إبراهيم رحيم الهيتي 32

أثر اللغة العربية في نشر الدعوة الإسلامية في القارة الإفريقية " دراسة وصفية تحليلية"
بروفيسور/أبكر عبدالبنات آدم إبراهيم.....62

الصحابة في أذْرَبِيجَانِ
أ م د. محمد خضير عباس الجيلاوي.....75

المرجعيات واثرها في لغة النص الروائي العراقي التسعيني
أ.د. اسراء حسين جابر.....103

دور المرأة في الحياة السياسية (دراسة تحليلية نقدية)
أ .م .د ليلى حنتوش ناجي الخالدي.....114

علم النفس وتطبيقاته في المجال التربوي التعليمي بالمغرب
الدكتورة سميرة شمعاوي.....128

القوة الكامنة والتفكيرالاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية
د . عماد فاضل فيصل.....144

دور النظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية
"دراسة ميدانية على بلدية خان يونس- غزة"
د. أديب سالم مسعود الأغا.....162

قراءة نقدية في مجزوءات التكوين
ذة، التجنية خليد.....195

التحليل الإحصائي وتطور العلوم الإنسانية - القياس النفسي نموذجا
د.عبدالحليم الشرقي / الباحثة / نورة حجوط 211

التعايش السلمي في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق - دراسة وصفية تحليلية.
م.د. فوزي خيري كاظم.....221

التحول الرقمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي بليبي
الباحثة / نجية محمد بشير الشيباني.....241

الحماية القانونية للملكية الفكرية / العلامة التجارية أنموذجا
م. علي فضالة موسى.....254

أسلوب القصص القرآني
الباحث / فائز عزيز علي قادر.....275

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالاتصال الوظيفي في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين
الباحثة / وفاء ابو هلال.....289

دور التداريب الميدانية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التربويين
ذة :صفاء جداري/ ذ:توفيق الهروتي.....308

الالتزام الاستراتيجي وتأثيره في تجديد الأداء الوظيفي دراسة استطلاعية لآراء موظفوا مطار النجف
م. د عدي عباس عبد الامير الطورجاوي/ م. هيام حسن زبر الموسوي.....326

Validity and Validation Practices of Student Evaluation of Teaching Form: Then, Now, and the "Marsh effect"
Dr.Arwa A. Alkhalaf……..……..340

Psychological Defense Mechanisms and the relationship to Mental Health among mothers of children with Autism
Dr.Medya Abdulkhalic Othman Dzayee.....390

السياسة الجنائية
في مواجهة الاختفاء القسري في العراق

أ.د.حسين عبدعلي عيسى
كلية القانون/ جامعة السليمانية
Email:husseinissa@hotmail.com
00964 7702100958

الملخص
كان العراق وما زال إحدى دول العالم التي تعاني من ظاهرة الاختفاء القسري، وعلى الرغم من كونه من أولى الدول التي انضمت إلى اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006 بموجب القانون رقم (17) لعام 2009، إلا أن تشريعاته العقابية لا تجرم حتى الآن الاختفاء القسري، الأمر الذي دعا منظمة الأمم المتحدة غير مرة إلى مطالبته بتنفيذ التزاماته الدولية النابعة منها، ولا سيما فيما يتعلق بتجريم الاختفاء القسري في تشريعاته الداخلية.
وقد تكللت جهود المشرع العراقي خلال السنوات الماضية بوضع مشروع قانون مكافحة الاختفاء القسري لعام 2018، كما وتضمن مشروع قانون العقوبات لعام 2021 نصاً بذلك. وعلى الرغم من أن تجربة العراق على هذا الصعيد ليست بجديدة إذ سبق أن جرم الاختفاء القسري في قانون المحكمة الجنائية العراقية العليا رقم (10) لعام 2005، إلا أن السياسة الجنائية المتبعة في المشروعين، مع ما يحسب للمشرع العراقي فيهما من إيجابيات كثيرة، ربما تنطوي على عدد من السلبيات التي تتطلب معالجة قبيل إقرارهما في مجلس النواب العراقي، وقبل أن تتكشف في الممارسة التطبيقية.
وتنحصر مشكلة البحث في أن انتشار حالات الاختفاء القسري في العراق يشكل مشكلة وطنية ودولية على حد سواء، ما يتطلب التصدي لها، وبخاصة من خلال تجريم الاختفاء القسري في التشريعات الداخلية. إلا أن تنفيذ ذلك قد تعترضه جملة معوقات، وعلى رأسها: كيفية القيام بذلك؟ وما هي المواثيق الدولية المعتمدة في ذلك؟ وما هي إيجابيات وسلبيات القوانين العراقية المتعلقة بتجريم الاختفاء القسري، والحال نفسه بالنسبة لمشروعي القانونين المطروحين بهذا الخصوص في الوقت الحالي؟ وهل تشكل الجهود التي بذلها المشرع العراقي فيما يتعلق بهما ما يكفي للإيفاء بالتزاماته الدولية النابعة من انضمامه إلى اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006؟
وتتمثل أهمية البحث في أن دراسة السياسة الجنائية للمشرع العراقي في تجريم الاختفاء القسري تكتسب أهمية كبيرة بالنسبة لتحديد التوجهات التي اتبعها في تجريم الاختفاء القسري في التشريع العراقي، وكذلك بالنسبة لبيان مدى التزامه بتنفيذ التزاماته الدولية التي حددتها المواثيق الدولية ذات الصلة، وبخاصة اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006.
وتنحصر أبرز أهداف البحث في دراسة حالة الاختفاء القسري في العراق، وبيان الالتزامات الدولية للعراق النابعة من انضمامه إلى اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006، وكذلك دراسة الجهود المبذولة على صعيد تجريم الاختفاء القسري في التشريعات العراقية، مع إيلاء عناية خاصة لدراسة مشروعات القوانين العراقية بهذا الخصوص وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في سياسته الجنائية فيما يتعلق بتجريم الاختفاء القسري.
وتعتمد الدراسة على عدد من المناهج، وعلى رأسها: المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن، وذلك بتقديم وصف موجز لحالات الاختفاء القسري في العراق ودراسة الالتزامات النابعة من انضمام العراق إلى الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من جريمة الاختفاء القسري لعام 2006، مع تحليل التشريعات العراقية وكذلك مشروعات القوانين المتعلقة بتجريم الاختفاء القسري ومقارنتها فيما بينها وبالمواثيق الدولية ذات الصلة.

ويقسم البحث على أربعة مباحث. ويتناول المبحث الأول حالة الاختفاء القسري في العراق ويستعرض المبحث الثاني التزامات العراق بموجب الاتفاقية الدولية لعام 2006 ويخصص المبحث الثالث للبحث في تجريم الاختفاء القسري في التشريعات العراقية ويكرس المبحث الرابع لدراسة تجريم الاختفاء القسري في مشروعات القوانين العراقية. وتتضمن الخاتمة أبرز الاستنتاجات والتوصيات المتوصل إليها.
الكلمات المفتاحية: السياسة الجنائية، الاختفاء القسري، اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري، التزامات الدول الأطراف، مشروع قانون الاختفاء القسري.

Criminal policy in confronting enforced disappearance in Iraq

Prof. Dr. Hussein Abd Ali Issa
College of Law/University of Sulaymaniyah

Abstract

Iraq was and still is one of the countries in the world that suffers from the phenomenon of enforced disappearance, and despite being one of the first countries to accede to the Convention for the Protection of All Persons from Enforced Disappearance of 2006 under Act No. (17) of 2009, its punitive legislation does not yet criminalize Enforced disappearance, which prompted the United Nations more than once to demand that it implement its international obligations stemming from it, especially about criminalizing enforced disappearance in its domestic legislation.

The efforts of the Iraqi legislator during the past years culminated in the drafting of the Anti-Enforced Disappearance Act of 2018, and the draft Penal Code of 2021 also included a provision to that effect. Although Iraq's experience in this regard is not new, as enforced disappearance was previously criminalized in the Iraqi Supreme Criminal Court Law No. (10) of 2005, the criminal policy followed in the two projects, with the many advantages that the Iraqi legislator calculates in them, may involve several negative aspects that require treatment before their approval in the Iraqi Council of Representatives, and before they appear in practice.

The research problem is limited to the fact that the spread of enforced disappearances in Iraq constitutes a national and international, which requires addressing it, especially by criminalizing enforced disappearances in domestic legislation. However, implementing this may be hindered by several obstacles, foremost of which is: How to do this? What are the international conventions adopted in this? What are the pros and cons of Iraqi laws criminalizing enforced disappearance, and the same case about the two draft laws proposed in this regard at present? Are the efforts made by the Iraqi legislator about them sufficient to fulfil his international obligations stemming from his accession to the 2006 Convention for the Protection of All Persons from Enforced Disappearance?

The important research is the study of the criminal policy of the Iraqi legislator in criminalizing enforced disappearance is of great importance in determining the trends he followed in criminalizing enforced disappearance in Iraqi legislation, as well as indicating the extent of his commitment to implementing

his international obligations set out by relevant international conventions, especially the Convention for the Protection of All Persons of enforced disappearance in 2006.

The main objectives of the research are limited to the study of cases of enforced disappearance in Iraq, the statement of Iraq's international obligations stemming from its accession to the Convention for the Protection of All Persons from Enforced Disappearance of 2006, and then studying the efforts made in terms of criminalizing enforced disappearance in Iraqi legislation, with special attention given to the study of projects Iraqi laws in this regard and identify the positive and negative aspects of his criminal policy about the criminalization of enforced disappearance.

The study relies on several methods, chief among them: the descriptive, analytical and comparative methods, by providing a brief description of cases of enforced disappearance in Iraq and examines the obligations stemming from Iraq's accession to the International Convention for the Protection of All Persons from the Crime of Enforced Disappearance of 2006, With an analysis of Iraqi legislation as well as draft laws related to the criminalization of enforced disappearance and comparing them with each other and with the relevant international conventions.

The research is divided into four sections. The first section deals with enforced disappearance in Iraq, the second section reviews Iraq's obligations under the International Convention of 2006, the third section is devoted to the criminalization of enforced disappearance in Iraqi legislation, and the fourth section is devoted to studying the criminalization of enforced disappearance in Iraqi draft laws. The conclusion includes the most important conclusions and recommendations reached.

Keywords: Criminal policy, enforced disappearance, Convention for the Protection of All Persons from Enforced Disappearance, obligations of state parties, the draft Act on enforced disappearance..

المقدمة

يعدّ العراق إحدى دول العالم التي عانت من عدة موجات من حالات الاختفاء القسري، فقد عاني قبيل عام 2003 من نظام دكتاتوري مارس انتهاكات واسعة لحقوق الإنسان، بما في ذلك جريمة الاختفاء القسري، ولم ينته الحال بسقوطه عام 2003 إذ تفاقمت ظاهرة الاختفاء القسري ارتباطاً بما تعرض له العراق من احتلال، ولاحقاً بسيطرة تنظيم الدولة الاسلامية (داعش) على إجزاء منه، وكذلك إبان تحريره منه. ومما زاد في انتشار حالات الاختفاء القسري الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي دفعت فئات واسعة من أفراد المجتمع العراقي إلى احتجاجات كبيرة عارمة ذهبتت ضحيتها أعداد كثيرة منهم بين قتيل ومعوق ومختفٍ، وليس الحال اليوم بأفضل مما كان بالأمس، ولاسيما في ظل نسجيل حالات عديدة للاختفاء القسري، الأمر الذي دعا منظمة الأمم المتحدة غير مرة الى مطالبة العراق بالتصدي لجريمة الاختفاء القسري من خلال تجريم الاختفاء القسري في تشريعاته الداخلية ومساءلة مرتكبيها جزائياً. الا أن الجهود المبذولة بقيت دون المستوى المطلوب، هذا على الرغم من أن العراق كان من الدول السباقة إلى المصادقة على إتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006، كما سبق له أن أقر تجريم الاختفاء القسري في قانون المحكمة الجنائية العراقية العليا رقم (10) لعام 2005، الخاص بمحاكمة أركان النظام العراقي البائد. الا أن اسشتراء ظاهرة الاختفاء القسري، وعدم تجريمها في التشريعات العقابية وإفلات مرتكبيها من العقاب إضافة إلى تكرر مطالبات منظمة الأمم المتحدة بتجريمها كانت من ضمن الأسباب لوضع المشرع العراقي مشروع قانون الاختفاء القسري لعام 2018، ومشروع قانون العقوبات لعام 2021 الذي تضمن تجريماً للاختفاء القسري. ولكن هل يحقق هذان المشروعان الأهداف المتوخاة منه؟ وهل أخذ المشرع العراقي فيهما بمضمون أحكام المواثيق الدولية ذات الصلة وبما يفي بالتزاماته الدولية بالتصدي لجريمة الاختفاء القسري في العراق؟

أولاً: مشكلة البحث: يشكل انتشار حالات الاختفاء القسري في العراق مشكلة وطنية ودولية على حد سواء، مما يتطلب التصدي لها، وبخاصة من خلال تجريم الاختفاء القسري في التشريعات الداخلية. الا أن تنفيذ ذلك في الواقع القانوني قد تعترضه جملة معوقات، وعلى رأسها كيفية القيام بذلك؟ وما هي المواثيق الدولية المعتمدة في ذلك؟ وما هي إيجابيات وسلبيات القوانين العراقية المتعلقة بتجريم الاختفاء القسري، والحال نفسه بالنسبة لمشروعات القوانين المطروحة بهذا الخصوص في الوقت الحالي؟ وهل تشكل الجهود التي بذلها المشرع العراقي فيما يتعلق بهذه المشروعات ما يكفي للايفاء بالتزماته الدولية النابعة من انضمامه إلى اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006؟

ثانياً: أهمية البحث: تكتسب دراسة السياسة الجنائية للمشرع العراقي المتبعة في تجريم الاختفاء القسري أهمية كبيرة بالنسبة لتحديد التوجهات التي اتّبعها في تجريم هذه الجريمة في التشريع العراقي، وكذلك بالنسبة لبيان مدى التزامه بتنفيذ التزاماته الدولية التي حددتها المواثيق الدولية ذات الصلة، وبخاصة اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006.

ثالثاً: أهداف البحث: تنحصر الأهداف الرئيسة للبحث في دراسة حالة الاختفاء القسري في العراق، وبيان الالتزامات الدولية للعراق النابعة من انضمامه إلى إتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006، وكذلك دراسة الجهود المبذولة على صعيد تجريم الاختفاء القسري في التشريعات العراقية، وبخاصة في قانون المحكمة الجنائية العراقية العليا رقم (10) لعام 2005، مع إيلاء عناية خاصة لدراسة مشروعات القوانين العراقية بهذا الخصوص من أجل بيان مدى التزام العراق بتنفيذ التزاماته الدولية وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في سياسته الجنائية فيما يتعلق بتجريم الاختفاء القسري.

رابعاً: مناهج البحث: تعتمد الدراسة على عدد من المناهج، وعلى رأسها: المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن، وذلك بتقديم وصف موجز لحالات الاختفاء القسري في العراق ودراسة الالتزامات النابعة من انضمام العراق إلى الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من جريمة الاختفاء القسري لعام 2006، مع

تحليل التشريعات العراقية وكذلك مشروعات القوانين المتعلقة بتجريم الاختفاء القسري ومقارنتها فيما بينها وبالمواثيق الدولية ذات الصلة.
خامساً: خطة البحث: من أجل تسليط الضوء على السياسة الجنائية للمشرع العراقي في مواجهة جريمة الاختفاء القسري سنقسم هذا البحث على أربعة مباحث، نستعرض في المبحث الأول حالة الاختفاء القسري في العراق، ونبيّن في المبحث الثاني التزامات العراق بموجب الاتفاقية الدولية لعام 2006، ونبحث في المبحث الثالث في تجريم الاختفاء القسري في التشريعات العراقية، ونتناول بالدراسة في المبحث الرابع تجريم الاختفاء القسري في مشروعات القوانين العراقية، وعلى الوجه الآتي:

المبحث الأول
حالة الاختفاء القسري في العراق

أشارت اللجنة الدولية لشؤون المفقودين في تقريرها الخاص بالعراق إلى أعداد كبيرة جداً من الأشخاص المفقودين، واصفة ذلك باعتباره مشكلة ذات أبعاد عميقة، وبحسب تقديراتها بأن هناك ما بين(250,000) إلى مليون شخص مفقود بعد عقود من الصراع وانتهاكات حقوق الإنسان(اللجنة الدولية لشؤون المفقودين). ويوصف العراق بأنه أحد البلدان التي تضم أكبر عدد من المفقودين في العالم. كما وهناك مئات الآلاف من المفقودين تركوا خلفهم عائلات تعيش في حالة من عدم اليقين وهي في صراع بين الأمل واليأس بانتظار سماع أخبار عن مصير أحبائها وقد يطول الأمر في بعض الأحيان لعقود(الصليب الأحمر، 2022) .
وتشير اللجنة الدولية المعنية بحالات الاختفاء القسري في تقريرها المقدم إلى منظمة الأمم المتحدة في ضوء زيارتها العراق خلال (12-25) نوفمبر 2022 واستناداً إلى تقاريرها المقدمة إلى السلطات العراقية في الأعوام (2015)، (2016)، (2020)، (2023)، إلى مرور العراق بخمس حقب تأريخية تضمنت موجات كبيرة من الاختفاء القسري، ونستعرضها بإيجاز على الوجه الآتي:
أولاً: حقبة (1968-2003)، وهي الحقبة التي تمتد منذ استلام النظام العراقي البائد السلطة في العراق في 17 يوليو 1968 حتى سقوطه عام 2003، وهي حقبة سابقة على نفاذ الاتفاقية الدولية لعام 2006، ولكنها تؤخذ بنظر الاعتبار في ضوء الطبيعة المستمرة لجريمة الاختفاء القسري، وفيها تعرّض ما يقارب (290,000) شخصاً للاختفاء القسري، بضمنهم حوالى مائة ألف كُردي إبان عمليات الإبادة الجماعية (حملات الأنفال) التي شنها النظام العراقي عام 1988 في كُردستان العراق. كما تعرض أنصار الحزب الشيوعي العراقي وحزب الدعوة لحملات دموية تضمنت حالات عديدة من الاختفاء القسري(اللجنة المعنية بالاختفاء القسري،2014، ف 17، 18). وقد أعربت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان التابعة لمنظمة الأمم المتحدة غير مرة عن قلقها البالغ من شيوع ظاهرة الاختفاء القسري في العراق، ومن ذلك في تقريرها في نوفمبر 1997(لجنة حقوق الإنسان، 1997)، كما وأكد كل من المقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان في العراق للمدة (1991- 1999)السيد (فان دير شتويل)، ومثله المقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان في العراقللمدة (1999-2004) السيد (اندرياس مافرومايتس) في تقاريرهما إلى منظمة الأمم المتحدة على شيوع ظاهرة االاختفاء القسري، وأشارا إلى ممارسات واسعة لهذه الجريمة(E/CN.4/94/58)، .(E/CN.4/2001/42وعلى وفق تقرير الفريق العامل المعني بحالات الاختفاء القسري أو غير الطوعي فأن ما يربو على (16,400) حالة اختفاء قسري حصلت قبل عام 2003(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2014، فقرة 10). كما شهدت الحرب العراقية- الإيرانية (1980-1988) اختفاء (50,000-70,000) شخصاً بافتراض موالاتهم لإيران. وليست بغائبة عن الأذهان حملات التهجير القسري التي تعرض لها الأكراد الفيليون في السبعينيات والثمانينات من القرن الماضي بحجة التبعية الإيرانية والولاء للعدو الفارسي، التي تضمنت كذلك اختفاء (5,000 إلى 25,000) كُردي فيلي لا يعرف مصيرهم حتى الآن(عيسى، 2023، ص2). كما غيبّت السلطات العراقية بعد غزو

الكويت عام 1990 الآلاف من المواطنين العراقيين(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2022، الفقرتان 14، 15). وعموماً مثلت هذه الجريمة أبرز أساليب النظام الدكتاتوري الذي حكم العراق للمدة (1968-2003) وراح ضحيتها الآلاف من أبناء الشعب العراقي الذين اختفوا نتيجة لانتماءاتهم السياسية أو العرقية أو الطائفية وانقطعت أخبارهم ولم يعثر على جثثهم حتى اليوم .

ثانياً: حقبة احتلال العراق عام 2003 ولغاية ما قبل سيطرة (داعش): شهدت حقبة ما بعد احتلال العراق حملات اعتقالات واسعة لأكثر من مائتي ألف عراقي، بضمنهم (96,000) عراقي تعرضوا للاختفاء القسري لمدد متفاوتة، ومنها ما وصلت إلى أشهر، بل وسنوات. وفي ظل سياسة (اجتثاث البعث) وارتباطاً بحل الجيش العراقي وتنامي الفصائل المسلحة اختفى عشرات الآلاف من الأشخاص، وخلال عامي (2006-2007) تسلم معهد الطب العدلي في بغداد أكثر من عشرين ألف جثة دون التمكن من التعرف على هويات معظمها. كما شهدت محافظة تكريت وغيرها بعد انسحاب القوات الأمريكية عام 2011 حملة قمع واسعة اختفى إثرها كثير من الأشخاص المحتجزين. كما وتعرض خلال عملية (ثأر الشهداء) عام 2013 ما بين (1,000) إلى (1,500) شخصاً للاختفاء القسري(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرات 16-19).

ثالثاً: حقبة داعش (2014-2017): في العاشر من يونيو 2014 سيطر تنظيم (داعش) الارهابي على مدينة الموصل، وبدأت حقبة جديدة من حالات الاختفاء القسري في العراق، وكان ضحاياها من منتسبي الحكومة العراقية والسياسيين ومنتسبي القوات العسكرية والأمنية والأطباء والصحفيين والسجناء وممثلي المكونات الدينية المسيحية والأيزيدية وغيرهم. وشهدت منطقة (سنجار) اختطاف حوالى (6,800) أيزيدي، مازال حوالى (3,000) مجهول المصير. كما ما زال مصير الكثير من النسوة الآشوريات والشبك والتركمان مجهولاً أيضاً. وقد أدى احتدام الصراع مع هذا التنظيم الإرهابي إلى تنامي الفصائل المسلحة، وبخاصة بعد فتوى آية الله العظمى السيستاني، ومن ثم تشكيل قوات الحشد الشعبي، التي قاتلت ضد داعش على جانب القوات المسلحة العراقية. الا أنها على صعيد آخر لعبت دوراً كبيراً في احتجاز الآلاف من الفارين، وبخاصة (السنة)، من المناطق التي كانت تحت سيطرة (داعش)، كما وجه الاتهام إلى قوات (البيشمركة) أيضاً بممارسة الاختفاء القسري إزاء أشخاص يعتقد بانتمائهم إلى تنظيم داعش في محافظة كركوك. وشهدت مدينة الموصل عام 2017 وفي نطاق حملات البحث عن مناصري تنظيم (داعش) احتجاز كثير من الأشخاص الذين كانوا من المتعاونين معه إبان احتلال الموصل. وهناك كثير من البلاغات بخصوص حالات الاختفاء القسري في تلك المناطق التي أعاد الحشد الشعبي السيطرة عليها من تنظيم (داعش)، ومنها محافظات الأنبار وصلاح الدين وكركوك وديالى ونينوى، وكذلك مناطق من بغداد و(جرف الصخر) في بابل (اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرات 20-25.).

رابعاً: حقبة الاحتجاجات الشعبية (2018-2020): استهلت الاحتجاجات في يوليو 2018 في مدينة البصرة احتجاجاً على سوء الخدمات الأساسية ونقصها، ومن ثم تصاعدترافعة شعارات سياسية في نوفمبر 2019 في مدينة بغداد ومدن آخرى. وفي نطاقها سقط عديد من المشاركين فيها جرحى وقتلى كما وتعرّض كثير منهم للاختفاء القسري، سواء من جانب القوات الأمنية أم الفصائل المسلحة (المليشيات). وسجلت بعثة الأمم المتحدة لتقديم المساعدة إلى العراق (يونامي) ومفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان مقتل (478) متظاهراً وإصابة (7715) آخرين، في حين بلغ عدد الأشخاص المختفين أكثر من (700) شخصاً وذلك خلال عامي 2019-2020(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفرقتان 27، 28) .

خامساً: حقبة ما بعد الاحتجاجات وحتى الوقت الراهن: شهد العراق ما بعد الاحتجاجات في الأعوام (2018-2021) حالات كثيرة للاختفاء القسري ارتكبتها الأجهزة الحكومية بصورة مباشرة، وكان أفرادها يرتدون عادة (زياً رسمياً أو شارات للشرطة المحلية أو قوات الأمن)، أو ارتكبتها الفصائل المسلحة بزيها الرسمي. كما جرى الإبلاغ عن حالات اختفاء قسري ارتكبتها الفصائل المسلحة

(المليشيات) مع التواطؤ مع الأجهزة الحكومية.كما وتعرض الآلاف من الأطفال للاختفاء القسري وبخاصة أطفال النساء الأيزيديات اللاتي تعرضن للاستعباد الجنسي من طرف تنظيم (داعش)، الذين غالباً ما يكون آباؤهم من الأجانب والذين ولدوا في ظل سيطرة التنظيم الإرهابي والذين لا يمتلكون ما يدل على هويتهم(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرات 28-31).

إضافة إلى ذلك، أحالت اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري خلال المدة ما بعد زيارتها العراق في نوفمبر 2022 وحتى 29 مارس 2023 (578) حالة اختفاء قسري جديدة إلى السلطات العراقية وهي في نطاق الطلبات التي يتوجب بخصوصها أن تتبع إجراءات عاجلة استناداً إلى المادة (30) من الاتفاقية الدولية لعام 2006، هذا علماً أن اللجنة سبق أن أحالت إليها (16,775) حالة خلال المدة (1980-2013) الا أنها بقيت دون رد، كما أن السلطات العراقية لم تحدد الإجراءات المتخذة بخصوص توصيات اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، مما دعا اللجنة إلى التأكيد في تقاريرها الخمسة المتعلقة بحالات الاختفاء القسري في العراق على عدم إيفائه بالتزاماته النابعة من المادة (30) من الاتفاقية الدولية لعام 2006، التي تقضي بأن تتعاون الدولة الطرف مع اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، بالنظر في طلباتها والرد عليها وعلى استفساراتها(الاتفاقية الدولية، 2006، م 30).

والملاحظ كذلك أن الحكومة العراقية سبق أن شكلت في عامي (2016، 2018) لجنتين لتقصي الحقائق في حالات الاختفاء القسري، وكان من المنتظر صدور تقارير عنهما الا أن ذلك لم يحدث حتى الآن.

وتسجل اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري في تقريرها عدداً من الملاحظات والتوصيات التي ترى أهمية الأخذ بها بغية التصدي لحالات الاختفاء القسري في العراق، والتي نوجزها على الوجه الآتي:

أولاً: إن الأطر الحكومية وغير الحكومية في العراق تستخدم في الغالب مصطلح (المفقود) بدلاً من مصطلح (المختفي)، مما يستبعد كثيراً من ضحايا الاختفاء القسري بجعلهم مفقودين، كما ويجعل المفقودين ضحايا للاختفاء القسري، ومن ثم فأن اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، بيّنت في تقريرها الأخير أن مصطلح (المفقود) ينطبق على ضحايا الكوارث الطبيعية أو ما يماثلها، وأن المصطلح الواجب استخدامه هو (الاختفاء القسري) تحديداً الذي هو من صنع البشر، والذي يشمل ثلاثةأصناف، هي: أ) الاختفاء القسري الذي يرتكبه موظفو الدولة أو أشخاص أو مجموعات من الأشخاص يتصرفون بإذن أو دعم من الدولة أو بموافقتها، ب) الاختفاء القسري الذي ترتكبه جهات غير حكومية دون إذن أو دعم من الدولة أو موافقتها، ج) الاختفاء القسري بوصفه جريمة ضد الإنسانية، بما في ذلك عندما ترتكبه جهات غير حكومية. وهذا التفسير له أهميته بالنسبة لتجريم الاختفاء القسري في القانون الوطني، كونه يبيّن الطبيعة القانونية لجريمة الاختفاء القسري، كما يميّز الاختفاء القسري عمّا يماثله (اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرات 49-51) .

ثانياً: أشارت اللجنة إلى أن الدول الأطراف، وهذا ما ينطبق على العراق أيضاً، تتحمل المسؤولية عن أفعال الاختفاء القسري التي يرتكبها الموظفون العامون بصرف النظر عن ظروف ارتكابها، كما تتحمل المسؤولية في حال ارتكابها من طرف الجهات غير الحكومية، مثل المنظمات الإجرامية، التي تتصرف بإذن أو دعم من الدولة أو بموافقتها. ويتحقق رضاء الدولة عن قيام الجناة بارتكاب أفعال الاختفاء القسري في حالة علمها بذلك أو عندما توجد أسباب تجعلها تعلم أو كان ينبغي أن تعلم بارتكاب الاختفاء القسري أو وجود تهديد حقيقي ووشيك بارتكابه. وهذا ما يعني أيضاً أن المسؤولية لا تستبعد عن الدولة في حالة ارتكاب مجموعات أو أشخاص الاختفاء القسري من دون إذنها أو دعمها أو موافقتها، فهي تكون مسؤولة عنه كذلك في حالة عدم إجراء التحقيق في حالات الاختفاء القسري وعدم تقديم الجناة إلى العدالة، وهي تتحمل المسؤولية أيضاًإن تخلفت عن البحث عن الضحايا وتحديد أماكنهم، أو عن إعادة جثثهم إلى أهاليهم بصورة كريمة، وبصفة عامة إن تخلفت عن الإيفاء بالتزاماتها إزاء الضحايا، وبخاصة الأطفال منهم. كما أن الالتزام ببذل العناية يكون مضاعفاً عندما يتعلق الاختفاء القسري بالنساء والفتيات، وذلك في ظل

الصلة الوثيقة بين الاختفاء القسري والعنف الجنسي وقتل الإناث والاتّجار بهن(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرتان 52، 53) .

ثالثاً: على الرغم من وجود تشريعات عراقية كثيرة لها صلة بالاختفاء القسري، وبخاصة: قانون العقوبات لعام 1969، وقانون أصول المحاكمات الجزائية لعام 1971، وقانون شؤون المقابر الجماعية لعام 2015، وقانون الطب العدلي لعام 2013، وقانون تسجيل الولادات والوفيات لعام 1971، وقانون مؤسسة الشهداء لعام 2006، وقانون وزارة شؤون الشهداء والمؤنفلين لإقليم كُردستان العراق لعام 2006، وقانون المفقودين في حملات الإبادة الجماعية لشعب كُردستان العراق لعام 1999، وقانون حقوق وامتيازات وحيد الإبادة الجماعية لعام 2015، وقانون الناجيات الأيزيديات لعام 2021، الا أن أياً منها لا يتضمن تعريفاً لجريمة الاختفاء القسري، الأمر الذي يؤدي إلى الخلط في المفاهيم، مما يحول دون التحديد الواضح لنطاق هذه الجريمة ومسؤولية الدولة. كما ويحد انعدام الوضوح بدوره من وضع الخطط اللازمة لمعالجة الاختفاء القسري، "فالعمل على جريمة غير موجودة في الإطار القانوني الوطني لن يجدي في حقيقة الأمر نفعاً". وفي ظل تعدد التشريعات العراقية وتعدد مشروعات القوانين المقدمة فأن اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري توصي بإنشاء إطار قانوني موحد يعالج مختلف حالات الاختفاء القسري. كما توصي بأنه يجب على الدولة الطرف (العراق)، ودون مزيد من التأخير، أن تحدد الطريقة التي تعتمدها في تجريم الاختفاء القسري في تشريعها الوطني، سواءً أكان ذلك بإصدار قانون خاص بالاختفاء القسري أم بإدارجه في قانون العقوبات بوصفه جريمة قائمة بذاتها، وذلك في ضوءالاستناد إلى أحكام الاتفاقية الدولية لعام 2006(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرتان 60، 61) .

رابعاً: توجد في الوقت الراهن على صعيد العراق أكثر من (17) مؤسسة أو هيئة حكومية يمكن أن تضطلع بمتابعة حالات الاختفاء القسري، هذا إضافة إلى مختلف الهيئات القضائية المتمثلة في محاكم الأحوال الشخصية ومحاكم التحقيق والمحاكم الابتدائية والمحكمة الجنائية المركزية للعراق وجهاز الأمن الوطني، كما وتتدخل في ذلك منظمات دولية مثل اللجنة الدولية للصليب الأحمر، وفريق التحقيق الدولي المنشأ لدعم الجهود الرامية إلى مساءلة تنظيم داعش وبعثة الأمم المتحدة لتقديم المساعدة للعراق ومكتب حقوق الإنسان التابع لها والمنظمة الدولية للهجرة واليونسيف وهيئة الأمم المتحدة للمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة واللجنة الدولية لشؤون المفقودين، وغيرها، وهذا ما يؤدي من جهة إلى تداخل الصلاحيات وكذلك عدم التنسيق أو ضعفه من جهة ثانية مما يعوق تجسيد أهداف عملية معالجة حالات الاختفاء القسري وأن توافرت النوايا الحسنة(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرات 64-71). وهذا ما يستدعي، في رأي اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، إيجاد آليات للتنسيق بين هذه الأطر المختلفة للتعاون فيما بينها وتوحيد أهدافها في البحث عن الأشخاص المتعرضين للاختفاء القسري مع أهمية تزامن ذلك مع العمل المشترك على تحقيق المساءلة القانونية الفعلية للمتهمين في ارتكابها.

خامساً: على الرغم من وجود مختلف الأطر الوطنية لمتابعة حالات الاختفاء القسري في العراق الا أنه لا توجد حتى الوقت الحاضر قاعدة بيانات رقمية يمكن أن تشكل سجلاً وطنياً موحداً لحالات الاختفاء القسري المقترفة منذ عام 1968 ولحد الآن، تجري بصورة دائمة مراجعته وتحديثه، وأن يتضمن تحديداً للعدد الإجمالي لحالات الاختفاء القسري وهويات الضحايا وبياناتهم الشخصية وحالة إجراءات البحث والتحقيق، مع معلومات تفصيلية عن استخراج جثث الضحايا ونتائج التشريح وتحديد الهوية، ومكان الاختفاء وتأريخه وظروفه وجميع العناصر المعتمدة في تحديده بوصفه اختفاءً قسرياً. وهذا السجل الوطني يتوجب أن يكون متاحاً لجميع الأشخاص الذين لهم مصلحة مشروعة، وبما يضمن حماية المعلومات الشخصية والحساسة، وأن يكون في متناول أجهزة البحث والتحقيق للاستفادة منه في أداء مهامها(اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، 2023، الفقرات 82-89) .

وفي ضوء ما تقدم، نرى إن العمل على تجريم الاختفاء القسري في التشريع العراقي واعتماد الآليات الكفيلة بالكشف عن حالات الاختفاء القسري وملاحقة الاشخاص المتهمين في ارتكابها يمكن أن يكون له

الأثر الكبير في التصدي لهذه الظاهرة وردع مرتكبيها بما يسهم في تعزيز مرتكزات السلم والأمن في المجتمع العراقي .

المبحث الثاني

التزامات العراق بموجب الاتّفاقية الدولية لعام 2006

إنضم العراق إلى الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006 بموجب القانون رقم (17) لعام 2009(قانون الإنضمام، 2010)، ومن ثم بات إحدى الدول الأطراف فيها مما فرض عليه بموجبها ومنذ تأريخ نشره في الجريدة الرسمية (الوقائع العراقية) في 12 يونيو 2010 عدداً من الالتزامات الدولية التي تتمثل فيما يأتي:

أولاً: تضمنت ديباجة الاتفاقية الدولية لعام 2006 التأكيد على التزام الدول الأطراف فيها بميثاق منظمة الأمم المتحدة واستنادها إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966 والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام 1966 في عقدها العزم على التصدي لحالات الاختفاء القسري ومكافحة الجناة فيها من العقاب، مما يشير في الوقت نفسه إلى التزامها بهذه المواثيق الدولية ذات الصلة المباشرة بحماية حقوق الإنسان بصفة عامة، وإلى أن الاختفاء القسري يشكل انتهاكاً لما تضمنته من أحكام، مما يستوجب توفير الحماية الدولية منه بصفة خاصة.

ثانياً: أكدت ديباجة الاتفاقية الدولية لعام 2006 على أن الدول الأطراف تعبّر في تصديها لحالات الاختفاء القسري ومعاقبة الجناة فيها عن استنادها كذلك وبصورة خاصة إلى إعلان حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 1992، وهذا ما يعني في رأينا أن الأحكام الواردة في هذا الإعلان الدولي باتت تشكل بدورها التزامات دولية على عاتق الدول الأطراف في الاتفاقية الدولية لعام 2006، وبخاصة: عدم ممارسة أعمال الاختفاء القسري أو السماح به أو التغاضي عنه وأن تتعاون مع منظمة الأمم المتحدة في القضاء على هذه الظاهرة على الصعيدين الوطني والإقليمي(الإعلان الدولي، 1992، م2)،وأن تتخذ التدابير التشريعية والإدارية والقضائية وغيرها لمنع حالات الاختفاء القسري في أراضيها(الإعلان الدولي، 1992، م3)، وأن تجرم في تشريعاتها العقابية أعمال الاختفاء القسري وتعاقب عليها بالعقوبات المناسبة على وفق شدة جسامتها(الإعلان الدولي، 1992، م4 ف1)، وكذلك عدم التذرع بالظروف الاستثنائية أو حالة الطوارئ لتسويغ حالات الاختفاء القسري على أراضيها(الإعلان الدولي، 1992، م7)،أو التحجج بصدور أوامر بممارسة الاختفاء القسري، سواءً أكانت الجهة التي أصدرت هذه الأوامر عسكرية أم مدنية أياً كانت، ومن ثم يتوجب على من يتلقاها الامتناع عن تنفيذها(الإعلان الدولي، 1992، م6)،وأنتلتزم بالامتناع عن طرد أي شخص أو إعادته أو تسليمه إلى دولة أخرى إذا ما كانت تعتقد أن هناك اعتقاداًجدياًباحتمال تعرضه للاختفاء القسري على وجه الخصوص(الإعلان الدولي، 1992، م8)، وأن تعمل على الكشف السريع والفعال عن حالات الاختفاء القسري على أراضيها، بما في ذلك معرفة مصير الضحايا والجهة التي كانت وراء اختفائهم القسري وأماكن وجودهم وضمان دخول الجهات التحقيقية الوطنية إلى أي مكان يحتمل وجودهم فيه، مما يشكل ضمانة مهمة لمنع وقوع الاختفاء القسري(الإعلان الدولي، 1992، م9) .

ثالثاً: يتوجب على الدول الأطراف بموجب الفقرتين الأولى والثانية من المادة الأولى من الاتفاقية الدولية لعام 2006 أن تحظر الاختفاء القسري في قانونها الوطني حظراً مطلقاً، بحيثلا يكون هناك مسوغ لارتكابه في الأحوال كافة سواءً أكان ذلك في حالة الحرب أم التهديد بالحرب، أم في حالة انعدام الاستقرار الداخلي أم أية حالة طوارئ عامة أخرى(الاتفاقية الدولية، 2006، م 1 ف1، ف2).

رابعاً: تلتزم الدول الأطراف بتحديد الاختفاء القسري باعتباره جريمة مستقلة انطلاقاً من تعريفه الوارد في المادة الثانية في الاتفاقية الدولية لعام 2006 بأنه: "الاعتقال أو الاحتجاز أو الاختطاف أو أي شكل من

أشكال الحرمان من الحرية يتم على أيدي موظفي الدولة، أو أشخاص أو مجموعات من الأفراد يتصرفون بإذن أو دعم من الدولة أو بموافقتها، ويعقبه رفض الاعتراف بحرمان الشخص من حريته أو إخفاء مصير الشخص المختفي أو مكان وجوده، مما يحرمه من حماية القانون"، كما ويتوجب عليها على وفق المادة الخامسة من الاتفاقية الدولية لعام 2006 عدّ ممارسة الاختفاء القسري العامة أو المنهجية جريمة ضد الإنسانية كما يعرفها القانون الدولي(الاتفاقية الدولية، 2006، م2، م5)،وهذا ما يشير إلى أهمية الأخذ بتعريف الاختفاء القسري بوصفه إحدى الجرائم ضد الإنسانية كما ينص عليها النظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية(النظام الأساس، م 7).

خامساً: يتوجب على الدول الأطراف ضمان استبعاد أية استثناءات أمام المساءلة الجزائية للجناة في جريمة الاختفاء القسري، فعلى وفق الفقرة الأولى (أ) من المادة السادسة من الاتفاقية الدولية لعام 2006تتخذ كل دولة طرف التدابير اللازمة لتحميل المسؤولية الجزائية بالنسبة: "لكل من يرتكب جريمة الاختفاء القسري، أو يأمر أو يوصي بارتكابها أو يحاول ارتكابها، أو يكون متواطئاً أو يشترك في ارتكابها"، كما تطال المسؤولية الجزائية بموجب الفقرة الأولى (ب) من المادة نفسها الرئيس إذا كان على علم بأن أحد مرؤوسيه ممن يعملون تحت إمرته ورقابته الفعليتين قد ارتكب أو كان على وشك ارتكاب جريمة الاختفاء القسري، أو تعمد إغفال معلومات كانت تدل على ذلك بوضوح، أو كان يمارس مسؤوليته ورقابته الفعليتين على الأنشطة التي ترتبط بهذه الجريمة، أو لم يتخذ التدابير اللازمة والمعقولة كافة التي كان بوسعه اتّخاذها للحيلولة دون ارتكابها أو قمع ارتكابها أو عرض الأمر على السلطات المختصة لأغراض التحقيق والملاحقة(الاتفاقية الدولية، 2006، م6).

وعلى وفق منظمة العفو الدولية يتوجب على الدول الأطراف ضمان عدم استثناء جريمة الاختفاء القسري من أنظمتها المقيدة، ومن ذلك عدم تطبيق قرارات العفو فيما يتصل بهذه الجريمة، وأن تضمن إمكانية تحميل الأشخاص المسؤولية الجزائية فيما يتعلق بارتكاب جريمة الاختفاء القسري على إنفراد أو بالاشتراك مع شخص آخر أو من خلاله وبغض النظر عما إذا كان ذلك الشخص نفسه مسؤولاً مسؤولية جزائية(لا للإفلات، 2011، ص 13) .

سادساً: يتعين على الدول الأطراف البت بحالات الاختفاء القسري، سواءً أكان ذلك بناءً على بلاغ أم من دونه، وأن تجسد في مجال ممارسة صلاحياتها القضائية مبدأ الاختصاص العالمي، وذلك من خلال البت في دعاوى الاختفاء القسري في حالة وجود مرتكب الجريمة في نطاق إقليمها ما لم يجري تسليمه إلى دولة أخرى. وكذلك النص في معاهدات تسليم المجرمين المبرمة على جريمة الاختفاء القسري إلى جانب الجرائم المسوغة للتسليم، مع الامتناع عن تسليم أي شخص إلى دولة أخرى في حالة وجود اعتقاد باحتمال تعرضه فيها للاختفاء القسري، وذلك انطلاقاً من أن جريمة الاختفاء القسري لا تعدّ من الجرائم السياسية أو المرتبطة بها أو المرتكبة بناءً على دوافع سياسية(الاتفاقية الدولية، 2006، م 13) .

سابعاً: تضمنت الاتفاقية الدولية لعام 2006 عدداً من الأحكام المتعلقة بكفالة حقوقالضحية في جريمة الاختفاء القسري، الذي عرفته الفقرة الأولى من المادة (24) منها بأنه:"الشخص المختفي وكل شخص طبيعي لحق به ضرر مباشر من جراء هذا الاختفاء القسري"، في معرفة الحقيقة عن ظروف الاختفاء القسري، وسير التحقيق ونتائجه ومصير الشخص المختفي وكذلك الحق في جبر الضرر والحصول على تعويض بشكل سريع ومنصف وملائم(الاتفاقية الدولية، 2006، م 24). وعلى وفق منظمة العفو الدولية يتوجب أن تتخذ كل دولة طرف التدابير الملائمة في هذا الصددفي الحصول على جبر الضرر الوافي على نحو يتسق مع أحكام القانون الدولي، مع إيلاء عناية خاصة لحالات الاختفاء القسري أو غير الطوعي التي يكون ضحاياها من النساء والرجال الذين يمكن أن يكونوا قد استهدفوا بالعنف الجنسي وبغيره من أشكال العنف، وكذلك بحالات الأشخاص الذين ينتمون للفئات المستضعفة كالأطفال(لا للإفلات، ص 52).

ثامناً: تشكل اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، التي أُنشأت بموجب المادة (26) من الاتفاقية الدولية لعام 2006 آلية رقابية دولية على تطبيق الاتفاقية الدولية ذاتها أو الرقابة على الدول الأطراف فيها سواءً

على تطبيقها لالتزاماتها الدولية النابعة منها أم على حالات الاختفاء القسري فيها، وتضمهذه اللجنة عشرة من الخبراء في نطاق حقوق الإنسان، ويمارسون عملهم فيها بصفتهم الشخصية وبحيادية كاملة(نصيف، 2014، 159)، وتنتخبهم الدول الأطراف في (الاتفاقية) وفقاً للتوزيع الجغرافي العادل، مع مراعاة التوزيع المتوازن بين الرجال والنساء لمدة أربع سنوات، ويمكن إعادة انتخابهم مرة واحدة(جنادي، 2018، ص 351).

وبالنظر للدور الكبير الذي تضطلع به هذه اللجنة "تتعهد كل دولة طرف بالتعاون مع اللجنة وبمساعدة أعضائها أثناء اضطلاعهم بولايتهم، في حدود مهام اللجنة التي قبلتها كل دولة طرف"(الاتفاقية الدولية، 2006، م 26، ف 9)، كما وفرضت الاتفاقية الدولية لعام 2006 على الدول الأطراف فيها عدداً من الالتزامات المتمثلة فيما يأتي:

-يتوجب على الدول الأطراف على وفق المادة (29) من الاتفاقية أن تقدم إلى اللجنة عن طريق الأمين العام لمنظمة لأمم المتحدة في غضون سنتين من بدء نفاذها لديها تقريراً أولياً عن التدابير التي اتّخذتها تنفيذاً لالتزاماتها الدولية بموجب اتفاقية 2006. ويجوز للجنة أن تبدي ملاحظاتها وتعليقاتها وتوصياتها على هذا التقرير إلى الدول الأطراف المعنية التي لها أن ترد عليها من تلقاء نفسها أو بناءً على طلب اللجنة. كما ويجوز للجنة مطالبة الدول الأطراف بمعلومات تكميلية عن تطبيق الاتفاقية(الاتفاقية الدولية، 2006، م 29) .

وتكمن أهمية التقارير الدورية التي تقدمها الدول الأطراف، التي يتيحها الأمين العام للأم المتحدة للدول الأطراف كافة(الاتفاقية الدولية، 2006، م 29 ف2)، في لفت أنظار المجتمع الدولي إلى التدابير التي تعتمدها امتثالاً للاتفاقية، كما يسهم تبادل التقارير بين الدول في تمكينها من الاطلاع على تجارب مكافحة ظاهرة الاختفاء القسري فيها، مما يتيح الإمكانية للدول المتقدمة بتقاريرها من مراجعة قوانينها فيما يتعلق بإنفاذ الاتفاقية الدولية لعام 2006 وكذلك تطبيقاتها. فاللجنة لا تملك صلاحية اتّخاذ قرارات ملزمة التنفيذ بالنسبة للدول الأطراف، وإنما تبدي ملاحظاتها وتوصياتها على تقاريرها المقدمة(المدور، 2009، ص 42).

-استناداً إلى المادة (30) من الاتفاقية الدولية لعام 2006 يجوز للجنة تلقي طلبات من أقارب الشخص المختفي أو ممثليهم القانونيين أو محاميهم أو أي شخص مفوض من قبلهم وكذلك أي شخص له مصلحة مشروعة من أجل البحث عن ذلك الشخص والعثور عليه. ويجوز للجنة في مثل هذه الحالة أن تطلب إلى الدولة الطرف المعنية تزويدها، وفي غضون المهلة التي تحددها لها، بمعلومات عن حالة الشخص الذي يجري البحث عنه، كما يجوز لها في ضوء المعلومات التي تردها من الدولة الطرف أن تقدم إليها توصيات باتّخاذ الإجراءات اللازمة كافة، بما في ذلك تحديد مكان الشخص الذي يجري البحث عنه وحمايته وفقاً لأحكام الاتفاقية، مع مطالبتها بإحاطة اللجنة علماًبالتدابير المتخذة خلال مهلة محددة، واضعة في الاعتبار الطابع العاجل للحالة. مع إعلامااللجنة في الوقت عينه الشخص المتقدم بالطلب بتوصياتها وبالمعلومات الواردة إليها من الدولة الطرف حال توافرها. وتواصل اللجنة جهودها ما دام مصير الشخص الذي يجري البحث عنه لم يتضح بعد .

-يجوز للجنة بموجب المادتين (32) و (33) من الاتفاقية الدولية لعام 2006 أن تتلقى أية بلاغات من الدول الأطراف بانتهاك دول أطراف أخرى لالتزاماتها الدولية النابعة من الاتفاقية، ويجوز للجنة كذلك إخطار الدولة الطرف المعنية بذلك وعن عزمها تكليف أحد أعضائها أو أكثر لزيارتها وحال الاتفاق على ذلك تقوم اللجنة بزيارتها ومن ثم تقدم إليها ملاحظاتها وتوصياتها .

وفي ضوء عرض أهم ما نصت عليه الاتفاقية الدولية لعام 2006 من التزامات دولية تتعلق بمواجهة حالات الاختفاء القسري فأن الدول الأطراف فيها ملزمة بالإيفاء بها سواءً فيما يتعلق بالتعاون فيما بينها أم على الصعيد الوطني، والعراق بوصفه إحدى هذه الدول فأن ملزم بذلك، لاسيما وأنه إحدى الدول

العشرين التي كان لها الدور الأساس في إنفاذ الاتفاقية الدولية لعام 2006، كما وأنه إحدى أبرز الدول التي تعاني في الوقت الراهن من حالات الاختفاء القسري.

المبحث الثالث

تجريم الاختفاء القسري في التشريعات العراقية

إنقانون العقوبات العراقي لعام 1969يخلو من تجريم الاختفاء القسري(عيسى، 2021، ص 2)،وبخلاف ذلك ينص قانون المحكمة الجنائية العراقية العليا رقم (10) لعام 2005على تجريمه في المادة (12/ ثانياً/ ز) منه بوصفه إحدى الجرائم ضد الإنسانية، وتنص المادة (24) منه على تحديد عقوبتها على أساس العقوبات التي ينص عليها قانون العقوبات العراقي لعام 1969، والتي يمكن أن تصل إلى عقوبة الإعدام(الأعظمي، 2020، ص 68).

وتحت عنوان (الإخفاء القسري) عرف المشرع العراقي الاختفاء القسري في نص المادة (12/ ثانياً/ ز) من قانون المحكمة بأنه "إلقاء القبض على أشخاص، أو احتجازهم، أو اختطافهم من قبل الدولة، أو منظمة سياسية، أو بإذن أو دعم منها لهذا الفعل أو بسكوتها عنه، ثم رفضها الإقرار بحرمان هؤلاء الأشخاص من حريتهم أو عدم إعطاء معلومات عن مصيرهم، أو عن أماكن وجودهم، بهدف حرمانهم من حماية القانون مدة زمنية طويلة"(قانون المحكمة، 2005، م 12/ثانياً/ ز).

كما وتضمن قرار المحكمة الجنائية العراقية العليا رقم (5) الصادر في 2010/10/26 تعريفاًلجريمة الاختفاء القسري بأنها إلقاء القبض على سكان مدنيين أبرياء أو اعتقالهم ووضعهم في معتقلات من قبل أجهزة الدولة الأمنية ثم رفضها الإقرار بحرمان هؤلاء الأشخاص الذين تم اعتقالهم من حريتهم أو إخفاء معلومات عن مصيرهم أو مكان وجودهم وذلك بهدف حرمانهم من الحماية القانونية مدة زمنية طويلة وذلك في إطار هجوم واسع النطاق ومنهجي منظم(قرار المحكمة، 2010، ص 89).

وفي ضوء هذين التعريفين عدّ الاختفاء القسري جريمة من الجرائم الواقعة على الإنسانية، مع التأكيد فيهما على أهمية تحقق شروط هذا النوع من الجرائم الدولية التي تتمثل في أنها من الانتهاكات الواقعة على المدنيين وفي سياق هجوم واسع النطاق ومنهجي منظم. هذا إضافة إلى إبراز شرط الحرمان من حماية القانون لمدة زمنية في كلا التعريفين، وهو ما يعدّ من الشروط الرئيسة التي تتحقق على أساسها جريمة الاختفاء القسري.

ومن خلال مقارنة تعريف الاختفاء القسري الوارد في المادة (12/ ثانياً/ ز) من قانون المحكمة مع أحكام المواثيق الدولية يتبيّن أن المشرع العراقي استعان في صياغته له بنص المادة (7) فقرة (2/ ط) من النظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998، التي عرفته بأنه: "إلقاء القبض على أي أشخاص أو احتجازهم أو اختطافهم من قبل دولة أو منظمة سياسية ، أو بإذن أو دعم منها لهذا الفعل أو بسكوتها عليه، ثم رفضها الإقرار بحرمان هؤلاء الأشخاص من حريتهم أو إعطاء معلومات عن مصيرهم أو عن أماكن وجودهم بهدف حرمانهم من حماية القانون لفترة زمنية طويلة".ويمكن أن يلاحظ التطابق الكامل بين نصي المادة (12/ ثانياً/ ز) في قانون المحكمة والمادة (7) فقرة (2/ ط) من النظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998، مما يعني أن المشرع العراقي أخذ بالتعريف المذكور دون أية تعديلات.

إن تجريم الاختفاء القسري بوصفه من الجرائم ضد الإنسانية في قانون المحكمة لعام 2005 هو ما يحسب للمشرع العراقي، الا أن القانون المذكور يعدّ أحد القوانين الخاصة، ومن ثم فأنه يمكن أن يطبق في ظل عدد من الشروط، والتي تتمثل فيما يأتي:

أولاً: حددت المادة الأولى (ثانياً) من قانون المحكمة أن ولاية المحكمة تسري على كل شخص طبيعي متهم بارتكاب إحدى الجرائم المنصوص عليها في المواد (11، 12، 13) من القانون المرتكبة من تأريخ 1968/7/17 ولغاية 2003/5/1 في جمهورية العراق أو أي مكان آخر، وتشمل جريمة الإبادة الجماعية والجرائم ضد الإنسانيه وجرائم الحرب وانتهاكات القوانين العراقية. ومن ثم فأن المشرع العراقي استثنى

الجرائم التي تدخل في ولاية المحكمة من مبدأ (عدم رجعية قانون العقوبات على الماضي)، كون قانون المحكمة يسري بأثر رجعي على الجرائم التي حددها، التي ارتُكبت في المرحلة السابقة على نفاذة من تأريخ 1968/7/17 ولغاية 2003/5/1.

إن مبدأ عدم رجعية قانون العقوبات على الماضي،الذي يراد به أن النصوص الجنائية لا تسري إلا على الوقائع اللاحقة على نفاذها، فهي لا تمتد للماضي وتحكم فعلاً وقع في ظل قانون سابق، بمعنى أن تأريخ نفاذ القانون يكون الفيصل في تحديد ما يخضع و ما لا يخضع له من أفعال(محمود، 1982، ص 28، إبراهيم، 1998، ص 92)، يستند إلى الفقرة (عاشراً) من المادة (19) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 التي تنص: "عاشراً: لا يسري القانون الجنائي بأثر رجعي إلا إذا كان أصلح للمتهم"(دستور العراق، 2005، م 19 عاشراً)،كما ويستند كذلك إلى الفقرة الأولى من المادة الثانية من قانون العقوبات العراقي لعام 1969 التي تنص على أن: "يسري على الجرائم القانون النافذ وقت ارتكابها ويرجع في تحديد وقت ارتكاب الجريمة إلى الوقت الذي تمت فيه أفعال تنفيذها دون النظر إلى وقت تحقق نتيجتها"(قانون العقوبات، 1969، م 2 ف1). ومن ثم فأن المشرع العراقي يشترط سريان التشريع العقابي النافذ زمان ارتكاب الجريمة، ويستخلص من ذلك أن قانون المحكمة لعام 2005 جاء بخلاف المادة الثانية من قانون العقوبات العراقي لعام 1969 كونه يعدّ سارياً على جرائم وقعت قبل صدوره .

إن تجريم حالات الاختفاء القسري المقترفة خلال المرحلة (من تأريخ 1968/7/17 ولغاية 2003/5/1) بأثر رجعي في قانون المحكمة لعام 2005 يمكن أن يثير دون شك تساؤلاًعما إذا كان هذا يشكل انتهاكاًلمبدأ عدم رجعية قانون العقوبات على الماضيأو انتهاكاًللتشريعات العراقية النافذة، وبخاصة دستور جمهورية العراق لعام 2005 وقانون العقوبات العراقي لعام 1969؟

إن من خصائص جريمة الاختفاء القسري أنها من الجرائم المستمرة، ومن ثم فهي تعدّ قائمة ما لم يكشف النقاب عن الجريمة أو عن مصير الضحية، وعلى ذلك نصت الفقرة الأولى من المادة (17) من الإعلان الدولي لعام 1992 على أنه: "يعتبر كل عمل من أعمال الاختفاء القسري جريمة مستمرة باستمرار مرتكبيها في التكتم على مصير ضحية الاختفاء ومكان إخفائه، وما دامت هذه الوقائع قد ظلت بغير توضيح"(الإعلان الدولي، 1992، م 17). كما بيّن الفريق العامل المعني بحالات الاختفاء القسري أو غير الطوعي بهذا الخصوص أن "حالات الاختفاء القسري نموذج للأفعال المستمرة. ويبدأ الفعل عند الخطف ويستمر طوال الفترة التي لم تنته فيها الجريمة، وبعبارة أخرى، إلى أن تعترف الدولة بالاحتجاز أو تنشر المعلومات المتعلقة بمصير الفرد أو مكان وجوده"(أفضل الممارسات، فقرة 33).

ومن ثم فأن هذه الطبيعة للاختفاء القسري تعدّ أساساً لتطبيق أحكام قانون المحكمة لعام 2005 على حالات الاختفاء القسري المرتكبة خلال المرحلة الزمنية المحددة، وأن كان ارتكابها قبل نفاذه. وهذا ما قضت به أيضاً المادة الرابعة من قانون العقوبات العراقي لعام 1969 بنصها على أن: "يسري القانون الجديد على ما وقع قبل نفاذه من الجرائم المستمرة ..."(قانون العقوبات، 1969، م 4).

إضافة إلى ذلك،إن اتفاقية عدم تقادم جرائم الحرب والجرائم المرتكبة ضد الإنسانية لعام 1968(الاتفاقية، 1968)تستبعد سقوط الجرائم ضد الإنسانية بصفة عامة وجريمة الاختفاء القسري بصفة خاصة بالتقادم، ومن ثم فأن الجريمة تبقى قائمة ومرتكبها يبقى عرضة للمساءلة الجزائية وأن بقي هارباً من العدالة لمدة زمنية طويلة أو إلى أجل غير محدد.وهذا ما يكرس المساءلة الجزائية للجناة ويطرح امكانية تطبيق أحكام قانون المحكمة لعام 2005 على حالات الاختفاء القسري بصرف النظر عن المدة الزمنية المنقضية، وهذا ما أكدّه قانون المحكمة أيضاً في الفقرة الرابعة من المادة (17) بنصها على أن: "لا تخضع الجرائم المنصوص عليها في المواد (11، 12، 13، 14) من هذا القانون للتقادم المسقط للدعوى الجزائية و للعقوبة"(قانونالمحكمة، 2005، م 17 ف 4).

ثانياً: إن ولاية المحاكم طبقاً لمبدأ إقليمية القانون الجنائي تسري على جميع الأشخاص الموجودين على إقليم الدولة بصرف النظر عن جنسياتهم ومراكزهم، أي إن الأشخاص الموجودين ضمن حدود الدولة

كافة تسري عليهم الإجراءات القانونية عند ارتكابهم للجرائم، ومن ثم يخضعون لاختصاص المحاكم الجزائية(ناصر، 2017، ص 105)، وحدد قانون المحكمة لعام 2005 اختصاصه الشخصي في الفقرة (ثانياً) من المادة الأولى التي تنص على أن "تسرى ولاية المحكمة على كل شخص طبيعي سواءً كان عراقياً أم غير عراقي مقيم في العراق ..."(قانون المحكمة، 2005، م 1 فقرة 2)، مما يعني أن ولاية المحكمة فيما يتعلق بجريمة الاختفاء القسري تسري على الجناة، سواءً أكانوا عراقيين أم غير عراقيين، على أن يكونوا من المقيمين في العراق وقت ارتكاب الجريمة .

إضافة إلى ذلك، تضمنت أحكام المحكمة عدداً من الضمانات لتحميل الجناة المسؤولية الجزائية وكفالة عدم إفلاتهم من العقاب، وهذا ما يحسب للمشرع العراقي، فعلى وفق الفقرة (ثالثاً) من المادة (15) من قانون المحكمة: "لا تعدّ الصفة الرسمية التى يحملها المتهم سبباً معفياً من العقاب أو مخففاً للعقوبة سواء كان المتهم رئيساً للدولة أو رئيساً أو عضواً لمجلس الوزراء، ولا يجوز الاحتجاج بالحصانة للتخلص من المسؤولية المذكورة في المواد (11)، (12)، (13)، (14) من هذا القانون". كما نصتالفقرة (رابعاً) من المادة نفسها على أن: "لا يعفى الرئيس الأعلى من المسؤولية الجنائية عن الجرائم التي يرتكبها الأشخاص الذين يعملون بإمرته إذا كان الرئيس قد علم أو كان لديه من الأسباب ما يفيد العلم بأن مرؤوسه قد ارتكب هذه الافعال أو كان على وشك ارتكابها ولم يتخذ الرئيس الإجراءات الضرورية والمناسبة لمنع وقوع هذه الأفعال أو أن يرفع الحالة إلى السلطات المختصة بغية إجراء التحقيق والمحاكمة"،كما نصتالفقرة (خامساً) من المادة ذاتها على أنه: "في حالة قيام أى شخص متهم بارتكاب فعل تنفيذاً لأمر صادر من الحكومة أو من رئيسه فأن ذلك لن يعفيه من المسؤولية الجنائية ويجوز أن يراعى ذلك في تخفيف العقوبة إذا رأت المحكمة أن تحقيق العدالة يتطلب ذلك"(قانون المحكمة، 2005، م 15 ف ثالثاً- خامساً).

وفي ضوء ما تقدم فأن قانون المحكمة لعام 2005 يمكن أن يطبق على حالات الاختفاء القسري التي تعدّ من الجرائم ضد الإنسانية، على أن تكون من الجرائم المقترفة خلال المرحلة من تأريخ 1968/7/17 ولغاية 1/ 5/ 2003، سواءً أكان الجناة من العراقيين أم غيرهم من المقيمين في العراق وقت ارتكاب الجريمة، وهذا كما تقدم ذكره مما يحسب للمشرع العراقي، الا أن ذلك لا يعني بكل أسف إيفاء العراق بالتزاماته الدولية النابعة من الاتفاقية الدولية لعام 2006، وبضمن ذلك تجريم الاختفاء القسري في التشريعات العقابية الوطنية، ويعود ذلك لعدد من الأسباب، التي نلخصها على الوجه الآتي:

أولاً: إن قانون المحكمة يعدّ قانوناً خاصاً صدر من حيث الأساس لغرض محاكمة أركان النظام السابق، وحتى في حالة طرح مسألة تطبيقه على حالات الاختفاء القسري، فأنه لا يمكن أن يطبق الا على حالات الاختفاء القسري المرتكبة للمرحلة بين 1968/7/17 ولغاية 2003/5/1، في حين يستبعد تطبيقه على غيرها.

ثانياً: أن المشرع العراقي يجرم الاختفاء القسري في قانون المحكمة بوصفه من الجرائم ضد الإنسانية لا غير، وهذا ما يستبعد إمكانية تطبيقه على حالات الاختفاء القسري التي لا تعدّ كذلك، وإلى ذلك أشار الفريق العامل المعني بالاختفاء القسري أو غير الطوعي إلى أن التجربة تُبيّن "أن حالات الاختفاء القسري لا تحدث غالباً في إطار هجوم واسع النطاق أو منهجي ضد المدنيين. ومن هذا المنظور، فإن قصْر تجريم القانون المحلي للاختفاء القسري على ارتكابه حصراً في هذا السياق المحدد يعني أن الكثير من أعمال الاختفاء القسري ستظل خارج نطاق القانون الجنائي المحلي وخارج اختصاص المحاكم الوطنية"(أفضل الممارسات، فقرة 16).

وتأسيساً على ما تقدم يتوجبعلى المشرع العراقي المسارعة إلى تجريم الاختفاء القسري والعقاب عليه في التشريع العقابي النافذ، وعلى وجه التحديد في قانون العقوبات العراقي لعام 1969 ذلك لأن كثيراً من حالات الاختفاء القسري في ظل خلو هذا القانون من تجريم الاختفاء القسري وقصور التجريم في قانون المحكمة لعام 2005 تبقى خارج نطاق التجريم والعقاب، مما يستدعي تدخل المشرع العراقي من أجل معالجة هذا القصور التشريعي.

المبحث الرابع
تجريم الاختفاء القسري في مشروعات القوانين العراقية
سبق لوزارة العدل العراقية الاتحادية أن تقدمت إلى مجلس النواب العراقي عام 2018 بمشروع قانون مكافحة الاختفاء القسري، كما تقدمت رئاسة جمهورية العراق بمشروع آخر بشأن قانون العقوبات عام 2021، تضمن في المادة (422) منه تجريم الاختفاء القسري، وسنسلط بإيجاز الضوء على مضمون كل منهما، وعلى الوجه الآتي:
أولاً: مشروع قانون مكافحة الاختفاء القسري لعام 2018:يتضمن مشروع القانون سبعاً وعشرين مادة، وجاءت موزعة على ثمانية فصول، وبيّن المشرع العراقي (الأسباب الموجبة)لإصداره بأنه: "لغرض منع حالات الاختفاء القسري ومكافحة إفلات مرتكبي جريمة الاختفاء القسري من العقاب والالتزام بتعزيز احترام حقوق الانسان والحريات الأساسية احتراماً عالمياً أو فعلياً وتطبيقاً لما جاء في الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري شرع هذا القانون"، كما حصرت المادة الأولى منه الأهداف منه فيحماية الأشخاص من الاختفاء القسري، ومنح الضحايا الحق في الحصول على تعويض عادل، وتعزيز أمن واستقرار المواطنين"(مشروع القانون، الأسباب الموجبة، م1) .
وتضمنت الفقرة الأولى من المادة الثانية من مشروع القانون تعريفاً لجريمة الاختفاء القسري بأنها: "...الاعتقال والاحتجاز أو الاختطاف أو أى شكل من أشكال الحرمان من الحرية الذي يتم على أيدى موظفي الدولة أو أشخاص أو مجموعات من الأفراد يتصرفون بإذن أو دعم من الدولة أو بموافقتها ويعقبه رفض الاعتراف بحرمان الشخص من الحرية أو إخفاء مصير الشخص المختفي أو مكان وجوده، مما يحرمه من حماية القانون"، وهذا التعريف يتوافق حرفيأًمع تعريف هذه الجريمة في المادة الثانية من الاتفاقية الدولية لعام 2010، وأن كان هذا ما يحسب للمشرع العراقي، فأن ما لا يحسب له ما ورد في الفقرة الثانية من المادة نفسها، كونها نصت على تحقق الاختفاء القسري أيضاً في حالة انتزاع الأطفال الخاضعين للاختفاء قسرياً والذين يخضع أحد أبويهم أو من يمثلهم قانوناً للاختفاء القسري أو الأطفال الذين يولدون أثناء وجود أمهاتهم في الحجز نتيجة لاختفاء قسري. وهذه الحالة وردتفي المادة (25/ أولاً) من الاتفاقية الدولية لعام 2010 وهي خاصة بالأطفال الذين يتعرضون للتغييبأو لتزوير وثائقهم الثبوتية أثناء وجودهم مع أحد أبويهم المختفين قسرياً أو الذين يولدون في الحجز(الاتفاقية الدولية، 2006، م 25 ف 1-5). وهذا في رأينا لا يتوافق من جهة مع التعريف الدولي لجريمة الاختفاء القسري، ومن جهة ثانية أن الأطفال في هذه الحالة لا يعدّوا من ضحايا هذه الجريمة، وما يتعرضون له لا يوصف بكونه اختفاءً قسرياً على وفق تعريفه في الاتفاقية الدولية لعام 2006.
وجاء مضمون الفقرة (ثالثاً) من المادة الأولى من مشروع القانون مكملاً لتعريف جريمة الاختفاء القسري في الفقرة (أولاً) من المادة نفسها كونه جرّم الأفعال ذاتها الواردة فيها وذلك في حالة ارتكابهامن أشخاص أو مجموعات من الأفراد يتصرفون دون إذن أو دعم أو موافقة من الدولة باعتبارها من حالات الاختفاء القسري، ومن ثم فأن المشرع العراقي عاقب على أفعال الاختفاء القسري التي يرتكبها موظفو الدولة أو أشخاص أو مجموعات من الأفراد يتصرفون بإذن أو دعم من الدولة أو بموافقتها، وكذلك من يرتكبها من دون إذنها أو دعمها أو موافقتها، وهذا النهج الذي اتبعه المشرع العراقي يجسد مضمون المادة الثالثة من الاتفاقية الدولية لعام 2010التي تنص على أن: "تتخذ كل دولة طرف التدابير الملائمة للتحقيق في التصرفات المحددة في المادة 2 التي يقوم بها أشخاص أو مجموعات من الأفراد يتصرفون دون إذن أو دعم أو موافقة من الدولة، ولتقديم المسؤولين إلى المحاكمة"(الاتفاقية الدولية، 2006، م 3) .
واستكمل المشرع العراقي تجريم صور الاختفاء القسري كافة من خلال المادة الثالثة من مشروع القانون التي تنص علىأن: "تشكل ممارسة الاختفاء القسري العامة أو المنهجية جريمة ضد الإنسانية كما تم تعريفها في القانون الدولي المطبق"، وهو ما أخذ به بصورة جزئية من المادة الخامسة من الاتفاقية الدولية

لعام 2010. ومن ثم فأن مشروع القانون يعاقب على جريمة الاختفاء القسري بوصفها جريمة مستقلة، على وفق تعريفها في المادة الأولى منه، كما ويعاقب عليها بوصفها من الجرائم ضد الإنسانية في المادة الثالثة منه، وهذا ما يحسب للمشرع العراقي، الا أن العقاب عليها في الحالة الثانية ربما يثير اشكاليات بالنسبة لاتّخاذ العقوبة الجزائية، ولاسيما وأنها تتعلق بإحدى الجرائم الدولية التي لا يعاقب عليها التشريع العراقي.

والملاحظ أن المشرع العراقي يهمل، وربما من دون قصد، النص على الحظر المطلق لجريمة الاختفاء القسري الوارد في الفقرة (أولاً) من المادة الأولى من الاتفاقية الدولية لعام 2010، التي تنص على أنه: "لا يجوز تعريض أي شخص للاختفاء القسري"، في حين أنه ينص، وهذا ما يحسب له، في الفقرة (أولاً) من المادة الرابعة من مشروع القانون على عدم تسويغ ممارسة الاختفاء القسري من خلال التذرع بظرف استثنائي سواءً أتعلق الأمر بحالة حرب أم التهديد باندلاع حرب أم بانعدام الاستقرار السياسي الداخلي أم أي حالة استثنائية أخرى، كما نصت الفقرة (ثانياً) من المادة نفسها على أنه: "لا يجوز التذرع بالأوامر الصادرة عن موظفين أعلى مرتبة أو أية تعليمات صادرة عن سلطة عامة سواءً كانت مدنية أو عسكرية أو غيرها كمبرر للجريمة"، وهو ما يتوافق مع مضمون الفقرة (ثانياً) من المادة الأولى والفقرة الثانية من المادة السادسة من الاتفاقية الدولية لعام 2010.

وعاقبت الفقرة الأولى من المادة الخامسة من مشروع القانون بالسجن على جريمة الاختفاء القسريالوارد تعريفها في المادة الثانية (أولاً) منه، في حين عاقبت بالسجن المؤبد في حالة توافر أحد الظروف المنحصرة في: وفاة المجنى عليه، أو لدى ارتكاب الجريمة إزاء إمرأة حامل أو قاصر أو معاق، أو إذا اشتمل الاختفاء القسري على تعذيب بدني أو نفسي أو أي شكل من أشكال الإكراه ضد المجنى عليه، أو اغتصابه أو حدوث إجهاض أو عاهة مستديمة(مشروع القانون، م 6 ف 2 أ-د). ونرى أنه كان من اللازم أن يعاقب المشرع العراقي على جريمة الاختفاء القسري مع توافر الظروف المشددة بالسجن المؤبد أو الإعدام، وذلك ارتباطاً بدرجة خطورتها ولانتشارها على صعيد العراق، كما يرتكبها في الغالب أشخاص أو مجموعات من الأفراد يتصرفون بإذن أو دعم أو موافقة من الدولة. كما ويلاحظ أن المشرع العراقي اعتمد في تحديد الظروف المشددة أحكام الفقرة (2/ب) من المادة السابعة من الاتفاقية الدولية لعام 2010، الا أنه أغفل فيها الأشخاص (القابلين للتأثر بشكل خاص)، مما لا يحسب للمشرع العراقي(الاتفاقية الدولية، 2006، م 7 فقرة 2 ب).

وعاقبت المادة التاسعة من مشروع القانون الرئيس الأعلى بوصفه شريكاً على جرائم الاختفاء القسري، التي يقترفها مرؤوسوه، وذلك في الحالات الآتية:

أ- اذا علم بأن أحد مرؤوسيه ممن يعملون تحت إمرته أو رقابته الفعليتين قد ارتكب أو شرع بارتكاب جريمة أو تعمد إغفال أو إخفاء معلومات كانت تدل على ذلك بوضوح.

ب- كان يمارس مسؤوليته ورقابته الفعليتين على الأنشطة التى ترتبط بها الجريمة.

ج- لم يتخذ التدابير اللازمة أو المناسبة التى كان بوسعه اتّخاذها للحيلولة دون ارتكاب الجريمة أو منع ارتكابها أو عرض الأمر على السلطات المختصة لأغراض التحقيق والملاحقة(مشروع القانون، م9.(

وقد أخذ المشرع العراقي في صياغته هذه بأحكام الفقرة (1/ب) من المادة السادسة من الاتفاقية الدولية لعام 2010، الا أنه كان يتوجب ألّا يغفل نص الفقرة (1/أ) من المادة نفسها التي تنص على تحميل المسؤولية الجزائية: "لكل من يرتكب جريمة الاختفاء القسري، أو يأمر أو يوصي بارتكابها أو يحاول ارتكابها، أو يكون متواطئاً أو يشترك في ارتكابها"، مما لا يحسب له .

ومن خلال ما تقدم ذكره يلاحظ أن واضعي المشروع حرصوا على الأخذ بأغلب أحكام الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2010، الا أن ذلك لم يكن موفقاً أو دقيقاً كما يتوجب.

ثانياً: مشروع قانون العقوبات العراقي لعام 2021: تحت عنوان (الإخفاء القسري) تعاقب المادة (422) من مشروع القانون على جريمة الاختفاء القسري. وتتكون هذه المادة من ثلاث فقرات، أدرج المشرع

العراقي في الأولى منها تعريفاً للجريمة، وحدد في الفقرتين الثانية والثالثة العقوبات المترتبة على ارتكابها. وعلى وفق الفقرة الأولى منها: "الاخفاء القسري يعني القبض على أشخاص أو احتجازهم أو اختطافهم أو أي شكل من أشكال الحرمان من الحرية الذي يتم من موظفي الدولة أو أشخاص أو مجموعات من الأفراد يتصرفون بأذن أو بدعم من سلطة مختصة أو بموافقتها ويعقبها رفض الإقرار بحرمان هؤلاء الأشخاص من حريتهم أو إعطاء معلومات عن مصيرهم أو مكان وجودهم بهدف حرمانهم من حماية القانون مدة زمنية طويلة"(مشروع القانون، 2021، م422 ف1) .

ومن ثم فقد أخذ المشرع العراقي في تعريفه في مشروع القانون بصورة حرفية بنص المادة الثانية من الاتفاقية الدولية لعام 2010، وهذا التعريف مشابه وإلى حد كبير للتعريف الوارد في المادة (12/ثانياً/ز) من قانون المحكمة لعام 2005، بأن الاختفاء (الإخفاء) القسري هو "إلقاء القبض على أشخاص، أو احتجازهم، أو اختطافهم من قبل الدولة، أو منظمة سياسية، بإذن أو دعم منها لهذا الفعل أو بسكوتها عنه، ثم رفضها الإقرار بحرمان هؤلاء الأشخاص من حريتهم أو عدم إعطاء معلومات عن مصيرهم، أو عن أماكن وجودهم، بهدف حرمانهم من حماية القانون مدة زمنية طويلة"، وهو كما تقدم ذكره مقتبس حرفياً من نص المادة السابعة (فقرة 2/ط) من النظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998 .

إضافة إلى ذلك يمكن تسجيل الملاحظات الرئيسة الآتية:

(1) إن مشروع قانون العقوبات ينص على مسؤولية الدولة وحدها عن جريمة الاختفاء القسري، كونه لا يشير إلى (المنظمة السياسية)، الوارد ذكرها في تعريف جريمة الاختفاء القسري في النظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998، إذ أنه ينص على أن الجناة، هم من الموظفين وخلافهم، الذين يتصرفون بأذن أو بدعم من سلطة (مختصة) أو بموافقتها.

(2) إتبع المشرع العراقي في المادة (422) من مشروع قانون العقوبات النهج نفسه الذي أخذ به في المادة (12/ ثانياً/ ز) من قانون المحكمة لعام 2005 بالنص على أن رفض الإقرار بحرمان هؤلاء الأشخاص من حريتهم أو إعطاء معلومات عن مصيرهم أو مكان وجودهم هو بهدف حرمانهم من حماية القانون مدة زمنية طويلة، وهو ما جاء غير متوافق مع ما ورد في نص المادة الثانية من مشروع قانون الاختفاء القسري بأن الحرمان من حماية القانون هو النتيجة الإجرامية التي يستهدفها رفض الإقرار بحرمان الجناة من حريتهم أو إعطاء معلومات عن مصيرهم أو مكان وجودهم .

واستناداً إلى الفقرة (ثانياً) من المادة (422) من مشروع قانون العقوبات: "يعاقب بالسجن على الجريمة الموصوفة في البند (أولاً) من هذه المادة، وتكون العقوبة السجن المؤبد إذا كانت مدة الإخفاء تزيد على ثلاثين يوماً"، وبموجب الفقرة (ثالثاً) منها: "تكون العقوبة الإعدام إذا نشأ عنها الموت"(مشروع القانون، م 422، ف 2، ف 3). ومن ثم فأن تشديد العقوبة، بتطبيق عقوبة السجن المؤبد بدلاً من السجن، جاء مرتبطاً بطول مدة الاختفاء القسري، على أن تزيد على ثلاثين يوماً، أو أن تترتب على الاختفاء القسري وفاة المجنى عليه، مما يستدعي اتّخاذ عقوبة الإعدام .

ونرى إن المشرع العراقي لم يكن موفقاً في النهج الذي اعتمده في تجريم الاختفاء القسري في مشروع قانون العقوبات لعام 2021، فمن الملاحظ أنه لا يعاقب على جريمة الاختفاء القسري بوصفها من الجرائم ضد الإنسانية، مما يستوجب معالجة ذلك، هذا إضافة إلى أن مشروع قانون الاختفاء القسري لعام 2018 جاء إلى حد كبير، كما تقدم ذكره، متضمناً كثيراً من الإيجابيات مقارنة به. وفي الأحوال كافة نرى أهمية تجريم الاختفاء القسري في قانون العقوبات على وجه التحديد، مع مراعاة الملاحظات المطروحة على مشروعي القانونين، وبما يجسد إيفاء العراق بالتزاماته الدولية وبما يتوافق مع المواثيق الدولية ذات الصلة.

الخاتمة

تتلخص أبرز الاستنتاجات والتوصيات النابعة من هذا البحث فيما يأتي:

أولاً: الاستنتاجات:

1) شهد العراق إبان النظام العراقي البائد حالات كثيرة للاختفاء القسري، بل أنها إزادت خلال المرحلة ما بعد سقوطه في عام 2003 ولحد اليوم، الأمر الذي وثقته المنظمات الدولية والوطنية لحقوق الإنسان، كما أولته منظمة الأمم المتحدة اهتمامها ودعت السلطات المعنية في العراق إلى التصدي له باتّخاذ التدابير التشريعية والإدارية الملائمة.

2) صادق العراق في 20 مارس 2009 على الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006 ، ولكن على الرغم من أنه شهد ومازال يشهد حالات واسعة لجريمة الإختفاء القسري للأشخاص الا أن قانون العقوبات العراقي رقم (111) لعام 1969 لا يتضمن حتى الآن نصاً خاصاً بتجريم الاختفاء القسري، مما يشكل انتهاكاً لالتزاماته الدولية النابعة منها.

3) تشكل اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006 أساساً قانونياً دولياً مهماً بالنسبة للحظر المطلق لجريمة الاختفاء القسري وتعريفها، وتتضمن تحديداً لعناصرها الرئيسة وصورها كجريمة ضد الإنسانية وكجريمة مستقلة بحد ذاتها، كما أنها تنص على إنشاء اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، التي تعنى في المقام الأول بمراقبة تنفيذ الدول الأطراف لالتزاماتها النابعة منها.

4) تكتسب اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006 أهمية كبيرة على صعيد مواجهة جريمة الاختفاء القسري وذلك من خلال فرض عدد من الالتزامات الدولية على الدول الأطراف فيها وبخاصة فيما يتعلق بالتعاون الدولي بهذا الخصوص، والأخذ بعدد من الآليات التي يتوجب عليها اعتمادها للتصدي لها ومعاقبة مرتكبيها.

5) على الرغم من أن قانون المحكمة الجنائية العراقية العليا رقم (10) لعام 2005 يجرم الاختفاء القسري في المادة (12/ أولاً/ ط) منه، الا أن نصها لا يمكن أن يطبق على حالات الاختفاء القسري كافة، كونه يتعلق بالعقاب على الجرائم ضد الإنسانية، كما أنه لا يسري على حالات الاختفاء القسري المعاصرة، فوفقاً للمادة الأولى (أولاً) منه يطبق هذا القانون على الجرائم المرتكبة خلال المرحلة من تأريخ 1968/7/17 ولغاية 1/ 5/ 2003.

6) تكللت جهود المشرع في العراق على صعيد مواجهة حالات الاختفاء القسري بطرح مشروعي قانونين بهذا الخصوص، أولهما مشروع قانون مكافحة الاختفاء القسري لعام 2018، وثانيهما مشروع قانون العقوبات لعام 2021، الذي تضمن تجريماً لها في نص المادة (422) منه، وهذا مما يحسب له. الا أنهما مازالا يتطلبان جهداً إضافياً لاستكمالهما، وبما يجسد الغاية المبتغاة في التصدي لحالات الاختفاء القسري في العراق.

ثانياً: التوصيات:

1) نوصي المشرع العراقي بأهمية الالتزام بتطبيق أحكام الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006، وبخاصة الإيفاء بالتزاماته الدولية النابعة منها، ولاسيما فيما يتعلق بتجريم الاختفاء القسري في تشريعاته العقابية، واتّخاذ مختلف التدابير الأخرى اللازمة للتصدي للافلات من العقاب.

2) نوصي المشرع العراقي بالاستجابة لدعوات منظمة الأمم المتحدة المتكررة بأهمية وسرعة تجريم الاختفاء القسري والعقاب عليه في التشريعات الداخلية، سواءً أكان ذلك عن طريق التشريعات العقابية النافذة أو من خلال إصدار قانون عقابي خاص بالجرائم الدولية، يتضمن العقاب على جريمة الاختفاء القسري.

3) نوصي المشرع العراقي بتسريع عملية دراسة مشروع قانون مكافحة الاختفاء القسري ومشروع قانون العقوبات في مجلس النواب العراقي من أجل إقرار أحدهما بغية تجريم الاختفاء القسري في التشريع العراقي ومواجهة إفلات الجناة من العقاب.

(4 نوصي المشرع العراقي بأهمية تجريم الاختفاء القسري في قانون العقوبات على وجه التحديد، إذ لا ضرورة للعقاب عليه من خلال إصدار قانون خاص به، فاعتماد مثل هذا النهج ينطوي على سلبيات عديدة، وعلى رأسها: سلب قانون العقوبات اختصاصه في التجريم والعقاب، وزيادة التضخم التشريعي، واعطاء تصور عن الطبيعة المؤقتة لحالات الاختفاء القسري، وغيرها .

(5 نوصي المشرع العراقي بمراعاة أحكام المواثيق الدولية المتعلقة بمواجهة جريمة الاختفاء القسري، وبخاصة الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006 والنظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998، وكذلك السياسة الجنائية للدول الأخرى في مواجهة هذه الجريمة، عند تجريم الاختفاء القسري في التشريعات العقابية الداخلية.

قائمة المصادر

أولاً: الكتب:

(1 إبراهيم، أكرم نشأت، (1998)، القواعد العامة في قانون العقوبات المقارن، المكتبة القانونية، بغداد.

(2 محمود، ضاري خليل، (1982)، الوجيز في شرح قانون العقوبات، القسم العام، مطبعة بغداد، بغداد.

(3 المدور، هبة عبدالعزيز، (2009) ، الحماية من التعذيب في إطار الاتفاقيات الدولية والإقليمية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت.

ثانياً: الرسائل الجامعية:

(1 الأعظمي، أسامة يوسف نجم، (2020) الحماية الدولية للأشخاص من الاختفاء القسري، دراسة في إطار القانون الدولي، أطروحة الدكتوراه، كلية الحقوق، جامعة عين شمس .

(2 نصيف، صلاح مهدي، (2014)، الحماية الجنائية للأشخاص من الاختفاء القسري في المواثيق الدولية و التشريع العراقي، رسالة ماجستير، كلية القانون والسياسة، جامعة البصرة.

(3 ناصر، مازن خلف، (2015)، الحماية الجنائية للأشخاص من الاختفاء القسري، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، كلية القانون، جامعة بابل.

(4 جنادي، نسرين، (2018)، الحماية الدولية للأشخاص من الاختفاء القسري، أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة الجزائر.

ثالثاً: البحوث:

(1 عيسى، حسين عبدعلي، (2021) ، حالات الاختفاء القسري في العراق، وإشكاليات المواجهة من المنظورين السياسي والقانوني، المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (5).

(2 عيسى، حسين عبدعلي، (2023)، مواجهة الافلات من العقاب في ضوء اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والعقاب عليها، (الكُرد الفيليون كحالة للدراسة)، مؤتمر الإبادة الجماعية للكرُد الفيلية، أربيل 2-4 مايو 2023.

رابعاً: المواثيق الدولية :

(1 اتفاقية عدم تقادم جرائم الحرب والجرائم المرتكبة ضد الإنسانية لعام 1968.

(2 إعلان حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 1992.

(3 اتفاقية حماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري لعام 2006.

خامساً: نظم المحاكم الجنائية الدولية:

(1 النظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998.

سادساً: الوثائق الدولية:

1) التقرير السنوي للمقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان في العراق (فان دير شتويل)، الوثيقة (E/CN.4/94/58)، 25فبراير 1994.
2) لجنة حقوق الإنسان، الوثيقة(CCPR/C/79/Add.84) ، 17نوفمبر 1997.
3) التقرير السنوي للمقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان في العراق (اندرياس مافرومايتس)، الوثيقة(E/CN.4/2001/42) ، 16يناير 2001.
4) الفريق العامل المعني بحالات الاختفاء القسري أو غير الطوعي، (أفضل الممارسات المتعلقة بحالات الاختفاء القسري في التشريعات الجنائية المحلية)، 28 ديسمبر 2010.
5) اللجنة المعنية بالاختفاء القسري، تقرير العراق، الوثيقة1/CED/c/irq)) ، 25يوليو 2014.
6) اللجنة المعنية بحالات الاختفاء القسري، (CED/C/IRQ/VR/1)، تقرير عن زيارة العراق في(12-25) نوفمبر 2022، 19 أبريل 2023.

سابعاً: التشريعات العراقية:

1) دستور جمهورية العراق لعام 2005.
2) قانون العقوبات العراقي رقم (111) لعام 1969.
3) قانون المحكمة الجنائية العراقية العليا رقم (10) لعام 2005.
4) قانون انضمام جمهورية العراق إلى الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري رقم (17) لعام 2009، (الوقائع العراقية)، رقم (4158)، 12 يوليو 2010.

ثامناً: مشروعات القوانين العراقية:

1) مشروع قانون مكافحة الاختفاء القسري العراقي لعام 2018.
2) مشروع قانون العقوبات العراقي لعام 2021.

تاسعاً: القرارات القضائية:

1) قرار رقم (5) الصادر عن الهيئة التمييزية للمحكمة الجنائية العراقية العليا المتعلق بالقضية الخاصة بالأحزاب الدينية العراقية المؤرخ في 2010/10/26.

عاشراً: تقارير المنظمات الدولية:

1) اللجنة الدولية لشؤون المفقودين، صفحة العراق، متاح على الرابط الألكتروني :
https://www.icmp.int/ar/where-we-work/middle-east-and-north-africa/iraq/
2) لا للإفلات من العقاب على الاختفاء القسري، قائمة مراجعة للتطبيق الفعال للاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري، منظمة العفو الدولية، 2011.
3) اللجنة الدولية للصليب الأحمر، 31 أغسطس 2022، (العراق: عائلات المفقودين تتأريخ بين الأمل واليأس، بينما تتواصل عمليات البحث عن المفقودين)، متاح على الرابط الألكتروني:
https://www.icrc.org/en/document/iraq-families-missing-between-hope-and-despair-search-continues

رسالة في حكم الطلاق المعلق بصحة البراءة

للإمام الشيخ إبراهيم بن حسين بن أحمد بن محمد بن أحمد بن بيري - المتوفى سنة: 1099 هـ

دراسة وتحقيق

أ.د محمد نبهان إبراهيم رحيم الهيتي

العراق – جامعة الأنبار – كلية العلوم الاسلامية

mohamed.raheem@uoanbar.edu.iq

009647807115111

الملخص

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه :

أما بعد: فإن التمعن والكتابة في تراث أسلافنا رحمهم الله تعالى من أسمى الغايات وأعلى الأمنيات لا سميا إذا كان في علم الفقه وأحكامه، وإنه لشرف عظيم أن أكون ممن يظهرون سفراً من تلك الأسفار المركونة في رفوف المكتبات لأنتفع به قبل غيري.

والأمة الإسلامية بفضل الله عز وجل أنجبت من الرجال العظماء مَنْ شمروا عن ساعد الجد والعمل فأخذوا على عاتقهم حفظ مقومات الشريعة الإسلامية من الضياع، فسطروا كَمَّاً هائلاً من أنواع الفنون والمعرفة في مختلف مجالات العلوم، وخصوصا في علوم الشريعة الإسلامية.

فقد اطلعت على رسالة في الطلاق المعلق للامام ابراهيم بن حسين (بن بيري) الموسومة (رسالة في حكم الطلاق المعلق بصحة البراءة) عزمت أمري وتوكلت على الله وبدأت بدراستها وتحقيقها.

وقد حصلت على نسخة فريدة لهذه الرسالة قمت بنسخها واضافة بعض علامات الترقيم والاملاء المعاصرة فيها لتستقيم وتكون بصورة حسنة.

بعدها قمت بتوثيق الأقوال التي ذكرها المؤلف والتأكد من النصوص التي أتى بها، وترجمة كل المصادر والأعلام الواردة في الرسالة.

وفي نهاية المطاف ذكرت أهم الأمور التي خرج بها هذا البحث في خاتمة موجزة.

وختمت البحث بقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدتها في التحقيق والدراسة.

الكلمات المفتاحية: الفقه الاسلامي، الاحوال الشخصية، المخطوطات، الطلاق.

A message in the verdict of divorce pending the validity of innocence

Imam Sheikh Ibrahim bin Hussein bin Ahmed bin Muhammad bin Ahmed bin Berry - who died in the year: 1099 AH

study and investigation

Mr.Dr MOHAMED NABHAN IBRAHI RAHEEM

Work address: Iraq - Anbar Governorate - Anbar University - College of Islamic Sciences

Abstract

Praise be to God, and prayers and peace be upon the Messenger of God, his family, his companions, and those who followed him:

To proceed: Examining and writing about the heritage of our ancestors, may God Almighty have mercy on them, is one of the loftiest goals and highest aspirations, not by name if it is in the knowledge of jurisprudence and its rulings.

And the Islamic nation, by the grace of God Almighty, gave birth to great men who rolled up their sleeves of seriousness and work, so they took it upon themselves to preserve the foundations of Islamic law from being lost, so they wrote a huge amount of types of arts and knowledge in various fields of science, especially in the sciences of Islamic law.

I have seen a letter on the suspended divorce of Imam Ibrahim bin Hussein (Ben Berry) tagged (A message on the conditional divorce ruling on the validity of innocence).

And I got a unique copy of this letter, which I copied and added some contemporary punctuation and spelling to make it straight and well.

After that, I documented the statements mentioned by the author, verified the texts he brought, and translated all the sources and flags contained in the letter.

In the end, I mentioned the most important things that came out of this research in a brief conclusion.

The research concluded with a list of sources and references that I used in the investigation and study.

Keywords: Islamic jurisprudence, personal status, manuscripts, divorce.

المقدمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه.

وبعد:

فإن التمعن والكتابة في تراث أسلافنا رحمهم الله تعالى من أسمى الغايات وأعلى الأمنيات لا سميا إذا كان في علم الفقه وأحكامه.

وإنه لشرف عظيم أن أكون ممن يظهرون سفراً من تلك الأسفار المركونة في رفوف المكتبات لأنتفع به قبل غيري.

لذلك فقد شرعت بتحقيق ودراسة رسالةٍ مهمةٍ تتعلق بالطلاق المعلق بصحة الابراء عنوانها (رسالة في حكم الطلاق المعلق بصحة البراءة) للامام الشيخ إبراهيم بن حسين بن أحمد بن محمد بن أحمد بن بيري المتوفى سنة: 1099 هـ.

وقد حصلت على نسخة فريدة لهذه الرسالة قمت بنسخها واضافة بعض علامات الترقيم والاملاء المعاصرة فيها لتستقيم وتكون بصورة حسنة.

بعدها قمت بتوثيق الأقوال التي ذكرها المؤلف والتأكد من النصوص التي أتى بها، وترجمة كل المصادر والأعلام الواردة في الرسالة.

وفي نهاية المطاف ذكرت أهم الأمور التي خرج بها هذا البحث في خاتمة موجزة.

لذلك فقد اقتضت طبيعة البحث أن يقسم على مقدمة وفصلين وخاتمة.

ففي المقدمة: ذكرت بإيجاز سب اختيار الموضوع.

والفصل الأول: كان في حياة الامام ابراهيم بن حسين (بن بيري) ودراسة موجزة في رسالته التي نحن بصدد تحقيقها.

والفصل الثاني: كان خاصاً بنص المخطوط بعد ذكر وصفه ونشر صور لصفحاته الثلاث.

وختمت البحث بقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدتها في التحقيق والدراسة.

أسأل الله تعالى أن يتقبل مني هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم وأن يغفر لي زلاتي ويتجاوز عن خطيئاتي .. إنه سميع مجيب ..

الباحث

2023/5/7

الفصل الأول

دراسة في حياة المؤلف والمخطوط

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: حياة المؤلف (إبن بيري).

وفيه: ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اسمه، لقبه، مولده، نشأته.

المطلب الثاني: شيوخه، تلامذته.

المطلب الثالث: مكانته العلمية، المناصب التي تولاها، مصنفاته، وفاته.

المبحث الثاني: دراسة في المخطوط.

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اسم المخطوط ونسبته إلى مؤلفه.

المطلب الثاني: منهج المؤلف في المخطوط ومصادره.

المطلب الثالث: وصف لنسخة المخطوط وصورها.

المبحث الأول

دراسة عن المؤلِّف (إبن بيري)

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أسمه، لقبه، مولده، نشأته

أولاً: أسمه: هو الشيخ إبراهيم بن حسين بن أحمد بن محمد بن أحمد بن بيرى ، وهذا الاسم قد أجمع عليه كل من ترجم له (محمد أمين: 19/1 ، و الغزي ، ط/1، 1411 هـ: 349/1 – 350).

ثانياً: لقبه: لُقِّبَ الشيخ إبراهيم بن حسين بـ (ابن بيري) . (محمد أمين: 19/1 ، و الغزي ، ط/1، 1411 هـ: 349/1 – 350).

ثالثاً: مولده ونشأته:

ولد ابن بيري رحمه الله في المدينة المنورة في نيف وعشرين وألف. (محمد أمين: 19/1 ، و الغازي المكي: 224/2).

ونشأ في المدينة المنورة وأخذ العلم عن عمه وعلمائها. ثم انتقل إلى مكة وأخذ عن علمائها. (الغزي ، ط/1، 1411 هـ: 350/1).

المطلب الثاني: شيوخه وتلاميذه

أولاً: شيوخه:

ذكرت المصادر أن (ابن بيري) أخذ عن جمع كبير من العلماء، لكني لم أقف إلا على ثلاثة منهم سأذكرهم مرتبين حسب سني وفياتهم:

1- العلامة محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن بيري، المكي، العلواني، الحنفي، الفرضي فاضل، له اليواقيت المفصلات باللآلي النيرات في أعمال ذوات الاسماء والمنفصلات توفي سنة (1040هـ). (محمد أمين: 19/1، و الباباني البغدادي: 732/4).

2- ابن علان. محمد علي بن محمد علان بن إبراهيم البكري الصديقي الشافعيّ: مفسر، عالم بالحديث، من أهل مكة، ولد سنة (996هـ)، وباشر الإفتاء وله من السن أربع وعشرون سنة ، وجمع بين الرواية والدراية والعلم والعمل ، وكان إماماً ثقه من أفراد أهل زمانه معرفة وحفظاً وإتقاناً وضبطاً لحديث رسول الله ﷺ . له مصنفات ورسائل كثيرة، منها (ضياء السبيل) في التفسير، و (شرح قصيدة ابن الميلق وقصيدة أبي مدين - ط) و (الفتح المستجاد لبغداد) و (المنهل العذب المفرد في الفتح العثماني لمصر ومن ولي نيابة ذلك البلد) وثلاثة تواريخ في (بناء الكعبة) و (دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين - ط) ثمانية أجزاء، في شرح (رياض الصالحين) للنووي، و (المواهب الفتحية على الطريقة المحمدية - خ) في التصوف، و (التلطف في الوصول إلى التعرف - خ) في الأصول، والفتوحات الربانية على الأذكار النووية - ط) و (رفع الخصائص - خ) و (مثير شوق الأنام إلى حج بيت الله الحرام - خ) و (إتحاف الفاضل بالفعل المبني لغير الفاعل - ط) لغة. توفي سنة(1057هـ). (محمد أمين: 4/ 184- 189).

3- عَليّ بن الْجمال. علي بن أبي بكر بن علي بن أبي بكر بن عمر بن أحمد بن عبد الرحمن بن محمد الخزرجي، الانصاري، المكي، الشافعي، المعروف بابن الجمال المصري، ولد سنة (1002هـ)، عالم مشارك في أنواع من العلوم.من تصانيفه الكثيرة: كافي المحتاج لفرائض المنهاج، الدر النضيد في مآخذ القراءات من القصيد، التحفة الحجازية في نخبة الاعمال الحسابية، المواهب السنية في الجبر والمقابلة، وتحفة القرى في فضل القاطنين بأم القرى. توفي بمكة سنة (1072هـ). (محمد أمين : 3/ 128-130).

ثانياً: تلاميذه:

أخذ عن الشيخ ابن بيري رحمه الله عددٌ من طلبة العلم من خارج مكة وداخلها، إلا أني لم أقف إلا على اثنين منهم ، (ذكرهما محمد أمين : 1/ 20). وسأذكرهما مرتبين على حسب سني وفاتهما فيما يأتي:.

1- حسن بن علي بن يحيى بن عمر العجيمي اليمني الأصل، المكي الدار، الحنفي (أبو علي) مؤرخ مشارك في بعض العلوم.. من تصانيفه: إهداء اللطائف من اخبار الطائف، الأقوال المرضية على الأسئلة اليمانية، الفرج بعد الشدة في ان النصارى لا يسكنون بجدة، الأقوال المرضية على الاجوبة اليمانية، ورسالة في الطرق الصوفية المستعملة الى زمانه في العالم

الاسلامي. مولده بمكة سنة (1049هـ)، توفي بالطائف في 3 شوال سنة (1113هـ). كان يجلس للدرس في الحرم المكيّ عند باب الوداع وباب أم هانئ تجاه الركن اليماني. قال كَمَال الدِّين الغَزِّي: جمع له الشيخ تاج الدين الدهان جزءا كبيرا، ذكر فيه أشياخه ومسموعاته ومروياته. (الزركلي ، ط/15: 205/2 ، و عمر رضا كحالة: 3/ 264).

2- تاج الدين أحمد بن أحمد بن إبراهيم الدهان له (إجابة النجدة بمنع القصر في طريق جدة) توفي سنة (1122هـ). (علي خان بن ميرزا: ص/80 وما بعدها ، و الزركلي: 82/2).

المطلب الثالث مكانته العلمية، المناصب التي تولاها، مصنفاته، وفاته

أولاً: مكانته العلمية:

كان (ابن بيري) ذا مكانة علمية عالية، وهو أحد أكابر الفقهاء الحنفية وعلمائهم المشهورين، وممن تبحر في العلم، وتحرى في نقل الأحكام، وحرر المسائل، وانفرد في الحرمين بعلم الفتوى، واجتهد حتى صارت له اليد الطولى في الفقه، وجدد من مآثر العلم ما دثر، له الهمة العلية في الانهماك على مطالعة الكتب الفقهية وصرف الأوقات في الاشتغال ومعرفة الفرق والجمع بين المسائل، سارت بذكره الركبان بحيث إن علماء كل إقليم يشيرون إلى جلالته. (ينظر: الغزي: 350/1، وعمر رضا كحالة: 1/ 22).

ثانيا: المناصب التي تولاها:

تولى ابن بيري منصب الافتاء بمكة المكرمةسِنِين ثمَّ عزل عَنْهَا لما تولى شرافة مَكَّة الشريف بَرَكَات لما كَانَ بَينه وَبَين مُحَمَّد بن سُلَيْمَان المغربي من عدم الألفة (وبركات: هو: بركات بن حسن بن عجلان بن رميثة، المكي الحسني، أمير مكة زين الدين أبو زهير، وابن أميرها بدر الدين، مولده بمكة سنة إحدى وثمانمائة. ولى إمرة مكة شريكاً لوالده سنة عشر، مع أخيه أحمد، ثم استقل بها في سنة تسع وعشرين من قبل الملك الأشرف برسباي سلطان الديار المصرية، بعد وفاة والده بالقاهرة. ودام بركات بإمرة مكة، إلى سنة خمس وأربعين عزله الملك الظاهر جقمق بأخيه الشريف علي، توفي بوادي مر خارج مكة، وحمل إلى مكة، ودفن في تاسع شعبان سنة تسع وخمسين وثمانمائة. ينظر: يوسف بن تغري بردي: 271/1، وأما محمد بن سليمان المغربي : هو: محمد بن محمد بن سليمان بن الفاسي بن طاهر السوسي، الروداني، المغربي، المالكي، نزيل الحرمين. اديب، محدث مشارك في الرياضيات والهيئة والنحو والمعاني والبيان.ولد بتارودنت من قرى السوس الاقصى، سنة(1037هـ) وتعلم بالمغرب، ورحل إلى الشرق، وجاور بمكة والمدينة وتوفي بدمشق.من مؤلفاته: جمع الفوائد من جامع الاصول ومجمع الزوائد في الجمع بين الكتب الخمسة والموطأ، صلة الخلف بموصول السلف، بهجة الطلاب في العمل بالاسطرلاب، حاشية على التسهيل في النحو، ومختصر تلخيص المفتاح في المعاني والبيان وشرحه. توفي سنة (1094هـ). ينظر: (الغدادي: 3/ 298، والزركلي: 7/ 294، والبغدادي: 221/11) وَكَانَت أُمُور الْحَرَمَيْنِ فِي أول دولة الشريف بَرَكَات منوطة بِهِ. (أبو زيد: بكر بن عبد الله ط/1 ، 1407 هـ: ص/ 170).

ثالثا: مصنفاته وآثاره العلمية:

ذكر أصحاب التراجم والطبقات مصنفات ومؤلفات للشيخ ابن بيري كثيرة، فيما يأتي ذكرٌ لما وقفت عليها:

1- الإبانة في زمن سقوط النفقة المفروضة دون المستدانة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

2- الإتحاف بالأحاديث الْوَارِدَة فِي فضل الطّواف. (ينظر: البغدادي: 34/1).

3- الإتحاف بمهمات مسائل الأوقاف. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

4- اختصار الطراز المذهب في بيان الصحيح من المذهب. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

5- إزالة الضنك فِي المُرَاد من يَوْم الشَّك. (ينظر: البغدادي: 34/1).

6- الِاسْتِدْلَال فِي حكم الِاسْتِبْدَال. (ينظر: (لبغدادي: 34/1).

7- إظهار الْكَنْز المخفي فِي عدم ضَمَان الصيرفى. (ينظر: البغدادي: 34/1).

8- إعلاء الرتب فِي حكم الإيثار بِالْقربِ. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

9- إعلام الأعلام بمهمات مسائل الأحكام. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

10- إفراغ الْجهد فِي دَعْوَى الْيَد. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

11- الأقوال المرضية في حكم الاقتداء بالمخالف. (ينظر: ابن عابدين، ط/2، 1412هـ: 377/1).

12- الأمنية في صحة الوضوء بلا نية. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

13- إنالة الإرب فِي حكم اسْتِعْمَال أواني الْفضة وَالذَّهَب. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

14- بذل المهجة فيما يجب ويسوغ للزوجة.. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

15- بلوغ الإرب في بيان ارض الحجاز وجزيرة العرب. (ينظر: البغدادي: 34/1).

16- بلوغ المنى في أحكام منى. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

17- تَبْلِيغ الأمل فِي عدم جَوَاز التَّقْلِيد بعد الْعَمَل.(ينظر: (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

18- تحسين العبارة في حكم الدهن وقد ماتت فيه الفارة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

19- تحصيل الأجر في إبانة حد الجهر. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

20- التعبير المنير على مواضع من شرح المنسك الصغير. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 42/1).

21- توكيل الوصي غير جائز غير بيع العقار. (ينظر: فهرست مخطوطات الحرم المكي، رقم الحفظ (3852/2).

22- جواب عن دخول بستان بني عامر للتخلص من الاحرام. (ينظر: فهرست مخطوطات الحرم المكي، رقم الحفظ/3852/2).

23- دفع الضرر في الترخيص بتأخير الصلاة في السفر. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

24- دفع العوض في حكم تقييد المحتمل لغرض. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

25- ذخيرة الناظر في تكفير الحج للتبعات والصغائر. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1 ، ومخطوطات المكتبة المركزية، المملكة العربية السعودية، الرياض، رقم الحفظ: 7/451 مجاميع).

26- رد القول العنيد في جواز الاقتداء بالمخالف في العيد. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

27- رسالة في الاستثناء في اليمين الكاذبة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

28- رسالة في استعمال أواني الفضة والذهب. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

29- رسالة فِي الْإِشَارَة فِي التَّشَهُّد. (ينظر: محمد أمين: 20/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

30- رسالة في إيصال الثواب للأموات. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

31- رسالة في إيضاح الألفاظ الغريبة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

32- رسالة في البراءة والطلاق المعلق بصحتها. (ينظر: محمد أمين: 20/1).

33- رسالة في البرء والخلع والتوكيل بذلك. (ينظر: مخطوطات المكتبة المركزية، المملكة العربية السعودية، الرياض - رقم الحفظ: 4/2077 مجاميع).

34- رسالة في بيان أقسام الرشوة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

35- رسالة في بيان السكك. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

36- رسالة في تطهير السمن والعسل. (ينظر: مخطوطات المكتبة المركزية، المملكة العربية السعودية، الرياض - رقم الحفظ: 451 مجاميع).

37- رسالة فِي جَمْرَة الْعقبَة. (ينظر: محمد أمين: 20/1).

38- رسالة في جواز الصيد بالبندقة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

39- رسالة في الحضانة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

40- رسالة في حكم الاستبراء. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

41- رسالة في حكم إسقاط الصلاة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

42- رسالة في حكم الاقتداء بالمخالف. (ينظر: محمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

43- رسالة في حكم البناء بمنى. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1 ، ومحمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

44- رسالة في حكم التقدم على الامام عند اركان الكعبة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

45- رسالة في حكم التقليد. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

46- رسالة في حكم جعل الطلاق بيد الزوجة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

47- رسالة في حكم جواز العمل بالحيلة لمن قصد مجاوزة الميقات بلا إحرام. (ينظر: محمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

48- رسالة في حكم حمل الجنازة الى المقبرة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

49- رسالة في حكم حمل الجنازة وهي أخرى مغايرة للأولى. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

50- رسالة في حكم شرف ولد الشريفة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

51- رسالة في حكم الطلاق المعلق بصحة البراءة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

52- رسالة في حكم القصر في صلاة المتوجه من مكة الى جدة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1 ، ومحمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

53- رسالة في حكم الفراغ والاستبدال. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

54- رسالة في حكم من علق طلاق زوجته بصحة البراءة من المهر ونفقة العدة ومؤونة السكنى. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

55- رسالة في حكم من يصلي بظلة السلطان مراد. (ينظر: محمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

56- رسالة في حكم الوقف على من كان أعزب. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

57- رسالة في شرح المسايرة لابن الهمام. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

58- رسالة في عدم ارث الزوجين المفارقة بالمرض بالجب والعنة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

60- رسالة في عدم دخول أولاد البنات في مسمى الأولاد. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

61- رسالة في عدم سقوط المعلوم. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

62- رسالة في عدم صحة عزل القوم. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

63- رسالة في فرائض الصلاة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

64- رسالة في فروع التقليد. (ينظر: مخطوطات المكتبه المحمودية المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة، رقم الحفظ: 2646/3).

65- رسالة في فساد الإقرار. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

66- رسالة في فساد الرسالة الموضحة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

67- رسالة في كراهة لبس الأحمر. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

68- رسالة فيما اذا طلق وادعى الاستثناء. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

69- رسالة في مشروعية العمرة للمكي في أشهر الحج . وهي هذه موضوع الدراسة.

70- رسالة في معنى الاستحسان والقياس. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

71- رسالة في معنى تعلق الوجوب والضمان بالذمة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

71- رسالة في معنى العقر الواقع في كلام الأصحاب. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

72- رسالة فيمن يطلق عليه السيد الشريف. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1 ، ومحمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

73- رسالة في مفهوم الرواية. (ينظر: فهرست مخطوطات الحرم المكي ، رقم الحفظ /4045).

74- رسالة في نقض القسمة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

75- رفع الأذرع فيما تدور بالعيار. (ينظر: مخطوط مكتبة رضا ، رامبور، الهند، رقم الحفظ: 202/1).

76- رفع القبض في حكم القبض. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

77- رفع الإضرار في رد القول بان قبول الإبراء إقرار. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

78- رفع الاشتباك في رد دعوى الالتباك. رد به على رسالة عنوانها (الالتباك عن حكم ماء التنباك)لمؤلف مجهول. من الرسالتين نسخة بمكتبة ميونخ بالمانيا ضمن مجموع برقم (884). (ينظر: محمد الحبيب الهيلة: ص/363).

79- رفع الاوهام في عدم جواز صلاة الرجال خلف صف النساء التام في المسجد الحرام. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

80- رفع الضلال فِي بَيَان حكم التَّعْزِير بأخذ المَال. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، و أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

81 - رفع الإبهام في بيان صحة الصلاة مع الأعلام. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

82- السهم الصائب على من حكم من نواب الوقف على الغائب. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

83- السُّؤَال وَالْمرَاد فِي جَوَاز اسْتِعْمَال الْمسك والعنبر والزباد. (ينظر: إبن عابدين: 209/1 ، و البغدادي: 34/1).

84- السيف المسلول في دفع الصدقة لآل الرسول. (ينظر: الباباني البغدادي: 36/4 ، البغدادي: 34/1 ، ومحمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

85- شرح إعلام الأعلام. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

86- شرح الإيضاح. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

87- شرح تَصْحِيح القدورى لِابْنِ قطلوبغا. (ينظر: البغدادي: 34/1).

88- شرح رسالة مشروعية العمرة للمكي في أشهر الحج. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

89- شرح فرائض الصلوات (ببغية الخاص والعام). (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

90- شرح مسألة التلفيق الواردة في التحرير. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

91- شرح المسايرة لابن الهمام. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

92- شرح المنسك الصغير لرحمة الله السندي. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، ومحمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

93- شرح منسك الشهاوي. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

94- شرح منظومة ابْن الشّحْنَة. (ينظر: البغدادي: 34/1).

95- الطلاق المعلق بالعباد. (ينظر: مخطوطات مكتبة رضا، رامبور، الهند ، رقم الحفظ: 199/1).

96- العجالة في حكم بيع العدة والامانة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

97- عدة السالك في أحكام المناسك. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

98- العدة في طلاق المعتدة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

99- عمدة الحكام في مسائل الأحكام. (ينظر: فهرست مخطوطات الحرم المكي، رقم الحفظ /1978).

100- عمدة ذوي البصائر بحل مهمات الأشباه والنظائر. (ينظر: الباباني البغدادي: 121/4 ، والبغدادي: 34/1).

101- غاية التحقيق في عدم جواز التلفيق. (ينظر: محمد أمين: 20/1).

102- فتاوى ابن بيري. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

103- الفتح الرحماني في شرح موطأ الإمام محمد بن الحسن الشيباني. (ينظر: البغدادي: 34/1).

104- الفوائد المكية على العقائد القدسية. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

105- الْفَوَائِد المهمة الفريدة فِي إيضاح الألفاظ الغريبة. (ينظر: البغدادي: 34/1).

106- القَوْل الأزهر فِيمَا يُفْتى بِهِ بقول الإمام زفر. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

107- القَوْل البات فِي إيصال الثَّوَاب للأموات. (ينظر: البغدادي: 34/1).

108- القَوْل التَّام فِي عدم انْفِسَاخ الدَّار الْمُسْتَأْجرَة بالانهدام. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

109- القَوْل السار فِي حكم فنَاء الدَّار. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

110- القول السديد المفيد في حكم التقليد. (ينظر: فهرست مخطوطات الحرم المكي،رقم الحفظ: 3852/6).

111- القول الصحيح في حكم الواقع بالطلاق الصريح. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

112- القَوْل الصَّوَاب فِي حكم الْبَاب بمنقول الأصحاب. (ينظر: البغدادي: 34/1).

113- القول الفاصل الماضي في حكم عزل السلطان القاضي. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، ومحمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

114- القول المؤالف في حكم الاقتداء بالمخالف .وهي غير الأولى. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

115- الكشف والتدقيق لشرح غاية التحقيق. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1 ، وفهرست مخطوطات الحرم المكي، رقم الحفظ (4013).

116- اللمْعَة فِي حكم صَلَاة الأربع بعد الْجُمُعَة. (ينظر: البغدادي: 34/1 ، وأبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

117- المتعة في عدم جواز استخلاف خطيب الجمعة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

118- مسائل عمت فيها البلوى. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

119- مهمات مسائل الأحكام. (ينظر: فهرست مخطوطات الحرم المكي ، رقم الحفظ: 4288).

120- المهمات الواجبة لجنازة المسلم الحاضرة. (ينظر: مخطوط المكتبة المركزية، المملكة العربية السعودية، الرياض، رقم الحفظ: 5/451 مجاميع, 6/4447).

1210- النقول المتتابعة في حكم رفع الإمام رأسه ولم يقعد في الرابعة. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

122- النقول المنيفة في حكم شرف ولد الشريفة. (ينظر: الباباني البغدادي: 676/4 ، والبغدادي: 34/1 ومحمد الحبيب الهيلة، ط/1: ص/363).

123- هداية الغبي في تقييد فسخ إحرام الصبي. (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

124- الوَاضِح من النقول فِي حكم الْفَرَاغ وَالنُّزُول. (ينظر: البغدادي: 34/1).

125- الوثيق من العروة فِي بَيَان أقسام الرِّشْوَة. (ينظر: البغدادي: 34/1).

وهذه المصنفات جميعها مخطوطة ما عدا خمس رسائل مطبوعة:

أولها : هذه الرسالة : جواز العمرة للمكي في أشهر الحج.

وأربع رسائل ذكرها الأستاذ محمد خير رمضان يوسف في تحقيقه لرسالة:

- رفع الاوهام في عدم جواز صلاة الرجال خلف صف النساء التام للمصنف.
- القول الازهر فيما يفتى بقول الامام زفر ، طبع في المطبعة الماجدية بمكة المكرمة عام 1331هـ ، في اربع صفحات.
- حكم التقدم على الامام عند اركان الكعبة ، طبع بذيل : القول الازهر ، في اربع صفحات ايضا.
- النقول المنيفة في حكم شرف ولد الشريفة ، حققه هاني بن محمد الحارثي ضمن رسائل لقاء العشر الأواخر بالمسجد الحرام ، التي نشرت عام 1436هـ ، في 45 صفحة.

رابعا: وفاته:

توفي ابن بيري رحمه الله يوم الأحد السادس عشر من شوال سنة تسع وتسعين وألف (1099هـ) ، وذكر ابن الغزي أن وفاته كانت سنة (1096هـ). (ينظر: الغزي: 350/1).

ولكن جميع من ترجم له ذكروا التاريخ الاول، ودفن بالمعلاة قرب السيدة خديجة ـ (ينظر: أبو زيد بكر بن عبدالله: س/170 ، و محمد أمين: 19/1).

وخديجة: هي خديجة بنت خويلد بن أسد بن عبد العزي القرشية وأمها فاطمة بنت زائدة بن جندب وهي أول امرأة تزوجها النبي ﷺ من غير خلاف قبل المبعث بخمس عشرة سنة وكانت بنت أربعين سنة وهوابن خمس وعشرين سنة وكانت قبله تحت أبي هالة هند بن زرارة بن النباش بن عدي أحد بني أسيد بن عمرو بن تميم وقبله عند عتيق بن عابد وهي أم أولاده كلهم سوى إبراهيم بن ماريه القبطية فولدت له القاسم وبه كان يكنى وعبدالله وهو الطاهر والطيب سمي بذلك لأنه ولد في الإسلام وقيل إن الطاهر والطيب اسمان لابنين وقيل إن اسمهما عبد العزى وعبد مناف وولدت له من النساء زينب ورقية وأم

كلثوم وفاطمة صلى الله عليهم أجمعين توفيت بمكة قبل الهجرة إلى المدينة وقبل فرض الصلاة بخمس وقيل بثلاث سنين وفي السنة التي مات فيها أبو طالب بن عبد المطلب وفي كل ذلك خلاف وكان عمرها وقت وفاتها خمسا وستين سنة وقيل خمسا وخمسين في شهر رمضان سنة عشر من النبوة ولم يجتمع معها أحد من نسائه صلوات الله عليهن . ينظر: (ينظر: إبن عساكر: ص/38 ، و إبن الجوزي: 307/1).

المبحث الثاني

دراسة في المخطوط.

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اسم المخطوط ونسبته إلى مؤلفه.

المطلب الثاني: منهج المؤلف في المخطوط ومصادره.

المطلب الثالث: وصف لنسخة المخطوط وصورها.

المبحث الثاني

دراسة في المخطوط.

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اسم المخطوط ونسبته إلى مؤلفه

أولا: إسم المخطوط:

موضوع الرسالة التي نحن بصدد تحقيقها يتعلق بصحة الطلاق المعلق بالبراءة، وحيث أنني لم أقف إلا على نسخة واحدة من المخطوط، وان غالبية من ترجم لمؤلف هذه الرسالة وهو الامام (إبراهيم بن حسين بن أحمد بن محمد بن أحمد - ابن بيرى -) لم يتطرق إلى مؤلفاته، إلا ما ذكره الشيخ عبد الله مرداد أبو الخير حيث قال أن لابن بيري رحمه الله أكثر من 125 مصنف بمختلف العلوم والفنون، وذكر منها عنواناً للرسالة التي نتكلم عنها، والعنوان هو (رسالة في حكم الطلاق المعلق بصحة البراءة). (ينظر: أبو الخير عبد الله مرداد، ط/2 1406 هـ: 41/1).

أما ما وجدته على غلاف النسخة الخطية فهو (هذه رسالة في البراءة والطلاق المعلق بصحتها).

والمحقق عندما يريد إثبات اسم الكتاب الذي يدرسه ويحققه فإنما يعتمد أولاً على من ترجم لصاحب هذا الكتاب ثم يستأنس بما يجده على غلاف النسخة أو النسخ الخطية، فإن كان هناك اختلاف فالأولى أن يعتمد ما ذكره أصحاب التراجم والسير لا سيما إذا كان أحد المترجمين قريب عهد بزمن المؤلف.

لهذا فسوف أعتمد العنوان الذي أتى به الشيخ عبد الله مرداد في كتابه (المختصر من كتاب نشر النور والزهر في تراجم أفاضل مكة – من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر).

ثانياً: نسبة المخطوط إلى مؤلفه:

كما قلت سابقاً أن هذا المخطوط ليس له إلا نسخة واحدة (فريدة) وأن الشيخ عبد الله مرداد هو من ذكر هذه الرسالة ضمن مصنفات الامام (إبن بيري) رحمه الله تعالى.

وبما أن أصحاب التراجم والسير لم يذكروا هذه الرسالة لمؤلف آخر فمن المؤكد أنها لابراهيم بن حسين بن أحمد (ابن بيري) المتوفى سنة: 1099 هـ.

ومن باب الأمانة العلمية فقد وقفت على رسالة (مخطوط) بنفس الموضوع عنوانها (رسالة في تعليق الطلاق على صحة البراءة) وهذه المخطوطة للامام حسين بن محمود (الجابري). بدون سنة الوفاة، والمخطوطة هذه تقع في 9 لوحات ومودعة في المكتبة الأزهرية الخاص (2078) العام (26917).

أما المخطوطة التي نحن بصدد دراستها وتحقيقها فتقع في لوحة واحدة ونص (3 صفحات فقط) ومودعة في مكتبة جامعة الرياض – قسم المخطوطات، ضمن مجموع، تبدأ صفحات هذا المخطوط من صفحة (46) الى صفحة (48).

المطلب الثاني: منهج المؤلف في المخطوط ومصادره

أولاً منهجه في المخطوط:

المتتبع لهذه المخطوطة صغيرة الحجم سيفهم أنها إجابة تدور حول سؤال واحد وهو كما ذكره المؤلف في بداية المخطوط (ما قولكم دام فضلكم: في امرأة تذاكرت مع زوجها الطلاق ؟.

فقال لها: أبرئيني .

فقالت له: أبرأتك عن بقية مهري وقدره (كذا وكذا).

أو عن نفقة عدتي ، وعن ثمن جارية وقدره (كذا وكذا)، وعن مؤنة سكناي، وعن نفقة حمل في بطني إذا وضعته إلى سنتين.

فقال الزوج: إن صحت براءتك فأنت طالق.

وأراد بذلك: إن برئت ذمتي عما أبريتيني عنه بقولك أنتَ بريءٌ عن (كذا وكذا إلخ).

فهل والحالة هذه تطلق المرأة المذكورة أم لا تطلق؟. (مقدمة المخطوط: صفحة/1).

ثم بدأ بالجواب على هذه السؤال بذكر آراء الفقهاء الذين لا يوقعون الطلاق على المرأة في هذه الحال.

وكأنه يرجح هذا القول ويدعمه ولا يرى غيره؛ لأنه أخذ يبرهن ويدلل على صحة هذا القول بأدلة عقلية ويأتي بنصوص الفقهاء التي تقول بعدم وقوع الطلاق.

ثانياً: المصادر التي اعتمدها مؤلف المخطوط:

اعتمد الامام ابراهيم ابن بيري في مخطوطه هذا على مجموعة من المصادر المهمة في المذاهب سأوردها حسب ما جاءت في المخطوط وكما يأتي:

1- القنية: (قنية المنية لتتميم الغنية) لأبي الرجاء، نجم الدين: مختار بن محمود الزاهدي، الحنفي, المتوفى: سنة (658هـ).

2- والفتاوى التاتارخانية: عالم بن العلاء الانصاري الاندريتي الدهلوي الهندي، (المتوفى سنة: 786 هـ).

3- جمع التفاريق: هو كتاب في الفقه الحنفي: جمع التفاريق في الفروع: للإمام زين المشايخ، أبي الفضل: محمد بن أبي القاسم البقالي، الخوارزمي، الحنفي. (المتوفى: سنة 586).

4- الواقعات: أحمد بن محمد بن عمر أبو العباس الناطفي (المتوفى: سنة: 446 هـ).

5- جَامع الْفُصُولَيْنِ فِي الْفُرُوع: وهو كتاب، مشهور؛ متداول في أيدي الحكام، والمفتين، لكونه في المعاملات خاصة. جمع فيه مؤلفُهُ بين فصول العمادي، وفصول الأسروشني، وأحاط، وأجاد. وهو لابْن قاضى سيماو بدر الدَّين مَحْمُود بن القاضي اسرائيل بن عبد الْعَزِيز السيماوي الرُّومِي الْفَقِيه الْحَنَفِي، (توفى قَتِيلا بسيروز سنة 823 ه).

المطلب الثالث: وصف لنسخة المخطوط وصورها

أولاً: وصف المخطوطة:

النسخة الوحيدة التي وقفت عليها مودعة في مكتبة جامعة الرياض – قسم المخطوطات، ضمن مجموع، تبدأ صفحات هذا المخطوط من صفحة (46) الى صفحة (48).

مكتوب على اول صفحة منها: (هذه رسالة في البراءة والطلاق المعلق بصحتها).

وهي واضحة الخط وليس فيها سقط أو طمس.

عدد صفحاتها: 3 صفحات.

عدد أسطر الصفحة الواحدة: 21 سطر.

عدد كلمات السطر الواحد: 9 كلمات تقريبا.

قياس الصفحة: 22سم × 9 سم.

اسم الناسخ: لا يوجد.

تاريخ النسخ: لا يوجد.

تبدأ المخطوطة بقوله " بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

الحمد لله: ما قولكم دام فضلكم: في امرأة تذاكرت مع زوجها الطلاق ؟. فقال لها: أبرئيني .

فقالت له: أبرأتك عن بقية مهري وقدره (كذا وكذا)..."

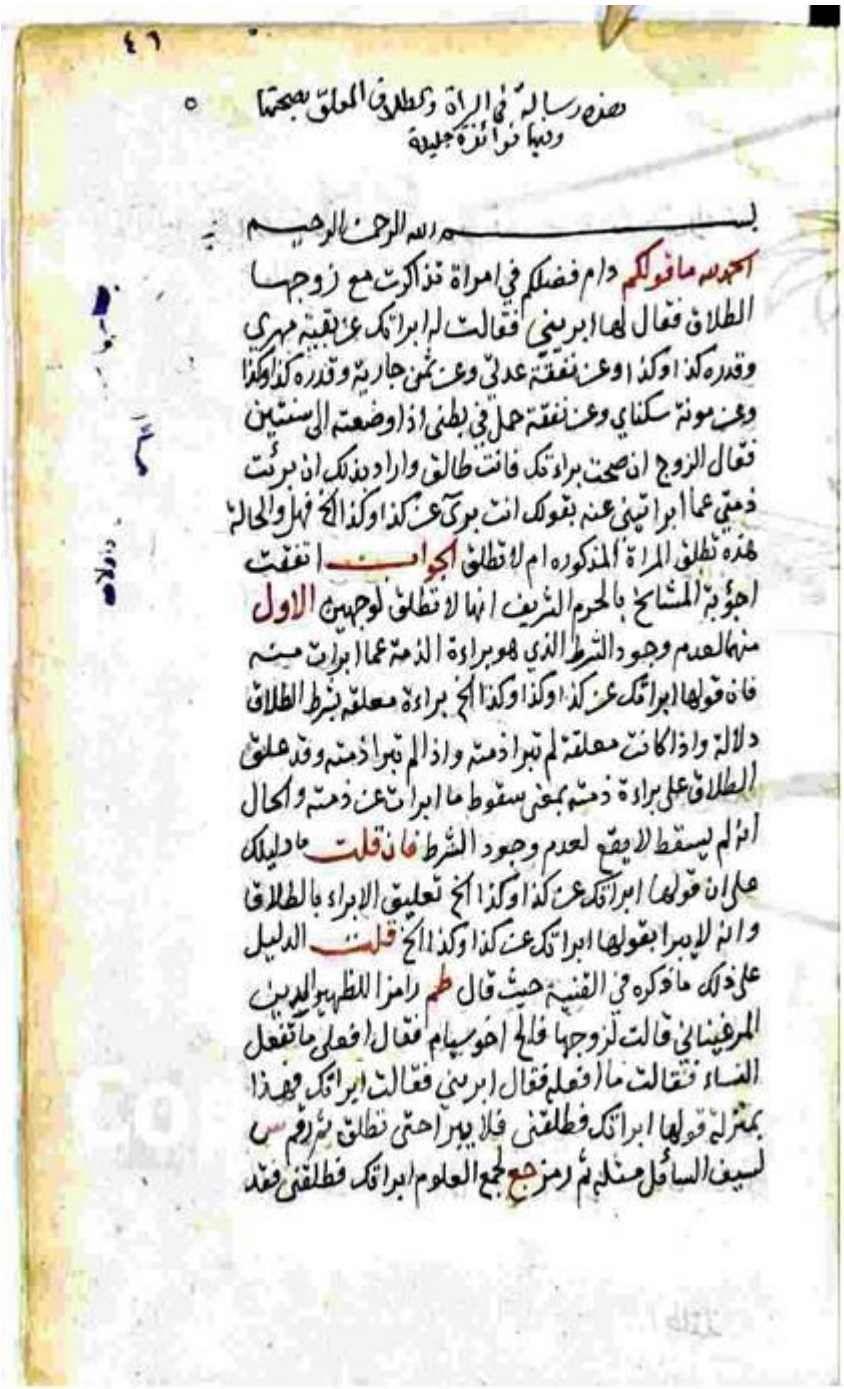
وتنتهي بقوله: " وإذا كان لا يصح فالطلاق المعلق على صحته لا يقع؛ لعدم وجود الشرط التي هي البراءة الصحيحة عن المبرء منه. وهذا لا شبهة فيه عند أهل البصر والبصيرة والله الموفق الهادي.

وصلى الله على سيدنا محمد و]على[آله وصحبه وسلم.

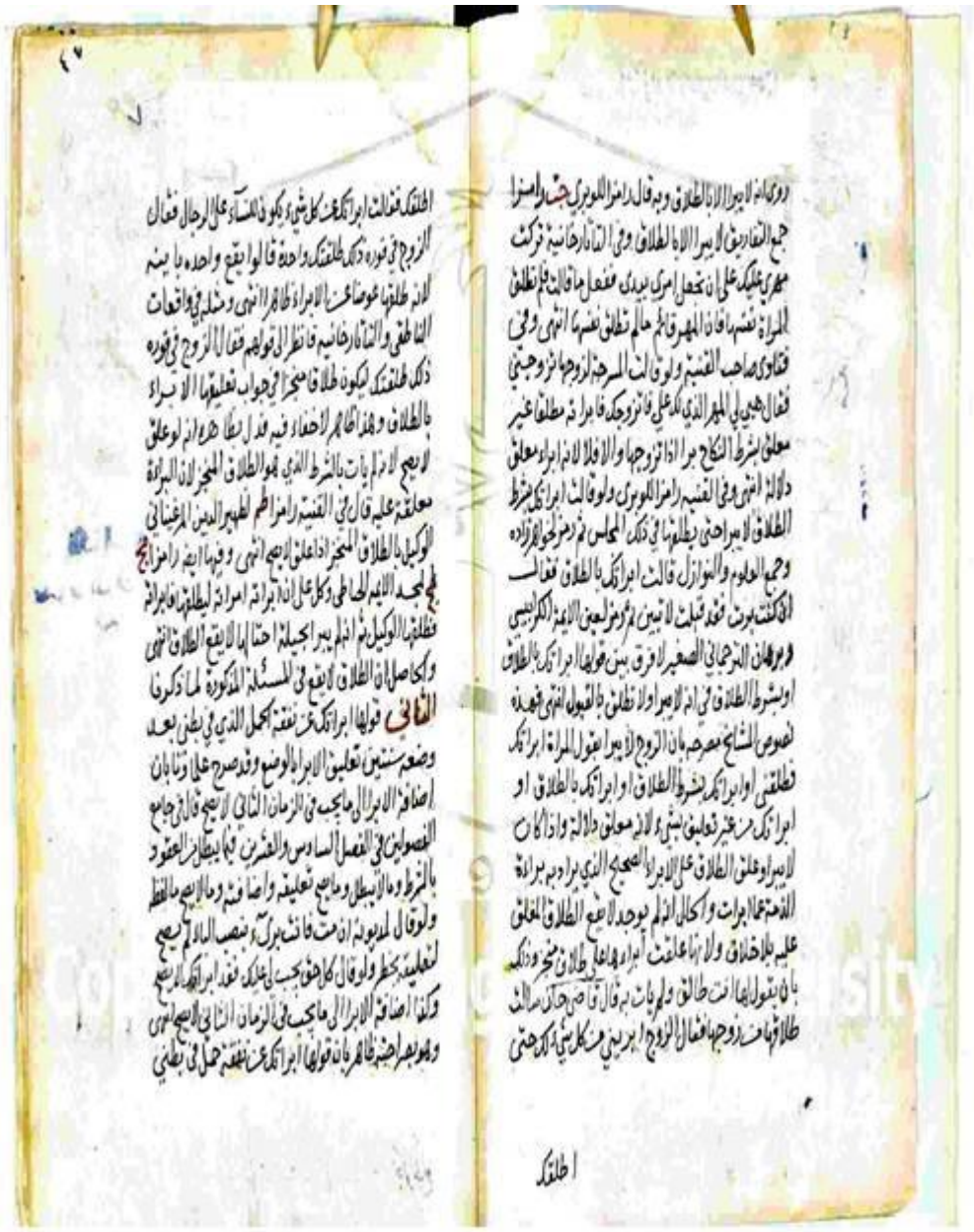
تمت".

ثانياً: صور المخطوطة:

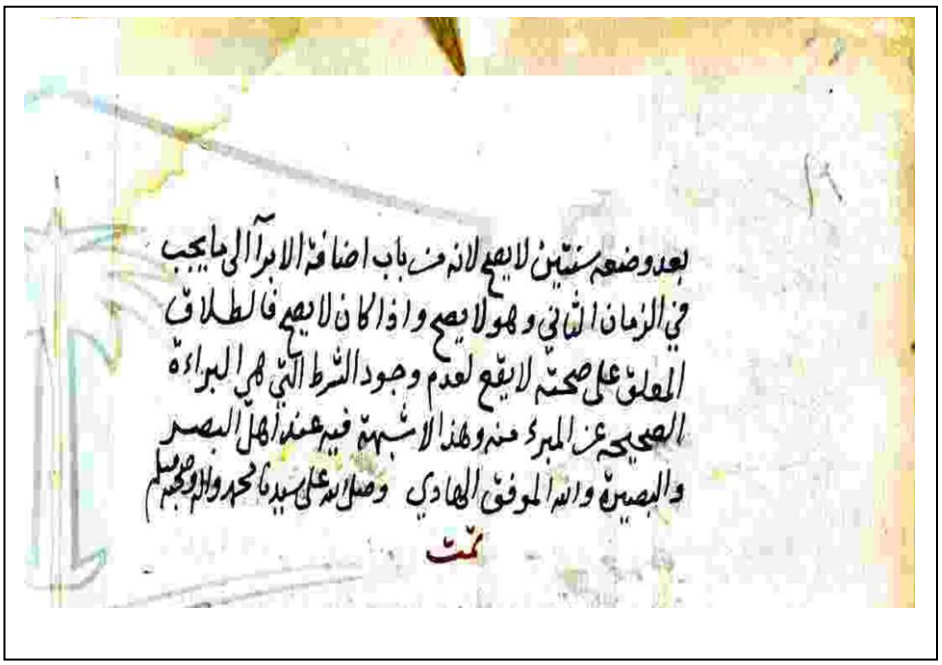
الصفحة الأولى من المخطوطة – صفحة الوجه



الورقة الثانية من المخطوطة



الصفحة الأخيرة من المخطوطة


بعد وضعه سنتين لا يصح لانه من باب اضافة الابرآ الى ما يجب
في الزمان الثاني وهو لا يصح واذا كان لا يصح فالطلاق
المعلق على صحته لا يقع لعدم وجود الشرط التي هي البراءة
الصحيحة عن المبرء منه وهذا لا شبهة فيه عند اهل البصر
والبصيرة والله الموفق الهادي وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم
تمت

الفصل الثاني

تحقيق نص المخطوطة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله:

[السؤال] (ما بين المعقوفتين من زيادتي): ما قولكم دام فضلكم: في امرأة تذاكرت مع زوجها الطلاق ؟.
(الطلاق لغة: مأخوذ من: طلق: طُلِقَتِ المرأة فهي مَطلُوقةٌ إذا ضربها الطَّلْقُ عند الولادة. والطَّلاقُ: تخلية سبيلها، والمرأة تطلق طلاقاً فهي طالِقٌ وطالِقة غداً....وطَلَقَت وطُلِّقَتْ تطليقاً. والطالِقُ من الإبل ناقة ترسل في الحي ترعى من جنابهم أي حواليهم حيث شاءت، لا تعقل إذا راحت ولا تنحى في المسرح، وأطلَقْتُ الناقة وطَلَقَتْ هي أي حللت عقالها فأرسلتها. ورجل مِطْلاقٌ ومِطليقٌ أي كثير الطلاق للنساء. (الفراهيدي: 101/5).
وفي الاصطلاح: قيل هو "رفع القيد الثابت شرعا بالنكاح" (الزيلعي: 188/2). وقيل هو "حل قيد النكاح" (إبن قدامة: 363/7).

فقال لها: أبرئيني.
(في أصل المخطوط: (أبريني) والابراء لغة: أصلها من (ب ر أ) : (برئ) من الدَّيْنِ والعَيْبِ بَراءَةً، ومنها البَراءَةُ لخط الإبراء والجمع البراءات بالمد والبروات عامي وأبرأته جعلته بريئا من حق لي عليه وبرأه صحح براءته فتبرأ ومنه تبرأ من الحبل أي قال أنا بريء من عيب الحبل وبارأ شريكه أبرأ كل واحد منهما صاحبه (ومنه) قولهم الخلع كالمبارأة وترك الهمزة خطأ (والبارئ) في صفات الله سبحانه الذي خلق الخلق بريئا من التفاوت (واستبراء الجارية) طلب براءة رحمها من الحمل ثم قيل استبرأت الشيء إذا طلبت آخره لتعرفه ويقطع الشبهة عنك: (المُطَرِّزِيّ: 38/1).
وفي الاصطلاح: قيل هو "إسقاط كل حق لكل واحد من الزوجين على الآخر مما يتعلق بالنكاح" (البابرتي: 233/4). وقيل: هو "بذل المرأة العوض على طلاقها. لكنها تختص بإسقاط المرأة عن الزوج حقا لها عليه" (الموسوعة الفقهية الكويتية: 143/1).

فقالت له: أبرأتك عن بقية مهري وقدره (كذا وكذا).

(المهر لغة: "المَهْرُ: الصَدَاق، وَالْجمع مُهورٌ، وَقد مَهَرَ الْمَرْأَة يَمْهُرُها ويَمْهَرُها مَهْراً، وأمهَرَها .. وَقَالَ بَعضهم: مَهَرْتُها: أعطَيْتُها مَهْراً، وأمْهَرْتُها: زوجتها غَيْرِي على مَهْرٍ": (إبن سيده المرسي: 316/4).

وفي الاصطلاح: قيل هو: "المال الذي يجب في قد النكاح على الزوج في مقابلة منافع البضع، إما بالتسمية أو بالعقد" (البابرتي: 316/3).

أو عن نفقة عدتي، وعن ثمن جارية وقدره (كذا وكذا)، وعن مؤنة سكناي، وعن نفقة حمل في بطني إذا وضعته إلى سنتين.
(العدة لغة: مأخوذٌ مِنَ العَدِّ والحِسابِ، وسُمِّيَ زَمانُ التربُّصِ عِدَّةً؛ لأنَّها تَعُدُّه، وأصلُ (عدد): يدلُّ على الإحصاءِ، يُقالُ: عَدَدْتُ الشَّيءَ، أي: أحصَيتُه. (ينظر: إبن فارس: 29/4، وإبن منظور: 284/3، والفيومي: 396/2)، والجارية: يقول ابن المبرد: "هي من دون البلوغ، سميت جارية، لسرعة جريها

ويطلق اسم الجارية على الأمة، وجمعها: جوار، وجواري". (إبن المبرد: 502/3 ، والمؤنة لغة: يقول ابن فارس: (مون) الميم والواو والنون كلمة واحدة وهي المون: أن تمون عيالك، أي تقوم بكفايتهم وتتحمل مؤونتهم. (إبن فارس: 286/5).
فقال الزوج: إن صحت براءتك فأنت طالق.

وأراد بذلك: إن برئت ذمتي عما أبريتيني عنه بقولك أنتَ بريءٌ عن (كذا وكذا إلخ).

فهل والحالة هذه تطلق المرأة المذكورة أم لا تطلق؟.

الجواب:

اتفقت أجوبة المشايخ بالحرم الشريف أنها لا تطلق؛ لوجهين:

الأول منهما: لعدم وجود الشرط الذي هو براءة الذمة عما أبرأت منه.
(الشرط: "هو الَّذِي يقف عَلَيْهِ الحكم وعَلى مَا يقوم مقَامه" : (أبو الحسين البصري: 142/1).
فإن قولها (أبرأتك عن كذا وكذا إلخ) براءة معلقة بشرط الطلاق دلالةً.
(المقصود من قوله "براءة معلقة بشرط الطلاق دلالةً": أي من الدلالة أن البراءة معلقة بشرط الطلاق، فلا يقع، يقول الزبيدي: "هذه براءة معلقة بشرط وبراءة صاحب الأصل لا يجوز تعليقها بالشرط". الجوهرة النيرة: 321/1. ويقول ابن عابدين: "فَأَبْرَأَتْهُ مُطْلَقًا غَيْرَ مُعَلَّقٍ بِشَرْطِ التَّزَوُّجِ يَبْرَأُ إذَا تَزَوَّجَهَا وَإِلَّا فَلَا لِأَنَّهُ إبْرَاءٌ مُعَلَّقٌ دَلَالَةً، وَقِيلَ لَا يَبْرَأُ، وَإِنْ تَزَوَّجَهَا لِأَنَّهُ رِشْوَةٌ" ، (إبن عابدين: 245/5).

وإذا كانت معلقة لم تبرأ ذمته، وإذا لم تبرأ ذمته وقد علق الطلاق على براءة ذمته بمعنى

سقوط ما أبرأت عن ذمته، والحال أنه لم يسقط، لا يقع؛ لعدم وجود الشرط.

(يقول القدوري: "والطلاق إنما يكون عند وجود الشرط، وما قبل ذلك هو عائد على الطلاق، فليس بمطلق: (القدوري: 4789/9).

فإن قلت: ما دليلك على أن قولها (أبرأتك عن كذا وكذا إلخ) تعليق الإبراء بالطلاق وأنه لا يبرأ بقولها أبرأتك عن كذا وكذا الخ؟.

قلت: الدليل على ذلك ما ذكره في القنية حيث قال:

"[(شم) _ رامزاً لشرف الأئمة المكي _]: قالت لزوجها [بالخ خوا] سيام فقال إفعلي ما تفعل النساء فقالت : ما أفعله، فقال: أبرئيني فقالت: أبرأتك، فهذا بمنزلة قولها أبرأتك فطلقني، فلا يبرأ حتى يطلق".

(أبو الرجاء الزاهدي: ص/101، وعالم بن العلاء: 23/5).

(1 - القنية: هو كتاب في فروع الحنفية: اسمه (قنية المنية لتتميم الغنية) لأبي الرجاء، نجم الدين: مختار بن محمود الزاهدي، الحنفي, المتوفى: سنة (658هـ)، جمع فيه مؤلفه كل ابواب الفقه على المذهب الحنفي وهو كتاب مطبوع طباعة حجرية – مطبعة المهانند – كلكتا – الهند - تاريخ النشر: 1245هـ.

2 - في مقدمة القنية أوضح المؤلف معاني الرموز التي تضمنها كتابه، فقوله (شم): يعني بها كما يقول: (شرف الأئمة المكي) القنية: أول الكتاب، جدول بمصطلحات القنية التي استخدمها المؤلف.
3 - شرف الأئمة المكي: هو برهان الدين شرف الأئمة المكي الخوارزمي ويعرف بـ (محمود الترجماني) إمام كبير كان موجوداً في عصر التمرتاشي ومحمود التاجرى وكان ابنه علاء الملة محمد قد بلغ رتبة الكمال في زمانه وإليهما تنتهى رياسة المذهب في زمانهما. (ينظر: اللكنوي: ص/211).
4 - ما بين المعقوفتن: في المخطوط: فالح اخو، والصحيح ما أثبته من أصل القنية: ص/101، وهذه العبارات من اللغة الفارسية، فقد وقفت على كثير منها في أكثر من كتاب فقهي حنفي كالفتاوى الخانية الذي عقد مؤلفه فصلاً خاصاً بألفاظ الخلع أسماه (فصل في الخلع بالفارسية): 539/1. والفتاوى الهندية، فقد عقد مؤلفها فصلاً في الطلاق أسماه (الفصل السابع في الطلاق بالألفاظ بالفارسية): 379/1).

ثم رقَّمَ (سي) لسيف السائل مثله.

(ينظر: أبو الرجاء الزاهدي: ص/101، وعالم بن العلاء: 23/5).

ثم رمز [(جمع) لجامع] العلوم: أبرأتك فطلقني [فقبل]:
(ما بين المعقوفتين في المخطوط: (جع لجمع) ، و (فقد) ، وما أثبته هو الصحيح كما في القنية.

(و/2) روي: أنه لا يبرأ إلا بالطلاق، وبه قال [بو]
(ما بين المعقوفتين في المخطوط: (بو) وأثبته كما في القنية).
رامزا للوبري. (أبو الرجاء الزاهدي: ص/102).

[و] (ما بين المعقوفتين من زيادتي لاستقامة الكلام). (جت) رامزاً [لـ] (ما بين المعقوفتين من زيادتي لاستقامة الكلام)
جمع التفاريق : (جمع التفاريق: هو كتاب في الفقه الحنفي: جمع التفاريق في الفروع: للإمام زين المشايخ، أبي الفضل: محمد بن أبي القاسم البقالي، الخوارزمي، الحنفي. المتوفى: سنة 586، ست وثمانين وخمسمائة. (حاجي خليفة: 596/1).
لا يبرأ إلا بالطلاق. (أبو الرجاء الزاهدي: ص/102).

وفي التاتارخانية
(التاتارخانية: هو (زاد المسافر في الفروع) والمعروف بالفتاوى التاتارخانية لعالم بن علاء الحنفي المتوفى: سنة 286 هـ ، إنتخبها: إبراهيم بن محمد الحلبي. (ينظر: حاجي خليفة: 947/2).

: "تركت مهري عليك على أن تجعل أمري بيدي ففعل ما قالت فلم تطلق المرأة نفسها فإن المهر قائم ما لم تطلق نفسها" انتهى.
(لم أقف على هذا النص في الفتاوى التاتارخانية، إلا أن النص موجود في كتابين في الفقه الحنفي: الأول: المحيط البرهاني حيث نقل نصا عن الحسن بن زياد فقال: "عن الحسن بن زياد رحمه الله: امرأة قالت

لزوجها: تركت مهري عليك على أن تجعل أمري بيدي، ففعل ذلك، فلم تُطلّق المرأة نفسها، قال: المهر قائم ما لم تُطلق نفسها" ، المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة رضي الله عنه: إبن مَازَةَ البخاري: 490/3)، والكتاب الثاني هو البحر الرائق حيث نقل نصاً عن النوازل فقال: " وذكر في النوازل إذا قالت المرأة لزوجها تركت مهري عليك على أن تجعل أمري بيدي ففعل الزوج ذلك قال مهرها عليه ما لم تطلق نفسها" ، (إبن نجيم: 199/6).

وفي فتاوى صاحب القنية:

"ولو قالت المسرحة لزوجها تزوجني، فقال هبي لي المهر الذي لك علي فأتزوجك، فأبرأته مطلقا غير معلق بشرط النكاح، برأ إذا تزوجها، وإلا فلا؛ لأنه إبراء معلق دلالة" انتهى.

(لم أقف على هذه الفتاوى لكن هذا النص في: أبو الرجاء الزاهدي: ص/102، وينظر: إبن نجيم: 199/6).

وفي القنية:

"رامزا للوبري: ولو قالت أبراتك بشرط الطلاق لا يبرأ حتى يطلقها في ذلك المجلس".

(أبو الرجاء الزاهدي: ص/102).

ثم رمز لخواهر زادة:

(خواهر زادة: هو العلامة بدر الدين محمد بن محمود بن عبد الكريم الكردري المعروف بخواهر زادة، وهو ابن أخت شمس الأئمة محمد بن عبد الستار الكردري وقد تربى عند خاله، وتفقه على يديه الإمام النسفي، وقد أشار إليه النسفي في كتابه (المستصفى في فروع الفقه الحنفي) في مسألة اعتبار الرأس من الحلقوم إلى فوق، فقال: "وهذا وجه حسن واستدلال لطيف لم أسمعه من أحد سواه"، توفي خواهر زادة في سنة 651هـ: (ينظر: الذهبي: ١١٢/٢٣ ، والسيوطي: ص/ ٢٢).

[وجامع] (ما بين المعقوفتين في المخطوط (وجمع) وما أثبته هو الصحيح كما في القنية).

العلوم والنوازل قالت: "أبرأتك بالطلاق، فقال: إن كنت برأت فقد قبلت، لا تبين". (أبو الرجاء الزاهدي: ص/102).

ثم رمز لعين الأئمة الكرابيسي وبرهان الترجماني الصغير:

(الكرابيسي بفتح الكاف والراء وبعد الألف باء موحدة ثم ياء تحتها نقطتان وسين مهملة نسبة إلى بيع الكرابيس وهى الثياب، ولم أقف إلا على ترجمة مقتضبة لعين الأئمة الكرابيسي، فلم يذكره اصحاب التراجم إلا اثنين منهم:

الأول: صاحب الجواهر المضية، فقد ترجم له بقوله: عين الأئمة الكرابيسي ذكره فى القنية": 380/2، ثم ذكره عرضا وهو يترجم لموسى بن زكريا بن إبراهيم بن محمد بن صاعد الحصفكي، وذكر أنه روى كتاب الشمائل للترمذي عن الإمام افتخار الدين أبي هاشم عبد المطلب بن الفضل بن عبد المطلب الهاشمي بسماعه من أبي الفتح عبد الرشيد بن النعمان بن عبد الرزاق الولواجي وأبي الفتح عمر بن علي بن أبي الحسين الكرابيسي. (ينظر: القرشي: 185/2).

الثاني: هو (كاتب جلبي) فقد ذكر معنى الكرابيسي ومن ينسب الى هذا اللقب فقال: "الكَرابيسي: [نسبة] إلى بيع الكرابيس وهي النبات المعروف بالتركي كيره وز [أي الكرفس].إليه [ينسب]: جمال الإسلام أسعد بن محمد بن الحسين الحنفي ، مات سنة 570، وعين الأئمة عمر [بن علي بن أبي الحسين أبو الفتح] الحنفي. (حاجي خليفة: 240/5).

(وبرهان الترجُماني الصغير: هو محمد بن محمود الترجماني، المكي، الخوارزمي (علاء الدين) فقيه حنفي، كان إماما مرجعًا للأنام، توفي بجرجانية خوارزم سنة: 645 ه. له يتيمة الدهر في فتاوى أهل العصر. (ينظر: القرشي: 263/2، و اللكنوي: ص/201).

"لا فرق بين قولها أبرأتك بالطلاق أو بشرط الطلاق في أنه لا يبرأ ولا تطلق بالقبول" انتهى.

(أبو الرجاء الزاهدي: ص/102).

فهذه نصوص المشايخ مصرحة بأن الزوج لا يبرأُ بقول المرأةِ أبرأتُك فطلقني، أو أبرأتُك بشرط الطلاق، أو أبرأتُك بالطلاق، أو أبرأتُك من غير تعليق بشيء؛ لأنه معلق دلالة.

وإذا كان لا يبرأُ وعلق الطلاقَ على الإبراء الصحيح الذي يراد به براءة الذمة عما أبرأَت والحال أنه لم يوجد، لا يقع الطلاق المعلق عليه بلا خلاف، ولأنها علقت إبراءَها على طلاق منجز، وذلك بأن يقول لها: أنتِ طالقٌ، ولم يأت به.

قال قاضي خان:

(قاضي خان: هو الحسن بن منصور بن محمود بن عبد العزيز ، الاوزجندي، الفرغاني، المشهور بقاضي خان، المتوفى سنة : 592هـ، من مصنفاته : شرح ادب القاضي للخصاف، وشرح الجامع الصغير وشرح الزيادات، والفتاوى الخانية، وهي مجموعة فتاوى على مذهب الامام أبي حنيفة، وهي مطبوعة بهامش الفتاوى الهندية، المطبعة الكبرى الاميرية – ببولاق مصر المحمية – ط/2 – 1310هـ. (ينظر: تاج التراجم، ابن قطلوبغا، 22، والفوائد البهية، اللكنوي، 64/1 ، وهدية العارفين ، البغدادي، 280/1).

"سَأَلَتْ طلاقَها من زوجها.

(في الفتاوى الخانية: "مدخولة سألت طلاقها، فقال الزوج .....إلخ" الفتاوى: قاضي خان: 534/1).

فقال الزوج: أبرئيني من كل شيء لكِ حتى (ظ/2) أُطَلِّقُكِ.

فقالت: أبرأْتُكَ عن كل شيءٍ يكون للنساء على الرجال.

فقال الزوج في فوره ذلك: طلقتك واحدة.

قالوا يقع واحدةً بائنة؛ لأنه طلقها عوضا عن الإبراء ظاهرا" انتهى. (قاضي خان: 534/1).

ومثله في واقعات الناطفي والتاتارخانية.

(الناطفي: هو أحمد بن محمد بن عمر أبو العباس الناطفي (المتوفى: سنة: 446 هـ) ذكره صاحب الهداية في الطهارة بلفظ الناطفي أحد الفقهاء الكبار وأحد أصحاب الواقعات والنوازل ومن تصنيفه الأجناس والفروق في مجلد والواقعات في مجلد وحدث عن أبي حفص بن شاهين وغيره قال أبو عبد الله الجرجاني في خزانة الأكمل قال أبو العباس الناطفي رأيت بخط بعض مشايخنا فى رجل جعل لأحد بنيه دارا بنصيبه على أن لا يكون له بعد موت الأب ميراث جازوا فتى به الفقيه أبو جعفر محمد بن اليمان أحد أصحاب محمد بن شجاع الثلجي وحكى ذلك أصحاب أحمد بن أبي الحارث وأبي عمرو الطبري مات بالري سنة ست وأربعين وأربع مائة رحمه الله تعالى والناطفي نسبة إلى عمل الناطف وبيعه، (ينظر: القرشي: 113/1-114).

(والواقعات: هو كتاب في فروع الحنفية، اشتمل هذا الكتاب على المسائل التي استنبطها صاحبها إجابة منه عن الحوادث التي وقعت في عصره؛ ولم يجد لها رواية عن الأئمة الثلاثة فهي من اجتهاده، والناطفي كغيره من الفقهاء الذين ألفوا وجمعوا الفتاوى والواقعات. وهي مسائل استنبطها المجتهدون المتأخرون لما سئلوا عنها ولم يجدوا فيها رواية عن أئمة المذهب المتقدمين. وهم أصحاب أبي يوسف وأصحاب محمد وأصحاب أصحابهما وهلم جراً. وهم كثيرون. فمن أصحاب أبي يوسف ومحمد مثل إبراهيم بن رستم ومحمد بن سماعة وأبي سليمان الجوزجاني وأبي حفص البخاري، ومن أصحاب أصحابهما ومن بعدهم مثل محمد بن سلمة ومحمد بن مقاتل ونصير - وقيل: نصر - ابن يحيى وأبي نصر. وقد يتفق لهم أن يخالفوا أئمة المذهب لدلائل ظهرت لهم. وأول كتاب جمع في فتاواهم كتاب النوازل لأبي الليث السمرقندي. ثم جمع المشايخ بعدهم كتباً أخرى كمجموع النوازل والواقعات للصدر الشهيد: (ينظر: إبن عابدين: 69/1).

فانظر إلى قولهم: فقال الزوج في فوره ذلك: طلقتك؛ ليكون طلاقاً منجزاً في جواب تعليقها الإبراء بالطلاق.

وهذا ظاهر لا خفاء فيه، فدل بظاهره أنه لو علق لا يصح؛ لأنه لم يأت بالشرط الذي هو الطلاق المنجز؛ لأن البراءة معلقة عليه.

قال في القنية رامزاً بـ (ظم) لظهير الدين المرغيناني:

(المرغيناني: هو: الحسن بن علي بن عبد العزيز بن عبد الرزاق ابن أبي النصر المرغيناني، الملقب بظهير الدين أبو المحاسن تفقه على برهان الدين الكبير عبد العزيز بن عمر بن مازه وشمس الأئمة محمود الاوزجندي وزكي الدين الخطيب مسعود بن الحسن الكشاني وهم تفقهوا على شمس الأئمة السرخى عن الحلواني وتفقه عليه ابن أخته افتخار الدين طاهر صاحب الخلاصة وهو آخر المتفقهين عليه وظهير الدين محمد بن أحمد صاحب الفتاوى الظهيرية وفخر الدين الحسن بن منصور الاوزجندى وكان فقيهًا محدثا نشر العلم إملاء وتصنيفًا وصنف كتاب الأقضية والشروط والفتاوى والفوائد وغير ذلك.". مات سنة 593 هـ ، (ينظر: القرشي: 198/1 – 199، واللكنوي: ص/62 ، وتقي الدين الغزي: ص/227).

"الوكيل بالطلاق المنجز إذا علق لا يصح" انتهى.

(أبو الرجاء الزاهدي: ص/102).

وفيها أيضاً رامزا (مجخ) لمجد الأئمة الخياطي:

(الخياطي: لم أقف على ترجمة وافية لكن الذي وجدته في الجواهر المضية: "وقد ذكر فى القنية فى الفهرست مجد الأئمة الترجماني وعلم عليه مت ثم ذكر بعده مجد الأئمة وعلم مج وذكر أيضا مجد الأئمة الخياطي وتقدم فى الأنساب". أما السمعاني في الانساب فقد قال: "خَيَّاطى: بفتح الخاء المعجمة والياء المشددة آخر الحروف بعدهما الألف وفي آخرها الطاء المهملة، هذه النسبة إلى الخياط وهو أن جد المنتسب إليه يكون خياطا لا هو مثل هذا الانتساب يكون بطبرستان وبلاد مازندران، واشتهر بهذه النسبة أبو الحسين محمد بن الحسين بن على ابن الحسين [1] الجرجاني الحافظ يعرف بالخياطي من أهل جرجان، سكن ما وراء النهر، يروى عن عمران بن موسى السختياني وأحمد بن محمد بن عبد الكريم الوزان وأبى نعيم عبد الملك بن محمد بن عدي الأستراباذي، روى عنه أبو عبد الله محمد بن أحمد الغنجار الحافظ، قال: وتوفى بسمرقند في ذي القعدة سنة ثلاث وخمسين وثلاثمائة. (السمعاني: 251/5، والقرشي: 385/2).

"[وكّله]على [أنه]إن أبْرَأَتْهُ امْرَأَتُهُ [فَطَلِّقْها].

(ما بين المعقوفتين: في أصل المخطوط (وكل) وفي القنية (وكله) و [أنه] سقط من المخطوط، و[فطلقها] في أصل المخطوط (ليطلقها) وما أثبته من القنية وهو الصحيح.

فَأَبْرَأَتْهُ فَطَلَّقَها الوكيل، ثم [ظهر]أنه لم يُبْرَأْ بحيلةٍ [احْتالَتْها] لا يقع الطلاق"، انتهى.

(أبو الرجاء الزاهدي: ص/352). (كلمة [ظهر] سقط من أصل المخطوط، وأثبته من القنية، و(احتالها) في المخطوط، وفي القنية (احتالتها) وهو الصحيح فأثبته.

والحاصل: إن الطلاق لا يقع في المسألة المذكورة لما ذكرنا.

الثاني:

(ويقصد الوجه الثاني (الدليل الثاني) من الوجهين الذين اعتمدهما المشايخ بالحرم الشريف عند إجابة الامام ابن بيري على السؤال الذي ذكره في مقدمة هذا المخطوط).

قولها أَبْرَأْتُكَ عن نفقة الحمل الذي في بطني بعد وضعه بسنتين: تعليق الإبراءِ بالوضع.

وقد صرح علماؤنا بأن إضافة الإبراء إلى ما يجب في الزمان الثاني لا يصح.

قال في جامع الفُصُولَيْن:

(جَامع الْفُصُولَيْنِ فِي الْفُرُوع: وهو كتاب، مشهور؛ مطبوع ومنشور على المكتبة الشاملة، متداول في أيدي الحكام، والمفتين، لكونه في المعاملات خاصة. جمع فيه مؤلفُهُ بين فصول العمادي، وفصول الأسروشني، وأحاط، وأجاد. وهو لابْن قاضى سيماو بدر الدَّين مَحْمُود بن القاضي اسرائيل بن عبد

الْعَزِيز السيماوي الرُّومِي الْفَقِيه الْحَنَفِي، توفى قَتِيلا بسيروز سنة 823 ه . لَهُ من التآليفات: التسهيل فِي شرح لطائف الاشارات. وتَفْسِير الْقُرْآن الْمُسَمّى بِنور الْقُلُوب. (ينظر: حاجي خليفة: 566/1).

"في الفصل السادس والعشرين: فيما يبطل من العقود بالشرط وما لا يبطل وما يصح تعليقه وإضافته ، وما لا يصح ما لفظه .. ولو قال لمديونه إن مت فأنت بريء بنصب الباء لم يصح؛ لتعليقه بخطر، ولو قال كل حق يجب لي عليك فقد أبرأتك لا يصح، وكذا إضافة الإبراء إلى ما يجب في الزمان الثاني لا يصح" انتهى .

(إبن قاضي سيماو: 2/2).

وهو بصراحة ظاهر بأن قولها أبرأتُك عن نفقة حمل في بطني (و/3) بعد وضعه بسنتين لا يصح لأنه من باب إضافة الإبراء إلى ما يجب في الزمان الثاني، وهو لا يصح.

وإذا كان لا يصح فالطلاق المعلق على صحته لا يقع؛ لعدم وجود الشرط التي هي البراءة الصحيحة عن المبرء منه.

وهذا لا شبهة فيه عند أهل البصر والبصيرة والله الموفق الهادي.

وصلى الله على سيدنا محمد و [على] (ما بين المعقوفتين من زيادتي). آله وصحبه وسلم.

تمت.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحابته الغر الميامين.

وبعد: فهذه أهم ما توصل إليه البحث من أمور مهمة نوجزها بما يأتي:

1- ابراهيم بن بيري كان ذا مكانة علمية عالية، وهو أحد أكابر الفقهاء الحنفية وعلمائهم المشهورين، وممن تبحر في العلم، وتحرى في نقل الأحكام، وحرر المسائل، وانفرد في الحرمين بعلم الفتوى، واجتهد حتى صارت له اليد الطولى في الفقه.
2- تولى ابن بيري منصب الافتاء بمكة المكرمةسِنِين ثمَّ عزل عَنْهَا لما تولى شرافة مَكَّة الشريف بَرَكَات لما كَانَ بَينه وَبَين مُحَمَّد بن سُلَيْمَان المغربي من عدم الألفة وَكَانَت أُمُور الْحَرَمَيْنِ فِي أول دولة الشريف بَرَكَات منوطة بِهِ.
3- ذكر أصحاب التراجم والطبقات مصنفات ومؤلفات للشيخ ابن بيري كثيرة وصلت الى حدود 125 مصنفاً بمختلف العلوم والفنون.
4- توفي ابن بيري رحمه الله يوم الأحد السادس عشر من شوال سنة تسع وتسعين وألف (1099هـ).
5- المتتبع لهذه المخطوطة صغيرة الحجم سيفهم أنها إجابة تدور حول سؤال واحد ثم بدأ بالجواب على هذه السؤال بذكر آراء الفقهاء الذين لا يوقعون الطلاق على المرأة في هذه الحال. وكأنه

يرجح هذا القول ويدعمه ولا يرى غيره؛ لأنه أخذ يبرهن ويدلل على صحة هذا القول بأدلة عقلية ويأتي بنصوص الفقهاء التي تقول بعدم وقوع الطلاق.

6- اتفقت أجوبة المشايخ بالحرم الشريف أنها لا تطلق؛ لوجهين:

الأول منهما: لعدم وجود الشرط الذي هو براءة الذمة عما أبرأت منه.

فإن قولها (أبرأتك عن كذا وكذا إلخ) براءة معلقة بشرط الطلاق دلالةً .

وإذا كانت معلقة لم تبرأ ذمته، وإذا لم تبرأ ذمته وقد علق الطلاق على براءة ذمته بمعنى سقوط ما أبرأت عن ذمته، والحال أنه لم يسقط، لا يقع؛ لعدم وجود الشرط.

وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ..

المصادر والمراجع

1- الباباني البغدادي إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.
2- البابرتي العناية شرح الهداية: دار الفكر، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.
3- إبن تغري بردي المنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
4- تقي الدين الغزي الطبقات السنية في تراجم الحنفية
5- إبن الجوزي: صفة الصفوة : دار الحديث، القاهرة، مصر - الطبعة: 1421هـ/2000م.
6- حاجي خليفة سلم الوصول إلى طبقات الفحول: مكتبة إرسيكا، إستانبول – تركيا - عام النشر: 2010 م.
7- حاجي خليفة كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: مكتبة المثنى - بغداد (وصورتها عدة دور لبنانية، بنفس ترقيم صفحاتها، مثل: دار إحياء التراث العربي، ودار العلوم الحديثة، ودار الكتب العلمية) تاريخ النشر: 1941م.
8- إبن حجر العسقلاني تبصير المنتبه بتحرير المشتبه - المكتبة العلمية، بيروت – لبنان.
9- أبو الحسين البَصْري المعتمد في أصول الفقه: دار الكتب العلمية – بيروت - الطبعة: الأولى، 1403.
10- أبو الخير عبد الله مرداد: المختصر من كتاب نشر النور والزهر في تراجم أفاضل مكة من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر: عالم المعرفة – جدة – الطبعة الثانية – سنة 1406 هـ - 1986م.
11- الذهبي سير أعلام النبلاء: (ط. مؤسسة الرسالة).
12- أبو الرجاء الزاهدي: القنية (قنية المنية لتتميم الغنية) مطبوع طباعة حجرية – مطبعة المهانند – كلكتا – الهند - تاريخ النشر: 1245هـ.
13- الزَّبِيدِيّ الجوهرة النيرة: المطبعة الخيرية - الطبعة: الأولى، 1322هـ.
14- الزركلي الأعلام: دار العلم للملايين - الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو 2002 م: 205/2.

15- زكريا الأنصاري، الغرر البهية في شرح البهجة الوردية: المطبعة الميمنية _ الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.
16- أبو زيد بن يحيى بن غيهب طبقات النسابين: دار الرشد، الرياض - الطبعة: الأولى، 1407 هـ - 1987م.
17- الزيلعي تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق الحنفي: المطبعة الكبرى الأميرية - بولاق، القاهرة، الطبعة: الأولى،1313 هـ.
18- السمعاني الأنساب: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الطبعة: الأولى، 1382 هـ - 1962م.
19- إبن سيده: المحكم والمحيط الأعظم: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2000م.
20- السيوطي طبقات المفسرين (ط. دار الكتب العلمية، بيروت لبنان).
21- ابن عابدين: حاشية رد المحتار على الدر المختار) ط2،دار الفكر-بيروت1412هـ - 1992م.
22- عالم بن العلاء: الفتاوى التاتارخانية: مكتبة زكريا بديوبند – الهند – الطبعة الأولى – سنة: 1431 ه - - 2010 م.
23- عبد الحي بن فخر الدين الإعلام بمن في تاريخ الهند من الأعلام المسمى بـ (نزهة الخواطر وبهجة المسامع والنواظر) دار النشر: دار ابن حزم - بيروت، لبنان - الطبعة: الأولى، 1420 هـ، 1999م.
24- إبن عساكر الأربعين في مناقب أمهات المؤمنين رحمة الله عليهن أجمعين: دار الفكر – دمشق - الطبعة: الأولى، 1406 هـ.
25- علي خان بن ميرزا: سلافة العصر في محاسن الشعراء بكل مصر أحمد.
26- عمر رضا كحالة: معجم المؤلفين: مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.
27- الغازي المكي ، إفادة الأنام بذكر أخبار بلد الله الحرام - مع تعليقه المسمى: بإتمام الكلام.
28- الغزي: ديوان الإسلام (المتوفى: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان - الطبعة: الأولى، 1411 هـ - 1990 م.
29- إبن فارس: معجم مقاييس اللغة: دار الفكر - عام النشر: 1399هـ - 1979م.
30- الفراهيدي العين: دار ومكتبة الهلال.
31- فهرست مخطوطات الحرم المكي.
32- الفيومي المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: المكتبة العلمية – بيروت.
33- قاضي خان: الفتاوى الخانية: المطبعة الاميرية – بولاق – مصر المحمية – سنة: 1340 هـ.
34- القدوري التجريد: دار السلام – القاهرة - الطبعة: الثانية، 1427 هـ - 2006 م.
35- القرشي الجواهر المضية في طبقات الحنفية: مير محمد كتب خانه – كراتشي.
36- إبن قُطلُوبغا تاج التراجم: دار القلم – دمشق - الطبعة: الأولى، 1413 هـ -1992م.
37- اللكنوي الفوائد البهية في تراجم الحنفية: طبع بمطبعة دار السعادة بجوار محافظة مصر - لصاحبها محمد إسماعيل - الطبعة: الأولى، 1324 هـ.
38- إبن مَازَةَ البخاري: المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة رضي الله عنه: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان - الطبعة: الأولى، 1424 هـ - 2004 م.
39- إبن المبرد: الدر النقي في شرح ألفاظ الخرقي: دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة - المملكة العربية السعودية_ الطبعة: الأولى، 1411 هـ - 1991 م.
40- محمد أمين: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر: دار صادر – بيروت.

41- محمد الحبيب الهيلة: التاريخ والمؤرخون بمكة من القرن الثالث الهجري إلى القرن الثالث عشر: درا الغرب الاسلامي – بيروت – لبنان – الطبعة الأولى 1994م.
42- مخطوطات مكتبة رضا، رامبور، الهند
43- مخطوطات المكتبة المحمودية المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة.
44- مخطوطات المكتبة المركزية، المملكة العربية السعودية، الرياض.
45- مرعي بن يوسف: دليل الطالب لنيل المطالب: دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض _ الطبعة: الأولى، 1425هـ / 2004م.
46- . المُطَرِّزِيّ: المغرب في ترتيب المعرب: دار الكتاب العربي، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.
47- المغني لابن قدامة: ابن قدامة المقدسي (المتوفى: 620هـ)، الناشر: مكتبة القاهرة، الطبعة: بدون طبعة.
48- إبن منظور لسان العرب: دار صادر – بيروت - الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.
49- الموسوعة الفقهية الكويتية صادر عن: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت - عدد الأجزاء: 45 جزءا:
1- الطبعة: (من 1404 - 1427 هـ)
2- ..الأجزاء 1 - 23: الطبعة الثانية، دارالسلاسل - الكويت
3- ..الأجزاء 24 - 38: الطبعة الأولى، مطابع دار الصفوة - مصر
4- ..الأجزاء 39 - 45: الطبعة الثانية، طبع الوزارة.
50- إبن نجيم: البحر الرائق شرح كنز الدقائق المصري: دار الكتاب الإسلامي - الطبعة: الثانية - بدون تاريخ.
51- نظام الدين البرنهابوري: الفتاوى الهندية: المطبعة الاميرية – بولاق – مصر المحمية – سنة: 1340 هـ.
52- ياقوت الحموي: معجم البلدان:: دار صادر، بيروت - الطبعة: الثانية، 1995م.

أثر اللغة العربية في نشر الدعوة الإسلامية في القارة الإفريقية " دراسة وصفية تحليلية"

أ.د.أبكر عبدالبنات آدم إبراهيم

مدير جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم الاسبق- السودان

الأمين العام المساعد لاتحاد الجامعات الأفروأسيوية- السودان

Email:abaker2012@live.

00249912610599

المخلص

انتشر الإسلام في أفريقيا بعدة طرق، وبمراحل متعددة لتصحيح تلك الانحرافات التي سادت في العقائد الفكرية والثقافية. ونتيجة لتلك الهجرات المتتالية حلت اللغة العربية محل اللغات المحلية عندما أصبحت أمر نشر الدعوة الإسلامية واقعاً ملموساً في أنحاء مختلفة من القارة السمراء، حيث بدأ الناس يفكرون في أهمية تعليم اللغة العربية التي أصبحت فيما بعد تشكل لسان حال كثير من القوميات الأفريقية وعلى أثرها أصبحت اللغة العربية رابط من روابط التواصل والاتصال. ومن هنا بدأت سطوة اللغة العربية تظهر في ميادين العمل الدعوي، وفي المؤسسات التعليمية والأكاديمية، وفي وسائل التواصل والاجتماعي وغيرها. وبالرغم من سياسة العزلة التي انتهجها المستعمر في ترسيم الحدود الوهمية للحد من عملية الهجرة والتنقل بين الأفارقة إلا أن قوافل الحجيج هي الأخرى لم يحيدوا من عملية نشر الدعوة الإسلامية في حلهم وترحالهم. وما أن أصبح العالم عبارة عن قرية كونية فإن عملية التواصل باللغات المشتركة باتت من أسهل الأمور في ظل التطور التكنولوجي والمعرفي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستنباطي للكشف عن أثر اللغة العربية في نشر الدعوة الإسلامية في المجتمعات الأفريقية.

الكلمات المفتاحية: الاتصال- الهجرة- القوافل- الدعوة- العزلة- المستعمر- العادات والتقاليد.

The impact of the Arabic language on the spread of the Islamic call in the African continent "Analytical Descriptive Study"

Prof/ Abaker Abdelbanant Adam Ibrahim

Former Vice chancellor of the University of the Holy Quran and Taseel of Sciences – Sudan

Assistant Secretary General of the Association of Afro-Asian Universities - Sudan

Abstract

Islam spread in Africa in several ways and in various stages to correct those deviations that prevailed in intellectual and cultural beliefs. As a result of these successive migrations, the Arabic language replaced the local languages when the issue of spreading the Islamic call became a tangible reality in different parts of the brown continent, as people began to think about the importance of teaching the Arabic language, which later became the mouthpiece of many African nationalities, and as a result, the Arabic language became A link to communication and communication links. Hence, the influence of the Arabic language began to appear in the fields of advocacy work, educational and academic institutions, and in the means of communication, social and others. Despite the policy of isolation pursued by the colonialists in demarcating the imaginary borders to limit the process of migration and movement between Africans, the pilgrims' caravans also did not deviate from the process of spreading the Islamic call in their dissolution and travel. And once the world has become a global village, the process of communicating in common languages has become one of the easiest things in light of technological and knowledge development. The researcher used descriptive, analytical and deductive methods to reveal the impact of the Arabic language in spreading the Islamic call in African societies.

Keywords: contact, immigration, convoys, invitation, isolation, colonialism, customs and traditions

مقدمة

شهدت اللغة العربية خلال تاريخها الطويل فترات من الازدهار والانتشار والتقدم بفضل القرآن الكريم الذي أُنزل بلسان عربي مبين تخطت فيها حدود الزمان والمكان، حيث شملت مناطق واسعة من العالم. ولقد عاشت القارة الأفريقية برهة من الزمن تتلقى العديد من الهجرات العربية قبل ظهور الدعوة الإسلامية، وتمايزت العربية بمكانة متميزة في خريطة القارة الأفريقية؛ حيث استقرت في أغلب الدول الأفريقية شمالاً وغرباً وشرقاً منذ وقت مبكر، حيث أصبحت تشكل لسان حال كثير من الأفارقة سواء في التعليم أو في التواصل أو في التجارة، هذا إلى جانب اللغات السامية الأخرى واللغات الأوروبية الوافدة. وقد كانت للغة العربية الدور الأكبر في نشر الدعوة الإسلامية في كثير من أنحاء أفريقيا؛ بل سارت العربية مع الإسلام جنباً إلى جنب في خلق بيئة التعايش والتسامح والتعارف والتواصل فاستُخدمت العربية في أداء الشعائر العبادية والتعبدية مما دفع الكثير من شعوب أفريقيا إلى اعتناق الإسلام دون كبير عناء. وحينها ازداد إقبال البعض للإسلام لسهولة تعلمها، ورغبة في تعليم أمور دينهم عبر المصادر الأساسية قراءة ومدارسة كتب الفقه؛ والحديث والتفسير وغيرها من العلوم الشرعية.

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة الدراسة في اختلاف المصادر التي تتحدث عن انتشار اللغة العربية في أفريقيا؛ وإهمال جانب الأثر النفسي الذي تركه تلك الهجرات العربية في القارة السمراء وهم في طريقهم إلى الأراضي المقدسة.

أهمية الدراسة: بالرغم من أن القارة الأفريقية تمتاز بالعديد من اللغات المحلية والموروثات الشعبية التي تعكس أنماط الحياة الثقافية والفكرية، إلا أن دخول اللغة العربية زادت من ثقافة وحضارة كثير من الشعوب، لما للغة العربية من مفاهيم ذات رصانة في البلاغة والفصاحة، الأمر الذي سهل من انتشار الدعوة الإسلامية في ربوع المنطقة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى وضع دراسة علمية محكمة لمعرفة أثر الهجرات العربية في تعليم اللغة العربية ودورها في صياغة الشخصية الأفريقية. هذا بالإضافة إلى إلقاء الضوء على العناصر المستخدمة في عملية التعليم والتعلم، والكشف عن مدى تأثير اللغة العربية في عملية الاتصال والتواصل بين الشعوب الأفريقية من خلال بناء علاقات التعايش والتسامح والسلم الاجتماعي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والتاريخي وأحياناً الاستنباطي للكشف عن أثر اللغة العربية في تشكيل وجدان الشخصية الأفريقية.

الدراسات السابقة:

1. دراسة عبد الفتاح محمد أحمد: تناولت الدراسة الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم العربي المعاصر في إفريقيا، حيث ناقشت الورقة أثر الاستعمار على التعليم العربي المعاصر في إفريقيا، والصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم العربي المعاصر في إفريقيا وتأثير الفراغ التربوي على مستقبل التعليم المعاصر، وكيف يمكن للدول الأفريقية التصدي للصعوبات والتحديات التي تواجهها؟ كما تناولت الدراسة الصعوبات التي تتعلق بالنظم السياسية في الدول الأفريقية، والتي أثرت تأثيرًا مباشراً في نشر اللغة العربية والتعاليم الإسلامية. كما بيّن الباحث الصعوبات التي تتعلق بإثراء العلمية التعليمية على ضوء التعددية القبلية والعرقية. ثم تناولت الورقة التحديات الاستعمارية التي تحدَّت مسيرة التعليم في إفريقيا والتي تتمثل في تقسيم إفريقيا بين المستعمرين.

2. دراسة فادية عبد العزيز القطعاني: تناولت الدراسة المراكز الحضارية في القارة الإفريقية، ودورها التعليمي والثقافي في بلورة الشخصية الإفريقية: وعلاقة العرب بأفريقيا، ودور المراكز في نشر التعليم والثقافة العربية الإسلامية، كما بينت أن اللغة العربية من أهم وسائل انتشار الإسلام في أفريقيا. كما بينت الباحثة تأثير العربية في تكوين الشخصية الأفريقي.

3. دراسة عمر السيد عبد الفتاح: جاءت الدراسة بعنوان: اللغة العربية في إثيوبيا "خلفيات الانتشار وعوامل الانحسار": حيث ألقى الضوء على الخلفية التاريخية لانتشار اللغة العربية في إثيوبيا من حيث مراحل وعوامل ومظاهر الانتشار، ثم تناول الوضع الحالي للغة العربية في إثيوبيا كلغة دين وتعامل، واللغة العربية في وسائل الإعلام الإثيوبي، واللغة العربية والتعليم في إثيوبيا، ثم بيّن أسباب انحسار اللغة العربية في إثيوبيا، ومعوقات انتشارها، مع توضيح تأثير اللغات الأوروبية الاستعمارية على اللغة العربية، والوضع الحضاري والثقافي للعرب في هذه الدولة الإفريقية.

4. دراسة شرقي/ د هاش الصادق: جاءت الدراسة بعنوان: أثر اللغة العربية على اللغات المحلية في إفريقيا جنوب الصحراء: حيث تناولت الدراسة انتشار الثقافة العربية في إفريقيا جنوب الصحراء على يد التجار العرب، وعلاقاتها بدخول الإسلام في المجتمع الإفريقي التي كانت تعيش حياة بدائية تحكمها الوثنية والطقوس. كما تناول تأثير الإسلام على الفرد الإفريقي الذي يسعى جاهداً للنهوض إلى حياة يسودها المعرفة باللغة العربية لغة القرآن. أيضاً تناول جهود الأفارقة ورغبتهم الشديدة من أجل تعليم اللغة العربية من خلال ظهور الممالك والمنظمات الإسلامية والعلماء والفقهاء والأئمة؛ وهذا بالإضافة إلى الخلاوى والمدارس.

التكوين الجيوغرافي لأفريقيا

تعتبر أفريقيا أو إفريقيا هي ثاني أكبر قارات العالم بعد آسيا من حيث المساحة وعدد السكان. حيث يبلغ عدد سكانها مليار نسمة وفقاً لتقديرات عام 2009م. ويحدها من الشمال البحر المتوسط، ومن الشمال الشرقي قناة السويس والبحر الأحمر، بينما يحدها المحيط الهندي من الجنوب الشرقي، والمحيط الأطلسي من الغرب، ويطلق اسم أفري على العديد من المجموعات البشرية الذين كانوا يعيشون في شمال أفريقيا(محمود1985م:22). بينما يرى بعض المؤرخين على أنّ أصل الكلمة تعود إلى اللغة الفينيقية والأمازيقية(أفار، وأفري، وإفران) في إشارة إلى سكان الكهوف(ابن منظور1958م:693).

تمتاز القارة الأفريقية بالتعددية الثقافية والدينية طوال تطور تاريخها، حيث تضم مسلمين وغير مسلمين ولا دينيين، وتمتد معظم السكان المسلمين في النصف الشمالي من القارة، وهذا ما يطلق عليه خط حدود أرض الإسلام في القارة. وتشير بعض الإحصاءات أن عدد المسلمين حوالي 60 مليوناً، أي بنسبة 30.3% من جملة سكان القارة. أما الإحصاءات الحديثة في عام 2005م تدل على أن عدد المسلمين قد وصلوا إلى 155 مليوناً أي بنسبة 57% من سكان القارة(الجنة2013م:11). ومن هذا المنطلق تضم القارة الأفريقية أكثر من ¼ المسلمين في العالم، ويرجع ذلك الزيادة إلى تنمية الوعي المعرفي بالطرق الشرعية في بناء علاقات التعايش بين شعوب القارة، هذا إلى جانب تطور المفاهيم الدينية عند المسلمين وغير المسلمين.

الهجرات العربية إلى أفريقيا

شهدت القارة الأفريقية هجرات عربية منذ عدة قرون قبل الميلاد؛ وكانت هجرتهم إما بغرض البحث عن الماء والكلأ خاصة في السنوات التي عاشت فيها الجزيرة العربية فترة من الجفاف والتصحر، فكان التوجه البحري واحتوائها على العديد من الموانى الصالحة للملاحة خاصة التي تقع بين سواحل شرق

أفريقيا والمحيط الهندي، هذا بالإضافة إلى خصوبة هذه المنطقة ساعدت كل تلك العوامل في انتشار المجموعات العربية في انجاء القارة المختلفة. ويذكر بعض علماء الجيولوجيا أن أفريقيا والجزيرة العربية كانتا أرضاً واحدة متصلة مع بعضها البعض انفصلت بسب الانكسارات الأرضية والهزات الأرضية(حسن1992م:39). أيضاً كانت للحروب التي تنشب بين المجموعات الأثنية المختلفة أثر بالغ في الهجرة بحثاً عن الأمن والأمان والطمأنينة، ونتيجة لكل تلك الأسباب استقرت مجموعات غير قليلة من القبائل العربية بالأفارقة عن طريق المصاهرة. لذا كانت المجموعات العربية يمثلون أقدم الأمم اتصالاً بالجماعات البشرية المقيمة على سواحل أفريقيا قبل غيرهم من الأمم الأخرى، وإن كان هذا الاتصال مقصوراً في كثير من الأحايين على بناء علاقات تجارية أكثر من انتشار اللغة العربية، إلا أن من خلال التبادل والتعاون والتواصل أصبحت للغة العربية مكانة سامية في نفوس الكثيرين منهم، حيث ساعدت الهجرات العربية في تقوية العلاقة بين العرب والمجموعات الأفريقية الأخرى خاصة الذين ينتشرون في الجزء الشرقي منها، حيث تفوق الوجود العماني واليمني لأنهم أكثر المجموعات الذين كانوا يألفون ركوب البحر، بل أنهم من أقدم المجموعات العربية التي عرفت سهولة الانتقال عبر البحار حيث عُرفت ما يسمى بمنطقة الحزام العربي للاحتكاك الثقافي والحضاري بين الشعوب العربية والأفريقية على مرّ الزمان. وهنالك من يعتقد أن بدايات الهجرة العربية إلى شرق إفريقيا كانت عقب انهيار سد مأرب حيث دفع هذا الحدث الكبير بهجرة العرب نحو الساحل الشرقي لإفريقيا بحثاً عن المأوى ومصدراً للرزق خارج شبه الجزيرة العربية حيث القرب الجغرافي ومعرفتهم بالساحل الشرقي منذ قديم الزمان. وقد تأثر بلاد السودان بالهجرات العربية منذ وقت مبكر من خلال الوافدين الذين استقروا في أنحاء مختلفة من البلاد، وتخلقوا بأخلاق وعادات وتقاليد ساهمت في تغيير نمط الحياة في جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والثقافية، والتي أتضحت ملامحها بشكل كبير بعد ازدياد أعداد المهاجرين، الأمر الذي أدى إلى وصول مجموعات بشرية كبيرة في أنحاء متفرقة من القارة، لعبوا دوراً كبيراً في ترسيخ مفهوم اللغة بين المكونات الأثنية في المنطقة؛ خاصة عند الذين اعتنقوا الإسلام، أو تثقفوا بالثقافة الإسلامية، ومع اتساع الوجود الإسلامي اتسعت نطاق اللغة العربية حتى أطلق على الذين استقروا في بعض الممالك الإسلامية اسماء ذات دلالات محلية تيمناً لفراستهم وشجاعتهم، بل كانوا مضرباً للأمثال في التواصل والتعايش والتسامح. ومن هنا أصبح النسب العربي لكثير من حكام الممالك الإسلامية ذات دلالا ت عربية كما هو في مملكة كانو وبرنو، هذا بالإضافة إلى الممالك الإسلامية في السودان. حيث كان الوجود العربي متلازماً للوجود الإسلامي خاصة عندما اختلط العرب القادمون بسكان المنطقة الأصليين، وقد زادت تلك العلاقات عمقاً عندما بدأت هذه المجموعات العربية في التزاوج بينهم، فاكتسب الأفارقة النسب العربي من أمهاتهم(مزروعي1998م:40).

حضور اللغة العربية في أفريقيا

بالرغم من أن اللغة العربية قد تعرضت للعديد من التحديات والمعوقات منذ وقت مبكر في تاريخ أفريقيا؛ إلا أنها استطاعت أن تحقق وجودها بفضل الذين يقومون بأمر الدعوة الإسلامية من التجار والمهاجرين وقوافل الحجيج... وغيرها. وقد تباين هذا الحضور من منطقة لأخرى؛ ومن بلد لآخر نتيجة لاختلاف البيئة المجتمعية، واختلاف الموروثات الثقافية، وتنوع العادات والتقاليد، وجهل البعض بأهمية اللغة في حياة الإنسان، هذا بالإضافة إلى سعي المستعمر على بقاء هذه القارة على تخلفها، الأمر الذي دفع بعض الشعوب إلى رفض اللغة العربية، والاهتمام بلغاتهم المحلية إلى جانب اللغات الأوروبية. وعلى إثر تلك التحديات الكبيرة باتت اللغة العربية والثقافة الإسلامية أن تتمتعان بحضور قوي في بعض بلدان القارة السمراء مثل شرق أفريقيا وخاصة في الصومال وجيبوتي وجزر القمر وإريتريا وإثيوبيا وتنزانيا

وأوغندا. وفي دول غرب أفريقيا في السنغال ومالي والنيجر وجامبيا وغينيا ونيجيريا. أما في شمال أفريقيا نجد أن للغة العربية سطوتها في كثير من الدول حيث شكلت اللغة العربية جزء من المكون المعرفي في كثير من المجتمعات وكذلك في بلاد السودان فقد أصبحت الهوية العربية تشكل حضوراً في المكون الثقافي والفكري، هذا بالإضافة ظهورها في كثير من دواوين الدولة وفي الممارسات اليومية، أيضاً تشكل اللغة العربية حضوراً كبيراً في وسط أفريقيا كتشاد والكاميرون وأفريقيا الوسطى ونيجيريا وغيرها.

الدور الديني للغة العربية في أفريقيا

تعتبر العربية اللغة الرسمية للدين الإسلامي، فهي لغة القرآن الكريم التي تتميز عن سائر اللغات الأخرى بمكانة كبيرة في نفوس المسلمين، فهم ينظرون إليها نظرة تقديس واحترام، بل هي لغة الفكر والثقافة والحضارة والتاريخ، والاتصال والتواصل بين الشعوب. لذا مهما اختلفت المجتمعات والأثنيات والبيئات والأوطان والألوان إلا أن السمة العربية تلعب دورا كبيرا في إرساء ثقافة بناء المجتمع المعرفي. وبناءً على تلك المعطيات نجد أن الكثيرين من إنسان هذه القارة يحرصون على تعلُم اللغة العربية، لأنها ملازمة لتعليم وحفظ القرآن الكريم، كما تساعد في فهم واستيعاب تعاليم الإسلام من مصادره الأساسية. عليه، فإن معرفة خصائص اللغة العربية من البلاغة والفصاحة والبيان جعل من اعتناق الإسلام أمراً ميسراً، لذا يمكن القول إن درجة حضور اللغة العربية في القارة الأفريقية ارتبط بانتشار الإسلام في كثير من المجتمعات، فكلما زاد عدد المسلمين كانت فرصة وجود اللغة العربية أكبر وهكذا.

وقد شهدت القارة الأفريقية موجة من الهجرات العربية منذ زمن مبكر، وعندما جاء الإسلام ازدادت مكانة العربية بين كثير من مكونات المجتمع الأفريقي، حيث شهدت تنوعاً وتعدداً في الأديان والمعتقدات والثقافات، ولعل من الملاحظ أن الثقافة الإسلامية أخذت حيزاً كبيراً في الخارطة الدينية للقارة السمراء، فحلت العربية محل اللغات واللهجات المحلية، بل أصبحت تشكل لغة التعامل والتواصل في الأجزاء الشمالية من القارة، أي أنها أصبحت تشكل جزء من الموروثات الشعبية في كثير من البلدان؛ ولولا دخول المستعمر الذي حاول أن يعسف باللغة العربية بإنشاء المناطق المقفولة، ومنع دخول الدعاة الذين يودون نشر الدعوة الإسلامية إلى هذه المناطق لأصبحت اللغة العربية اللغة الرسمية في أفريقيا. هكذا وضع المستعمر رؤيته الاستلابية لتحقيق أهدافه الاستعمارية، الأمر الذي شجع ممارسة العمل التنصيري والتبشيري في كل الميادين، كما شجع اللغات المحلية والاهتمام بالعادات والتقاليد، والابتعاد عن اللغة العربية والثقافة الإسلامية، فضلاً عن الاعتماد على التصورات الخالية القديمة، ومنع كلما يساعد في بقاء اللغة العربية كفن للتواصل. ورغم تلك التحديات إلا أن للغة العربية دول فاعل في انتشار الإسلام في إفريقيا، وقد صاحبتها في ذلك عدة هجرات عربية وفتوحات إسلامية مهدت في نشر الدعوة بين مكونات الشعوب الأفريقية.

إن الدعوة إلى الله من أعظم الأعمال وأجلها، وهي واجب كل مسلم، ومسؤولية كل فرد من أفراد الأمة. ولما كان أمر الدعوة إلى الله بهذه الأهمية، كان لزاماً على الأمة الإسلامية أن تولى أمر الدعوة إلى الله تعالى أهمية قصوى في العالم عامة، وفي أفريقيا على وجه الخصوص، ومن هنا، تظهر لنا ضرورة وحتمية التخطيط للعمل الدعوى في هذه القارة السمراء، والتي باتت محط أنظار المنصرين والمستشرقين الذين توافدوا لممارسة العمل التبشيري والتنصيري. فالتخطيط في مجال العمل الدعوي يقود إلى ضمان تناول وتحليل كل القضايا والتحديات التي تواجه نشر الدعوة الاسلامية سواء أكان ذلك في الجانب العقدي، أو في المعاملات، وفي بناء القيم والسلوك والأخلاق، هذا إلى جانب التحديات التي تؤثر بصورة

مباشرة أو غير مباشرة على سير الدعوة في جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. ومن أبرز جوانب التخطيط الدعوي تشخيص الوضع المعرفي للمدعيين، وسرعة وسهولة إصلاح جوانب القصور، والتي منها توفر لغة التواصل والاتصال بين المرسلين والمتلقين للرسائل الدعوية. ولما كانت اللغة العربية تمثل لغة التواصل بين المسلمين في القارة السمراء فإن تناول الداعية للقضايا والمشكلات التي تعترض طريق الدعوة، ووضع سلم الأولويات وفق ما هو مطلوب كثيراً ما يساعد في وضع المناهج والأساليب والوسائل المناسبة للتغلب على تحديات التجديد الفكر الديني الذي لاح في الأفق أخيراً عندما تكالب المستعمر في فرض اللغات الأجنبية كلغات رسمية في بعض المستوطنات، نكاية في إضعاف مكانة اللغة العربية. أيضاً أصبحت للغة العربية وضعية خاصة في كثير من دساتير بعض الدول الأفريقية، بل أصبحت لغة رسمية ووطنية national language ، هذا بالإضافة إلى انتشارها في المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية حيث تُدرس العربية في معظم مراحل التعليم المختلفة. كذلك اتسع مكانة اللغة العربية في الإعلام الأفريقي حيث تم إنشاء عدد من الإذاعات والقنوان الفضائية التي تتحدث بالعربية، مما مهد إلى نشر ثقافة العربية في نفوس الكثيرين من الذين يشاهدون أو يستمعون لتلك القنوات الفضائية، كذلك ارتفعت سمعة العربية مع ظهور الإعلام الجديد.

طرق دخول الإسلام في أفريقيا

انتشر الإسلام في القارة السمراء منذ فجر مبعثه بعدة طرق عندما كانت البشرية تعاني الأمرين: الجهل والأمية، ورغم بُعد بعض أقطار القارة عن الرسالة الجديدة، إلا أنَّ هجرة العرب المسلمين في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي قد لعب دوراً متعاظماً في بث رسالة الإسلام. فكان هجرة الصحابة الكرام رضوان الله عليهم إلى الحبشة بإيعاز من الرسول الله ﷺ يمثل أول مرحلة من مراحل نشر الدعوة الإسلامية، حين قال:" لو خرجتم إلى أرض الحبشة فإن بها ملكاً لا يُظلم عنده أحد، وهي أرض صدق؛ حتى يجعل الله لكم فرجاً مما أنتم فيه"(هارون، بدون تاريخ:67). وقد قام بعض الصحابة رضوان الله عليهم بهجرتين إلى الحبشة، كان الغرض منها تأمين أنفسهم من ويلات قريش، ونشر الدعوة الإسلامية في أفريقيا، واكتساب أراضي جديدة للدعوة الإسلامية، هذا بالإضافة إلى تحقيق عالمية الدعوة الإسلامية.

هكذا انتشر الإسلام في شمال وغرب أفريقيا عندما فتح الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه مصر، والتي كانت تمثل قاعدة الفتح لإفريقيا الشمالية، ثم تلاها بلاد المغرب العربي في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه ومن أشهر الصحابة الذين وطأت أقدامهم القارة السمراء هم: عبد الله بن عمر، وعبد الله بن عمرو بن العاص، وعبد الله بن عباس، وعبدالله بن أبي سعد، وعبد الله بن الزبير رضي الله عنهم، وعقبة بن نافع الفهري الفاتح العظيم ومسلمة بن مخلد والي مصر وغيرهم، فهؤلاء الصحابة رضوان الله عليهم قد ابلوا بلاءً حسناً في نشر معالم الدعوة الإسلامية في أفريقيا(الغنيمي1985م:55). وعلى أيدي هؤلاء الأبطال زادت أهمية القارة، فبسط الإسلام ظله على تلك الأقطار، على الرغم من وعورة المسالك وقلة عدد المسلمين، وكثرة الاعتداءات المتكررة على المعتنقين من المسلمين، وجهل الفاتحين بمعالم البلاد، وعاداتهم وتقاليدهم ولغاتهم، ولكن بالإيمان الصادق والإخلاص والعزيمة استطاع هؤلاء الفاتحين دق حصون كل منطقة حتى أصبح جزء كبير من القارة يألفون الثقافة الإسلامية. وقد دخل الإسلام إلى أفريقيا عبر عدة طرق؛ منها:

1 ـ طريق باب المندب والبحر الأحمر: كان العرب كثيراً ما يتخذون الساحل الشرقي لأفريقيا باباً من أبواب التوغل نحو القارة السمراء منذ قديم الزمان، فكانت لتلك الهجرات أثرها الطيب في استقرار الكثيرين منهم في بلاد السودان خاصة الذين يمارسون مهنة التجارة في هذه المناطق، حيث اختلطوا

بأهالي البلاد، وأصبحوا فيما بعد جزء من الكيان الاجتماعي، وعندما جاء الإسلام قوي التواصل بين الطرفين الأمر الذي سهل فيما بعد إلى تأسيس الممالك الإسلامية في ربوع القارة.

2 ـ طريق صحراء سينا: انتشر الإسلام عبر المجموعات المهاجرة التي وفدت عن طريق قناة السويس، وشمال صحراء سينا، ومنها إلى أواسط مصر وشمال وغرب أفريقيا، وبلاد النوبة في الجنوب(السودان).

3 ـ طريق شمال أفريقيا: وصل الإسلام عبر البحر المتوسط إلى أفريقيا الغربية والوسطى على يد المرابطين العرب في القرن الخامس الهجري، وعلى ضوئها قامت الممالك الإسلامية في شمال وغرب أفريقيا.

4. طريق المحيط الهندي: عبر عدد من المجموعات العربية اليمنية أو العمانية المسلمة سواحل أفريقيا الشرقية الممتدة من القرن الأفريقي حتى مدغشقر منذ وقت مبكر، حيث تمكنوا من نشر الدعوة الإسلامية فأقاموا العديد من الإمارات الإسلامية على تقليد الطراز العربي القديم.

مراحل انتشار الإسلام في أفريقيا: مرت انتشار الإسلام في أفريقيا بعدة مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: فتح شمال أفريقيا: تمثل فتح شمال أفريقيا المحور الأولى من مراحل انتشار الدعوة الإسلامية حيث بدأت بفتح مصر في عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه في القرن السابع الميلادي حتى القرن الحادي عشر الميلادي، على يد عمرو بن العاص، حيث استطاع تخليص مصر من البيزنطيين بعد القضاء على حكمهم في الإسكندرية عام (20 هـ / 641م)، وقد نجح عقد الصلح مع حاكمهم المقوقس، وعلى إثرها واصل حملته لفتح برقة وطرابلس بليبيا، كان الهدف منها تأمين حدود مصر الغربية. وقد حمل قبائل البربر لواء نشر الإسلام في شمال إفريقيا منذ وقت مبكر، ونتيجة للانتصارات المتكررة اتجهوا نحو إسبانيا سنة 711م بقيادة القائد الهمام طارق بن زياد. هكذا بدأ الإسلام يدخل بين قبائل البربر والعرب في الصحراء الكبرى بفضل المرابطين. أما في شرق إفريقيا فقد دخل الإسلام بفضل تجار العرب الذين يماسون التجارة قبل ظهور الإسلام، أي منذ النصف الثاني من القرن الأول الميلادي، فتأسست العديد من المدن على الساحل الشرقي امتداداً من مدن الصومال شمالاً إلى (سُفالة) بموزمبيق جنوباً، ولم يتوغل العرب في داخل البلاد، بل أقاموا في الموانئ والمدن الساحلية لوعورة المنطقة(حسن1996م:45).

المرحلة الثانية: انتشار الإسلام في شرق أفريقيا وبلاد السودان: انتشر الإسلام في سواحل أفريقيا وبلاد السودان منذ القرن الحادي عشر إلى القرن السابع عشر، حيث أصبح الإسلام يشكل دين الأغلبية في هذه المناطق، وقد ظهر ذلك جلياً من خلال ظهور الممالك الإسلامية التي حملت لواء الإسلام بين المجتمعات الأفريقية، حيث بدأ النفوذ الإسلامي يظهر في السلطة عبر الاستعانة بهم في المشورة نتيجة لمعرفتهم بأحوال فقه الحكم، كما أصبح الكثير من المسلمين مستشارين بالوزرات المختلفة. وقد كان لهؤلاء الدور الكبير في نشر الدعوة الإسلامية.

المرحلة الثالثة: مرحلة بناء الدولة الإسلامية في إفريقيا: تميزت هذه المرحلة بالانتشار الواسع للدين الإسلامي واللغة العربية في كثير من أنحاء القارة السمراء، وقد نجحت كل تلك المساعي في بناء دويلات إسلامية مترامية الأطراف، حيث أصبح الإسلام دين والدولة. وقد أسهم الفكر الإسلامي في هذه المرحلة في ترسيخ الدولة وتعميقه؛ بناءً على الجهود المضنية التي ساقها الحركات الوطنية والإسلامية(صفوان1975م:24). ولم تستطع الدول الاستعمارية الغربية من مواجهة اللغة العربية والإسلام إلا بعد القضاء على الممالك الإسلامية؛ وعلى الزعامات التي كانت لها القدح المعلى في تشكيل القارة جنوب الصحراء. أما في شرق أفريقيا؛ فقد تميزت هذه المرحلة بتدعيم السلطان سعيد لحكمه بعد أن

تولّى سلطنة مسقط عام 1806م في جنوب شرق بلاد العرب، ثم اتجه إلى شرق إفريقيا بغرض إقامة نظام سياسي استطاع من خلالها أن يخضع ساحل شرق إفريقيا لسلطته، وبمضي الوقت انتشر نفوذ حكّام زنجبار إلى داخل أفريقيا عن طريق رجال قوافل الحجيج؛ والرحلات التجارية، وقد أسهم النفوذ السياسي لحكام مسقط وسلطة الدولة الإسلامية في زنجبار في دعم التجارة، وتأمين الطرق، وهو ما ساعد على انتشار الإسلام واللغة العربية خصوصاً في المناطق الساحلية(الجميل1980م:40). وقد شهدت هذه المرحلة تغلغل الإسلام في شرق أفريقيا عن طريق التجار العرب الذين كانوا يجوبون الساحل الشرقي، هذا فضلاً عن طريق الاتصال والتواصل بين السلطات المحلية والوافدين. وفي عهد الحكم التركي المصري طلب"موتيسا" ملك أوغندا إرسال بعض العلماء لدعم الإسلام بمملكته فاستجاب الخديوي إسماعيل، وقد كان للعامل الاجتماعي الأثر الكبير في نشر الإسلام في تلك المنطقة نتيجة اختلاط الجنود المصريين بالسكان المحليين، حتى أن كثيراً من مسلمي أوغندا اليوم يعدّون أنفسهم من أحفاد أولئك الجنود الذين قدموا البلاد أيام الخديوي إسماعيل لنشر الإسلام. وبالرغم من وقف المنصرين ضد الوجود الإسلامي واللغة العربية في كل من المحافل الدولية والإقليمية، مع بث روح الكراهية في أوساط الأفارقة، إلا أنها فشلت في تحقيق أهدافها.

المرحلة الرابعة: تتميز هذه المرحلة بالانتشار السريع للإسلام على مستوى القارة جنوب الصحراء، وتُعرف هذه المرحلة بمرحلة الاستقلال لكثير من الدول الأفريقية. ورغم التحديات والمعوقات التي مرت بها القارة الأفريقية، ممثلة في الهيمنة الاستعمارية، والتكالب الاستشراقي والتنصيري، والاستلاب الثقافي والفكري، إلا أن تلك المساعي الاستعمارية في تقسيم القارة السمراء قد فشلت في تحقيق الأهداف المرجوة وبالرغم من جهود المستشرقين والمنصرين في إطفاء مظاهر الوجود الإسلامي في أفريقيا، إلا أنها باءت بالفشل، لأن الإسلام لم ينتشر بحد السيف كما يزعمون على خلاف الديانة المسيحية التي اعتمدت في انتشارها على جهود المنصرين والمبشّرين الذين يشكلون حلقة من حلقات التكالب الاستعماري في مناطق النفوذ، حيث كانت الدعوة تمثل السلعة الغالية على أيدي التجار وقوافل الحجيج الذين وفدوا إلى أفريقيا عبر الزمان، هكذا أصبحت الشعوب الإفريقية بمثابة رسل الدعوة الإسلامية بعد استيعابهم للمقاصد الشرعية.

وسائل انتشار الإسلام في أفريقيا: من أهم الوسائل والأساليب لانتشار الإسلام في أفريقيا ما يلي:

1. قوافل الحجيج: الحج من أقدم العبادات التي عرفَتْها الإنسانيَّة منذ أن دعا إليه أبو الأنبياء إبراهيم عليه الصلاة والسلام، حيث أقام له أوَّل بيت وضع للنَّاس على أساس التَّوحيد لله سبحانه وتعالى، فالحجّ في الإسلام له أهميته ورمزيته باعتباره فريضة من الفرائض. حيث أنهم يتصدرون من أقاصي الدنيا إلى البلاد المقدسة في كلّ عام لحجّ بيت الله الحرام، وزيارة مسجد سيّد الأنام عليْه الصَّلاة والسَّلام رغم المحن والمصائب، يتنافسون في أداء هذه الشَّعيرة حبّاً في مضاعفة الثواب والأجر على ما يقومون به من هذه العبادة منذ القِدَم، فمنهم مَن كان يريد الحجَّ؛ وينْشَطُ إليه رغبةً في طلب العلم على يد عالم مشهور انتشر صِيتُه في كلِّ مكان، وجرى ذكره في كل زمان. وتحقيقاً تلك الرغبات سعى طلاب العلم النجباء الَّذين تعوَّدوا الأسفار حبًّا لسماع وتحصيل معارفهم أن يزوروا تلك البقعة المقدسة أداءً لتلك الفريضة، وتقديراً لحق العلم في أهله، فأحبّوه، فأحبّوا سماعه على أئمَّتهم المشهورين بنبوغهم، وعلوّ قدرهم وكثرة معارفهم، لدقَّة علومهم تدريساً وتحديثاً وتصنيفاً. فالقارة الأفريقية ليست بمعزلٍ عن تلك السمات والخصال، وقد أدلّ على ذلك حرص العلماء المتعلمين على طلب العلم حتى إذا فقد أحد كتاباً، ولم يستَطِع الوصول إليه ينتظر موسم الحج للحصول عليه. عليه، تدل تلك الإشارات على أهمّيَّة الحجّ ومنافعه ودوره في تفاعُل الحركة العلميَّة عبر روَّادها الَّذين أفنوا جلّ وقتهم في تقديم مسيرة العلم والعلماء(البتنوني1326هـ:48).

2. القوافل التجارية: يرى المستشرق "ترمنجهام" أن هنالك علاقة وثيقة بين الإسلام والتجارة بقوله:" إن الإسلام والتجارة يرتبطان إلى حد كبير"، وعلى ذات الشاكلة، يمكن القول بأن العلاقة بين الإسلام والتجارة علاقة متلازمة حيث انتشر الإسلام عن طريق القوافل التجارية الذين كانوا يجوبون سواحل أفريقيا منذ قديم الزمان. ومع أن جاء الأوروبيون للقارة السمراء حوّلوا تلك المراكز التجارية إلى مراكزهم لممارسة العمل التنصيري. هكذا كانت ممارسة التجارة تمثل المرجعية الدينية في كثير من الدول خاصة في شمال وغرب ووسط القارة الأفريقية.

3. الطرق الصوفية: انتشر الإسلام عن طريق الصوفية التي عرفتها أفريقيا منذ قديم الزمان، وهي الأوسع انتشاراً والأكثر تأثيراً في إفريقيا، ومن أهم الطرق الصوفية: القادرية، التيجّانية، والسنوسية، ومن خواص الأفارقة أنهم من أكثر الشعوب اهتماماً بالطرق الصوفية؛ فالالتفاف حول الشيخ؛ وحضور حلقات الذكر أو ما يُسمى بـــــ"الحضرة" يملأ الفراغ الروحي للمريدين خصوصاً في أوقات المساء، وفي المناسبات الدينية حيث يمارس الإنشاد الديني والحركات الإيقاعية في الذكر والمديح، كل تلك الحركات يمثل الموروث الديني والثقافي في البيت الأفريقي، وكثيراً ما تستهوي المزاج العام عند الشدة، وفي كافة أوجه حياتهم خاصة الدينية منها.

4. المعلّمون والدعاة المحليون: يمثل المعلمون والدعاة دوراً كبيراً في تدعيم الحركة العلمية والمعرفية في الوقت الحاضر، بل يشكلون جزءاً مكملاً لعمل القوافل التجارية والحجيج، حيث يساهمون في تنمية التفكير نحو تكوين الاتجاهات السليمة، وفي تصحيح الانحرافات التي تعوق مسيرة العمل التعليمي والدعوي. لذا يقترن تطور المجتمع إلى وجود معلمين وعلماء ودعاة مدربين لتعليم الأفراد أهمية التنمية المعرفية. وبنظرة فاحصة نجد أن هنالك بعض علماء الدين من الأفارقة قد أسهموا إسهاماً كبيراً في إثراء الحضارة العربية والإسلامية، حيث قام بعضهم بالتدريس في الجامعات والمراكز الإسلامية المختلفة، كما أصبح للكثير منهم مؤلفات تُدرّس. كما ازدهرت مراكز للعلوم الإسلامية بفضل وصول المعلمين وعلماء الدين من الحجاز وشمال إفريقيا لنشر تعاليم الإسلام..

5. هجرة المسلمون من ذوي الأصول الآسيوية: ساهم المسلمون المستوطنون من ذوي الأصول الآسيوية في نشر الإسلام، خاصة الذين استقروا في سواحل أفريقيا الشرقية والغربية والشمالية، كل هؤلاء ساهموا في إسراء مكانة اللغة العربية إلى جانب الدعوة إلى الإسلام.

6. إشعاع المراكز الدينية: تعددت المراكز الإسلامية في أفريقيا بفضل علماء مخلصين للدين الإسلامي، كان الهدف منها نشر الدين الإسلامي قيماً وحضارة وشريعة، فهنالك الأزهر الشريف الذي لازال يؤدي دوراً محورياً في نشر الإسلام في من خلال تقديم برامج دراسية ذات محتوى ومضمون فائق الأهمية، هذا بالإضافة إلى منظمة الدعوة الإسلامية التي تنتشر في كل بقاع أفريقيا، هذا بالإضافة إلى منظمة المؤتمر الإسلامي التي تهدف إلى دعم التعاون والتضامن بين شعوب القارة، والتصدي للهجمات التنصيرية التي تسعى إلى بقاء القارة تحت طائلة الكيان الصهيوني الغربي. أيضاً نجد رابطة العالم الإسلامي التي تهدف إلى تبليغ الدعوة الإسلامية، وجامعة إفريقيا العالمية (المركز الإسلامي الإفريقي سابقاً) في الخرطوم، والتي تهدف إلى نشر تعاليم الإسلام وتعميقها بين الشعوب الإفريقية وإعداد الدعاة، وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية بليبيا التي تعمل على تقديم المساعدات الإنسانية من خلال قوافل إسلامية إنسانية للدول الإفريقية المختلفة، وجمعية شباب أفريقيا الإسلامية، وبعثة تحالف منظمات التعاون الإسلامي، ومنظمة الرحمة الإسلامية وغيرها من الروابط والجمعيات الخيرية التي درجت على نشر ثقافة الحوار والتعايش المشترك.

7. الزعامات الدينية: ظهرت في إفريقيا العديد من الزعامات الدينية التي تميزت بسمات مختلفة، فلكل منهم طريقته الخاصة في القيادة الريادة، وفي ترسيخ العقيدة، فالإسلام عندهم حضارة وثقافة وإيديولوجية يوضح لكل فرد إطاره العقائدي والفكري، وهذا ما لزم نجاح بعض القادة الأفارقة في استخدام الإسلام كقوة روحية ومادية، ومن أهم هؤلاء الزعماء: عثمان بن فوديو في شمال نيجيريا (الفولاني)، والحاج عمر القوتي في غينيا والسنغال ومالي، وماء العينين في موريتانيا، والسنوسي الكبير في ليبيا، ومحمد أحمد المهدي في السودان، والملا محمد عبد الله حسن في الصومال وغيرها(بكري، بدون تاريخ:33).

فالقضية الأساسية في أفريقيا ذات جانبين أولهما: يتمثل في حركة التجديد الديني بهدف العودة بالعقيدة إلى مرحلة النقاء. والثاني: يرتبط بعملية نشر الدعوة حيث يعد الإسلام أكثر الأديان انتشاراً، وقد يعزو ذلك إلى قدرته في التعايش والتسامح، فضلاً عن تأكيده على قيم العدالة والمساواة. ومن جانب آخر في كونه من أكثر الأديان طرحاً للرؤى الاصلاحية والتجديدية التي تهدف إلى تنقية الخطاب الديني، والعودة به إلى الأصول المقاصدية، وذلك في مواجهة التأويلات التي انتشرت على نطاق واسع في المجتمعات الأفريقية.

وخلاصة القول، فإن من أبرز الأثار الإيجابية في تعليم اللغة العربية من خلال نشر الدعوة الإسلامية ما يلي:

* إن معظم قوافل الحجيّ الذين يعودون إلى أوطانهم بعد أداء الفرائض العبادية يمثلون دوراً كبيراً في إرساء القيم السلوكية والأخلاقية والاجتماعية.
* كثير من المعلمين والدعاة الذين يقومن بمهام نشر معاني السلم الاجتماعي، والتعاون والتآخي، والبعد عن المعاصي ويدعون إلى التربية الرشيدة القائمة على أسس مقاصد التشريع الإسلامي لهم القدر الكبير من الفصاحة والبلاغة في اللغة العربية، هذا بالإضافة إلى اللغات الأخرى.
* نلاحظ أن معظم خرّيجو الجامعات الإسلامية والعربية جلهم يمثلون القدوة الحسنة في مجتمعاتهم.
* معظم الجاليات الإفريقية الذين هم في دول المهجر منهم من يتعلم اللغة العربية لغة القرآن، وعندما يعودون إلى أوطانهم ينشرون الإسلام، لأنهم تثقفوا بالحضارة الإسلامية.

خاتمة

أكدت الدراسة أن للغة العربية مكانة سامية عند الأفارقة منذ قديم الزمان، وقد تبين ذلك من خلال الهجرات العربية قبل دخول الإسلام. كما أنها ساعدت على انتشار الدعوة الإسلامية في كثير من مجاهل أفريقيا حتى أصبحت تشكل لسان حال الكثير من البلدان، وعلى منوالها سهلت للكثيرين الإلمام بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف سواء في المؤسسات الأكاديمية أو في التعامل اليومي، وعلى منوالها سارت العربية لغة الاتصال والتواصل باعتبارها اللغة الرسمية عند بعض البلدان الأفريقية، ورغم التحديات الجمة إلا أنها وجدت سطوتها. هكذا أصبحت اللغة العربية تمتلك القدرة الاستيعابية الفائقة في استمالة المدوعيين بالرغم من التباين الثقافي والفكري الذي يعانيه المجتمع الأفريقي المتعدد الأديان والأعراف والتقاليد. ولعل أهم ما جذب الأفارقة المسلمين للإسلام، هو بساطة تعاليمه وأحكامه وخلوه من التصورات والخيالات والخرافات والأساطير. كذلك من أهم النتائج لقد شكلت اللغة العربية في أفريقيا أهم المقومات الحضارية والثقافية والفكرية في كثير من المجتمعات، وساهمت في بلورة وجدان الشخصية الأفريقية من خلال بناء علاقات التعايش والتسامح، هذا إلى جانب إبراز الأهمية التاريخية للغة العربية في نشر الدعوة الإسلامية.

أهم التوصيات:

1. ضرورة اندماج اللغة العربية في المناهج الدراسية في كافة المؤسسات التعليمية والأكاديمية.
2. الاهتمام باللغة العربية من خلال نشر ثقافة التبادل الثقافي والفكري والاجتماعي والسياسي.
3. ضرورة صياغة الخطاب الديني التي تدعو إلى الاهتمام باللغة العربية والحضارة الإسلامية.
4. إنشاء منصات تعليمية وأكاديمية تعنى باللغة العربية والثقافة الإسلامية في القارة السمراء.
5. توجيه الخطاب الإعلامي باللغة العربية لنشر الدعوة الإسلامية خاصة في ظل التطور العلمي والمعرفي(عصر الرقمنة).
6. السعي إلى المحافظة على ميزان الدعوة الإسلامية، وبناء العلاقات الدولية.
7. بناء قاعدة مشتركة للتواصل والاتصال بين الدول الأفريقية للخروج من الهيمنة الثقافية والفكرية التي تواجه المجتمع الأفريقي.
8. تعزيز أواصر التواصل والاتصال، وتبادل الزيارات والمنح والتدريب، من خلال ابتعاث الوفود الدعوية والتعليمية من الدول الخليجية إلى الدول الأفريقية وغيرها.
9. ترسيخ معاني الاتصال الثقافي لتنمية مضامين القيم الأخلاقية والروحية المشتركة بين الشعوب وفق الأسس الشرعية.
10. إعداد كوادر مؤهلة تستطيع التخلص من مخاطر الاستلاب العقلي والفكري الغربي في المجتمع الأفريقي.
11. على الحكومات الوطنية تأسيس الجمعيات والمؤسسات الإسلامية التي تُعنى بتعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المصادر والمراجع

ابن منظور(1958م)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2.

البتنوني، محمد لبيب(1326هـ). الرحلة الحجازية. مطبعة الجماليَّة، القاهرة، ط2.

بكر، سيد عبدالكريم(بدون تاريخ)، الأقليات المسلمة في أفريقيا، مركز البحوث والدراسات الاستراتيجية، القاهرة، ط1.

الجميل، شوقي(1980م)، تاريخ كشف أفريقيا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.

الجنة، ابن طوير(2013م)، رحلة المني والمنة، تحقيق حماه الله ولد السالم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2.

حسن، إبراهيم حسن(1992م)، انتشار الإسلام في القارة أفريقية، دار العلم، القاهرة، ط2.

حسن، حمدي عبدالرحمن(1996م)، التعددية وأزمة بناء الدولة في أفريقيا الإسلامية، مركز دراسات المستقبل، القاهرة، ط1.

صفوان، محمد محمود(1975م)، حلاتي إلى الديار الإسلامية، أفريقيا المسلمة، الدار السعودية للنشر، جدة، ط1.

الغنيمي، عبدالفتاح مقلد(1985م)، حركة المد الإسلامي في غرب أفريقيا، مكتبة النهضة، القاهرة، ط1.

محمود، حسن أحمد(1985م)، انتشار الإسلام في القارة أفريقيا، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2.

مزروعي، علي(1998م)، أفريقيا والإسلام والغرب على أعتاب عصر جديد، ترجمة صبحي قنصوه، وآخرون، مركز دراسات المستقبل، القاهرة، ط2.

هارون، عبدالسلام(بدون تاريخ)، تهذيب سيرة ابن هشام، دار العلم، بيروت، ط3.

الصحابة في أَذْرَبِيجَانِ

أ م د. محمد خضير عباس الجيلاوي

كلية الطوسي الجامعة – قسم علوم القرآن الكريم - النجف الأشرف

Mohammed.KH@altoosi.edu.iq

009647801579876

الملخص

كان الصحابة يعرفون أنَّ الإسلام تكليف كما هو تشريف، دين علم وعمل ودعوة، فكانوا يتسابقون للدعوة للدين، ونشره بين الناس، ابتغاء الأجر من الله تعالى. ولم يكن نجاح الصحابة في تحقيق هدفهم وبلوغ غايتهم بالأمر السهل؛ بلْ قدموا لأجل ذلك النفس والنفيس، والغالي والعزيز، من أموالهم وأنفسهم، وقدموا لأجل دينهم تضحيات كبيرة، وأعمالاً جليلة .

ولم تكن عملية فتوح أَذْرَبِيجَان عملية سهلة ومتيسرة بالنسبة للصحابة، فقد كلفتهم الكثير من الوقت والجهد حتى أصبحت واقعاً يعيشه المسلمون، استطاعوا عمله عن طريق قوة إرادتهم، وقدرتهم على التحمل، وما أبدوه من صبر، وذكاء، وعبقرية في عملية الفتح.

الكلمات المفتاحية: النبي محمد (ص) – الصحابة – أَذْرَبِيجَان.

The Companions in Azerbaijan

Dr.Mohammad Khudhair Abbas Al- Jailawi
Al-Tusi University College - Department of Holy Quran Sciences - Al-Najaf Al-Ashraf

Abstract:

The Companions knew that Islam is an obligation as it is an honor, a religion of knowledge, work and advocacy, so they were racing to call for the religion and spread it among the people, seeking the reward from God Almighty. The success of the Companions in achieving their goal and achieving their goal was not easy. Rather, they sacrificed for the sake of that soul and the precious, the dear and the dear, of their money and their lives, and they made great sacrifices and great deeds for the sake of their religion.
The conquest of Azerbaijan was not an easy and accessible process for the Companions, as it cost them a lot of time and effort until it became a reality experienced by the Muslims.

Keywords: Prophet Muhammad (PBUH) - Companions - Azerbaijan.

المقدمة:

حين خرجت الفتوحات الإسلامية من الجزيرة العربية، وبعد استقرار الأوضاع بها في العصر النبوي، كان الانطلاق في عصر الخلفاء الراشدين صوب العراق، والشام، وإيران، ومنهما كان الاتجاه صوب آسيا، وشمال أفريقيا زيادة على بلاد الأناضول، غير أنه كانت هناك عوامل أساس جعلت من الفتح الإسلامي لأَذْرَبِيجَان أكثر أهمية وحتمية من غيرها من بعض الأقاليم الأخرى، زيادة على نشر الإسلام وتوسيع رقعته والمحافظة على حدود الدولة الإسلامية الوليدة، فكانت منطقة آسيا الوسطى والقوقاز هي الامتداد الطبيعي والعمق الجغرافي للتمدد الإسلامي.

سبب اختيار الموضوع: إنّ الصّحابة المنتجبين كان لهم أثرٌ واضح في تعزيز القيم الإسلاميّة، ونشر الدّين الحنيف بعد وفاة رسول الله (ص) لذلك من الواجب بيان سيرة كل من دخل هذا البلد من الصحابة.

وقد اخترت هذا الموضوع وفاءً لذلك النفر المخلص المجاهد من أصحاب رسول الله (ص) ولتبيان أثرهم في نشر الإسلام بين المجتمع الأذري وتغيير ديانته إلى الإسلام.

مشكلة البحث: ما أهمية معرفة الصحابة؟ وما دورهم في فتح البلاد غير المسلمة؟ وما الأثر الذي تركوه في البلدان المفتوحة؟

أهداف البحث: تتجلى الأهداف المرجو تحقيقها في هذا البحث في بيان مكانة الصحابة في فتح أَذْرَبِيجَان وانتشار الإسلام فيها، بعد استيطان المسلمين، وأسرهم، وذويهم في أردبيل، ونزحت إليها قبائل من العراق، ومصر، والشام، واستوطنتها القبائل العربية المعروفة، وتحولت أردبيل إلى مركز إسلامي.

أهمية البحث: تسليط الضوء على الفتح الإسلامي لأَذْرَبِيجَانِ الذي كان إيذاناً بانتشار الحضارة الإسلامية، وتقبل المجتمع الأَذْرَبِيجَاني للتراث الإسلامي.

أسئلة البحث: لماذا واجه أهل هذه البلاد في بداية الفتح الإسلامي وبكل شراسة وقوة، من أجل عدم دخول المسلمين؟ ولماذا كانوا بعد الفتح قد استوعبوا ذلك على الرغم من عنادهم وقسوتهم في التعامل مع المسلمين، ونقضهم العهود والمواثيق؟ ثمَّ أصبح سكان هذه البلاد فيما بعد أكثرهم مسلمين؟

الدراسات السابقة: عن طريق البحث والاطلاع، لم يجد الباحث رسالة علمية، أو كتاب مخصص، تناول الموضوع بهذه المنهجية، غير أنه توجد دراسات هنا وهناك تتحدث عن فتح البلاد، وهي موضوعات عامة. ولهذا تأتي هذه الدراسة الحالية مكملة للجهود التي بينتها الدراسات السابقة.

حدود البحث: ستتناول الدراسة الصحابة الذين دخلوا أَذْرَبِيجَان منذ الفتح الإسلامي لها حتى وفاة آخر صحابي من أصحاب رسول الله (ص).

منهجية البحث: سوف يتبع الباحث المنهج التاريخي والوصف التحليلي. وقد اتحفتنا كتب التاريخ، والسير والتراجم بالمعلومات عن صحابة رسول الله (ص) في نشر الدين الإسلامي في هذا البلد.

واقتضت الدراسة تقسيم البحث على ما يأتي: مقدمة، وتسمية أَذْرَبِيجَان، وفتوحها، وأهم مدنها، ثمَّ الحديث عن معنى الصحبة لغةً واصطلاحاً، وبعد ذلك تطرقت إلى الصحابة الذين نزلوها.

وتطرقت في الحديث عن حياة الصحابي: إسلامه، وصحبته، وجهاده، وذكرت بعد ذلك وفاة الصحابي.

وقد حاولت في البحث أنْ أدرس كل من دخل هذا البلد من الصحابة، التي ذكرتهم المصادر المعنية، بغض النظر عن مذهب كُتاب تلك المصادر؛ لأنَّ بعض كُتاب تلك المصادر يذكر أنه صحابي بحسب معتقده، وبعضهم الآخر لا يعدّه صحابياً بحسب مذهبه، فلهذا ذكرت كل من دخل أَذْرَبِيجَان وأطلق عليه اسم صحابي.

ولم أكرر عبارة: (رضي الله عنه) عند ذكر الصحابي في كل مرة. فرضي الله عن أصحاب النبي (ص) المنتجبين، الذين اتبعوه، وساروا على سنته، ولم يغيروا بعد مماته.

تسمية أَذْرَبِيجَان:

كانت أَذْرَبِيجَان إقليماً من بلاد فارس اسمه أتروباتين، وقد بدأت هذه المملكة من القرن الرابع قبل الميلاد وكانت تشمل منطقتي أَذْرَبِيجَان الإيرانية وكردستان إيران الحاليتين (2023م، *أتروباتين*، 2/3).

وأَذْرَبِيجَان: بفتح أوله وإسكان ثانيه، بعده راء مهملة مفتوحة، وباء مكسورة، بعدها ياء وجيم، وألف ونون (البكري، 1403هـ، 128/1). وقد فتح قوم الذال وسكنوا الراء، ومد آخرون الهمزة مع ذلك. وروي آذربيجان، بمد الهمزة، وسكون الذال، فيلتقي ساكنان، وكسر الراء، ثمَّ ياء ساكنة، وباء موحدة مفتوحة، وجيم، وألف، ونون. وقال النحويون: النسبة إليه أذري، بالتحريك، وقيل: أذري بسكون الذال؛ لأنه عندهم مركب من أذر وبيجان، فالنسبة إلى الشطر الأول، وقيل أذربي. وقال ابن المقفع (ت 106هـ): أَذْرَبِيجَان مسماة باذرباذ بن إيران بن الأسود بن سام بن نوح، وقيل: أذرباذ بن بيوراسف، وقيل: بل أذر اسم النار بالفهلوية، وبايكان معناه الحافظ والخازن، فكأن معناه بيت النار، أو خازن النار، وهذا أشبه بالحق وأحرى به؛ لأنَّ بيوت النار في هذه الناحية كانت كثيرة جداً (ياقوت الحموي، د ت، 128/1). ويُرجع بعضهم اسم أَذْرَبِيجَان إلى القائد العسكري أتروبيتس، الذي كان قائداً في جيش الاسكندر المقدوني،

وبعد أن ضم الإسكندر المنطقة إلى إمبراطوريته جعله حاكماً عليها فسميت باسمه. على حين يرجع بعضهم الأخر أصل الاسم إلى الديانة الزرادشتية القديمة. ففي فراواردين يشت الأفستي (ترنيمة إلى الملائكة الحامية) ذكرت: (أتريباتاه فرافاشيم أتريباتاه يازامايدي أشاونو)، التي تترجم حرفياً من الفارسية القديمة نعبد فرافاشي من أتاري باتا المقدسة. كما كانت أَذْرَبِيجَان تدعى: (البرزخ الميدي)؛ لأنه عبر طرقها التي يسهل اجتيازها من الشمال الشرقي والشمال الغربي يمكن اختراق الهضبة الإيرانية من الجبهة الشمالية المنيعة، وقد جلبت هذه المنطقة التي تكوَّن أحد منفذين طبيعيين اثنين: (أَذْرَبِيجَان وخراسان) إلى قلب إيران شعوباً كثيرة جاءت واستقرت حول بحيرة أُرْميَة ذات المياه المالحة والتي هي أهم معلم طبيعي في أَذْرَبِيجَان، وفي هذه البقعة ولدت ونشأت الأسر المالكة في ميدية وفارس، وعند بوابات أَذْرَبِيجَان كان على الجيوش الامبراطورية الفارسية الأخمينية (559-331ق.م) أن تقف حارساً يقظاً في وجه الشعوب الطامعة القادمة من جبال القفقاس ومن السهوب الروسية الجنوبية، ويمكن القول: إنَّ أَذْرَبِيجَان بقيت منذ تأسيس الامبراطورية الأخمينية سنة 559 ق م حتى انهيار الدولة الساسانية على يد العرب إما تحت سيطرة أُسر فارسية، أو أنها كانت تؤلف جزءاً من الامبراطورية الفارسية كما حدث في عهد الأرشاقيين (الفرثيين) والساسانيين (2023م، *تاريخ أذربيجان*، 2/27).

موقعها:

تقع أَذْرَبِيجَان في الجهة الجنوبيّة من جبال القوقاز؛ إذ يحدُّها من الشمال روسيا، ومن الجنوب إيران، ومن الشرق بحر قزوين، ومن الغرب أرمينيا، ومن الشمال الغربيّ جورجيا، ويتحدد موقعها ضمن الإحداثيات الفلكية. ويهيمن عليها ثلاث ميزات مادية: بحر قزوين الذي يشكل حدود الطبيعية للمنطقة الشرقية من البلاد، وجبال القوقاز الكبرى في شمال أَذْرَبِيجَان، والسهول الواسعة النطاق في وسط البلاد. وقال البكري (ت 487هـ): أَذْرَبِيجَان، وقزوين، وزنجان كور تل الجبل من بلاد العراق، وتى كور أرمينية من جهة المغرب (البكري، 128/1). وقال ياقوت الحموي (ت 626هـ): أَذْرَبِيجَان في الاقليم الخامس، طولها ثلاث وسبعون درجة، وعرضها أربعون درجة (ياقوت الحموي، 128/1). وكانت أَذْرَبِيجَان حينذاك أشمل وأوسع من جمهورية أَذْرَبِيجَان الحالية، فقد كانت إقليماً واسعاً يضم اليوم محافظات أَذْرَبِيجَان في شمال إيران، وجمهورية أَذْرَبِيجَان، وجمهورية أرمينية، ومناطق أقصى شرق تركيا حتى بحيرة فان، وتمتاز هذه المناطق بالجبال المرتفعة، والطقس الشتوي الغزير بالأمطار والثلوج، زيادةً على كثرة الأنهار، وأهمها نهر الرس ونهر الكُر وبحيرة أرومية.

حدودها:

قال ياقوت الحموي: حد أَذْرَبِيجَان من برذعة مشرقاً إلى أرزنجان مغرباً، ويتصل حدها من جهة الشمال ببلاد الديلم، والجيل، والطرم، وهو إقليم واسع. ومن مشهور مدائنها: تبريز، وهي اليوم قصبتها وأكبر مدنها، وكانت قصبتها قديماً المراغة، ومن مدنها خوي، وسلماس، وأرمية، وأردبيل، ومرند، وغير ذلك. وهو صقع جليل، ومملكة عظيمة، الغالب عليها الجبال، وفيه قلاع كثيرة. وهي بلاد فتنة وحروب، ما خلت قط منها، فلذلك أكثر مدنها خراب، وقراها يباب (ياقوت الحموي، 129/1).

مدن أَذْرَبِيجَان في العهود الإسلامية الأولى:

نظراً لسعة الإمبراطورية الساسانية قبل الفتح العربي الإسلامي لها، فقد قسم كسرى أنو شروان المملكة على أربعة أرباع، وولى كل ربع رجلاً من ثقاته، وأول هذه الأرباع خراسان، وسجستان، وكرمان. والربع الثاني أصبهان، وقم، والجبل، وأَذْرَبِيجَان، وأرمينية. والربع الثالث فارس، والأحواز إلى البحرين. والربع الرابع العراق إلى حد مملكة الروم (ابن قتيبة، 1379هـ، 67). وقال الإدريسي (ت 560هـ): الطريق من برذعة إلى تفليس تخرج من برذعة إلى جنزة، وهي مدينة حسنة لها سور وربض عامر، وكروم، وشجر، ومزارع وغلات، سبعة وعشرون ميلاً، ومن جنزة إلى مدينة شمكور ثلاثون ميلاً، وهي مدينة تشبه جنزة في جميع أحوالها، وكرماتها، وبساتينها وثمارها، ومن شمكور إلى مدينة خنان ثلاثة وستون ميلاً، وهي ذات أسواق، وسور حصين، وربض معمور، ومن مدينة خنان إلى مدينة القلعة ثلاثون ميلاً، وهذه القلعة تنسب إلى ابن كندمان، وهي صغيرة متحصنة، ومن القلعة إلى مدينة تفليس ستة وثلاثون ميلاً، الجميع مائة ميل وستة وثمانون ميلاً. والطريق من مدينة برذعة إلى دبيل، من برذعة إلى مدينة قلقاطوس، سبعة وعشرون ميلاً، وهي مدينة صغيرة عامرة ذات سور، وسوق عامرة، ومنها إلى مدينة متزيس، تسعة وثلاثون ميلاً، وهي مدينة متحضرة صغيرة القدر ومنها إلى كيلكوين، وهي قرية عامرة كبيرة كالمدينة، ومنها إلى سيسجان، ثمانية وأربعون ميلاً، وسيسجان مدينة طيبة الهواء، حسنة الثرى، فرجة الأقطار، كثيرة الفواكه والأشجار، ومنها إلى دبيل، ثمانية وأربعون ميلاً، الجميع من ذلك مائة واثنان وستون ميلاً. والطريق من برزند المتقدم ذكرها في طريق أردبيل، من برذعة إلى دبيل من برزند إلى مدينة ميمذ، ثلاث مراحل، وهي مدينة صغيرة عامرة، ومنها إلى مدينة أهر ثلاث مراحل، ومنها إلى مدينة ورزقان أربع مراحل، وهي مدينة عامرة، حسنة البقعة، فرجة الرفعة، لها سور حصين وسوق عامرة، ومنها إلى مدينة دبيل مرحلتان، الجملة ثلاث مائة ميل، ومدينة دبيل أكبر قطراً من مدينة أردبيل، وهي أجل بلدة بأرض أرمينية الداخلة، وهي قصبتها، وبها دار الإمارة دون بلاد جميع أرمينية، كما أنَّ دار الإمارة بأران مدينة برذعة، ودار الإمارة بأرض أَذْرَبِيجَان في أردبيل، وعلى مدينة دبيل سور يحيط بها عالي السمك ثقيف (الإدريسي، 1410هـ، 824/2).

فتح أَذْرَبِيجَان:

خلت أَذْرَبِيجَان ضمن نطاق الدولة العربية الإسلامية في خلافة عمر بن الخطاب (13- 23هـ)، وترجع سنة فتح البلاد، وقائد الفتح فيها إلى عدة روايات، فقيل: قد فتحت أولاً في أيام عمر بن الخطاب، وكان عمر قد أنفذ المغيرة بن شعبة الثقفي والياً على الكوفة، ومعه كتاب إلى حذيفة بن اليمان، بولاية أَذْرَبِيجَان، فورد الكتاب على حذيفة وهو بنهاوند، فسار منها إلى أَذْرَبِيجَان في جيش كثيف، حتى أتى أردبيل، وهي يومئذ مدينة أَذْرَبِيجَان. وكان مرزبانها قد جمع المقاتلة من أهل باجروان، وميمذ، والبذ، وسراو، وشيز، والميانج، وغيرها، فقاتلوا المسلمين قتالاً شديداً أياماً. ثمَّ إنَّ المرزبان صالح حذيفة على جميع أَذْرَبِيجَان، على ثمان مئة ألف درهم وزن، على أنْ لا يقتل منهم أحداً، ولا يسبيه، ولا يهدم بيت نار، ولا يتعرض لأكراد البلاشجان، وسبلان، وميان روذان، ولا يمنع أهل الشيز خاصة من الزفن في أعيادهم، وإظهار ما كانوا يظهرونه. ثمَّ إنه غزا موقان، وجيلان، فأوقع بهم، وصالحهم على إتاوة. ثمَّ إنَّ عمر بن الخطاب عزل حذيفة، وولى عتبة بن فرقد على أَذْرَبِيجَان، فأتاها من الموصل، ويقال: بلْ أتاها من شهر زور على السلق الذي يعرف بمعاوية الأذري، فلما دخل أردبيل، وجد أهلها على العهد، وقد انتقضت عليه نواح، فغزاها وظفر وغنم، فكان معه ابنه عمرو بن عتبة بن فرقد الزاهد. وعن الواقدي (ت 207هـ): غزا المغيرة بن شعبة أَذْرَبِيجَان من الكوفة، سنة اثنتين وعشرين، ففتحها عنوة، ووضع عليها الخراج. وروي أنَّ المغيرة بن شعبة غزا أَذْرَبِيجَان في سنة عشرين ففتحها، ثمَّ إنهم كفروا، فغزاهم الأشعث بن قيس الكندي، ففتح حصن جابروان، وصالحهم على صلح المغيرة، ومضى صلح الأشعث. وقال المدائني (ت 135هـ): لما هُزم المشركون بنهاوند، رجع الناس إلى أمصارهم، وبقي أهل الكوفة مع حذيفة، فغزا بهم أَذْرَبِيجَان، فصالحهم على ثمان مئة ألف درهم، ولما استعمل الخليفة عثمان بن عفان الوليد بن عقبة على الكوفة، عزل عتبة بن فرقد عن أَذْرَبِيجَان، فنقضوا، فغزاهم الوليد بن عقبة سنة خمس وعشرين، وعلى مقدمته عبد الله بن شبيل الأحمسي، فأغار على أهل موقان، والتبريز، والطيلسان، فغنم وسبى، ثمَّ صالح أهل أَذْرَبِيجَان على صلح حذيفة (خليفة بن خياط، 1414هـ، 127/2). وقالوا: عزل عمر بن الخطاب حذيفة وولى أَذْرَبِيجَان عتبة بن فرقد السلمي. فأتاها من الموصل، ويقال: بلْ أتاها من شهرزور، على السلق. فلما دخل أردبيل وجد أهلها على العهد. وانتقضت عليه نواح فغزاها فظفر وغنم (البلاذري، د ت، 400/2). وقال سيف بن عمر (ت 200هـ): كان فتح أَذْرَبِيجَان سنة ثمان عشرة من الهجرة بعد فتح همذان والري وجرجان وبعد صلح إصبهبذ طبرستان المسلمين، قال: وكل ذلك كان في سنة ثمان عشرة (الطبري، 1403هـ، 228/3). وروى ابن الكلبى (ت 204هـ)، عن أبي مخنف (ت 175هـ) أنَّ المغيرة غزا أَذْرَبِيجَان سنة عشرين ففتحها. ثمَّ إنهم كفروا فغزاها الأشعث بن قيس الكندي،

ففتح حصن باجروان، وصالحهم على صلح المغيرة (ابن عساكر، 1415هـ، 40/60). وعن أبي عثمان النهدي قال: عزل عمر بن الخطاب حذيفة عن أَذْرَبِيجَان واستعمل عليها عتبة بن فرقد السلمي. وقال عتبة: قدمت من أَذْرَبِيجَان وافداً على عمر (البلاذري، 400/2). وعن فروة بن لقط: قال لما قام عثمان بن عفان استعمل الوليد بن عقبة بن أبي معيط، فعزل عتبة عن أَذْرَبِيجَان، فنقضوا. فغزاهم الوليد سنة خمس وعشرين وعلى مقدمته عبد الله بن شبل الأحمسي. فأغار على أهل موقان، والببر، والطيلسان، فغنم وسبى، وطلب أهل كور أَذْرَبِيجَان الصلح، فصالحهم على صلح حذيفة (ابن خلدون، د ت، 127/2). وقالوا: لما افتتح نعيم بن مقرن همذان ثانية، وسار إلى الري من واج روذ، كتب إليه عمر بن الخطاب: أن يبعث سماك بن خرشة الأنصاري مدداً لبكير بن عبد الله بأَذْرَبِيجَان، فأخر ذلك حتى افتتح الري، ثمَّ سرحه من الري، فسار سماك نحو بكير بأَذْرَبِيجَان (الطبري، 234/3). وقالوا: لما أفتتح نعيم بن مقرن الري، بعث سماك بن خرشة الأنصارِيّ، وليس بأبي دُجَانة، مدداً لبكير بن عبد الله بأَذْرَبِيجَان، أمره عمر بذلك، فسار سماك نحو بكير، وكان بكير حين بعث إليها، سار حتى إذا طلع بجبال جرميذان، طلع عليهم اسفنديار بن فرخزاذ مهزوماً من بواج روذ، فكان أول قتال لقيه بأَذْرَبِيجَان، فاقتتلوا فهزم الفرس، وأخذ بكير اسفنديار أسيراً، فقال له اسفنديار: الصلح أحب إليك أم الحرب؟ قال: بلْ الصلح قال: أمسكني عندك، فإنَّ أهل أَذْرَبِيجَان إنْ لم أصالح عليهم أو أجيء إليهم لم يقوموا لك، وجلوا إلى الجبال التي حولها، ومن كان على التحصن تحصن إلى يوم ما. فأمسكه عنده وصارت البلاد إليه إلا ما كان من حصن. وقدم عليه سماك بن خرشة، مدداً واسنفديار في أساره، وقد افتتح ما يليه؛ وافتتح عتبة بن فرقد ما يليه (النويري، 1387هـ، 266/19). وكتب بكير إلى عمر يستأذنه في التقدم، فأذن له أنْ يتقدم نحو الباب، وأنْ يستخلف على ما افتتحه، فاستخلف عليه عتبة بن فرقد، فأقر عتبة سماك بن خرشة على عمل بكير الذي كان افتتحه، وجمع عمر أَذْرَبِيجَان كلها لعتبة بن فرقد. وكان بهرام بن فرخزاذ، قصد طريق عتبة وأقام به في عسكره، حتى قَدِم عليه عتبة، فاقتتلوا، فانهزم بهرام، فلما بلغ خبره اسنفديار وهو في الأسر عند بكير، قال: الآن تمّ الصلح، وطُفِئَت الحرب. فصالحه، وأجاب إلى ذلك أهل أَذْرَبِيجَان كلهم، وعادت أَذْرَبِيجَان سلماً، وكتب بذلك بكير، وعتبة إلى عُمر وبعثا بما خَمّساً. ولما جمع عمر لعتبة عمل بكير كتب لأهل أَذْرَبِيجَان كتاباً بالصلح (ابن الأثير، 1385هـ، 27/3). وقال الطبري (ت 310هـ): وفي هذه السنة، أعني سنة أربع وعشرين، غزا الوليد بن عقبة أَذْرَبِيجَان وأرمينية، لمنع أهلها ما كانوا صالحوا عليه أهل الإسلام، أيام عمر في رواية أبي مخنف. وأما في رواية غيره، فإنَّ ذلك كان في سنة ست وعشرين (الطبري، 307/3). وقال خليفة بن خياط (ت 240هـ) في تاريخه: في سنة ثمان وعشرين، فيها غزيت أَذْرَبِيجَان، أمير الناس الوليد بن عقبة، وقدم عبد الله بن شبيل الأحمسي فأعطوه الصلح الذي كان صالحهم عليه حذيفة (خليفة بن خياط، 116/1). وكانت قاعدة أَذْرَبِيجَان تبريز، على أيام عمر بن الخطاب، وانتقلت إلى أردبيل أيام العباسيين، ثمَّ على أيام الصفويين، وتحولت العاصمة إلى مراغة أيام المغول. وبدأ

انتشار الإسلام في أَذْرَبِيجَان في خلافة عثمان بن عفان (23-35هـ)، عندما أسكن الوالي الأشعث بن قيس جماعة من العرب من أهل العطاء، والديوان في أَذْرَبِيجَان. وأمرهم بدعاء الناس إلى الإسلام، فلما وليها ثانية في خلافة علي بن أبي طالب وجد أكثرهم قد أسلموا وقرؤوا القرآن الكريم. وأخذت العشائر العربية من البصرة، والكوفة، والشام تستقر في مختلف مناطقها؛ لأنَّ أَذْرَبِيجَان كانت من فتوح الكوفة، وقد بقيت تابعة إدارياً لوالي الكوفة حتى سنة 83هـ (تاريخ أذربيجان، 3).

الصحبة في اللغة:

صَحِبَ: صَحِبَه، يَصْحَبُه، صُحْبة بالضم. وصَحابة بالفتح، وصاحَبَه عاشره، والصَّحْب جمع الصاحب، والجمع أَصحاب، وأَصاحيبُ، وصُحْبان مثل: شابّ وشُبّان (ابن منظور، 1405هـ، 519/1). وكل شيء لاءم شيئاً فقد استصحبه (الجوهري، 1407هـ، 162/1). وأما الصُحبة، والصَّحْب اسمان للجمع. وقال الأَخفش (ت177هـ) الصَّحْبُ: جمع خلافاً لمذهب سيبويه (ت180هـ)، ويقال صاحب وأَصْحاب. والصُّحْبَةُ مصدر قولك: صَحِبَ، يَصْحَبُ صُحْبَةً، وقالوا في النساءِ: هنَّ صواحِبُ يوسف (ابن منظور، 519/1).

وقد كثر استعمال الصَّحابة بمعنى الجمع، وهو في الأصل، وإنْ كان يطلق على كل من يصحب شخصاً كائناً من كان، لكنه غلب في عرف الشرع على من يصحب رسول الله (ص)، كالتابعي غَلَبَ على من يصحب الصحابيَّ، وتَبَعِ التابعي على من يصحبُ التابعي، وإنْ كان كل واحد منهما في الأصل عاماً. وجاء في المفردات للراغب الأصفهاني (ت 502هـ) الصاحب: الملازم سواء أكان إنساناً، أم حيواناً، أم مكاناً، أم زماناً، ولا فرق بين أنْ تكون مصاحبته بالبدن وهو الأصل والأكثر، أو بالعناية والهمة (الراغب الأصفهاني، 1427هـ، 282). ويطلق اسم الصحبة أيضاً بين العاقل وبين البهيمة، وذلك معروف في اللغة (الشيخ المفيد، 1414هـ، 27). والصاحب في اللغة لا يلزم منه الحسن دائماً. والصحبة أنواع: صحبة حسنة، صحبة سيئة، صحبة حقيقية، وصحبة مجازية، صحبة كثيرة، وصحبة يسيرة، صحبة ممدوحة، صحبة مذمومة. والصاحب يكون إنساناً (سواء كان كافراً، أو يهودياً، أو نصرانياً، أو منافقاً، أو ظالماً، أو عدواً، أو جاهلاً، أو...)، أو حيواناً، أو جماداً، وليس لها فضل في اللغة.

معنى الصحبة اصطلاحاً:

الصحبة مصطلح مرن، غير محدد، وقد تباينت أقوال العلماء فيه لغةً، فنراهم مختلفين في المقصود منه اصطلاحاً. وأختلف المُحْدَثون أيضاً في المعنى المراد من: (الصحابي)، فهم يريدون بذلك المسلم الملازم لرسول الله (ص)، وهذا القيد متفق عليه عندهم، ومفروغ منه، فلا يعترفون بصحبة غير المسلم. أما أهم أقوال العلماء، وأهل العلم في هذا الباب:

قال سعيد بن المسيب (ت 92هـ): الصحابة لا نعدّهم، إلا من أقام مع رسول الله (ص) سنة، أو سنتين، أو غزا معه غزوة، أو غزوتين (ابن الأثير، د ت، 25/1). وذكر الإمام ابن حنبل (ت 241هـ) من أصحاب رسول الله (ص) أهل بدر فقال: ثمَّ أفضل الناس بعد هؤلاء أصحاب رسول الله (ص) القرن الذي بعثهم فيهم كل من صحبه سنةً، أو شهراً، أو يوماً، أو ساعةً، أو رآه فهو من أصحابه، له من الصحبة على قدر ما صحبه، وكانت سابقته معه وسمع منه ونظر إليه (الخطيب البغدادي، 1405هـ، 69). ومن القائلين بهذا الرأي الإمام البخاري (ت 256هـ) وبنحوه قال الزين العراقي (ت 806هـ). فقال الإمام البخاري: من صحب النبيّ (ص)، أو رآه من المسلمين فهو من أصحابه (البخاري، 1401هـ، 188/4). أما الشيخ المفيد (ت 413هـ) فله رأي مختلف عمن سبقه، فيقول: الصحبة قد تكون بين المؤمن والكافر، كما تكون بينه وبين المؤمن، وقد يكون الصاحب فاسقاً، كما يكون براً تقياً، ويكون أيضاً: بهيمةً وطفلاً، فلا معتبر باستحقاقها في ما يوجب المدح، أو الذم، ويقتضي الفضل، أو النقص. فأما استحقاق الصبي اسم الصحبة من الكامل العاقل، وإنْ لم يوجب ذلك له كمالاً، فهو أظهر من أنْ يحتاج فيه إلى الاشتهار بإفاضته على ألسن الناس العام والخاص، ولسقوطه بكل لسان (الشيخ المفيد، 1414هـ، 188). وحكى ابن الصلاح (ت 643هـ) حِكاية عن أبي المظفر السمعاني المروزي (ت 452هـ) أنه قال: أصحاب الحديث يطلقون اسم الصحبة على كل من روى عنه (ص) حديثاً، أو كلمة، ويتوسعون حتى يعدون من رآه رؤية من الصحابة، وهذا لشرف منزلة النبيّ (ص)، فقد أعطوا كل من رآه حُكم الصحابة (ابن الصلاح، 1416هـ، 175). وجاء في كتاب ابن حزم (ت 456هـ) " الإحكام في أصول الأحكام " عن معنى الصحبة والصحابة، فقال: بالضرورة ندري يقيناً لا مريةً فيه بأنهم كانوا عشرات ألوف، فقد غزا (ص) حنيناً في اثني عشر ألف إنسان، وغزا تبوك في أكثر من ذلك، وحجة الوداع في أضعاف ذلك، ووفد عليه من كل بطن من بطون قبائل العرب وفوداً أسلموا، وسألوه عن الدين، وأقرأهم القرآن، وصلوا معه، كلهم هؤلاء يقع عليه اسم: الصحبة (ابن حزم، 1407هـ، 532/4).

مما تقدم، نجد أنَّ العلماء قد توسعوا في معنى لفظة (الصحابي)؛ إذْ ألحقوا به كل من رأى النبي (ص)، أو رآه النبي (ص)، أو من سمع النبي (ص)، أو سمعه (ص)، وهو توسيع لمعنى هذه الكلمة.

الصحابة الذين نزلوا أَذْرَبِيجَان:

- **الأشعث بن قيس الكندي (ت 42هـ)**

أبو محمد، الأشعث بن قيس بن معدى الكندي (ابن الأثير، 99/1). والأشعث اسمه: معد يكرب، كان أشعث الرأس فسمي الأشعث (البغدادي، 1417هـ، 407/5). أمير كندة قبل الإسلام وفي الإسلام. وكانت إقامته في حضرموت، وفد إلى النبي (ص) سنة عشر من الهجرة، في وفد كندة، وكانوا ستين راكباً، فأسلموا. ولما ولي أبو بكر، ارتد الأشعث، وبعض بطون كندة، فتنحى والي حضرموت بمن بقي على الطاعة من كندة، وجاءته النجدة فحاصر حضرموت، فاستسلم الأشعث وفتحت حضرموت عنوة، وأرسل

الأشعث موثوقاً إلى أبي بكر في المدينة ليرى فيه رأيه، فأطلقه أبو بكر وزوجه أخته أم فروة! فأقام في المدينة وشهد الوقائع. ثمَّ كان مع سعد بن أبي وقاص في حروب العراق. فشهد الأشعث اليرموك في الشام، ففقئت عينه، ثمَّ سار إلى العراق، فشهد القادسيّة، والمدائن، وجلولاء ونهاوند (ابن حجر، 1426هـ، 239/1). وشهد صفين، والنهروان مع علي بن أبي طالب. وكان ممن ألزم علي بن أبي طالب بالتحكيم، وشهد الحكمين بدومة الجندل (المزي، 1401هـ، 295/3). ثمَّ ارتد وصار رأس الخوارج.

نزوله أَذْرَبِيجَان: هناك عدة روايات حول نزوله أَذْرَبِيجَان. قال سيف بن عمر: استعمله الخليفة عثمان بن عفان على أَذْرَبِيجَان (سيف بن عمر، 1391هـ، 86). وقال ابن الكلبي (ت 204هـ): ولى علي بن أبي طالب أَذْرَبِيجَان سعيد ابن سارية الخزاعي، ثمَّ الأشعث بن قيس الكندي. وعن مشايخ من أهل أَذْرَبِيجَان قالوا: قدم الوليد بن عقبة أَذْرَبِيجَان، ومعه الأشعث بن قيس. فلما انصرف الوليد ولاه أَذْرَبِيجَان، فانتقضت. فكتب إليه يستمده. فأمده بجيش عظيم من أهل الكوفة. فتتبع الأشعث بن قيس حاناً حاناً - وألحان الحائر في كلام أهل أَذْرَبِيجَان - ففتحها على مثل صلح حذيفة وعتبة بن فرقد، وأسكنها ناساً من العرب من أهل العطاء والديوان، وأمرهم بدعاء الناس إلى الإسلام. وفي رواية أخرى قال البلاذري (ت 279هـ): ولى علي بن أبي طالب الأشعث أَذْرَبِيجَان. فلما قدمها وجد أكثرها قد أسلموا وقرأوا القرآن. فأنزل أردبيل جماعة من أهل العطاء، والديوان من العرب، ومصرها، وبنى مسجدها (البلاذري، 402/2). وعن أبي مخنف، أنَّ المغيرة بن شعبة، غزا أَذْرَبِيجَان في سنة عشرين ففتحها، ثم إنهم كفروا، فغزاهم الأشعث بن قيس الكندي، ففتح حصن جابروان، وصالحهم على صلح المغيرة (ياقوت الحموي، 129/1). توفى الأشعث سنة اثنتين وأربعين، وقيل: صلى عليه الحسن بن علي (ابن عبد البر، 135/1). وهذا وهم؛ لأنَّ الإمام الحسن لمْ يكنْ في الكوفة سنة اثنتين وأربعين، إنما كان قد سلم الأمر إلى معاوية وسار إلى المدينة (ابن الأثير، 99/1). وروى البخاري ومسلم للأشعث تسعة أحاديث (الزركلي، 1410هـ، 332/1).

- **جرير بن عبد الله البجلي (ت 51هـ)**

أبو عمرو، جرير بن عبد الله البجلي (السمعاني، 1408هـ، 284/1). قدم على رسول الله (ص) مسلماً في شهر رمضان في السنة العاشرة، فبعثه (ص) إلى ذي الخلصة، فهدمها. فلما أتى رسول الله (ص) خبر هدمه، سجد شكراً لله (البلاذري، 384/1). وقد بعث سعد بن أبي وقاص، جرير بن عبد الله البجلي إلى عمر بن الخطاب، فقال له عمر: كيف تركت الناس، قال: هم كقداح الجعبة، منها الأعضل الطايش، ومنها القائم الرايش، وسعد بن أبي وقاص ثقافها الذي يقيم أودها، ويغمز عضلها. قال عمر: وكيف تركت طاعتهم، قال: يصلون الصلاة لأوقاتها، ويؤدون الطاعة إلى ولاتها. فقال عمر: الله أكبر! إذا أقيمت الصلاة أوتيت الزكاة، إذا كان الطاعة كانت الجماعة (الزمخشري، 1401هـ، 291/3). وبعد ذلك وجه المغيرة بن شعبة وهو عامل عمر

بن الخطاب على الكوفة، بعد عزل عمار بن ياسر عنها، جرير بن عبد الله البجلي إلى همذان في سنة ثلاث وعشرين، فقاتله أهلها وأصيبت عينه بسهم فذهبت. فقال احتسبها عند الله الذي زين بها وجهي ونوّر لي ما شاء، ثمَّ سلبنيها في سبيله (ابن الفقيه، 1416هـ، 459). ولما قدم علي بن أبي طالب عليه السلام الكوفة عزله عنها، ووجهه إلى معاوية يدعوه إلى طاعته، وأنْ يسلم له الأمر، ويدخل معه فيما دخل فيه أهل الحرمين، والمصرين وغيرهم (البلاذري، 275/2).

نزوله أَذْرَبِيجَان: عند تولية سعيد بن العاصي غزا أهل أَذْرَبِيجَان، فأوقع بأهل موقان، وجيلان، وتجمع له بناحية أرم، وبلوانكرح خلق من الأرمن، وأهل أَذْرَبِيجَان، فوجه إليهم جرير بن عبد الله البجلي، فهزمهم، وأخذ رئيسهم فصلبه على قلعة باجروان (ياقوت الحموي، 158/1).

خرج جرير إلى قرقيسيا من الكوفة وسكنها، وتوفي بها سنة إحدى وخمسين (السمعاني، 284/1). ويقول أهل العلم: ثلاثة رجال سادوا في الجاهلية والإسلام أحدهم: جرير بن عبد اللَّه البجليّ (الجاحظ، 1403هـ، 124).

- **حبيب بن سلمة (مسلمة) الفهري (ت 42هـ)**

أبو عبد الله، حبيب بن سلمة بن مالك الأكبر النضر القرشي الفهري. ويقال له: حبيب الدروب، وحبيب الروم، لكثرة دخوله إليهم، ونيله منهم. وقال الزبير بن بكار (ت 172هـ): وحبيب بن مسلمة كان شريفاً، وقد سمع من النبي (ص). وقد أنكر الواقدي أنْ يكون حبيب سمع من النبي (ص) (ابن الأثير، 375/1). وقال البخاري: حبيب بن مسلمة الفهري القرشي، نزل الشام، له صحبة (البخاري، د ت، 310/2).

نزوله أَذْرَبِيجَان: ولاه عمر بن الخطاب أعمال الجزيرة؛ إذ عزل عنها عياض بن غنم، ثمَّ ضم إليه أرمينية وأَذْرَبِيجَان، ثمَّ عزله. وقيل: لم يستعمله عمر، وإنما سيره عثمان إلى أَذْرَبِيجَان من الشام؛ وبعث سلمان بن ربيعة الباهلي من الكوفة أمد به حبيب بن مسلمة، فاختلفا في الفيء؛ وتوعد بعضهم بعضاً؛ وتهددوا سلمان بالقتل (ابن الأثير، 374/1). ويقال: إنَّ معاوية قد وجّه حبيب بن مسلمة بجيش إلى نصر عثمان بن عفان، فلما بلغ وادي القرى، بلغه مقتل عثمان، فرجع ولم يزل مع معاوية في حروبه بصفّين وغيرها، ووجّهه معاوية إلى أرمينية والياً عليها (ابن عبد البر، 321/1). وكان حبيب مع معاوية في صفين وغيرها، وقد سيره إلى أرمينية والياً عليها فمات بها، سنة اثنتين وأربعين، ولم يبلغ خمسين سنة، وقيل توفى بدمشق (ابن عساكر، 68/12).

- **حذيفة بن اليمان (ت 36هـ)**

أبو عبد الله، حذيفة بن اليمان، (اليمان لقب) اسمه: حسل (حسيل) (خليفة بن خياط، 98). وإنما لقب بذلك لحصول فتن، وحروب في قومه باليمن، فهرب إلى يثرب قبل الإسلام، وحالف بني الأشهل (الأوس)، فسماه قومه باليماني (ابن قتيبة، 1379هـ، 263). أسلم من بني عبس عند رسول الله (ص) عشرة، عاشرهم اليمان، وأخطأ به المسلمون يوم أُحُد فقتلوه، وحذيفة يقول أبي أبي، فأمر رسول الله (ص) بإخراج ديته، فوهبها حذيفة للمسلمين (الشافعي، د ت، 202). وهو من الصحابة الولاة، الشجعان، الفاتحين، ويعرف المنافقين، لا يعلمهم أحد غيره (العجلي، 1406هـ، 289/1). وكان قد هاجر إلى النبي (ص)، فخيره بين الهجرة والنصرة، فأختار النصرة، وشهد مع النبي (ص) أُحداً (ابن حبان، د ت، 80/3). وكان في الخندق، وما بعدها من المشاهد مع رسول الله (ص) (ابن سعد، د ت، 317/7). وشهد حرب نهاوند، ولما قتل النعمان بن مقرن أمير ذلك الجيش أخذ الراية، ثمَّ غزا مدينة الدينور، فأفتتحها عنوة، وقد كانت لسعد بن أبي وقاص فانتفضت (خليفة بن خياط، 107). وفتح همدان، والري، وشهد فتح الجزيرة، ونزل نصيبين، وتزوج فيها (ابن الأثير، 391/1).

نزوله أَذْرَبِيجَان: لما قدم المغيرة بن شعبة إلى الكوفة والياً عليها من الخليفة عمر بن الخطاب، جاء بكتاب إلى حذيفة بن اليمان بولاية أَذْرَبِيجَان، فأنفذه إليها وهو بنهاوند، أو بقرب منها، فسار حتى أتى أردبيل، وهي مدينة أَذْرَبِيجَان وبها مرزبانها، وإليه جباية خراجها، فقاتلوا المسلمين، ثمَّ صالح المرزبان حذيفة عن جميع أهل أَذْرَبِيجَان. ثمَّ غزا موقان، وجيلان، فأوقع بهم، وصالحوه على أتاوة (البلاذري، 400/2). وولاّه عمر بن الخطاب على المدائن (ابن عساكر، 261/12).

وأُخرج لحذيفة في الصحيحين، سبعة وثلاثون حديثاً، المتفق عليه منها عشرة، وانفرد البخاري بثمانية، ومسلم بسبعة عشر (ابن حنبل، 1409هـ، 283/1). وقال الزر كلي: لحذيفة في كتب الحديث: مائتان وخمس وخمسون حديثاً (الزركلي، 171/2). ولما نزل بحذيفة الموت جزع جزعاً شديداً، وبكى بكاءً كثيراً، فقيل: ما يبكيك، فقال: ما أبكي أسفاً على الدنيا؛ بلْ الموت أحب إليّ، ولكني لا أدري على ما أقدم على رضا، أم على سخط. وقيل: لما حضره الموت، قال: هذه آخر ساعة من الدنيا، اللهم تعلم إني أحبك، فبارك لي في لقائك، ثمَّ مات (ابن الأثير، 392/1). وقال البخاري: مات بعد عثمان بأربعين يوماً (البخاري، 96/3). وقال الخطيب البغدادي: مات بالمدائن، سنة ستة وثلاثين، قبل عثمان بأربعين ليلة، لفظهما سواء، وقولهما قبل قتل عثمان خطأ؛ لأنَّ عثمان قتل في آخر سنة خمس وثلاثين (الخطيب البغدادي، 1417هـ، 175/1).

- **سعيد بن العاص (ت 53هـ)**

أبو عبد الرحمن، سعيد بن العاص بن سعيد بن العاص القرشي الأموي (ابن حبان، 109). قبض رسول الله (ص) وسعيد بن العاص ابن تسع سنين، أو نحوها، وذلك أنَّ أباه العاص بن سعيد، قتل يوم بدر كافراً، قتله علي بن أبي طالب (ابن سعد، 31/5). وكان هذا سعيد من أشراف قريش، وأجودهم، وفصحائهم، وهو أحد الذين كتبوا المصحف لعثمان بن عفان (ابن الأثير، 310/2). واعتزل فتنة الجمل وصفين.

نزوله أَذْرَبِيجَان: غزا سعيد طبرستان فافتتحها، وغزا جرجان، فافتتحها سنة تسع وعشرين، أو سنة ثلاثين، وانتقضت أَذْرَبِيجَان فغزاها فافتتحها، ثمَّ عزله عثمان، وولى الوليد بن عقبة، فمكث مدة، فشكاه أهل الكوفة، فعزله عثمان أيضاً، ورد سعيداً، فكتبوا أهل الكوفة إلى عثمان: لا حاجة لنا في سعيدك ولا وليدك (ابن عبد البر، 321/1). وحج سعيد بالناس في سنة تسع وأربعين، أو سنة اثنتين وخمسين، ولبث بعدها. وقال الزبير بن بكار: مات سعيد في قصره بالعقيق، سنة ثلاث وخمسين (ابن حجر، 91/3).

- **سلمان بن ربيعة الباهلي (ت 31هـ)**

أحد بنى قتيبة بن معن بن مالك التميمي، كوفي. ذكره العقيلي (ت 322هـ) في الصحابة. وقال أبو حاتم الرازيّ (ت 327هـ): له صحبة (ابن أبي حاتم، 1371هـ، 297/4). وقال ابن عبد البر (ت: 463هـ): وهو عندي كما قالا (ابن عبد البر، 632/2). وسلمان أول من قضى بالكوفة، ثمَّ قضى بالمدائن. وشهد فتوح الشام مع أبي أمامة الباهلي، واستقضاه عمر على الكوفة. وكان يقال له: سلمان الخيل؛ لأنَّ عمر بن الخطاب قد أعد في كل مصر من أمصار المسلمين خيلاً كثيرة معدة للجهاد، فكان من ذلك بالكوفة أربعة آلاف فرس. فكان العدو إذا دهم الثغور، ركبها المسلمون وساروا مجدين لقتاله، فكان سلمان يتولى تلك الخيل بالكوفة (ابن الأثير، 327/2).

نزوله أَذْرَبِيجَان: غزا سلمان بن ربيعة أَذْرَبِيجَان، ثمَّ غزا بلنجر في أقاصي أران والخزر، وقتل ببلنجر سنة ثمان وعشرين، في خلافة عثمان، وقيل: سنة تسع وعشرين وقيل: سنة ثلاثين وقيل: سنة إحدى وثلاثين. وروى عنه عدي بن عدي والصبي بن معبد (البخاري، 137/4).

- **سماك بن خرشة الأنصاري**

وهو غير أبي دجانة سماك بن خرشة الخزرجي البياضي الأنصاري الذي استشهد في اليمامة (ابن سعد، 556/3). قال سيف في الفتوح: وكان سماك بن مخرمة الأسدي، وسماك بن عبيد العبسي، وسماك بن خرشة الأنصاري وليس بأبي دجانة، هؤلاء الثلاثة أول من ولي مسالح دستبي من أرض همذان، وقدم هؤلاء الثلاثة على عمر بن الخطاب في وفود أهل الكوفة بالأخماس وانتسبوا له، فقال: اللهم

بارك فيهم واسمك بهم الإسلام. وذكر سيف أيضاً أنَّ سماك بن خرشة: شهد القادسية (ابن حجر، 147/3). وقال ابن عبد البر: قد قيل: إنه عاش حتى شهد مع علي بن أبي طالب صفّين (ابن عبد البر، 652/2). ولم يشهد أبو دجانة صفين، ولعله اشتبه عليه بهذا. وقال ابن مسكويه (ت 421هـ): كان لسماك بن خرشة وليس لأبي دجانة ذكر في فتوح الري (ابن مسكويه، 1327هـ، 399/1). وقال ابن حجر (ت 852هـ): إنما ذكرت هؤلاء في هذا القسم لما تقدم من أنهم لم يكونوا يؤمرون في الفتوح إلا الصحابة (ابن حجر، 147/3).

نزوله أَذْرَبِيجَان: ذَكرتُ نزول سماك إلى أَذْرَبِيجَان في فتوحها والتي قام بها مع نعيم بن مقرن. وقد أقر عتبة بن فرقد، سماك بن خرشة على عمل بكير بن عبد الله الذي كان افتتحها (ابن الأثير، 27/3).

- **شريح بن المكدد**

هو شريح بن مرة بن سلمة بن حجر بن عدي بن ربيعة بن معاوية الأكرمين الكندي، وكان جواداً، ووفد إلى النبي (ص). وإنما قيل: المُكَدَّد لقوله:

سَلُونِي وكُدُّوني فإنِي لَبَاذِلٌ لَكُمْ مَا حَوَتْ كَفَّايَ فِي العُسْرِ واليُسْرِ

نزوله أَذْرَبِيجَان: استخلفه الأشعث بن قيس على أَذْرَبِيجَان (ابن حجر، 274/3).

- **الشماخ بن ضرار الغطفاني (ت 22هـ)**

أبو سعيد، الشماخ بن ضرار بن حرملة المازني الذبياني، وأمه معاذة بنت بجير بن خلف من بنات الخرشب، ويقال: إنهن أنجب نساء العرب. وقال المرزباني (ت 384هـ): اسم الشماخ معقل وكان شديد متون الشعر، صحيح الكلام، وأدرك الاسلام فأسلم، وحسن إسلامه، وشهد الشماخ القادسية (ابن حجر، 286/3). وقال أبو فرج الأصفهاني: وقد قال شماخ للنبيّ (ص):

تعلَّم رسول الله أنا كأننا أفأنا بأنمار ثعالب ذي غِسْل

تعلَّم رسول الله لم أر مثلهم أجرّ على الأدنى وأحرم للفضل

يعني أنمار بن بغيض وهم قومه. وهو أحد من هجا عشيرته، وهجا أضيافه، ومنّ عليهم بالقرى (أبو الفرج الأصفهاني، د ت، 109/9).

نزوله أَذْرَبِيجَان: ذكره الطبري في أحداث سنة اثنين وعشرين، في فتح أَذْرَبِيجَان والباب (الطبري، 237/3). وقد غزا الشماخ أَذْرَبِيجَان مع سعيد بن العاص (البلاذري، 403/2). وقال الشماخ في أَذْرَبِيجَان (ابن منظور، 487/2):

تَذَكَّرْتُها وَهْناً وقد حالَ دونها قُرى أَذْرَبِيجَان المَسالِحُ والجالُ

توفي الشماخ في غزوة موقان، في زمن عثمان بن عفان (ابن حجر، 286/3).

- **عَبدُ اللهِ بنُ شُبَيْل الأحْمَسِي (ت 62هـ)**

قال ابن عبد البر: في صحبته نظر (ابن عبد البر، 926/3). وقال ابن حجر: وقد تقدم غيره مرة أنهم كانوا لا يؤمرون إلا الصحابة (ابن حجر، 130/1؛ 159/1؛ 109/4).

نزوله أَذْرَبِيجَان: كان عبد الله بن شبيل على مقدمة الوليد بن عقبة لما غزا أَذْرَبِيجَان، حين نقضوا الصلح، فأغار عبد الله على أهل موقان، والتتر، والطيلسان، ففتح، وغنم، وسبى، فطلب أهل أَذْرَبِيجَان الصلح، فصالحهم. وقد قدمها في سنة ثمان وعشرين غازياً في خلافة عثمان (ابن الأثير، 182/3). وقد أثنى عليه عليّ بن أبي طالب بالتواضع، وحسن السيرة والهدى. ففي كتاب علي بن أبي طالب إلى قيس بن سعد عامله على أَذْرَبِيجَان، (قد سألني عبد الله بن شبيل الأحمسي الكتاب إليك في أمره، فأُوصيك به خيراً، فإنّي رأيته وادعاً متواضعاً، حسن السمت، والهدي) (البلاذري، 161/2). وقال اليعقوبي (ت 284هـ) في تاريخه: ولمّا أجمع عليٌّ القتال لمعاوية كتب أيضاً إلى قيس: (أمّا بعد: فاستعمل عبد الله بن شبيل الأحمسي خليفة لك، وأقبل إليَّ، فإنّ المسلمين قد أجمع ملؤهم وانقادت جماعتهم، فعجّل الإقبال، فأنا سأحضرنّ إلى المحلّين عند غرّة الهلال، إنْ شاء الله، وما تأخّري إلاّ لك، قضى الله لنا ولك بالإحسان في أمرنا كلّه) (اليعقوبي، 203/2).

-عبد الله بن عمر بن الخطاب (ت 73هـ)

أبو عبد الرحمن، عبد الله بن عمر بن الخطَّاب بن نفيل القرشي العدوي. وهو شقيق حفصة، أمهما زينب بنت مظعون بن حبيب الجمحيّ، مولده ووفاته في مكة، أسلم مع أبيه، وهو صغير، لم يبلغ الحلم. وقد قيل: إنَّ إسلامه كان قبل إسلام أبيه، ولا يصح؛ لأنّ عبد الله بن عمر كان ينكر ذلك. وأصحّ من ذلك قولهم: إنَّ هجرته كانت قبل هجرة أبيه، واجتمعوا أنه لم يشهد بدراً، واختلف في شهوده أُحُداً، والصحيح أنَّ أول مشاهده الخندق (ابن عبد البر، 950/3). وشهد فتح مصر، وشهد غزو فارس (الصفدي، 1420هـ، 189/17). وشهد فتح أصبهان، فقد خرج النعمان بن مقرن، ومعه حذيفة بن اليمان، والزبير، والمغيرة بن شعبة، والأشعث بن قيس، وعبد الله بن عمر، كلهم تحت رايته، وهو أمير الجيش، ففتح الله عليه أصبهان (ابن حبان، 228/2).

نزوله أَذْرَبِيجَان: في حديث عن ابن عمر أنه قال: أريح علينا الثلج، ونحن أَذْرَبِيجَان ستة أشهر في غزاة، قال ابن عمر: وكنا نصلي ركعتين (البيهقي، د ت، 152/3). ولما قتل عثمان عرض عليه نفر أنْ يبايعوه بالخلافة فأبى. وكان عبد الله يفتي الناس ستين سنة، وكف بصره في آخر حياته، وهو آخر من توفي في مكة من الصحابة، له في كتب الحديث ألفان وستة مئة وثلاثون حديثاً (الزركلي، 108/4).

- **عبيد الله بن العباس (ت 87هـ)**

أبو محمد، عبيد الله بن العباس بن عبد المطلب بن هاشم القرشي الهاشمي (ابن عبد البر، 1009/3). وهو ابن عم النبي (ص) (ابن الأثير، 542/3). ولما قبض النبي (ص) كان لعبيد الله من العمر نحو اثنتي عشرة سنة (العلائي، 1407هـ، 232/1). وكان إسلامه مع إسلام أبيه (ابن عساكر، 374/37). وإسلام أبيه كان قبل فتح مكة، وقيل: إنَّ إسلام أبيه قبل بدر (ابن عبد البر، 812/2). وكان عبيد الله أصغر من أخيه عبد الله بسنة. وقد ولاه الإمام علي على البحرين وما يليها، واليمن ومخاليفها (الطبري، 163/3). وبعثه علي بن أبي طالب فحجّ بالناس سنة ست وثلاثين، وسنة سبع وثلاثين، فلما كان سنة ثمان وثلاثين بعثه أيضاً (ابن عبد البر، 1009/3). وبعد استشهاد علي بن أبي طالب فارق عبيد الله اليمن لما سار إليها بسر بن أرطأة لقتل شيعة علي، ولما رجع بسر إلى الشام، عاد عبيد الله إلى اليمن (ابن الأثير، 542/3).

نزوله أَذْرَبِيجَان: قال ابن كثير (ت 774هـ) في البداية والنهاية في حوادث سنة أربعين: ولي الحسن بن علي، قيس بن سعد على إمرة أَذْرَبِيجَان، تحت يده أربعون ألف مقاتل، قد بايعوا علياً على الموت، فلما مات علي ألح قيس بن سعد على الحسن في النفير لقتال أهل الشام، فعزل قيساً عن إمرة أَذْرَبِيجَان، وولى عبيد الله بن عباس عليها (ابن كثير، 1351هـ، 16/8).

مات عبيد الله بالمدينة سنة سبع وثمانين. ولم يرو عن النبي (ص) شيئاً. وكان سخياً، جواداً، ينحر كل يوم جزوراً. وقيل: هو أول من وضع الموائد على الطرق (الزركلي، 194/4).

- **عتبة بن فرقد السلمي (ت 50هـ)**

أبو عبد الله، عتبة بن فرقد بن يربوع السلمي (ابن عبد البر، 1029/3). له صحبة، ورواية، وكان شريفاً. غزا مع النبي (ص) غزوتين (ابن حجر، 365/4). وشهد خيبر مع رسول الله (ص) فقسمت الغنائم، فأصابه منها سهم، فجعلها لبني عمه عاماً ولأخواله عاماً. وكان من أشراف بني سليم ومن أفاضل الكوفة، وقد بايع رسول الله (ص) وعليه جرب، فتفل عليه فذهب جربه، ولم يزل طيب الرائحة إلى أنْ مات (البلاذري، 323/13).

نزوله أَذْرَبِيجَان: كان أميراً لعمر بن الخطَّاب على بعض فتوح العراق. وشهد فتح أَذْرَبِيجَان، وقد كتب عمر بن الخطَّاب إلى عتبة بأَذْرَبِيجَان: أنه ليس من كدك، ولا كد أبيك، ولا كد أمك، فأشبع المسلمين في رحالهم مما تشبع منه في رحلك، وإياكم والتنعم (ابن الأثير، 366/3). وقال البلاذري: عزل عمر بن الخطاب، حذيفة عن أَذْرَبِيجَان، وولاها عتبة بن فرقد السّلمي، فأتاها من الموصل، ويقال: بل أتاها من شهر زور، فغزا بأَذْرَبِيجَان مغازي فظفر، وغنم، وكان معه ابنه عمرو بن عتبة العابد. وعن أبي عثمان النهدي، قال: كنت مع عتبة بن فرقد حين افتتح أَذْرَبِيجَان (البلاذري، 323/13). وقالوا: شهرزور، والصامغان، ودراباذ، من فتوح

عتبة بن فرقد السلمي. فتحها وقاتل الأكراد، فقتل منهم خلقاً، وكتب إلى عمر: إني قد بلغت بفتوحي أَذْرَبِيجَان. فولاه إياها (البلاذري، 410/2). وذكره بعض الرواة فيمن قدم أصبهان واستشهد بها (أبو نعيم الأصبهاني، 1353هـ، 73/1). وهذه الرواية لا نرجحها؛ لأنه سكن عتبة الكوفة ومات بها، وكان له بها عقب يقال لهم: الفراقدة (ابن سعد، 275/4، 41/6). توفي في حدود الخمسين للهجرة وقد روى له النسائي (الصفدي، 292/19).

- **عثمان بن أبي العاص الثقفي (ت 51هـ)**

أبو عبد الله، عثمان بن أبي العاص بن بشر بن دهمان بن عبد الله الثقفي (خليفة بن خياط، 53/1). أسلم عثمان عندما قدم مع وفد ثقيف إلى النبي (ص) في المدينة، فأسلموا، وكان عثمان أصغرهم سناً، وأقرأه النبي (ص) القرآن، ولما أراد وفد ثقيف الانصراف إلى الطائف، قالوا: يا رسول الله أمّر علينا أحداً (ابن سعد، 40/7). فأمّر عليهم عثمان فتولى الطائف (ابن الأثير، 373/3)؛ لأنه كان أحرصهم على الإسلام. ولما كان زمن الخليفة عمر بن الخطاب، وخط البصرة ونزلها من المسلمين، أراد أنْ يستعمل عليها رجلاً ذا عقل، وقوام، وكفاية، فقيل له: عليك بعثمان بن أبي العاص، فقال: ذاك أمير أمّرهُ رسول الله (ص) فما كنت لأنزعنه، قالوا: أُكتب إليه بذلك (ابن سعد، 40/7). فأقبل عثمان إلى البصرة، فابتنى فيها داراً، ثمَّ ولاه الخليفة عمر البحرين وعُمان، في سنة خمس عشرة هجرية (ابن الكلبي، 1407هـ، 392).

نزوله أَذْرَبِيجَان: قال المقدسي (ت 322هـ) في كتابه البدء والتاريخ: بُعث عثمان بن أبي العاص الثقفي إلى أرمينية وأَذْرَبِيجَان، فصالحهم على الجزية (المقدسي، 310/1).

وروى عثمان عن النبي (ص) تسعة أحاديث، روى الإمام مسلم ثلاثة منها (النووي، 1417هـ، 296/1). توفي سنة احدى وخمسين للهجرة في البصرة، وموضع يقال له: (شط عثمان) منسوب إليه (الزركلي، 207/4).

- **قيس بن سعد بن عبادة (ت 60هـ)**

أبو عبد الملك، قيس بن سعد بن عبادة بن دليم بن حارثة الأنصاري الخزرجي (ابن سعد، 52/6). كان قيس من كرام أصحاب رسول الله (ص)، ومن أهل الرأي، والمكيدة في الحروب، مع النّجدة، والبسالة، والسخاء، والكرم، وكان شريف قومه غير مدافع، هو وأبوه وجدّه. صحب قيس النبي (ص)، وأبوه، وأخوه سعيد. وقال أنس بن مالك (ت 93هـ): كان قيس بن سعد بن عبادة من النبي (ص) مكان صاحب الشرطة من الأمير، وأعطاه رسول الله (ص) الراية يوم فتح مكة؛ إذ نزعها من أبيه لشكوى قيس بن سعد يومئذ. وقد قيل: إنه أعطاها الزبير. ثمَّ صحب قيس بن سعد عليّ بن أبي طالب، وشهد معه الجمل، وصفّين، والنهروان هو

وقومه، ولم يفارقه حتى قتل، وكان قد ولّاه على مصر، فضاق به معاوية وأعجزته فيه الحيلة، وكايد فيه عليّاً، ففطن علي بن أبي طالب بمكيدته، فلم يزل به الأشعث، وأهل الكوفة حتى عزل قيساً، وولىّ محمد بن أبي بكر، ففسدت عليه مصر. ولما أجمع الحسن على مبايعة معاوية خرج عن عسكره، وغضب، وبدر منه فيه قول خشن، أخرجه الغضب، فاجتمع إليه قومه، فأخذ لهم الحسن الأمان على حكمهم، والتزم لهم معاوية الوفاء بما اشترطوه (ابن عبد البر، 1289/3).

نزوله أَذْرَبِيجَان: عندما ولي الحسن بن علي الخلافة، وكان قيس بن سعد على إمرة أَذْرَبِيجَان، تحت يده أربعون ألف مقاتل قد بايعوا علياً على الموت، فلما مات علي ألح قيس بن سعد على الحسن في النفير لقتال أهل الشام، فعزل قيساً عن إمرة أَذْرَبِيجَان، وولى عبيد الله بن عباس عليها (ابن كثير، 17/8). ولزم قيس المدينة، وأقبل على العبادة حتى مات بها سنة ستين، وقيل: سنة تسع وخمسين في آخر خلافة معاوية (ابن عبد البر، 1289/3). وقال ابن حبان (ت354هـ): كان قيس قد هرب من معاوية، ومات سنة خمس وثمانين في خلافة عبد الملك (ابن حجر، 361/5). وقيل: هرب من معاوية سنة ثمان وخمسين، وسكن تفليس فمات فيها. له ستة عشر حديثاً (الزركلي، 206/5).

- **محمد بن عمير بن عطارد (ت 85هـ)**

أبو عمير، محمد بن عمير بن عطارد التميمي الكوفي، ذكره ابن مندة (ت 470هـ) في الصحابة (ابن الأثير، 328/4). وقيل لا تعرف له صحبة، ولا رؤية. وعن محمد بن عمير بن عطارد أنَّ رسول الله (ص) كان في نفر من أصحابه فجاء جبريل ... (المتقي الهندي، 1409هـ، 412/12). وكان محمد سيد أهل الكوفة في زمانه. وله مع الحجاج وغيره من أمرائها أخبار. وعده ابن حبيب (ت 245هـ) في المحبر من أجواد الإسلام، وقال: حمل ألف رجل انهزموا إليه، من بكر بن وائل، بأَذْرَبِيجَان، على ألف فرس، في غزوة واحدة (ابن حبيب، المحبر، 154).

نزوله أَذْرَبِيجَان: في حوادث سنة ست وستين، في تاريخ الطبري ذكر أنَّه قد: بعث محمد بن عمير بن عطارد على أَذْرَبِيجَان (الطبري، 509/4). ومضى محمد بن عمير، ولم يخلف عقباً (ابن أبي الحديد، 1378هـ، 133/15). وكان مع علي بن أبي طالب بصفين، واستعمله على تميم الكوفة (ابن عساكر، 38/55). وقال محمد في الكوفة: إنَّ الكوفة قد سفلت عن الشام، ووبائها، وارتفعت عن البصرة، وعمقها، فهي مريئة، مريعة، عذبة، ثريّة، إذا أتتنا الشّمال ذهبت مسيرة شهر على مثل رضراض الكافور، وإذا هبّت الجنوب، جاءتنا بريح السّواد، وورده، وياسمينه، وأترجّه، وماؤنا عذب، وعيشنا خصب (ابن قتيبة، 1348هـ، 321/1).

- **مسلم بن عوسجة (ت 61هـ)**

مسلم بن عوسجة الأسدي من بنى سعد بن ثعلبة (الطبري، 270/4). شيخ كبير السن، وشخصية أسدية كبرى، وإحدى شخصيات الكوفة البارزة. ومن أبطال العرب في صدر الإسلام (الزركلي، 222/7). قيل: أنه صحابي (الأمين، د ت، 612/1). وذكره ابن الأثير (ت 630هـ) باسم: مسلم أبو عوسجة (ابن الأثير، 364/4). وقال ابن حبان: مسلم والد عوسجة له صحبة (ابن حبان، 381/3). وقال البغوي (ت 510هـ) أحسبه كان بالكوفة... وعن عوسجة عن أبيه مسلم قال: سافرت مع رسول الله (ص) فكان يمسح على الخفين (ابن حجر، 90/6). وكان مسلم في الرعيل الأول من صحابة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب. وذكرته جميع المصادر هو أول قتيل من أنصار الحسين عليه السلام، بعد قتلى الحملة الأولى. وكان يأخذ البيعة للحسين في الكوفة (شمس الدين، 1401هـ، 108).

نزوله أَذْرَبِيجَان: شهد فتوح الإسلام، وكان له فيها مواقف اعترف بها شبث بن ربعي، فقال متأسفاً بعد استشهاده، وقد صاحت جارية له: وامسلماه يا ابن عوسجتاه يا سيداه، فتنادى أصحاب عمرو بن الحجاج: قتلنا مسلم بن عوسجة الأسدي. فقال شبث لبعض من حوله من أصحابه: ثكلتكم أمهاتكم، إنما تقتلون أنفسكم بأيديكم، وتذللون أنفسكم لغيركم! تفرحون أنْ يقتل مثل مسلم بن عوسجة؟ أما والذي أسلمت له لرُبَّ موقف له قد رأيته في المسلمين كريم! لقد رأيته يوم سلق أَذْرَبِيجَان قتل ستة من المشركين قبل التئام خيول المسلمين. أفيقتل منكم مثله وتفرحون؟! وكان الذي قتل مسلم بن عوسجة مسلم بن عبد الله الضبابي، وعبد الرحمن بن أبي خشكارة البجلي (أبو مخنف الأزدي، د ت، 138).

- **المغيرة بن شعبة الثقفي (ت 50هـ)**

أبو عيسى، المغيرة بن شعبة الثقفي (ابن سعد، 284/4). أسلم عام الخندق، وقدم مهاجراً. وقيل: إنّ أوّل مشاهده الحديبيّة (ابن عبد البر، 1445/4). وشهد بيعة الرضوان، وله فيها ذكر (الذهبي، 1413هـ، 21/3). وشهد فتوح الشام مع المسلمين، واليرموك، والقادسيّة وبها فقئت عينه. وشهد فتح المدائن (الخطيب البغدادي، 191/1). وافتتح همدان، وأَذْرَبِيجَان، والأحواز، ونهاوند (ابن حزم، د ت، 259/11). ولاه عمر بن الخطَّاب البصرة لسنتين. ثمَّ عزله عمر عن البصرة، عندما شهدوا عليه بالزنا! (الذهبي، 31/3)، فولاه الكوفة. ثمَّ عزله عثمان بن عفان عن الكوفة، فبقي معزولاً حتى كان أمر الحكمين، فكان مع معاوية، ووليها حتى مات فيها (الطبري، 590/2).

نزوله أَذْرَبِيجَان: روى الواقدي في إسناده: أنَّ المغيرة بن شعبة غزا أَذْرَبِيجَان من الكوفة في سنة ثنين وعشرين، حتى انتهى إليها ففتحها عنوة، ووضع عليها الخراج. وروى ابن الكلبى، عن أبي مخنف: أنَّ المغيرة غزا أَذْرَبِيجَان سنة عشرين ففتحها. ثمَّ إنهم كفروا، فغزاها الأشعث بن قيس الكندي، ففتح حصن باجروان، وصالحهم على صلح المغيرة. وكان أبو مخنف لوط بن يحيى يقول: إنَّ عمر ولى سعداً، ثمَّ عماراً، ثمَّ المغيرة،

ثمَّ رد سعداً، وكتب إليه وإلى أمراء الأمصار في قدوم المدينة في السنة التي توفى فيها (البلاذري، 401/2). وأما سيف بن عمر فإنه قال: كان فتح أَذْرَبِيجَان سنة ثمان عشرة من الهجرة بعد فتح همذان، والري، وجرجان، وبعد صلح إصبهبذ طبرستان المسلمين (الطبري، 228/3).

وللمغيرة مئة وستة وثلاثين حديثاً. وهو أول من وضع ديوان البصرة، وأول من سلم عليه بالإمرة في الإسلام (الزركلي، 277/7). وكانت وفاته في الكوفة في شعبان سنة خمسين بعد وقوع الطاعون في الكوفة (خليفة بن خياط، 210/1).

- **نعيم بن مقرن المزني**

أخو النعمان بن مقرن، خلف أخاه النعمان حين قتل بنهاوند، وكانت على يديه فتوح كثيرة، وهو وأخوه من جلَّة الصحابة، وكانوا من وجوه مزينة، وكان عمر بن الخطاب يعرف لنعيم والنعمان موضعهما (ابن الأثير، 34/5). وقد أنفذ عمر إلى الري، وقومس نعيم بن مقرن، وعلى مقدمته سويد بن مقرن، وعلى مجنبته عيينة بن النحاس، وذلك في سنة ثماني عشرة، أو تسع عشرة، فلم يقم له أحد، وصالحهم وكتب لهم كتاباً (ياقوت، 422/1).

نزوله أَذْرَبِيجَان: ذَكرتُ في فتوح أَذْرَبِيجَان دور نعيم فيها. وحين رأى حاكم أَذْرَبِيجَان إسفنديار قدوم قوات المسلمين إليه، شرع على الفور في لملمة صفوف جنوده بأعداد كبيرة، وقد حاول قطع الطريق على قوات المسلمين المتقدمة بقيادة نعيم بن مقرن، والتقى الجانبان في مكان يُسمى: واج روذ، وهي منطقة سهلية تقع بين همذان، والدينور، وكانت خطة زعيم الأذريين أنْ يكمن للمسلمين في الطريق ويأخذهم على حين غرة مستغلاً عامل المفاجأة. لكن القائد نعيم بن مقرن عرف بالمخطط مبكراً من خلال مخابراته وعيونه، ولم يشأ أن يُضيّع وقتاً في مدينة همذان. وقال المؤرخ الطبري في أحداث سنة اثنين وعشرين: وخرج إليهم في الناس حتى نزل عليهم بواج الروذ، فاقتتلوا بها قتالاً شديداً، وكانت وقعة عظيمة تعدِل نهاون، ولم تكن دونها، وقُتل من القوم مقتلة عظيمة، لا يُحصون، ولا تقصر ملحمتهم من الملاحم الكبار، وقد كانوا كتبوا إلى عمر باجتماعهم، ففزع منها عمر، واهتم بحربها، وتوقّع ما يأتيه عنهم، فلم يفجَأه إلا البريد بالبشارة، فقال: أبشير! فقال: بلْ عروة، فلما ثنى عليه: أبشير؟ فطن، فقال: بشير، فقال عمر: رسول نعيم؟ قال: رسول نعيم، قال: الخبر؟ قال: البُشرى بالفتح والنصر، وأخبره الخبر، فحمد الله، وأمر بالكتاب، فقُرئ على الناس، فحمدوا الله (الطبري، 230/3).

- **هاشم بن عتبة بن أبي وقاص (ت37هـ)**

أبو عمرو، هاشم بن عتبة بن أبي وقاص القرشي الزهري، ابن أخي سعد بن أبي وقاص (ابن الأثير، 49/5). أسلم يوم الفتح، ولقب بالمرقال؛ لأنه كان يرقل في الحرب أي يسرع من الأرقال، وهو ضرب من

العدو (ابن حجر، 404/6). وكان خطيب من الفرسان، ومن الفضلاء الأخيار، ومن الأبطال الشجعان، فقئت عينه يوم اليرموك، ثمَّ أرسله عمر بن الخطاب من اليرموك مع خيل العراق إلى سعد، كتب إليه بذلك، فشهد القادسية، وأبلى فيها بلاءً حسناً، وقام منه في ذلك ما لم يقم من أحد، وكان سبب الفتح على المسلمين. وهو الَّذي افتتح جلولاء، فعقد له سعد اللواء، ووجّهه وفتح الله عليه جلولاء، ولم يشهدها سعد. وقد قيل: إنَّ سعداً شهدها. وكانت جلولاء تسمّى: فتح الفتوح، وفتحت جلولاء سنة ست عشرة (الطبري، 133/3). وقيل فتحها كان سنة سبع عشرة. ثمَّ شهد هاشم مع علي بن أبي طالب الجمل وصفّين، وأبلى فيهما بلاءً حسناً مذكوراً، وبيده كانت راية عليّ على الرجالة يوم صفّين، ويومئذ قتل، وهو القائل يومئذ (المسعودي، 1357هـ، 383/2):

قد أكثر القومُ وما أقَلَّا أعور يبغي أهله محلا

قد عالج الحياة حتى مَلَّا لا بُدَّ أنْ يَفُلَّ أَو يُفَلَّا

أشْلُلْهُمْ بذي الكعوب شَلَّا

نزوله أَذْرَبِيجَان: قال اليعقوبي والمقدسي: افتتحت أَذْرَبِيجَان سنة اثنتين وعشرين، وأمير الناس المغيرة بن شعبة. وقيل هاشم ابن عتبة بن أبي وقاص (اليعقوبي، 157/2). وقتل هاشم يوم صفين، حمل عليه الحرث بن المنذر التنوخي، فقتله (البلاذري، 320/2). وكانت صفين سنة سبع وثلاثين (ابن عبد البر، 1547/4).

- **الوليد بن عقبة بن أبي معيط**

أبو وهب، الوليد بن عقبة بن أبي معيط، واسم أبى معيط أبان بن أبي عمرو. وأمه أروى بنت كريز أم عثمان بن عفان، فالوليد بن عقبة أخو عثمان لأمه. ومن الصحابة! (ابن الأثير، 90/5). أسلم يوم الفتح هو وأخوه خالد بن عقبة، وكان قد ناهز الاحتلام. وقال الوليد: لما افتتح رسول الله (ص) مكة جعل أهل مكة يأتونه بصبيانهم، فيمسح على رؤوسهم، ويدعو لهم بالبركة، قال: فأتى بي إليه وأنا مضمخ بالخلوق، فلم يمسح على رأسي، ولم يمنعه من ذلك إلا أنّ أمي خلقتني، فلم يمسحنى من أجل الخلوق. وهذا الحديث منكر مضطرب لا يصحّ (ابن عبد البر، 1552/4).

ولاه عثمان بن عفان الكوفة، وعزل عنها سعد بن أبي وقاص. وعن ابن سيرين (ت 110هـ)، قال: لما قدم الوليد بن عقبة أميراً على الكوفة، أتاه ابن مسعود فقال له: ما جاء بك؟ قال: جئت أميراً. فقال ابن مسعود: ما أدرى أصلحت بعدنا أم فسد. الناس. وله أخبار فيها نكارة وشناعة تقطع على سوء حاله وقبح أفعاله.

قدم على عثمان بن عفان رجلان فشهدا عليه بشرب الخمر، وأنه صلى الغداة بالكوفة أربعاً، ثمَّ قال: أزيدكم، فقال أحدهما: رأيته يشربها، وقال الآخر: رأيته يتقيأها. فقال عثمان: إنه لم يتقيأها حتى شربها. وقال

لعلي: أقم عليه الحد، فقال عليّ لابن أخيه عبد الله بن جعفر: أقم عليه الحد. فأخذ السوط وجلده، وعثمان يعدّ، حتى بلغ أربعين، فقال عليّ: أمسك، جلد رسول الله (ص) في الخمر أربعين (الصفدي، 277/27).

نزوله أَذْرَبِيجَان: عن فروة بن لقط: قال: لما قام عثمان بن عفان استعمل الوليد بن عقبة بن أبي معيط، فعزل عتبة عن أَذْرَبِيجَان، فنقضوا. فغزاهم الوليد سنة خمس وعشرين، وعلى مقدمته عبد الله بن شبل الأحمسي. فأغار على أهل موقان والبير، والطيلسان، فغنم، وسبى، وطلب أهل كور أَذْرَبِيجَان الصلح، فصالحهم على صلح حذيفة (ابن خلدون، 127/2). وقال أبو عبيدة: انتقضت أَذْرَبِيجَان، فغزاها سعيد بن العاص، فافتتحها، ثمَّ عزله عثمان، وولَّى الوليد بن عقبة، فمكث مدّة (ابن عبد البر، 622/2). وقال الطبري: خرج الوليد في جماعة الناس وهو يريد أن يمعن في أرض أرمينية، فمضى في الناس حتى دخل أَذْرَبِيجَان، فبعث عبد الله بن شبيل بن عوف الأحمسي في أربعة آلاف، فأغار على أهل موقان، والبير، والطيلسان، فأصاب من أموالهم، وغنم، وتحرز القوم منه، وسبى منهم سبياً يسيراً، فأقبل إلى الوليد بن عقبة، ثمَّ إنَّ الوليد صالح أهل أَذْرَبِيجَان على ثماني مائة ألف درهم، وذلك هو الصلح الذي كانوا صالحوا عليه حذيفة بن اليمان سنة اثنين وعشرين (الطبري، 308/3). وقال خليفة بن خياط: كانت ولاية الوليد الكوفة سنة خمس وعشرين، وكان في سنة ثمان وعشرين غزا أَذْرَبِيجَان، وهو أمير القوم، وعزل سنة تسع وعشرين (خليفة بن خياط، 116؛ 118). وكان الوليد قد سكن المدينة، ثمَّ نزل الكوفة، وبنى بها داراً، فلما قتل عثمان نزل البصرة، ثمَّ خرج إلى الرقة، فنزلها واعتزل علياً ومعاوية، ومات بها، وبالرقة قبره، وعقبة في ضيعة له، وكان معاوية لا يرضاه، وهو الَّذي حرّضه على قتال عليّ، فمات الوليد في خلافة معاوية (ابن سعد، الطبقات الكبرى، 24/6؛ 467/7).

الخاتمة:

خلص البحث إلى ما يأتي:

1- لم تكن عملية فتوح أَذْرَبِيجَان عملية سهلة ومتيسرة بالنسبة للصحابة، فقد كلفتهم الكثير من الوقت والجهد حتى أصبحت واقعاً يعيشه المسلمون، استطاعوا عمله عن طريق قوة إرادتهم وقدرتهم على التحمل، وما أبدوه من صبر وذكاء وعبقرية في عملية الفتح.
2- إنَّ أول ظهور للعرب المسلمين في أَذْرَبِيجَان كان في عهد عمر بن الخطَّاب. وأول من نزلها من الصحابة هو المغيرة بن شعبة في سنة ثماني عشرة، وقيل: حذيفة بن اليمان.
3- يعود الاستقرار العربي إلى عهد علي بن أبي طالب، الذي قام بإسكان أردبيل جماعة من العرب من أهل العطاء والديون، وبنيت المنازل الخاصة بهم، وأسهمت القبائل بالتعمير والبناء في المنطقة، مما كان له أثره في الازدهار الحضاري الإسلامي هناك، كما قامت بالدعوة إلى الإسلام، وأدى الاتفاق بين الطرفين، وامتزاج الأجناس المختلفة إلى انتشار الإسلام والأخذ من الثقافة الإسلامية، مع التمسك

بالقيم الثقافية الموروثة، فشهدت المنطقة تبعاً لذلك ازدهاراً ثقافياً عظيماً، نابعاً من الاستقرار السياسي الذي كان له نتائج بعيدة المدى.

4- أدى الفتح الإسلامي في أذربيجان إلى استقرار الحياة السياسية والاقتصادية في البلاد؛ مما أدى إلى تعزيز السلطة الإسلامية فيها، كما كان للثروات الطبيعية الأذربيجانية جذبٌ واسع لكثير من الجماعات العربية، فهاجروا إليها واتخذوها موطناً لهم، وكان استقرارهم إما في المدن أو القرى الصغيرة، والنتيجة الطبيعية لظاهرة استيطان العرب في مختلف نواحي أذربيجان ازدياد اعداد معتنقي الدين الإسلامي. وكان للاستقرار السياسي أثره في ازدهار المراكز التجارية والصناعية، وتوسيع العلاقات التجارية في الداخل؛ بلْ وامتد إلى الخارج.

5- اشتركت في فتوح أَذْرَبِيجَان أغلب القبائل العربية، ولكن هناك قبائل شكلت الأغلبية من المساهمة بعدد الصحابة الذين شاركوا في الحملات والفتوحات، وكان أغلب هؤلاء هم من أهل العراق (الكوفة والبصرة).

6- إنَّ الصحابة الذين نزلوا أَذْرَبِيجَان كان أغلبهم قد نزلها مع الجيش العربي الإسلامي، وهم من قادة الجيش. وقد رحلوا عنها جميعاً ولا يوجد أحدٌ من الصحابة له قبر هناك.

المصادر والمراجع:

- **خير ما نبتدئ به القرآن الكريم.**

المصادر:

1- ابن الأثير، أبو الحسن عز الدين بن أبي الكرم الشيباني، (د ت)، أسد الغابة في معرفة الصحابة، جـ3، جـ4، جـ5، دار الكتاب العربي، بيروت.

2- ابن الأثير، أبو الحسن عز الدين بن أبي الكرم، الكامل في التاريخ، (1385هـ)، جـ3، دار صادر، بيروت.

3- الإدريسي، أبو عبد الله محمد بن عبد الله، (1410هـ)، نزهة المشتاق، جـ2، عالم الكتب، بيروت.

4- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي، (د ت)، التاريخ الكبير، تحقيق السيد هاشم الندوي، جـ2، جـ3، جـ4، دار الفكر، بيروت.

5- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي، (1401هـ)، صحيح البخاري، جـ4، دار الفكر، بيروت.

6- البغدادي، عبد القادر بن عمر، (1417هـ)، خزانة الأدب، تحقيق محمد نبيل طريفي، جـ5، دار الكتب العلمية، بيروت.

7- البكري، أبو عبيد الله عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي، (1403هـ)، معجم ما أستعجم، تحقيق مصطفى

السقا، جـ1، عالم الكتب، بيروت.

8- البلاذري، أبو الحسن أحمد بن يحيى بن جابر، (د ت)، أنساب الأشراف، تحقيق سهيل زكار، جـ1، جـ2، جـ 13، دار الفكر، بيروت.

9- البلاذري، أبو الحسن أحمد بن يحيى بن جابر، (1379هـ)، فتوح البلدان، جـ2، مطبعة السعادة، مصر.

10- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى، (د ت)، السنن الكبرى، جـ3، دار الفكر، بيروت.

11- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (1403هـ)، كتاب البرصان والعرجان والعميان والحولان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الرشيد للنشر، بغداد.

12- ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن الرازي، (1371هـ)، الجرح والتعديل، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

13- ابن حبّان، أبو حاتم محمد بن أحمد التميمي البستي، (د ت)، الثقات، جـ2، جـ3، دار الفكر، بيروت.

14- ابن حبّان، أبو حاتم محمد بن أحمد التميمي البستي، (1379هـ)، مشاهير علماء الأمصار، تحقيق م. فلايشيهر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.

15- ابن حبيب، أبو جعفر محمد بن حبيب بن أمية البغدادي، (1361هـ)، كتاب المحبر، مطبعة الدائرة، القاهرة.

16- ابن حجر، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد العسقلاني، (1426هـ)، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، جـ1، جـ3، جـ4، جـ5، جـ6، دار الكتب العلمية، بيروت.

17- ابن أبي الحديد، عز الدين عبد الحميد بن هبة الله المدائني المعتزلي، (1378هـ)، شرح نهج البلاغة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، جـ15، دار إحياء الكتب العلمية، بيروت.

18- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد، (1407هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، جـ4، دار الجيل، بيروت.

19- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد، (د ت)، المحلى، تحقيق احمد محمد شاكر، جـ11، دار الفكر، بيروت.

20- ابن حنبل، الإمام أبي عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني، (1409هـ)، مسائل الإمام أحمد، تحقيق فضل الرحمن دين محمد، جـ1، الدار العلمية، دلهي.

21- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت، (1417هـ)، تاريخ بغداد (مدينة السلام)، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، جـ1، دار الكتب العلمية، بيروت.

22- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت، (1405هـ)، الكفاية في علم الرواية، تحقيق وتعليق أحمد عمر هاشم، دار الكتاب العربي، بيروت.

23- ابن خلدون، عبد الرحمن محمد بن خلدون المغربي، (د ت)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام

العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم، المسمى (تاريخ ابن خلدون)، جـ2، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

24- خليفة بن خياط، أبو عمرو خليفة بن خياط بن شهاب الليثي العصفوري، (1414هـ)، تاريخ خليفة بن خياط، رواية بقي بن خالد، تحقيق سهيل زكار، جـ1، جـ2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

25- خليفة بن خياط، أبو عمرو خليفة بن خياط بن شهاب الليثي العصفوري، (1387هـ)، طبقات خليفة بن خياط، تحقيق أكرم ضياء العمري، جـ1، مطبعة العاني، بغداد.

26- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن عثمان، (1413هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق شعيب ارناؤوط، جـ3، مؤسسة الرسالة، بيروت.

27- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل، (1427هـ)، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان داوودي، مطبعة سليمان زادة، قم.

28- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمد بن عمر الخوارزمي، (1401هـ)، ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، تحقيق سليم النعيمي، جـ3، مطبعة العاني، بغداد.

29- ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد الواقدي، (د ت)، الطبقات الكبرى، جـ3، جـ4، جـ5، جـ6، جـ7، دار صادر، بيروت.

30- السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد التميمي المروزي، (1408هـ)، الأنساب، تقديم وتعليق عبد الله عمر البارودي، جـ1، دار الجنان، بيروت.

31- سيف بن عمر الضبي الاسدي، (1391هـ)، الفتنة ووقعة الجمل، تحقيق أحمد عياش، دار النفائس، بيروت.

32- الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس، (د ت)، مسند الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت.

33- الصفدي، صلاح الدين بن خليل بن عبد الله بن أيبك، (1420هـ)، الوافي بالوفيات، جـ17، جـ19، جـ27، دار إحياء التراث، بيروت.

34- ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن بن عثمان الشهرزوري، (1416هـ)، مقدمة ابن الصلاح (المقدمة)، تحقيق أبو عبد الرحمن صلاح محمد، دار الكتب العلمية، بيروت.

35- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، (1403هـ)، تاريخ الأمم والملوك (تاريخ الطبري)، جـ2، جـ3، جـ4، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.

36- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله القرطبي، (1422هـ)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق وتعليق محمد عبد المنعم البري، وجمعه طاهر النجار، جـ1، جـ2، جـ3، جـ4، دار الكتب العلمية، بيروت.

37- العلائي، أبو سعيد بن خليل بن كيكيدي، (1407هـ)، جامع التحصيل، تحقيق حمدي عبد السلفي، جـ1، عالم الكتب، بيروت.

38- العجلي، أبو الحسن أحمد بن عبد الله، (1406هـ)، معرفة الثقات، جـ1، مكتبة الدار، المدينة المنورة.

39- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله الشافعي، (1415هـ)، تاريخ مدينة دمشق، تحقيق علي شيري، جـ12، جـ37، جـ55، جـ60، دار الفكر، بيروت.

40- أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسين بن محمد، (د ت)، الأغاني، جـ9، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

41- ابن الفقيه، أبو بكر أحمد بن محمد الهمداني، (1416هـ)، كتاب البلدان، تحقيق يوسف الهادي، عالم الكتب للطباعة والنشر، بيروت.

42- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري، (1379هـ)، الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر، دار إحياء الكتاب، القاهرة.

43- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري، (1384هـ)، عيون الأخبار، جـ1، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة.

44- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، (1379هـ)، المعارف،تحقيق ثروة عكاشة، مطبعة دار الكتب، القاهرة.

45- ابن كثير، أبو الفداء عماد الدين إسماعيل، (1351هـ)، البداية والنهاية، جـ8، مطبعة السعادة، مصر.

46- ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب، (1407هـ)، جمهرة النسب، تحقيق ناجي حسن، مكتبة النهضة العربية، بيروت.

47- المتقي الهندي، علاء الدين علي المتقي الهندي بن حسام الدين الهندي، (1409هـ)، كنز العمال، تحقيق بكري حياتي وصفوة السقا، جـ12، مؤسسة الرسالة، بيروت.

48- أبو مخنف الأزدي، لوط بن يحيى بن سعيد بن مخنف بن سليم الغامدي، (د ت)، مقتل الحسين، تحقيق حسين الغفاري، المطبعة العلمية، قم.

49- المزي، أبو الحجاج يوسف بن الزكي بن عبد الرحمن، (1401هـ)، تهذيب الكمال، تحقيق بشار عواد، جـ3، مؤسسة الرسالة، بيروت.

50- المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين، (1357هـ)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، راجعه محمد محي الدين عبد الحميد، جـ2، دار الرجاء، مصر.

51- ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب، (1327ه)، تجارب الأمم، جـ1، مطبعة بريل، ليدن.

52- الشيخ المفيد، أبو عبد الله محمد بن محمد بن النعمان العكبري البغدادي، (1414هـ)، الإفصاح في إمامة أمير المؤمنين عليه السلام، تحقيق مؤسسة البعثة، دار المفيد للطباعة والنشر، بيروت.

53- الشيخ المفيد، أبو عبد الله محمد بن محمد بن النعمان العكبري البغدادي، (1414هـ)، شرح المنام، تحقيق الشيخ مهدي نجف، دار المفيد للطباعة، بيروت.

54- المقدسي، أبو عبد الله مطهر بن طاهر، البدء والتاريخ، جـ1، (المكتبة الشاملة).

55- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري، (1405هـ)، لسان العرب، جـ1، جـ2، نشر أدب الحوزة، قم.

56- أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد، (1353هـ)، ذكر أخبار أصبهان، جـ1، مطبعة بريل، ليدن.

57- النووي، أبو زكريا محي الدين بن شرف، (1417هـ)، تهذيب الأسماء واللغات، جـ1، دار الفكر، بيروت.

58- النويري، شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب، (1383هـ)، نهاية الإرب في فنون الأدب، جـ 19، المؤسسة المصرية للتأليف، القاهرة.

59- ياقوت الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله شهاب الدين الرومي البغدادي، (د ت)، معجم البلدان، جـ1، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

60- اليعقوبي، أحمد بن يعقوب بن واضح، (د ت)، تاريخ اليعقوبي، جـ2، دار صادر، بيروت.

المراجع:

61- الأمين، السيد محسن، (د ت)، أعيان الشيعة، جـ1، دار التعارف، بيروت.

62- الزركلي، خير الدين، (1410هـ)، الأعلام، جـ1، جـ2، جـ4، جـ5، جـ7، دار العلم، بيروت.

63- شمس الدين، محمد مهدي، (1401هـ)، أنصار الحسين عليه السلام، الناشر الدار الإسلامية، الطبعة الأولى.

الانترنيت:

64- اتروباتين، الموسوعة الحرة. https://ar.wikipedia.org

65- أذربيجان، https://www.marefa.org . https://ar.wikipedia

تاريخ أذربيجان، https://www.marefa.org

المرجعيات واثرها في لغة النص الروائي العراقي التسعيني

أ.د. اسراء حسين جابر

قسم اللغة العربية / كلية الاداب / الجامعة المستنصرية / جمهورية العراق

Lsraahussan987@gmail.com

009647717730210

الملخص

تسلط الدراسة الضوء على المرجعيات بوصفه مصدراً مهماً من مصادر الوعي التاريخي, لأنه يجسد تجارب ومواقف إنسانية مهمة , ويقدم انعكاسات لواقع الحياة الماضية وتعدد وجودها, فضلا عن كونه يمثل رصيداً فنياً وفكرياً لا يستهان به للإنسان على نحو عام وللأديب الفنان على نحو خاص, فهو حصيلة أحداث تمثلت في أعمال فنية وأدبية, يتلقاها مبدع اليوم ليتفاعل معها تفاعلاً خلاقاً جديداً ويصبها في أطر ومضامين مستحدثة موسعاً من خلالها دلالات النص بكل ما يستوعب, أو يثير من تساؤلات.

ومن الظواهر التي تلفت الانتباه هي لغة النص وبناؤه من حيث تأثره بمعطيات الموروث وذلك لما يشكله من ((خلفية هامة وثرية بالتجارب والخبرات والقيم والدلالات ولا يعقل تصور أي فن من الفنون من دون إن تكون وراءه خلفيات الموروث ودلالته.))

وتشكل الرواية التسعينية انموذجا للنص الروائي المتميز الذي ينهض بأسلوب روائي قائم على الاحتفاظ بجمالية الموروث الممتد من الماضي لتكوين نصه الذي يمنحه حضوراً فاعلاً ومؤثراً, فلا يشكل الموروث فيه ثقلاً منغصاً إنما يجعله حضوراً له وقعه لدى المتلقي.

ولكي تكون دراستنا اكثر دقة اخترنا رواية كراسة كانون بوصفها انموذجا للرواية التسعينية لنبين مدى اسهام الموروث في تحولات لغة النص ، لذا ارتأيت ان اقسم الدراسة بعد المدخل التنظيري على ثلاثة محاور وهي كالاتي:

1. تحولات الشكل , 2- تحولات الرؤية , 3- تحولات اللغة.

الكلمات المفتاحية : الرواية ، الرؤية ، النص ، الموروث ، البناء ، الدلالة ، الثقافة ، الفن

References and their impact on the language of the ninety Iraqi novelist text

A.D. Isra Hussein Jaber

-1Department of Arabic Language / College of Arts / Al-Mustansiriya University / Republic of Iraq

Abstract

The study sheds light on references as an important source of historical awareness, because it embodies important human experiences and attitudes. After all, it embodies important human experiences and attitudes, and provides reflections of the reality of past life and the multiplicity of its existence, in addition to being a significant artistic and intellectual asset for humans in general and for the artist-writer in particular. Events represented in artistic and literary works, which a creator receives today to interact with them in a new creative way and pour them into new frameworks and contents, expanding through them the semantics of the text with all that it comprehends or raises questions.

One of the phenomena that draw attention is the language of the text and its structure in terms of its influence on the data of the heritage, because of what it constitutes ((an important and rich background with experiences, experiences, values and connotations

The novel of the nineties constitutes a model for the distinguished fictional text that rises in a novelist style based on preserving the aesthetics of the legacy extended from the past to form the text that gives it an active and influential presence.

For our study to be more accurate, we chose the novel Cannon's Pamphlet as a model for the ninetieth novel to show the extent of the heritage's contribution to its language and structure. Therefore, I decided to divide the study after the theoretical approach into three axes, which are as follows:

1- Shape shifts, 2- Vision shifts, 3- Language shifts.

Keywords: novel, vision, text, heritage, structure, significance, culture, art

مدخل الى ماهية المرجعيات:

المرجعية تعني ((العلاقة بين العلامة وماتشير إليه))(علوش ،1985 ، ص97) ، وكذلك جاء المرجع على أنه ((أحد امهات الكتب الجامعة لشتى المعارف أو النوع خاص منها ملتزما أحيانا ترتيبا معينا لتيسير البحث فيها)) (وهبة ،1984،ص251), فالمرجعية في المضمار الأدبي تتصرف دلالتها الى مايُحيل عليه الخطاب من أشياء فهي أساس ومصدر ما يعود اليه القارئ لفهم النص الأدبي سواء كان ذلك النص شعرياً أو نثرياً , وإن ((المرجعيات التي يعود اليها (الأديب) متعددة ومتنوعة ، فهناك مرجعيات دينية وفنية واسطورية وتأريخية وقد جرت العادة على أن ((النصوص الأدبية البحتة ، مهما بلغت من الأهمية ، لا تعتبر مراجع ، غير إن الكتب الحجة في شرح هذه النصوص تصل في صميم المراجع))(وهبة ،ص253). وقد تكون تلك المرجعيات التي يوظفها الكاتب في نصوصه تعود الى تجارب مؤثرة في حياته.

و يعد الموروث الثقافي والفني مصدراً مهماً من مصادر الوعي التاريخي, لأنه يجسد تجارب ومواقف إنسانية مهمة , ويقدم انعكاسات لواقع الحياة الماضية وتعدد وجودها, فضلا عن كونه يمثل رصيداً فنياً وفكرياً لا يستهان به للإنسان على نحو عام وللأديب الفنان على نحو خاص, فهو حصيلة أحداث تمثلت في أعمال فنية وأدبية, يتلقاها مبدع اليوم ليتفاعل معها تفاعلاً خلاقاً جديداً ويصبها في أطر ومضامين مستحدثة موسعاً من خلالها دلالات النص بكل ما يستوعب, أو يثير من تساؤلات.

ومن الظواهر التي تلفت الانتباه هي لغة النص وبناؤه من حيث تأثره بمعطيات الموروث وذلك لما يشكله من ((خلفية هامة وثرية بالتجارب والخبرات والقيم والدلالات ولا يعقل تصور أي فن من الفنون من دون إن تكون وراءه خلفيات الموروث ودلالته)) (علوان ، 1975 ،ص59) ،فالأديب شاعراً كان أم ناثراً لا تترتب قيمته الكاملة بنفسه وإنما تترتب قيمته على أساس علاقته بالسلف.

فمجال البناء النصي يكون أكثر حيوية في رصد التموضع لإشكال الموروث واكتشاف سمات النص الحديث, ذلك إن أنماط وأساليب اشتغال الموروث تشكلت في إطار المقاصد الكامنة وراء فعل الكتابة الروائية بحيث لا يمكن إن نخضع العمل الروائي إلى ما يسمى (الإلهام) لإيجاد مبررات أو مسوغات فنية من غير دوافع واعية , أي إن انفتاح النص الروائي كان وليد الوعي المستحدث لعملية الخلق الكتابي.

فالموروث قد يكون لسانيا يتضمن فنون الأدب من نثر وشعر أو قد يكون فنا بصريا يشمل الرسم, والنحت أو الفن السينمائي أو سمعيا يتضمن الموسيقى وهذه كلها تدخل ضمن النسج الكتابي للرواية.

وهنا لابد من القول إن النص لدى روائيينا كان خاضعا لتطورات نسبية في الشكل غير انه و مع امتداد الوقت كانت مظاهر اشتغال الموروث مع الرواية الحديثة تؤشر لأساليب تعبيرية وبنائية تسعى لخرق السائد بدءاً من تطوير استعمال الرواية للموروث الأدبي والفني.

ويعد اشتغال الموروث جزءاً من قابلية الرواية على الانفتاح فهي تجسد وتصور وتسجل ولها القدرة على الإيحاء وهي بهذا تحقق قصد الإفادة من الموروث فتجتاز الرواية بذلك مناطق اشتغالها لتمثل ملامح فنية وأدبية أخرى مستوعبة شكلها ولغتها ورؤاها. ففي بعض الروايات العراقية (التسعينية)(*) نجد تباينا في توظيف الموروث داخل النص فمثلا احمد خلف في روايته (بوابة بغداد) يظهر تأثيره بالموروث القرآني وذلك ضمن لغة روايته، فبعد إن تطلب

الزوجة الرحيل إلى مكان آمن خارج العاصمة بغداد وذلك بسبب العدوان الثلاثيني يحاول إقناعها قائلاً: ((ليس صحيحاً يا امرأتي إن تولي الادبار ونهرب من البيت)) (خلف ، 2001، ص21) . فنجده يستلهم الموروث القرآني بعبارته (نولي الادبار) إذ جعل لغة القران تتناغم وتلتحم في نسيج سياقات عمله الروائي.

وكذلك الحال في رواية (الهروب من الجحيم) لناطق خلوصي إذ يرد على لسان الشخصية في أول أيام الاعتداء متمتما بدعاء خافت ((اجعلها بردا وسلاما ياربي)) (خلوصي ، 2001، 23).

تتوضح هنا مواطن العبارة الموروثة مع أثرها في النسيج اللغوي للكتاب وأثرها الدلالي في تعميق الإيحاء.

في حين نجد لطيفة الدليمي توظف الموروث لا لتشكل أسلوبا لغويا ثرا ومستحدثا فحسب بل لتشكل بناءً فنياً جديداً وسمته بالمروية ،استهدفت من خلاله خلق مستويات تعبيرية متنوعة إذ تنقل واقعة العامرية على نحو يمتاز بشكل يحفل بالابتكار النصي فيتجسد السرد على السن العديد من الشخصيات التي وقعت ضحية الكارثة وهذا ما حقق مضامين تعبيرية مختلفة وهيكل فني مميز.. وهذا يقودنا إلى لغة المروية فمثلاً نقراً ((والنهار ينسحب عن بابل وأكد يترنح قليلا وهو ينزف شمسه على المصاطب السومرية وتغريه رعشات النخل والقصب, ولكنه يمضي ويترك الليل سلطة العتمة))(الدليمي ،2001، ص8).

فهي تجعل من الموروث التاريخي رموزا مهمة تمنح النص أبعادا فنية وإنسانية أصيلة تحاول إن تقتطف بعض الرموز التاريخية وتوظفها في لغة شعرية وتغرسها في مواقع جديدة فيصبح هذا الموروث زمنا ممتدا نحو المستقبل.

ويدخل الموروث إلى سردها الوصفي الذي يجعل من المتلقي في مواجهة شبه حية مع مسار الأحداث وذلك من خلال إسناد نصها بسلسلة من المضامين التاريخية الخالدة في الذاكرة الإنسانية فـ((البيوت ترى ما لا يرى, وذرف الخوف من نوافذها, وبغداد تتقدم ي مصيرها وعصورها الإلف باسطة ذراعيها في فضاء الزمن تهيج ي ذاكرات الأزقة أيام المغول والعلقمي والدرنوس وعلي بهادر والشاه إسماعيل, أيام الطاعون ومس بيل ويفيق الناس من فرط البارود الأليم وتتولى الذئاب على ليلهم فيتكاثرون ويتكاثر ويطلق المواليد الجدد صيحات الحياة بوجه القذائف لترددها الأسوار والجسور والمساجد وتقض بغداد على الدهر.....)) (الدليمي ، 2001، ص8) وهنا يمكن القول إن طبيعة الفكرة المتضمنة للنص الروائي استدعت الكاتبة إلى استيحاء الموروث ونسجه داخل أطر لغتها.

ولكن حين نقرأ رواية (كراسة كانون) لمحمد خضير نجده منذ الصفحات الأولى حتى نطوي صفحاتها الأخيرة يوظف المورث على نحو مختلف تماما عما ذكرناه فهو فضلا عما يتحفنا به من تميز لغوي ينهض بأسلوب روائي قائم على الاحتفاظ بجمالية الموروث الممتد من الماضي لتكوين نصه الذي يمنحه حضوراً فاعلاً ومؤثراً, فلا يشكل الموروث فيه ثقلاً منغصاً إنما يجعله حضوراً له وقعه لدى المتلقي.

فاشتغال الموروث في رواية (كراسة كانون) مستمد من الموروث الفني والثقافي المجتلب من حقول الرسم والنحت وفن الموروث السردي بوجه عام وهذا ما ميز هذه الرواية عن الكثير من الروايات المتضمنة للموروث. إذ تتظاهر بفعل وجودها داخل النص لغات عدة لتكوين بناء روائي تشكيلي متميز يتخذ من (الواقع) وأحداثه ووقائعه بعداً أساسياً له ويتحرك (بمفردات)

حية لها دلالاتها الثقافية والإنسانية جاعلا منها (صورة) تشكل (النظر) لما يحدث في الواقع فالعدوان على العراق وعلى مدينة الكاتب (البصرة) بقدر ما يتمثل في (واقع معاينة) يشاهدها ويراها رؤية العين فانه يستدعي من جانب آخر (صورة الموروث) التي يعمق بها واقع ما يحدث ويقربه من مجاله الإنساني, ليجسد التناغم والتحاور متحققا وقائما بين أسلوب القص عنده والفنون الأخرى التي تمثل منجزات وأسماء فنية, معتمدا في ذلك بعض أساليب الفن السينمائي (مثل التقطيع والمونتاج) والوصف المشهدي لإعمال متكاملة يستقيها من إبداع فنانين في مجال الرسم والنحت, هذا من جهة ومن جهة أخرى يقدم سردا وصفيا للأحداث القائمة بفعل شخصياته المقنعة, مما يجعل الارتباط بالعنوان اسماً ودلالة يكشف عن تلاحم بين (التسمية) و(المضمون) الذي يدونه قرب موقد شتاء خافت النار من اثر البرد والخوف وأنفاس الترقب والتوجس المضنى في إيجاد حلول وردود لا طائل منها.

هذا من زاوية ومن زاوية أخرى فان (كراسة الكانون) تطرح مسألة العلاقة بين الفنون ولكن في مستوى آخر غير المستوى المطروح. أي مستوى توظيف (فن آخر) بمنجزاته وأسمائه (التي تشكل واقع حركة تاريخية) كرموز دالة في (فن السرد).

وبما إن النظرية الأدبية بإمكانها (أن تتعلم الشيء الكثير من نظرية الرسم)(تودروف ، 1978، 51) , فإننا نجد هنا وعلى مستوى بناء النص تحولات عدة جاءت من خلال مستجدات الاشتغال ضمن هذه الرواية تتضمن مايأتي:

1. تحولات الشكل , 2- تحولات الرؤية , 3- تحولات اللغة.

1- تحولات الشـــــــكل-:

إذا كان المقصود بالشكل الروائي ((تلك القدرة التي للكاتب على الإمساك بمادته الحكائية وإخضاعها للتقطيع والاختبار وإجراء التعديلات الضرورية عليها حتى تصبح في النهاية تركيباً فنياً منسجماً يتضمن نظامه وجماليته ومنطقه الخاص))(بحراوي ، 1987، ص17) فإننا نجد الكاتب يوظف الموروث المتمثل بتكعيبة بيكاسو (الغورينكا) التي تحكي قصة مدينة اسبانية دمرتها الحرب الأهلية لبناء هيكل روائي تكعيبي مستحدث وهو غورينكا أخرى ((مكعب بانورامي لمدينة عراقية))(خضير ،2001 ، 9), فقد استلهمت الرؤيا والأجواء السريالية للوحة وغرائبية مكوناتها لتمنح الشكل الروائي سمة خارقة للمعتاد وصورا لافتة للانتباه فمثلما جاءت التكعيبية في الرسم مخترقة لمبادئ الرسم التقليدي في محدودية المنظور لتقوم بتجزئة ((الشكل الطبيعي إلى مساحات هندسية مسطحة ومتداخلة ومتمثلة من مختلف وجوهه في زمن واحد محاولة التعبير عن حقيقة مطلقة مدعية تقديم صورة من (موضوع) أكثر موضوعية من مجرد التوقف عن مظاهره الخارجية)) (احمد ، 19،1981), كذلك كان الكاتب وما يطمح إليه في الابتعاد من الأسلوب التقليدي وخلق أسلوب جديد في التأليف الروائي .. فهو ينتقل بجولات ذاكرته بين (ليلة الديكة) و (تخاطر دودو) و(برج الخفاش) وساحة (ذات الاثافي) و(تل الجماجم) ويظل دائم التأكيد لفكرته حول تلك المواقع وما مر بها من احداث معتمدا اسلوب التقطيع إذ يقطع سياقات السرد بتلك العناوين فتظهر الأحداث اشبه بشريط سينمائي فنتازي تدور أحداثه وتجتمع في بؤرة مكانية واحدة هي مدينة البصرة.

ففي حديثه عن (ليلة الديكة) يربط الكاتب بين لوحة ديفيد (موت سقراط) والتي اسماها (اريستوفان) في روايته (السحب) بـــ(ديك سقراط) وبين مشهد صراع الديكة في مقهى البصرة وذلك من خلال توظيف المونتاج والتقطيع الصوري لشريط سينمائي.

فبعد أن يوصف مشهد وقوف سقراط مع تلاميذه العشرة لتنفيذ الحكم ومشاهدته وهو يتجرع السم أمام أبصارهم وربط تلك المشاهد مع صراع الديكة في إحدى مقاهي البصرة يقول الكاتب ((أطلقت التخطيطات ديكة البصرة لتؤدي ادوارا أخرى في كوميديات كانون ملأت نفسي بأصوات الجدل السقراطي انطوت أول ليلة من ليالي الهجوم الجوي بتباطؤ ثقيل وأسفر الصباح عن ديك بني زاه على سطح مهدوم أو عمود مكسور يقترع ظلام النفس الواجمة بصياحه, ديك الرياح الذي يعرف أنا تهب الحقيقة وأنا تنام, ديك النفس الذي يعرف كل شيء ويجهل انه يعرف كل شيء))(خضير ، 2001، ص36).

ربما أراد الكاتب من خلال التراكم الصوري أن يوضح قصيدة الكلام وتقويته وتكوين معان إضافية وذلك على المستويين التعبيري والدلالي الذي خرج عن الفلسفة والوجودية ليؤدي الغرض الفكري والأخلاقي, فموت البريء بكأس مسموم متجرعا إياه على الرغم من علمه به, ينطلق من فلسفته التي عدها بداية الحياة وذلك لان الكأس الذي أمات أنساناً بريئاً يبقى ذكره خالدا على مدى الحياة, إذ يكشف النص عن تحدٍ للموت فهو يمثل صوت الحق الذي يبقى مدويا.

ومأساتها على واقع فئات المجتمع ويحاول خضير أن يؤكد عبر مسيرة روايته انه سينجح في الجمع بين فنانين داخل أروقة خياله الإبداعي ليؤسس شكلا مختلفا فيقول : ((ما أعظم لقاء فنانين مبدعين, لم يلتقيا في واقع الحياة, و التقيا في أروقة المتحف الخيالي بالقرب من المنحوتات البدائية والتماثيل الكلاسيكية))(خضير ، 2001، 16).

فيتخذ من عالمي النحت والرسم آلية لتشكيل ملامح نسجه الكتابي الذي اقترب من شكل القصص القصيرة التي يضمها موضوع محدد, إلا وهو ويلات الحرب.

2- تحولات الرؤية

حين نقول رؤية فنحن نقصد بها (وجهة النظر) أي إنها ((البؤرة السردية أو النقطة البصرية التي يضع فيها الراوي نفسه لرواية قصته))(بورنوف ، اوتيليه ، 1991 ، 75), فلابد أن يقودنا ذلك إلى القول إن إدراك الراوي أو الرؤية البصرية لأحداث الرواية لم تقدّم على وتيرة واحدة ضمن الرواية.

فعلى الرغم من ظهور صوت الكاتب على نحو صريح فارضا إيديولوجية وممهدا لمنهج وبناء روايته ومعرباً عن مصادره الثقافية والفنية, غير أنه يحاول أن يماهي أو يدخل شخصية متخيلة (سائق القطار) الذي يمر عبر الذاكرة بمحطات زمنية يفرضها وقت الحدث والمواقف الإنسانية المؤثرة وربما كان هذا الظهور نوعاً من استحداث رؤية فنية مزدوجة بين الرؤية المهيمنة والمركزية.

ففي المحطات الأولى للرواية يحاول الكاتب أن يوضح مواضع إفادته من الموروث المستلهم من الشعراء والفنانين والمهرجين و البائسين أنموذجاً عائلياً, مغنياً تخطيطاته وموسعاً دلالاته ليضمن حكايات عائلته ((المؤلفة من طباخة وطفلة وعدد كبير من الجماجم الملقاة على (تل

الخفاش) عائلة كانون التي تمتلك مواهب خارقة تمكنها من مقاومة الظلام والبرد والجوع شتاء الهجوم التسعيني على العراق))(خضير ، 2001 ، 20).

هذه العائلة وما مر بها من أحداث, وإن كانت متجزئة أو قصيرة, غير أن الراوي/ المركزي يحاول أن يقدم من المورث صورة مناظرة لهذا الحدث وبأجواء من الفانتازيا, كما هو الحال في استحضاره واستنطاقه للوحة (غويا) (حلم لعقل). إذ يسرد الراوي متخذا مكانه أو موقعه الخارجي من الأحداث ارتداء (غويا) داخل لوحته قناع حمار أثناء سيره إلى بيته حاملاً الحساء لزوجته المريضة ليفتح عقله ((ثقبا كبيرا تحت قدميه, حفرة تردى فيها إناء الحساء))(خضير ، ص76) فيستنجد بكائنات الليل دون جدوى ويلتقي بجرذ يسكن هذه الحفرة فيتواصل معه في حوار مساوما إياه على إنقاذه في مقابل رسمه في واحدة من لوحاته فيتجنبه الجرذ: ((لا , لا , لا أحب الشهرة كما تحبونها انتم، الصورة تضعك في الواجهة أمام أعدائك ولن تستطيع إن تتخفى عنهم (....) يا لحظك التعس .. ماذا تدعى؟

- غويا, صديق الأشباح.

- الرسام غويا .. قض .. قض .. انتظر غويا ربما ارجع بعد ساعة لسحبك .. قض))(خضير ، ص71).

هذه المجادلة يعرضها الراوي من خلال الأسلوب المباشر مانحاً شخصياته الحرية في إظهار مواقفها, إذ يعرب هذا الحدث عن مرض المجتمع و اختلال توازنه المعقول واللامعقول, فهي لوحة توصي بالتخاذل لكلا المستويين:

المستوى الفوقي (وهو ما يمثله (غويا) ورغبته في التنكر لمجتمعه وانسياقه وراء (رغباته) في المقابل يمثل الجرذ المستوى الآخر (التحتي) الذي لا يملك من المواقف سوى الهروب إلى جانب السخرية م كل ما يواجهه فهي حالة انهيار تامة في تشكيل لوحة تفتقد الألفة.

في مقابل هذا الغرض يظهر صوت الراوي المشارك ليسرد مشهد تجمع الأهالي حول قدور الهريس ورحلة الطفلة (ز) مع الطباخة (ز) والرجل الذي يتخذ موقع الراوي إلى تل الجماجم. فهم يشكلون أقنعة تقترب من أقنعة (غويا) و (بيكاسو) فهم يمثلون (ضحايا) الهجوم العدواني, إذ يعد (تل الجماجم) مقرا لأجسادهم وملاذا لخلاص الأرواح واختراقها حواجز العجز :((أقدام تخبط الأرض وتحفر طريقها في الأكمام السود التي انطبقت على خلائق الليل مع قدرتها وفوانيسها))(خضير ،ص 86).

إذا , فالرواية تتخذ منحنيين من حيث السرد. أولهما بانوراميا والأخر مشهديا.

وعلى الرغم من اعتماد الراوي على رؤيته الخاصة الخارجية المهيمنة والمركزية بضمير المتكلم إلا إننا نجده يمنح القارئ فرصة المشاركة وتأكيد الحضور من خلال استخدامه لضمير المخاطب / الحاضر عبر أسلوب الاستفهام المباشر : " ((من تشبه الطفلة (ز) في ظنك؟ اقترح عليك ثلاث حمائم ترقد بهناء في أعشاشهن إلى جوار الوجوه المخططة في كراسة كانون لان الطفلة (ز) حليقة الرأس فهي أكثر شبها بوجه (مريم حمزة) اقحوانة اللوكيميا الذي اصطحبها النائب العالمي (غالولي) معه بالطائرة لعلاجها في انكلترا))(خضير ، ص107).

إن استخدام هذا الضمير دعوة لتلاحم الأفكار وتوحيدها, وذلك لأن ما يعرضه الراوي عبر هذا التساؤل هو حديث قد مر بالكاتب والقارئ وكان على مرأى من العالم اجمع. وهنا يكمن الوعي بصدق القضية و وعياً بجديتها.

ليس هذا فحسب بل يحاول الراوي / الكاتب إن يشرك القارئ ويقربه من أروقة واقعه المعيش لكسب مصداقيته, وذلك من خلال توجيه أسئلة مباشرة إلى المتلقي, ففي المشهد الذي يضم مجموعة من الناس حول قدور الهريس يقول: ((أ أثق ببصري فاصف لك أجناس الآكلين أو انقل إليك نشقات دواب هزيلة تتشمم الأرض باخطامها تلوذ بوليمة البشر الساهرين؟ وكيف أقدم لك أشخاصا قدموا من الوجه الخامس أو السادس في مكعب المدينة المتقلبة في فراش كانون, من خندق السور, خانات الطريق.....))(خضير ، ص61).

فهنا يحاول الراوي من خلال هذا الأسلوب أن ينشط النص بخلق قارئ افتراضي ربما يكون قد مر بهذه التجارب والذي من الممكن إن يشابه الكاتب, أو قد يكون قارئاً بعيداً نوعاً ما أو بعيداً كل البعد من هذه التجارب لذا يحاول من خلال هذا النسج إن يكسب الرغبة والافتتان والتلذذ والانجذاب عبر نظامه الرمزي الدال والذي يقف أمامه القارئ متأملا لفك شفراته. إذ إن ((فهم القارئ الأول سيؤخذ به وسينمي في سلسلة من عمليات التلقي من جيل إلى جيل وبهذه الطريقة سوف تتقرر الأهمية التاريخية للعمل, و يتم إيضاح قيمته الإجمالية))(اسماعيل ، 1994،ص153).

وفي موضع آخر يجذب القارئ من خلال الموروث لفهم فكرة يحاول إيصالها إليه، إلى جانب توظيف الاستفهام فيقول قرأت: ((إن الطريق الهابطة هي نفسها الطريق الصاعدة, كما قال هرقيطس, فكيف يستطيع المرء تمييز الحقل الأول من الحقل الثاني؟ انك لا تعرف أيهما قد دخلت فعلا ولا في أي نهر سبحت ما دام المجرى, مجرى الحمم, يتدفق باستمرار من البركان))(خضير ، ص45).

وليعمم وقع الحدث يحاول إن يعمم الرؤية ليجعلها بضمير الجماعة:

))لنؤجل تأملاتنا إلى حين, ونسق قنابل السفينة (ميزوري) التي تنط من نقطة إلى نقطة تحاول الاستيلاء على مركز أفكارنا))(خضير ، ص45).

هذه النبرة بأصداء ضمير الجماعة حاول الروائي بها إن يؤكد أنها رؤية ورغبة كل إنسان عاش أجواء هذه المأساة والآلام, فهذه التحولات من ضمير الأنا إلى الغائب والمخاطب ومن ثم ضمير جماعة المتكلمين هي تحولات للرؤية, فنسق العبارة السابقة مثلا تدلل على إن مضامينها لا تعني شخصا محددا بل هي مجموعة للبشرية جمعاء لطالما إن هنالك من يحاول أن يلغي فكر الإنسانية وهنالك من يتشبث بها ولطالما إن هنالك من يؤكده , إذ يبقى ذلك الصراع إلى الأبد لا تحده حدود المكان ولا اللسان ولا الأديان

3- تحولات اللغة

إن اللغة من حيث ارتباطها بالأدب تعد كيانه وروحه فهي وعاؤه وسبب وجوده فلا يمكن إن يخلق أدب بلا لغة, إذ إن العمل الأدبي ما هو إلا ((بناء لغوي يستغل كل إمكانيات اللغة الموسيقية والتصويرية والإيحائية الدالة في إن ينقل إلى المتلقي خبرة جديدة منفعلة بالحياة))(مندور ، 1974، ص22), وهي بهذا لا يفترض أن تشابه اللغة الدارجة بل (يجب أن تكون لها طاقات تعبيرية خاصة لها)(كورك ، 1989، ص37) , فهي من المفاتيح الأساسية للأدب والتي يحدث في تراكيبها علاقات جديدة, لها سمات منفردة ومتميزة قادرة على إثارة المتلقي وإقناعه.

فإذا اتفقنا على إن لكل فن لغته الخاصة وأسلوبه التعبيري فإن (الكراسة) تحفل بلغات عدة وذلك مع ما يفرضه الموروث المستمد من فن الرسم والنحت إلى جانب السرد.

إذ نجد ريشة الفنان ومطرقته تسرد بلغة تشكيلية تتدرج بين التقريرية والإخبارية والساخرة والرمزية, وبإطار شفاف.

ففي الصفحات الأولى من الرواية يقدم الراوي الموروث بلغة تقريرية نقدية, وعلى نحو خاص في ذكره لحياة وانجازات الفنانين (غويا) و (بيكاسو) ووصفه للوحة (الغورنيكا) : ((خطوطها قاطعة مثل حد شفرة أعضاؤها مبتورة ..))(خضير ، ص11) , وربما لو كان الكاتب قد وصف هذه المعارف ضمن سرده للأحداث لا يبتعد الجزء الأول من الرواية صفة التقديرية.

أما في الأجزاء الأخرى من الرواية فإن المفردات تتناغم لخلق أجواء تشكيلية, أي أن الكاتب لا يقف فيها عند حدود أو صفة الاشتغال السردي , وإنما يتجاوز ذلك ليطرح وسائل تعرب عن مقصدية المطروح, إذ يمكن أن نعدها استعارات كبيرة أو رموزاً هادفة.

فضلا عن ذلك تظهر اللغة الخطابية التي تفعل من دور المتلقي وتسهم في خلق التواصل, فمثلا نقرأ:

((هل يخامرك الشك في ذلك الإنصات الثنائي على أحلامك لا تتردد, انظر إلى المشاعل الزاحفة نحو التل, اصغي إلى الطنين الذي بدأ ينشر الهواء التحق بالجموع هذه ساعتك))(خضير ، ص64).

فما ورد من ألفاظ مقرونة بضمير المخاطب (الكاف) (يخامرك, أحلامك, ساعتك) إلى جانب أسلوب الأمر المتمثل في لفظة (اصغ) تجعل العمل الروائي – نخبويا في اختيار مادة بنائه الروائي فيعتمد إلى انتقاء الألفاظ الموحية التي تحمل دلالات نفسية وفكرية وجمالية تجسد الحالة الانفعالية والشعورية التي يمر بها الكاتب ناقلا إحساسه الحماسي إلى القارئ وحمله على تحمل مسؤولية الدفاع عن الأرض والذات.

وبما إن ((استخدام الكلمات بأوضاعها القاموسية المتجمدة لا ينتج الشعرية بل ينتجها الخروج بالكلمات عن طبيعتها الراسخة إلى طبيعة جديدة)) وهذا الخروج يسميه كمال أبو ديب ((الفجوة: مسافة التوتر, خلق المسافة بين اللغة المترسبة وبين اللغة المبتكرة في مكوناتها الأولية وفي بناها التركيبية وفي صورها الشعرية))(ابو ديب ، 1978 ، 38) , فان محمد خضير لم يلتزم التقريرية بل تخطاها إلى لغة شعرية, فمثلما لاحظنا في القسم الأول من البحث ابتكاره للشكل أو للأشكال البعيدة عن الرتابة والتقليد وكذلك في القسم الثاني وجدناه يغير من خطوط الرؤية السردية, نلاحظ في هذا القسم المعني باللغة يتلاعب بقدرته اللغوية البينة في إنشاء لغة شعرية موحية بمضمون الرواية, فمن خلال وعي الراوي تظهر لغته الشعرية واصفا مدينته عبر ثنايا السرد: ((هذه هي مدينتي ذات الوجوه الستة, تعرض في كل ليلة وجها نادرا من فتوتها أو هرمها, جنونها أو عقلها, نزقها أو احتشامها. لاحدود لهذه المدينة, ولا يحوطها سوى بقايا سور قديم لم يستطع إن يعزلها عن البحر والصحراء, العالم الأكبر الذي يستبيحها بين كأس وكأس, ويرسل إليها جيوش الليل, تخاطرت الأمس واليوم إني أسير وأدون ملاحظات عن الغاز الليل, الآلات المتوارية خلف النخيل, العائمة على بقع الزيت إني احلم بأحلام يا غويا, أحلام الطيران, أحلام الجماجم المستريحة.....))(خضير ، ص 81).

فتظهر رمزية اللغة من خلال التلاعب بالألفاظ وتشكل لغة داخل لغة ليتأسس نسق لغوي شعري متحقق من الفجوة بين (المدرك واللامدرك والمحسوس واللامحسوس الغائب أو الحاضر اللازمني والزمني))(ابو ديب ، ص104), ففي النفس البشرية مناطق غائمة وغائرة ((ولا ترتقي اللغة إلى التعبير عنها إلا عن طريق الإيحاء بالرمز المنوط وفي هذه المناطق لا نعتد بالعالم الخارجي إلا بمقدار ما تمثله وما نتخذه منفذ للخلجات النفسية المستعصية على التعبير))(هلال ، د.ت ، 419), وفي لغة النص الروائي لا نجد الرمز على نحو موسع إلا في بعض المواضع التي يرد الكاتب من خلالها التلميح عما لا يرغب الإفصاح عنه مباشرةً أو أنه يسعى بفعل لغته لأنه يوسم نصه بالانفتاح ولكي يفتح للقارئ كوة يطل من خلالها على خفايا النص ودلالاته المتعددة بتعدد قراءته.

الخاتمة:

بعد هذا العرض لأهم التحولات التي تجسدت في الرواية, وجدنا إن توظيف المرجعيات جاء ليحقق مجموعة من الوظائف منها:

- الوظيفة الدلالية : إذ إن المناظرة بين حدث ماضٍ مجسد في عمل فني سابق وبين أحداث ومواقف إنسانية معاصرة, يؤكد التقارب والتماثل, فالأقنعة المرسومة بريشة (بيكاسو) و (غويا) وقناع التعابير التي حكمتها لوحة ديفيد, فضلا عن نحوت (هنري مور) التي تمثل رؤوسا وأقنعة وجماجم ملقاة. ماهي الا دلائل تبين خسائر الحروب وويلاتها.

- في مقابل تلك الصورة الماضية نجد الصورة المعاصرة, عن الطفلة (ز) والطباخة (ز) والرجل, الذي انتهى بهم المصير إلى تل الجماجم, هم أيضا ضحايا وخسائر مناضرة.

- إلى جانب الوظيفة الدلالية هناك الوظيفة التواصلية التي تأخذ بنظر الاعتبار المتلقي ومحاولة إقناعه بشتى الوسائل لذا نستطيع القول إن الموروث حقق صفة التواصل الحضاري والثقافي والفني واضعا القارئ في موقعه المناسب إذ حاول الكاتب ومن خلال الموروث افهامه بأغراضه الفكرية والسياسية والإنسانية.

- فضلا عن ذلك حقق الكاتب الوظيفة المعرفية وذلك من خلال السرد المسهب لمعارف الكاتب وثقافته.

المصادر

- علوش ، سعيد ، 1985 ،معجم المصطلحات الادبية المعاصرة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت سو شبريس ، الدار البيضاء
- وهبة ، مجدي ، 1984 ،معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب ، مجدي وهبة ، كامل المهندس ، مكتبة لبنان ، ساحة رياض الصلح ، بيروت.
- علوان ، عباس ، 1975 ، تطور الشعر العربي الحديث في العراق, د. علي عباس علوان , وزارة الاعلام – بغداد.
- خلف ، احمد ، 2001 ،بوابة بغداد, دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد,.
- خلوصي ، ناطق ، 2001 ،الهروب من الجحيم , دار الحرية للطباعة – بغداد.

- الدليمي ، لطفية ، 2001، ضحكة اليورانيوم, دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد.
- تودروف ، 1987 ،الشعرية , ترجمة: شكري المبحوث ورجاء سلامة الدار البيضاء – بيروت..
- بحراوي ، حسن ، 1987 ، بنية الشكل الروائي , المركز الثقافي العربي – بيروت.
- خضير / محمد ، 2001 ،كراسة كانون, , دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد.
- احمد ، محمود ، 1981 ،الفن التشكيلي المعاصر, دار المثال – بيروت.
- بورنوف ، رولان ، واوتيليه ،ريال ، 1991 ، عالم الرواية ، ترجمة : نهاد التركلي, دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد.
- هولب ، روبرت ، 1994 ، نظرية التلقي , , ترجمة :عز الدين إسماعيل , النادي الأدبي الثقافي– جدة.
- مندور ، محمد ، 1974 ،الأدب وفنونه, محمد مندور , دار النهضة – القاهرة.
- كورك ، جاكوب ، 1989 ، اللغة في الأدب الحديث, الحداثة والتجريب , ترجمة: ليون يوسف عزيز عما نؤيل , دار المأمون – بغداد.
- ابو ديب ، كمال ، 1987 ،في الشعرية, مؤسسة الأبحاث – العريش.
- هلال ، محمد غنيمي ، د.ت ،النقد الأدبي الحديث , محمد غنيمي هلال, دار العودة- بيروت .

دور المرأة في الحياة السياسية

(دراسة تحليلية نقدية)

أ .م .د ليلى حنتوش ناجي الخالدي

كلية القانون /جامعة بابل

Dr.laylaalkhalidi@gmail. com

009647808292703

الملخص

لا يمكن للمجتمع ان يحقق التنمية الشاملة وبناء مجتمع متقدم في كل المجالات دون ان يكون للمرأة دور فعال فيالحياة السياسية وذلك من خلال مشاركتها في الانتخاب والترشيح وتولي الوظائف العامة في مؤسسات الدولة وعلى كافة المستويات ،اذ اصبح من الضروري ان لا يقتصر دور المرأة على مستوى المجتمع المدني بل لابد ان يكون لها نشاط سياسي سواء بالمشاركة في الانتخابات او البناء التكويني للسلطة التنفيذية او الاحزاب السياسية.

ولاجل تفعيل دور المرأة فيالحياة السياسية يتطلب الامر تسهيل عملية وصول المرأة الى مناصب سياسية وايضا المشاركة الفعالة في عملية صنع القرار سواء من خلال وجودها ضمن السلطات الثلاث في الدولةاو وجودها ضمن قيادات الاحزاب السياسية.

ولكن بالمقابل توجد بعض المعوقات التي تقف في طريق وصول المرأة الى مرحلة المساهمة الفعالة في الحياة السياسية من هذه القيود ما يتعلق بالمرأة ذاتها ووضعها الاقتصادي والاجتماعي ومنها ما يتعلق بالمؤسسة السياسية واخرى تتعلق بالمجتمع والثقافة السائدة فيه.

ومن اجل اتاحة الفرصة امام المرأة لتساهم في صنع القرار السياسي لابد من توافر مجموعة من الاليات والوسائل التشريعية منها والتنفيذية مما يؤدي الى عملية تحول ديمقراطي مصحوب بأحترام حقوق الانسان اضافة الى وجود قوانين انتخابية تتسم بالعدالة ، ومن بين هذه الوسائل تعديل كل التشريعات الوطنية بما يكفل اسقاط كل اشكال التميز ضد المرأة ويسمح لها بالمشاركة الفعالة في الحياة السياسية ،ولعل اهم وسيلة لتحقيق هذه الغاية هو نظام الكوتا الذي يعد نوع من التميز الايجابي لكونه يهدف الى تعويض شريحة النساء عن التميز والاضطهاد الذي لحق بهن خلال الفترات السابقة الامر الذي يؤدي الى زيادة نسبة مشاركة المرأة في المؤسسات الدستورية ولاسيما التشريعية ، اضافة الى ضرورة وجود الكوتا النسائية على مستوى الاحزاب السياسية من اجل تحقيق نسبة عالية لمشاركة المرأة في البرلمانات , كما ان هذا النظام قد طبق في العديد من الدول منها المانيا والدول الاسكندنافية والعراق في ظل دستور 2005 ، وايضا يعد من الوسائل الفعالة في تفعيل دور المرأة في صنع القرار هو دمج الاتفاقيات الدولية المناهضة للتميز ضد المرأة في التشريع الوطني وجعلها جزء منه خاصة وان اغلب الدول كانت قد وقعت على هذه الاتفاقيات واضمت اليها هذا اضافة الى تفعيل دور منظمات المجتمع المدني في التدريب السياسي للمرأة و نشر ثقافة ضرورة مشاركة المرأة السياسية وخاصة في صنع القرار السياسي.

اولا : اهمية موضوع البحث

تكمن اهمية الموضوع في محاولة مناقشة مسألة في غاية الاهمية وهي زيادة فعالية الدور الذي تؤديه المرأة في المجتمع وبالاخص دورها في المجال السياسي من خلال الكشف عن ما يمكن ان تقوم به المرأة في مجال صنع السياسية والقرار والمساهمة في تشكيل الراي العام الذي يعد معبر حقيقي على مدى الثقافة السياسية السائدة في المجتمع كذلك التعبير عن مدى حرية التعبير عن الراي التي يكفلها النظام الدستوري في الدولة،كذاك توضيح مدى مساهمة المرأة في الحياة السياسية ومشاركتها الفعالة في صنع القرار السياسي.

ثانيا: منهجية البحث:

لقد تم اعتماد المنهج التحليلي النقدي في عرض موضوع البحث من خلال تحليل ونقد النصوص والممارسات السياسية وايضا اتبعنا المنهج الفلسفي بأستخدامالتحليل التأملي المقارن والذي يعد من اهم ادوات البحث القانوني وبهذه المناهج مع بعضها تمت دراسة موضوع البحث بطريقة وافية وشاملة.

ثالثا: خطة البحث:

اتبعنا التقسيم الثنائي في تقسيم محاور هذه الدراسة من خلال تقسيمها الى مبحثين الاول لدراسة وتحديد اهم المعوقات التي تعترض سبيل مشاركة المرأة في الحياة السياسية والاليات والحلول التي تساهم في زيادة مشاركة المرأة في الحياة السياسية , اما المبحث الثاني سيكون مكرسا لدراسة مجالات مشاركة المراءة في الحياة السياسية.

الكلمات المفتاحية : حقوق المرأة السياسية ,مشاركة المرأة ,الدور السياسي ، القرار السياسي .

The role of women in political life

(critical analytical study)

Prof. Dr. Laila HantoushNaji Al-Khalidi

College of Law / University of Babylon

Abstract

Society cannot achieve comprehensive development and build an advanced civilisation in all fields without women having an effective role in political life through their participation in elections, nominations, and holding public positions in state institutions and at all levels. Rather, civil society must have a political activity, whether by participating in the elections or the formative building of the executive authority or political parties.

Activating the role of women in political life, requires facilitating the process of women's access to political positions, as well as their effective participation in the decision-making process, whether through their presence within the three authorities in the state or their presence among the leaders of political parties.

On the other hand, some obstacles stand in the way of women reaching the stage of effective participation in political life. Among these restrictions are those related to women and their economic and social status, including those related to the political institution and others related to society and its prevailing culture.

To allow women the opportunity to participate in political decision-making, a set of legislative and executive mechanisms and means must be available, which leads to a process of democratic transformation accompanied by respect for human rights, in addition to the existence of fair electoral laws. Among these means is the amendment of all national legislation to ensure the overthrow of All forms of discrimination against women allow them to actively participate in political life, and perhaps the most important means to achieve this goal is the quota system, which is a kind of positive discrimination because it aims to compensate women for the discrimination and persecution they suffered during the previous periods, which leads to an increase in the participation rate Women in constitutional institutions, especially legislative ones, in addition to the need for a women's quota at the level of political parties to achieve a high percentage of women's participation in parliaments. This system has also been applied in many countries, including Germany, Scandinavian countries and Iraq under the 2005 constitution, and it is also considered one of The effective means of activating the role of women in decision-making to integrate international conventions against discrimination against women into national legislation and

make them part of it, especially since most countries had signed these conventions and joined them. This is in addition to activating the role of civil society organizations in political training for women and spreading culture The need for women's political participation, especially in political decision-making.

Third: Research Methodology:

The analytical-critical approach was adopted in presenting the subject of the research by analyzing and criticizing the texts and political practices. We also followed the philosophical approach using comparative reflective analysis, which is one of the most essential tools of legal research. With these approaches together, the subject of the research was studied adequately and comprehensively.

Fourth: Research plan:

We followed the binary division in dividing the axes of this study by dividing it into two sections. The first is to study and identify the most important obstacles that impede the participation of women in political life, and the mechanisms and solutions that contribute to increasing women's participation in political life. The second section will be devoted to studying the areas of women's participation in political life.

Keywords: women's political rights, women's participation, political role, political decision

المبحث الاول: معوقات مشاركة المراءة في الحياة السياسية واليات معالجتها

من دلائل تقدم ورقي المجتمعات الحديثة هو مدى مساهمة المراءة في الحياة السياسية ولايقف الامر عند هذا الحد بل يتعداه الى ان يكون دليل على التطور الثقافة السياسية لافراد المجتمع والتي بدورها تنعكس على مدى المشاركة الديمقراطية في الحياة السياسية لكل افراد المجتمع بشكل عام والنساء بشكل خاص, كما انه من الدلائل على مدى المجتمع وتقدمه هو انساع مدى مشاركة المراءة السياسية ةتبؤها للمناصب السياسية العليا في الدولة سواء نائبة على مستوى السلطة التشريعة ام وزيرة على مستوى السلطة التنفيذية او قاضية على مستوى السلطة القضائية اضافة الى كل الوظائف التنفيذية العليا الاخرى التي تشغلها المراءة بعد التطور الذي طراء على مشاركة المراءة السياسية , ولن هذه المشاركة لاتكون دائما بالامر السهل اليسير بل انها اصطدمت بالعقبات والمعوقات التي حالت دون المشاركة الفعالة للمراءة في صنع القرار السياسي بالرغم من كونها تشكل نصف المجتمع ان لم تكن اكثر ولكن كان للمراءة دور مهم في السعي لايجاد الحلول والاليات المناسبة لتفعيل دورها السياسي لاسيما من خلال نشاطها على المستوين الدولي والوطني والذي اثمر بدوره عن ابرام المعاهدات الدولية التي تعني بحقوق المراءة السياسية وكذلك سن التشريعات الكفيلة بذلك على المستوى الوطني ,ولاجل معالجة المعوقات التي تعترض وتحول دون مشاركة المراءة في الحياة السياسيةالا انه توجد بالمقابل حلول واليات كفيلة بان توسع من نطاق مشاركة المراءة السياسية بما يعزز دورها في عملية صنع القرار السياسي بوصفهامكون اساسي في المجتمع وهذه الحلول والاليات هي في الحقيقة تنوع بين ماهو حل تشريعي وحل دستوري واللذان يندرجان تحت عنوان تدخل كل من المشرع الدستوري تارة والمشرع العادي تارة اخرى من خلال تشرع القوانين العادية او تعديل القائم منها بما ينصب في تكريس المشاركة السياسية للمراءة وتعزيز مكانتها في العملية السياسية ولعل اهم هذه الحلول والاليات هو نظام التميز الايجابي او ما يعرف بنظام الكوتا التي قد تكون نسائية وهي موضوع دراستنا او قد تكون كوتا للاقليات , لذلك سوف نركز في هذا المبحث على ضرورة تحديد المعوقات التي تحول دون مشاركة المراءة في الحياة السياسية والتي ستكون ضمن نطاق البحث في المطلب الاول من هذا المبحث بينما سيكون المطلب الثاني لتوضيح الحلول والاليات التي تعزز مشاركة المراءة السياسية والذي سوف نركز فيه على موضوع التميز الايجابي.

المطلب الاول :المعوقات التي تحول دون مشاركة المراءة في الحياة السياسية

هناك العديد من المعوقات الحقيقة والمتنوعة التي تقف في طريق وصول المراءة الى ما ترنو اليه من مكانة في المجتمع لاسيما الحياة السياسية وقد تنوعت هذه المعوقات التي بين ماهو اجتماعي ويتصل بالموروث الاجتماعي واقتصادي وبين ماهو ديني وسياسي وقانوني لذلك سوف نقسم هذا المطلب الى فرعين سنجعل الاول مخصص لتوضيح المعوقات الاجتماعية والدينية والاقتصادية اما الفرع الثاني سيكون مخصصا ومكرسا للمعوقات السياسية والقانونية

الفرع الاول : المعوقات الاجتماعية والاقتصادية

وتتجلى هذه المعوقات بذلك الارث التاريخي والثقافي الذي يتميز به المجتمع العربي بشكل خاص والذي نجد اساسه في السلطة الابوية داخل الاسرة وتقسيم العمل وتوزيع الادوار داخلها وايضا تلك العادات والتقاليد الاجتماعية التي تقوم على فكرة ان السلطة والدور الحقيقي للرجل دون المراءة الامر الذي ادى الى تفشي العنف ضد المراءة بكل اشكاله الامر الذي انعكس سلبا على وضعها في المجتمع ومكانتها مع غياب الدعم العائلي للمراءة وتشجيعها على الانضمام

الى المنظمات والجمعيات التي تعنى بالمراءة ونشاطها , اضافة الى ان المراءة ذاتها لاتدرك اهمية دورها السياسي نتيجة هذا الموروث الثقافي والاجتماعي اضافة الى كونها دائمة الانشغال بامور الاسرة والتزاماتها الامر الذي لم يترك لها من الوقت الكافي لتطوير نفسها في المجال السياسي, كذلك نجد غياب دور المؤسسات والمنظمات الحكومية و وغير الحكومية التي تعني بحقوق المراءة وخاصة المساواة وعدم التميز وممارسة حقوقها السياسية لاسيما ما نراه من غياب لدور هذه المؤسسات لاسيما في التثقيف والتنشئة السياسية للمراءة (فهمي ,2004,ص71)

ومن الجدير بالذكر ان المؤسسات الجامعية وان كانت قد ساهمت في زيادة عدد الخريجات والمتعلمات لكن هذه الزيادة ماهي الا زيادة كمية لم ترتقي الى التغير الثقافي في وعي وادراك المراءة لاهمية دورها في المشاركة سواء في الحياة الاجتماعية او السياسية اي بمعنى ان هنا كان تغيير في الشكل وليس في المضمون لكون ماتم تعلمه شي والسلوك في ارض الواقع شي اخر الامر الذي يعكس مدى عدم الملاءمة بين الواقع والثقافة اي بمعنى انقطاع الصلة بينهم تماما (الغزالي,1990,ص31)

في الحقيقة المعوقات الاجتماعية ما هي الا تلك النابعة من الواقع الاجتماعي القائم على العادات والتقاليد الراسخة في ضمير الجماعة والتي بدورها لا تستوعب القيم الجديدة الامر الذي يؤدي الى انعدام التطور والتقدم في اغلب جوانب الحياة ان لم يكن كلها ومنها الجانب السياسي وتحديدا دور المراءة في المشاركة السياسية اذ انه يضعف لدى المراءة روح العمل والابداع والتطوير وبالتالي تقل مشاركتها في العمل السياسي.

كذلك كان للوضع الاقتصادي والذي يغلب عليه انتشار الفقر واعتماد المراءة وبشكل اساسي وفي اغلب الاحيان على الرجل اقتصاديا, وكما المراءة في اغلب الاحيان لايمكنها الانفاق على حملتها الانتخابية مما يولد عزوف عن المشاركة في العمل السياسي ايضا يعد من هذا القبيل من المعوقات هو التميز بين المراءة والرجل من حيث الاجور المدفوعة لكل منهم وبهذا لايمكن تجاهل تاثير العوامل الاقتصادية على التنشئة السياسية لجميع افراد الشعب السياسي وليس المراءة فقط لكونه لايعي معنى المشاركة السياسية واهميتها (العزاوي ,2011,ص163).

الفرع الثاني :المعوقات السياسية والقانونية

من بين المعوقات التي تقف حائل دون مشاركة المراءة السياسية تلك التي توصف بكونها سياسية والتي من ابرزها الظروف التي تجري فيها الانتخابات مثلا والتي تكون مشوبة بالعنف وشراء الاصوات والذمم والمنافسة الانتخابية غير المشروعة المبنية على التسقيطالسياسي للمرشحين وخصوصا لبعض المرشحات من النساء من قبل الخصوم , اضافة الى غياب التشريعات القانونية التي تنصف المراءة بحيث يشكل هذا الغياب عائق امام مشاركة المراءة الفعالة في الحياة السياسية فهي لاتحصل على حقوقها ليس فقط السياسية بل حتى المدنية نتيجة غياب قوانين الجنسية وقانون العمل والاحوال الشخصية لاسيما الزواج والطلاق والميراث كلها غير عادلة بالنسبة لحقوق المراءة المدنية , الا ان الامر لايقل سوء بالنسبة لقانون الانتخاب الذي يعني بتنظيم حق الانتخاب بوصفه الحق السياسي الاول ياتي في اغلب الاحيان غير منصف للمراءة في ممارسة حقوقها السياسية ,ومن ابرز ما تعاني منه مجتمعاتنا العربية هو الامية القانونية اضافة الى غياب المناقشات القانونية والحوارات والمنشورات التي تعمل على التثقيف القانوني والسياسي في مجتمعنا العربي ,(عبد الله ,2015,ص231).

وايضا من قبيل الموانع والمعوقات السياسية ما يتعلق ويدخل في نطاق سياسية الاحزاب السياسية خاصة وان اغلب الاحزاب السياسية تنتهج سياسة مناهضة للمراءة وحقوقها السياسية في الحقيقة وان كانت تنادي باهمية مشاركة المراءة السياسية وضرورة تمتعها بحقوقها السياسية لكن هذا لايعد من اولويات الاحزاب السياسية بل انها تستخدمه كدعاية او واجهة خلال الانتخابات من خلال تضمين برامجها السياسية فقرات تصب في ضرورة تمتع المراءة بحقوقها السياسية وتعمل لاجل ذلك بتشكيل لجان حزبية وخوضها انتخابات تشريعية مهمة.

كذلك يمكن اعتبار قلة الوعي السياسي لدى المراءة ايضا من المعوقات التي تحول دون المشاركة الفعالة فالمراءة في المجتمع لاتكون لها ثقة بنفسها غالبا في الدخول للمجال السياسي وكذلك عدم الثقة في ان تختار امراءة تمثلها لذلك لا تعطي صوتها ولا تنتخب امراءة وهذا بطبيعة الحال ناتج عن قلة الوعي وعدم القدرة على التعامل مع موضوع المشاركة السياسية للمراءة على انها قضية مهمة وذات اولوية بالنسبة لها وتهم المجتمع باسره وليس فرد واحد بل انها تنظر لها على انها موضوع فردي وقد يكون المراءة لاتملك رؤية محددة تساعدها في ان تصوغ قضايا النساء على انها قضايا المجتمع بشكل كامل وذلك يعزى الى ضعف العامل الثقافي والمعرفي لدى المراءة على الصعدين المدني والسياسي وهذا يعود الى العوامل الاجتماعية والاسرية والذاتية والدنية التي بدورها ساهمت في بناء شخصية المراءة العربية (عبد الخالق ,2013,ص186)

المطلب الثاني :المعالجات التي تساهم في زيادة مشاركة المراءة السياسية

لاتقتصر الاليات والمعالجات التي تساهم في تعزيز مشاركة المراءة السياسية عند حد تشريع القوانين المنظمة لحق الانتخاب فحسب او تلك التشريعات والقوانين الكفلية بوضع المعاهدات والاتفاقيات الدولية الداعمة لحقوق المراءة المدنية والسياسية والناهضة للتميز ضد المراءة في موضع التطبيق , او ما يصدر من الجمعية العامة للامم المتحدة من تقارير دورية بشان التمكين السياسي للمراءة , لكن يبقى نظام التميز الايجابي هو الاسلوب الاكثر اتباعا من قبل التشريعات الدستورية على تحقيق مشاركة فعلية للمراءة في الحياة السياسية كما انه يتسم بانه الاوسع انتشارا على مستوى العالم والاكثر فعالية في النهوض بالمراءة سياسيا ومساعدتها في الوصول الى مراكز القرار وان يكون لها دور مهم وفعال وهذا ما سنحاول بيانه في هذا المطلب من خلال فرعين الاول سوف نحدد من خلاله مفهوم نظام التميز الايجابي في حين الفرع الثاني سيكون لتوضيح انواع التميز الايجابي ودوره في الحياة السياسية للمراءة

الفرع الاول : مفهوم نظام التميز الايجابي

يراد بهذا النظام هو تخصيص حصة من المقاعد النيابية في المجالس التشريعية او المحلية او على مستوى السلطة التنفيذية ممثلة بمجلس الوزراء لفئة معينة من فئات المجتمع لاجل ضمان حد ادنى من التمثيل لهم وهذا الاسلوب عادة ما يستخدم من اجل ضمان تمثيل نيابي لفئات معينة التي تكون اقل مشاركة في الحياة السياسية بوجه عام والنيابية بوجه خاص مثل فئة النساء او الاقليات او الاثنين من اجل تمكينهم من المشاركة السياسية من خلال اتاحة الفرصة لهم بضمان تمثيلهم ضمن المجالس التشريعية (عبد الرحمن ,2010,ص400).

ان جذور هذا النظام تعود الى الولايات المتحدة الامريكية عندما تم استخدامه من اجل رفع الحيف عن بعض الاقليات التي عانت من التميز العنصري بما يكفل تحقيق المساواة الحقيقية او

الفعلية بعد ان باتت المساواة القانونية غير كافية حيث كان التميز الايجابي كنظام ضمن البرنامج الانتخابي لروؤساء الولايات المتحدة الامريكية بدا من الرئيس جون كندي الذي اطلق هذا النظام عام 1961 ثم الرئيس جونسون ضمن برنامجه الذي كان يتضمن مجموعة من الاجراءات التي تهدف الى معالجة مشاكل اجتماعية جمة منها الفقر والبطالة حتى اخذ بنظام الكوتا المخصصة للاقليات والمتضمنة تخصيص مقاعد للطلاب المقبولين والمنتمين لتلك الاقليات المضطهدة ثم بعدها اخذت الكوتا تدخل في نطاقات اخرى اكثر لاسيما ضمان مقاعد نيابية للنساء في المجالس التشريعية ليطلق عليها بالكوتا النسائية التي تشجع المراءة على الخوض في غمار العمل السياسي(شكري,2002,ص106)

ولاجل تفعيل مشاركة المراءة السياسية من خلال نظام الكوتا او مايعرف بالتميز الايجابي او التشريع الايجابي يتطلب الامر ان يكون النظام الحزبي في الدولة قائم على اساس تخصيص عدد من المقاعد ضمن مستويات التنظيم داخل كل حزب سياسي وصولا الى مواقع القرار داخل الحزب مما يسمح بخلق وضع مؤثر للمراءة في الحياة السياسية هذا من جانب اما من الجانب الاخر فهو بمثابة تعزيز للثقة المجتمعية بأمكانية المراءة لتؤدي دورها في الحياة السياسية لاسيما من خلال الاشتراك الفعال في عضوية المجالس التشريعية والمحلية وكذلك الوصول الى مواقع قيادية ضمن السلطة التنفيذية اضافة الى مواقع صنع القرار السياسي ضمن التنظيم السياسي للدولة كذلك ضرورة ان يكون تناسب واضح بين دور المراءة المؤثر في الحياة السياسية وبين ماتمثله من كثافة سكانية بما يحقق المساواة الحقيقة الواقعية وليس مجرد مساواة قانونية (الباز,2002،ص15)

وبهذا نجد ان الكوتا او التميز الايجابي ماهو الا الالية التي تزيل كافة العوائق التي تفرض المشاركة الفعالة للمراءة في الحياة السياسية وهي عبارة عن عملية مركبة قانونية و مؤسساتية تهدف الى حل مشكلة عدم المساواة التي تعاني منها المراءة وضمان الفرصة المناسبة لها والمتكافئة مع الرجل في مجال المشاركة السياسية.

الفرع الثاني :انواع التميز الايجابي ودوره في الحياة السياسية للمراءة

لعل مرد التميز الايجابي يكمن في الاساس الدولي والدستوري فالاول يتمثل بالمواثيق الدولية والمعاهدات الدولية منها والاقليمية والتي تعني بهذا الموضوع وخاصة تلك التي دخلت حيز النفاذ وباتت جزء من النظام القانوني للدولة , لذا جاء في الاعلان العالمي لخقوق الانسان لعام 1948 في المادة (20) منه على ضرورة ضمان المساواة في مباشرة الحقوق السياسية لكل من الرجل والمراءة ايا كان النظام الديمقراطي المطبق في الدولة مباشر ام شبه مباشر او ديمقراطي تمثيلي , وسواء كان ذلك على مستوى البرلمان ام على مستوى تقلد الوظائف العليا في الدولة او قد يتعلق الامر بحقي الاقتراع او الترشيح, ولم يقف الامر عند هذا الحد بل تعداه الى صدور اتفاقية الحقوق السياسية للمراءة والتي اكدت على حق النساء بان يتقلدن المناصب السيادية العليا في الدولة كذلك جميع المناصب والوظائف العامة في الدولة بموجب التشريعات الوطنية على قدم المساواة مع الرجل دون اي تميز بينهم , ولقد صدرت العديد من الاتفاقيات الدولية بهذا الصدد لاسيما العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لسنة1966 والذي نص في المادة (3) منه على ضرورة حظر كل انواع التميز بينهم ولاي سبب كان ,(ابو هيف, 1986,ص254).

بلحاظ هذه المواثيق والمعاهدات الدولية رغم صدورها الا انها لم تحقق الهدف المنشود من ذلك الاوهو تحقيق المساواة المنشودة بين الرجل والمراءة في المجال السياسي الامر الذي

دعى الامم المتحدة الى عقد العديد من المؤتمرات الدولية حول الموضوع والذي ادى الى تبني فكرة التميز الايجابي او نظام الكوتا ولعل من ابرز هذه المؤتمرات مؤتمر مكسيكو ستي 1975 والذي ادى الى ابرام اتفاقية القضاء على جميع اشكال التميز ضد المراءة وقد اشارت هذه الاتفاقية الى نظام الكوتا بشكل ضمني تحت تسمية تدابير خاصة مؤقته لتفعل المشاركة السياسية للمراءة , ثم جاء مؤتمر كوبنهاكن في دولة الدنمارك والذي دعا الى ضرورة الغاء كل اشكال التميز ضد المراءة مع ضرورة ان تتبنى الدساتير الوطنية المساواة بين الرجل والمراءة , ثم توالت المؤتمرات الدولية بهذا الصدد نيروبي 1985 وبكين 1995 والذي كان من اهم مقرراته ان من اهم دواعي تحقيق السلم والمساواة والتنمية هو ان يكون للمراءة مشاركة سياسية على كل المستويات التشريعية والتنفيذية في الدولة ولعل اهم مقرر هو ماتضمن حث الدول على تضمين قوانينها ودساتيرها نسبة تمثيل للنساء لاتقل عن 30% في العملية السياسية وعملية صنع القرار السياسي (ابو فارس,2000,ص123)

اما انواع التميز الايجابي او الكوتا فانهال اتخرج عن كونها اما

-نظام التميز الايجابي الدستوري : والذي يراد به ان ينص المشرع الدستوري ضمن نصوص الدستور على تحديد نسبة تمثيل النساء ضمن مقاعد البرلمان و قد اخذت العديد من الدول بهذا النظام منها العراق في دساتير 2004 و2005 وايضا فرنسا في دستورها لسنة 1958 ودستور الفلبين لسنة1987.

-نظام التميز الايجابي القانوني : وهو الذي ينص عليه في القانون من قبل المشرع العادي اذ ينص على تخصيص نسبة او عدد من المقاعد في البرلمان للنساء , ضمن قوانين الانتخابات او قوانين الاحزاب السياسية وقد اخذت بهذا النوع من العديد من الدول تقريبا بلغ عددها 32 دولة اغلبها تقع في امريكا اللاتينية

-نظام التميز الايجابي الحزبي : وهو الذي يتم تبنيه من قبل الاحزاب السياسية وبشكل اختياري اذ يتم ترشيح نسبة او عددمن النساء ضمن القائمة الخاصة بالحزب او يتم الترشيح وفقا لنص دستوري او قانوني وهنا تاتي الدول الاسكندنافية في مقدمة الدول التي تاخذ بهذا النظام حيث تلتزم الاحزاب السياسية بترشيح نسبة النصف من النساء ضمن قوائمها وهو التزام اختياري من الحزب كما هو في دولة النرويج وقد يكون الترشيح للنساء من الحزب السياسي وفقا والتزاما بنص قانوني كما في السويد وبريطانيا واسبانيا وبلجيكا وسويسرا (النداوي, 2010,ص12).

المبحث الثاني :مجالات مشاركة المراءة في الحياة السياسية

قنوات مشاركة المراءة السياسية من المواضيع المهمة التي تحظى بدرجة عالية من الاهتمام لكل من الراي العام والجهات السياسية كونه دليل على مدى تمكين المراءة سياسيا من خلال جعلها تمتلك القوة والامكانيات حتى تكون لها وجود فعال في الحياة السياسية من خلال خضورها ومشاركتها الفعالة على جميع الاصعدة والانشطة السياسية الامر الذي يساعدها في ان تصل الى مراكز صنع القرار السياسي مما يجعلها اكثر قوة وقدرة في الدفاع عن قضايا المراءة لاسيما من خلال المساهمة في العملية التشريعية بتشريع التشريعات التي تهم قضايا المراءة بشكل خاص او على مستوى السلطة التنفيذية او حتى على مستوى السلطة القضائية بكل تشكيلاته, وهذا ما سنحاول بيانه والتطرق اليه في مطلبين اثنين الاول سنجعله لبيان

مساهمة المراءة في تكوين السلطة التشريعية في حين المطلب الثاني سنوضح من خلاله مساهمة المراءة في تكوين السلطة التنفيذية:

المطلب الاول :مساهمة المراءة في تكوين السلطة التشريعية

تتأثر المشاركة السياسية للمراءة بعدة عوامل مهمة لعل اهمها النظام الانتخابي والذي بدوره يتباين بين التمثيل النسبي او نظام الاغلبية , اذ يحقق نظام التمثيل النسبي مشاركة سياسية مرتفعة قياسا بنظام الاغلبية او النظام المختلط , كما ان نظام الاقتراع العام يحقق مشاركة سياسية للمراءة اكثر من نظام الاقتراع المقيد الذي يتضمن جملة شروط وقيود التي تؤدي الى تقيد مشاركة المراءة السياسية بكل مجالاته وهذا ما سنحاول بيانه في هذا المطلب من خلال تقسيمة الى فرعين الاول سنبين فيه مساهمة المراءة في تكوين البرلمان العراقي وفقا للدستور العراقي لسنة 2005 في حين الفرع الثاني سنوضح من خلاله مساهمة المراءة في تكوين السلطة التشريعية في دول المقارنة:

الفرع الاول: مساهمة المراءة في تكوين البرلمان العراقي

تعود جذور المشاركة السياسية للمراءة العراقية لاسيما في تكوين السلطة التشريعية الى الانتخابات البرلمانية التي جرت في عام 1980 من اجل انتخاب اعضاء المجلس الوطني العراقي والذي كان يمثل السلطة التشريعية في ظل دستور 1970 وذلك من خلال منح المراءة حق الانتخاب والترشيح , ولكن من الملاحظ على هذه المشاركة انها كانت ضعيفة ولا ترتقي الى مستوى الطموح اذ كانت نسبة تمثيل النساء في السلطة التشريعية في ظل هذه الانتخابات هو تسعة مقاعد كانت قد شغلتها المراءة , ثم بعد ذلك حصلت على ثلاث وثلاثين مقعد في انتخابات 1984 وكانت هي اعلى نسبة من المقاعد التي حصلت عليها المراءة ,اما عن انتخابات 2000 حيث حصلت المراءة على عشرون مقعد اما على مستوى المشاركة السياسية في قيادات الاحزاب السياسية فقد كانت محددة جدا بسبب اتباع نظام الحزب الواحد اذ بلغت 5.4% فقط(الحسن,2004,ص25).

اما حجم المشاركة السياسية للمراءة ومدى تمثيلها في السلطة التشريعية للفترة مابعد احداث عام 2003 والتي شهدت صدور وثيقتين دستوريتين هما قانون ادارة الدولة العام 2004 ودستور عام 2005 وكلا الدستورين كانا قد اقرا بالحقوق السياسية للمراءة وحقها بالمشاركة السياسية , وكانت قد شهدت تقدما كبير وملحوظ في نسبة تمثيل النساء على مستوى البرلمان وعدد المقاعد البرلمانية التي حصلت عليها والتي تقدر بنسبة 33% من عدد مقاعد البرلمان وهي تشكل اكثر نسبة مشاركة للمراءة على مستوى تاريخ العراق وكذلك على مستوى المنطقة العربية, حيث كانت عدد مقاعد المراءة في الجمعية الوطنية 78 مقعد من اصل 275 مقعد , اما في الانتخابات البرلمانية التي جرت في ظل نفاذ دستور 2005 كانت نسبة مشاركة المراءة العراقية متقدمة نوعا ما اكثر من باقي الدساتير التي تعاقبت على العراق فقد سجلت المراءة نسبة مشاركة عالية ومتقدمة حيث حصلت المراءة على عدد مقاعد اعلى بكثير من الانتخابات السابقة ففي انتخابات 2010 حصلت على نسبة 75% من مقاعد البرلمان وفي انتخابات عام 2014 ايض كانت النسبة 75% واخر انتخابات تشريعية التي حصلت في عام 2020 كان عدد المقاعد التي حصلت عليها المراءة تقدر 82 مقعد من اصل 329 مقعد وهذا بحد ذاته يعد تقدم ملحوظ ومهم على مستوى مشاركة المراءة على المستوى التشريعي والعمل البرلماني ولعل

مرد ذلك كله يعود الى نظام التميز الايجابي الكوتا الذي نص عليه الدستور العراقي لسنة 2005 في المادة (49/رابعا:يستهدف قانون الانتخابات تحقيق نسبة تمثيل للنساء لاتقل عن الربع من عدد اعضاء مجلس النواب).

ولقد جاء في قانون انتخابات مجلس النواب العراقي رقم 9لسنة 2020 في (المادة 14:يشترط عند تقديم القائمة المفتوحة ان يراعى تسلسل النساء بنسبة امراءة بعد كل ثلاثة رجال) وكذلك المادة 16 والتي جاء فيها (تكون نسبة تمثيل النساء بما لايقل عن 25% من عدد اعضاء مجلس النواب).

وبهذا كان كل من المشرع الدستوري والعادي قد اخذ بنظام التميز الايجابي الكوتا لاجل ضمان المشاركة الفعالة للمراءة العراقية على المستوى السلطة التشريعية ومن الجدير بالذكر هو ملاحظة ان نظام التميز الايجابي كان له اهمية كبيرة في ان تحصل المراءة العراقية على هذا التمثيل في السلطة التشريعية.

الفرع الثاني :مساهمة المراءة في تكوين السلطة التشريعية في دول المقارنة

تكمن اهمية مشاركة المراءة السياسية بكونها حق من حقوق المراءة السياسية وان توسيع قاعدة التمثيل السياسي لجميع افراد الشعب السياسي وخاصة النساء سوف تساعد على توسيع قاعدة الشرعية بحيث يكون للمراءة فرصة متكافئة مع الرجل في تحديد شكل النظام السياسي للدولة (الباز:2006,ص15)

ولكن هذا التكافئ في الفرص بين الرجل والمراءة لم يكن على درجة واحدة في جميع الدول لذلك نجد ان نسبة مساهمة المراءة في مقاعد السلطة التشريعية متباينة من دولة الى اخرى ومن فترة الى اخرى ,فمثلا الجزائر كانت قد اخذت بنظام التميز الايجابي الدستوري وذلك في التعديل الدستوري لسنة 2008 والذي اكد بدوره على ضمان توسيع مشاركة المراءة في الحياة السياسية من خلال مضاعفة حظوظها في المجالس المنتخبة بما يعكس مكانتها الحقيقية في المجتمع , وايضا تم تضمين هذا المبدا والنظام في القانون العضوي رقم 12-3 لسنة 2012 والمعدل لسنة 2016 وقد تم تطبيقه في الانتخابات التشريعية والمحلية , والذي اشترط على الاحزاب السياسية ان تخصص نسبة 30%من القوائم الانتخابية للنساء والذي ادى الى نتائج انتخابية لاسيما في انتخابات 2017 حيث كانت عدد المقاعد التي حصلت عليها النساء 46 مقعد في المجلس الشعب الوطني من اصل 406 مقعد(رزيق,2017,ص358).

اما الوضع في الاردن نجد ان الدستور الاردني يضمن للمراءة حقوقها السياسية على قدم المساواة مع الرجل حيث يضمن للمراءة حقها بالتصويت والترشيح سواء على مستوى الانتخابات التشريعية او المجالس المحلية ,وايضا بذات الاتجاه نجد ان المشرع العادي كان قد اخذ بنظام التميز الايجابي وذلك من خلال تخصيص عدد محدد من المقاعد في البرلمان للنساء ضمن العدد الكلي لمقاعد السلطة التشريعية وذلك بتخصيص ستة مقاعد من اصل 110 مقاعد البرلمان الاردني , ولكن من الجدير بالملاحظة انه رغم وجود نظام التميز الايجابي الا ان المراءة الاردنية لم تحقق مشاركة سياسية فعالة على مستوى السلطة التشريعية وهذا يعود الى جملة معوقات التي تعترض ذلك ولعل ابرزها الموروث الاجتماعي الذي يسيطر على المجتمع حيث كانت عدد المقاعد التي حصلت عليها المراءة في الانتخابات التشريعية لايتجاوز

المقعد الواحد في احسن الاحوال كونها لا تحصل على الاصوات اللازمة للحصول على المقعد النيابي وبهذا يقف دورها عند مرحلة الترشيح فحسب .(الغزالي ,1990,ص25).

المطلب الثاني :مساهمة المراءة في تكوين السلطة التنفيذية

ان تحقيق مشاركة اكبر للنساء في كافة مفاصل السلطة التنفيذية سواء على مستوى الوزرات لاسيما الخارجية او الدفاع وقيادة القوات المسلحة او التعليم او الصحة ولعل مرد ذلك الى زيادة الحركات والمنظمات التي نشأت على مستوى عالمي والتي بدورها ساهمت في نمو الوعي للمراءة وامكانياتها السياسية وتطوير القضايا التي من شأ نها ان تدفع المراءة الى خوض غمارها ايضا تنامي الوعي السياسي داخل الاحزاب السياسية لاجل التخفيف من تلك القيود المفروضة على دخول المراءة الى عالم السياسية لاسيما من خلال افساح المجال امامها لتولي الوظائف العامة وتعديل القوانين والانظمة واللوائح الانتخابية والاخذ بنظام التميز الايجابي حتى في نطاق تولي الوظائف التنفيذية لذلك سوف نحاول في هذا المطلب ان نوضح مدى مساهمة المراءة في تكوين السلطة التنفيذية في كل من العراق ودول المقارنة في فرعين لكل منهم فرع منفصل الاول سيكون لبحث دور المراءة في تكوين السلطة التنفيذية في العراق ,اما الفرع الثاني سيكون لبحث دور المراءة في تكوين السلطة التنفيذية في دول المقارنة:

الفرع الاول :المشاركة السياسية للمراءة في تكوين السلطة التنفيذية في العراق

لقد جاءت نصوص الدساتير العراقية المتعاقبة على النص على المساواة بين الرجل والمراءة وعلى تكافؤ الفرص ولكنها لم تشهد مشاركة فعلية في تولي الوظائف التنفيذية العليا على مستوى عالي ,بعد الاحداث السياسية في عام 2003 وتشكيل مجلس الحكم كان يدمن بين اعضائه البالغين خمس وعشرون ثلاث نساء وايضا كان للمراءة نصيب في التشكيلة الوزارية للحكومة الانتقالية في حينها اربع وزيرات من اصل التشكيلة التي تضم 31 وزير ,اما في ظل قانون ادارة الدولة لسنة2004 فقد حصلت المراءة على اربع حقائب وزارية اضافة الى مساهمتها في عضوية لجان الفرعية لكتابة الدستور العراقي لسنة 2005 اذ بلغ عدد النساء المساهمات في كتابة الدستور تسع نساء من اصل خمس وخمسون عضوا توزعوا على ستة لجان فرعية , اما مشاركة المراءة في التشكيلة الوزارية للحكومة الانتقالية الثانية فقد بلغت ستة حقائب وزارية من اصل 36 خقيبةدون ان يكون من بينها اي منصب سيادي عالي اما الحكومة التي تشكلت في عام 2006 فقد كان عدد الحقائب المخصصة للنساء قد بلغ خمس حقائب وزارية في حين الحكومة التي تشكلت عام 2010 كانت تضم ثلاث نساء ضمن التشكيلة اما الحكومة التي تشكلت عام2014ضمت وزيرتين فقط ,في حين التشكيلة الوزارية لعام 2018 فقد ضمت وزيرتين ايضا فقط اما الحكومة التي تشكلت عام 2019 فقد ضمت بين وزراها وزيرة واحدة فقط بينما الحكومة الحالية فهي تضم ثلاث وزيرات فقط , من الجدير بالذكر ان دور المراءة في مجال السلطة التنفيذية لم يقف عند هذا الحد بل تعداه الى ترشيح الى منصب رئاسة الجمهورية وهذا ما حدث خلال الدورات البرلمانية السابقة واخرها انتخاب رئيس الجمهورية في عام 2022اذ شهدت مرحلة الترشيح لمنصب رئيس الجمهورية ترشح نساء لهذا المنصب ولكن دون ان تحصل اي منهم على الاغلبية المطلوبة للفوز بالمنصب.

الفرع الثاني : مشاركة المراءة في تكوين السلطة التنفيذية في دول المقارنة

ان وجود المراءة في التشكيلات الوزارية امر في غاية الاهمية لما يعطي دليل على اهمية مشاركة المراءة في الحياة السياسية اضافة الى ضرورة استيعاب فكرة وجود المراءة ضمن

المناصب العليا في الدولة وتغيير الافكار الراسخة في المجتمع عن محدودية دور النساء في مجال السياسية العامة للدولة , ولقد تزايد الاهتمام بمشاركة المراءة في السلطة التنفيذية من خلال المشاركة بالحكومة او شغل المناصب العليا في الدولة وغيرها من المناصب صنع القرار السياسي ولكن هناك تباين في نسبة شغل النساء للمناصب التنفيذية بين الدول فمثلا نجد مصر قد شهدتالحكومات المتتالية نسبة تمثيل للنساء على ما يبدو انه في تطور وتزايد اذ بعض الحكومات تضمنت اربع حقائب وزارية في حين اخرى تضمنت ستة حقائب واخرى ثمان حقائب وزارية (بيبرس,2014,ص22).

اما الوضع في دول المغرب العربي تونس والجزائر والمغرب نجد ان نسبة مشاركة المراءة في السلطة التنفيذية وشغل المناصب التنفيذية العليا قليل جدا لايتجاوز حقيبة وزارية واحدة في احسن الاحوال , في حين الوضع مختلف تماما في موريتانيا التي توصف بكونها الدولة الاكثر مشاركة للمراءة في التشكيلات الوزارية من خلال توليها الحقائب الوزارية لوزارات التعليم والبيئة والصحة والتضامن الاجتماعي , ومن الجدير بالملاحظة ان شغل النساء للحقائب الوزارية لايكون على اساس من الكفاءة والمؤهلات بقدر ما يكون على اساس الانتماء السياسي للمراءة اي بمعنى يكونوا من قوى واحزاب سياسية موالية للحكومة (ابو رغدة ,2012،ص12)

الخاتمة:

بعد الانتهاء من دراستنا كنا قد توصلنا الى جملة من الاستنتاجات و التوصيات على النحو التالي:

اولا : الاستنتاجات

1-هناك جملة من المعوقات المتنوعة التي تحول دون مشاركة المراءة الفعالة في الحياة السياسية ولعل مردها اولا الى البيئة الاجتماعية العربية والى الموروث الثقافي والاجتماعي والعادات والتقاليد الاجتماعية التي تناىء بالمراءة عن ممارسة دورها السياسي الفعال.

2-ضعف دور المؤسسات الحكومية غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني في التوعية باهمية دور المراءة في المجتمع بشكل عام والحياة السياسية بشكل خاص الامر الذي ادى الى نتائج سلبية اضافة الى محدودية دور الاحزاب السياسية في التثقيف لاهمية دور المراءة السياسي.

3-اهمية مشاركة المراءة في العمل السياسي حيث يؤدي الى مشاركة فعالة في الراي العام وكذلك ايضا تكون في حالة تفهم لمطالب الافراد لاسيما من النساء.

4-وجدنا ان مشاركة المراءة في الحياة السياسية اصبح اكثر اهمية وجدوى واتساع بع اقرار نظام التميز الايجابي سواء من قبل المشرع العادي او الدستوري.

ثانيا : الاستنتاجات:

-1الاهتمام بالتثقيف السياسي باهمية دور المراءة في مجال الحياة السياسية وصنع القرار السياسي من خلال الندوات والحلقات النقاشية والمؤتمرات التي تهتم بقضايا المراءة مما يؤدي الى خلق جيل واعي باهمية المشاركة السياسية للمراءة خصوصا للنساء انفسهن.

-2ضرورة دمج الاتفاقيات الدولية والمعاهدات التي تتعلق بحقوق المراءة وجعلها ضمن النظام القانوني للدولة من قبل المشرع الغادي.

-3نشر ثقافة المساواة وعدم التميز بين الرجل والمراءة وتقبل الطرف الاخر رغم الاختلاف في الراي والتوجهات وقبول التعددية والتنوع الاجتماعي الذي بات من الامور المهمة والموجودة في اغلب المجتمعات.

-4تفعيل نظام التميز الايجابي بشكل يجعل منه اداة فعالة لتطوير مشاركة المراءة السياسية في كل مجالات الحياة.

المصادر:

1. فهمي ,محمد سيد .2004.المشاركة الاجتماعية السياسية للمراءة في العالم الثالث , الاسكندرية,المكتب الجامعي.
2. الغزالي .محمد, 1990 قضايا المراءة بين التقاليد الراكدة والوافدة ,ط1,دار الشروق.
3. العزاوي .وصال نجيب ,2011, المراءة العربية والتغير السياسي , الاردن ,دار اسامة.
4. عبد الله ,بدرية صالح.2015, الدور السياسي للمراءة في العراق بعد عام 2003, بغداد , مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية.
5. عبد الخالق,طيف مكي ,2013,السلوك السياسي للمراءة العراقية بعد عام 2003 ,بغداد.
6. عبد الرحمن ,عاطف سلمان ,ن 2010,ظام التميز الايجابي في الميزان , القاهرة , دار النهضة العربية.
7. شكري ,شيرين ,2002, المراءة والجندر والتميز الثقافي والاجتماعي , بيروت , دار الفكر العربي.
8. الباز , داود ,2002,حق المشاركة في الحياة السياسية , القاهرة , دار النهضة العربية.
9. ابو هيف ,علي صادق ,1986,القانون الدولي العام ,القاهرة دار النهضة.
10. ابو فارس ,محمد عبد القادر , 2000 حقوق المراءة المدنية والسياسية , الاردن , دار الفرقان للنشر والتوزيع.
11. الندواي , نهلة ,2010, الاداء البرلماني للمراءة العراقية , بغداد.
12. الحسن ,سندس عباس ,2004,المشاركة السياسية للنساء في العراق الفرص والتحديات , بغداد , العراق.
13. بيبرس ,ايمان ,2014, المشاركة السياسية للمراءة في الوطن العربي , القاهرة.
14. ابو رغدة , وحيدة , 2012, المشاركة السياسية والتمكين السياسي للمراءة العربية ,الجزائر .

علم النفس وتطبيقاته في المجال التربوي التعليمي بالمغرب

الدكتورة سميرة شمعاوي
-أستاذة باحثة بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط -المغرب
chemaouisamira@gmail.com
00212613221582

الملخص

تطلب تعقد الظاهرة التربوية تدخل علوم كثيرة لمعالجة الإشكالات المرتبطة بالممارسات التعليمية، وهي ما يسمى بعلوم التربية(علم النفس، علم الاجتماع، البيولوجيا، اللسنيات...)، التي يرجع ارتباطها بالظاهرة التربوية في المجتمعات الغربية إلى القرن التاسع عشر، عندما أكد العالم هربارت على ضرورة تأسيس "المدرسة التجريبية" إيمانا منه بأهمية التجريب لتطوير الممارسات التعليمية-التعلمية. وفي المغرب، يمكن القول إن علوم التربية دخلت ضمن هندسة التكوين الخاصة بمؤسسات التربية والتكوين منذ تأسيس مراكز تكوين المعلمات والمعلمين (25 أبريل 1980) التي كان يتخرج منها معلمو المرحلة الابتدائية، والمراكز التربوية الجهوية التي كانت تكون أساتذة المرحلة الإعدادية، ثم المدارس العليا للأساتذة التي استنسخها المغرب عن فرنسا، والتي أحدثت منذ السبعينات في إطار مغربة التعليم المغربي، وهي تكون أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، والتي تحولت إلى المدراس العليا للتربية والتكوين، مهمتها هي التكوين المستمر للعاملين. لكن المؤسسات الثلاث تم تجميعها في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المحدثة في 23 دجنبر 2011 والتي يتخرج منها المدرسون في الأسلاك الثلاث. إضافة إلى كلية علوم التربية المتخصصة في تكوين الطلبة في علوم التربية. يكشف هذا التاريخ عن اهتمام مبكر بعلوم التربية بما فيها علم النفس. لكن السؤال الذي يطرح هو: هل التكوين في تلك المجالات يركز على الجانب العملي الذي يفيد المدرس في ممارساته المهنية؟ وأي أثر لذلك التكوين على ممارساته التربوية والبيداغوجية وتحصيل التلاميذ؟

إن من أهم دواعي البحث في هذه الإشكالية هو المقارنة بين الأسباب التي دفعت إلى اعتماد المقاربات النفسية في التعليم، ومنها تطوير شخصية التلميذ ومساعدته على الانفتاح في مختلف الجوانب، الجانب المعرفي، الجانب النفسي، الجانب الفكري... وبين النتائج الهزيلة التي يحصل عليها التلاميذ المغاربة وفق إحصائيات وطنية ودولية: بخصوص التقييمات الوطنية لمكتسبات التلاميذ(PNEA2019)، توصل البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات إلى أن 30% من تلاميذ التعليم العمومي فقط يتحكمون في المقرر الدراسي عند استكمال التعليم الابتدائي، و 10 % فقط من تلاميذ التعليم العمومي يتحكمون في المقرر الدراسي عند استكمال التعليم الإعدادي. واحتل تلاميذ المغرب مراتب متأخرة حسب التقرير الدولي :PISA 2018 المرتبة 77 من أصل 79 دولة في الرياضيات كما احتلوا المرتبة 75 من أصل 79 دولة في القراءة. والضعف الملاحظ على المستوى المعرفي يوازيه ضعف على المستوى الشخصي، بحيث لا تساهم مؤسساتنا التعليمية في تكوين شخصيات مسؤولة وناضجة وقادرة على الاندماج مع متطلبات الحياة الجديدة، ويرجع ذلك -حسب تقرير المجلس الأعلى للتربية والتعليم-" إلى محدودية نجاعة الطرق التربوية المعتمدة بسبب هيمنة ممارسات تعليمية غير ملائمة لأهداف التربية على القيم ولتنمية القدرات العملية وأهداف بناء الذات، ولاسيما شحن المتعلمين بالمعلومات، واتسام العلاقة التربوية أحيانا بالسلطوية والعنف."

فرضيات البحث: انطلاقا من التساؤلات السابقة، نصوغ فرضيتين أساسيتين :

الفرضية الأولى: طغيان الجانب النظري لمجالات علم النفس على تكوين المدرسين يحول دون تأهيلهم لتطبيقه في المجال التربوي والتعليمي.

الفرضية الثانية: محدودية توظيف مجالات علم النفس يحول دون المساهمة في تطوير الجوانب المعرفية والشخصية للتلاميذ.

تتوخى هذه الدراسة الكشف عن التأثير المحدود لمجالات علم النفس في الممارسات التربوية والتعليمية ببلادنا، الذي سنرصده من خلال مجموعة من التقارير الوطنية والدولية حول التعليم، والقيام بتحليل الممارسات التربوية والتعليمية .

الكلمات المفتاحية: علم النفس، التربية،التعليم، الممارسات المهنية، شخصية المتعلمين

Psychology and its applications in the Moroccan educational field

Dr. Chemaoui Samira

Research Professor at the Center for Guidance and Educational Planning in Rabat – Morocco

Abstract

The so-called educational sciences (psychology, sociology, biology, linguistics...) , which is associated with the educational phenomenon in Western societies dates back to the nineteenth century, when the scientist Herbart stressed the need to establish the "experimental school", Believing in the importance of experimentation to develop teaching-learning practices. In Morocco, We can say that the sciences of education practices were included in the training engineering of institutions for education and training, the training centers for teachers (April 25, 1980) from which primary school teachers graduated, the regional educational centers that used to form teachers of the preparatory stage, and then the Higher Schools of Teachers that Morocco copied from France, which were created since the seventies within the framework of the Moroccanization of Moroccan education, which are the teachers of qualifying secondary education, and who named after the Higher Schools of Education and Training, its task is continuous training for employees. The Regional Centers for Education and Training Professions were created on December 23, 2011, which worked to bring together the three previous institutions. In addition to the Faculty of Educational Sciences specialized in the formation of students in educational sciences.

The fields of psychology have an important share in the training of teachers, but the question that arises: does the training in these areas focus on the practical aspect that benefits the teacher in his professional practices? What impact of training on its pedagogical practices?

One of the most important reasons for research in this problem is to compare, the reasons that prompted the adoption of psychological approaches in education, including the development of the student's personality and helping him to open up in various aspects, the cognitive aspect, the psychological aspect, the intellectual aspect..., between the poor results obtained by Moroccan students according to national and international statistics: Regarding National Program for the Evaluation of Gains (PNEA 2019), who found that 30% of public education students control the curriculum upon completion of primary education, and 10% of public education students control the curriculum upon completion of lower secondary education. Moroccan students ranked behind according to the PISA

2018 International Report (77 out of 79 ranging in mathematics and 75 out of 79 ranging in reading)

The weakness observed at the cognitive level is paralleled by weakness at the personal level, so that our educational institutions do not contribute to the formation of responsible and mature personality who is able to integrate with the requirements of the new life, and this is due - according to the report of the Supreme Council for Education - "to the limited effectiveness of the educational methods adopted due to the dominance of educational practices that are inappropriate for the objectives of education on values, the development of practical capabilities and the goals of self-building, especially on the charging of learners with information, and the educational relationship is sometimes characterized by authoritarianism and violence".

This is what prompts us to formulate the following hypotheses:

-The first hypothesis: The predominance of the theoretical aspectof the fields of psychology in the professionnel practices of teachers prevents them to apply it in the educational field .

-The second hypothesis: the limitation of the fields of psychology in contributing to the development of the cognitive and personal aspects of students.

This study aims to detect the limited impact of the fields of psychology on educational practices in our country, which we will monitor through a set of national and international reports on education, and to carry out an analysis of educational and educational practices,

Keywords: - Psychology - Education - Teaching- Professional practices - Personality of learners.

مقدمة :

في السابق، تعددت مؤسسات تكوين مدرسي ومدرسات مختلف الأسلاك التعليمية بالمغرب، فقد كانت مراكز تكوين المعلمين متخصصة في تكوين فئة مدرسي المرحلة الابتدائية، وتخصصت المراكز التربوية الجهوية في التأهيل المهني لمدرسي المرحلة الإعدادية، وكان دور المدارس العليا للأساتذة هو تكوين مدرسي المرحلة الثانوية إلى جانب كلية علوم التربية التي كانت تكون أيضا أساتذة التعليم الثانوي المتخصصين في بعض الشعب. وفي سنة 2011، أحدثت المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بمقتضى المرسوم رقم 672-11-2 الصادر في 23 ديسمبر 2011، التي أسندت إليها مهمة تكوين مدرسي مختلف الأسلاك (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، إضافة إلى مهام أخرى مرتبطة بتكوين هيئة الإدارة لتربوية وتكوين أطر الدعم التربوي والاقتصادي والاجتماعي...

ومنذ الانطلاق، كان المشترك بين كل هذه المؤسسات هو تدريس علوم التربية لمختلف المدرسين، ففي التعليم الابتدائي، كان التركيز على التربية العملية منذ تم التعريب الكامل للتعليم الابتدائي سنة 1974(جوزي بلاط اينانيز&ركاردو مارين،1982، 228). وخلال المرحلة الإعدادية، يكتسب الطلبة المدرسون، إضافة إلى مواد التخصص، مواد خاصة بعلوم التربية والتقنيات التربوية. وفي المرحلة الثانوية، يبنى التأهيل المهني للمتدربين على مجموعة من المواد منها مبادئ التربية ومبادئ التربية الخاصة و علم النفس التربوي، وطرق تعليم مواد التخصص و التعليم المصغر (جوزي بلاط اينانيز&ركاردو مارين،1982، 229). إضافة إلى التداريب الميدانية التي تعتمد في تكوين جميع فئات المدرسين .

إن الاعتماد المبكرعلى مجالات علوم التربية سواء فلسفة التربية أو علم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي أو المقاربات البيداغوجية ... في تأهيل المدرس يعد مسألة ضرورية في اتجاه المهننة التي تتطلب امتلاك المدرس لمجموعة من الكفايات المهنية والشخصية المساعدةعلى التفاعل الإيجابي مع مجموعة القسم وفي الرفع من مستوياتهم المعرفية وفي تطوير جوانبهم الشخصية. غير أن النتائج التي يحصل عليها التلاميذ المغاربة تظل دون المستوى مقارنة مع حجم الاهتمام بعلوم التربوي وخاصة علم النفس التربوي.بخصوص التقييمات الوطنية لمكتسبات التلاميذ(PNEA2019) ، توصل البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات إلى أن 30% من تلاميذ التعليم العمومي يتحكمون في المقرر الدراسي عند استكمال التعليم الابتدائي، و10 % فقط من تلاميذ التعليم العمومي يتحكمون في المقرر الدراسي عند استكمال التعليم الإعدادي. واحتل تلاميذ المغرب مراتب متأخرة حسب التقرير الدولي :PISA 2018 المرتبة 77 من أصل 79 دولة في الرياضيات كما احتل المرتبة 75 من أصل 79 دولة في القراءة. والضعف الملاحظ على المستوى المعرفي يوازيه ضعف على المستوى الشخصي، بحيث لا تساهم مؤسساتنا التعليمية في تكوين شخصيات مسؤولة وناضجة وقادرة على الاندماج مع متطلبات الحياة الجديدة. ونود أن نعرف فيما إذا كان النقص في التكوين في مجالات علم النفس مساهما في هذا التدني.

مشكلة الدراسة:

يثير الإدماج المبكر لمواد علم النفس في برامج تكوين المدرسين ومحدودية النتائج التي يحصل عليها التلاميذ وجانبيات شخصياتهم الأسئلة التالية :

-هل يمكن اعتبار طغيان الجانب النظري لمجالات علم النفس أثناء تكوين المدرسين أحد الأسباب التي تحول دون تطبيقه في المجال التربوي التعليمي؟

-هل يمكن اعتبار محدودية تطبيق مجالات علم النفس سببا في عدم المساهمة في تطوير الجوانب المعرفية والشخصية للتلاميذ.

فرضيات الدراسة:

في مقابل الأسئلة السابقة، نصوغ فرضيتين أساسيتين هما:

الفرضية الأولى: طغيان الجانب النظري لمجالات علم النفس على تكوين المدرسين يحول دون تأهيلهم لتطبيقه في المجال التربوي التعليمي.

الفرضية الثانية: محدودية تطبيق مجالات علم النفس لا تساعد على تطوير الجوانب المعرفية والشخصية للتلاميذ.

أهداف الدراسة:
تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسباب التي تحول دون تأثير مجالات علم النفس بشكل كبير في المجال التربوي التعليمي، لا على مستوى النتائج التي يحصل عليها التلاميذ أو على مستوى تطوير كفاياتهم الشخصية المتمثلة في بناء شخصية متوازنة، منفتحة وقادرة على تحمل المسؤولية...، والكشف أيضا عن القصور الذي يعرفه التكوين في هذا المجال والتي يحول دون الاستثمار الجيد للمجال المعرفي السيكولوجي في مؤسسات تكوين الأطر التربوية .
مفاهيم الدراسة:

علم النفس:هو أحد العلوم الإنسانية التي يهتم بدراسة الشخصية الإنسانية في مختلف مكوناتها الوجدانية والفكريةوالسلوكية ...وتعدد هذه المكونات وتعقدهاهو السبب وراء تنوع مجالات علم النفس، من علم النفس المعرفي، علم النفس السلوكي، علم النفس المرضي، علم النفس الفيزيولوجي، التحليل النفسي....
التربية:تمثل التربية مجموع العمليات التي يقوم بها الأفراد لنقل الانسان من الحالة الطبيعية إلى الحالة الاجتماعية، عبر اكسابه القيم والعادات والمعارف... التي تساعده على الاندماج في الجماعة، وهي عملية معقدة تبدأ منذ الولادة لتستمر طيلة حياة الإنسان.
التعليم: هو النظام المدرسي الهادف إلى تلقين المتعلمين المعارف والمعلومات والقيم... التي تمكنهم من الانخراط بفعالية في مجتمعهم. وتؤطر التعليم سياسة تعليمية موجهة لكل العمليات مثل صياغة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية وأنماط التكوين وأدوار الفاعلين التربويين والإداريين....
تكوين المدرسين:يحتاج تأهيل المدرسين للقيام بأوارهم التعليمية والتربوية إلى تكوين أساس يتلقون خلاله مجموعة من المعارف البيداغوجية والديداكتيكية والقانونية... التي تؤطر عملهم، إلى جانب تكوينهم عمليا من خلال القيام بتداريب ميدانية تساعدهم على الاحتكاك المسبق بمجالات العمل. ويهدف التكوين إلى تطوير كفايات مهنية تستجيب لحاجيات الأدوار التي يقوم بها المدرس من تربية وتعليم للناشئة.
شخصية المتعلمين:المتعلمون هم مجموعة من الأفراد لكل واحد منهم شخصية مميزة له، وهي نتاج عوامل اجتماعية واقتصادية ودينية وثقافية ...تسهم في تشكيلها بطريقة تجعلها متفردة في طريقة تفكيرها وفي أسلوب تعاملها وفي علاقاتها بذاتها وبالآخرين وبالعالم الخارجي...أثناء الدراسة، تنسج هذه الشخصيات علاقات تفاعلية متشعبة فيما بينها وأيضا مع المدرسين والإداريين، وتخلق دينامية كبيرة داخل المؤسسة التعليمية.
منهجية الدراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على قراءة للتقاريرالوطنيةوالدولية الصادرة حول النظام التعليمي المغربي وكذا الاعتماد على دراسة ميدانية شملت عينةتتكون من 335 مدرسا ومدرسة تخرج معظمهم من المراكز التربوية الجهوية ومراكز تكوين المعلمين، ولديهم أقدمية في العمل تتراوح ما بين 29 سنة و6 سنوات وزعت عليهماستمارة تضم أسئلة تهم جميع مجالات الدراسة.
الفرضية الأولى: طغيان الجانب النظري لمجالات علم النفس على تكوين المدرسين يحول دون تأهيلهم لتطبيقه في المجال التربوي التعليمي
1- تكوين المدرسين في المجال المهني:
قبل الحديث عن تكوين المدرسين في المجال السيكولوجي، لابد من رصد مظاهر التكوين المهني الأساس التي يفترض أن يؤهل المدرسين للمهننة، وفي هذا الإطار، يفيدنا تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (تقرير،2021)، في تشخيص واقع مهنة الأستاذ بالمغرب على ضوء المقارنة الدولية والذي رصد من خلاله أربع أبعاد هي كيفية توظيف المدرسين وممارساتهم البيداغوجية وكيفية تقييم أعمالهم وعلاقاتهم المهنية. واعتمدت فيه الهيئة الوطنية للتقييم على إطار نظري ومفاهيمي ثم التحليل الوثائقي المتضمن لتحليل الوثائق الرسمية، والقيام بدراسة مقارنة بين البلدان المتقدمة والبلدان السائرة في طريق النمو إضافة إلى بحث ميداني كيفي شمل القيام بمقابلات مع مجموعات بؤرية.
وبعد جرد لمسارات التكوين التي عرفتها كل من مراكز تكوين المعلمين، المراكز التربوية الجهوية والمدارس العليا للأساتذة، تم الوقوف على التحول الذي حدث خلال الموسم التكويني 2012-2013 بعد

تجميع المراكز الثلاث في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث أصبحت المهننة هي الموجه للتكوين الأساس، وهي تنبني على تنمية أربع كفايات هي:

1- تخطيط أنشطة التعلم، إذ يكون الأستاذ المتدرب ملزما بضبط عمليات التخطيط؛
2- تدبير أنشطة التعلم، لأنه المجال يمكن من تطبيق مجموعة من الإجراءات والبيداغوجيات التي تساعد التلميذ على الاكتساب؛
3- تقييم تطور كفايات المتعلمين باستعمال أدوات للتقييم ملائمة لهم؛
4- اعتماد البحث التدخلي أسلوبا لتطوير الممارسة المهنية.

وتقتضي المهننة أيضا إعطاء الأهمية للجانب التطبيقي، لهذا يحظى هذا الجانب بنسبة 60%، إذ يكون المتدربون مطالبين بالقيام بتداريب ميدانية في المؤسسات التعليمية، تساعدهم على اكتساب الكفايات المهنية.

إن المجهودات الجبارة التي يقوم بها النظام التربوي والتعليمي في المغرب من أجل تصحيح الوضع القائم، لم تترجم إلى الواقع لأن هناك العديد من المعيقات تحول دون تطويره،وقد رصدالتقرير بعضها:

-طول برنامج التكوين بالمراكز يحول دون تطوير الجانب المهني؛

-طغيان الجانب النظري على الجانب العملي، بحيث يلاحظ أنه رغم النسبة المخصصة للتداريب العملية، فإن هذه الأخيرة لايتم الالتزام فيها بالمدة المخصصة لها؛

-ضعف التزام الأساتذة المؤطرين للتداريب الميدانية، بسبب عدم تلقيهم تعويضات عن التداريب؛

-تحول الدروس النظرية عند بعض الأساتذة إلى عروض غير مؤطرة، بحيث يكلفون المتدربين بعروض لا تخضع لتنظيم يجعلها مندمجة في المجزوءة ككل؛

-مشكلة عدم تأقلم المدرسين الجدد مع بعض البيئات التعليمية مثلا كيفية تدريس الأقسام المشتركة في غياب التهييء لمثل هذه الوضعيات أثناء التكوين؛

-الرهان على التكوين عن بعد كصيغة من صيغ التكوين لم ينجح بسبب غياب الثقافة التكنولوجية وأيضا ضعف التغطية خاصة في المناطق القروية....

ازدادت مشاكل التكوين عمقا مع ما يسمى بأطر الأكاديميات الذي يتلقون تكوينا لا يستجيب لحاجيات المهننة بسبب النقص الحاصل في أعداد المكونين، والذي تطلب تكوين أعداد كبيرة لا يتم الالتزام خلالها - أحيانا-بالعدة المقترحة للتكوين سواء من حيث المجزوءات المقترحة أو التدبير الزمني...

أ- التكوين في مجزوءات علم النفس:

إن الهدف من إبراز مشاكل التكوين الأساس الذي يفترض أن تتقلص مع هندسات التكوين التجديدية هو التأكيد على أن تلك المشاكل تشمل جميع مكونات التكوين سواء تعلق الأمر بالمجزوءات المدرسة وضمنها نجد مجزوءة علوم التربية... أو التدبير الزمني القائم على تدبير حصص حضورية وحصص عن بعد، و على حصص نظرية وفترات تدريبية أو مجالات التقويم...وسنرصد وضعية التكوين في مجالات علم النفس من خلال استمارة وزعت على مجموعة من المدرسين، طرحتا فيه أسئلة خاصة فقط بمجالات علم النفس حتى نرصد تأثيره في مجال التعليم.

بخصوص التكوين في مجالات علم النفس، طرحنا السؤال التالي: هل درستم مواد علم النفس في مراكز التكوين؟ أجاب 80.6% بأنهم لم يكونوا في تلك المواد، والنسبة القليلة المتبقية التي درست مواد علم النفس، جاءت إجابتهم فضفاضة من قبيل «درسنا تلك المواد باقتضاب"، "تلقينا دروس في علم النفس التربوي"، "أخذنا دروسا في علوم التربية وديناميةالجماعة"، "درسنا نظريات في علم النفس...."

إن ارتفاع نسبة المدرسين الذين لم يتلقوا تكوينا في مواد علم النفس يثير الانتباه بالنظر إلى أقدمية 29 سنة لأول من تخرج من مركز لتكوين المدرسين (في العينة)، والتي من المفروض أن تكون قد انتعشت فيها علوم التربية-بما فيها مواد علم النفس-بشكلكبير، والملاحظ أن 19.4% المتبقية لم تستفد كثيرا من مواد علم النفس، ويبرز ذلك من خلال الإجابات المقدمة (درسنا نظريات علم النفس، درسنا باقتضاب مواد علم النفس...)، وهذا دليل على تهميش هذه العلوم التي لا شك سيكون له تأثير سلبي على الممارسة المهنية للمدرسين.

رغم الأوراش الكبرى التي عرفتها المنظومة التعليمية بالمغرب منذ صياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، الذي أكد على أهمية التكوين الأساس حتى "يتمكن المدرسون والمشرفون التربويون والموجهون والإداريون من تكوين متين قبل استلامهم لمهامهم، وذلك وفق أهداف ومدد زمنية ونظام للتكوين والتدريب يتم تحديدهما بانتظام على ضوء التطورات التربوية والتقويم البيداغوجي"(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999 (ص42). ورغم مرور ما يقارب 24 سنة على الميثاق الوطني لازالت مشاكل تكوين المدرسين حاضرة بقوة، وقد رصد بعضها تقرير للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، منها" عدم انتظام التكوينات التأهيلية وضعف بعضها، محدودية التنسيق والتكامل في المهام والأدوار بين المؤسسات التي تتولى التكوين الأساس..."(المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2018 (ص4)). ولتدارك النقص على مستوى التكوين في علوم التربية، أحدثت وزارة التربية الوطنية سلك الإجازة المهنية في علوم التربية يتلقى خلاله الطالب -في الجامعة-تكوينا في مادة التخصص إضافة إلى علوم التربية وتعطى الأسبقية لهؤلاء الطلبة لولوج سلك التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. لكن المشكل الذي لازال قائما هو ضعف التنسيق بين الجامعات ومراكز التكوين الذي يحول دون الاستثمار الجيد لعلوم التربية بما فيها مجزوءات علم النفس.

ب- دور التداريب الميدانية في تطوير الممارسة المهنية:

ظلت التداريب الميدانية قاسما مشتركا بين جميع مراكز تكوين المدرسين، لأنها المجال الذي يساعد الأستاذ المتدرب على اكتساب كفايات مهنية من خلال الاحتكاك بواقع الممارسة الميدانية. وعندما كانت المراكز تختلف باختلاف الأسلاك، كان كل مركز ينظم التداريب بكيفية تختلف من حيث الوتيرة الزمنية والأنشطة المقترحة... لكن عندما تجمعت المراكز الثلاث في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أصبح العمل مؤطرا بمذكرات آخرها المذكرة X002 22التي تحدد الأهداف من التكوين، "والمدة الزمنية (6 ساعات كل أسبوع مدة 20 أسبوعا تكوينيا)، وكذا الأنشطة المزمع القيام بها أثناء التدريب كالملاحظات الفصلية والتحمل الجزئي للمسؤولية، وتنظيم وإنجاز أنشطة للدعم المدرسي لفائدة المتعلمين والمتعلمات وأنشطة تربوية أخرى تنمي الدور الاجتماعي للمدرس وتعزيز هويته المهنية" (المذكرة X00222، ص3.).

من خلال هذه الأنشطة، يفترض أن يكتسب الأستاذ المتدرب مهارات وقدرات تساعده على الاندماج مع الواقع المهني، ودور علوم التربية بصفة عامة وعلم النفس بصفة خاصة أساسي في تشكيل الهوية المهنية، فعلي سبيل المثال، يحتاج التحمل الجزئي للمسؤولية إلى الجرأة والقدرة على التفاعل مع فئة المتعلمين من خلال فهم شخصياتهم وحاجياتهم وكيفية تفكيرهم بمراعاة المرحلة العمرية التي يمرون بها. وبحكم تجربتي في مجال تكوين الفاعلين في مجال التربية والتكوين من مربيات ومدرسين ومديرين في مجزوءة سيكولوجية الطفل والمراهق لعقدين من الزمن تقريبا، كان فهم خصوصيات المتعلم يشكل مدخلا لتيسير التعامل معه، ولايقتصر الأمر على جرد لأهم التحولات الجسمية والنفسية والفكرية...التي يمر منها الطفل والمراهق، ولكن يحتاج الأمر إلى سبر أغوار الحياة النفسية لهذه الفئات للفهم العميق لتلك التحولات بالقيام بتمارين وتطبيق اختبارات نفسية واعتماد البيداغوجيات الحديثة كالاشتغال بالورشات واعتماد تقنيات لعب الأدوار... لأن هذه التجديدات البيداغوجية تساعد على الاستيعاب الجيد لتلك التحولات...وأثناء التداريب ينبغي أن يكون المتدرب مسلحا بهذه الإمكانات حتى يسهل اندماجه في المحيط المهني.

وعلى هذا المستوى، تعترض التدرايب الميدانية بعض المعيقات منها أن بعض المدرسين المستقبلين قد يفرضون على المتدرب -بطريقة مباشرة أو غير مباشرة- الالتزام بالنهج التربوي للأستاذ المستقبل :مثال إذا أراد المتدرب أن يقوم ببعض الممارسات التجديدية، فقد يجد مقاومة من طرف الأستاذ المستقبل الذي اعتاد على ممارسات تعليمية تقليدية...، ومن الصعوبات التي تعترض المتدرب هو عدمتأهيله-بما فيه الكفاية- للواقع المهني التي يعرف مشاكل عدة كمشكلة اكتظاظ التلاميذ ومشكلة العنف داخل المؤسسة التعليمية...ونقدم الشهادة التالية لأحد المدرسين الواردة في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يقول فيها "في نهاية التدريب لايعرف الأستاذ كيف يتصرف مع التلامذة، ولايعرف أي شيء عن سيكولوجيتهم، كما أنه لايتقن حقا تقنيات نقل المعارف"(تقرير المجلس الأعلى،2021،

ص36). ركزت هذه الشهادة على بعدين مرتبطين بعلم النفس هو مجال التفاعل مع التلاميذ التي يتطلب مرونة كبيرة من المدرس يستطيع بموجبها خلق أجواء للتفاهم وتبادل الاحترام وترك الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية...والمجال الثاني هو مجال سيكولوجية المتعلم التي تحتاج إلى فهم أعماقها تيسيرا لمعرفة كيفية التعامل معها، وهذا ما يربطنا بالبعد الثالث الوارد في الشهادة، إذ يصعب على المدرس نقل المعرفة إذا لم يكن ملما بالتطور الفكري والنفسي للمتعلم وخاصة ما تعلقبعلم نفس النمو عند بياجي وعند غيره من الباحثين الذين يصفون مراحل النمو الفكري بكيفية تساهم في معرفة ما نوع المعرفة التي يستطيع المتعلم استيعابها في فترة العمرية معينة، ولايكفي فقط الالمام النظري، ولكن الحاجة ماسة إلى المعرفة العميقة لكيفية تعلم المتعلم، ويحتاج هذا الأمر إلى اشتغال المدرس على ذاته التكوينية باستمرار.

ج- الممارسات البيداغوجية للمكونين :

تؤكد الدراسات الحديثة أن نجاح عملية التعليم والتعلم يتوقف على عدة عوامل منها اعتماد البيداغوجيات الجديدة والتي يقصد بها «مجموع طرق التعلم التي لا تتمركز حول التعليم أو تقييم المتعلمين، ولكنها تتمحور حول طريقة التعلم التي تجعل المتعلمين أكثر فعالية، أي أن يلعبوا دورا فعالا خلال تربيتهم(Les principes clés de la pédagogie nouvelle"، 2022).

وتماشيا مع الطابع التجديدي للممارسات البيداغوجية، اقترحت الرؤية الاستراتيجية ضرورة "تنويع المقاربات البيداغوجية وملاءمتها، سواء في التكوين الأساس للفاعلين التربويين أو في ممارسة أنشطة التدريس والتعلم والتكوين... وهي تستهدف الحد من التلقين والشحن، واستثمارها في اتجاه تنمية البناء الذاتي للتعلمات وحفز التفاعل الإيجابي وتشجيع المبادرة والابتكار..."(الرؤية الاستراتيجية للإصلاح2015-2030، ص33). وشكل الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات محطة أساسية في بلورة نظام تعليمي تعلمي يضع المتعلم في صلب الأولويات. ورغم المجهودات النظرية الجبارة التي قامت بها الوزارة الوصية في هذا الاتجاه (إن على مستوى هندسة التكوين، أو على مستوى المناهج والبرامج...) إلا أن الطريقة التقليدية في التكوين ظلت هي المهيمنة.

ويحاول بعض المدرسين تجديد ممارساتهم التكوينية غير أنهم يصطدمون بمجموعة من العوائق، منها قلة الوسائل التكنولوجية من قبيل قلة الحواسيب... كما أن مشكلة الحيز المكاني الضيق للفصول الدراسية تحول دون اعتماد طرق تنشيط حديثة كالعمل بالمجموعات...والعائق الأساس فيمجال علم النفس هو عدم القدرة على ضبط كيفية تعلم التلميذ والتعامل معه في جوانب متعددة دون التعمق في الوتيرة التي تلائم التلاميذ لاكتساب المعارف، خاصة وأن التلاميذ يختلفون في طريقة تعلمهم، وهناك مسألة أخرى مرتبطة بمجالات علم النفس والتي لابد من أخذها بعين الاعتبار أثناء التعامل مع مسألة الاكتساب وهي المتعلقة بنوع الذكاء الذي يتوفر عليه التلميذ، لأن النظريات الحديثة في مجال الذكاء تتحدث عن الذكاءات المتعددة، وخاصة نظرية كاردنر(Gardner، 1983)التي تتحدث عن وجود ثمانية أنواع من الذكاءات، وقلما نجد مدرسا يهتم بهذه النظرية التي تساعد معرفتها على إنصاف التلاميذ بحيث لايتم التركيز على نوع واحد من الذكاء والحكم على التلاميذ من خلاله (كالقول إن من لايتوفر على الذكاء الرياضي فهو غبي)، بل يحتاج الأمر إلى اكتشاف نوع الذكاء أو أنواع الذكاء الموجودة عند كل تلميذ وجعل البيداغوجيا والديداكتيك في خدمة تلك الذكاءات، بحيث لايتم إقصاء أي تلميذ من العملية التعليمية-التعلمية.

نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من تحليل عناصر الفرضية الأولىوجود قصور في تكوين المدرسين، يرجع إلى قلة المجزوءات المرتبطة بعلم النفس، وهذا ما أكدته نتيجة البحث الميداني بحيث أن نسبة قليلة هي التي درست -بكيفية غير متعمقة- بعض مجزوءات علم النفس، ولم تستفد منها بشكل عميق حتى تتمكن من تطبيقها في الممارسة المهنية. وفي إطار التكوين الأساس والمستمر الذي أقوم به في مجزوءة علم نفس الطفل والمراهق، يؤكد مجموعة من الفاعلين (مستشارون في التوجيه التربوي، مديرون، مربون....) أنهم "لو درسوا هذه المجزوءة بهذه الطريقة المبتكرة في مراكز تكوين المدرسين، لتفادوا العديد من المشاكل التي اعترضتهم خلال مسيرتهم المهنية."

كما أن النقص الحاصل في التكوين السيكولوجي ينعكس أيضا على الممارسات التدريبية التي تتطلب اشتغالا مستمرا على الذات يعمل بموجبه الأستاذ-المتدرب على إعادة النظر في علاقاته مع الآخرين ويبحث عن الصفات التي تجعله أكثر قدرة على التفاعل مع مجموعة القسم سواء مع التلاميذ أو مع الأستاذ المستقبل، بحيث يحتاج الأمر إلى حنكة وضبط للحركات والتحكم في الايماءات وفي وتيرة الحديث... وكلها آليات سيكولوجية تساعد على الاندماج السلس في عالم التربية والقدرة على تدبير تفاصيله، والركيزة الأساس للنجاح في ذلك هو الثقة في النفس التي تمثل إلى جانب المهارة" جيشا لا يقهر."

والمسألة الثالثة التي يبدو أن النقص السيكولوجي مساهم فيها هي قلة التجديد التربوي في الممارسة التعليمية، لأن من مقومات التجديد الاعتراف بالمتعلم كفاعل في الفعل التربوي والبحث عن كل الوسائل المساعدة على انفتاحه، وهذا يتطلب أيضا فهم ميولاته وحاجياته وخصوصيات نموه... إذ لايمكن أن نعتمد أسلوبا تنشيطيا لتلاميذ التعليم الماقبل المدرسي يشبه آخر لتلاميذ الابتدائي على سبيل المثال.

الفرضية الثانية: محدودية تطبيق مجالات علم النفس لا تساعد على تطوير الجوانب المعرفية والشخصية للتلاميذ.

نعتمد في تحليل هذه الفرضية على مجموعة من التقارير الوطنية والدولية التي تهم المنظومة التعليمية المغربية وأيضا على الممارسات الميدانية للمدرسين وعلى نتائج استمارة البحث.

2- انعكاس محدودية تطبيق مجالات علم النفس على الجوانب المعرفية للتلاميذ:

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها أثناء تحليل الفرضية الأولى يتضح أن مجال علم النفس لايحظبالأهمية في تكوين المدرسين، والقليل من النظريات التي يطلعون عليها بشكل نظري جاف لاتهيؤهم لاستثمار مجالات علم النفس في تعليم وتربية المتعلمين، وهذا ما ينعكس سلبا على العملية التربوية وعلى التحصيل الدراسي للتلاميذ، الذي يعتقد العديد من المدرسين أنهما محكومان فقط بما هو ديداكتيكي وبيداغوجي. بخصوص التحصيل الدراسي للتلاميذ، يكشف البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات(PNEA 2019) ،عن ضعف النتائج التي يحصل عليها التلاميذ خلال المرحلة الابتدائية والاعدادية،وشملت العينة 36808 تلميذا وتلميذة: 18025 من تلاميذ المرحلة الابتدائية و18883 من تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستهدف التقرير تلاميذ السنة السادسة والسنة الثالثة إعدادي باعتبارهما سنتي إنجازالامتحانات الاشهادية. واعتمد على روائز المواد التخصصية، الذي طوره مجموعة من الخبراء البيداغوجيين، المكونون من المفتشين والمدرسين، حيث صاغوا مجموعة من البنوم الأسئلة، وهي تخص الأهداف المحددة لكل مضمون مع مستواه المهاري المقابل لهوتم إرفاق ذلك بدليل التصحيح، واستعملت تقنية التحليل السيكو ميتري. وجاءت بعض نتائج البحث(PNEA 2019 ، ص14...28) على الشكل التالي:

كفايات التلاميذ في اللغة العربية:بالنسبة للسنة السادسة ابتدائي، 42% من تلاميذ المدراس العمومية هم الذين يتحكمون في البرنامج الدراسي للغة العربية، مقابل 65% من تلاميذ المدارس الخصوصية،

إن المقارنة بين تلاميذ المدارس العمومية في الوسط الحضري وتلاميذ المدارس الخصوصية في مادة اللغة العربية تكشف الفرق الموجود بينهما: فقد حصلت الفئة الأولى على المعدل الوطني المتمثل في 250 نقطة، في حين حصلت الفئة الثانية على 279 نقطة،

بالنسبة للسنة الثالثة إعدادي، 46% من التلاميذ استوعبوا أقل من 36% من برنامج اللغة العربية مقابل 10% من التلاميذ الذين استوعبوا أكثر من 90% من البرنامج .

كفايات التلاميذ في اللغة الفرنسية:41% من تلاميذ السنة السادسة لم يستوعبوا الموارد اللغوية المطلوبة لمتابعة دروس اللغة الفرنسية، ونجد أن 12% من التلاميذ هم الذين استوعبوا مجموع البرنامج الدراسي.

تظهر المقارنة أن تلاميذ المؤسسات العمومية الحضرية (246 نقطة) هم أحسن قليلا من تلاميذ المدراس العمومية القروية (236)، ورغم ذلك فإنهم لا يصلون إلى المعدل الوطني (250 نقطة). لكن المدارس الابتدائية الخصوصية تتقدم عليهما ب 293 نفطة.

بالنسبة للسنة الثالثة إعدادي، 76% من تلاميذ المدرسة العمومية استوعبوا أقل من 21% من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية، مقابل 11% استوعبوا 91% من البرنامج.

لم يستطع تلاميذ المدرسة العمومية الحضرية والقروية الوصول إلى المعدل الوطني في اللغة الفرنسية وهو 250 نقطة.

كفايات التلاميذ في الرياضيات:

بالنسبة للسنة السادسة، كشفت الدراسة أن 48% من التلاميذ استوعبوا أقل من 23% من برنامج الرياضيات الخاص بالسنة السادسة ابتدائي، و27% من التلاميذ استوعبوا أكثر من 88% من البرنامج.

وبخصوص الرياضيات، لايوجد فرق دال بين تلاميذ المدراس العمومية وتلاميذ المدارس الخصوصية، هناك فرق 3 نقط فقط،

ويوجد 27% من تلاميذ المدارس الخصوصية الذين استوعبوا مجموع البرنامج الرسمي للرياضيات.

بالنسبة للسنة الثالثة إعدادي، 44% من التلاميذ استوعبوا 23% من البرنامج الرسمي للرياضيات و12% فقط استوعبوا أكثر من 85% من نفس البرنامج.

توصلت الدراسة إلى أن 1% فقط من تلاميذ السنة الثالثة إعدادي في المدارس العمومية يتحكمون في البرنامج الرسمي للرياضيات،

ويوجد فرق كبير في اكتساب الرياضيات بين تلاميذ الثالثة إعدادي يصل إلى 10 نقط في آخر المرحلة الإعدادية.

يأتي عرض هذه المعطيات لتوضيح النتائج المتواضعة التي يحصل عليها التلاميذ في المستوى السادس ابتدائي والثالثة إعدادي، ويرجع التقرير ضعف تلك النتائج إلى أسباب عديدة منها، وضعية الوسط السوسيو-تربوي أي فضاءات المؤسسة التعليمية والمرافق المكونة... والوسط السوسيو-اقتصادي لأسر التلاميذوإلى التكوين الأكاديمي للمدرسين وإلى خبرتهم المهنية.... لا نشكك في وجود أسباب متداخلة تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ولكن نعرف أن المرحلة الابتدائية هي أساس بناء التعلمات عند التلاميذ ولايتعلق الأمر بإكسابهم المعلومات والمعارف، ولكن يحتاج الأمر إلى حفزهم على اكتسابهما،عبر استثارة الجانب العاطفي، وهو ماأكده العالم بياجي عندما قال"بدون عاطفة، لا حاجة للتحفيز، والنتيجة، أن التلميذ لن يطرح أسئلة ولن يكون هناك ذكاء. العاطفة هي شرط أساس لبناء التعلمات"(بياجي، 1992، ص32).ورغم أن بياجي يؤكد أن المعارف تكتسب بالتدرج، ووضع لذلك سلما لإبراز أن البناء المعرفي يستند على اللبنات المعرفية السابقة، فإنه لم يهمل البعد العاطفي في العلاقة التربوية الذي يتعزز بفعل طبيعة العلاقة التي يربطها المدرس مع التلميذ، وهذا يتطلب تكوينا عميقا في مجال علم النفس المعرفي حتى يعرف كيف يساعد التلاميذ على تطوير آلياتهم الفكرية وفق المرحلة العمرية التي يجتازونها. وتوجد العديد من الدراسات التي كشفت عن تأثير العواطف على العمليات الفكرية كالإدراك والتذكر والتركيز...،فالتلميذ الذي يدرس عند مدرس يحفزه ويتعامل بتقدير واحترام، يستطيع تعبئة كل موارده المعرفية وطاقته النفسية لكي يستوعب محتويات المادة المدرسة من طرف ذلك المدرس. ويبقى خلق أجواء مريحة ومشجعة هو الأسلوب الأمثل لحفز التلاميذ على التعلم. وفي مؤسساتنا التعليمية، يستعصي على المدرس أن يستحضر البعد العاطفي في التعلم بسبب ظروف عمل المدرس والوضع الاجتماعي السيء لغالبية التلاميذ واكتظاظ الأقسام... بحيث يكتفي معظم الأساتذة بتلقين المعارف، وقلة منهم يراعون الجانب العاطفي لتلامذتهم .

3- محدودية تطبيق مجالات علم النفس على الجوانب الشخصية للتلاميذ:

وبخصوص الجانب الشخصي، الرهان الأساس هو استثمار مجالات علم النفس لتنمية شخصية التلاميذ، ولكن تبين من الإجابات التي قدمها الأساتذة أنهم لم يستفيدوا من التكوين في سيكولوجيا الطفل والمراهق، وهي المجزوءة الأساس التي تساعد المدرس على فهم شخصيات التلاميذ وتقبل خصوصياتهم الشخصية وتفردهم وطريقة تفكيرهم ونظرتهم للحياة...، وأغلبية الأساتذة إما لم يستفيدوا من التكوين في هذه المجزوءة، أو تعرفوا فقط على الجوانب النظرية لسيكولوجيا الطفل والمراهق، بحيث لم يتمكنوا من سبر أغوار الحياة الداخلية لهذه الفئات. وقد يكون هذا العامل -إلى جانب عوامل أخرى -هو السبب في ارتفاع منسوب العنف في المؤسسات التعليمية، لأن الجهل بخصوصيات المراحل العمرية ينتج عنه اصطدامات مجانية بين التلاميذ والمدرسين.

كشف تقرير للمجلس الأعلى للتربية والتعليم (تقرير المجلس الأعلى، 2019، ص44) أثناء بحثه عن جودة التعليم والذي اعتمد فيهعلى تصريحات المدرسين والمديرين والتلاميذ، عن بلوغ حالات العنف في مؤسساتنا التعليمية 54,8%، وهي نسبة معبرة عن وضع مقلق بالنظر إلى مظاهره وأنواعه والوسائل المعتمدة فيه.... وإذا كانت الأبحاث السوسيولوجية ترجع العنف إلى أسباب اجتماعية، فلايمكن إنكار دور الجانب النفسي في انفجار العنف عند التلاميذ الذين يعيشون تحت ضغوطات هائلة منها ما هو مرتبط بالتحولات الجسمية والوجدانية والفكرية...، وماهو مرتبط بوضع أسري لا يفهم الحاجيات الحقيقة للأطفال والمراهقين، إضافة إلى عالم الأنترنيت الذي يخلق مفارقات مع العالم الواقعي يعيشها الأطفال والمراهقون بنوع من التيه والضياع .

وتراهن الوزارة على التكوين في مجزوءة القيم لاستثمارها في الحد من السلوكات المشينة، لكن المجزوءة لوحدها غير كافية إذا لم ترافقها مواكبة سيكولوجية تعزز الصورة الإيجابية للذات عند التلاميذ من قبيل مجزوءة علم نفس الطفل والمراهق، ويظهر من خلال عينة البحث أن 55،8% من أفراد العينة هم الذين درسوا هذه المجزوءة خلال التكوين في المراكز. وقد تبدو هذه النسبة مهمة مقارنة مع عدد أفراد العينة، ولكن قراءة للعبارات التي استعملها الأساتذة من قبيل (درسنا قليلا من علم نفس الطفل، اطلاع شخصي فقط على مراحل التطور عند الطفل...) تبين غياب الاستفادة الحقيقة من المجزوءة التي تنعكس على العلاقة التفاعلية بين التلميذ والأستاذ، لأن التلميذ لا يهدف فقط إلى المشاركة في دروس تكون واضحة ومفهومة، ولكنه يرغب أيضا في التواجد مع مدرس "لطيف، بشوش، يلقي درسه وهو مبتسم، يشجع على المناقشة، يعتبر الخطأ أداة للتعلم، عادل..."، وهي كلها صفات وردت أثناء تقديم التلاميذ لشهاداتهم حول علاقاتهم بأساتذتهم" (تقرير المجلس الأعلى للتربية والتعليم،2021، ص39)، وهي شهادات قد تعبر عن رأي غالبية التلاميذ، الذين يشتكون من عدم فهمهم من طرف المدرسين والإداريين ، ويقدمون صفات أخرى من قبيل"لانتفاهم مع أساتذتنا لأنهم متشددون، يكونون أحيانا غير منصفين، يستخدم المدرس العنف ... معلم يضربنا عندما نطرح سؤالا ويقول بأننا حمير لانفهم أي شيء..." (تقرير المجلس الأعلى للتربية والتعليم،2021، ص39). تكشف هذه الشهادات عن نقص في تكوين المدرسين في مجالات علم النفس وخاصة مجال سيكولوجية الطفل والمراهق الذي يمكن المدرس من الفهم العميق للتحولات الجسمية والنفسية والفكرية ... التي يعرفها الطفل والمراهق، الشيء يساعد على فهم ردود أفعاله والتعامل معه وفق طرق ملائمة. بهذا الصدد أقدم شهادة لأستاذة تبين أن عدم الالمام بسيكولوجية المراهق من شأنه أن ينعكس سلبا عن مساره الحياتي، كتبت الأستاذة " كانت "ه" تلميذة مجدة جدا ومهذبة... ولكن للأسف بدأت نتائجها تتناقص. وفي أحد الأيام، وبالصدفة وجدتها رفقة أحد الأشخاص في إحدى مقاهي المدينة... وخوفا على مستقبلها وبحسن نية استدعيت والدتها وأخبرتها بالأمر، فماكان من والدتها إلا أن حرمتها من الدراسة بصفة نهائية، والآن بعد أن درست سيكولوجية المراهق-تتحدث عن سنة 2023-، أدركت أنني كنت مخطئة في تعاملي مع الموقف". بالفعل، لو أدركت هذه المدرسة مبكرا بأن المراهقة هي مرحلة صراع ناتج عن فرط السيولة الغريزيةالجنسيةلدى المراهقين في مواجهة منظومة القيم التي تسود المجتمع ورقابة الأنا الأعلى الحاضرة بقوة، لعلمت بأن التواجد مع شاب هو نتاج الانجذاب إلى الجنس الآخر، وهو انجذاب طبيعي بين الأنثى والذكر، بحيث يريد كل واحد منهما اكتشاف الآخر، ذلك إن" الجنسية هي فترة مهمة في المراهقة، لأنها أكثر من اللذة، فإنها تساهم في الإحساس بالذات... وتقطع رمزيا الأواصر مع الآباءCannard) "، 2019، ص160). إذا اكتسب المدرسون معارفـ*الفعل* savoir d'actionالمرتبطة بمجزوءة الطفل والمراهق، فيساعدهم ذلك على فهم ذواتهم كمدخل لفهم الآخر، بحيث تتحول حصص علم النفس إلى مجالات لتعزيزالثقة في النفس وتنمية الصورة الإيجابية عن الذات... وكلها عناصر تساعد على خلق التسامح مع الذات ومع الآخر. ومواد علم النفس -إذا درست بالطريقة المناسبة -ستساعد في التخفيف من حدة التوترات بين المدرسين والتلاميذ. ومن مشاكل التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أن يسندتدريس مواد علم النفس-أو غيرها من المواد- إلى أشخاص غير متخصصين في المجال، تعوزهم الإمكانية للاستيعاب العميق للنظريات.

ومن ضمن مواد علم النفس التي لا تحظأيضا بالاهتمام الكبير مجزوءة علم النفس المرضي، إذ أكد 96,1%من المستجوبين عدم تكوينهمفي المجزوءة، والأقلية المتبقة تلقت قليلا من المعارف في هذا

المجال. وتعتبر المجزوءة ضرورية بالنظر إلى المشاكل ذات الطابع النفسي التي تعترض مجموعة من المتعلمين والتي تحول دون تعلمهم، وقد تكون سببا في مغادرة المؤسسة التعليمية. لانتوفر على إحصائيات دقيقة للحالات التي تعاني من اضطرابات عقلية ونفسية للأطفال والمراهقين في المؤسسات التعليمية، وآخر بحث أنجز سنة 2014 حول الإعاقة في المجتمع المغربي، كشف أن "النسبة الوطنية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة للفئة العمرية من 6 إلى 17 سنة لا تتجاوز 41,6% أي 33000، ذلك أن نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة من الفئة العمرية 6-11 سنة لم تتجاوز 37,8%، وبلغت النسبة بالنسبة للفئة العمرية 12-14، 50,1%، وبالنسبة للفئة العمرية 15-17، بلغت النسبة 39,9%" (البحث الوطني الثاني حول الإعاقة 2014، ص19). قدم التقرير نظرة إجمالية عن الإعاقة في صفوف التلاميذ دون الدخول في تفاصيل الإعاقات. ويلاحظ أن الهدر المدرسي يطال هذه الفئة أكثر من الفئات التي لاتعاني من الإعاقة، قد تكون هناك أسباب متعددة تساهم في الهدر المدرسي للتلاميذ في حالة إعاقة، ولكن لا يمكن إنكار نقص تكوين المدرسين في علم النفس المرضي حتى يتمكنوا من رصد الحالات التي تعاني مشاكل نفسية -جراء إعاقتها سواء كانت جسمية أو عقلية- قصد الاستباق وإحالتها على الاخصائيين النفسيين.

وقد أدرجت مجزوءة التربية الدامجة ضمن مجزوءات التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بهدف تكوين المدرسين في مجال الإعاقة، لكن هذه المجزوءة لم تف بالغرض، رغم أنها جاءت في سياق تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة الذي حظي باهتمام كبير من طرف الوزارة. وفي تقرير حول تقييم البرنامج ذاته" يبدي مجموعة من الآباء والمهنيين أسفهم " لعدم دقة تشخيصات الأطفال في وضعية إعاقة، ذلك أن المدرسين أنفسهم هم الذين يقومون بتلك التشخيصات دون أن يكونوا قد تلقوا أي تكوين في ذلك، وفي هذا الإطار يقول أحد الأساتذة " نقوم بالتشخيص بأنفسنا دون أن نكون متخصصين "(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص45.)

يشير التقرير بطريقة مباشرة إلى عدم معرفة المدرسين بالاضطرابات النفسية والعقلية، مما يفرض بإلحاح إدماج مجزوءة علم النفس المرضي أثناء تكوين الأساتذة بمراكز تكوين الأطر، والتركيز على الاضطرابات الأكثر انتشارا لدى التلاميذ بالمؤسسات التعليمية، قصد رصدها والتشخيص الأولي لها وإحالة التلاميذ المضطربين علىالمتخصصين في المجال. وينعكس جهل المعارف في مجال علم النفس المرضي على الأطفال في وضعية صعبة في ضعف النتائج الدراسية لأن الحواجز النفسية تحول دون اكتساب المعارف، فالخوف والقلق والاضطهاد... كلها أسباب تحول دون التعلم. ورغم أن التقرير قد أكد على وجود تحسن على مستوى تنمية الكفايات الاجتماعية فإن ذلك يرجع إلى اختلاط الأطفال في وضعية إعاقة مع باقي الأطفال (التقرير السابق، (ص44))، ولا يرجع إلى استثمار مجالات علم النفس المرضي في تعليمنا المغربي .

نتائج الفرضية الثانية:

ما نستنتجه من التحليل السابق للتقارير ولواقع الممارسة المهنية بالنسبة للجانب المعرفي، تظل النتائج الهزيلة التي يحصل عليها التلاميذ وفق تقارير وطنية ودولية دون مستوى المجهودات التي تبذلها وزارة التربية الوطنية لتصحيح الوضع التعليمي ببلادنا منذ الاستقلال. لا يمكن إنكار أن ذلك الوضع تساهم فيه عوامل كثيرة منها ما يرتبط بالسياسات التعليمية المتعاقبة ومنها ما يهم عدم الاستمرار في المشاريع بحيث تتوقف مجموعة من المشاريع بمجرد توقف الدعم المقدم من طرف منظمات دولية كما حدث مع البرنامج الاستعجالي الذي كلف الملايير ولكنه توقف نتيجة رفض أحد وزراء التعليم الاستمرار في المشروع دون ان تكلف الوزارة نفسها القيام بتقييم موضوعي لرصد مظاهر القوة ومظاهر الضعف في البرنامج. إضافة إلى ذلك، فإنه لايمكن إنكار أثر تكوين المدرسين في بناء شخصية مهنية قادرة على التحويل الديداكتيكي للمعارف وفق التطور الفكري للتلاميذ، وإبداع دروس تستجيب لحاجياتهم المعرفية والفكرية والنفسية... وتطور إمكانياتهم الفكرية وشخصياتهم.

لكن يتبن وجود معيقات تحول تطوير الكفايات المعرفية والشخصية للتلاميذ لأن ذلك يحتاج إلى مدرس متفهم لحاجيات التلاميذ، يأخذ بعين الاعتبار الفوارق الموجودة بينهم، ويتعامل معهم كأفراد متفردين لكل واحد شخصيته المتميزة التي يحترمها ويقدر مجهوداتها ويتحمل شغبها... لكن واقع الممارسة يكشف وجود اصطدامات كثيرة مع التلاميذ ناتجة عن سوء الفهم والتعالي الذي يتميز به الراشد، بحيث يريد دائما

ممارسة السلطة على التلميذ كنوع من الهيمنة وإثبات الذات...ولإقامة علاقة جيدة مع التلاميذ يحتاج الأمر إلى " الثقة والتقاسم المرتبطة بالعواطف الإيجابية وقرب كبير من التلاميذ حيث تحتل علاقات التواصل مكانة كبيرةTavant)"، 2020، ص26.)
يفتقر العديد من المدرسين لأساليب التواصل الفعال التي تضمن خلق أجواء مريحة للعلاقات التربوية، وفن التواصل يحتاج إلى مجالات علم النفس لأنها تحدد معالم الإنصات الجيد وكل مكونات العملية التواصلية من أسلوب التخاطب والحركات المناسبة والتحكم في مظاهر الضغط...

النتائج

تكشف هذه الدراسة عن وجود نقص واضح في التكوين في مجالات علم النفس بمختلف فروعه أثناء الفترة التدريبية التي يقضيها الأساتذة المتدربون في مراكز تكوين الأطر التربوية والإدارية، نظرا للاعتقاد السائد لدى أغلبية الفاعلين والمتحور حول التكوين في المجال الديداكتيكي والتركيز على المحتويات أكثر من الاهتمام بالتلميذ رغم الشعار الذي رفعته وزارة التربية الوطنية لسنوات "التلميذ محور العملية التعليمية-التعلمية". ويبدو أن مسألة إعطاء الأولوية للتلميذ في العملية التعليمية تحتاج إلى مدرس يتمتع بالتواضع المعرفي والأخلاقي، فعلى المستوى المعرفي، لابد أن يتمتع المدرس بقدرة على فهم كيف يفكر التلميذ؟ وكيف يستوعب المعارف؟ وكيف يحول المعارف حتى يتم استيعابها بشكل جيد؟... وكلها عمليات يحتاج فيها المدرس إلى مساعدة التلميذ على بناء معارفه من خلال تحفيز فكره ووجدانه حتى يقبل أكثر على بناء المعارف، وهي العملية التي لا يوفق فيها معظم المدرسين لأن تلك الإمكانيات تعوزهم لأنهم لم يتلقوا تكوينا صلبا في مجالات علم النفس، وقد بدا ذلك واضحا من خلال تحليل عناصر الفرضية الأولى وجود نقص كبير في مجزوءات علم النفس أثناء التكوين في مراكز تكوين الأساتذة، ذلك أن التكوين في هذا المجال لايفيد فقط في فهم التلميذ وحاجياته، ولكنه يفيد المدرس أيضا من خلال معرفة مظاهر النقص الموجودة في شخصيته المهنية والتي يمكن تجاوزها بالاشتغال على الذات(كمثال على ذلك، قد يعاني بعض المدرسين من عرة tic إما في شكل كلمة تتكرر أو سلوك عفوي، فيحتاجون إلى تقويم أنفسهم ..)، والحقيقة أن المدرسين الذين يطورون شخصيتهم المهنية عبر التهذيب المستمر لماهو نفسي وجسمي وفكري يتفوقون مهنيا على غيرهم، ولايمكنهم القيام بذلك إلا إذا توفروا على معارف وتقنيات في علم النفس. وهذا ما أكدته نتيجة البحث الميداني بحيث أن نسبة قليلة هي التي درست -بكيفية غير متعمقة- بعض مجزوءات علم النفس، ولم تستفد منها بشكل عميق حتى تتمكن من تطبيقها في الممارسة المهنية .
ولتدبير التفاعلات التربوية يحتاج المدرس إلى فهم أشكال العلاقات التي تربط بين التلاميذ وكيفية تشكلها وتموقع كل تلميذ في المجموعة وفق خصائص شخصيته: فهناك التلميذ الزعيم السلبي أو الإيجابي الذي يحتل موقعا متقدما في القسم يستطيع بموجبه السيطرة على جماعة القسم، وهناك الفئة التابعة التي تعطي مشروعية للزعيم...ولكي يفهم المدرس هذه التفاعلات يحتاج إلى مفاهيم علم النفس الاجتماعي التي يعمل على أجرأتها حتى يوفق في تدبيره لتلك التفاعلات.
بالموازاة مع ذلك، وحتى ينجذب التلاميذ إلى الدرس بشكل أفضل، على المدرس أن يبذل قصارى جهده لابتكار أساليب تربوية مثيرة محفزة على التحصيل. ولاينحصر الأمر عند ابتكار تقنيات، بل أساس ذلك هو اقتناع المدرس بفائدة هذا التجديد بالنسبة للمتعلمين، إذ يساهم في بناء شخصيات مليئة بالحيوية والعطاء لتتحول هي بدورها إلى طاقات مبدعة لأن التلاميذ يقلدون المدرس في سلوكاته وفي شخصيته.
ومن شأن النقص الحاصل في مجال التكوين في مجالات علم النفس أن ينعكس سلبا على الجوانب المعرفية والشخصية للمتعلمين، وهذا ماأكدته الفرضية الثانية التي اعتمدنا في التحقق من صحتها على التقارير الوطنية والدولية التي تهم المنظومة التعليمية المغربية والتي تجمع على تردي المستوى المعرفي للتلاميذ رغم الإصلاحات المتعاقبة لتلك المنظومة والتي كانت تشمل المراجعة الشاملة للسياسة التعليمية وللبرامج والمناهج وهندسات التكوين... وتظل الحلقة المفقودة هي موقع علوم التربية بصفة عامة

ومجالات علم النفس بصفة خاصة التي لم تحظ بالاهتمام إلا في السنتين الأخيرتين دون أن يصل الأمر إلى دراسة جادة لموقع هذه العلوم داخل منظومتنا التربوية. ومايثير الاستغراب هو أن أوضاع العديد من المؤسسات التعليمية تعج بالمشاكل ذات الطابع النفسي والاجتماعي المتمثل في حالات العنف والتنمر ومحاولات الانتحار والتعاطي للمخدرات...وتزايد حالات العنف ضد المدرسين والإداريين، وكل ذلك يطرح أكثر من سؤال حول الأسباب المؤدية إلى هذا الوضع، ومع ذلك لا تنجزالوزارة دراسات للتشخيص الدقيق لمعرفة الأسباب الحقيقة وراء تلك المشاكل، ويمكن تفسير ذلك بالتخوف من الكشف عن مشاكل بنيوية ترتبط بالوضع الاجتماعي العام، فالتلميذ الذي يمارس العنف في المؤسسة التعليمية يجر وراءه مشاكل نفسية مرتبطة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للبيئة التي يعيش فيها .
ومايزيد الوضع تعقيدا هو الانعكاس السلبي للمشاكل الاجتماعية والاقتصادية على المدرسين أيضا، فهذه الفئة تدهورت قدراتها الشرائية وتفاقمت معاناتها، وسيكون لذلك تأثير سلبي على العلاقات التربوية. ولهذا تزداد الحاجة إلى مواد علم النفس حتى يستطيع المدرس فهم ذاته وتدبير ضغوطاته النفسية حتى لا تنفجر في وجه التلاميذ، الذين يعيشون مراحل عمرية حساسة تحتاج إلى التفهم والإنصات وفتح قنوات الحوار...
يبدو أن الوضع الغامض لعلوم التربية بصفة عامة ولعلم النفس بصفة خاصة هو أحد الأسباب الأساسية المساهمة في عدم تطور منظومتنا التربوية التعليمية رغم العديد من الإصلاحات التي شملت كل مكونات تلك المنظومة. وبحكم مشاركتي في العديد من مشاريع الوزارة، فإنه يبدو أن إدماج المكون السيكولوجي في أي مشروع تعترضه مقاومة شديدة، لايمكن تفسيرها إلا في سياق المقاومة التي يعرفها علم النفس ليس في المغرب فقط، ولكن في العالم العربي أيضا (شمعاوي، مقاومة التحليل النفسي في العالم العربي .(

التوصيات

1- إعادة النظر في تكوين المكونين بمراكز تكوين أطر وزارة التربية والتعليم بحيث تعطى الأهمية لعلوم التربية ومجالات علم النفس والتركيز على جانبه التطبيقي،
2- يبدو أن علم النفس لايحظ بالأهمية الكبرى في مجالات التربية بصفة عامة، فجهل الآباء بسيكولوجية أبنائهم يدفعهم لارتكاب أخطاء تربوية يذهب الأبناء ضحيتها ولا يستفيد المجتمع من طاقات أبناءه بالشكل المطلوب، لهذا لا بد من تنظيم حملات للتوعية بمبادئ التربية السليمة يستفيد منها المدرسون والآباء،
3-الرفع من جودة التكوين عبر تحديد مؤشرات تربوية دقيقة تساعد على الكشف عن مظاهر الخلل في الممارسات المهنية للمكونين والمدرسين، وأيضا في شخصياتهم حتى لا تتسرب إلى المؤسسات التعليمية حالات لمدرسين يعانون من اضطرابات عقلية ونفسية وقد يستمرون في أداء مهامهم حتى التقاعد على حساب جودة التربية والتعليم،
4- ضرورة إدماج مجزوءات للتكوين في موضوع الصحة النفسية والعقلية في مراكز تكوين المدرسين لمساعدتهم على رصد حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أو من الاضطرابات النفسية بشكل مبكر قصد توجيهها للأخصائيين.
5-القيام بدراسات ميدانية تروم التعرف على الأسباب الحقيقية لعدم الاهتمام بمجال علم النفس في المنظومة التربوية التعليمية.

المراجع

2- جوزي بلاط جمينو وريكاردو مارين ايبانيز. (1982). إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية. دراسة مقارنة. ترجمة د. عمر حسن الشيخ ود.سامي خصاونة. تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
3- خارطة الطريق 2022-2026 في موقعdrive.google.com
4- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. مهنة الأستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية. تقرير موضوعاتي. 2021

5- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999 (ص42.)
6- المذكرة 22 X002الصادرة في 05 فبراير 2022.
7- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. مهنة الأستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية. تقرير موضوعاتي. 2021 (ص36.)
8- Science Pédagogie. Les principes clés de la pédagogie nouvelle. 4 Avril 2022. Consulté le 18-04-2023 vers 12H.
9- Adailton Di Lauro Dias. (2019). La performance de l'enseignant et la relation d'affectivité et d'apprentissage du point de vue de Piaget et Wallon. In Site ;nucleodoconhecimento.com.br
10- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2021). مهنة الأستاذ في المغرب على ضوء المقارنة الدولية. (ص39.)
11- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019). إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030، المستوى الوطني 2015-2018 (ص44.)
11-Gardner. Howard.(1983). Frames of Minds. The theory of multiple intelligence. Basic Books. New York.
12-Cannard.Christine. (2019). Le développement de l'adolescent, L'adolescent à la recherche de son identité. Deboeck. 3ème édition. P160.

13-البحث الوطني الثاني حول الإعاقة 2014 (فبراير 2015). وزارة التضامن والمرأة والتنمية الاجتماعية. المملكة المغربية.
14- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019). تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، نحو تربية دامجة، تقرير موضوعاتي، بشراكة مع اليونسكو (ص45.)
15-Tavant. Denis. (2020). Evaluer le rôle de l'enseignant dans le niveau de développement des compétences non académiques des élèves à l'école primaire, in, Evaluer, journal international de recherche en éducation et formation 6. p26.

16-شمعاوي. سميرة.(2021). مقاومة التحليل النفسي في ثقافة العالم العربي. المجلة العربية "نفسانيات". العدد 70. شتاء 2021.

القوة الكامنة والتفكيرالاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية

د . عماد فاضل فيصل
اعدادية الشامية المهنية المختلطة ـ المديرية العامة لتربية محافظة الديوانية
جمهورية العراق
Imadfadhil099@gmail.com
009647813992551

الملخص

تبدا هذه الدراسة من فرضية اولوية القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية, والذي يقوم على اساس السيطرة على الموارد الملموسة وغير الملموسة في الدولة والمجتمع , فضلا عن السيطرة على اجندات اللاعبين في النظام الدولي بهدف السيطرة على تقييم النتائج ورسم الاستراتيجيات المؤاتة, ولمحاولة ايجاد مقاربات منطقية لحدود التمايز بين السيطرة على موارد القوة الفعلية وبين موارد القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية كحل لاشكالية هذه الدراسة من خلال المنهج الوصفي ومنهج التحليل المقارن واحيانا المنهج التاريخي, يدرس البحث اولا ماهية القوة الكامنة في سياسة الشؤون الخارجية الامريكية من خلال المقارنة مع بعض المفاهيم المقاربة مثل القوة المعباة والقوة المحتملة والقوة المطلقة والقوة النسبية بغرض الوصول الى تعريف واضح للقوة في التفكير الاسترتيجي الامريكي في الشؤون الخارجية.

ومن ثم يقوم البحث بدراسة عوامل القوة الكامنة في البيئة الداخلية الامريكية من خلال دراسة العوامل الملموسة من الخصائص الجغرافية والجيوسياسة الى حجم الموارد الطبيعية , ومن الموارد البشرية المدنية والعسكرية الى الطبيعة الانتاجية والاقتصادية بما فيها الانتاج الحربي , كذلك تناولت الدراسة العوامل غير الملموسة للقوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية عندما بحثت في الاستقرار السياسي والتلاحم الاجتماعي والحكم والقيادة والشخصية والارادة الوطنية , فضلا عن النوعية الثقافية. كما بحثت الدراسة في عوامل القوة الكامنة الامريكية في البيئة الدولية عندما ميزت بين القوة الكامنة الصلبة على اساس نظرية القوة في العلاقات الدولية, وبين القوة الكامنة الناعمة وفق النظرية البنائية, وبين القوة اللزجة على ضوء النظرية البيروقراطية , وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج وكان من اهمها:

اولا \ ان التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر بالقوة الكامنة في الشؤون الخارجية يقوم على اساس السيطرة على اللاعبين في البيئة الدولية من خلال عوامل القوة الصلبة والقوة الناعمة والقوة اللزجة.

ثانيا \ ان هذه السيطرة نابعة اصلا من السيطرة على الموارد الملموسة وغير الملموسة للقوة الكامنة في البيئة الداخلية الامريكية.

الكلمات المفتاحية / التفكير الاستراتيجي , الشؤون الخارجية, القوة الامريكية الكامنة, القوة المعباة, القوة المطلقة, القوة النسبية

Latent power and contemporary American strategic thinking in foreign affairs

Dr . imad Fadel Faisal
The General Directorate of Education of Diwaniyah Governorate in the Republic of Iraq \ Al-Shamiya Mixed Vocational Preparatory School

Abstract
This study starts from the hypothesis of the priority of the power inherent in contemporary American strategic thinking in foreign affairs, which is based on the control of the tangible and intangible resources in the state and society, as well as the control of the agendas of the players in the international system to control the evaluation of the results and draw up the appropriate strategies, and to try Finding logical approaches to the limits of differentiation between controlling actual power resources and latent power resources in contemporary American strategic thinking in foreign affairs as a solution to the problem of this study through the descriptive approach, the comparative analysis approach, and sometimes the historical approach. Through comparison with some related concepts such as mobilized power, potential power, absolute power, and relative power to reach a clear definition of power in American strategic thinking in foreign affairs.

Then the research studies the factors of latent power in the US internal environment by studying the tangible factors from geographical characteristics and geopolitics to the size of natural resources, and from civil and military human resources to the productive and economic nature, including military production. The study also deals with the intangible factors of the latent power of thinking. Contemporary American strategists in foreign affairs when looked at political stability, social cohesion, governance, leadership, personality and national will, as well as cultural quality. The study also looked at the factors of the American latent power in the international environment when it distinguished between the hard latent power based on the theory of power in international relations, and between the soft latent power according to the constructivist theory, and the sticky power in the light of the bureaucratic theory, and the study reached several results, and the most important of them was

First, contemporary American strategic thinking about the power inherent in foreign affairs is based on controlling the international players through hard power, soft power, and sticky power.

Secondly, this control stems originally from control over the tangible and intangible resources of the latent power in the US domestic environment

Keywords : Strategic thinking, foreign affairs, latent US power, mobilized power, absolute power, relative power**.**

المقدمة

لما كان تحديد الاهداف الاستراتيجية نظريا و رسم العلاقة بين الغايات والوسائل بطريقة منظمة لتقييم المصالح و درء التهديدات واغتنام الفرص هو موضوع التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية من خلال الة القوة وفلسفة التاثير كونها المحرك الدافع للقدرة على العمل في سياسة الشؤون الخارجية فان هذا التفكير لايضع القوة باعتبارها هدفا في عالم تسوده الفوضى كما يذهب رواد نظرية القوة في العلاقات الدولية, وانما يفصل بين القوة المعباة والقوة المحتملة ,والقوة المطلقة والقوة النسبية, وعليه فهو يميز بين القوة والادوات الاستراتيجية من الناحية المفاهيمية كذلك يميزها من الناحية العملاتية في ادارة الشؤون الخارجية عندما يضع القوة والنفوذ نموذجا لتقييم استراتيجية الشؤون الخارجية من خلال تحليل النفوذ الكامن الذي تملكه الولايات المتحدة للتاثير على اللاعبين الدوليين اللذين تحتاجهم لانجاز اهدافها.

ويعد التمييز بين القوة المتاحة او القوة المعباة او القوة الفعلية ,وبين القوة المستترة او القوة المحتملة او القوة الكامنة هو احد الخيارات في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية , وهو مانسعى البحث فيه من خلال هذه الدراسة على اساس محاولة فهم القوة وما ترتبط به وتعريف ذلك كله باعتبار ان عامل القوة من اكثر العوامل اهمية في سياسة الشؤون الخارجية فضلا من ان مفهوم القوة هو الاكثر محورية وجدلية في النظرية السياسية, كذلك على اساس النظر الى القوة كنوع من العلاقة بين السبب والمسبب وشكل اخر للتفكير الاستراتيجي العلمي في الربط بين المتغيرات المستقلة كعوامل مسيطرة وبين التغيرات غير المستقلة المسيطر عليها.

ومهما تكن الاهداف المادية للسياسة الخارجية الامريكية باعتبار القوة هي السيطرة والاستحواذ على الموارد , وان امتلاك القوة هو امتلاك الاسباب الكافية والقدرة على التصرف بالموارد اللازمة للعمل والتحكم , وانها قابلة للقياس والملاحظة والمقارنة مثل السيطرة على موارد الطاقة او السيطرة على الممرات البحرية او التغييرات الاقليمية, الا ان مراكز التفكير الاستراتيجي في الولايات المتحدة تذهب في ادراك مفهوم القوة بالسيطرة على النتائج من خلال السيطرة على سلوك اللاعبين الدوليين , حيث يتضمن ذلك الدخول القسري الى عمق طبيعة الاشياء والتركيز على النتائج وهي طريقة للتفكير الاستراتجي في مفهوم القوة تضمن الحسم النهائي بعد توصيف قدرات اللاعبين في السياسة الدولية والموارد التي يسيطرون عليها.

اهم الدراسات السابقة في الموضوع

يعد الفصل الثالث من مؤلف مبادئ العلاقات الدولية لمؤلفيه كارين منغنست وايفان اريغوين والذي يحمل عنوان منظورات متنافسة واحد من اهم المصادر المعاصرة التي درست النظريات السياسية في العلاقات الدولية وموضوع القوة من منظور الواقعية والواقعية الجديدة فضلا عن النظرية البيروقراطية والنظرية البنائية, كذلك تناول تيري ديبل في مؤلف منطق الحكم الامريكي موضوع القوة والتاثيروعلاقتها بالاستراتيجية الامريكية المعاصرة , وتناول الموضوع مؤلف الاسبقية الامريكية في منظور الصدارة تجاه الشؤون الخارجية لستيفن جي, ووليام سي, ومؤلف العصر الامريكي لروبيرت جي, فضلا عن كتاب هانس مورغنثاو السياسة بين الامم, ومؤلف تحليل القوة والسياسة العالمية لديفيد بالداوين, وكتاب السياسة الدولية اليوم لدولاند بوشالا, كما اطلع الباحث على عدد من الكتب والدراسات المعاصرة التي تناولت اجزاء محورية من موضع البحث والتي ادرجت في قائمة المصادر.

هدف البحث

تهدف هذه الدراسة تحديد تعريف للقوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية.

اهمية البحث والحاجة اليه

يعيش العالم اليوم تداعيات الصراع الوجودي بين الشرق والغرب والذي الهب فتيله الغزو الروسي لاوكرانيا, ومن ابرز ملامح هذا الصراع محاولة روسيا ومن ورائها الصين فرض نظام عالمي جديد متعدد الاقطاب بوسائل القوة المعباة والقوة الكامنة بعد هيمنة نظام القطب الامريكي الواحد على العالم منذ انهيار الاتحاد السوفياتي السابق ونهاية الحرب الباردة, ولتقييم النتائج المحتملة لهذا الصراع من قبل المهتمين والخبراء وصناع القرار تاتي اهمية دراسة القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر باعتبار دور الولايات المتحدة المحوري في قيادة النظام الدولي المعاصر.

فرضية البحث

تفترض هذه الدراسة ان التفكير الاسترتيجي الامريكي المعاصر بالقوة لاتحكمه عوامل التاريخ والجغرافيا وادوات القوة المعباة فقط, وانما تحكمه الافكار ايضا و يعتمد على السيطرة على الموارد, والسيطرة على اللاعبيين الدوليين , والسيطرة على النتائج.

اشكالية البحث

ماهي حدود التمايز في التفكير الاستراتيجي المعاصر للسيطرة بين الموارد المعباة وبين الموارد الكامنة ؟ من اجل السيطرة على اللاعبين وتقييم السيطرة على النتائج !

منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي, ومنهج تحليل النظم ,والمنهج المقارن فضلا عن المنهج التاريخي.

هيكلية البحث

تقوم هذه الدراسة بثلاثة مباحث, اختص المبحث الاول فيها بدراسة ماهية القوة في سياسة الشؤون الخارجية الامريكية من خلال ثلاثة مطالب , كرس المطلب الاول في مفهوم القوة باعتبارها امتلاك للموارد, بينما درس المطلب الثاني مفهوم القوة بالسيطرة على اللاعبين الدوليين, بينما قارن المطلب الثالث مفهوم القوة من خلال السيطرة على النتائج , واختص المبحث الثاني بدراسة المفاهيم المقاربة للقوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر من خلال مطلبين كان المطلب الاول في دراسة القوة المعباة,وكان المطلب الثاني في دراسة القوة المطلقة والقوة النسبية, وكرس المبحث الثالث لدراسة القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر من خلال البحث في العوامل الملموسة وغير الملموسة للقوة الكامنة الامريكية في البيئتين الداخلية والدولية لادراك القوة الكامنة الامريكية في البيئة الاستراتيجية حسب التفكير المعاصر للخبراء الامريكيين في الشؤون الخارجية, واختتمت الدراسة بالنتائج والتوصيات.

المبحث الاول

ماهية القوة في استراتيجة الشؤون الخارجية الامريكية المعاصرة

يعتقد الكثير من الخبراء الامريكيين المعاصرين في استراتيجية الشؤون الخارجية بعدم امكانية تحديد استراتيجية هادفة لادراة سياسة الشؤون الخارجة للدولة دون ادراك مفهوم القوة الوطنية , لان هذا الادراك كفيل بان يمكنهم من ان يتعاملوا مع المصالح والتهديدات والفرص من خلال رسم العلاقة بين الغايات والوسائل بطريقة منظمة لتحديد الاهداف الاستراتيجية وتطبيق الموارد المتاحة, باعتبار القوة هي الدافع والمحرك للانجاز, وهي القدرة على العمل في تحقيق الغايات لمهنة ادارة البلاد في الشؤون الخارجية (بوشالا, 1971 , 176), بينما يذهب البعض من رجال السياسة والحكم الامريكيين الى اعتبار القوة هي اهم اهداف استراتيجية الشؤون الخارجية, وان المصلحة تعرفها القوة (مورغنتاو, 1978, 5),

وللخوض في هذه الجدلية ومعرفة ماهية القوة في استراتيجية الشؤون الخارجية الامريكية المعاصرة لابد من دراسة مايلي.

المطلب الاول \ مفهوم القوة باعتبارالقدرة في السيطرة على الموارد

يشتمل مفهوم القوة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر كل مايرتبط بها اصطلاحا من النفوذ والتاثير والسلطة الى القدرة والردع , ومن الحكم والاقناع والتحفيز الى القسر والاكراه والاجبار, والقوة اصلا في التفكير الاستراتيجي الامريكي هي القدرة في الوصول الى الغايات بادوات عسكرية او اقتصادية او اجتماعية, وهي بابسط معانيها اداة لتحقيق الاهداف وتعزيزها وهي الة القادة الطموحون لتحقيق اهدافهم وتاكيد نفوذهم من خلال القدرة في السيطرة على الموارد المتاحة وادارتها والتحكم بها وتوجيهها بحيث يكون مفهوم القوة مرادف للسيطرة على الموارد (بوشالا, 1971 , 72 -76), وعندها تصبح القوة كتلة قابلة للقياس والملاحظة والحساب الكمي والمقارنة بما يمكن الخبراء من منح صفة التمايز بين الاشخاص من اصحاب القرار باعتبارهم قادة اقوياء حسب اصحاب نظرية الواقعية , بينما يخالفهم في الراي اصحاب النظريات الاخرى بحساب تفاوت مقتضيات الادارة الفاعلة للبلاد بين حالة واخرى , فعلى سبيل المثال لايعطي امتلاك السلاح النووي للولايات المتحدة الامكانية المطلقة في منع دولة اخرى من استخدامه في ظروف معينة, وهذا يبين ان امتلاك الموارد مرهون بالسياسات والمواقف الطارئة حتى لايكون ذلك الامتلاك تعريف مطلق للقوة (بالدوين, 1983 , 13 - 5), ورغم ذلك بات من شبه المتفق عليه في مراكز التفكير الاسترتيجي في الولايات المتحدة وصف العلاقة بين امتلاك الموارد ومفهوم القوة هو علاقة السبب والمسبب , وهي شكل اخر للفكرة العلمية المجردة للمتغيرات المستقلة المسيطرة والتغيرات غير المستقلة المسيطر عليها (دال, 1968 , 10), وبهذا التجريد لايمكن السيطرة على امتلاك الموارد دون علاقة السيطرة على اللاعبيين في النظام الدولي.

المطلب الثاني \ مفهوم القوة باعتبار السيطرة على اللاعبيين الدوليين

لايمكن فصل القوة باعتبارها السيطرة على الموارد مفاهيميا عن السيطرة على اللاعبين في نظام معين حسب راي البروفسور دايفيد بالداوين بسبب العلاقة المحتملة بين خواص وحدة دولية معينة عن خواص وقيم وحدة دولية اخرى في نظام معين دون بيان حجم التاثير المتبادل بينهما (بالداون, 1983 , 13), ويعزز هذا الراي البروفسور روبيرت دال عندما يعرف القوة بانها قدرة الوحدة الدولية في التاثير على الوحدات الاخري في نظام معين دون ارداتها من خلال السيطرة على الموارد الوطنية المتبادلة وغير المتبادلة (دال, 1968 , 30), كذلك عبر هانز مورغنتاو عن هذا المفهوم عندما عرف القوة بانها السيطرة على افكار وافعال الاخرين بالانسجام مع اهداف السياسة الخارجية مثل الاستحواذ على المصادر الاولية , او السيطرة على الممرات الدولية (مورغانتاو, 1978, 34- 30).

وتقترب احدث التعريفات الاكاديمية للقوة في مراكز التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر من هذا المفهوم من خلال فلسفة السيطرة و التاثير في نفوس الاخرين بامتلاك الموارد المتاحة الملموسة وغير الملموسة داخل النظام الدولي من خلال دينامية التفاعل الحيوي , بعوامله المتناقضة والمختلفة والمتنوعة وغير المحدودة , فهي متناقضة عندما تكون بالاكره تارة وبالانسجام مع المصالح الخاصة في احيان اخرى, ومختلفة التاثير حسب الزمان والمكان والموقف , ومتنوعة الوسائل العسكرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية , وغير محدودة باستراتيجياتها المتطورة عملاتينا , واختصر هولستوي كل ذلك بمصطلح النفوذ والتاثير كاحد جوانب القوة كوسيلة لتحقيق غاية الاستراتيجية , وشبه السيطرة على الاعبين بامتلاك الموارد وسيلة وواسطة مثل امتلاك النقود عندما تستخدم الدول نفوذها بصورة رئيسية لتحقيق اهداف اخرى او للدفاع عنها (هولستوي, 1992 , 117), الا ان هذا المفهوم يبقى مقرونا بالنتائج المتحصلة وعليه فهو يحيلنا الى دراسة المفهوم باعتبار السيطرة على النتائج.

المطلب الثالث \ مفهوم القوة باعتبار السيطرة على النتائج

يجمع تعريف القوة كونها القدرة على التاثير في سلوك الاخرين بالانسجام مع مصالحهم الخاصة بين مقاربة مفهوم القوة باعتبار السيطرة على اللاعبين, وبين مقاربة مفهوم القوة باعتبار السيطرة على النتائج حسب راي عدد من الخبراء والمختصين في سياسة الشؤون الخارجية الامريكية ومنهم جوزيف ناي و ا-ف-ك اورغانسكي (ناي, 1977 , 11) , الا ان مفهوم القوة باعتبار السيطرة على النتائج له بعد تطبيقي من جوانب متعددة ودوافع مختلطة وفي مسائل متعددة تجعل انماط السيطرة بين اللاعبين متغيرة وفقا للاهتمامات التي المتعامل بها تكتيكيا او استراتيجيا, فمن خلال تقييم النتائج يمكن لاصحاب القرار في الشؤون الخارجية الامريكية من التفكير في فرض القوة والحسم النهائي باعتبار السيطرة على اللاعبين الدوليين يكون في المقام الثاني (هيرت, 1976 , 267-276).

ويتظمن كذلك هذا الاعتبار الدخول القسري الى جوهر طبيعة المواقف الاستراتيجية من خلال اثر القوة بعد تقييم النتائج المتوخاة لرسم العلاقة الحصرية بين الغايات والوسائل وضمان التاثير على اللاعبين على اختلافهم بحيث يعتمد على اللاعب المراد التاثير عليه بتقييم مصالحه الاستراتيجة والتكتيكية الخاصة سواء بالمجال العسكري ,او السياسي ,او الاقتصادي .او الاجتماعي, وعلى هذا الاعتبار يمكن ان تعزز قوة اللاعبيين الاخرين او ضعفهم القوة الامريكية على اساس المعرفة المسبقة بالنتائج المحسومة من خلال اعتبار امتلاك الموارد , واعتبار التاثير على اللاعبين, وبالمحصلة التي تضمن المصالح الاستراتيجية للولايات المتحدة , ويعطي هذا الاعتبار اوضح تعريف للعلاقة بين مفهوم القوة ومفهوم النفوذ (بلداوين, 1985 , 20).

الا ان هذا الاعتبار يدخلنا من ناحية اخرى في اشكالية توسيع التعاريف للقوة تصاعديا اما سببيا اوعلاقاتيا حتى تشمل مفهوم الاستراتيجية كله, وربما تمتد الى مفهوم السياسة الدولية حيث ان كون القوة سيطرة على النتائج لاتضع الاهداف ضمن نطاق واسع وشامل فحسب بل تضع اثر لاي عامل جانبي على النتائج المطلوبة فتظهر المشكلة في التعاريف المتعلقة بالسبب والمسبب حتى تكاد ان تضيع في عدد غير محسوب من المتغيرات التي تتداخل بين ممارسة القوة والتغير في السلوك او النتائج المتوخاة , وعليه يرجح تحليليا الاخذ بالمتغيرات بشكل منفصل عن القوة للتاير في سلوك الاخرين او تقييم النتائج المطلوبة, حتى ان ديفيد بالدوين وغيره من الاكاديمين اضافوا مصطلح القواعد او الموارد او الموجودات الى مصطلح القوة او مصطلح النفوذ للمساواة مفاهيميا والتفريق اصطلاحا فبات التعبير قواعد القوة او موارد القوة, وقواعد النفوذ او موارد النفوذ او موجودات النفوذ (ديبل, 2009 , 290). وعليه فان اقتصار مصطلح القوة في السيطرة على الموارد, او السيطرة على اللاعبين دون اعتبار السيطرة على النتائج لايمكن ان يخدم مفهوم الاستراتيجية في الشؤون الخارجية حسب راي معظم الخبراء في مراكز التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر لانه لاينظر الى النفوذ او التاثير على انه اثر تلك القوة على الاهداف المحددة حتى وان حدث ذلك الاثر تلقائيا فهو لايعبر عن مفهوم القوة لانه يعزل القوة عن النفوذ مفاهيميا رغم تحقيق الاهداف عملاتيا لانه افتراض تلقائي لايمكن التاسيس عليه استراتيجيا (لايبر, 200 , 19).

وقبل ان نعطي تعريف واضح للقوة حسب التفكير الاستراتيجي المعاصر في الشؤون الخارجية لابد من التاكيد على رؤية الخبراء الاستراتيجين في الولايات المتحدة في الفصل بين القوة والنفوذ على مستوى الاهمية , وان النفوذ وليس القوة هو الاكثر قيمة واهمية استراتيجية (بروكز, وولفرث, 2002 , 32), (كمب, 2005 , 17), وعلى جميع هذه المعطيات يمكن ان يكون تعريف القوة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية بانها توصيف للقدرة في السيطرة على الموارد المتاحة والتاثير في سلوك اللاعبين الاخرين على الساحة الدولية على اساس النتائج التي ينظر من خلالها الى النفوذ او التاثير باعتباره اثر تلك القوة على الاهداف الاستراتيجية المقصودة.

المبحث الثاني

المفاهيم المقاربة للقوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية

لايمكن الاحاطة بتعريف القوة الكامنة في التفكير الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية دون تفكيك المصطلح والاحاطة بالمفاهيم المقاربة له, ويمكن ان يبدا ذلك من وضع مصطلح القوة الكامنة في مكانه الطبيعي وفق النظريات السياسية في العلاقات الدولية طبقا للتفكير الامريكي المعاصر, ويعني ذلك حصر مصطلح وموضوع القوة الكامنة بين نظرية الواقعية الكلاسيكية والواقعية الجديدة من جهة والنظرية البنائية من جهة اخرى, وعلى اساس المقاربة المنهجية التي قدمها هانز مورجنثاو في اطروحة السياسة بين الامم على اعقاب الحرب العالمية الثانية عن تركيب نظرية الواقعية في سياسة الشؤون الخارجية بناءا على التاصيل التاريخي الممتد عبر عشرات القرون من كتابات ثوسيديس في العصور القديمة, وتحديدا قبل الحرب البلوبنيزية وابانها الى كتابات القديس اوغستين بعد ستة قرون, ومن شروحات نيكولا ماكيافيلي في مؤلف الامير, الى اراء توماس هوبز في مؤلف اللوياثان خلال حرب الثلاثين عام والحروب الاهلية الانكليزية في النصف الاول من القرن السابع عشر الميلادي (كارين, اريغوين , 2013 , 107 - 135).

وفضلا عن المضامين السياسية للقوة الكامنة التي وردت في كتاب مورغانثاو, والتي تنبع بشكل طبيعي من النظرية السياسة في العلاقات الدولية, الا ان بلورة مفهوم القوة الكامنة جائت من التقنية الاكثر فعالية في رسم استراتيجية الشؤون الخارجية الامريكية المعاصرة على اساس نطام توازن القوى التقليدي التي خطها جورج كنان وهنري كيسنجر على اسس النظرية الواقعية , والاضافة التي رسمها الخبراء الاستراتيجيون الامريكان في العلاقات الدولية امثال الكساندر اوند على اسس النظرية البنائية المثيرة للجدل حيث لاتزال تخضع للاختبار في مراكز التفكير الاستراتيجي في وقتنا الحاضر وفق المفاهيم المقاربة للقوة الكامنة ومنها:

المطلب الاول \ القوة الفعلية والقوة المعباة وادوات القوة

اولا \ القوة الفعلية

وتشمل جميع الموارد الملموسة وغير الملموسة التي تمتلكها الدولة , كما تشمل جميع عناصر القوة الاساسية للامة في البيئة الداخلية والبيئة الدولية, فهي تمتد من الارض والسكان والقدرات الاقتصادية الى ثقافة المجتمع وشكل النظام السياسي وطريقة ادارة الدولة, كما تمتد لتشمل ادوات القوة التي يمكن للدولة ان تستعين بها على اصعدة مختلفة في ادارة الشؤون الخارجية, حيث وصف مورغانثاو تلك الادوات بانها الاساس المستقر نسبيا للجغرافيا عندما يرتفع هرم قوة الدولة الى ذروته بحيث لايستثني الخبراء الاستراتيجيون في الولايات المتحدة اي نوع من القوة الوطنية من اطار القوة الفعلية حتى القوة الكامنة مدار البحث التى يمكن ان تتحول الى قوة معاباة بفعل ادوات القوة ضمن هذا الاطار(مورغانثاو, 1980 (158,

ثانيا \ ادوات القوة والقوة المعباة

وهي الادوات الاستراتيجية التقنية الكفيلة بتحشيد وتعبئة وتحويل القوة الكامنة في الدولة والمجتمع الى قوة فعلية , والى ادوات سياسية مثل الاقمار الصناعية التجسسية , واجهزة الارسال الاذاعية الدولية,

والدبلوماسيين الماهرين, والمساعدات الخارجية....وغيرها , وبعد تكوينها يقوم الخبير الاستراتيجي باختيار الملائم منها للحالة المعينة المراد معالجتها انيا او استراتيجيا, والسعي المخطط لتحقيق اهداف متوخاة ضد تهديدات حقيقية, او الاستفادة من فرص متاحة وفق خيارات استراتيجية مهمة لابد من القيام بها لضمان التوازن بين الشكل الاول للقوة قبل تحولها , والشكل الاخر لها باعتبارها قوة فعلية, ومن الجدير بالذكر ان تغير التعبيرات بشان ادوات القوة من قبل بعض المحللين الاستراتيجيين في مراكز التفكير الاستراتيجي الامريكي لايمثل نقاط ضعف او قوة في الموضوع بقدر كونه التحول في التعبير من مقصود القوة كامنة الى مقصود القوة فعلية, مثل استعمال تعبيير القوة القومية الاجمالية مقابل القوة القابلة للابراز خارجيا (بوشالا, 1971 , 176) , (موديلسكي, 1962 , 21-23).

كذلك لا يؤثر في فحوى الموضوع عدم التمييز من قبل عدد اخر من الخبراء الاستراتيجين في مراكز التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر عندما ياتون على ذكر القوة الاقتصادية والقوة العسكرية في نفس الجملة , وكان هاتين القوتين في مستوى استراتيجي واحد ولا يوجد اختلاف بينهم , رغم ان ذلك من شانه ان يجعل من الصعب جدا البحث في موضوع القوة بذكاء او في منظور استراتيجي (ديبل, 2009 , 303), وعليه فان التمييز بين القوة المحتملة والقوة الفعلية يبدا عندما تقوم الادارة الامريكية بتحويل موارد الدولة والمجتمع الى قوة معباة وهذا التحويل اوهذه المصادرة قد تكون قصيرة المدى تكتيكية, او بعيدة المدى استراتيجة لتقييم مصالح البلد ودرء التهديدا ت, او لاغتنام الفرص, وان هذه المصادرة يجب تكون بادوات ملائمة لطبيعة التهديدات والفرص التي تنتجها البيئة الدولية, وان تتمتع هذه المصادرة بثلاثة خصائص حيوية (كينيدي, 1991 , 169) , والتي يمكن اجمالها بالاتي :

1 – التوازن بالاستثمار في القوة المحتملة لامتلاك القوة المعباة بمختلف ادوات القوة التي يمكن ان يمتلكها اصحاب القرار في الشؤون الخارجية الامريكية وتحدد خياراتهم حسب نوع التهديدات والفرص الحاكمة في البيئة الدولية, فعلى سبيل المثال تمتلك الاستراتيجية الكبرى في الولايات المتحدة جميع عناصر التاميين والضمان في زمن الحرب رغم انها تحتاج بحكم الضرورة ادوات القوة العسكرية المباشرة, مثلما يفعل الرياضي في التربيب على جميع عناصر اللياقة رغم انه يحتاج تمرين معين يوم النزال.

2 – ان تكون القوة المعباة غير قابلة للاستبدال, فمن غير المفيد الاستثمار في امتلاك منظومة صواريخ دفاعية وطنية اذا كان التهديد المرجح هجوم ارهابي في قنبلة داخل حقيبة للسفر, او الاستثمار في مؤسسة عسكرية باهضة الثمن لفرصة استراتيجية في الشؤون الخارجية يمكن ان تؤمنها مساعدات خارجية متواضعة الكلفة.

3 – البعد الزمني الحاكم في الاختيار بين اشكال القوة المعباة بسبب الفترات الزمنية اللازمة لانجاز عملية التحويل , فعلى سبيل المثال يتطلب اعداد دبلوماسيين مهرة للتفاوض في ازمات دولية تتضمن مسائل تقنية معقدة , وربما يحتاج قرار بناء منظومات الاسلحة الرئيسية عشرات السنين للاستثمار فيها في صراعات دولية مستوطنة ,فيجب ان تحدد اشكال القوة الفعلية التي تكون لدى الادارة الامريكية او الادارات التي تعقبها لعشرات السنين تلي مثل هذه القرارات, لان الخطا في هذا السياق ربما تكون له تبعات كارثية بنفس القدر من حجم الكارثة الذي يمكن ان يسببه اهمال القوة الكامنة وعدم تحويلها الى قوة معباة, وتنطبق هذه الامثلة على اي فرصة متاحة, اواي تهديد تتعرض له الولايات المتحدة في الشؤون الخارجية.

4 – الاستعداد للتعاطي مع اسوا المواقف الطارئة دون المبالغة والتفريط

وهو ان يرجح اصحاب القرار بتركيز اكبر بالخيارات المطروحة من قبل الخبراء وصناع القرار في مراكز التفكير الاستراتيجي في الشؤون الخارجية ازاء الاستعداد للتعاطي مع اسوا المواقف الطارئة ,

فيبادرون الى حشد ادوات القوة بشكل اكبر عندما يرى الخبراء تهديدا للمصالح العليا حتى وان ظهر بطلان هذه الرؤيا على ارض الواقع , فان ذلك الحشد لا يضعف القوة الفعلية للولايات المتحدة حيث يمكن استثمار تلك الزيادة في الموارد الاستراتيجية , فيقللون من شراء الادوات الذي توفر قيمتها المادية دعم قطاعات اخرى, كذلك يقي الاثار المضاعفة لو وقع التهديد دون الحشد في ادوات القوة وعدم التعاطي مع راي الخبراء, وهو مايجسد راي اصحاب نظرية الواقعيون الجدد في موضوع القوة والقوة المعباة حيث يقدمون فكرة مماثلة حين يوصون اصحاب القرار في الشؤون الخارجية بان يركزون على امكانية وقوع التهديد وان لم يحصل فانهم يوفرون الموارد الاقتصادية ذات المدى الطويل والتي تضمن المصالح العليا والقوة الفعلية لاغتنام اي فرصة فضلا من مستوى تهديد منخفض على نحو كاف (بروكز, 1997 , 445- 477)

بينما يحذر اصحاب نظرية الواقعية الكلاسيكية من مغبة المبالغة والتفريط في تحشيد ادوات القوة ومصادرة القوة الكامنة في الولايات المتحدة الى قوة معباة ويقعون في(الخطا الاستراتيجي التاريخي) حسب رايهم ,والذي بادرت اليه ادارة الرئيس الامريكي الاسبق رولاند ريغن في ثمانينيات القرن العشرين عندما واجهت التهديد المفترض لخطرالاتحاد السوفياتي السابق باستراتيجية حرب الفضاء وخياره القوي في القوة المعباة بشكل واحد مبالغ فيه هو القوة العسكرية, بطريقة اثرت بشكل سلبي على منسوب القوة الكامنة في الولايات المتحدة حين اضعفت التمويل الحكومي واقتراضها الضخم الذي ادى الى ارتفاع سعر الفائدة وامتصاص راس المال القادم من خارج البلاد, والذي عرض الصناعات الامريكية لضرر كبير ازاء ارتفاع سعر صرف الدولار الذي كبل كاهل الحكومة بالديون حتى تحولت الولايات المتحدة من اكبر دائن الى اكبر مدين في العالم , والذي كلفها هدرا كبيرا في قدراتها الانتاجية الذي يمثل جزء من قوتها الكامنة , لانه راس مالها القابل للتصدير (فريدبيرج, 1989 , 409- 408), وحينها دخلت الولايات المتحدة مرحلة مابعد الحرب الباردة دون تنافسية راس المال الذي يمكن ان يؤهلها لاغتنام فرصة تفكك الاتحاد السوفياتي وخسارة الحرب الباردة (سكاوكروفت, باس, 1998 , 140 -138) .

المطلب الثاني \ القوة المطلقة والقوة النسبية

اكد روبيرت غالبن في كتابه الحقيقة الجوهرية في السياسة على حتمية نسبية القوة في النظام الدولي لان ماتكسبه دولة معينة من القوة هو ماتخسره دولة اخرى من تلك القوة بحكم الضرورة التاريخية (غالبن, 1975 , 25 -22) , والسؤال الذي يفرض نفسه مفاهيما عن الاطلاق والنسبية, ماهو مفهوم القوة المطلقة والنسبية بالمقاربة مع مفهوم القوة الفعلية والقوة الكامنة وادوات القوة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية ؟ وما يساعدنا في الاجابة على هذا السؤال يمكن معرفته من خلال الاجابة عن سؤال اخر, وهو متى كانت الولايات المتحدة اقوى على صعيد سياسة الشوؤن الخارجية المعاصرة بالمقارنة التاريخية النسبية ؟ ويمكن الاجابة على ذلك بالاتي :

اولا \ من حيث المعنى المطلق والنسبي للقوة المعباة خرجت الولايات المتحدة من الحرب العالمية الثانية بوضع قوي جدا يكاد ان يكون مطلقا بحكم ماخسرته الدول الكبرى وحتى الدول الصغرى مجتمعة, عندما دمرت الحرب القدرات الانتاجية لجميع الدول الصناعية تقريبا (كينيدي, 1987 , 357), (ناي, 1977 , 5),وعندما بات عجز دول الحلفاء عن الايفاء بالادخارات الازامية للمجهود الحربي سببا كافيا لتحفيز الاقتصاد الامريكي, فضلاعن الطلب على الموارد الصناعية لاعادة اعمار الدول التي دمرتها الحرب بحكم الضرورة القصوى التي فرضت كذلك السعي الى سباق التقدم التكنولوجي عندما هيا السلام فرصة استراتيجية للولايات المتحدة لتعويض السوق العالمي من متنتجات تكنولوجية متطورة حرم منها المستهلك الاوروبي منذ الكساد الاقتصادي الكبير وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية (ديبل , 2009 , 311).

ومن جانب اخر وفي نفس السياق اتاح هذا الوضع للولايات المتحدة ان تجعل من الدولار العملة الاحتياطية المطلقة في العالم بعد ارست قواعد جديدة للاقتصاد العالمي على اساس النظام المالي والنظام التجاري المستجدين بمؤسسات رصينة مثل صندوق النقد الدولي, واتفاقيات دولية حاكمة مثل منظمة التجارة العالمية (الغات) , وبذلك وضعت حجر الاساس لقوتها الناعمة المعباة , وهي قوة مطلقة بسبب الموقع السيادي المطلق تقريبا للولايات المتحدة الذي اشتمل انفاق 10% من الناتج القومي الاجمالي على التجارة الخارجية حيث انتجت الولايات المتحدة وسوقت حوالي نصف البضائع المنتجة في العالم عام 1950 (سبيرو, 1990 , 357).

ثانيا \ ولايختلف الامر كثيرا فيما يخص العناصر غير الملموسة التي تمثل القوة الكامنة في تلك الحقبة والتي كانت مواتية وايجابية جدا اقتربت من مفهوم القوة المطلقة, وبالخصوص بعد النصر الذي تحقق في الحرب وقبله التغلب على ازمة الكساد الكبير, والذي منح مسوغات الاحساس بالثقة للدولة والمجتمع في الولايات المتحدة, حيث الرفاه الاجتماعي الذي تنامى بشكل مرتفع حتى عطل التجاذبات السياسة والتوترات الاجتماعية والعرقية, وكان البرنامج الجديد للفعالية الحكومية بما فيه الحرب على الفاشية قد هيا للامريكيين سببا مباشرا لتعزيز الثقة بالادارات المتعاقبة على البيت الابيض,فكان اجماع منقطع النظير في تاييد سياسة الحكومة في الشؤون الخارجية وبالخصوص في سياسة الاحتواء التي اعتبروها الاكثر اهمية, فضلا عن السياسة الخارجية الي مضت قدما في مشروع مارشال وبناء التحالفات العالمية وقيادة ائتلاف يحظى بالهيبة والاحترام بعد كسب الحرب العالمية الثانية (ديبل, 2009 , 312).

ثالثا \ وكان الامتلاك الوحيد للقنبلة الذرية واستعمالها المدمر والحاسم على حساب اليابان من اهم مصاديق ادوات القوة المطلقة الامريكية, فضلا عن ادوات القوة الاخرى المتاحة والوفيرة التي ورثتها الولايات المتحدة من الحرب الكونية الثانية, وبالخصوص من بريطانيا العظمى خلال صفقة قواعد المدمرات الشهيرة و القواعد العسكرية العصرية ذات التوزيع الاقوى المنتشر في سائر ارجاء العالم, كذلك من خلال خبراتها الدبلوماسية وخدماتها الاستخبارية التي وفرها وجود جيل من السياسين والموظفين العمالقة التي صقلت الحرب مهاراتهم وسمعاتهم من خلال تراتبية منتظمة تستند الى الاقدمية بعيدة عن الولاء الحزبي امثال جورج مارشال وجورج كينيان وتشيب بوهلن وليولين توماس ودين اتشيسون حتي نشطت سياسة الشؤون الخارجية بشكل ملحوظ منذ العام 1947 عندما نظمت الية تنفيذية جديدة لعملية صنع القرار في مجلس الامن القومي من خلال تاسيس وكالات مركزية للاستخبارات والدفاع ينسق العمل فيها من قبل مجلس جديد للامن القومي (روثكوبف, 2005 , 3).

رابعا \ الا ان الامر قد تغير منذ حلول العقد الثالث بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ابان الحرب الباردة عندما اختفى قسم كبير من مميزات القوة الامريكية التي اعطتها صفة الاطلاق فتحولت الى قوة نسبية بحكم الواقع, فقد تلاشى جزء مهم منها بسبب التغيرات في البيئة الدولية التي فرضتها تحديات الحرب الباردة على الولايات المتحدة حتى باتت بعض الاهداف الاستراتيجية في الشؤون الخارجية الامريكية مثل مشروع مارشال من اسباب تراجع القوة الامريكية من قوة مطلقة الى قوة نسبية, ومثال ذلك ماسببه التقدم الكبير في الانتاج الصناعي في المانيا الغربية واليابان الى تقليص حصة الولايات المتحدة من الانتاج الصناعي العالمي حوالي 20%, كذلك ادت اتفاقية التجارة العالمية (الغات) الى نضوب الاحتياط الامريكي من النفط مما اضطر ادارة الرئيس نيكسون الى تعويم الدولار عام 1971 الذي دمر جوهر نظام سعر الصرف الذي احدثته الولايات المتحدة بعد الحرب كهدف استراتيجي في سياسة الشؤون الخارجية, فضلا عن اتفاقية الغات التي كرستها الولايات المتحدة كهدف استراتيجي لفتح الاقتصاد الامريكي امام التجارة الخارجية (ديبل, 2009 , 313).

المبحث الثالث

القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر

رغم ان صفات البيئة الداخلية والخواص القومية لاية امة هي التي تحكم قوتها الكامنة على اساس عوامل الجغرافيا والتاريخ, الا ان الامر ربما يكون مختلفا في حالة الولايات المتحدة كما يبدو للباحث على فرضية ان امريكا امة قد ولدت من فكرة, وليس المكان هو من خلق حكوماتها ومؤسساتها حسب راي ثيودور وايت (ستيفنسون, 2001 , 45), ولذلك رسم التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية البيئة الاستراتيجية محصلة حاكمة للقوة الكامنة الامريكية عندما تضم عوامل البيئة الداخلية الامريكية وعوامل البيئة الدولية, ويمكن البحث في كل ذلك من خلال تصنيف جميع هذه العوامل في البيئة الداخلية والبيئة الدولية, و بالشكل التالي :

المطلب الاول \ عوامل القوة الكامنة الامريكية في البيئة الداخلية

وتشمل العوامل الملموسة مثل الخصائص الجغرافية للولايات المتحدة والموقع الجيوستراتيجي بما فيها من المساحة الكلية لجميع الولايات والمجال الحيوي, كذلك تشمل الموارد الطبيعية والموارد البشرية وحجم الانتاج الاقتصادي, كما تشمل العوامل غير الملموسة مثل الاستقرار السياسي والتلاحم الاجتماعي والارادة الوطنية والثقافة النوعية فضلا عن الشخصية الوطنية, ويمكن دراسة طبيعة هذه العوامل من خلال يلي :

اولا \ عوامل القوة الكامنة الملموسة

تتميز الولايات المتحدة بموقع جيواستراتيجي حيث تضم سدس مساحة اليابسة في العالم ورابع اكبر كتلة من اليابسة في اي بلد, و يحميها بحران محيطان من جانبيها, وهي رابع دولة على مستوى العالم من حيث الكثافة السكانية حيث تضم 5% من نفوس العالم معظمها من الموارد البشرية المتعلمة والماهرة, ومن اغنى دول العالم في الموارد الطبيعية , فضلا عن المستوى الاجمالي لحجم الانتاج والتطور الاقتصادي والقدرات المولدة للثروة والمهارة التكنولوجية ودرجة التصنيع (كلاين, 1975), والاقتصاد الامريكي اليوم هو الاقتصاد المهيمن على العالم حيث مازال ينتج 25% من الانتاج الصناعي والزراعي والخدماتي في العالم, فالشركات الصناعية الامريكية الكبرى هي المهيمنة على السوق العالمية مثل شركات تصنيع وتسويق طائرات نقل الركاب, وشركات تصنيع وبيع اجهزة الكومبيوترحيث تحتل الحصة الاولى في السوق العالمية, وان اعظم منطقة لابحاث تكنولوجيا المعلومات لازلت في وادي السيلكون بالقرب من ولاية فرانسيسكو حيث توجد مئات الشركات التقنية المختصة في هذا المجال, مثلما تصنف الولايات المتحدة في المراتب الاولى في تصدير المتجات الزراعية والحبوب واللحوم واالزيوت النباتية والحيوانية (ستيفنسون, 2001 , 73 ى-75) .

وعليه فان الموقع الجغرافي الكبير والمنفصل والبعيد للولايات المتحدة فضلا عن صلابة اقتصادها هي اهم عوامل القوة الامريكية الكامنة في البيئة الداخلية وفق التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية حيث لاتزال الولايات المتحدة اكثر غنى في تاريخها عندما تقود وتوجه الاقتصاد العالمي رغم التراجع النسبي في قوة اقتصادها المعبا حيث باتت حصتها من الناتج العالمي نصف ماكانت عليه في الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية مباشرة, وذلك اوضح تعريف للعوامل الملموسة في القوة الكامنة الامريكية (ليفي, براون, 2005 , 7), حيث ان حجم الاقتصاد الامريكي عند قياسه بالناتج المحلي الاجمالي مضاف اليه مقدار الانفاق على التطوير والبحوث يساوي تقريبا ضعف حجم اقرب المنافسين المعاصرين في هذا المجال وهي دولة اليابان (بروكس, ويل فورث, 2004 ,3), كما يصنف

الاقتصاد الامريكي عالميا بانه دوما الافضل بين اكبر ثلاث اقتصادات تنافسية عالمية معاصرة حيث بلغ معدل انفاق الولايات المتحدة على البحوث والتطوير وتكنولوجيا المعلومات منذ مطلع القرن الحادي والعشرين ماتنفقه اكبر سبع دول مجتمعة, وتطبع الولايات المتحدة وتنشر ثلث ماينتجه العالم من اطروحات علمية , كما تسجل نصف مايسجله العالم من براءات الختراع في مختلف الاختصاصات , وتزود العالم بثلث تكنولوجيا المعلومات فائقة الدقة (بيبر,بينتز, فريدمان, 2005 , 270- 269).
ويمكن اضافة عامل التراكمية الى العوامل الملموسة في البيئة الداخلية الامريكية حسب راي بعض الخبراء في مراكز التفكير الاستراتيجي, فمثلا يصف اورغانسكي عامل التراكمية بانه اجمالي الناتج القومي الذي يمثل القوة الكامنة في البيئة الداخلية (اورغانسكي, 1968 , 207 -215), بينما يضيف ستيف والت الى اجمالي الناتج القومي حجم الانفاق على القوات العسكرية وتراكم الذخيرة الذي يراه يشكل قوة كامنة لانظير لها في العالم, (والت, 1985 , 43 -42), ويبرهن لايبر فاعلية عامل التركمية عند حشد طيف القوة الكامنة الامريكية عندما تنتج هيمنة مثيرة للاعجاب حيث لايوجد لها مثيل في العالم , واستشهد على ذلك بالنصر الخاطف والاستراتيجي الذي حققته قوات التحالف بامكانات وقيادة الولايات المتحدة في حرب تحرير الكويت, وحرب كوسوفو, وحروب افغانستان والعراق ,(توماس, 2004 , 16).

ثانيا \ عوامل القوة الكامنة غير الملموسة

وهي جميع العوامل البشرية والاجتماعية والنوعية الكامنة في الدولة والمجتمع وفي العلاقة بينهما, وفي حالة الولايات المتحدة يمثل الاستقرار السياسي والتلاحم الاجتماعي اهم تلك العوامل الحسية غير الملموسة التي تدفع ادوات القوة في تحقيق اهداف سياسة الشؤون الخارجية, ويتضح ذلك بالمقارنة مع البلدان التي ترهقها الانقسامات العرقية والطائفية والسياسية عندما تبات مكبلة في سياساتها الخارجية, كذلك تعتبر نوعية الحكم والقيادة وهي محصلة الشخصية الوطنية ونوع النظام السياسي في الولايات المتحدة من العوامل غير الملموسة في قوتها الكامنة في الشؤون الخارجية,فضلا عن نوع العلاقة بين الة الحكم والمجتمع الذي تتميز برباط متين ديناميكي يعبر عن مهارة ومرونة في جميع المؤسسات ومنها مؤسسات الشؤون الخارجية التي تلخصها ديباجة استراتيجية الامن القومي للولايات المتحدة في العام 2002 (استراتيجية الامن القومي \ 2002 \ 31).

ومن اهم العوامل النوعية للقوة الكامنة في الامة الامريكية وغير الملموسة الا انها راجحة في التفكير الاستراتيجي الامريكي في الشؤون الخارجية هي درجة التصميم التي تنمنحها الامة لدعم السياسات الخارجية الاستراتيجية للادارات الامريكية المتعاقبة في زمن الحرب والسلم رغم الانقسام الحزبي المعروف (اورغانسكي, 1968 , 184), والعزيمة والتصميم التي توفرها الامة في سياسة الشؤون الخارجية هي قدرات كامنة من التضحيات والاصرار التي يمكن ان تحتاجها الدولة في النكسات ودارة الازمات الدولية لان جاهزية الشعب الامريكي لتطبيق الموارد الوطنية في السياسة الخارجية بصورة عامة وفي الاهداف الاستراتيجة على وجه الخصوص هو مظهر من عوامل القوة الكامنة غبر الملموسة في البيئة الداخلية يصبح فيها التاييد الشعبي والراي العام من مظاهر القوة الوطنية الكامنة (فريمين, 1997 , 16- 15).

ومن العوامل غير الملموسة للقوة الكامنة في البيئة الداخلية الامريكية هي طبيعة الادارة الامريكية للشؤون الخارجية بجميع مؤسساتها حيث تؤثر طبيعتها الفكرية والدبلوماسية في ادارة ادوات القوة بمهنية وذكاء وحكمة استراتيجية وبراعة تكتيكية وجودة عالية بادارة الموارد بارادة ومعنويات وطنية حيوية تنضج صناعة القرار الاستراتيجي عندما يستند الى المعرفة والجراة والدهاء فيعزز القوة الكامنة بالسمعة العالمية والنخب الوطنية (فريمين, 1997 , 16).

المطلب الثاني \ عوامل القوة الكامنة الامريكية في البيئة الدولية

لايمكن تحديد عوامل القوة الكامنة الامريكة في البيئة الدولية بصورة مجردة بسبب الترابط البنيوي والتاثير المتبادل مع العوامل الحاكمة التي اشرنا اليها في البيئة الداخلية , وطبقا للتفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية يمكن دراسة هذه العوامل على اساس النظرية السياسية في العلاقات الدولية من خلال تصنيفها الى عوامل القوة الكامنة الصلبة وفق النطرية الواقعية, وعوامل القوة الكامنة الناعمة وفق النظرية البنائية, وعوامل القوة الكامنة اللزجة وفق النظرية الليبرالية.

اولا \ عوامل القوة الكامنة الصلبة

وهي جميع العوامل الملموسة المتراكمة التي تفرزها البيئة الداخلية الامريكية التي اشرنا اليها سابقا مضافا اليها التحالفات الدولية الاستراتيجة او الانية للولايات المتحدة مع بعض دول العالم وعلى راسها حلف الناتو, فضلا عن المنظمات الدولية التي تهيمن عليها الولايات المتحدة, واهمها منطمة الامم التحدة ومجلس الامن الدولي ,والتي تمثل الخصائص الفعلية لتعريف القوة الصلبة وفق النظرية الواقعية والواقعية الجديدة في النظام الدولي من انها القدرة على ارغام الاخرين من الوحدات الدولية المتصارعة او المتنافسة بالقبول وفعل اشياء لايودون فعلها بسبب ردود الفعل الاستباقية المباشرة من قبل الولايات المتحدة وحلفائها, او بسبب الردع الاستراتيجي الامريكي على ارض الواقع, حيث تقدم النظرية الواقعية في العلاقات الدولية قواعد اساسية واضحة للقوة الكامنة تنطبق بشكل مثالي على الحالة الامريكية عندما تتبع سياسات الكبح حسب راي الواقعيون الدفاعيون, اوسياسات الهجوم والانخراط في الحرب وفق رؤية الواقعيون الهجوميون على افتراض اغتنام الفرص بوجود القوة الكامنة التي تمنح القوات المعاباة فرص التفوق والحسم (ميرشيمر, 2001 , 20 -19).

وهناك فروقات كثيرة بين الواقعيين الدفاعيين والهجومين في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر للنظر في القوة الكامنة الصلبة للولايات المتحدة, حيث يعتقد الواقعيون الدفاعيون ان عدد قليل من الحروب المباشرة اوغير المباشرة المعاصرة التي خاضتها الولايات المتحدة انتهت بتعزيز القوة الكامنة لديها بسبب سلوك الخصوم الذي يميل دوما الى التوازن في المواجهة بما يعكس ردود افعال عكسية في تحقيق المكاسب الاولية, فالغزو الامريكي او التهديد به لايعطي تعريف واضح للقوة الكامنة الصلبة من حيث الموضوع, بينما يعتقد الواقعيون الهجوميون ضرورة التلويح والتهديد الدوري بالانخراط بالحرب لانها تعود بمكاسب ضخمة في تعزيز القوة الكامنة للولايات المتحدة رغم التحديات المكلفة على المدى القصير في القوة المعباة, ويعزون ذلك الى الطبيعة الفوضوية لبنية النظام الدولي الذي تفرض على الولايات المتحدة اغتنام الفرص للتحسين المستدام في قوتها الكامنة وان تكافح في سياساتها التوسعية من خلال بناء قوتها النسبية وكراه الخصوم المحتملين للرضوخ والتعاون , وطبقا لكل ذلك يعتقد الواقعيون الجدد ان القوة الكامنة الصلبة للولايات المتحدة تكمن في عقول الخبراء الاستراتيجين وصناع القرار لتحليل بنية النظام الدولي بغرض فهم وتفسير سلوك الخصوم المحتملين من اجل الردع والكبح الاستراتيجي (كينث والتز, 1979 , م, ا).

ثانيا \ عوامل القوة الكامنة الناعمة

يقول جيمس ت. فاريل ان امريكا رحبه الى الحد الذي يجعل كل مايقال عنها صحيحا, والعكس صحيح كذلك (ستيفنسون, 2001 , 9), ويمكن ان تعبر هذه المقولة عن الثقافة العالمية التي تمتلكها الولايات المتحدة والتي منحتها القدرة على وضع مجموعة القواعد والمؤسسات المهمة التي تنظم مجمل النشاطات المؤاتية في العلاقات الدولية حتي باتت من مصادرها الرئيسية من جهة, ومن جهة اخرى اصبحت تمثل اهم عوامل القوة الكامنة الناعمة في الشؤون الخارجية الامريكية (جوزيف ناي, 2002 , 10), والقوة

الكامنة الناعمة هي القدرة على التاثير في الاخرين من الوحدات الدولية وتحقيق الاهداف من خلال الجاذبية و بالانسجام مع مصالحهم الخاصة بحيث تنتج السلوك المرغوب او جعلهم يوافقون عليه من خلال عنصر الاقناع باتباع عنصر الاعراف والمؤسسات (كوهين, ناي, 1998, 86).

والقوة الكامنة الناعمة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر هي انعكاس رمزي ضئيل لماضي الدولة في السيطرة على موارد القوة غير الملموسة التي اشرنا اليها سابقا وليس نوعا مبتكرا من القوة, وهي اولا واخيرا تسيطر على الاجندة العالمية بمعني السيطرة على مؤسسات السياسة العالمية منذ بداية القرن العشرين واندلاع الحرب العالمية الاولى, وتمتاز القوة الكامنة الناعمة الامريكية باستحالة مقاومتها من الدول الاخرى لانها نابعة من الوجدان الحضاري لوجدان المجتمعات الانسانية في تلك الدول وهي نتاج ثقافة عالمية حيوية ومتجددة بدينامية فوائد القوة من التكنولوجيا والعولمة واللغة والقيم الديمقراطية التي تزيد من التفاعل بين الوحدات والمجتمعات الدولية , ولايمكن باي شكل من الاشكال حصر القوة الكامنة الناعمة في التفكير الاستراتيجي المعاصر لانها متغيرة بشكل رحب وواسع بفعل التفوق الثقافي والتقني الذي يفرضه العصر الامريكي ونظام القطب الواحد رغم المحولات الطموحة لعدد من الدول المتقدمة في اللحاق بركب هذة القوة الكامنة المهيمنة (كوهين, ناي, 1998, 95 – 82).

وتقوم القوة الكامنة الناعمة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر على اساس النظرية البنائية في العلاقات الدولية على اعتبار اشارت له اول مرة مارثا فينمور وهو ان هذه القوة الناعمة هي قوة مكتسبة ورثتها الولايات المتحدة وبعض الدول الاوربية من ثلاث انظمة دولية مختلفة حكمت العالم منذ القرن الثامن عشر الى نهاية القرن العشرين باغراض تغييرية وافكار تهديد مختلفة, هي نظام توازن القوى ونظام التوافق ونظام الثنائية القطبية , وعليه فان القوة الكامنة الناعمة في التفكير الامريكي المعاصر هي الانتصار لنظام متطور وجديد يسعى لترويج قيم الديمقراطية و الليبرالية والراسمالية وحقوق الانسان هو نظام القطب الامريكي الواحد, وكما يعتقد اصحاب البنائية فان معايير هذه القوة هي معايير اجتماعية يمكن ان تفرض ارادتها من خلال الاعمال الجماعية واعمال الافراد عندما يحدث ذلك عبر الاقناع واحداث التغيرات المعيارية الكبرى في قرارات الخصوم (فينمور, 2003 , 94).

ثالثا \ عوامل القوة الكامنة اللزجة

رغم حيوية وتاريخية موضوع القوة الكامنة اللزجة في التفكير الاستراتيجي الامريكي , الا ان والتر راسل هو اول من وصف اصطلاحا القوة الامريكية الكامنة اللزجة في الشؤون الخارجية بانها جميع المؤسسات والسياسات الاقتصادية التي توقع الاخرين في فخ النفوذ الامريكي بجاذبية لزجة بادوات نظام النقد العالمي وحرية التجارة والعولمة والتكامل الاقتصادي بما في ذلك شبكة الديون والمديونيات والاستثمارات بين الولايات المتحدة والحكومات الاجنبية, والتي تجبر هذه الحكومات والشركات العالمية على دعم الازدهار الامريكي للدفاع عن مصالحها الكبرى (راسل, 2004 , 48), وتفسر لنا هذه القوة الكامنة اللزجة تدفق رؤوس الاموال العالمية الى الولايات المتحدة بشكل منقطع النظير حتى وصف تلك الظاهرة برنانكيه وهو رئيس سابق لبنك الاحتياطي الفيدرالي بتخمة الادخار العالمي وجاذبية الولايات المتحدة بانها افضل مكان صالح للاقراض والاستثمار (ديبل, 2009 , 330 -229), وهو مايعزز دور الدولار باعتباره المعيار النقدي العالمي , كما ان هذه الجاذبية اللزجة والشهوة العالمية في الاموال والاصول الامريكية قوة كامنة توطد الهيمنة الامريكية وتعززها (ليفي, براون, 2005 , 200).

ولما كانت القوة الامريكية الكامنة اللزجة في الشؤون الخارجية هي تعبير عن السياسات والمؤسسات البيروقراطية في البيئة الداخلية فهي نتاج النظرية البيروقراطية في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر وفق نظرية المؤسسية الليبرالية الجديدة حيث ينظر انصار هذه النظرية الى ان الفوضى في النظام الدولي تدفع الدول المستقلة الى التصرف بما ينسجم مع مصالحها الخاصة, وان نتاج التفاعل بين

الوحدات الدولية على اساس مؤسساتي هو نتاج ايجابي بالقوة الكامنة حيث ان المؤسسات تلطف سلوك الدولة عندما توفر اطارا للتفاعلات, وهي من اهم النقاط الحيوية التي تقلص الخداع وتسهل الشفافية فتمنح القوة الكامنة الامريكية درجة من الجاذبية لايمكن الابتعاد عن مدارها كونها قوة كامنة لزجة (منغنست, اريغيون, 2013 , 159) , واخيرا يمكن ان نقول ان القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر بمفهومها الصلب او الناعم اواللزج تتظمن ظواهر متباينة ومتفاوتة الا انها مترابطة جدلا بموارد الدولة الملموسة وغير الملموسة في البيئة الداخلية من جهة, وبالاعبيين الدوليين والبيئة الدولية من جهة اخرى, وعلية يمكن حصر النتائج التي توصلت اليها الدراسة بالاتي.

النتائج

اولا \ القوة الكامنة البنيوية في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية ترتبط بالنظام الدولي اكثر من ارتباطها في البيئة الداخلية للدولة رغم انها من نتاج هذه البيئة, الا انها تنتمي للبيئة العالمية عندما تؤثر في الامكانات والقيود التي تعمل الدول من خلالها اكثر من القوة المعباة التي تمتلكها نفس هذه الدول.

ثانيا \ القوة الامريكية الناعمة الكامنة انعكاس رمزي ضئيل لماضي الولايات المتحدة من خلال السيطرة على الموارد, وعلى النتائج والاجندة في معظم السياسة العالمية وفق النظرية البنائية في العلاقات الدولية, وبفضل سيطرتها على النظام الدولي المعاصر منذ انتصارها في الحرب العالمية الثانية وتجميد الفوائد الاستراتيجية لمصالحها القومية مثل نشر ثقافتها ولغتها في ارجاء العالم , او مثل هيمنة عملتها الوطنية على الاقتصاد العالمي.

ثالثا \ ان مفهوم القوة الناعمة والقوة اللزجة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية يركز على الفوائد والاقلال من القيود في قيادتهم للنظام الدولي , بمعنى الاكثار من الفوائد والتقليل من القيود التي يحاول الخصوم او المنافسون فرضها.

رابعا \ ان القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي المعاصر في الشؤون الخارجية يمكن ان تتحول الى قوة فعلية معباة عندما تاخذ الحكومة اي من موارد الدولة والمجتمع الملموسة منها وغير الملموسة وتحولها الى ادوات في ادارة الشؤون الخارجية.

خامسا \ التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر بالقوة الكامنة يقوم على اساس السيطرة على اللاعبين الدوليين بنفس القدر من السيطرة على النتائج.

سادسا \ من اهم ابعاد مفهوم القوة الكامنة في التفكير الاستراتيجي الامريكي المعاصر في الشؤون الخارجية هو التمييز بينها وبين مفهوم القوة المعباة والقوة الفعلية والقوة المتاحة.

التوصيات

اولا \ في عالم تسوده الفوضى ليس هناك من خيار للدول المستقلة سوى امتلاك عوامل القوة بكل انواعها ومنها القوة الكامنة للحفاظ على بقائها .

ثانيا \ ترجيح العوامل غير الملموسة للقوة الكامنة في الدولة والمجتمع ومنها :

1 – التاكيد على التلاحم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

2 – تعظيم الروح الوطنية والارادة والتصميم.

3 – تعزيز النظام السياسي للدولة المفعم بقيم الديمقراطية والعدالة وحقوق الانسان.

المصادر باللغة العربية
1 – تيري ل. ديبل ، استراتيجية الشؤون الخارجية ، ترجمة وليد شحادة ، بيروت ، دار الكتاب العربي ، 2009 .
2- كارين أ . منغنست ، إيفان م. أريغوين ، ، مبادئ العلاقات الدولية ، ترجمة حسام الدين خضور ، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق – سوريا ، ٢٠١٣
٣- دوغلاس ك سنتيفنسون ، الحياة و المؤسسات الأمريكية ، ترجمة ، امل سعيد ، الدار الأهلية للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن ، ٢٠٠١ .
٤- نعمة ، كاظم هاشم، العلاقات الدولية ، مراجعة مندوب الشالجي ، بغداد – كلية القانون السياسية، ١٩٩٧ .

المصادر باللغة الإنكليزية
1 – Donald punchala, International politics Today (New York padd), 1971
2- Itansd.norgenthau, politics Among Nations:The struggle for power and peace, fifth ed, Rev(New York: Alfred A.knopf,1978.
3- David A. Baldwin, power Analysis and world politics:Nou Trends rersus old Tendencies,in Klass , Knorr , ed , power strategy, and security (Princeton,N,J; Princeton university pross 198) .
4- Robert A. Dahlia , power in David L. sills, ed , International Encyclopaedia of The social sciences Vol .12 (New York: MacMillan/Free press) 1968.
5- K.j.Holsti , International politics: A Frame work for Analysis, 6th ed .(New York , Prentice, Italy 1992 .
6- Josephs Nye , power and International (Boston: Little Brown. 1977 .
7- Jeffrey Hart, Three Approaches to the Measurements of power in international, Relations, International organizations (30 spring) , 1976 .
8- David A, Baldwin, Economic statecraft (Princeton NJ: Princeton university press)1985.
9- Robert J. Lieber , The American Era : power and strategy for the 21st century (New York: Cambridge university press) 2005 .
10 – Stephen G . Brooke and William (. Wohlforth , American primacy in perspective, Foreign Affinits 81 July
11- Frederick Kempe, A Qestion of Clout : American Has Never Been stronger , But It's Global Influence is waning wall street Journal (October 17) , 2005 .
12-George modeleski , A theory of foregn policy (New York : praeger , 1962) .
13- Paul Kennedy, Grand strategy in war and peace (New Itaven,: Yale

university press) 1991.

14- Stephen G. Brooke, Dueling Realisms , International organizations 51 (summer 1997) .

15 -Aaron L. Fried berg: The strategic Implications of Relative Economic Decline political science Quarterly 104 (Fall 1989) .

16-Georg Bush and scowcroft , A world Transformed) New York: A lfred A knonf , 1998.

17- Rebert Gilpin, U.s power and The multinational, Corporation (New York: Basic books , 1975).

18- puul Kennedy, The Rise and fall of the Great power (New York: Random House 1987).

19- Joan Edelman spero, The politics of international Economic Relations 4th (New York: st . Martin's press, 1990).

20- David J. Rothkopf, Greatness The Upon The, Chapter 3 in security Council and the Architect of American power) New York: public Affairs, 2005) .

21 – David H. Levey and stuarts. Brown the over stvetch myth, foreign Affairs 48 (march/April 2005)

22-GDP : Brook and Wohlfh American primacy in perspective p.22 ; R&D : Adam segal, Is Americal sing It's Edge, Foreign Alf airs 83)November/December 2004) .

23-papers and patents, freedmen, The world is flat, 2005 p 26-270

24- A.F.K. Organski world politics, landed (New York: Alfred A . Knonf, 1908) .

25- stape Walt, All iance formation and the Balances of world power, International security, (spring, 1985).

26- Tomas E . Ricks , where Does lraq stand A mong U.s wars? Washington post (may 31,2004).

27- The National security strategy of the United states of America (Washington,

Dc : the white House September 2002).

28- Chas w . Freeman, Arts of power: statecraft and Diplomacy (Washington, DC US . Institute of peace press 1997).

29- John J . Mear sheimer , The tragedy of Grat power politics (New York: Noton 2001).

30 -Kenneth N. Walts, Theory of International politics (Reading M A: Addison Wesley. 1979) .

31- Robert O . Keohane and Joseph s. Nge , dr , power and Interdependence in the Information Age, foreign Affairs (September/October 1998).

32- Joseph s . Nye, Jr, the paradox of America power: Why the world's only superpowers can't Golf A lone (New York: Otford university press, 2002) .

المواقع الإلكترونية

1-https://www.jstor.org/stable/40720446

2-https://www.usip.org/publications/1997/06/arts-power

3-https://www.jstor.org/stable/48615827

4-https://www.nytimes.com/2006/07/25/books/25kaku.html

5-https://www.jstor.org/stable/20034270

دور النظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية "دراسة ميدانية على بلدية خان يونس- غزة"

د. أديب سالم مسعود الأغا
أستاذ مساعد في كلية الإدارة والتمويل -جامعة الأقصى بغزة
as.elagha@alaqsa.edu.ps
00970599461372

الملخص:
هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنظمة الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات في بلدية خان يونس، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات الأولية، تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل البيانات، وُزعت (50) استبانة على المجتمع المتاح، واستُرد (46) استبانة منهم وتبين أن (40) منها كان صالحا للاستخدام فقط. كما توصلت الدراسة إلى نتائج كانت أهمها: هناك علاقة دالة إحصائيًا بين المتغير المستقل (النظم الخبيرة) والمتغير التابع (الحد من معوقات اتخاذ القرار)، وتبين ان هناك (38.6 %) من التغير في (المتغير التابع) يمكن تفسيره لأسباب تعود إلى أبعاد (المتغير المستقل). وأوصت الدراسة توصيات عدة أهمها: تعزيز محاولات الحد من معوقات اتخاذ القرارات وإجراء مراجعات عميقة لمضيعات الوقت، وتشديد الرقابة على المؤثرات السلبية في اتخاذ القرارات. إعداد برنامج تدريبي يهدف إلى توعية الموظفين بأهمية الموارد المتاحة من التقنيات ونظم دعم القرار؛ من أجل فك الجمود الذي تعانيه الأنظمة الخبيرة، وتفعيل ممارساتها في مجالاتها التي أعدت لها.

الكلمات المفتاحية: النظم الخبيرة– معوقات اتخاذ القرارات- بلدية خان يونس

The role of expert systems in reducing the obstacles to making administrative decisions

A field study on the municipality of Khan Yunis – Gaza""

Dr Adeeb Salem Al-Agha

Assistant Professor, Faculty of Management and Finance, Al-Aqsa University, Gaza

Abstract

The study aimed to identify the role of expert systems in reducing the obstacles to decision-making in the municipality of Khan Yunis. The researcher used the descriptive analytical approach, and used the questionnaire as a main tool for collecting primary information. The (SPSS) program was used to analyze the data. (50) questionnaires were distributed to the available community. And (46) were recovered, and it was found that (40) of them were usable. The study found results, the most important of which are: There is a statistically significant relationship between the independent variable (expert systems) and the dependent variable (reducing obstacles to decision-making) The study recommended: Strengthening attempts to reduce the obstacles to decision-making, conducting deep reviews of time wasters, and tightening control over negative influences in decision-making. Preparing a training program aimed at educating employees about the importance of the available resources of technologies and decision support systems; In order to break the deadlock experienced by the expert systems, and activate their practices in the fields for which they were prepared.

Keywords: expert systems - obstacles to decision-making - Khan Yunis municipality

مقدمة:

تعتبر الرغبة في تحسين الأداء ورفع كفاءة العمل أمر في غاية الأهمية لمنظمات الأعمال بكل أنواعها الخاصة والعامة، وهناك تطور كبير في قناعات المفكرين يتجه نحو استثمار التكنولوجيا وتوظيف إمكاناتها المتعددة، حتى بات من المتوقع أن يكون المستقبل ملكا لمن امتلك أدواتها، وفي مقدمتها تقنيات الذكاء الاصطناعي، وما يتفرع منه من اختصاصات مثل النظم الخبيرة. تناولت دراسات عدة؛ فكرة النظم الخبيرة في بيئة الأعمال، وتبين أن لتلك التقنيات قدرة على المساعدة في حقن الخبرات السابقة- التي تُتصف بأنها ناتجة عن تجارب طويلة ومعقدة- في الحواسيب بغرض استرجاعها والاستفادة منها في حال الحاجة إلى اتخاذ قرارات تتطلب درجة عالية من اليقين والحذر. رغم ذلك فإن الاستخدام السيئ لها يمكن أن يكون مضيعة للموارد، فالمديرون يهتمون بتطبيقاتها إذا كان لديهم شغف المعرفة العميقة عن النظم الخبيرة (Barker, 1990). كما قدمت نتائج- خلصت إليها دراسة كل من Gaber & Fahim (2018) أن استخدام النظم الخبيرة ينبغي أن يكون على أعلى سلم الاولويات التقنية التي تستخدم في الحلول التي قد تساعد المنظمات العامة على تطوير جودة أعمالها الإدارية. ، بالإضافة إلى ذلك، أثبتت النتائج أن الأنظمة الخبيرة تساهم في القرارات الإدارية لدى مجتمع الدراسة. وتزداد الحاجة إلى الأعمال الذكية والنظم الخبيرة كلما كانت المؤسسة تعمل في مجالات تعرض المسؤولين لاتخاذ قرارات تحت العديد من التحديات، فقد أشار كل منSmith، Babich، Lubrick & (2020) أن أهم تحديات تواجه المديرين عند اتخاذ القارات تتلخص في العقلانية المقيدة (عدم التأني) [1]، وضغوطات الوقت، والتحيز، والصراعات. ويعتقد الباحث أن البلديات مؤسسات تقدم خدمات عامة تتصف بأنها تحتاج إلى قرارات حساسة تتعلق بحياة المواطنين، وقد تتعدى إلى مصالح الناس في ممتلكاتهم وحرفهم، وتلك القرارات تتطلب الموضوعية الفائقة، وتعد (بلدية خان يوس) ثاني أكبر مؤسسة بلدية تتبع وزارة الحكم المحلي في المحافظات الجنوبية الفلسطينية، إذ من الجدير البحث في ميادين أعمالها الداخلية لما لها الأثر الكبير في حياة السكان.

مشكلة الدراسة:. تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما دور تطبيق النظم الخبيرة الإدارية؟ في الحد من معوقات اتخاذ القرارات، ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما مستوى العلاقة بين النظم الخبيرة والحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية؟
2. ما درجة الأثر الذي تحدثه النظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية؟
3. هل يوجد فروقا بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى المغيرات الديمغرافية والوظيفية؟

[1] كما جاء في معجم المعاني الجامع: اللاَّعقلانيَّة: مذهب يقدّم اللاّمعقول على المعقول ويقول: بأن العالم لا يُدرك كله بالمعرفة الواضحة بل يتضمّن بقايا غير معقولة وغير قابلة للتأويل ينتمي أدبه للخرافة واللاَّعقلانيَّة.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغير المستقل: النظم الخبيرة (ES): أشار كل من زايد (2017) **وكل من** Gaber وFahim (2018) أن النظم الخبيرة تتكون أبعادها من: البعد المادي (الأجهزة والبنية التحتية)، البعد البرمجي (عمليات المعالجة)، البعد البشري (مهندس المعرفة).

ثانيًا المتغير التابع: الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية: استنادا إلى Smith،et al (2020) فإن المعوقات التي اعتمدها الباحث هي: مجموعة من الضغوطات التي تواجه متخذ القرار والتي تتكون من محدودية العقلانية عند اتخاذ القرار وتعبر عن ضعف التعمق في البدائل المتاحة واكتمال المعلومات وإنضاج المقاصد من وراء القرار، وضغوط الوقت، التي تعني اتخاذ القرارات تحت سيف الوقت الذي يسمح به قبل استحقاق التنفيذ، والتحيز، وذلك يعني اتخاذ القرارات بما يتماشى مع مصالح أقطاب العمل وزعاماته أو أي جهة لها تأثير.

مصطلحات الدراسة:

النظم الخبيرة: تُعد الأنظمة الخبيرة من فروع أنظمة المعلومات الإدارية (MIS)[2] وأصبحت الوجه الأكثر قبولًا "للذكاء الاصطناعي". وفي دراسة مسحية للمنظمات البريطانية أشارت استجابات عينة الدراسة إلى أنه يتم استخدام القليل جدًا من التكنولوجيا المتاحة، وأنه في حالة استخدام الأنظمة الخبيرة، غالبا ما يتم استخدامها في أدوار غير هامة، مما اضطر الباحث إلى إجراء المقابلات مع 12 من كبار المديرين في المؤسسات المتوسطة والكبيرة للتأكد من النتائج المحتملة للاستخدام السيئ أو القليل لأنظمة الخبراء ولماذا تُحجم المنظمات عن استخدامها. تبين أن هناك إجماعا على أن الشركات البريطانية، على المستوى العالمي، قد تفقد الميزة التنافسية المستمرة إذا لم تحقق أفضل استخداما للتكنولوجيا المتاحة (Coakes, Merchant, & Lehaney, 1997). ويشير كل من: Metaxiotis and Psarras (2003) إلى ان الحلول الذكية أصبحت، قائمة بشكل أساسي على الأنظمة الخبيرة (ES) [3] ، وذلك بهدف حل المشكلات العملية المعقدة في مختلف القطاعات، كما أصبحت الأكثر انتشارًا في الوقت الحاضر، حيث يتم تطوير ونشر الأنظمة الخبيرة في جميع أنحاء العالم في عدد لا يحصى من التطبيقات، ويرجع ذلك أساسًا إلى منطقها الرمزي وقدراتها التفسيرية، كما تهدف إلى تقديم والتركيز على مجموعة واسعة من مجالات الأعمال لتطبيقات (ES)، وتجنب الوقوع في التحليل المعقد لجميع التطبيقات وعلى الرغم من أنه لا يزال يُعد أسلوبا حديثًا، فقد أثبت

[2] هو علم ذات طابع تكنولوجي إداري حديث مهم في العصر الحالي يجمع بين تقنية المعلومات والإدارة، يبحث العلم كيفية تطوير النظم الإدارية باستخدام التكنولوجيا، لدعم صنع القرار، وللتنسيق والتحكم والتحليل وتصور المعلومات في المنظمة (ويكيبيديا)

[3] Expert systems

كفاءة عالية؛ حيث إنه من الملاحظ أنه ساعد في تقديم فوائد عملية في العديد من تطبيقاته. وبالتالي فإن الأنظمة الخبيرة (ES) هو: تصميم ذكي يحاكي قدرات صانعي القرار بشري، بحيث يختزل المعرفة المتخصصة لمجال معين من الخبرة بهدف المساعدة في اتخاذ قرارات ذكية. (Matthew, Sadiku, Olanrewaju, Dada, & Musa, 2021) .

الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية: إن هناك جهدًا إنسانيًا كبيرًا يبذل من أجل صناعة القرارات واتخاذها، ويزداد الأمر تعقيدا كلما كان العمل يخضع إلى مشكلات لا تنتهي. وقد يؤدي اتخاذ قرار خاطئ على أي مستوى من مستويات الإدارة إلى خلق صعوبات للمؤسسة بأكملها. على الرغم من بذل أقصى الجهود، هناك بعض المشاكل في اتخاذ القرار التي تتلخص في عدة جوانب مثل: سلامة القرار: ما إذا كانت القرارات المتخذة صحيحة أم لا تعتبر هي المشكلة الأولى التي تواجه الإدارة، فإذا اتخذ القرار ولم يكن قرارا صحيا فهذا يوقع المؤسسة في فخ الهدر في جوانب عدة كإهدار للمال والجهود، وتعتمد صحة القرار على مستوى صانع القرار والمعلومات المتاحة وتحليلها. إذا لم تتوفر الحقائق والأرقام المناسبة، فسيتم اتخاذ القرار غير المناسب، ومن المشكلات التي تواجه اتخاذ القرار: اختيار الوقت المناسب لاتخاذه وتلك تعد من الصعوبات الكبيرة التي تواجه المديرين إذ لا قيمة للقرارات التي تتخذ في الوقت المتأخر أو حتى مبكر، ومن المشكلات التي تواجه المسؤولين عن اتخاذ القرارات صعوبة أن يشارك جميع المعنيين باتخاذ القرار، الأمر الذي لا يكون مشجعا لهم في تنفيذه (Tesh, 2022).

معوقات اتخاذ القرار: من أهم معوقات اتخاذ القرار الإداري القصور في المعلومات الذي يترتب عليه قرارات غير ناضجة وغير مستوفية لشروط السلامة وينتج ذلك عن عمليات إنتاجية بالأساس، ولا يمكن إغفال ضيق الوقت الذي قد يضع متخذ القرار في حالة من الإرباك وضعف التركيز، كما أن التردد وضعف الشخصية القيادية لحسم القرار قد يؤخر اتخاذه ويؤخر بالتالي تنفيذه الأمر الذي قد يترتب عليه ضعف في كفاءة تحقيق الأهداف، ومن المعوقات المهمة أيضا عدم مشاركة المعنيين في عملية الاختيار ما يجعل تنفيذه يسيرا في ظل تشوش الرؤية وفتور الشغف نحو إنجاز الأعمال المطلوبة لتنفيذه بما قد يفشل تحقق الأهداف المتعلقة (الصليمي، 2010)، وكما جاء في Smith،Babich، Lubrick & (2020) فإن المعوقات تتضمن السمات القيادية الضعيفة التي قد تنشأ بسبب ضيق الأفق ومحدودية التصرفات العقلانية عند اتخاذ القرار كما ويتفق مع الصليمي في ضيق الوقت، ويضيف: إن الصراعات التنظيمية التي قد تُلقي بظلالها على عملية الاختيار، والتي بموجبها قد تجعل للخلفيات الاجتماعية والايدلوجية والمصالح المتعارضة دور سلبي في الاختيار، ثم أشار إلى أن العقلية المتحيزة ودورها الخطير عند اتخاذ القرارات، والتي قد تلغي من موضوعية الاختيار وإغفال حيثيات خطيرة كان الأولى الانتباه إليها، الأمر الذي قد يترتب عليه ضعف في كفاءة الإنجاز ورداءة التقدم بتحقيق الأهداف. إن كلا من الصليمي (2010) و Smith(2020)، Babich ،

Lubrick & يتفقان على أن الوقت والخصائص الشخصية لمتخذ القرار والظروف المحيطة في بيئة العمل من أكثر المعوقات خطورة التي تتحدى العمل الإداري في المنظمات.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى H 1: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 5\ \%$) بين النظم الخبيرة والحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلدية خان يونس.

الفرضية الرئيسية الثانية H 2: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 5\ \%$) للنظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلدية خان يونس.

الفرضية الرئيسية الثالثة H3 : لا يوجد فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 5\ \%$) في متوسطات تقديرات آراء عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى أهداف عدة كما يأتي:

1- الكشف عن واقع تطبيقات النظم الخبيرة في بلدية خان يونس بما يوضح مدى اهتمام المؤسسة بأدوات الإدارة التكنولوجية ومدى تركيزها على توظيف نظم دعم القرار في إجراءاتهم.
2- الكشف عن واقع معيقات اتخاذ القرار في بلدية خان يونس ومدى قدرة الإدارة في الحد منها.
3- التعرف على مدى وجود علاقة بين تطبيق النظم الخبيرة والحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلدية خان يونس.
4- التعرف على مدى وجود أثر لتطبيق النظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلدية خان يونس.
5- التعرف على مدى وجود فروق بين آراء عينة الدراسة تعزي للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية.
6- التوصل إلى توصيات ربما يكون من شأنها تنبيها جادا لبلدية خان يونس والقطاع الخدمي للبلديات بشكل عام حول طرق التخلص من التحديات التي تواجه عمليات اتخاذ القرار الإداري.

أهمية الدراسة:

أولا الأهمية من الناحية العلمية: يعتبر تناول موضوع النظم الخبيرة من الموضوعات المتصلة بالسمات العصرية السائدة، ويعتبرها البعض أداة مهمة للتطور، وإثارة النقاش العلمي بخصوصها يعد مهما جدا لإثراء الأفكار العلمية المكتوبة باللغة العربية، وما يعمق قناعة الباحث بأهمية الدراسة من الناحية العلمية

ارتباطها بالحد من معوقات اتخاذ القرار لأن ربط هذه العلاقة هي الأولى في مجال البحث العلمي على حد علمه.

ثانيا الأهمية العملية: إن ما تتوصل إلى الدراسة من نتائج وتوصيات تعد فرصًا قوية لقادة العمل في مؤسسات القطاع العام وربما الخاص، للاستفادة من مخرجاتها؛ والحد من معوقات اتخاذ القرار كون أن اتخاذ القرار الإداري لب العمليات الإدارية في ميادين الأعمال.

ثالثًا: الأهمية لمجتمع الدراسة نفسه: تعد البلدية من المؤسسات المهمة التي لها تأثيرًا نافذًا على حياة سكان المدينة. والحد من معوقات اتخاذ القرار من خلال تطبيق النظم الخبيرة يعد أداة إبداعية تثير أفكارا خلاقة من أجل تجويد عمليات اتخاذ القرار ورفع المستوى العام للأداء؛ ما يجعل البلدية في مصاف المؤسسات المميزة.

حدود الدراسة:

- **حد الموضوع:** اقتصرت الدراسة على تناول مسألة النظم الخبيرة بأبعادها (البنية المادية– البرمجة الذكية- إمكانات مهندسي المعرفة) ودورها في الحد من معوقات اتخاذ القرار المتمثلة في (العقلانية المقيدة– ضغوط الوقت– التحيز) في بلدية خان يونس.
- **الحد البشري:** تم الاعتماد على مناقشة آراء العاملين في بلدية خان يونس. واقتصرت الدراسة على العاملين من ذوي المناصب الإشرافية في مستويات مديري الدوائر ورؤساء الأقسام، وقد قام الباحث باستهداف العينة لما يتوقعه من أن لديهم القدرة على الإدلاء بالمعلومات المطلوبة والمساعدة في الإجابة على أسئلتها بشكل فعال كونهم يلامسون الحياة الوظيفية في مستوى إجرائي حيوي يتيح لهم تكوين وجهات نظر منطقية في مسألة الدراسة.
- **الحد الزمني:** أجريت الدراسة في الفترة الواقعة بين مطلع ديسمبر 2022 حتى نهاية فبراير 2023.
- **الحد المكاني:** أجريت الدراسة في فلسطين– المحافظات الجنوبية– خان يونس.

الدراسات السابقة: هدفت دراسة عثمان (2022): الدراسة إلى التعرف عمى العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية وجودة القرارات الإدارية، ودراسة العلاقة بين القدرات التكنولوجية، وجودة القرارات الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين البرمجيات وجودة التقارير الإدارية، وتوجد علاقة إيجابية بين إدارة قواعد البيانات وجودة التقارير الإدارية. قدمت الدراسة عددا من التوصيات منها: زيادة الاهتمام بتطوير القدرات التكنولوجية وبمؤشرات نجاح نظم المعلومات الإدارية وتحسين درجة وجودها. وتوصلت دراسة: Sayed (2021): إلى أن بنية النظام الخبير يشمل عدة أجزاء مثل واجهة المستخدم،

وقاعدة المعرفة، والذاكرة العاملة، ومحرك الاستدلال، شرح نظام، ومهندس نظام، ومهندس معرفة، ومستخدم، وخبير نظام. إن كل جزء من بنية النظام الخبير يعتمد على وظيفية مختلفة يساعدها على اتخاذ قرار مناسب من خلال تحليل المواقف المعقدة. وأشارت دراسة كل من Olanrewaju،Matthew ، & Sadiku (2021) إلى أن النظام الخبير هو برنامج حاسوب يتضمن قاعدة معرفية واسعة ومجموعة من القواعد التي تستنتج حقائق جديدة من المعرفة. بناءً على قاعدة المعرفة، وتبين أن النظام قادر على صنع قرارات ذكية. إنه فرع من فروع الذكاء الاصطناعي يقدم نصائح خاصة بالانضباط للمستخدم. إنES يوظف معرفة الخبراء النادرة وينمها بتصنيفات سليمة. هدفها الرئيسي هو استنساخ (خبير بشري) واستبداله بنظام اصطناعي ذكي لدعم ممارسة نشاط حل المشكلات. وأشارت دراسة فقها (2021) إلى أن جودة نظم المعلومات لها تأثير عال على جودة اتخاذ القرار، وجودة نظم المعلومات تؤثر في جودة المعلومات المستخلصة. وجاء في دراسة منصور (2021) وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.0$) بين عمليات إدارة المعرفة بأبعادها الأربعة وجودة القرارات الاستراتيجية، وكذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 01.0$) لعمليات إدارة المعرفة في جودة القرارات الاستراتيجية، وأظهرت دراسة علي (2018) وجود تأثير معنوي لكل من المتطلبات المادية والبرمجية والبشرية والتنظيمية المتاحة للنظم الخبيرة على تحسين جودة القرارات الإدارية. وتوصلت دراسة كل منGaber.M Fahim ،A (2018): إلى أن استخدام ESs يعتبر على قمة التقنية الفعالة للوصول الى الحلول التي قد تساعد المؤسسات العامة على تطوير جودة إدارتها والحفاظ على المنافسة، كما أثبتت النتائج أن الأنظمة الخبيرة تساهم في تعزيز القرارات الإدارية في وزارة الصناعة والتعاون الدولي. وأظهرت دراسة كل أحمد، ورجم (2017) مساهمة الأنظمة الخبيرة في زيادة كفاءة وفعالية عملية صناعة القرارات الإستراتيجية وذلك عن طريق دراسة بدائل أكثر بمنطق أعلى وفي وقت اقل وبشكل موضوعي وبمعدل خطأ أقل وهو الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض التكاليف، كما وتُعد النظم الخبيرة أداة محوسبة مهمة لتحليل الفرص والتهديدات والتغيرات الإستراتيجية وهو الذي يعد من أهم أنواع التحليل الاستراتيجي الذي تبنى عليه عملية صناعة القرار الاستراتيجي. وبينت دراسة كل من شتيوي، وعبد (2018) أن اتجاهات عينة الدراسة نحو الأبعاد: (عدالة الأجور والمكافآت، وجماعة العمل، والقيادة الإدارية والإشراف الفعال، والمشاركة في اتخاذ القرارات)، في البلديات الفلسطينية كانت متوسطة حيث حصلت على أوزان نسبية تراوحت بين (65.43 % - 69.79 %).. كما جاء في دراسة كل من وادي، وغنيم (2007) أن النظام الحالي المتعلق بالمعلومات فعال ومؤثر في اتخاذ القرارات في بلديات المحافظات الجنوبية بقطاع غزة، كما تعتمد البلديات في صنع القرارات على المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات المتاح لديهم، إلا أن المعلومات التي يوفرها النظام الحالي، لا تغطي جوانب العمل كافة.

منهج الدراسة الحالية:

- أسلوب الدراسة: استخدَمَ الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، والذي يَعتَمِدُ على دراسة الظاهرة كَما تُوجد في الواقعِ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويُعبِّر عنها تعبير كيفي وكمي، كَمَا لا يكتفي هذا المنهج عِند جَمْع المَعلومات المُتعلقة بالظاهرةِ من أجْل استِقصاء مَظَاهرها وعلاقاتِها المختلفة، بل يَتعداهُ إلى التحليلِ والربط والتفسير؛ للوُصولِ إلى استنتاجاتٍ يُبنَي عَليها التوصيات المقترحة بحيث يَزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

- مصادر جمع البيانات: صمم الباحث استبانة لتصبح أداة الدراسة التي وظفت خِصيصاً لقياس الظاهرة المُشار إليها في مُشكلة الدراسة، وقد تَكوَّنَت مِن محورين أساسيين، المِحور الأول خصص للتعرف على بعض الخصائص الشخصية وقياس بعض الاهتمامات (للمبحوثين) المرتبطة مباشرة بفرضيات البحث، أما المحور الثاني صُمِّمَ خِصيصاً لِقياس آراء المبحوثين حَوْل الأبعاد الأساسية التي شَكَّلَت في مَضمونِها الصِّياغةَ النهائيةَ للفرضيةِ الرئيسة الأُولى، وَهُي ثلاثةُ أبعاد، وخُصصت لكلِّ بُعدٍ أسئلةٍ عدة صِيغَت بوضوح وُتجانسٍ؛ مِن أجْل قياس آرائهم بدقةٍ تِجاهَ كلِّ بعدٍ من الأبعاد الثلاثة. تم استخدام توزيع (لكارت الخماسي) لتبويب البيانات وإعطاء الأوزان القياسية لدرجة الموافقة لكل بندٍ، وفقاً للقيم الكمية التالية: من (1) وتعني غير موافق بشدة، إلى (5) وتعني موافقا بشدة، وقد قُسِّمَت الاستبانة إلى قسمين رئيسين، هما: [الأول: معلومات عامة عن المتغيرات الديمغرافية، والثاني محاور الدراسة، وتكونت من (37) فقرة توزعت بين المتغير المستقل (20) عبارة والمتغير التابع (17) عبارة].

الجدول التالي رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة												
المؤهل العلمي	**بكالوريوس**				**ماجستير**				**دكتوراه**			
	العدد		**%**		**العدد**		**%**		**العدد**		**%**	
	26		%65		14		%35		0		0	
العمر	أقل من 30 عاما				من 30 إلى أقل من 45				من 45 إلى أقل من 55		أكبر من 55	
	العدد		%		العدد		%		العدد		%	
	7		17%		16		%40		13		4	10 %
عدد سنوات الخدمة	**أقل من 5 سنوات**				**من 5 إلى أقل من 10 سنوات**				**من 10 إلى أقل من 15**		**15 سنة فأكثر**	
	العدد		%		العدد		%		العد د		العدد	%
	4		%10		6		%15		15		15	37.5 %
النوع الاجتماعي	**ذكور**				**إناث**							
	العدد		%		العدد		%					
	28		%70		12		%30					
الرتبة الوظيفية	مدير دائرة				رئيس قسم							
	العدد		%		العدد		%					
	13		%33		27		%64					

- **أسلوب الدراسة:** استخدَمَ الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، والذي يَعتَمِدُ على دراسة الظاهرة كَما تُوجد في الواقعِ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويُعبِّر عنها تعبير كيفي وكمي، كَمَا لا يكتفي هذا المنهج عِند جَمْع المَعلومات المُتعلقة بالظاهرةِ من أجْل استِقصاء مَظَاهرِها وعلاقاتِها المختلفة، بل يَتعداهُ إلى التحليلِ والربط والتفسير؛ للوُصولِ إلى استنتاجاتٍ يُبنَي عَليها التوصيات المقترحة بحيث يَزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

- **مصادر جمع البيانات:** صمم الباحث استبانة لتصبح أداة الدراسة التي وظفت خِصيصاً لقياس الظاهرة المُشار إليها في مُشكلة الدراسة، وقد تَكوَّنَت مِن محورين أساسيين، المِحور الأول خصص للتعرف على بعض الخصائص الشخصية وقياس بعض الاهتمامات (للمبحوثين) المرتبطة مباشرة بفرضيات البحث، أما المحور الثاني صُمِّمَ خِصيصاً لِقياس آراء المبحوثين حَوْل الأبعاد الأساسية التي شَكَّلَت في مَضمونِها الصِّياغةَ النهائيةَ للفرضيةِ الرئيسة الأُولى، وَهُي ثلاثةُ أبعاد، وخُصصت لكلِّ بُعدٍ أسئلةٍ عدة صِيغَت بوضوح وُتجانسٍ؛ مِن أجْل قياس آرائهم بدقةٍ تِجاهَ كلِّ بعدٍ من الأبعاد الثلاثة. تم استخدام توزيع (لكارت الخماسي) لتبويب البيانات وإعطاء الأوزان القياسية لدرجة الموافقة لكل بندٍ، وفقاً للقيم الكمية التالية: من (1) وتعني غير موافق بشدة، إلى (5) وتعني موافقا بشدة، وقد قُسِّمَت الاستبانة إلى قسمين رئيسين، هما: [الأول: معلومات عامة عن المتغيرات الديمغرافية، والثاني محاور الدراسة، وتكونت من (37) فقرة توزعت بين المتغير المستقل (20) عبارة والمتغير التابع (17) عبارة].

ثانيا– مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المـوظفين ذوي المراكز الإشرافية في بلدية خان يونس البالغ عددهم (67) موظفا، وهم موزعون حسب المستويات الإدارية المختلف حيث ينتمي (17) منهم إلى الإدارة العليا ما بين مدير عام ورؤساء دوائر ومديري مكتب رئيس البلدية، و (50) ينتمون إلى الإدارة التشغيلية والوسطى موزعين بين رؤساء دوائر ورؤساء أقسام. يستهدف الباحث عينة مقدارها (50) موظفا أي (74 %) من حجم المجتمع، وهم رؤساء الدوائر والأقسام وذلك للأسباب المشار إليها سابقا.

تمكن الباحث من استرداد (46) استبانة من مجموع الاستبيانات- الموزعة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية- التي بلغت (50) استبانة، وتبين أن (40) فقط منهم كانت صالحة للاستعمال، والجدول السابق يبين توزيعا دقيقا لعينة الدراسة بحسب المتغيرات الديمغرافية والوظيفية.

خطوات إجراء الدراسة:

صدق الاستبانة: تأكد الباحث من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- **صدق المُحكمين "الصدق الظاهري":** حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الزملاء في مجال العمل الأكاديمي، واختار الباحث 5 من أصحاب الاختصاص بمجال الإدارة واثنين متخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وأجرى الباحث بعض التعديلات استجابة لتوصيات المحكمين.

2- **صدق المقياس:**

أولا: الاتساق الداخلي Internal Validity

جدول رقم (2) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول "أسس اختيار النخب القيادية" والدرجة الكلية للمحور		
الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
البنية المادية للنظم	%85	.000
البرمجة الذكية ومعالجة العمليات	89%	.000
إمكانات مهندس المعرفة	89%	.000

الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =α . * * الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 =α .

يوضح الجدول السابق أن معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المحور الأول "النظم الخبيرة"، والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة أعلى من (80 %) ويعني ذلك أنها قوية، ودالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يُعد المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الثاني "بناء الكفاءات الإدارية" والدرجة الكلية للمحور.		
الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
الحد من العقلانية المقيدة	%79.4	.000
الحد من ضيق الوقت	%68.8	.000
الحد من القرارات المتحيزة	%61.8	.000

الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =α . * * الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 =α .

يوضح الجدول السابق أن معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المحور الثاني "الحد من معوقات اتخاذ القرار"، والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة أعلى من (60 %) ويعني ذلك أنها مقبولة، ودالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يُعد المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

ثبات المقياس: باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) تبين ما يأتي:

الجدول رقم (4) يبين معامل (ألفا كرونباخ) لكل بعد من محاور الاستبانة	
فقرات المحور الأول (النظم الخبيرة)	**معامل ألفا كرونباخ**
البنية المادية للنظم	.945%
البرمجة الذكية ومعالجة العمليات	.943%
إمكانات مهندس المعرفة	.842%
فقرات المحور الثاني (الحد من معوقات اتخاذ القرار	**معامل ألفا كرونباخ**
الحد من العقلانية المقيدة	.880%
الحد من ضيق الوقت	.951%
الحد من القرارات المتحيزة	.931%

يتبين من الجدول السابق أن أداة الاستبانة تتمتع بثبات عال حيث إن قراءات معامل ألفاكرونباخ تشير إلى أعلى من (84 %) ما يدل على أن الأداة يمكن الاعتماد عليها في قياس المتغيرات.

تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة:

تم اختبار الفرضيات، للإجابة عن أسئلة الدراسة استنادا إلى نتائج التحليل الإحصائي الذي توصل الباحث إليه من خلال تحليل فقرات الاستبانة وتحليل المتغيرات التي اشتملت على (آراء عينة الدراسة حول النظم الخبيرة ودورها في الحد من معوقات اتخاذ القرار ببلدية خان لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من إستبيان الدراسة، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على النتائج التي سيتم عرضها وتحليلها.

اختبار فرضيات الدراسة: اختبار الفرضيات حول متوسط درجة الإجابة يساوي درجة الموافقة المتوسطة (الحياد). تم استخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sampel T test) لتحليل فقرات الاستبانة، وتكون الفقرة إيجابية بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية أو (القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والوزن النسبي أكبر من 60 %)، وتكون الفقرة سلبية بمعنى

أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أقل من قيمة t الجدولية، أو (القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والوزن النسبي أقل من 60 %)، وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من 0.05 تكون آراء العينة في الفقرة متوسطة.

من أجل التوصل إلى إجابة قطعية على أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف يتم التعرف مبدئيا على واقع كل من النظم الخبيرة في بلدية خان يونس من خلال تحليل فقرات محاور الدراسة، **تم** استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الموافقة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة (الحياد) أم لا.

جدول (5) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لمتوسط جميع فقرات المحور الأول (استخدام النظم الخبيرة)

أبعاد المحور	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
البنية المادية للنظم	0.73	20.510	**.000**
البرمجة الذكية ومعالجة العمليات	0.70	22.745	**.000**
إمكانات مهندس المعرفة	0.72	33.164	**.000**
مجموع المحاور	**0.72**	**30.893**	**000.**

يتبين من الجدول السابق موافقة عينة الدراسة بنسبة (72 %) على أبعاد النظم الخبيرة في البلدية، وهذا يدل على أن البلدية تحرص على إدارة أعمالها تبعًا للأنظمة العصرية فهم حريصون على الاهتمام بالأدوات والحاسوبية والشبكات اللازمة وكذلك تهتم بلدية خان يونس بتزويد الأجهزة المستخدمة بتطبيقات ملاءمة لطبيعة العمل المكلفين به عينة الدراسة من رؤساء أقسام ومديري دوائر، وأيضًا هناك اهتمام بتحفيز مهندسي المعرفة ولديهم المهارات الكافية والفعالة في تنفيذ المطلوب منهم. وتلك المؤشرات مطمئنة للغاية حيث تعتبر قاعدة ممتازة للانطلاق منها لتطوير الأداء العام، وبالتالي تحسين فرص توفير حياة أفضل للمستفيدين من الخدمات العامة التي تقدمها البلدية، وفيما يلي التحليل الإحصائي الذي استند الباحث إليه للوصول إلى الاستنتاجات في الجدول السابق.

جدول (6) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لأعلى متوسطات وأقلها من كل بعد من أبعاد المحور الأول					
البعد الأول: (البنية المادية للنظم)					
الفقرات	**المتوسط الحسابي**	**قيمة الاختبار**	**(.Sig)**	**ترتيب بحسب البعد**	**ترتيب بحسب المحور**
1- يوجد على مكتبي حاسوب متصل بشبكة داخلية.	0.75	15.484	.000	**1**	**2**
2- سرعة مُعالج الحاسوب الذي استعمله ملاءمة لطبيعة المهام المطلوبة مني.	0.71	15.015	.000	**4**	**6**
3- البلدية توفر لي هذا الجهاز للاستعمال الفردي (لا يوجد شركاء معي)	0.74	15.907	.000	**2**	**3**
4- الحاسوب متصل بقواعد البيانات التي احتاجها.	0.75	18.028	.000	**1**	**2**
5- عندما أتعرض إلى ظروف محيرة ألجأ إلى دليل محوسب للاسترشاد به.	0.69	21.450	.000	**5**	**7**
6- أطمئن إلى نتائج عمليات الحاسوب بخصوص النصائح التي يرشدني إليها في حالة البدائل المعقدة.	0.74	21.692	.000	**2**	**3**
7- الحاسوب يقدم لي خيارات موضوعية تساعدني في حسم	0.73	21.740	000.	**3**	**4**

الخيارات.					
مجموع البعد الأول	**0.73**	**20.510**	**000.**	**1**	
البعد الثاني: (البرمجة الذكية ومعالجة العمليات)					
الفقرات	**المتوسط الحسابي**	**قيمة الاختبار**	**(Sig.)**	**ترتيب بحسب البعد**	**ترتيب بحسب المحور**
1- تحرص البلدية على تزويد حاسوبي بتطبيقات مهمة لطبيعة عملي.	0.75	18.587	.000	1	2
2- البرامج المتوفرة تقدِّم تحليلات مُجدولة ومؤشرات دقيقة.	0.68	18.695	.000	4	8
3- التقارير الحاسوبية تساعد في بناء توقعاتي عن ردود أفعال العاملين الناتجة عن القرارات.	0.69	21.051	.000	3	7
4- البرامج المتوفرة على النظام تجيب على تساؤلاتي مهما كانت معقدة؛ فهي مرنة بما يكفي.	0.69	20.446	.000	3	7
5- البرامج المتوفرة تساعدني في اكتشاف المشكلات قبل وقوعها.	0.67	21.723	.000	5	9
6- معالجة العمل باستخدام البرامج الذكية على الحاسوب تقلل من هدر الوقت في المناقشات التشاورية بين الزملاء.	0.73	21.006	.000	2	4

مجموع البعد الثاني	**0.70**	**22.745**	**000.**	**3**	
البعد الثالث: (إمكانيات مهندس المعرفة)					
الفقرات	**المتوسط الحسابي**	**قيمة الاختبار**	**(Sig.)**	**ترتيب بحسب البعد**	**ترتيب بحسب المحور**
1- مهندسو المعرفة يقدمون المساعدة في تفسير الرموز الغامضة التي تصدر عن تقارير الحاسوب.	0.77	27.686	000.	1	1
2- مهندسو المعرفة يوظفون وقائع التجارب الماضية في بناء خوارزميات منطقية يستدل بها المبتدئون لاحقا.	0.72	26.792	.000	5	5
3- مهندسو المعرفة لديهم الإحاطة بطبيعة علاقة الأحداث ببعضها.	0.75	28.868	.000	2	2
4- لا يتوقف مهندسو المعرفة عن تطوير مهاراتهم في البحث عن المعرفة وتقنيات دمجها في إطار ترميزي منطقي.	0.73	24.783	.000	4	4
5- تعقد البلدية البرامج التدريبية المستمرة لتطوير مهارات مهندسي المعرفة.	0.71	23.212	.000	6	6
6- يحصل مهندسو المعرفة على مكافآت تحفيزية لتشجيعهم على	0.63	17.405	.000	7	10

مواصلة الإنجاز والتقدم.					
7- مهندسو المعرفة محترفون لطفاء يحسنون أسلوب الإرشاد المعرفي وطلب المعرفة من أصحابها.	0.74	21.692	.000	3	3
مجموع البعد الثالث	**0.72**	**33.164**	**000.**	**2**	

يتبين من نتائج تحليل فقرات البعد الأول: إن كلا من فقرة (سرعة المعالج الذي يستعملونه) وفقرة (فعالية شبكة الحاسوب المتصلة بالجهاز) حازتا على أعلى متوسطات (75 %) لكل من الفقرتين، وبينما حازت الفقرة الاسترشاد بالدليل المحوسب عند التعرض لظرف محيرة حازت على أقل نسبة متوسط بمقدار (68 %)، ويرى الباحث أن تلك الفروق ليست كبيرة جدا في ظل أنها دالة إحصائيا. رغم ذلك فإنه يعد مؤشرًا على أن البنية التحتية للنظم الخبيرة في البلدية تتصف بالحداثة والعصرية، إلا أنها تعاني من جمود في الفعالية وربما انخفاض مستوى الاستفادة الفعلية منها، بينما يتبين في البعد الثاني أن الفقرة رقم (1) التي تشير إلى (حرص البلدية على تزويد الحواسيب التي تستخدمها عينة الدراسة بتطبيقات مهمة لطبيعة عملهم) حظيت أعلى ترتيبا بنسبة موافقة (0.75). بينما جاءت فقرة رقم (5) التي تشير إلى أن (البرامج المتوفرة تساعد عينة الدراسة في اكتشاف المشكلات قبل وقوعها) في المرتبة الأخيرة بنسبة موافقة (0.67)، وتعتبر تلك المؤشرات معززة في تفسير نتيجة المحور السابق حيث إن ذلك يؤكد على حرص البلدية على توفير أحدث التقنيات؛ بينما هناك ربما ضعف نسبي في فعاليتها. أما البعد الثالث فقد أظهرت النتائج أن الفقرة الأولى التي تشير إلى أن (مهندسو المعرفة يقدمون المساعدة في تفسير الرموز الغامضة التي تصدر عن تقارير الحاسوب) حظيت بأعلى نسبة موافقة (0.77)، بينما حصلت عبارة رقم (6) (يحصل مهندسو المعرفة على مكافآت تحفيزية لتشجيعهم على مواصلة الإنجاز والتقدم) على أقل نسبة موافقة (0.63)، وتلك النتيجة تؤيدها النتيجة التي توصل إليها كل من شتيوي، وعبد (2018) وهذا يدل على أن هناك مستوى مرتفعا من الانتماء التنظيمي للعاملين في البلدية ومهندسي المعرفة بشكل خاص، نظرًا لأنهم لا يتلقون مكافآت مجزية- نسبيًا- إلا أنهم تفوقوا في بذل الجهد في سبيل إنجاز العمل بأفضل صورة. وتلك مؤشرات مطمئنة جدًا لمستقبل العمل في البلدية إلا أنها بحاجة إلى مزيد من الاهتمام بمهندسي المعرفة لضمان عدم الوقوع في أزمات تراجع في الأداء مع مرور الوقت. أما بالنسبة للترتيب العام لفقرات المحول جميعها فقد جاءتا نفس العبارتين في البعد الثالث حيث كانتا هما الأعلى والأقل على

مستوى المحور، وهذا ربما يدل على حساسية العلاقة الإنسانية لرؤساء الأقسام ومديري الدوائر وشدة تأثير التعاطف الوجداني عندما يتعلق الأمر بالحكم على أداء زملائهم بالعمل. وبالتالي يكون الباحث قد تمكن من تحقيق الهدف الأول: ***الكشف عن واقع تطبيقات النظم الخبيرة في بلدية خان يونس بما يوضح مدى اهتمام المؤسسة بأدوات الإدارة التكنولوجية ومدى تركيزها على توظيف نظم دعم القرار في إجراءاتهم***. وللتعرف على واقع معيقات اتخاذ القرارات في بلدية خان يونس يورد الباحث النتائج الإحصائية فيما يأتي:

جدول (7) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لمتوسط جميع فقرات المحور الثاني (الحد من معوقات اتخاذ القرار)

أبعاد المحور	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1- الحد من العقلانية المقيدة	0.683	24.230	.000
2- الحد من ضيق الوقت	0.714	16.458	.000
3- الحد من القرارات المتحيزة	0.701	18.772	.000
مجموع المحاور	**0.59**	**25.417**	**000.**

من الجدول السابق يتبين أن متوسط مجموع المحاور لا يتجاوز (59 %) والقيمة الاحتمالية المقابلة دالة عند مستوى أقل من (5 %) وهذا يدل على أن عينة البحث حسمت رأيها بأن محاولات البلدية للحد من معوقات اتخاذ القرار ضعيفة على أرض الواقع، والقرارات تتعرض إلى تحديات حقيقية. وهذه النتيجة تأتي طبيعية وتؤكد على صحة تفسير المؤشرات التي جاءت في تحليل المحور المستقل حيث أشارت إلى أن مستوى الحداثة في التجهيزات التقنية للنظم الخبيرة كانت كبيرة إلا أنها لم تكن فعالة بدرجة لافتة للنظر. وفيما يلي التحليل الإحصائي الذي استند الباحث إليه للوصول إلى الاستنتاجات في الجدول السابق.

جدول (8) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لأعلى متوسطات وأقلها من كل بعد من أبعاد المحور الثاني					
البعد الأول: (الحد من العقلانية المقيدة)					
الفقرات	**المتوسط الحسابي**	**قيمة الاختبار**	**(Sig.)**	**ترتيب بحسب البعد**	**ترتيب بحسب المحور**
1- القرارات في البلدية مبنية على أسس مدروسة بدقة.	0.64	17.101	.000	**5**	**8**
2- يتم اتخاذ القرارات بعد الاطلاع على البدائل الممكنة جميعها.	0.66	19.135	.000	**4**	**7**
3- يتم اتخاذ القرارات في ظروف هادئة أي: (بعيدا عن مواقف العمل المربكة).	0.66	20.017	.000	**4**	**7**
4- قبل اتخاذ القرار يتم إنضاجه (بالحوار) مع جميع المعنيين به.	0.67	21.160	.000	**3**	**6**
5- لا يتم اتخاذ أي قرار في ظل نقص المعلومات.	0.78	7.910	.000 .000	**1**	**2**
6- يتم اتخاذ القرار الذي يحقق الاستدامة وليس الذي يقتصر على تحقيق دعايات إعلامية فقط.	0.70	25.069	.000	**2**	**3**

مجموع البعد الأول	0.683	24.230	**000.**		**3**
البعد الثاني: (الحد من ضيق الوقت)					
الفقرات	**المتوسط الحسابي**	**قيمة الاختبار**	**(Sig.)**	**ترتيب بحسب البعد**	**ترتيب بحسب المحور**
1- يتم اتخاذ القرارات في مساحات زمنية كافية ومريحة.	0.84	5.541	.000	1	1
2- يتم إعداد البدائل وتصميم السيناريوهات قبل وقت استحقاق تنفيذ القرار بوقت كاف.	0.68	20.240	.000	3	4
3- تحرص البلدية على القرارات غير المتسرعة.	0.70	19.816	.000	2	3
4- الوقت كافٍ لإجراء الفحوصات اللازمة؛ للتأكد من صلاحية القرارات قبل تنفيذها.	0.68	18.343	.000	3	5
5- هناك ما يكفي من الوقت لإجراء الحوارات اللازمة للتأكد من نضج القرار قبل تنفيذه.	0.68	19.068	.000	3	5
مجموع البعد الثاني	**0.714**	**16.458**	**000.**		**1**
البعد الثالث: (الحد من القرارات المتحيزة)					

الفقرات	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار	(Sig.)	ترتيب بحسب البعد	ترتيب بحسب المحور
1- يتم اتخاذ القرارات في البلدية بلا تحيز لمصلحة خاصة بأي جهة.	0.650	18.245	000.	3	
2- تخضع عملية اتخاذ القرارات في البلدية إلى معايير واضحة وموضوعية.	0.680	19.887	.000	1	5
3- يتم تنفيذ القرارات دون تحايل على المعايير المتفق عليها؛ لمصلحة خاصة بأي جهة في البلدية.	0.680	19.068	.000	1	5
4- تنفذ القرارات- في وقتها- دون تأخير أو تقديم يتماشى مع مصلحة خاصة لأي جهة في البلدية.	0.675	21.243	.000	2	6
5- عملية اختيار البدائل- عند اتخاذ القرار- لا تتأثر بالخلفية الأيدلوجية لمتخذي القرار أنفسهم.	0.695	22.272	.000	1	4
6- عملية اختيار البدائل- عند اتخاذ القرار- لا تتأثر بالخلفيات الاجتماعية لمتخذي القرار أنفسهم.	0.680	19.068	.000	2	5

مجموع البعد الثالث	0.701	18.772	000.	2

من الجدول السابق يتبن أن العبارة الخامسة التي تشير إلى أنه (لا يتم اتخاذ أي قرار في ظل نقص المعلومات)، جاءت في المرتبة الأول حيث حظيت بنسبة موافقة (0.78). بينما جاءت العبارة الأولى التي تشير إلى أن (القرارات في البلدية مبنية على أسس مدروسة بدقة) في المرتبة الأخيرة حيث حظيت بنسبة موافقة (0.64)، وهذا يدل ويؤكد على أن الاستعدادات الأساسية لاتخاذ القرارات متوفرة لكن المشكلة تكمن في الاستفادة منها على الوجه المثل حيث تكون ضعيفة. أما البعد الثاني فقد جاءت الفقرة الأولى التي تشير إلى أنه (يتم اتخاذ القرارات في مساحات زمنية كافية ومريحة) في المرتبة الأول بنسبة موافقة (0.84) وهي النسبة الأعلى في ترتيب متوسطات جميع فقرات المحور الثاني. بينما جاءت فقرات ثلاث بنفس نسبة الموافقة (0.68) ويلاحظ الباحث فجوة كبيرة بين النسبتين وهذا ربما يدل على وجود فرص حول القيم التشاركية لاتخاذ القرارات لم تتم الاستفادة منها بسبب التفرد في اتخاذ القرار في أحيان كثيرة حيث يبدو من العبارات أن رؤساء الأقسام والدوائر يرون أنه رغم وجود الوقت الكافي؛ إلا أن الإجراءات على الأرض غير مرضية من أجل الاستفادة من المساحة الزمنية المتوفرة. وبالتالي يكون الباحث قد تمكن من تحقيق الهدف الثاني: ***الكشف عن واقع معيقات اتخاذ القرار في بلدية خان يونس ومدى قدرة الإدارة في الحد منها.***

اختبار الفرضيات:

1- **اختبار الفرضية الرئيسية الأولى H 1**: القائلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 5\ \%$) بين تطبيق النظم الخبيرة والحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلدية خان يونس. سيتم استخدام معامل الارتباط (سبيرمان) نتيجة أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي حيث استند الباحث إلى نتائج اختبار (شابيرو) للتأكد من درجة اعتدال البيانات.

الجدول رقم (9) يوضح قوة الارتباط بين أبعاد المتغير المستقل والمتغير التابع			الحكم على الفرضية
أبعاد المحور الأول (النظم الخبيرة)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)	

البنية المادية للنظم	%432.	005.	
البرمجة الذكية ومعالجة العمليات	%544	000	
إمكانات مهندس المعرفة	%391	013.	
مجموع المحاور مع المتغير التابع	**%621**	000.	**مقبولة**

من الجدول السابق يتبين أن هناك علاقة دالة إحصائي بين جميع المحاور بين المتغير المستقل (النظم الخبيرة) مع المتغير التابع (الحد من معوقات اتخاذ القرار)، حيث بلغت إجمالي النسبة التي تشير إلى العلاقة (621 %) وتعتبر مؤشرا مقبولا يدل على علاقة دالة إحصائيا ولكنها ليست قوية جدا. ومن هنا يتمكن الباحث من اختبار **الفرضية الرئيسية الأولى H 1**: القائلة: ***توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (5 % ≥ α) بين تطبيق النظم الخبيرة والحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلدية خان يونس.*** ويعد قبول الفرضية دليلا على وجود علاقة توضح طبيعة الدور الذي تلعبه النظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية بالبلدية، وللتأكد من فعالية دول العلاقة يمكن احتساب مدى وجود تأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من عثمان، وآخرون (2022)، ومنصور (2021)، وغنيم (2007).

2- **اختبار الفرضية الرئيسية الثانية H 2**: القائلة: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية (5 % ≥ α) للنظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلدية خان يونس. لحساب الأثر: تم استخدام الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح فيما يأتي:

الجدول رقم (10) حساب ما يفسر القيم الدالة على واقع المتغير التابع الناتج عن تأثير المتغير المستقل

	النظم الخبيرة متغير مستقل			
معوقات الحد من		ANOVA	Coefficients	Sig

		.t	Beta	F	R Square	
	الحد من العقلانية المقيدة	535.	43.741	732.	6.614.	000
	الحد من ضيق الوقت	117.	5.034	342.	2.768	031.
	الحد من القرارات المتحيزة	278.	14.633	527.	3.825	000.
	مجموع المحور التابع	**386.**	**23.916**	**621.**	**4.890**	**000.**

يتبين من الجدول السابق أن (38.6 %) من التغير في المتغير التابع (الحد من معوقات اتخاذ القرارات) يمكن تفسيره لأسباب تعود إلى أبعاد المتغير المستقل (النظم الخبيرة). ويُلاحظ من النتائج أن (53.5 %) من التغيرات في بعد (الحد من العقلانية المقيدة) في اتخاذ القرار كأحد المعوقات، يمكن تفسيره بسبب ممارسة النظم الخبيرة في البلدية، بينما يجد الباحث أن (11.7 %) فقط من التغيرات في بعد (الحد من ضيق الوقت) كمعوق من معوقات اتخاذ القرارات تعود لأسباب تتعلق بممارسة النظم الخبيرة، وتلك النسبة تدل على الأقل تأثرا من الأبعاد الثلاثة. ويعزو الباحث ذلك ربما لوجود فجوة لا زالت كبيرة بين التصاميم التقنية المتوفرة وكفاءة المستخدمين، الأمر الذي يترتب عليه زيادة معدل الأخطاء ما يزيد من استهلاك الوقت بشكل كبير.

الجدول (11) حساب نسبة مساهمة كل بعد من أبعاد المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع

	الحد من معوقات اتخاذ القرار متغير تابع						
النظم الخبيرة متغير مستقل		**ANOVA**		**Coefficients**		**Sig**	**الحكم على الفرضية**
		R Square	**F**	**Beta**	**.t**		
	البنية المادية للنظم الخبيرة	186.	8.696	432.	2.949	005.	

	البرمجة الذكية ومعالجة العمليات	296.	15.970	544.	3.996	000.	
	إمكانات مهندس المعرفة	153.	6.865	391.	2.620	013.	
	مجموع المحور التابع	**386.**	**23.916**	**621.**	**4.890**	**000.**	**مقبولة**

الجدول السابق يظهر نسبة مساهمة كل بعد من أبعاد المتغير المستقل في مجموع المتغير التابع وكانت على النحو الآتي: حظي بعد (البرمجة الذكية) نصيب الأسد في التأثير على المتغير التابع (الحد من معوقات اتخاذ القرارات) حيث بلغ (29.6 %). بينما حصلت البنية التحتية للنظم الخبير التأثير الأقل في المتغير التابع حيث بلغت (15.3 %) فقط. ويعزو الباحث ذلك لأن عينة الدراسة ربما تكتشف الظواهر التي تتفاعل معها في الممارسات اليومية أكثر من الظواهر التي لا تقع في بؤرة اهتماماتهم الوظيفية كالبنية التحتية وإمكانيات مهندس المعرفة لأن البنية التحتية يتم تطويرها وتجهيزها بعيدا عن الاحتكاك المباشر بعينة الدراسة في حين أن مواقعهم الوظيفية والإشرافية تحتم عليهم الوعي بها واقتراح التعديلات اللازمة عليها بما يحافظ على التطور المستمر. وبالتالي يكون الباحث تمكن من اختبار **الفرضية الرئيسية الثانية H 2: *يوجد أثر ذو دلالة إحصائية* ($\alpha \leq$ 5 %) *للنظم الخبيرة في الحد من معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في بلديه خان يونس.***

اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من: Sayed (2021)، وMatthew et al (2021)، وفقها (2021)، وعلي (2018)، وكل من أحمد، ورجيم (2017)

اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة H 3: القائلة: لا يوجد فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ 5 %) بين متوسطات تقديرات آراء عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية. لحساب الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات الديمغرافية والوظيفية تم التوصل إلى ما يأتي:

أولا: جدول رقم (12) الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى النوع الاجتماعي					
محور النظم الخبيرة			محور الحد من معوقات اتخاذ القرار		
المتوسط الكلي	درجة الاختبار	القيمة الاحتمالية	المتوسط الكلي	درجة الاختبار	القيمة الاحتمالية الكلية
8.5250	-059.-	612.	8.6250	-059.-	953.

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (Sig) عند كل من المتغيرين أكبر من (5 %) وهذا يدل على عدم وجود فروق في متوسطات آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

ثانيا: الجدول رقم (13) الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى المؤهل العلمي							
محور النظم الخبيرة					محور الحد من معوقات اتخاذ القرار		
درجة الاختبار الكلي	المتوسط المربع		القيمة الاحتمالية	المتوسط المربع		درجة الاختبار	القيمة الاحتمالية الكلية
	بين المجموعات	خلال المجموعات		بين المجموعات	خلال المجموعات		
235.	1.464	6.224	630.	6.600	8.284	797.	378.

من الجدول السابق يتبين أن المؤهل العلمي لم يكن له أثر في اختلاف متوسط وجهات النظر حول آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التابع) و (المستقل) حيث بلغت القيمة الاحتمالية لكلا المتغيرين أكبر من (5 %). يبدو من النتائج أن اختلاف المؤهل العلمي لا يعني اختلاف طبيعة الوظائف أو تفاوت الصلاحيات الأمر التي يترتب عليه مساواتهم في الحوافز ومساواتهم في حجم الاطلاع على المعلومات ومساواتهم في التفاعلات اليومية مع تحديات العمل، وكل ذلك سوف يقود إلى التشابه في الآراء.

ثالثا: الجدول (14) الفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى سنوات الخبرة							
محور النظم الخبيرة				محور الحد من معوقات اتخاذ القرار			
درجة الاختبار الكلي	المتوسط المربع		القيمة الاحتمالية	المتوسط المربع		درجة الاختبار	القيمة الاحتمالية الكلية
	بين المجموعات	خلال المجموعات		بين المجموعات	خلال المجموعات		
528.	3.342	6.332	666.	3.525	8.633	408.	748.

من الجدول السابق يتبين أن اختلاف سنوات الخدمة لعينة الدراسة لم يكن لها أثر في اختلاف متوسط وجهات النظر حول آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التابع) و (المستقل) حيث بلغت القيمة الاحتمالية لكلا المتغيرين أكبر من (5 %). يبدو من خلال النتيجة أن مرور الوقت لم يكن سببا كافيا لتطور الخبرات في مجال الوعي بأدوات اتخاذ القرارات ومعيقاته، الأمر الذي لم يحدث فرقا جوهريا، وساوى بين متوسطات آراء الذين لديهم أقل من (10) سنوات ونسبتهم (25 %) من العينة، ومتوسطات آراء الذين لديهم أكثر من (10) سنوات خدمة ونسبتهم (75 %) [4]، رغم أن القدامى يمثلون الوزن الأكبر، وهذا مؤشر طبيعي نظرا لأن الدراسة استهدفت ذوي المناصب الإشرافية، فيما جرت العادة أن يتطور الموظف في السلم الوظيفي بعد مرور فترة زمنية كافية.

رابعًا: الجدول (15) الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى الرتبة الوظيفية							
محور النظم الخبيرة				محور الحد من معوقات اتخاذ القرار			
درجة الاختبار الكلي	المتوسط المربع		القيمة الاحتمالية	المتوسط المربع		درجة الاختبار	القيمة الاحتمالية الكلية
	بين المجمو	خلال المجموعات		بين المجموعا	خلال المجموعات		
1.472			233.			471.	497.

[4] أنظر الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة

	عات			ت			
	8.875	6.029		3.933	8.354		

من الجدول السابق يتبين أن اختلاف الرتبة الوظيفية بين (رئيس قسم) و (مدير دائرة) لعينة الدراسة لم يكن لها أثر في إحداث اختلاف جوهري بين متوسطات وجهات النظر حول آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التابع) و (المستقل) حيث بلغت القيمة الاحتمالية لكلا المتغيرين أكبر من (5 %). يستدل الباحث من النتيجة أن اختلاف الرتبة الوظيفية يقع ضمن نفس المستوى الإداري الأمر الذي يترتب عليه التشابه في التعرض لمؤثرات وعوامل العمل مما يترتب عليه تشابه مثيل في آرائهم حول دور النظم الخبيرة للحد من معوقات اتخاذ القرارات بالبلدية.

خامسًا: الجدول (16) الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر

محور النظم الخبيرة				محور الحد من معوقات اتخاذ القرار			
درجة الاختبار الكلي	المتوسط المربع		القيمة الاحتمالية	المتوسط المربع		درجة الاختبار	القيمة الاحتمالية الكلية
	بين المجموعات	خلال المجموعات		بين المجموعات	خلال المجموعات		
1.109	6.709	6.051	358.	20.314	7.234	2.808	053.

من الجدول السابق يتبين أن اختلاف العمر بين أفراد عينة الدراسة لم يكن له أثر في إحداث اختلاف جوهري بين متوسطات وجهات النظر حول آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التابع) و (المستقل) حيث بلغت القيمة الاحتمالية لكلا المتغيرين أكبر من (5 %). رغم أن ما يزيد عن (57 %) من عينة الدراسة هم من فئة الشباب أي أقل من (45) سنة والباقي (43 %) تقريبا من فئة كبار السن أي أكبر من (45) سنة[5] فإن ذلك الوزن الكبير نسبيا للمتقدمين في السن لم يحدث فرقا ربما يعود ذلك إلى أن البلدية حريصة على تدريب جميع العاملين على الوعي بمتطلبات استخدام تكنولوجيا دعم القرار بحسب الاحتياجات التدريبية المناسبة، الأمر الذي أغلق الفجوة الزمنية التي تتسع مع زيادة الفروق في الفئات العمرية وبالتالي اختلاف وتفاوت الاهتمامات التقنية ومواكبة سرعة التطور فيها حيث إن الشباب يمكنهم مواكبة تلك التقنيات بشكل أكبر بسبب طبيعة تلقيهم للتجارب الحياتية وفقا لاهتماماتهم. من خلال الجداول

[5] أنظر جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة

السابقة التي تضمنت حساب الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية والوظيفة: تمكن الباحث من اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة حيث تم قبول الفرضية القائلة: لا يوجد فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ % 5) في متوسطات تقديرات آراء عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية.

النتائج والتوصيات:

أولا: النتائج: توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:

1- تحرص البلدية على إدارة أعمالها تبعًا للأنظمة العصرية فهم حريصون على الاهتمام بالأدوات الحاسوبية والشبكات اللازمة لإنجاز الأعمال.

2- محاولات البلدية للحد من معوقات اتخاذ القرار ضعيفة على أرض الواقع، والقرارات تتعرض إلى تحديات حقيقية.

3- هناك علاقة دالة إحصائيًا بين جميع المحاور بين المتغير المستقل (النظم الخبيرة) مع المتغير التابع (الحد من معوقات اتخاذ القرار)، حيث بلغت إجمالي النسبة التي تشير إلى العلاقة (621 %).

4- (38.6 %) من التغير في المتغير التابع (الحد من معوقات اتخاذ القرارات) يمكن تفسيره لأسباب تعود إلى أبعاد المتغير المستقل (النظم الخبيرة)

5- تهتم بلدية خان يونس بتزويد الأجهزة المستخدمة بتطبيقات ملاءمة لطبيعة العمل المكلفين به عينة الدراسة من رؤساء أقسام ومديري دوائر.

6- هناك اهتمام ضعيف بتحفيز مهندسي المعرفة.

7- لدى مهندسي المعرفة في البلدية المهارات الكافية والفعالة في تنفيذ المطلوب منهم

8- تمتلك بيئة العمل في البلدية مؤشرات مطمئنة للغاية حيث تعتبر قاعدة ممتازة للانطلاق منها لتطوير الأداء العام إذا تم تفعيل ممارسة الموارد التقنية على الوجه الأمثل.

9- إن عملية الممارسة الحالية للنظم الخبيرة تعاني من جمود في الفعالية وربما انخفاض مستوى الاستفادة الفعلية منها.

10- هناك مستوى لافت من الانتماء التنظيمي للعاملين في البلدية ومهندسي المعرفة بشكل خاص.

11- وجود فرص حول القيم التشاركية لاتخاذ القرارات لم تتم الاستفادة منها بسبب التفرد في اتخاذ القرار في أحيان كثيرة

12- رغم وجود الوقت الكافي لاتخاذ القارات إلا أن الإجراءات على الأرض غير مرضية من أجل الاستفادة من المساحة الزمنية المتوفرة.

ثانيا: التوصيات: استنادا إلى النتائج يسوق الباحث مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

1- ضرورة تعزيز محاولات الحد من معوقات اتخاذ القرارات من خلال إجراء مراجعات عميقة لمضيعات الوقت، وتشديد الرقابة على المؤثرات السلبية في اتخاذ القرارات.
2- زيادة الاهتمام بتحفيز العاملين وتشجيعهم من باب الاعتناء بهم وتقدير إخلاصهم خصوصا مهندسي المعرفة.
3- تفعيل قيم التشاركية في صنع واتخاذ القرار الأمر الذي يخفف من معوقات اتخاذه.
4- بناء برنامج تدريبي يهدف إلى توعية العاملين بأهمية الموارد المتاحة من التقنيات ونظم دعم القرار من أجل فك الجمود الذي تعانيه الأنظمة الخبير وتفعيل ممارستها في مجالاتها التي أعدت لها.
5- الاستمرار في تعزيز الولاء التنظيمي والمحافظة على استثماره في تجويد الحياة الوظيفية والأداء العام بالبلدية.

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية
- علي إبراهيم. (2018). دور استخدام النظم الخبيرة في تحسين جودة القرارات الادارية."دارسة ميدانية على المصارف العاملة في الساحل السوري. *مجلة جامعة طرطوس للبحوث والد ارسات العلمية، 2*.
- عثمان محمد، حماد الطاهر ، و الفياض سالم. (2022). لدور المعدل لمقدرات التكنولوجية في العلاقة بين نظام المعمومات الإدارية وجودة القرارات الإدارية)دراسة حالة مصنع بوهيات المهندس(. *Marketing and Business Research Review*، الصفحات 1-10.
- وادي رشدي ، و غنيم ماهر. (2 11, 2007). مدى جودة المعلومات التي تنتجها نظم المعلومات الإدارية المحوسبة في بلديات محافظات غزة. *Journal (Humanities Series)*، الصفحات 143-178.

- أحمد شفا، ورجيم نصيب. (2017). دور الأنظمة الخبيرة في صناعة القرارات الاستراتيجية في منظمات الأعمال. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة العربي التبسي، 1*(10)، الصفحات 185-205.
- الصليمي.محمد (2010). *المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية : المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرار*. تم الاسترداد من منهل الثقافة التربوية: https://www.manhal.net/art/s/1321
- شتيوي محمد ، و عبد محمد. (2018). اتجاهات العاملين نحو جودة حياة العمل في بلدية غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية*، الصفحات 15-57.
- منصور محمد. (2021). أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة القرارات. *رسالة ما جستير*. فلسطين: جامعة الاقصى-غزة.
- فقها نوال . (2021). أثر جودة نظم المعلومات الإدارية على فعالية اتخاذ القرار في وحدات الحكم. *رسالة ماجستير*. جنين: جامعة القدس المفتوحة.

- **المراجع باللغة الإنجليزية**

- Smith, C., Babich, C., & Lubrick, M. (2020). *Leadership and Management in Learning Organizations.* Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).
- Barker, J. (1990). *"Expert Systems Explained", Management Decision,* (Vol. 3).
- Coakes, E., Merchant, K., & Lehaney, B. (1997). *The use of expert* (Vol. 1). Management Decision.
- Gaber , M., & Fahim, A. (2018). Improving administrativedecisions through expert systems:empirical analysis. *Review of Economics and Political Science, Vol. 3* , pp. pp. 119-138.

- Matthew, N. O., Olanrewaju, B. E., & Sadiku, K. B. (2021). Expert Systems in Healthcare. *Journal of Scientific and Engineering Research, 2*(8), pp. 218-221.
- Metaxiotis, K., & Psarras, J. (2003). "Expert systems in business: applications and future directions for the operations researcher. *Industrial Management & Data Systems*(03).
- Sayed, B. T. (2021). Application of expert systems or decision-making systems in the field of education. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government, 3*(23), pp. 1127-1138.
- Tesh, v. (2022). *Administrative Problems in Decision-Making*. Retrieved from your article library: https://www.yourarticlelibrary.com/accounting/decision-making-accounting/administrative-problems-in-decision-making/53212
- Tzafestes, S. (1993). Expert systems in engineering applications. *verlag, Berlin, Heidelberg*.

قراءة نقدية في مجزوءات التكوين

ذة، التجنية خليد
أستاذة باحثة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين –الفرع الإقليمي بالقنيطرة
- مسلك الإدارة التربوية -
tijaniatigana@yahoo.fr
00212670484194

الملخص
تعد المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من أهم مؤسسات تكوين الاطر العليا التي تساهم في تأهيل الموارد البشرية في مجال التدبير الاداري والتربوي، ويندرج ارساء مسلك تكوين أطر الادارة التربوية بها في سياق الوعي بأهمية التكوين الأساس لهذه الاطر، واعتباره من أهم مداخل الارتقاء بأدوار ومهام مدبري المؤسسات التعليمية بصفة خاصة وبجودة منظومة التربية والتعليم بصفة عامة.وتهدف هذه المساهمة الى تقييم مجزوءات التكوين بهذا المسلك، من خلال التعرف على مضامينها وتحديد التقاطعات الموجودة بها في أفق تجويدها وتطويرها بشكل يستجيب لمهننة تكوين الأطر الادارية. تنبع أهمية المساهمة من كونها محاولة للإجابة على عدة تساؤلات تتمحور حول مدى مساهمة ارساء مسلك الادارة التربوية بالمراكز الجهوية السابق ذكرها، في تأهيل الاطر الادارية للارتقاء بجودة ومردودية المؤسسات التعليمية. بعد تقديم وصفي لمضامين المجزوءات ورصد التقاطعات فيما بينها، تم رصد مجموعة من التعديلات التي يجب مباشرتها على رزنامة التكوين بصفة عامة، من قبيل ملاءمة مضامين المجزوءات مع أهداف الادماج النهائية لهذه الاطر وجعل التقويم داعم للتكوين ومندمج في بشكل طبيعي في منهاج التكوين.

الكلمات المفتاحية : التكوين، منهاج التكوين، أطر مسلك الإدارة التربوية .

The course of educational administration in the regional centre for the profession of education and training Acritical reading of the Formation parts

Dr.Khalid tijania
Regional center for Education Training Professions
kéneitra Branch

Abstract
The regional centres for the professions of education and training are one of the most important institutions for the formation of senior executives laying a lane falls, that contribute to the rehabilitation of human resources in the field of administrative and educational management and consideration of educational management framework in the context awareness of the importance of basic forms of these frameworks. One of the most important revenue is to improve the roles and tasks of educational institution managers in particular and the quality of the education system in general.
By getting acquainted, this contribution aims to evaluate the components of formation in this path its content and identify the intersections in it the horizon of improving and developing it, in a way that responds to a profession, the importance of the contribution stems from being an attempt to answer several questions centred around training the administrative frameworks in the qualification about the extent of the contribution establishing a course education regional centres to improve quality and profitability of educational institutions.
A set of educational management frameworks was monitored after presenting a description of the contents of the fragments and monitoring the intersection among them, such as the appropriateness of the contents that must be dealt with on the composition calendar in general. Partitions with the objectives of the formation of the final. Integration of these frameworks, and making the evaluation supportive of the formation and naturally integrated into the formation curriculum.
Keywords: formation, training curriculum, educational management course frameworks.

تقديم

تعتبر الإدارة التربوية واحدة من أهم المجالات الأساسية لا نجاح مشروع اصلاح المنظومة التعليمية (شميعة : 2012 ص 18)، الذي انطلق بنفس قوي مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000 لتنتهي العشرية الاولى للإصلاح سنة 2010، ويتم بعدها إعداد برامج إصلاحية أولها البرنامج الاستعجالي2012/2009 من أجل ضخ نفس جديد لمسلسل الإصلاح ببلادنا، من خلال تسريع وثيرته وتدارك اختلالات التجربتين السابقتين، ويستمر مع الرؤية الاستراتيجية 2030/2015 التي صاغ أسسها ومجالاتها المجلس الاعلى للتربية والتكوين (القانون 12.105، 2014 الجريدة الرسمية عدد 6257) ، والتي يمكن التأكيد على أنها ترنو إلى نموذج بيداغوجي تكويني أساسه الانفتاح و الابتكار والملاءمة. جل التقارير والبرامج الاصلاحية خاصة المؤسساتية منها خلصت الى كون الإدارة التربوية مجال محوري في تنزيل وانجاح أي اصلاح وإضفاء النجاعة اللازمة عليه من خلال تطوير حكامة المنظومة التربوية على مختلف مستويات التدبير للوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين في هذا الصدد، اشترط الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المجال الخامس الخاص بالتسيير والتدبير، بضرورة أن يكون مدير المؤسسة التعليمية قد نال تكوينا أساسيا في مجال الإدارة وهو ما أكدت عليه الرؤية الاستراتيجية 2015/ 2030 في الرافعة التاسعة التي جعلت التكوين الأساس الزاميا وممهننا والتدبير كأسبقية أولى للرفع من الجودة، كما نصت أيضا ضمن السبل للرفع من مهنة التدبير والإدارة التربوية أن يتم على المدى المتوسط، تعزيز وتوسيع المسلك المخصص لتكوين أطر وفاعلي هذه الهيئة على صعيد المراكز الجهوية للتكوين في مهن التربية والتكوين.

لقد حظيت الادارة التربوية باهتمام خاص خلال السنين الاخيرة، خاصة بعد صدور المرسوم المنظم للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، واطلاعها بمهمة تكوين أطر الادارة التربوية، والجدير بالذكر أن تأسيس مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية (قرار وزير التربية الوطنية رقم 14. 2015) ، جاء ضمن سياقات مختلفة من ضمنها تنزيل بنود مضامين اتفاقية التعاون المغربي الكندي، في إطار مشروع "دعم وتدبير المؤسسات التعليمية، المعروف باسم باجيسم (PAGESM) الذي يعتمد مقاربة حديثة في اختيار الأطر الإدارية التي ستسند لها مهمة تسيير شؤون المؤسسات التعليمية حيث تقوم على انتقاء أولي بناء على دراسة معيارية دقيقة لملفات المترشحين لهذه المهمة، بالتركيز أساسا على مدى تملك مكتسبات علمية في مجال التدبير الحديث والتوفر على مجموعة من الأبعاد الأساسية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين ، 2018، ص 46) كالقدرة على التواصل والابداع نحو تحقيق قيادة تغيير فعالة، كما ركز المشروع على اعتماد مقاربة النوع في انتقاء أطر الادارة التربوية، علما أن هذه المقاربة لطالما كانت مطلبا داخل منظومة التربية والتكوين تحقيقا للإنصاف، كما أن المرسوم 672- 11-2 الصادر في 27 محرم 1433(23 دجنبر2011)، في شأن إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين نص في المادة 21 على إنشاء مسلك يعنى بتكوين أطر الادارة التربوية ، حيث انطلق في إطار التجريب التكوين بأربعة مراكز هي القنيطرة و وجدة وطنجة والجديدة خلال الموسم التكويني 2015/2014.

وللمساهمة في تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ، والتي تشمل عدة أسس وأهداف وأليات كفيلة بتوفير أطر وقادة اداريين مؤهلين في التخطيط التربوي مع توفر كفايات معرفية وأدائية خاصة بتدبير المؤسسة التعليمية ، ويبدأ مسار التكوين منذ النجاح والاعلان عن نتائج الاختبارين الكتابي والشفوي الى حدود الإعلان عن نتائج النهائية لامتحان التخرج بعد قضاء سنة تكوينية بين النظري بالمراكز والميداني بمؤسسات التربية والتكوين ، من خلال منهاج التكوين القائم على الأنموذج عملي – نظري – عملي ، جاءت هذه الدراسة الذي ننجزه تحت عنوان " مسلك الإدارة التربوية بالمراكز

الجهوية لمهن التربية والتكوين قراءة نقدية في جزوءات التكوين "، وذلك للوقوف على المعيقات التي يعرفها منهاج التكوين القائم على المقاربة المجزؤاتية الخاص بمسلك الإدارة التربوية واقتراح الحلول الرامية الى تجديد وتحسين هندسة التكوين أو منهاج التكوين ، الذي مر على إعداده واعتماده أكثر من 5 سنوات ، حتى يتماشى ومتطلبات القائد التربوي الحديث.

مشكلة الدراسة

بعد مرور أكثر من خمس سنوات على إرساء مسلك الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، يحق وضع هذه التجربة أمام المساءلة النقدية خاصة ما يتعلق بالجانب البيداغوجي، وفي هذا الإطار سنحاول ضمن هذه المساهمة، الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل تم احترام الشروط المنهجية والمعايير العلمية في وضع هندسة التكوين لسلك الإدارة التربوية.؟
- هل ساهم منهاج التكوين القائم على الأنموذج عملي-نظري-عملي الخاص بمسلك تكوين أطر الادارة التربوية والاعتماد على المقاربة المجزوءاتية من تمكين الأطر المتدربة من الكفايات المهنية الأساسية للمدبر التربوي؟
- هل المشكل في الهندسة ومضامين المجزوءات أم المشكل في الهندسة ومضامين المجزوءات أم الاشكال يتعلق في تكوين المكونين االمشرفين أو المكلفين بتدريس هاته المجزوءات؟
- ماهي اقتراحات التعديل الممكن ادخالها على منهاج تكوين أطر الإدارة التربوية من أجل الإسهام في تسريع هدف الارتقاء بالكفايات المهنية لأطر الادارة التربوية؟

للإجابة على هذه التساؤلات سنقدم بشكل مركز مضامين مجزوءات التكوين، مع إبداء مختلف الملاحظات التي تفرض نفسها وإبراز التقاطعات الموجودة بها واستشراف سبل التعديل التي يمكن إدخالها على بعض المجزوءات في أفق اختزال أو دمج مصوغات ضمن أخرى، بهدف الرقي بها الى مستوى المناهج المؤهلة لمواكبة المستجدات التربوية والتنظيمية التي تعرفها منظومة التربية والتكوين، لأجل تدبير فعال للممارسات التدبيرية الناجعة بالمؤسسات التعليمية.

أهمية الدراسة

يعتبر التكوين الذي تتلقاه الأطر الإدارية المتدربة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ، من أهم مداخل الارتقاء بأدوار ومهام مدبري المؤسسات التعليمية ، حيث بات لزاما توافر مجموعة من المواصفات والكفايات والمهارات التي تجعله قادرا على القيادة الفعالة الهادفة الى تحقيق مستقبل أفضل ، والتي لا يمكن أن يمتلكها الا بمهننة محكمة تزاوج بين التكوين النظري عبر مجموعة من المجزوءات المتكاملة وبين تكوين ميداني تبصري ، لهذا تم وضع عدة تكوينية تتمثل كما سبق الذكر في عدة مجزوءات مختلفة ومتنوعة ، والتي تحاول تغطية مختلف المجالات المرتبطة بمهام الأطر الإدارية التربوية .

أهداف الدراسة

تناولنا في هذه الدراسة نظام التكوين بمسلك الإدارة التربوية، باعتماد مقاربة تحليلية وصفية، تشمل التعريف عن مجزوءات التكوين التي يصل عددها الى اثنى عشرة (12) مجزوءة، من جهة أخرى قمنا بمناقشة هاته المضامين وتحديد التقاطعات والعمل على تجويد مضامين التكوين وتطويرها بشكل يستجيب

لمهننة تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ، مع اقتراح مجالات تحيين بعض المجزوءات على ضوء المستجدات التي تعرفها المنظومة التربوية.

التعرف على مضامين المجزوءات وتحديد التقاطعات والعمل على تجويدها بشكل يستجيب لمهننة التكوين بسلك الإدارة التربوية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قراءة نقدية لمجزوءات التكوين بسلك الإدارة التربوية، مع البحث عن تطويرها وتعديلها حتى تتماشى واهداف التكوين.
- الحدود الزمانية: انطلاقا من التجربة الأولى بإرساء مسلك الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية 2015/-2014 الى التجربة الخامسة 2019/2018.

فروض الدراسة

- تستجيب هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لتأهيل الإدارة التربوية، تأهيلا ممهننا
- مضامين المجزوءات (12) بشكلها الحالي تساهم على تحقق الكفايات الخمسة ـ التخطيط والتدبير والتقويم والمتابعة والرقابة، لأطر الإدارة التربوية

الدراسات السابقة

لا توجد دراسات سابقة تناولت بالدراسة والتحليل هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، باستثناء دراسة واحدة (التجنية ، النوخ2021) مخرجات التكوين بمسلك الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ـ فرع القنيطرة. هدفت هذه الدراسة ملامسة نجاعة وأهمية التكوين بمسلك الإدارة التربوية والوقوف على تجويد أليات التكوين من خلال رصد الاختلالات، حتى يساهم المسلك في تحقيق الأهداف المتوخاة من اصلاح المنظومة التربوية.

وخلصت الدراسة الى مدى أهمية التكوين بمسلك الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وكيف ساهم في الارتقاء بالمنظومة التربوية من خلال توفير موارد بشرية قادرة على تحمل مسؤولية التدبير، والمساهمة في الإصلاح المنشود. إلا أنه ومن خلال نتائج الشق الميداني، تجد أن التكوين يحتاج الى التجديد والتطوير، حتى يساهم بفعالية في تطوير التربية والتكوين.

منهج الدراسة

اعتمدنا في هذه الدراسة، على المنهج الوصفي التحليلي.

المبحث الأول: تحديد المفاهيم الأساسية لموضوع الدراسة

المطلب الأول: إرساء مسلك الإدارة التربوية

تفعيلا لمقتضيات المشروع P15من البرنامج الاستعجالي 2012/2008، والذي تم من خلاله تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بتفعيل مختلف التكوينات الأساسية والمستمرة من أجل الارتقاء بالكفايات المهنية الضرورية المتعلقة بالتدبير والتخطيط والتنظيم والضبط والمراقبة، لمدبري المؤسسات التعليمية، حيث أدى الى احداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بمقتضى المرسوم رقم2.11.672 الصادر في 27 من محرم 1433(23 ديسمبر 2011) في شأن احداث المراكز الجهوية

لمهن التربية والتكوين ، الذي نص في مادته 31 على انشاء سلك خاص بتكوين أطر الإدارة التربوية ,

لقد تم تجريب إرساء مسلك الإدارة التربوية بأربعة مراكز جهوية خلال الموسم 2015/2014، بعدها سيتم تعميم شبه كلي مع مرسوم 2016/2015 تم التعميم على جميع المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

المطلب الثاني: المركز الجهوية لمهن التربية والتكوين:

بناء على المادتين 1و2 من المرسوم رقم 2.11.672 الصادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن احداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين " يحدث على مستوى كل جهة، مركز جهوي لمهن التربية والتكوين وتحدد بموجب قرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي مقرات هده المراكز وفروعها الإقليمية عند الاقتضاء بناء على اقتراح من مدير الاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية.

يعتبر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بمثابة مؤسسة لتكوين الأطر العليا، خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في شبكة وطنية لمؤسسات تكوين الأطر التربوية، وتحدد اليات التنسيق بين المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي."

المطلب الثالث: قراءة نقدية:

حسب ويكيبيديا الموسوعة الحرة " القراءة النقدية هي شكل من أشكال التحليل اللغوي الذي لا يتناول ظاهر النص بل ينطوي على دراسة متعمقة في الادعاءات المطروحة فضلا عن نقاط تدعيمية والحجج المضادة المحتملة."

يمكن اعتبار القراءة النقدية وسيلة لإعادة التفسير والتركيب بهدف تحقيق وتوضيح أفضل وتحسين وتجويد المقروئية، وبالتالي فالقراءة النقدية هي احدى أنواع القراءات التي تساعد على معرفة ثغرات أي دراسة أو بحث أو كتاب من أجل بناء رأي نقدي فيهم.

المطلب الرابع: المجزوءات:

يعتبر التدريس بالمجزوءات كمقاربة مفتوحة لفعل التعلم تفتح مجالات وفضاءات واسعة للاشتغال سواء الفردي أو الجماعي كما تتسم بالمرونة والسلاسة والوضوح (شكير ،2002،ص.13) ، لقد تم اعتماد التدريس بالمقاربة المجزوءاتية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين المجال الثالث المعنون" الرفع من جودة التربية والتكوين، وأيضا الكتاب الأبيض الوثيقة الاطار لمراجعة المناهج التربوية وبرنامج تكوين الأطر، مارس 2001.

يرتكز تكوين الاطر الادارية بمسلك الادارة التربوية بالمراكز الجهوية على المقاربة المجزوءاتية وهو نموذج بيداغوجي متمركز حول الاطار الاداري المتدرب يتوخى تنظيم المسار التكويني بتقسيمه الى مقاطع تشكل مجالات مناسبة لبناء الكفايات والمهارات المهنية المتوخى تحقيقها لدى المتدرب الاداري ـ التخطيط ، التدبير ، التقويم ، التبصر وأخلاقيات المهنة ، ان التكوين بالمجزوءات هو تكوين قائم على بيداغوجيا الكفايات كما سبق الذكر، التي تسعى الى البحث عن القدرات الكفائية التي يمتلكها الاطار

الاداري المتدرب ومحاولة انمائها عبر انجازات طيلة مدة التكوين بوضعه في ممارسة مهنية ووضعيات لاختبار قدراته في التعامل مع مختلف المشاكل المحيطة به داخل وخارج المؤسسة التعليمية ،

المبحث الثاني: قراءة في مضامين مجزوءات التكوين بالمسلك:

الجدير بالذكر ان هندسة التكوين في مسلك الادارة التربوية يتحدد على شكل تعاقدات، من خلال تحديد أدوار مختلف المتدخلين في العملية التكوينية نظريا داخل فضاءات المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وعمليا من خلال الممارسة الميدانية، بالأكاديميات الجهوية للتربية

والتكوين، المديريات الاقليمية والمؤسسات التعليمية ـ ابتدائي ـ اعدادي ـ ثانوي تأهيلي (المرسوم 2.02.376،2002) ـ، هذه التعاقدات يتم ضبطها من خلال لقاءات الاعداد قبل وبعد كل محطة تدريبية واللقاءات التواصلية للتوضيح والتفسير، وتعتبر الرزنامة السنوية للتكوين والدليل المرجعي الخاص بالتدريب الميداني ودفتر التحملات الأدوات المنظمة لتلك التعاقدات.

بالنسبة للتكوين النظري فهو يعتمد على نظام المجزوءات التي تستهدف التعرف على مختلف وظائف الادارة والأليات المؤسساتية التي تتيح للأطر الإدارية التربوية ممارسة مختلف المهام المنوطة بهم بفعالية، وفق مقاربة تشاركية أساسها الانفتاح والتواصل مع مختلف الشركاء الفاعلين التربويين قصد النهوض بالمدرسة المغربية والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة ومن خلالها تطوير وتحديث المؤسسة التعليمة بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة وفيما يلي ملخصات لمضمونها

المطلب الأول: مضامين مجزوءات التكوين بالمسلك:(مركز التكوينات والملتقيات الوطنية 2014)

1. مكونات ومهام الادارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم

تستهدف هذه المجزوءة، تمكن الاطر الادارية المتدربة من ضبط المهام الادارية ومختلف القوانين الرسمية، بهدف القدرة بعد تحمل المسؤولية على بلورة مشاريع تربوية لتدبير المؤسسة التعليمية (المرسوم 2.02.854، 2003) ، مع القدرة على تحليل الممارسة وتدبير الطوارئ بتبصر وحكمة أخذا بعين الاعتبار الشركاء وباقي الفاعلين التربويين.، كما ترتكز هذه المجزوءة في بعض محاورها على نتائج الانتقال من ممارسة مهنة الى أخرى ذات بعد اداري ، موسومة بمقاربات التدبير الحديث ، الذي يرتكز على العمل من خلال بلورة خطط العمل المتمحور حول النتائج (المرسوم 2.02.376 ، 2002).

ومن بين أهدافها تعرف ملمح الاطار الإداري التربوي ومهام مختلف المسؤوليات الإدارية ، المدير الحارس العام الناظر ...الخ (دليل الحياة المدرسية 2008) ، إضافة الى الانخراط الفعال في مجالس المؤسسة وتفعيل أنشطة الحياة المدرسية ومشاريع المؤسسة (مديرية المناهج والحياة المدرسية 2009).

2. التأطير القانوني لمهام وتنظيم الادارة التربوية

الهدف من وضع مصوغة خاصة بالتأطير القانوني لمهام وتنظيم الادارة التربوية، هو تمكن الاطر الادارية المتدربة من مختلف النصوص التشريعية والتنظيمية المنظمة للوظيفة العمومية بصفة عامة (الظهير الشريف 1.58.008، 1958) ،ومختلف القوانين والتشريعات المدرسية الرسمية ، مع تفعيلها في الممارسة اليومية المهنية والتشبع بأخلاقيات المهنة مع ترسيخ قيمها داخل فضاء المؤسسة التعليمية تجسيدا للمواطنة وأيضا بهدف اتخاذ القرارات الصائبة لتدبير المؤسسة التعليمية والقدرة على معالجة النوازل وحل النزاعات بتبصر وحكمة وبالاستعمال الوظيفي لروح القانون واعمال القانون عند الاقتضاء، أخذا بعين الاعتبار الشركاء وباقي الفاعلين التربويين

3. مدخل للتدبير المادي والمالي للمؤسسة التعليمية

يعتبر تكوين أطر الإدارة التربوية في مجال التدبير المادي والمالي للمؤسسات التعليمية وسيلة لتحسين الكفايات المهنية ودعامة للنهوض بالمدرسة المغربية، وتطويرها لتحقيق الجودة والمردودية المطلوبة.

من بين لأهداف المجزوء تمكين الأطر المتدربة من الالمام بالاطار القانوني والتنظيمي للتدبير المادي والمالي واكتساب مهارات وتقنيات خاصة بالتدبير المادي (الظهير رقم 1.11.91، 2011) ، إضافة الى اكتساب تقنيات وأساليب اعداد مشروع ميزانية مؤسسة تعليمية ، مع التعرف على المبادئ والقواعد الأساسية للمالية العامة والمحاسبة العمومية (الظهير رقم 1.03.195، 2003) ، إضافة الى ضبط شروط وامكانيات تنويع موارد المؤسسة المادية والمالية (دليل التدبير الإداري والتربوي والمالي للمؤسسة ، 2004).

تستهدف مجزوءة التدبير المادي والمالي للمؤسسة التعليمية، الى تمكين أطر الادارة التربوية بالمؤسسات التعليمية الى ضبط القوانين التنظيمية لتدبير المؤسسة ماديا وماليا وكذا التقنيات المتعلقة بالتدبير المادي للجمعيات الفاعلة في الحياة المدرسية.

4. التوثيق والارشفة

بناء على (بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين خاصة 103- 121- 146 - 107)، للتوثيق والارشفة قيمة اعتبارية في صيرورة التكوينات الإدارية اعدادا وتدبيرا وتقويما، حيث تعتبر الوثيقة أداة من الأدوات الأساسية في العملية الإدارية، ونظرا لكون التوثيق والأرشفة علم متنوع التقنيات والأليات، فان المجزوءة تهدف الى الالمام بالإطار القانوني والمفاهيمي للأرشيف والتوثيق مع نمذجة هذا الأخير من زاوية إدارية صرفة، تسعى

الى التأسيس لمقاربة توثيقية حديثة، تماشيا مع المستجدات التي تعرفها المنظومة التربوية بتوظيف تكنولوجيا الاعلام والتواصل في التعامل المباشر مع الوثائق الادارية. التربوية (مديرية الموارد البشرية قسم استراتيجيات التكوين، 2014).

5. التقويم المؤسساتي

التقويم المؤسساتي هو أداة لتحسين وتطوير المؤسسة، اذ من خلاله نحاول تحليل المنظومة التربوية وسيرورتها، كما يساعد على تتبع وفحص مختلف المعطيات وتجميعها وتحليلها، ومن أهم أهدافه تحقيق الحكامة (15 Aktouf : 1993 ; ch 5 et)).

تعنى هذه المجزوءة بوضع تصور ونموذج لتتبع وقيادة مشروع المؤسسة ومشاريع خاصة والتدبير الجاري بها من أجل ذلك ينبغي تحقيق التوافق بين أهداف المشروع ومشاريع خاصة والتدبير الجاري بها من أجل ذلك ينبغي تحقيق التوافق بين أهداف المشروع وبين أنشطة إرساء خطة العمل والوسائل التي ينبغي توفيرها " (خليد، النوح، 2018، ص 68).

لذا فالمجزوءة تسعى الى تتبع وفحص المعطيات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية وتحليلها وخاصة مشروع المؤسسة، قصد تتبع أدائها وتحسينه عند الاقتضاء وتطويرها لتواكب الاصلاحات التي تنهجها الوزارة الوصية. (مركز التكوينات والملتقيات الوطنية 2014).

6. الجوانب السيكوسوسيولوجية لتدبير مؤسسة تعليمية

تهدف هذه المجزوءة الى تحسين واعداد الأطر الإدارية المتدربة، لمختلف أدوار التدبير العلائقي التي سيحتاجونها بعد التخرج من أجل تدبير المؤسسة التعليمية وهي: التحفيز، القيادة والاشراف تم السلطة (مجزوءة المظاهر السيكو سو سيولوجية لتدبير مؤسسة تعليمية ، 2014) ، لذا ومن أجل القيام بهذه الأدوار على أحسن ما يرام ، لابد من اكتساب المتدرب لمجموعة من المهارات العلائقية ، مع القدرة على ممارسة سلطته التربوية.

لذا فهي تسعى الى ملامسة الجوانب النفسية والعلائقية مع الشركاء والفاعلين التربويين داخل وخارج المؤسسة، كمدخل لبناء شخصية قيادية قادرة على تجويد تسيير وتدبير المؤسسة بعقلانية والرفع من مردوديتها باستحضار الحكامة لكسب رهان الانصاف والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع. (خليد، النوح، 2021).

7. التواصل والتنشيط

تهدف مجزوءة التواصل والتنشيط الى تقوية قدرات التواصل والتنشيط لأطر الادارة التربوية مع مختلف المتدخلين والشركاء في العملية التعليمية، كما ترتكز على تحليل الممارسة التواصلية (مركز التكوين والملتقيات الوطنية، 2014) بهدف تمكين المتدربين الإداريين من أدوات تمنح لهم القدرة على تفعيل المجالس ومجموعات العمل بالمؤسسة التربوية بشكل فعال، فهي تأخذ بعين الاعتبار حاجيات الأخبار ونقل المعلومة من جهة المدبر التربوي وحاجيات باقي المتدخلين الشركاء (cpr ;Toumi ;2003.).

8. قيادة التغيير

تسعى هذه المجزوءة الى قيادة التغيير بالمؤسسات التعليمية من خلال بنائها لعدة معارف كالتواصل وعلوم التربية والسيكو سوسيو لوجيا،

(Hiver.2004. Revue le point en administration Scolaire.vol.7 n2).

ومن أهداف المجزوءة تزويد الأطر المتدربة بمختلف النظريات العلمية المتضمنة لنماذج تعتمد على فهم التغيير ومراحله والخطوات الأولى الأساسية، مع تحديد أدوار القائد الفاعل في قيادة التغيير الإيجابي بالمؤسسة التعليمية وربطها مع مختلف الشركاء الفاعلين (خليد، النوح، 2021).

لذا فهي تسعى الى بناء مفهوم جديد لتدبير المؤسسة التعليمية، أساسه الجودة والتجديد والابداع لهذا فهي تهدف الى تكوين أطر ادارية قادرة على قيادة التغيير داخل المؤسسة التعليمية حتى تواكب الاصلاحات التربوية مع استحضار مقاربة النوع في التدبير.

9. تدبير وتنظيم الحياة المدرسية

تستهدف هذه المجزوءة تكوين أطر الإدارة التربوية المتدربة على كيفية تدبير وتنظيم الحياة المدرسية (المذكرة الوزارية رقم 155، 2011) تمن خلال التعرف على مختلف المسارات التي تقوم عليها الحياة المدرسية والمرتكزات القانونية المنظمة لها، قصد توظيفها في الممارسات المهنية داخل المؤسسة، كما تسعى الى ابراز أدوار ومهام مختلف المتدخلين سواء الداخليين أو الخارجيين وقنوات التواصل التي يتم من خلالها تنظيم الحياة المدرسية.

كما تهدف الى تسليط الضوء على الحياة المدرسية من حيث الأهمية والتنظيم والأنشطة والوظائف والضوابط والمتدخلين والفضاءات وأليات التفعيل، باعتبارها أنشطة تفاعلية متنوعة منها أنشطة صفية ومندمجة وداعمة على مستوى الفصول الدراسية عبر المواد المدرسية والأندية التربوية ومن خلال

مجموعة من المشاريع كمشروع المؤسسة (المذكرة الوزارية رقم 42، 2001)، إضافة الى تمكين الأطر الإدارية المتدربة من ربط علاقات مهنية واجتماعية مع كل الفاعلين بالمجتمع المدرسي الموسع ، مع الالتزام بمبادئي دمقرطة الحياة المدرسية وتجسيد القيم النبيلة والمواطنة (المذكرة الوزارية رقم 87، 2004) .

10.مشروع المؤسسة

يعتبر مشروع المؤسسة الية من الاليات الأساسية، لتفعيل الإصلاح داخل المؤسسة التعليمية، باعتباره اطارا منهجيا لتنظيم وتنزيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة الى أجراة مختلف الإصلاحات التربوية والإدارية والنفسية داخل المؤسسة التعليمية، بضمان تحسين جودة العملية التعليمية، فهو عبارة عن خطة تربوية منسجمة ومتكاملة (المذكرة رقم 159، 2014) ، وتتألف هذه الخطة من غايات وأهداف وأنشطة وموارد تترابط فيما بينها لتحقيق الأهداف (المذكرة رقم 2، 2005).

وتستهدف هده المجزوءة تكوين الاطر الادارية المتدربة على التمكن من القواعد الاساسية والادوات التقنية الخاصة بتدبير الشأن التربوي بواسطة المشروع أي مشروع المؤسسة عبر مختلف مراحل انجازه من أهداف وأعمال وأنشطة وموارد ووسائل تتداخل فيما بينها لتحقيق تطور المؤسسة، باعتبار مشروع المؤسسة منظور شمولي لوظيفة المؤسسة في التربية والتكوين.

ومن بين أهدافها أيضا تحسين جودة الحياة المدرسية داخل المؤسسة التعليمية، بالبحث عن حلول ناجعة محليا وجماعيا لمشكلات الهدر والتعثر الدراسي وضعف النتائج ومختلف المشاكل التي تتخبط فيها المؤسسة وتؤثر على جودة خدمات وأهداف المؤسسة التعليمية (Ministre de l ;éducation nationale ; 1996).

11.التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي

" تهدف هذه المجزوءة الى دراسة مختلف العناصر التي تكون التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي بالمؤسسات التعليمية العمومية، وكذا دراسة الروابط والتدخلات القائمة بين هذه العناصر بغرض التعميق في تعقيدات هذا النوع من التدبير، وتستطلع مختلف التيارات على الفكرية استنادا على أسس التعلم والبيداغوجيا وعوامل نجاح التلميذات والتلاميذ وذلك انطلاقا من النظريات والنماذج ذات الصلة، بغية فحص الإشكالات المعاصرة وتحديات نجاح التلميذات والتلاميذ بالمؤسسة العمومية) "مركز التكوينات والملتقيات، 2014).

ومن بين أهم أهدافها أيضا، استكشاف أهم المقاربات البيداغوجية الحديثة والمستجدة (. (Gravel ;2002 15; p مع دراسة وفهم وابداء الرأي حول رهانات الإصلاح في ميدان التكوين والتربية (125; Perrenoud ;1998 ; p)

12) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدبير المؤسسة التعليمية

تستهدف مجزوءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدبير المؤسسة التعليمية، التكوين في مجال التدبير المعلوماتي للمؤسسة التعليمية، انطلاقا من التعرف على النظم التكنولوجية الوطنية والجهوية الخاصة بالتدبير الاداري والتربوي كمسار، والبرامج المكتبية والأنترنيت ومجالات استعماله وشبكات التواصل الاجتماعي.

هذا باختصار مضمون المجزوءات الاثنا عشر المبرمجة للتكوين في مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية تتوزع على أسدسين تكوينيين بمعدل ست مجزوءات في كل أسدس، ويستغرق التكوين في المجزوءة 30 ساعة تختتم بالتقويم الخاص باستفاء المجزوءات، وفي حالة عدم استيفائها فان الإطار الإداري المتدرب ملزم بإعادة التقويم في المجزوءة غير المستوفاة.

وبخصوص طبيعة مضامينها فهي تحاول أن تلامس حاجيات الإطار الإداري بإنماء كفاياته التدبيرية باعتباره قائدا تربويا يجب ان تتوفر فيه العديد من المهارات، مع القدرة على تنزيلها خلال ممارساته لمختلف المهام المنوطة به وتتمحور حول مهارات فنية ادائية ، علمية انسانية وعلائقية تواصلية وهي بالتالي أساس المقاربة بالكفايات التي يجب أن تبنى عليها أي هندسة تكوينية تسعى الى جعل الأطر الادارية التربوية قادرة على وضع مشروع وفق مقاربة تشاركية لتنمية وتطوير المؤسسة التعليمية وفق التوجهات والمستجدات العامة للنظام التعليمي التربوي.

المطلب الثاني: قراءة في مضامين مجزوءات التكوين

الجدير بالذكر أن الاصلاح الاداري أصبح رهانا أساسيا في تحقيق التنمية الشاملة وتقدم المجتمعات، والادارة التربوية لا تخرج عن هدا الأساس، ففي ظل التحولات التي يعرفها نظام التربية بصفة خاصة أصبح من الأولويات تأهل الإدارة التربوية للاضطلاع بأدوار حيوية في تمتين المكتسبات المحققة والمساهمة في كل المشاريع والمخططات التي تضعها الجهات المعنية بقطاع التعليم ـ الوزارة والمجلس الأعلى للتربية والتكوين ـ ولعل أبرزها وأخرها الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2030/2015 التي خصصت فصلها الرابع لتأهيل الإدارة التربوية والريادة الناجعة وتطوير القدرات التدبيرية للمؤسسات ويبقى التكوين الذي تخضع له الأطر الإدارية المتدربة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ، ركيزة أساسية ومدخل من مداخل تطوير وتحديث الادارة التربوية ، وكذا الارتقاء بأدوار مدبري المؤسسات التعليمية ضمانا للانتقال السلس من مهنة التدريس الى مهنة الإدارة ومن دور المدير الى دور القائد التربوي المشروط لنجاعتة، توفر مجموعة من الكفايات (الدريج ، 2003، ص 16) والمهارات والتي لا يمكن تحقيقها الا من خلال مهننة التكوين بنظام استيفاء المجزوءات وفق مقاربة اندراغوجية تعتمد مبدأ : عملي ـ نظري ـ عملي وتكوين عملي ميداني ، وعلى هدا الأساس وكما سبق الذكر تم وضع عدة تكوينية تتكون من اثنا عشر مجزوءة تحاول تغطية مختلف المجالات المرتبطة بتسيير المؤسسة التعليمية، ادارية ، تربوية ، مالية ...الخ .

لا أحد يجادل في كون التكوين بمسلك الادارة التربوية ساهم في الارتقاء بالتدبير الاداري والتربوي والمالي ..... الخ، من خلال تنمية مختلف المعارف وخاصة القانونية منها وتفعيلها في الممارسة اليومية المهنية، وأيضا من خلال التداريب الميدانية بملامسة الواقع والوقوف على مختلف الصعوبات وكيفية معالجتها اضافة الى القدرة على التواصل والانفتاح على محيط المؤسسة

لكن وبعد مرور أكثر من خمس سنوات من ارساء مسلك الادارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتنزيل عدة التكوين أصبح من الضروري مسألة التجربة خاصة على مستوى تنظيم المجزوءات وتداخل المقاطع التكوينية من أجل وضع تقييم لهذه المجزوءات بهدف البحث عن الاختلالات الموجودة بهذه الأخيرة ـ نقطة أولى ـ والتعديلات الممكن ادخالها على هندسة التكوين، قصد تطويره لمواكبة المستجدات التربوية والتنظيمية التي يعرفها قطاع التعليم ـ نقطة ثانية.

أولا: الاختلالات

مما لا شك فيه أن السادة الأساتذة الذين ساهموا في بلورة البطاقات التقنية الخاصة بمجزوءات عدة تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، قد بذلوا جهدا متميزا في صياغة مضامينها ، منضبطين لقواعد هندسة التكوين بالمقاربة المجزوءاتية وما ترتكز عليه من تحديد الكفايات ، حيث تستهدف استكشاف القدرات الكفائية لدى المتدرب عبر أنشطة طوال فترة التكوين النظري بالمركز ووضعيات مهنية حقيقية داخل مؤسسة التدريب، واقتراح محاور ومقاطع وكيفية الاشتغال مع تنويع الأنشطة التربوية وكيفية تقويمها مع احترام الغلاف الزمني المخصص لكل مجزوءة ، اضافة الى اقتراح

ترسانة مهمة من المراجع المتنوعة ومواقع إليكترونية لتعميق التكوين ، الا أنه وبعد تنزيل هذه العدة اتضح أن هناك مجموعة من الملاحظات ما يؤكد ان المنهاج يحتاج الى مساءلة خاصة على مستوى تنظيم المجزوءات وتداخل المقاطع التكوينية فيما بينها .

ومن خلال رصدنا لهذه المجزوءات وقراءتنا وتحليلنا لها، رصدنا مجموعة من الملاحظات من حيث بنية المجزوءة خاصة : التقديم ، الكفاية ، الأهداف المرجوة منها ، المضامين ، أنشطة التكوين ، وتمكن المصفوفة (الجدول1) التالية من توضيح بعض هذه الملاحظات.

الجدول1: مصفوفة الملاحظات حول بعض مجزوءات التكوين

المجزوءات	التأطير القانوني لمهام وتنظيم الإدارة التربوية	تدبير وتفعيل الحياة المدرسية	مدخل للتدبير المادي والمالي للمؤسسة التعليمية	مكونات ومهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم
التقديم	غياب الاشارة الى الميثاق الوطني للتربية والتكوين باعتبار المقاربة المجزوءاتية تم التنصيص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين وفي الكتاب الأبيض			ـ ضبابية ببعض الفقرات، مفاهيم غير محددة ـ اعادة النظر في الصياغة ـ التقديم
الكفاية	غياب الكفايات المراد تحقيقها	صياغة عامة الكفاية يغيب عنها التحديد	غياب كفاية واضحة	غير واضحة لتداخل بعض المصطلحات
الأهداف	كثيرة ومتنوعة مع صعوبة في التنزيل	غير واضحة كما ان النتائج المرجو منها مجرد نوايا فقط	كثيرة ومن الصعب استيعابها من طرف المتدرب	تتقاطع مع مجزوءة التأطير القانوني
المضامين	عدم صياغة مضامين تحدد العلاقة بين المدير والأطر التربوية باعتبار وظيفة الإطار الاداري التربوي بيداغوجية بالدرجة الأولى وتتكامل مع مهمة الأستاذ الصفية وليس مجرد عمل تقني مما ساهم الى تغييب انماء	ـ ضرورة التمييز بين الحياة المدرسية ومشروع المؤسسة، ـ غياب التركيز على الجانب العلائقي مع الفاعلين والشركاء.	قليلة مقارنة مع الاهداف مما جعلها لا تغطي الاهداف المسطرة	تقاطع بعض مضامينها مع مجزوءات أخرى خاصة مجزوءة التأطير القانوني مما أدى الى صعوبة التحكم في مخلاتها ومخرجاتها

	الكفايات البيداغوجية للأطر الادارية.			
أنشطة التكوين	عامة وغير محددة موضوعيا	ضرورة ارساء مشاريع فعلية بمؤسسات التدريب	لا تركز بشكل دقيق على مختلف الوثائق القانونية الخاصة بالتدبير المالي والمادي للمؤسسة	

اضافة الى ما تم ذكره في الخطاطة ، هناك محاور متكررة في أكثر من مجزوءة مما يسقط التكوين في التكرار السلبي مثلا : نجدّ أنماط التدبيرّ ضمن مجزوءة قيادة التغيير وّ أساليب التدبيرّ في مجزوءة المظاهر السيكوسوسيولوجية، والتدبير المتمحور حول النتائج والتيارات الفكرية في مجزوءة مهنة اطار، كان من الأجدر تجميعها في مجزوءة واحدة، كما أنه على مستوى الممارسة الميدانية أحيانا نلمس غياب الانسجام بين المضامين التكوينية الواردة في المجزوءات وواقع التدبير داخل المؤسسات المحكوم غالبا بأعراف وعادات روتينية أكثر من التدبير الحديث ـ قيادة التدبير ـ الخاضع لمنطق القانون والتواصل.

كما ظهرت أيضا على مستوى الممارسة عدة توترات، منها توتر العلاقة بين مجزوءة التكوين والغلاف الزمني المخصص لها، فالمكونون غالبا ما يؤكدون على عدم كفاية الوقت المخصص لكل مصوغة، توتر أخر يبدو ملحا حول أولوية مجزوءة دون أخرى مثلا حضور قوي للتأطير القانوني في جميع العمليات التدبيرية داخل المؤسسة التعليمية.

ثانيا اقتراحات من أجل التعديل والتجويد

من خلال ما سبق، وباستقرائنا وتتبعنا لتكوين الأطر الإدارية بمسلك الإدارة التربوية، يتبين أن هناك مجموعة من الملاحظات والتعديلات الممكن اقتراحها والتي سبق للبعض منها ان رصدت في أكثر من مناسبة (فعاليات اليوم الدراسي المنظم من طرف مختبر التربية والتكوين وفريق القانون كمدخل لإصلاح وتطوير التربية، 2018)، تخص منهاج التكوين وفيما يلي بعض الاقتراحات:

الجدول 2: اقتراحات حسب مجزوءات التكوين

المجزوءات	التأطير القانوني لمهام وتنظيم الإدارة التربوية	تدبير وتفعيل الحياة المدرسية	مدخل للتدبير المادي والمالي للمؤسسة التعليمية	مكونات ومهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم
بعض الاقتراحات	ـ تسطير كفاية واحدة ونقترح ما يلي: ـ الإلمام بالجوانب القانونية والوعي بتنزيلها داخل وخارج محيط	ـ يجب التركيز على تنزيل مضامين المجزوءة انطلاقا من انشطة داخل المؤسسة	ـ صعوبة المجزوءة عمليا تفرض التركيز على ضبط القوانين المنظمة	ـ مراجعة مقدمة الكفاية توضيح بعض المفاهيم والهدف

	المؤسسة ـ الاقتصار على هدفين مهمين فقط.	أثناء التداريب،	للتدبير المالي والمادي للمؤسسة، ـ تقويم المتدربين ميدانيا ـ بناء مشروع افتراضي والعمل عليه.	منها ـ استراتيجية ـ ـ تغيير عبارة: القوانين والتشريعات الرسمية، بالنصوص التشريعية والتنظيمية

كما يتطلب التجويد خلق وحدات عامة تتضمن مجزوءات حسب المحاور المتقاطعة وتمفصلات مكونات المجزوءات، فرغم أن المجزوءات المقدمة في الشق النظري مهمة جدا الا أنه لا بد من تحيينها سواء بالنسبة للمحاور او الغلاف الزمني لجعلها أكثر ملامسة للواقع المهني ـ مجزوءة التدبير المالي مثلا غلافها الزمني غير كافي للإحاطة بجميع جوانبها ـ ضرورة تطوير الهوية المهنية للمكونين بالرفع من قدراتهم من خلال التكوين المستمر بالنظر الى التسارع الحاصل في المجال العلمي ،ما يستلزم من المكونين تطوير أدائهم المعرفي والميداني وأن يكونوا على علم بمختلف المستجدات الوطنية والدولية، البحث عن اشكالية التمفصل بين المكون والكفيل والعلاقة بينهما مع تنظيم وتحديد مهام الكفلاء ،اضافة الى المساهمة في تدبير مختلف محطات التداريب بتنسيق مع ادارة مركز التكوين ، مع ضرورة التعامل المنهجي مع الخصاص الحاصل في المكونين بمسلك الادارة التربوية .

بخصوص التنظيم البيداغوجي يجب مراجعة وتقويم عدة التكوين بالمسلك بتدقيق وتحيين محاور المجزوءات وفق المستجدات التربوية والتنظيمية التي تعرفها منظومة التربية والتكوين مثل الاحداث الجديد لتوظيف أطر الأكاديمية ، مع التركيز أيضا على انماء الكفايات البيداغوجية في التكوين بالمسلك بالاعتماد على مقاربة تهدف الى اكتساب الاطر الادارية مهارات وكفايات أكثر من المعارف النظرية ، ولن يتسنى ذلك الا بمراعاة العلاقة بين مجزوءات التكوين والتداريب الميدانية التي تعتبر مجالا خصبا لاكتساب الكفايات المهنية مع الاطلاع عن قرب على كافة المهام الادارية والتربوية في ظل تجاوب فعال للكفيل و باشراك فعلي للمؤطرين، بناء على دفتر تحملات جديد ينجز وفق مقاربة تشاركية مع الكفلاء ويكون مرجعه الدليل المرجعي للتداريب الميدانية ودفتر التحملات السابقين اللذان تم انجازهما مع عدة التكوين النظري 2014.

في الختام يجب التعجيل بإصدار قوانين تنظيمية خاصة بالتدريب الميداني، مع توحيد تعميم المنصة الرقمية على جميع المجزوءات مع توحيد التكوين على صعيد المراكز الجهوية وفروعها، اضافة الى ضرورة التدقيق على مستوى المفاهيم لتوصيف المجزوءات ولما لا اصدار قاموس خاص بالتكوين بالمسلك.

خاتمة

نستشف مما تقدم أن الاساس في منهاج التكوين هو الارتقاء بتكوين أطر الإدارة التربوية وتحقيق المهننة، من خلال الانطلاق بتحقيق ثلاثة أهداف: أهداف نهائية للإدماج وأخرى وسيطة وأهداف عملية لكل مجزوءة من منطلق أن المقاربة المجزوءاتية ذات طبيعة مرنة وسلسة ، فعلى المكون أن يحدد المحاور ويختار المواضيع حسب حاجيات الأطر المتدربة وما أفرزته الممارسة الميدانية، احتراما لمبدأ التناوب

والتكامل بين التكوين النظري والعملي ، كما أن منطق المجزوءة يرتكز على اقتراح التعديل وابداء الرأي على أساس تعاقدي لتحقيق مشاريع تربوية تخدم المؤسسة التعليمة والمنظومة التربوية عامة.
لكن رغم اعتبار المقاربة المجزوءاتية كمنهجية ناجحة ومتميزة لتدريس أطر الإدارة التربوية، لكونها تتماشى مع المقاربة البيداغوجية التي تجعل من الكفايات مدخلا لها، الا أن هذا الاختيار يحتاج الى توفر مجموعة من الشروط منها:
- توحيد أليات التقويم؛
- توفير الموارد الكافية مع تطوير هويتها المهنية - التكوين المستمر،
- تخطيط برنامج أنشطة ممهننة شهرية تجمع الخريجين والاطر المتدربة الجديدة.

المراجع العربية

1. عبد الرحيم، الضاقية. (2003)التدريس بالمجزوءات (المرجعيات العدد البيداغوجية والديداكتيكية)، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، مطبعة المتقي برينز المحمدية، الطبعة 1؛
2. محمد، الدريج.(2003) الكفايات في التعليم - من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج - منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، الطبعة 1؛
3. مصطفى، شميعة.(2012) الإدارة التربوية وحكامة التدبير، مطبعة"أنفوبرانت"؛
4. المجلس الأعلى للتربية والتكوين.(2018) الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير.

المرجعيات التنظيمية القانونية والتربوية

1) الظهير رقم 195, 03 ,1 صادر في 16 رمضان 1424 (11 نونبر 2003) بتنفيذ القانون رقم 69,00 المتعلق بالمراقبة المالية للدولة على المنشآت العامة وهيئات أخرى، الجريدة الرسمية عدد 5170(ديسمبر 2003).
2) المرسوم 2.02.376 صادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليوز 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
3) المرسوم رقم 2.02.854 الصادر في 13 فبراير 2003 بمثابة النظام الأساسي الخاص لموظفي وزارة التربية الوطنية.
4) المرسوم رقم 2.66.330 بتاريخ 21 أبريل 1967بسن نظام عام للمحاسبة العمومية كما وقع تتميمه وتعديله،
5) المرسوم رقم 2.02.382. الصادر في 6 جمادى الأولى 1423(17 يوليوز 2002) بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية.
6) المذكرة 47/16 في شأن تدقيق مهام واختصاصات المصالح المحدثة على مستوى المديريات الاقليمية التابعة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الصادرة بتاريخ 28 مايو 2016.
7) المذكرة رقم 159 الأجراءة الاستراتيجية لمشروع المؤسسة، الصادرة بتاريخ 2014.
8) المذكرة رقم 2 في شأن تأطير اتفاقيات الشراكة المبرمة من لدن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومصالحها الإقليمية والمحلية، الصادرة بتاريخ 2005.
9) قرارات وزير التربية الوطنية والتكوين المهني بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومصالحها الاقليمية الصادرة بتاريخ 8 فبراير 2016.

المراجع الأجنبية

1. GRAVEL.M. (2002) lediner traditionnel chinois ou l'image d'un model systématique de l'apprentissage en milieu scolaire. Conférence donnée à des éducateurs québécois et chinois, Alina.
2. Aktouf.omar (1993). Le management entre tradition et renouvellement (3eéd), Boucherville : Gaetan Morine (ch. 4)

المجلات الأجنبية

Revu le point en administration scolaire. vol3.no.2. Hiver2000, l'exercice d'un leadership.

التحليل الإحصائي وتطور العلوم الإنسانية
القياس النفسي نموذجا

د.عبدالحليم الشرقي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية- سايس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ، فاس، المغرب

الباحثة نورة حجوط

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - سايس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ، فاس، المغرب.

abdelhalim.cherqui@usmba.ac.ma

00212661506757

الملخص

يستمد هذا العصر قوته من قدرة علومه على تطوير حياة الإنسان وتجديدها، سواء أكانت من صنف العلوم الطبيعية كالعلوم الرياضية والطبيعية أم الإنسانية كعلم الاجتماع وعلم النفس. ومعلوم أن هذا الأخير كغيره من العلوم الإنسانية كان في أمس الحاجة إلى الاستقلال عن الفلسفة. وقد تيسر ذلك الاستقلال منهجا وموضوعا من خلال السعي نحو تحقيق مبدأ الموضوعية. فكيف تراكم لعلم النفس ذلك القدر من الموضوعية الذي نحا به منحى النزوع إلى الجمع بين النظرية والتطبيق؟ وكيف أسهم التحليل الإحصائي في تطور القياس النفسي كأهم فرع من فروع علم النفس؟

والإجابة عن ذلك من شأنها إبراز أهمية هذا العمل الذي يندرج ضمن الأبحاث التي تروم بيان وظيفة التحليل الإحصائي في عملية نقل العلوم الإنسانية وتحديدا علم النفس من النظرية إلى التطبيق عبر التلاقح العلمي والإبداع في عملية النقل والأخذ من مختلف العلوم على مستوى المناهج والمضامين.وقد كان من أهداف البحث الكشف عن الوظيفة العلمية للتحليل الإحصائي في عملية تطوير وتجديد مناهج العلوم الإنسانية خاصة علم النفس، بالإضافة إلى التأكيد على أن القياس النفسي من أهم تجليات الانتقال من النظرية إلى التطبيق في الحقل السيكولوجي.

واعتمدت خطة البحث على عمليات منهجية تمثلت في تقديم قراءة أولية في دلالة موضوع هذه الدراسة من حيث التعريف والعلاقة الرابطة بين المفاهيم الأساسية لها .ثم تحديد إشكالية مشكلة البحث وأسئلتها وفرضياتها ،والانتقال إلى الإطار النظري ومتن البحث الذي تناول دور التحليل الإحصائي في عملية النقل من المقاربة النظرية إلى التطبيق العملي بالنسبة للعلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة. ليتم في الأخير وضع ملخص مركز لأهم النتائج مشفوعا ببعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية : العلوم الإنسانية، القياس النفسي ، النظرية والتطبيق.

Statistical analysis and the development of human sciences: Psychometrics and the evolution of psychology

Abdelhalim Cherqui [1]* Noura Hajout [2]

[1]Phd in Psychology, Faculty of Arts and Human Sciences – Sais, University of Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fez,Morocco

[2]Researcher in the Master of Social Work and Care Sciences in the Department of Psychology, Faculty of Arts and Human Sciences – Sais, University of Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fez,Morocco

[*]Corresponding Author: Abdelhalim Cherqui

E-mail address: abdelhalim.cherqui@usmba.ac.m

Phone (WhatsApp):+212661506757

Abstract

The strength of this age is evident in the ability of its sciences to develop and renew human life, whether these sciences are of the category of natural sciences such as mathematical and natural sciences, or humanities such as sociology and psychology. It is known that psychology, like other human sciences, needed independence from philosophy. This independence was achieved in terms of methodology and content through the pursuit of objectivity. How did psychology accumulate so much objectivity to combine theory and practice? How did statistical analysis contribute to the development of psychometrics as the most important branch of psychology?

The answer to these questions justifies the importance of this research, which aims to demonstrate the function of statistical analysis in the process of transferring the human sciences, specifically psychology, from theory to application through the scientific creativity of the transfer process.

Keywords: Human Sciences, Psychometrics, theory and Practice.

مقدمة

لقد واكبت العلوم الإنسانية العديد من القضايا المعاصرة ذات الصلة بالمجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية والتربوية والنفسية... غيرأن منطق المواكبة كان يقتضي تحقيق شرط الموضوعية في مقاربة كل قضية تكون محل التنازع العلمي لمختلف التخصصات العلمية. فلن يكون هناك تفسير واحد مثلا لسلوكيات الانتحار أو الإدمان أو العدوان... من لدن المقاربات الطبية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية...، بل سيكون الدارس أمام عدة أنواع شتى من التفسيرات تقوده في نهاية المطاف إلى مساءلة عنصر الموضوعية كأحد مقومات العلمية لدى سائر العلوم الإنسانية.

ومن الآليات العلمية التي كادت هذه العلوم تتفق حول اعتمادها لكسب رهان الموضوعية هو التوظيف الملحوظ للإحصاء كخيار منهجي واختيار تقني في مجال البحوث العلمية والأكاديمية ذات الطابع التطبيقي، في زمن يشهد طفرة في مجال المعرفة وانفجارا في تكنولوجيا المعلوميات. وسينصب الحديث في هذا البحث على مدى إسهام التحليل الإحصائي في تطور العلوم الإنسانية بصفة عامة وعلم النفس بصفة خاصة. وذلك من خلال تخصيص حيز هام للقياس النفسي كأحد التجليات الأساسية للتحليل الإحصائي في الحقل السيكولوجي.

ولذلك لم يكن الحديث في متن هذا البحث مفصلا فيما قدمه الإحصاء من خدمات علمية لمختلف العلوم الإنسانية، بل انكب النقاش على التحليل الإحصائي وعلاقته بعلم النفس. حيث تدور تلك العلاقة حول مهام جمع البيانات وتصنيفها وترتيبها ومعالجتها وصفا واستدلالا واتخاذ القرار برفض أو قبول الفرض الإحصائي. وتلك مهام رئيسة في القياس النفسي. وامتلاكها أصبح مطلبا ضروريا لإنجاز بحوث علمية متميزة، لا سيما أن العديد من الأبحاث النفسية المدرجة في قاعدة بيانات بعض المجلات عالية التأثير في سكوبس (Scopus)مثلا لم تكتف باعتماد التقنيات الكلاسيكية في القياس النفسي بل اعتمدت تحليلا إحصائيا متقدما من قبيل تحليل المسار أو التحليل العاملي التوكيدي أو نمذجة المعادلة البنائية... لذلك كان هذا البحث لإثارة نقاش حول مشكلة قد تكون ذاتية : متى وكيف نلحق بركب التقدم العلمي في الإنسانيات عموما والقياس النفسي على وجه التحديد؟

مشكلة البحث

ترتبط قوة كل عصر بقوة علومه الصرفة منها كالعلوم الرياضية والإنسانية كعلم النفس. والعصر الحالي أحوج من غيره من العصور السابقة إلى علوم إنسانية قوية متجددة ومبدعة. ومعلوم أن علم النفس كغيره من العلوم الإنسانية كان في أمس الحاجة إلى ما يعضد قوامه حتى يتسنى له الاستقلال عن الفلسفة. وقد تيسرله ذلك الاستقلال منهجا وموضوعا من خلال السعي نحو تحقيق مبدأ الموضوعية. فكيف تراكم لعلم النفس ذلك القدر من الموضوعية الذي نحا به منحى النزوع إلى الجمع بين النظرية والتطبيق؟ وكيف أسهم التحليل الإحصائي في تطور القياس النفسي كأهم فرع من فروع علم النفس؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا العمل في الكشف عن مدى الإسهام العلمي للتحليل الإحصائي في حياة الإنسان، لأن إسهامه على مستوى المنهج والموضوع في تجديد العلوم الإنسانية وعلم النفس على وجه التخصيص كان من صميم الإسهام الفعال في بناء حياة متجددة في الحياة البشري. والحجة على ثمرات ذلك الإسهام ظاهرة بجلاء من خلال حسن التنظيم وسلامة التدبير لمختلف مجالات الحضارة المعاصرة وفي حياة الناس كافة.

أهداف البحث

يروم هذا البحث تحقيق بعض الأهداف العامة والتي تتمثل فيما يلي:

-بيان فضل علم الإحصاء على بعض العلوم الإنسانية خاصة على مستوى تطوير مناهجها.

-الكشف عن مظاهر إسهام التحليل الإحصائي في تطوير علم النفس ورفع منسوب الموضوعية لديه.

-التأكيد على أنه من بين أهم مظاهر بعث التطور الحاصل في علم النفس وتحقيق قدر معتبر من موضوعيته هو مجال القياس النفسي.

حدود البحث

إن النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث تبقى نسبية ومحدودة التعميم، بالنظر إلى الاختيار المنهجي الذي هدف إلى دراسة التقاطع العلمي بين علم الإحصاء وبعض العلوم الإنسانية خاصة علم النفس. ذلك أن السياق الذي حكم التصور العام لهذه الورقة العلمية هو كشف مدى قدرة العلوم الإنسانية على الموازنة بين الاستفادة من فرض النظريات الغزيرة والإقبال على مجابهة تحديات الدرس التطبيقي لبناء حياة إنسانية متجددة.

فروض البحث

على ضوء السؤالين المصرح بهما في سياق بسط مشكلة البحث استقر التخمين على وجود وظيفة علمية للتحليل الإحصائي في عملية تطوير وتجديد العلوم الإنسانية خاصة علم النفس من جهة، وأن القياس النفسي كان من أهم تجليات تلك العملية التي أسهمت في نقل السيكولوجيا من النظرية إلى التطبيق من جهة ثانية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

استفادت مختلف العلوم الإنسانية من التطورات التي شهدها علم الإحصاء، وسيتم التركيز في هذه الورقة على ما تحقق من مكاسب لدى علم الاجتماع، وبدرجة أكبر لصالح علم النفس، من خلال انفتاح العلمين على التحليل الإحصائي. ولذلك كان الحديث في هذا الإطار النظري بشكل مقتضب عن علاقة الإحصاء بالعلوم الإنسانية ومفصلا بنوع من التركيز عن علاقة التحليل الإحصائي بعلم النفس.تلك العلاقة التي تجسدت في القياس النفسي.

أ- الإحصاء والعلوم الإنسانية

إن إجراء التحليل الاحصائي في إطار مناهج العلوم الإنسانية ليس بالأمر المتفق عليه، بل من القضايا المتنازع في شأنها. إذ هناك فريق من الدرسين يناصر الإبقاء على الجانب النظري والمنهج الكيفي في العلوم الإنسانية، مبررا توجه الإبقاء بكون ممارسة التطبيق والرقمنة على العلوم الإنسانية عملية فظة رغم بعض إيجابياتها، فلا طعم لها بالشكل الذي نكون فيه أمام محدودية بناء النظريات، وعدم إتاحة الفرصة لممارسة النقد الذاتي،كما لا تتناول تلك العملية بالجدل الفكري قضايا العرق والجنس مثلا، ولا تتعامل بصفة ناقدة مع الثقافات. وفي المقابل هناك فريق آخر يحبذ الجانب التطبيقي عملا بالقول المأثور " كثير من العمل قليل من الكلام "More hack less yack" "، مؤكدا على ضرورة أن تكون مكتسبات طلاب العلوم الإنسانية في الإحصاء معتبرة مثل تعلم البرمجة والترميز وإنشاء المواد الرقمية.(Warwick, 2015)

كما أن هناك بعض المؤلفات التي تسير في نفس اتجاه موضوع البحث، ويتعلق الأمر باستخدام الإحصاء في العلوم الإنسانية لصاحبه جون كانين (Canning, 2014) ، وهو بمثابة دليل تعليمي موجه للدارسين في العلوم الإنسانية. حيث ساق بعض الأمثلة التي تعبر عن أهمية علم الإحصاء بالنسبة لمختلف العلوم الإنسانية. ومن ضمنها أن بعض الصحف بادرت إلى الإعلان عن الفوز المؤكد لمرشح في الانتخابات الرئاسية الأمريكية عام 1948، قبل احتساب جميع الأصوات. ليتضح بعد ذلك فشل نفس المرشح ،وهذا ينم عن قلة الدراية بما بجوهر علم الإحصاء الذي يتعامل مع أرقام،والأرقام غالبا ما تكون عنيدة .ثم أورد معطى إحصائيا يتعلق بالمتوسط الحسابي المقدر ب 40 سنة في بداية القرن التاسع عشر. وطرح سؤالا ليضع المعطى الإحصائي على المحك وهو:ألم يكن هناك كبار السن ؟ وبطريقة بيداغوجية يقود المؤلف القارئ إلى إدراك أن الإجابات على تلك الأسئلة تتطلب فهما معينا وتفسيرا خاصا لهذه الأرقام. لذلك كان الكتاب بمثابة دليل يستأنس به الباحث في عمله مع حيازة معرفة مسبقة بالتحليل الإحصائي لا تتجاوز في الغالب العمليات الرياضية الأربعة، مع الاستعانة بالآلات الحاسبة المتاحة.

والنقاش بين الفريقين نقاش قديم حديث في كل علم. ويزداد سجاله بين اختيار التحليل الكمي والتحليل الكيفي. ويظل المسلك الأمثل بالنسبة للبحث العلمي هو المزاوجة بينهما حتى لا تفقد هذه العلوم كنهها من طرف، ولا تغرق في أوتون الجدل المنطقي من طرف آخر. وينبغي أن تكون لطالب العلوم الإنسانية كفاءات تزاوج بين المنهج الكمي والكيفي. كما ينبغي للقائمين على المسالك الدراسية ببلداننا أن تجود عروض التوجيه المدرسي والجامعي، وتوازن بين التوجه العلمي الذي يخدم العلوم الصرفة والتوجه الأدبي الذي يعد رافدا أساس لشعب الدراسات الإنسانية.

ب- الإحصاء وعلم الاجتماع

تعددت الظواهر الاجتماعية التي تمت مقاربتها بمنهج القياس والتحليل لإحصائي. ومن تلك الظواهر التي نالت حظها من الشهرة ظاهرة الانتحار.فقد اعتمد دوركايم من خلال كتابه: "الانتحار دراسة في السوسيولوجيا (Durkheim, 1897)"على مؤشرات إحصائية من قبيل معدل الانتحار في مختلف الدول الأوروبية. ولأجل إيجاد الحلول لظاهرة الانتحار ومعرفة مسبباتها كان التنصيص في هذا المؤلف على أن الحل يتوقف على مدى ممارسة التحليل الإحصائي لبيانات متغرات الظاهرة بشكل يعين على وضع فروض ترتكز على معالجة الأرقام لسبر الدلالة الإحصائية لحجم الإسهام في هذه الظاهرة من لدن المتغيرات السيكولوجية، الطبيعية، العرقية والإثنية، الاقتصادية والصناعية، الاجتماعية، الأسرية والعائلية، الدينية، والسوسيوثقافية والسوسيو اقتصادية.... وهكذا تأتى لعلماء الاجتماع تطوير أبحاثهم بأن صار علم الإحصاء محكا لفروضهم إزاء الظاهرة المدروسة، من خلال توظيف أدوات وأساليب إحصائية لمعرفة طبيعة الفروق أو العلاقات بين متغيرات كل ظاهرة على حدة.

ت- الإحصاء وعلم النفس

العلاقة بين الإحصاء وعلم النفس علاقة متجذرة في التاريخ. ومن التيمات التي شكلت فضاء تلك العلاقة نذكر على سبيل المثال لا الحصر قياس الذكاء وسمات الشخصية والميولات والاضطرابات النفسية والتحصيل...وتسري تلك العلاقة على مختلف ميادين علم النفس، كعلم النفس التجريبي والإكلنيكي وعلم النفس النمو وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من الميادين الأخرى. ويظهر ذلك من خلال أعمال رواد التحليل الإحصائي خاصة مند القرن السابع عشر إلى اليوم. فقد أكد عالم النفس البلجيكي كيتوليت (Quetelet, 1853)على إمكانية تفسير الظواهر النفسية من خلال استخدام نظرية الاحتمالات .(Théorie des probabilités)وهي نظرية -حسب كيتوليت- سبق أن روج لها العديد من الإحصائيين المتميزين من قبله مثل باسكال (Pascal)، فيرما (Fermat)، لايبنيز (Leibnitz)، هالي (Halley)، بوتفون(Butfon)، لا بلاس (Place) ،فورييه ...(Fourier)

كما ساهم عالم النفس الإنجليزي جالتون (Galton, 1886)في إغناء القياس النفسي من خلال تطوير تقنيتين فريدتين في التحليل الإحصائي، ويتعلق الأمر بالانحدار والارتباط. لقد أجرى جالتون سلسلة من التجارب تتعق بإنتاج بذور ذات أحجام مختلفة ومن نفس النوع، وكانت النتائج مثيرة وجديرة بالملاحظة، وخلاصتها أن نسل البدور من الجيل الثاني لا يميل إلى التشابه مع بذور الجيل الأول في الحجم، بل يكون أصغر منه إذا كان حجم الجيل الأول كبيرًا ؛ والعكس صحيح. أي ثمة انحدار نحو الرداءة في القوام الوراثي بحسب جالتون.والأسلوبان الإحصائيان (الارتباط والانحدار) كانا أيضا من الاهتمامات التي شغلت بال عالم الإحصاء الإنجليزي كارل بيرسون (Pearson) الذي برع بدوره في أسلوب التحليل العملي التوكيدي.

منهج البحث

تم توظيف مناهج متنوعة في هذا البحث قصد إقناع القارئ بالطرح العام لهذه الورقة العلمية. حيث كان من الأنسب اعتماد المنهج الاستقرائي المقارن خلال التطرق للدراسات السابقة. في حين كان ينبغي نسج معالم متن البحث عبر المزاوجة بين مناهج التحليل والمناقشة والاستنتاج للخروج بخلاصات وتوصيات تشكل قيمة مضافة للبحث العلمي.

متن البحث

أ- قراءة في الدلا لة والنشأة والأهمية

ستتناول هذه الورقة التحليل الإحصائي في علاقته بتطور العلوم الإنسانية، مع التركيز على علم من هذه العلوم وهو علم النفس، من خلال أحد فروعه الذي نشط فيه توظيف علم الإحصاء، والمتمثل في القياس النفسي. والتحليل بوصفه فعلا عقليا ومنهجيا في عنوان هذا البحث جاء مضافا إلى اسم منسوب "إحصائي". فيكون التحليل حينئذ وفق مقتضيات الدرس الإحصائي القائم ليس على الوصف والتفكيك فحسب، بل يتجاوز كل ذلك إلى إعمال آليات الاستدلال والتأويل. لا سيما أن استعمال هذه الآليات استعمال

يعظم فيه منسوب الشك عند إخضاع سلوك فرد أو ظاهرة إنسانية للاختبار والتجريب مقارنة مع ارتفاع مستوى الثقة لدى العلوم الصرفة عند دراستها للمادة.

لقد وردت لفظة "أحصى" الشيء في بعض المعاجم اللغوية بمعان مختلفة. وتم الاقتصار على معنى ورد في المعجم الوسيط مفاده :"عده وأحاط به وضبطه وعرف قدره وحفظه" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة , s. d.).فيكون "إحصاء الشيء" بهذا المعنى دالا على أن القائم بعملية الإحصاء ينبغي له أن يتمتع بمهارات العد والضبط والإلمام علما بالشيء المحصى. وتذهب بعض الأشعار العربية في اتجاه يفيد نفس الدلالة كما قال الشاعر: "كُلَّ شيءٍ أحصَى كِتاباً وعِلْمَاً ... ولديهِ تجلّتِ الأسْرارُ"(بن ربيعة العامري, 1999) ، مع إضافة لطيفة هاهنا وهي مهارة التدوين أو التوثيق. مما يجعل حيازة الأسرار من صميم امتلاك خاصية الإحصاء. ولعل الإشارة أبلغ وأفصح في سياق هذه الآية : ﴿ لِّيَعْلَمَ أَن قَدْ أَبْلَغُوا رِسَالَاتِ رَبِّهِمْ وَأَحَاطَ بِمَا لَدَيْهِمْ وَأَحْصَىٰ كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا﴾ [الجن: 28.]

كما تشير بعض المعاجم الأجنبية إلى أن الإحصاء هو علم يقوم على أساس استخدام المعلومات المكتشفة وتوظيفها من خلال دراسة الأرقام .(Cambridge Dictionary, 2023) وتتعدد التعاريف وتختلف بشأن علم الإحصاء إلى درجة أن ولتر (Walter)أحصى بدوره ما يقارب العشرين ومئة تعريف لهذا العلم سنة 1935م .(Dagnelie, 1982) وهذا التضارب في تحديد مفهوم علم الإحصاء كان على رأس الموضوعات الهامة التي اختلف بشأنها أهل الاختصاص في العلم ذاته.(Torrens-Ibern, 1956)

وتكمن أهمية الإحصاء في توظيفه من لدن ذوي الاختصاص في شتى المجالات العلمية الأكاديمية أو السياسية الرسمية. فأي دولة لا مقام لها- في الغالب- بدون اعتمادها على علم الإحصاء، إن لم نقل أن هذا العلم هو بمثابة السبيل الأمثل لتدبير مؤسساتها بأسلوب حديث، بالموازاة مع نظمها ودساتيرها وقوانينها . (Scholten et al., 2015)وذلك بالرغم من كون علم الإحصاء كان في أحايين كثيرة محط تجاذبات بين الطموح في تحقيق الحياد والموضوعية من جهة، وبين تضارب المصالح السياسية والاقتصادية لهذه الدولة أو تلك من جهه ثانية.(Randeraad, 2020)

وسواء أكانت عملية الإحصاء من باب الخطاب السياسي الرسمي أم من باب الخطاب العلمي الأكاديمي، إنما هي تمثيل للصفات أو للخصائص بأرقام جاءت نتيجة تبويب وترميز. وهذا ما عبر عنه ستيفنس (Stevens)بقوله: "القياس في أوسع معانيه، هو تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقا لقوانين (Stevens, 1946) " .

إن تحديد الأرقام للأشياء والحوادث وفق قوانين محددة من صميم صنعة الباحث وإن شئنا الدقة من صميم مهنته لعلم الإحصاء كعلم يقتدر به الباحث على جمع (Collection) البيانات الكمية (Quantitative Data)واستخدام الأرقام في وصفها وتبويبها وتنظيمها في هيئة سهلة موضوعية (Descriptive statistics)سعدع الرحمن،2008)، ومن ثم توظيف مفاهيم إحصائية معينة ، وممارسة الإحصاء الاستدلالي (Inferential statistics) بإعمال أدوات وأساليب (Tools and Methods)من لدن الباحث بغرض إصدار قرار (Decision)يتعلق بكم الصفة المدروسة (ميخائيل أسعد،1990) انطلاقا من عينة ما (Sample) تمثل المجتمع الأصلي .(Population) لكن قرار الباحث يبقى عرضة لدرجة ما من درجات الخطأ، وعلى الباحث في تلك الحالة أن يقدر مدى الخطأ المحتمل عند صياغته للفرض الصفري(Null Hypothesis)، ليتسنى له أمر تعميم النتائج.

ب- القياس النفسي ومبدأ الموضوعية

تاريخ القياس في علم النفس ليس وليد هذا العصر، بل مورس قديما بصيغ معينة كعلم الفراسة ومحاولة قراءة وتحليل خطوط الكف وإعطاء تفسيرات لما تعبر عنه قسمات الوجه. وتعددت بعد ذلك الموضوعات التي تعتبر من مقيسات علم النفس كالذكاء الذي يتجسد في قدرات الفرد على حل المشكلات وأيضا القدرات الخاصة التي ترتبط بالذكاء العملي، وسمات الشخصية كسمتي الانطواء والانبساط، ثم الطبع بوصفه علامة الحكم الذي يميز سمة ما بالإفراط أو التفريط ، وكذلك المزاج الذي تجسده سمات الشخصية ذات الشحنة الانفعالية والتي تعد في معظمها من موضوعات علم النفس الفسيولوجي. بالإضافة إلى التحصيل أي مدى امتلاك الفرد لمادة دراسية كالكتابة والقراءة والحساب.

وربما يلحظ بعض الدارسين في وطننا العربي أن ثمة تعثر تشهده معظم العلوم الانسانية عامة وعلم النفس خاصة على مستوى الاستقلال النهائي عن التحليل الفلسفي. وقد يعزى هذا التعثر في مسار الاستقلال إلى كون ما يستهلك من محتويات مترجمة -موضوعا ومنهجا - من هذه العلوم في البلدان العربية والإسلامية مجرد مضامين غربية. إذ لا قيمة مثلا لمحتوى سيكولوجي لم تنبته تربة الإنسان في هذه الأوطان من جهة، ولا ثقة في منهج سيكولوجي ما لم يعمل الدارسون على تجسير العلاقة بين بعض العلوم الصرفة كالرياضيات وبين علم النفس من جهة ثانية. إذ لربما الظروف تغيرت ولم يعد مجديا معه فعل "تحدث" أو "ادعى" أو "ظن" ...، وصار الأجدى والأولى خيار التجريب والبحث والقياس...
(أسعد, 1990)

فما مصير العالم لو لم تكن هناك علوم؟ وأي مكانة لعلم من تلك العلوم إذا لم يصح منه العزم على تحقيق الموضوعية؟ وما هو المدخل الرئيس لتحقيق شرط الموضوعية؟

طبعا لا بد من آليات تتأسس عليها الموضوعية كالقدرة على القياس والتقويم والتنبؤ والتحكم. ومن حسن حظ العلوم الإنسانية وعلم النفس خاصة أن تواجد بجواره علوم صرفة امتلكت هذه الآليات مثل الرياضيات والعلوم الطبيعية. مما دفع علم النفس إلى الاحتكاك بهذا النوع من العلوم والإبداع فيما نقل منها خاصة على مستوى المنهج بشكل أفاده في رحلة الانفصال عن الفلسفة.

لقد أخذ علم النفس عن تلك العلوم بالأساس المنهج وطرق الاشتغال، وحاول التفرد بمحتواه ليتميز عن غيره من العلوم لضمان استقلاليته. على أن محتوى علم النفس هو ذلك السهل الممتنع المتمثل في سلوك الإنسان الذي يتأرجح بين البساطة والتعقيد. لقد صار علم النفس ومازال في اتجاه عملية نقل الكثير من العلوم الأخرى وابتدع الكثير مما لم تسطعه العلوم الأخرى على مسوى المنهج تحديدا، لما أخذ عن العلوم الطبيعية منهج التجريب ومن الرياضيات منهج القياس. عندما نبتت بذور الرياضيات والإحصاء والتجريب في نسيج علم النفس والتي لولاها ما قام كعلم مستقل بمنهجه ومحتواه. إذ من الدارسين لعلم الإحصاء من يقر بأن تقدم أي علم من العلوم إنما يقاس بقدرة هذا العلم على تطويع واستخدام رياضياته، ورياضيات علم النفس هي عمليات القياس التي تردفها عمليات أخر كالتنبؤ والتحكم في البيئة الخارجية وضبط متغيراتها والسيطرة عليها(سعد, 2008). ولو لم يحدث هذا التلاقح وذلك الإبداع في النقل لما وصل منهجا التجريب و القياس مبلغهما من التطور المتسارع مما لو كان لا يزالان جزئين من العلوم الطبيعية أو الرياضية. ويمكن ستحضار منهج التحليل العاملي الذي ابتدع واسنبط في مجال علم النفس المعرفي من أجل تحليل القدرات العقلية، حتى صرنا نتحدث عن معاملات الارتباط ، ثم ملاءمة وتطوير الأدوات الإحصائية بغرض إيجاد العلاقات بين متغيرات السلوك الإنساني. وهذا فضل وكشف علمي يحسب في سجلات إبستمولوجيا علم النفس. وإذا كان الضامن لموضوعية أي علم يكمن في قدرة هذا العلم أو ذاك على إعمال منهج القياس كمنطلق للتنبؤ والتحكم، فإن علم النفس كان في أمس الحاجة إلى مثل تلك القدرة لمغالبة العمليات الثلاث(القياس والتنبؤ والتحكم).

إن القياس النفسي وما يتعلق به من مفاهيم يمكن تلخيصه في عملية وصف المعلومات وصفا كميا يقوم على أساس استخدام الأرقام بعد تبويب وتنظيم البيانات في هيئة بسيطة وموضوعية يمكن فهمها وتفسيرها. فالقياس حسب بعض الدارسين هو تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد وقوانين معينة.

وقد يتساءل القارئ: ماذا نستفيد من تحويل الحدث إلى رقم؟ والجواب يكون من خلال ضرب المثالين الآتيين:

المثال(أ):

-أداء الطالب إسماعيل أفضل من أداء الطالب سهيل في تحصيل مكونات مادة الإحصاء (مقاييس النزعة المركزية والتشتت والالتواء).

-وأداء الطالب إسماعيل أفضل من أداء الطالب عثمان في تحصيل نفس مكونات المادة.

المثال(ب):

-قيمة المتوسط الحسابي لأداء الطالب إسماعيل في مكونات مادة الإحصاء هي$\bar{X}10/9 = i$

-قيمة المتوسط الحسابي لأداء الطالب عثمان على مستوى نفس مكونات المادة هي10/7 o X̄ =
-قيمة المتوسط الحسابي لأداء الطالب سهيل على مستوى نفس مكونات المادة هي10/8 s X̄ =
فما الذي أضافه الرقم في المثال الأخير؟

لقد اعتمدنا في المثال (أ) على وصفية الحدث، فعلمنا أن إسماعيل أفضل أداء من الطالبين الآخرين. لكن صرنا في حاجة إلى تقدير العلاقة بين أداء عثمان وأداء سهيل بالشكل الذي يجعل التقدير مفتوحا على ثلاثة احتمالات: الأفضلية لسهيل أو الأفضلية لعثمان أو الندية لبعضهما. ولعلها من أوعر مغامرات الباحث إذا قدر له إجراء التفاضل بين جمع يجاوز الثلاثة□□

ولما اعتمدنا على كمية الحدث جاز لنا تحديد تلك العلاقة بما لا يدع مجالا للشك كما يلي:

i X̄ □ s X̄ □ o X̄

وهكذا أمكن تحديد وضع الطلاب الثلاثة على مقياس الأدء في تحصيل مكونات مادة الإحصاء، من خلال مراعاة بعض مقتضيات عمليات القياس. أي قياس مقدار سمة الأداء التي يشترك فيها الطلاب باستعمال الأدة المناسبة وهي الامتحان الإشهادي، لقياس الفرق بين مقدار السمة التي يمتلكها كل واحد منهم عن طريق عمليات رياضية، ويراد تحديد الوضع النسبي لكل فرد منهم على هذه السمة. وبالمثل يستصحب القياس ليطبق على الذكاء أو القدرة الميكانيكية أو سرعة الانفعال أو القدرة الاجتماعية...

والملاحظ أن مقيسات علم النفس ليست كمقيسات العلوم الصرفة.فليست سمة الذكاء مثل الطول أو الوزن كسمتين ملحوظتين بذاتهما، وإنما يستدل على سمة الذكاء بأثرها وليس بكيانها. وقياسها ليس بالأمر السهل. ويعتبر هذا بمثابة تحد تكمن فيه أهمية القياس النفسي كفرع من أهم فروع علم النفس له أسسه وقواعده .

ت- القياس النفسي والرقمنة

لما كان القياس أسلوبا يعمل على تحويل أجوبة المبحوثين بخصوص متغير من المتغيرات إلى ترقيم محدد وبترميز (coding)خاص، فإن القياس بشكل عام والقياس النفسي بشكل خاص أصبح أسلوبا متسما بالدقة والصرامةالعلمية، فتطورت بذلك العلوم الإنسانية ومنها علم النفس. ونقلها منهج القياس من مجرد الجدل المنطقي إلى السعي نحو مزيد من الحياد والموضوعية (خيري, 2008. (

ولقد بذل جهد علمي متميز في منهج القياس من خلال إكتشاف وابتكار تقنيات إحصائيات جديدة أتاحتها العديد من البرامج الإحصائية. حيث صارت تلك التقنيات من البنية التحتية للعلوم الإنسانية والمعينة لها على تحقيق مزيد من الاكتشافات العلمية على مستوى المحتوى والمنهج. وهذه من الفرص الثمينة لربح معركة مجتمع المعرفة، وذلك عبر سعي الجامعات والمؤسسات التربوية ببلداننا إلى تشجيع البحث الميداني من خلال مناهج حديثة تعمل على تخريج كفاءات ذوي المواهب الكمية في كل التخصصات كعلم النفس. حيث يكون من مهام تلك المناهج تدريب الطلاب على التوظيف الأمثل لتلك التقنيات الإحصائية من مرحلة جمع وفهم البيانات إلى مرحلة اتخاذ القرار الإحصائي .(Straf, 2003)

وقد يتحجج طالب من شعب العلوم الإنسانية أو من شعبة علم النفس أن بضاعته مزجاة في علم الإحصاء، لأن هذا الأخير يعتمد على الرياضيات بالدرجة الأولى. وهذه حجة قد تفوت على الطالب مغانم كثيرة في البحث العلمي. لأنه لا يهمه من الإحصاء ما يهم المتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلوميات، إذ هو وسيلة له كي توصله لنتائج اختبار فروض بحثه، على أن يكون للطالب قدر من المعارف الإحصائية التي تجنبه الزلل في اختيار الأسلوب الأنسب لتبويب وتحليل متغيرات وبيانات العينة التي يدرسها (أبو النيل, 1987).

فالباحث في حقل السيكولوجيا هو المسؤول في نهاية المطاف عن عمله العلمي، وعن الأسس والمصادر والأدوات والأساليب التي بنى عليها بحثه.ومن ثم ينبغي تملك قدر من الدراية باستخدام بعض البرامج الإحصائية من قبيل برنامج (SPSS) و (Excel) و (Amos)و (Jasp) أو حسب المتاح منها أو من غيرها.

فلم يعد إنجاز القياس النفسي مقصورا على الصيغة الورقية، وإنما توفرت لدى الباحثين صيغ إلكترونية أتاحتها مجموعة من البرامج الإحصائية تختلف مزاياها وعيوبها بحسب طبيعة الأبحاث والتخصصات. وصار على الباحث في علم النفس أن يدرك أن والتناول الرقمي (Digitization) لبعض جوانب سلوك

الإنسان يعمل دائما على تخفيض تكلفة الجهد والوقت مع إنجاز التحليل الإحصائي بإتقان وجودة عالية. فالباحث لم يعد مثلا في حاجة إلى التمثيل اليدوي لرسومات بيانية أو جداول إحصائية وما يتطلب ذلك من ضبط وإتقان، كما لم يزل في حاجة إلى عقد المقارنة المباشرة بين القيم المحسوبة (Calculated values)والقيم الحرجة(Critical values)، بل أصبح الأمر يتوقف على إدخال البيانات بالطريقة المناسبة وفق الشروط المطلوبة إحصائيا ليتم إنجاز المهمة في وقت وجيز. إذ تكفلت البرامج الإحصائية بحساب قيمة المعنوية الإحصائية(Significance value)، والحسم في القرار الإحصائي إما برفض الفرض الصفري أو قبوله، بناء على مستوى الدلالة (Significance level)التي حددها الباحث إبان صياغته لفروض البحث .

خاتمة

ملخص النتائج

يمكن تصنيف ثمرات هذا العمل الى قسمين اثنين:

_الأول: قسم علمي أكاديمي

- _التحليل الإحصائي تخصص تستدعيه مختلف العلوم الإنسانية وعلم النفس خاصة للقيام بالسخرة العلمية. وعلم النفس كان أشد تلك العلوم تسخيرا للتحليل الإحصائي وفتح له تخصصا يندرج ضمن فروعه وهو القياس النفسي.
- الجدل بشأن انفتاح العلوم الإنسانية على التقنيات الإحصائية جدال مستمر يقوم على أساس ثنائية المنهج الكمي في مقابل المنهج الكيفي.
- امتلاك مهارات في التحليل الاحصائي من لدن الطلاب والباحثين في العلوم الإنسانية بشكل عام وفي علم النفس بشكل خاص ليس من باب المعجزات، بدعوى ارتباط ذلك بتخصص الرياضيات. فللتحليل الاحصائي قيمة خاصة لا يقدرها إلا من داوم استخدام تقنياته، وتذوق ثمرات توظيف أساليبه وأدواته.
- الرهان على كسب معركة البحث العلمي والنشر في قاعدة بيانات دولية مصنفة يمر عبر امتلاك آليات إحصائية خاصة المتقدمة منها.

_الثاني: قسم تربوي بيداغوجي

- لا مناص من امتلاك كفايات تكنولوجية كمشروع علمي يتجسد بالإرادة الحقيقية للمؤسسات التعليمي والجامعية في إكساب تلك الكفايات للطلاب والباحثين في العلوم النفسية والاجتماعية، من خلال إعداد مناهج هادفة وخادمة للمشروع، وتوفير برامج إحصائية متطورة تكون في الغالب مدفوعة الأجر.
- الموازنة بين التخصصات العلمية والأدبية مطلب ضروري لتخريج طلاب وباحثين أكفاء قادرين على استخدام تقنيات التحليل الإحصائي وتدبير برامجه الحديثة.

توصيات ومقترحات

1- السعي نحو الموضوعية في العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة، من خلال الانتقال من الدراسات النظرية إلى البحوث الميدانية التي تعتمد القياس منهجا؛ كالقياس النفسي نموذجا.

2- الانفتاح على البرامج الإحصائية الحديثة ذات الصلة بالعلوم الإنسانية، مع إسهام المؤسسات التعليمية الجامعية بتوفيرها لصالح الباحثين والتخفيف من تكلفة استعمالها.

3- الأخذ بعين الاعتبار مصداقية البحوث من خلال ارتكازها على الأساليب الإحصائية الحديثة في النشر العلمي الدولي.

المصادر والمراجع

العربية

- القرآن الكريم برواية ورش
- أبو النيل, م. ا. (1987). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي (1 .(.éd re دار النهضة العربية.
- أسعد, م. (1990). الإحصاء النفسي و قياس القدرات الإنسانية (1 .(.éd re دار الافاق الجديدة.
- بن ربيعة العامري, ل. (1999). ديوان لبيد بن ربيعة العامري. دار صادر.
- خيري, م. (2008). الإحصاء النفسي (1 .(.éd re دار الفكر العربي.
- سعد, ع. ا. (2008). القياس النفسي : النظرية والتطبيق (5 .(.éd e هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة .(s. d.). المعجم الوسيط .(Vol. 1) المكتبة الشاملة.

المصادر الأجنبية

- Cambridge Dictionary. (2023, mai 31). Cambridge Dictionary. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/statistic
- Canning, J. (2014). Statistics for the Humanities (1re éd.). http://statisticsforhumanities.net/book/
- Dagnelie, P. (1982). Diversité et unité de la statistique. Journal de la Société de statistique de Paris, 123(2), 86-92.
- Durkheim, É. (1897). Le Suicide, étude de sociologie. Bibliothèque nationale de France.
- Galton, F. (1886). Regression Towards Mediocrity in Hereditary Stature. The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 15, 246. https://doi.org/10.2307/2841583
- Quetelet, A. (1853). Théorie des probabilités. Société pour l'émancipation intellectuelle.
- Randeraad, N. (2020). States and statistics in the nineteenth century : Europe by numbers. Manchester University Press.
- Scholten, P., Entzinger, H., Penninx, R., & Verbeek, S. (Éds.). (2015). Integrating Immigrants in Europe. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16256-0
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. Science, 103(2684), 677-680.
- Straf, M. L. (2003). Statistics : The Next Generation. Journal of the American Statistical Association, 98(461), 1-6.
- Torrens-Ibern, J. (1956). Qu'est-ce que la statistique ? Journal de la Société de statistique de Paris, 97, 289-293.
- Warwick, C. (2015). Building Theories or Theories of Building? A Tension at the Heart of Digital Humanities. In A New Companion to Digital Humanities (p. 538-552). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118680605.ch37

التعايش السلمي في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق
- دراسة وصفية تحليلية.

م.د. فوزي خيري كاظم
كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية/واسط / العراق
fawzy1000@gmail.com
009647713721500

الملخص
يُعدُّ موضوع التعايش السلمي من أهم المواضيع التي لابد للمجتمعات – على اختلاف تكوينها الثقافي والعرقي – أن تهتم بها وتوليها العناية اللازمة لاسيما إن كانت تلك المجتمعات متنوعة الأديان أو الأثنيات أو القوميات، وأن تكون من أولويات تلك المجتمعات تعزيز فهم أفراده لمفهوم التعايش ليتسنى لهم العيش في ظل مجتمع يسوده الود والاحترام، ومحاولة فهم الآخر واحترام خلفياته الدينية والعرقية والثقافية .
وقد أولى الدين الإسلامي لهذه المفهوم أولوية خاصة، عززته النصوص الدينية الكثيرة في القرآن والسنة النبوية، التي حثَّت على أن يكون العنوان السائد في العلاقات المجتمعية هو مفهوم التعايش السلمي لأنه الضمانة الأكيدة لسلامة المجتمع واستقراره.

مشكلة البحث
يناقش البحث مشكلة التعايش السلمي بين مكونات المجتمع الواحد، سواء أكانت تلك المكونات مختلفة دينياً، أو عرقياً أو اجتماعياً، بناءً على ما أسسه القرآن الكريم – باعتباره إحدى الشرائع السماوية – من تعاليم تؤسس للتعايش السلمي بين أفراد المجتمع الواحد، وتطبيق ذلك على أرض الواقع، من حيث إلتزام المسلمين – قبل غيرهم – بهذه التعاليم. لذا فالبحث يناقش التعايش السلمي بين النظرية – من خلال النص القرآني – وبين تطبيق تلك النصوص تطبيقاً عملياً بين المسلمين.

أهمية البحث
لا يختلف اثنان على أهمية موضوع التعايش السلمي بين أفراد المجتمع الواحد، لاسيما إذ كان هذا المجتمع يضمُّ بين مكوناته اختلافاً دينياً أو عرقياً أو اجتماعياً، فبدون تعايش الأفراد – على اختلاف مكوناتهم – لن يكون هناك استقرار بينهم مما يؤدي إلى زعزعة استقرار المجتمع ككل، فتدخل الفوضى من الباب الواسع فينتهي بذلك المجتمع إلى الدمار الحتمي. لذا ولأهمية هذا الموضوع ارتأينا تسليط الضوء عليه كونه أساس استقرار المجتمعات المتعددة المكونات. ولكون الدين الإسلامي قد أسس لذلك المبدأ المهم ولارتباط المسلمين روحياً بذلك كان هذا دافعنا لاختيار هذا الموضوع المهم.

أهداف البحث
يخلص البحث إلى الوصول إلى جملة من الأهداف لعل أهمها: بيان أهمية التعايش السلمي الذي جاء به القرآن الكريم، وإنه دين إنساني قبل أن يكون ديناً عقائدياً فقط، فضلاً عن إبراز أهمية التعايش من خلال تطبيق ما جاء في النصوص القرآنية على أرض الواقع من خلال مناقشة كيفيثة تحويل تلك النظرية الى واقع جميل لعمَّ بذلك الاستقرار في ربوع المجتمع الواحد. كما إننا نهدف من خلال البحث إلى شيوع ثقافة التسامح والتعايش السلمي من خلال البحث في ربوع الآيات الكريمة وتبانها وتسليط الضوء عليها لأهمية الموضوع في حياة الناس جميعاً على اختلاف مكوناتهم.

حدود البحث
لا توجد للبحث مكانية أو زمانية، بقدر ما هو تعامل بين النصوص القرآنية منذ نزولها على نبينا محمد صلى الله عليه وآله وسلم – والخاصة بالتايش السلمي - وبين تطبيق تلك النصوص على أرض الواقع في كل زمان ومكان.

الدراسات السابقة

لا يُعدُّ موضوع التعايش السلمي جديداً في بابه من حيث التأليف والكتابة، بل إن هناك الكثير من المؤلفات التي كُتبت في موضوع التعايش السلمي والحوار وغير ذلك من مواضيع التعايش ومرادفاته، إلا إننا لم نكد نصل – فيما اطلعنا عليه من مؤلفات – على مؤلف يجمع بين النظرية والتطبيق في موضوع التعايش، ومن أهم المؤلفات التي اطلعنا عليها: كتاب: (التعايش مع غير المسلمين واثره في الفكر الإسلامي) للدكتور احمد محمد عبد الله عباس، وكتاب (التربية بالحوار من أساليب التربية الإسلامية) لعبدالرحمن النحلاوي، فضلاً عن بحوثٍ كثيرة منها: بحث بعنوان (التعايش في القرآن الكريم دراسة تأصيلية)، إعداد : د. محاسن حسن الفضل عبد الله، وكذلك بحث (منهج القرآني والتعايش السلمي في المجتمع الإنساني) إعداد: أ. د.وجدان فريق عناد، وبحث (التعايش السلمي في ضوء القرآن الكريم) للدكتورة رشيدة عبد السلام بو خبرة. وغيرها الكثير.

منهجية البحث

استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي في عملنا في هذا البحث، حيث عرضنا للآيات الكريمة التي تؤصِّل لموضوع التعايش السلمي – بمعانيها المترادفة للكلمة، والمعاني التي أُريد بها من خلال فهم النص وتجسيده على أرض الواقع. وقد أثبتنا جميع الآيات الكريمة التي تؤسس لذلك المبدأ العظيم. وقد قسمنا البحث على ثلاثة مباحث، فضلاً عن مقدمة وخاتمة خصصناها لأهم ما توصل إليه البحث من نتائج.

أهم النتائج المستخلصة

1. ركز القرآن الكريم – باعتباره كتاب هداية في المقام الأول – على أهمية التعايش السلمي بين أفراد المجتمع الواحد.
2. أكد القرآن الكريم وفي العديد من الآيات الكريمة على ضرورة إشاعة الألفة والمحبة والتعاون بين الناس على اختلاف عقائدهم.
3. إن القرآن الكريم أسس لمجموعة من المبادئ المهمة التي يحافظ من خلالها المجتمع على تماسكه وثباته في مواجهة مختلف الظروف.
4. أكد القرآن الكريم على ضرورة التأسيس لثقافة التسامح والحوار والتعايش السلمي بين الناس من خلال عديد الآيات التي حثّت على ذلك.
5. التأكيد على العلاقات الحسنة والمبنية على أواصر الألفة والمحبة بين فئات المجتمع كافة بمختلف طوائفها واختلافاتها الدينية والمذهبية.
6. التأكيد على أساسيات التعايش السلمي بين الديانات المختلفة في المجتمع، وحدّد الأصول الواجب توافرها في تحسين تلك العلاقات وكيفية صيرورتها.
7. من الأمور التي أكد عليها القرآن الكريم في تطبيق مفهوم التعايش هو الحوار الذي يعد الركيزة الأساسية في متبنيات التعايش؛ فالحوار الهادئ والهادف يعمل على ترسيخ مفهوم التعايش من خلال محاولة حل المشكلات القائمة من خلال التحاور للوصول إلى حل يرضي كل الأطراف.

الكلمات المفتاحية: مفهوم التعايش، القرآن الكريم، النظرية، التطبيق، المجتمع،

Peaceful coexistence in the Holy Quran between theory and practice - a descriptive-analytical study

Fawzi Khairy Kazem
Al-Imam Al-Kadhim College of Islamic Sciences University
Wasit departments - Iraq

Abstract

The issue of peaceful coexistence is one of the most important issues that societies - regardless of their cultural and ethnic composition - must take care of and give them the necessary care, especially if those societies are diverse in religions, ethnicities or nationalities, and that one of the priorities of those societies is to enhance the understanding of its members of the concept of coexistence so that they can live in It remained a friendly and respectful society, trying to understand the other and respect their religious, ethnic and cultural backgrounds. The Islamic religion gave this concept a special priority, which was reinforced by the many religious texts in the Qur'an and the Sunnah of the Prophet, which urged that the dominant title in community relations be the concept of peaceful coexistence because it is the sure guarantee for the safety and stability of society.

Research problem

The research discusses the problem of peaceful coexistence between the components of the same society, whether those components are different religiously, ethnically or socially, based on the foundations of the Holy Qur'an - as one of the heavenly laws - of teachings that establish peaceful coexistence among members of the same society, and applying this on the ground. In terms of the commitment of Muslims - before others - to these teachings. Therefore, the research discusses the peaceful coexistence between theory - through the Qur'anic text - and the practical application of these texts among Muslims.

research importance

No one disagrees on the importance of the issue of peaceful coexistence among the members of the same society, especially if this society includes religious, ethnic or social differences among its components. Chaos is from the wide door, so society ends up in inevitable destruction. Therefore, due to the importance of this topic, we decided to highlight it as the basis for the stability of multi-component societies. And the fact that the Islamic religion has established the foundations for that important principle, and the Muslims are spiritually connected to that, was our motive for choosing this important topic.

research aims

The research concludes to reach a number of goals, perhaps the most important of which are: a statement of the importance of peaceful coexistence that the Holy Qur'an came with, and that it is a human religion before it was an ideological religion only, as well as highlighting the importance of coexistence through the application of what came in the Qur'anic texts on the ground through a discussion How is that theory transformed into a beautiful reality, so that stability prevails throughout the same society? We also aim, through research, to spread the culture of tolerance and peaceful coexistence by examining the various verses, explaining them, and highlighting them for the importance of the subject in the lives of all people of all their different components.

search limits

There is no spatial or temporal research, as much as it deals with the Qur'anic texts since they were revealed to our Prophet Muhammad, may God's prayers and peace be upon him and his family – and related to peaceful coexistence –

and the application of these texts on the ground in reality in every time and place.

Previous studies

The topic of peaceful coexistence is not considered new in its field in terms of authorship and writing. Rather, there are many books that have been written on the topic of peaceful coexistence, dialogue, and other topics of coexistence and its synonyms, but we have hardly reached - in what we have seen of the literature - an author that combines theory And application in the subject of coexistence, and among the most important books that we have seen: the book: (Coexistence with non-Muslims and its impact on Islamic thought) by Dr. Ahmed Muhammad Abdullah Abbas, and the book (Education through dialogue is one of the methods of Islamic education) by Abd al-Rahman al-Nahlawi, as well as many researches, including: research Entitled (Coexistence in the Holy Quran, an original study), prepared by: Dr. The virtues of Hassan Al-Fadl Abdullah, as well as research (The Qur'anic Approach and Peaceful Coexistence in Human Society) Prepared by: Prof. Dr. Conscience of Enid's team, and research (peaceful coexistence in the light of the Holy Quran) by Dr. Rashida Abdel Salam Bou Khebra. and many more.

Research Methodology

We used the descriptive analytical approach in our work in this research, where we presented the noble verses that root the issue of peaceful coexistence - with their synonymous meanings for the word, and the meanings that are intended by understanding the text and embodying it on the ground. We have proven all the noble verses that establish that great principle. We divided the research into three sections, in addition to an introduction and a conclusion that we devoted to the most important findings of the research.

The most important findings

1- The Holy Qur'an - as a book of guidance in the first place - focused on the importance of peaceful coexistence among members of the same community.
2- The Holy Qur'an, in many verses, stressed the need to spread familiarity, love and cooperation among people regardless of their beliefs.
3- The Holy Qur'an establishes a set of important principles through which society maintains its cohesion and steadfastness in the face of various circumstances.
4- The Holy Qur'an emphasized the necessity of establishing a culture of tolerance, dialogue and peaceful coexistence among people through many verses that urged this.
5- Emphasis on good relations based on the bonds of familiarity and love between all segments of society with their various sects and religious and sectarian differences.
6- Emphasizing the basics of peaceful coexistence between different religions in society, and defining the principles that must be available in improving these relations and how they should be developed.
7- One of the things emphasized by the Holy Qur'an in applying the concept of coexistence is dialogue, which is the main pillar in adopting coexistence. Calm and purposeful dialogue consolidates the concept of coexistence by trying to solve existing problems through dialogue to reach a solution that satisfies all parties.

Keywords : the concept of coexistence, the Holy Quran, theory, application, society,

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على محمد أشرف الخلق ﷺ وآله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين، أما بعد :

يعد موضوع بحثنا والموسوم **(مفهوم التعايش السلمي في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق- دراسة وصفية تحليلية)** من المواضيع المهمة في الدراسات القرآنية؛ وذلك لأهمية التعايش السلمي بين أفراد المجتمع عموماً، بمختلف دياناته وشرائحه، كما قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: 13) . باعتباره أحد أهم الوسائل التي تملكها الأمة للوصول إلى آلية تضمن تطبيق آليات التعايش السلمي بوصفه ضرورة ملحة للوصول حالة الاستقرار المعيشي بين أفراد المجتمع بصورة عامة على اختلاف تنوعهم العرقي والديني والمذهبي. وللتعايش آليات معينة يجب أن يتم تطبيقها للوصول إلى هذا المستوى من السلوك الحضاري، ولعل أبرز هذه الآليات هو الحوار الهادئ والهادف الذي يضمن بصورة لا تقبل اللبس تحقيق هذه الغاية، ولكوننا مسلمين وانطلاقاً من المفهوم الاسلامي تشريعياً، ولأن مصدر التشريع الذي رسم لنا طريقاً واضحاً للتأسيس للتعايش السلمي بين مختلف مكونات المجتمع وهو القرآن الكريم، الذي اختط لنا منهجاً مهماً في تعزيز هذا المفهوم، فقد اتخذنا من آياته المباركة منطلقاً تشريعياً وبناءً فكرياً للنظر في أساليب تحقيق هذا المفهوم من خلال تأكيده على الأسلوب الهادئ في التعامل مع القضايا الخلافية بين أفراد المجتمع، وتأكيده على إن الحوار الهادف والحجة البليغة هي الأساس للوصول إلى تحقيق التعايش في المجتمع الواحد على اختلاف مكوناته.

ومن هنا يأتي سبب اختيارنا لهذا الموضوع، فالإسلام حريص على إشاعة فكرة التعايش السلمي مع كافة المجتمعات، فضلاً عن التسامح من الخصائص المهمة التي عمل على تقوية أواصرها بين أفراد المجتمع الواحد، وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال النصوص الآيات القرآنية الكثيرة التي زخر بها القرآن الكريم والحاثّة على التسامح وإشاعة روح المحبة والألفة بين الناس.

وقد جاء بحثنا على ثلاثة مباحث، حمل الأول عنوان: (تعريف التعايش السلمي ودلالاته في القرآن الكريم)، فيما عنونا المبحث الثاني بـ(أساليب القرآن في الدعوة الى التعايش السلمي)، وفي المبحث الثالث تطرقنا إلى: (الحوار في القرآن الكريم وأثره في التأسيس للتعايش السلمي).

المبحث الاول

تعريف التعايش السلمي ودلالاته في القرآن الكريم

أولاً: التعايش لغة واصطلاحاً

التعايش في اللغة:

التعايش مشتق من كلمة عيش العين والياء والشين أصل صحيح يدل على الحياة والبقاء، العيش والحياة والمعيشة، اسم لما يعاش به وكل شيء يعاش به فهو مشاع، كقوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا﴾ (النبأ: 11)، أي ملتمس للعيش والتعيش تكلف أسباب العيشة وعايشه عاش معه (ابن فارس، 1399هـ) .

والعيشة ضرب من العيش، ويقال عاش عيشة صدق وعيشة سوء والمعاش والمعيش والمعيشة ما يعاش به وجمع المعيشة معايش على القياس ومعائش على غير القياس، وقد قرئ بها قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ﴾ (الحجر: 20)، يقال إنهم ليعيشون إذا كانت لهم بلغة من العيش (ابن منظور، 1414هـ) .

ويقال: عاش عيشاً وعيشة ومعاشاً، صار ذو حياة فهو عائش، او أعاشه جعله يعيش، ويقال: أعاشه الله عيشة راضية، وتعايشوا: عاشوا على التآلف، ومنه التعايش السلمي، والعيش: معناه الحياة (ابراهيم مصطفى وآخرون، 1425هـ) .

التعايش في الاصطلاح :

وردت كلمة العيش باشتقاقات متعددة في القرآن الكريم لكن لم ترد باشتقاق تعايش، وبالنظر إلى المعنى اللغوي والاصطلاحي فإن التعايش يقصد به التفاعل والمشاركة بين الأفراد بالعيش بسلام، وذلك بتوفير المقومات الحياتية اللازمة التي تنطوي عليها الحياة الكريمة بكل مقوماتها، كقوله تعالى: ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾ (الحاقة: 21)، ويشتق منه المعيشة لما يتعيش منه (الراغب الاصفهاني، 1412هـ) .

وذكر العلماء المعاصرين مجموعة من التعريفات للتعايش، إلا أن التعريف الأقرب له هو: "اجتماع مجموعة من الناس في مكان معين ترتبهم وسائل العيش في المأكل والملبس وأساسيات الحياة بغض النظر عن الدين والانتماءات الأخرى يعرف كل منهما بحق الآخر" (عباس، 1433هـ) .

ويبدو من خلال هذه التعاريف أن مصطلح "التعايش السلمي" هو البديل الناجح والمناسب للتعبير عن العلاقات غير السلمية أو العدائية بين الناس، ومع هذا فلا مانع في التوسع في استخدامه في العلاقات الاجتماعية بين أتباع الديانات المختلفة (شوقي جلال، 1393هـ) .

ثانياً: دلالات التعايش في القرآن الكريم

استناداً لما جاء في الكتاب العزيز فأن بيان العلاقات بين البشر جاءت بمكافئ يعبر عن الأخوة والمحبة فيما بينهم، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (الحجرات: 10)، وهذا ما كان نبي الرحمة ﷺ يؤسس عليه المنهج العام لعلاقة المسلمين مع بعضهم بعضاً، بعيداً عن الغضب والتعصب الطائفي، وقد كانت سيرة النبي مبنيّة على ذلك (الحميري، 1410هـ) .

وتأسيساً على ذلك، فقد شجّع القرآن الكريم على التعاون بين أفراد المجتمع، فالتعاون سمة من سمات المجتمع المسلم، والمسلمون مضطرون إلى التعاون بينهم، فكل فرد هو من أفراد المجتمع له دور يؤديه ليتكامل المجتمع ويتآلف، وهذا التعاون مشروط بأن يكون تعاملاً على أعمال البر والتقوى وليس غير، وهو ما أشار إليه قوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (المائدة: 2). **وهو مصداق قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ﴾ (النحل: 90).**

فالتعاون من القيم الإنسانيّة العظيمة، لذلك جاء الاسلام مشجعاً على التعاون بين أفراد المجتمع؛ لأنّه الأساس الناجح والسليم الذي تقوم عليه المجتمعات، وبه يقوم دين الأفراد ودُنياهم.

ويمكن القول أن التّضامن والتّعاون يدمج الفرد ببيئته، ويُبعِده عن الانعزال، كما يُبعده عن الأنانيّة المُبالَغ بها، ويُمكّنه من تحقيق معنى التّعاضُد أو ما يُسمّى بالجسديّة الواحدة، ويُوفّر البيئة الملائِمة لنموّ الإنجاز التطبيقيّ والعلميّ، حتى إن ابن خلدون عدّه من الضرورات الحتمية للإنسان، إذ قال: "الاجتماع الانساني ضروري، ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم الانسان مدني بالطبع، أي لا بدله من الاجتماع" (خلدون، 2004) .

وحتى يتحقق المعنى الأساس من التعاون والتقارب بين الناس، حذّر القرآن الكريم الناس عن التعرض للآخر بكل أشكال الظلم، حتى ولو كان هذا الآخر مخالفاً له في الاعتقاد، قال تعالى: ﴿وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللهِ فَيَسُبُّواْ اللهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ (الانعام: 108)، حيث أوجب الله تعالى في كل زمان ومكان الالتزام بآداب المعاشرة، وعدم الانتقاص منهم ومن عقائدهم. فيمكن التعايش مع الكفار وإقامة روابط صلح ما داموا لم يلحقوا الأذى بالمسلمين، وهو ما يُفهم من قوله تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ﴾ (الممتحنة: 8) .

وقد أقرّ الإسلام الصلح مع الكفار في حال ميلهم إليه، ويجب حينها على المسلمين قبول ذلك منهم كما أشار عزّ وجلّ بقوله: ﴿وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ﴾ (الانفال: 61) .

أما في حالة الحرب فقد شدّد القرآن الكريم على التعامل الحسن مع الأسرى بصورة خاصة، فأكد على إنه يجب عدم إلحاق الأذى أو قتل طاعني السن والنساء والأطفال، ولا يمنع من ماء أو طعام، كما شدّد على عدم التمثيل بجثث القتلى (الطبرسي، 1427هـ) .

وأوصى بالعفو والصفح عن الناس، وعدم أخذ الأمور بالظواهر، وأن لا يحاسبوا ولا يعاقبوا قبل أن يتأكدوا، قال تعالى: ﴿وَلاَ تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَى خَآئِنَةٍ مِّنْهُمْ إِلاَّ قَلِيلًا مِّنْهُمُ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (المائدة، 13).

ولعل أبلغ وأوفى دلالة على التسامح مع الآخر، وعمق مبدأ التعايش في المفهوم الإسلامي في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ﴾ (آل عمران: 64)، ذلك أن المساحة المشتركة بين المسلمين وأهل الكتاب مساحة كبيرة، وإذا كانت هذه المساحة موجودة بين المسلمين ومناوئيهم، فمن باب أولى أن تكون موجودة بين المسلمين أنفسهم، على الرغم من الاختلاف العقائدي بينهم في بعض المسائل الدينية (حسان حتحوت، 1423هـ) .

ثالثاً: التأكيد على العلاقة الحسنة بين المسلمين وغيرهم

ظهر الإسلام في الجزيرة العربية وقد كان يعيش فيها بعض اليهود الذين سماهم الله تعالى في القرآن الكريم أهل الكتاب، فأهل الكتاب هو اسم يطلق على اليهود والنصارى باعتبارهم من أتباع الديانات التي لا تعبد الأصنام، وسمو بذلك؛ لأن الله أنزل عليهم كتابين، على بني إسرائيل, الأول على موسى ﷺ وهو التوراة, والثاني على عيسى ﷺ وهو الإنجيل (منير غبور وعثمان أحمد، 2009)

وقد اكد القرآن الكريم ضرورة عدم القتال او الصدام مع اهل الكتاب ما لم يعتدوا ، وعدم اكراههم في الدين ، ودعانا الى مجادلتهم بالتي هي احسن الا من ظلم منهم ، قال تعالى ﴿وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ (العنكبوت: 46) . أي إلهنا واحد من حيث الأصل قبل تحريفكم لكتبكم (منير غبور وعثمان أحمد، 2009)

وعلى الرغم من الخلاف الايديولوجي الكبير بين المسلمين من جهة وبين اليهود والنصارى من جهة أخرى، إلا أن الإسلام لم يفرق بين الأديان الثلاثة، إذ اعتبرها جميعاً ديانات سماوية ثابتة، وتعامل – من خلال النصوص القرآنية – معهم وفق ذلك المبدأ، على الرغم من التحريف الكبير الذي لحق بكتبهم السماوية، فضلاً عن إن الإسلام قد استوعب تلك الاختلافات العقائدية لاسيما في التشريعات الكثيرة التي رسمت صورة التسامح والتراحم فيما بينهم. (حسان حتحوت، 1423هـ) .

ويرى سيد قطب: "التسامح في المنظور الإسلامي هو ثمرة التصوّر الإسلامي للإنسان الذي يقوم على أساس معيارين اثنين هما:

1- تحديد غاية الوجود الإنساني، التي يتخذ الإنسان الأسباب لتحقيقها، والالتزام بالأسباب التي تتلاءم مع هذه الغاية ولا تصادمها.

2- مدُ الوعي بالوجود الإنساني إلى ما وراء الحياة الدنيا القصيرة الفانية، إلى الحياة الخالدة الباقية" (سيد قطب، 1412هـ) .

فقد خلق اللَّه الإنسان لأهداف سامية، وهي أهداف لا تتساوى مع باقي المخلوقات، خلقه اللَّه بقدرته، فالهدف من خلق الإنسان هو الاستخلاف في الأرض واعمارها، ولذلك فقد أعطاه العديد من المزايا التي تساعده على ذلك، وأنزل عليهم الكتب وأرسل الرسل والأنبياء ليقودوا المنهج الإصلاحي برمته (سيد قطب، 1412هـ) .

ولعل الغاية من إرسال الرسل كانت إشاعة العدل والقسط بين الناس، وأن يقودوا منهج التعايش بين الأمم كلها، القائم على مبدأ العدالة والمساواة بين الجميع على اختلاف مشاربهم، وهذا المعنى هو المقصود بقوله تعالى: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾ (الحديد: 25).

وقد أخذ المسلمون هذا المعنى منهجاً لهم في التعامل مع الآخر بمختلف اعتقاداته وتوجهاته، سواء في التعامل مع غير المؤمنين بالإسلام، أو مع في التعامل مع المسلمين أنفسهم على اعتبارهم أفراداً في مجتمع معين. وقد قدم المسلمون – على مرّ تاريخهم – نماذج رائعة لاسيما في البلدان التي فتحوها، في التعامل مع أفراد تلك الشعقب من ضروب التآلف والتراحم ما يعد منهجاً واضحاً على إيمانهم الثابت بتلك الثوابت الأخلاقية (سيد قطب، 1412هـ) .

والحقوق من خلال التعايش تشمل:

1- الحرية :

من الثوابت الإسلامية التي تعد من المبادئ التي آمن بها الإسلام هي أن الفرد يولد حراً، ويموت حراً، والتركيز على هذا المبدأ عند المسلمين هو لحفظ كرامة الإنسان أولاً، ولأنها ثانياً تعد الركيزة الأساسية للإيمان، فالإنسان حين يتحرر من قيود العبودية والذل التي قيّد بها نفسه، سيتحرر بشكل كامل، فيصبح حر الإرادة محفوظ الكرامة، وهذا ما يرديه الإنسان أن يحسّ به، لأن شعوره بأن كرامته محفوظة كفيل بأن يقدم له كل ما هو كفيل بتحرره من قيوده وهو ما سيقوده بالتالي لطريق الإيمان (محمد الغزالي، 1388هـ) . وحق الحرية عام وشامل وأصل لحقوق متعددة كفلها الإسلام للإنسان مثل: حرية الاعتقاد، وحرية التفكير، وحرية الرأي أو التعبير، وحرية التملك، وغيرها من الحريات (محمد شلتوت، 1418هـ).

2- العدل :

نبّهت جميع الشرائع السماوية على إقامة القسط والعدل منهجاً ثابتاً لجميع البشر، وهذا ما تضمنته جميع رسالات الأنبياء، فقد كان الشعار الدائم لهذه الرسالات هو إقامة العدل في الأرض وتقديم صورة المساواة بين الناس أساساً تقوم عليه العلاقات والارتباطات بين الأفراد على اختلاف دياناتهم وتوجهاتهم

وألوانهم، فضلاً عن أن النصوص التشريعية للديانات السماوية تؤكد على أن الأرض والسماء قامت على أساس العدل والقسط، والتآلف والتراحم كان شعار تلك الشرائع على امتداد أزمانها التاريخية، فتساوي الحقوق والواجبات بين القوي والضعيف وبين الغني والفقير هو ما أكدته جميع تلك الرسالات، لأن العدل هو الأساس الذي تقوم به المجتمعات واصلاحها يبدأ من هذه النقطة. أما شيوع الظلم والفساد فهو آفة تأكل لا تقوم معها لتلك المجتمعات أو التجمعات البشرية قائمة أبداً (محمد شلتوت، 1418هـ) .

3- التسامح :

لعل من الأولويات التي أكدت عليها الشرائع السماوية لاسيما الشريعة الخاتمة – شريعة محمد ﷺ هو إشاعة التسامح بمختلف صوره وأشكاله، ومعنى التسامح هو أن يسود التآلف والمودة بين أفراد المجتمع الواحد، وتجنب أن يكون الاختلاف بين الأفراد سواء أكان دينياً او اجتماعياً او غير ذلك من الاختلافات سبباً في تصدع تلك العلاقات، وبالتالي انهيار المجتمعات. فلا يجوز إكراه الغير على تغيير ديانته ومعتقداته، بل إن الشريعة الخاتمة رسمت حدوداً لشكل هذه العلاقات المختلفة، فلا جبر ولا إكراه بل تقبلٌ للآخر تقبلاً يقوم على أساس الإنسانية الحقّة التي أوصت بها الشريعة الغراء، فكلنا بشر وأصلنا واحد وأبونا واحد (محمد الغزالي، 1388هـ) .

4- الوفاء بالعهد :

يعدُّ الوفاء بالعهود شكلاً من أشكال ترسيخ الثقة والتعاون بين المجتمعات ككل، وبين الأفراد فيما بينهم، فكل ما كانت تلك الثقة مترسخة بجذورها في المجتمع ساد التآلف والمحبة، وشيوع ثقافة التسامح بين أفرادها، وفي حالة فقدان الثقة والتعاون يتهدم المجتمع وتنعدم فيه الإنسانية، لهذا نرى إن الإسلام قد شدد على مسألة المحافظة على العهود وعدم النكث فيها، لأنها الضمانة الأكيدة لاستمرار المجتمعات الإنسانية في حالة البناء الإنساني القويم، كما شدد على عدم النكث في العهود لأن فيها من أسباب الضعف ما يؤدي بتلك المجتمعات إلى الضعف والتشتت والانكسار. وهو في حدِّ ذاته باب من أبواب النكث مع الله وضعف الإيمان به، لأن العهد هو عهد مع الله قبل أن يكون عهداً مع الآخر (محمد أبو زهرة، 1415هـ) .

المبحث الثاني

أساليب القرآن في الدعوة الى التعايش السلمي

أولاً: الدعوة الى الله

﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الحجرات: 10)، أي إن الجميع إخوة في الدين، كما قال رسول الله ﷺ: "المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه" (الكليني، 1992). وفي الصحيح: " والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه " (الحر العاملي، 1414). وفي الصحيح أيضاً:

"مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتواصلهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر" . (مسلم، د.ت) . والأحاديث في هذا كثيرة.

إن المؤمن من أهل الإيمان بمنزلة الرأس من الجسد، يألم المؤمن لأهل الإيمان ، كما يألم الجسد لما في الرأس (ابن كثير، 1420هـ). فالقرآن الكريم وضع قواعداً ثابتة للبشرية، أعلن من خلالها أن الناس كلهم خُلقوا من أصل واحد، وهو ما يعني اتحاد الأصل الإنساني، قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ (الاسراء: 1). وقيل أن: " يا أيها الناس خطاب لأهل مكة " (الطبري، 1415هـ). والصحيح عام لجميع الناس، لأن ظاهره يشمل الجميع دون استثناء، ولا دلالة هنا على تخصيصه، بل إن ارتباط الكلام بالتقوى يؤكد على شمول العموم به، لأن اتقاء المعصية لا يخص فرداً ويستثني آخر (مغنية، 1427هـ) .

ومنّ الله تعالى علينا بأن خلقنا من نفس واحدة ، والناس جميعاً أخوة في الإنسانية وقوله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: 13) يؤكد على هذا المعنى.

فلا يجوز أن تكون الاختلافات – على اختلافها – سبباً في العداوة، بل يجب الافادة من تلك الاختلافات في زيادة الاثراء المعرفي بمحاولة تقبل تلك الأفكار على أقل تقدير أن نسمح بوجودها لا أن نلغيها، فوجود هذه الأفكار المختلفة هو سبيل للتعارف والتنوع الثقافي الذي يزيد من الفائدة ولا يخلو من مصلحة مشتركة.

فالكل مخلوقون لأبٍ واحد ولأم واحدة، بغض النظر عن اختلاف الأعراق والقوميات والعقائد، ولا كرامة لأحد على أحد إلا بما اختطه الله سبحانه وتعالى بما أنزل في الشرائع وهو خطَ التقوى والإيمان. ولهذا أمر سبحانه بالتعارف والتواصل بين أفراد الجنس البشري على اختلافه، لأن هذا التواصل هو أساس التقدم والرقي، أما حديث الفخر بالأنساب وغيرها من أدوات الفخر التي يتعامل بعض ممن لم يفهم المنهج الرسالي فهو حديث باطل لا ينتج عنه سوى التباعد والتنافر، ويشيع ثقافة البغضاء بين الناس، مما يؤدي إلى فساد المجتمعات وهلاكها (الطباطبائي، 1417هـ) .

ولعل الحكمة من جعل الناس على شعوب وقبائل شتى هو ما أشار إليه القرآن الكريم في التعارف والتناسب فيما بيهم، وهذا الأمر أدعى لشيوع المحبة والتآلف بين أفرادها، فالتقرب عن طريق الزواج والتصاهر يقرّب من التلاحم بين الناس، فضلاً عن أن التقارب بحد ذاته يعطي أسباب التعاون أهميتها التي أرادها الله تعالى أن يحثّ الناس عليها، فبالتعاون والتقارب تنهض المجتمعات وتزدهر، وبالفرقة والتباعد يسود البغض والتنافر والتناحر، وبالتالي تهلك تلك المجتمعات وتنتهي (الطبري، 1415هـ).

أما بالنسبة للاختلاف في العقيدة والمخالفين في الدين، فقد أكد الله سبحانه وتعالى على احترامهم حتى مع اختلافهم، لأنهم بشر، ورفض محاربتهم على أساس عقيدتهم وأكد على عدم اجبارهم وفرض عقيدة أخرى عليهم، حتى وإن رفضوا الدخول في عقيدة الإسلام، قال تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾ (البقرة: 256)، فلا إكراه في المعاملة ولا إجبار على عقيدة (الطبري، 1415هـ).

والخلاصة إن الإسلام كان حريصاً على عدم جرح مشاعر الآخرين – المخالفين – ففي ذلك ترغيب لهم بالدخول الى الإسلام؛ كون المعاملة الحسنة التي يتلقونها من المسلمين هو عامل ترغيب في التعرف على مبادئ هذا الدين ودراسته وبالتالي الدخول فيه، على عكس المعاملة الخشنة التي تجعل من المخالف يبتعد عن الاسلام لما بدا لهم من معاملة.

عدم الاكراه في اساليب الدعوة :

الإكراه هو " حمل الغير على قولٍ أو فعلٍ لا يريده عن طريق التخويف أو التعذيب أو ما يشبه ذلك" (طنطاوي، 1417هـ) .

وَ" الدِّينُ" يَتَضَمَّنُ مَعْنَى الْخُضُوعِ وَالذُّلِّ. يُقَالُ: دِنْته فَدَانَ أَيْ: ذَلَّلْته فَذَلَّ وَيُقَالُ يَدِينُ اللَّهَ وَيَدِينُ لِلَّهِ أَيْ: يَعْبُدُ اللَّهَ وَيُطِيعُهُ، وَيَخْضَعُ لَهُ فَدِينُ اللَّهِ عِبَادَتُهُ وَطَاعَتُهُ وَالْخُضُوعُ لَهُ " (ابن تيمية، 1416هـ) .

والدين هو اسم يطلق على جميع التشريعات التي شرعها الله سبحانه بما فيها من أحكام، وسمي ديناً لأننا مدينون لله بحقوق وواجبات لابد لنا من القيام بها لنظهر التزامنا وعبوديتنا له سبحانه (سعدي ابو حبيب، 1408هـ) .

ولفظ الدين في اللغة أطلق على معانٍ عدة منها: المذهب والعادة، والطريقة، والقهر والحساب، وغيرها الكثير. ولم يثبت عن المسلمين فيما سبق من العصور أنهم أكرهوا الناس على أن يدخلوا في الدين الإسلامي، ولو كانوا كذلك لما بقي أحد من الشعوب على غير الإسلام حتى اليوم. ولحاربوا الجميع وأجبروهم على الدخول في دينهم كرهاً وطوعاً (أحمد عبد الوهاب وابراهيم خليل، 1413هـ) .

وقال ابن جبرين: "يحرم إكراه اليهود والنصارى والمجوس على تغيير أديانهم، قال الله تعالى: ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ " (البقرة: 256).

"وَنَفْيُ الْإِكْرَاهِ خَبَرٌ فِي مَعْنَى النَّهْيِ، وَالْمُرَادُ نَفْيُ أَسْبَابِ الْإِكْرَاهِ فِي حُكْمِ الإسلام، أَيْ لَا تُكْرِهُوا أَحَدًا عَلَى إتباع الإسلام قَسرا، وَجِيءَ بِنَفْيِ الْجِنْسِ لِقَصْدِ الْعُمُومِ نَصًّا، وهِيَ دَلِيلٌ وَاضِحٌ عَلَى إِبْطَالِ الْإِكْرَاهِ عَلَى الدِّينِ بِسَائِرِ أَنْوَاعِهِ". (ابن عاشور، 1404هـ) .

وتأكيداً على احترام الديانات الأخرى حذّر القرآن الكريم كل المسلمين من ظلم الكفار بأي نوع من أنواع الظلم حتى لو كان قليلاً كسبّهم أو النيل من عقائدهم، قال تعالى: ﴿وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللّهِ فَيَسُبُّواْ اللّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ (الانعام، 108)، فقد أوجب سبحانه عليهم الالتزام بالآداب العامة، وعدم

التنقص من الآخر بأي شكل من الأشكال، قال تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ﴾ (الممتحنة: 8).

كما أمر سبحانه وتعالى بالتصالح مع الكفار إن أرادوا الصلح، وعلى المسلمين القبول به، قال تعالى: ﴿وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ﴾ (الانفال: 61).

فضلاً عن ذلك كله، نهى الله تعالى عن قتل النساء والأطفال وكبار السن وأسرى الحرب أيضاً، كما نهى عن قطع الماء عنهم حتى لو كانوا في حالة حرب معهم، فضلاً عن التمثيل بجثث قتلاهم (الطبرسي، 1427هـ) .

الوسطية والاعتدال في الدعوة :

أمر القرآن الكريم بحسن التعامل حتى الأعداء، فأوصاهم بالصفح والعفو وغض الأبصار عمّا يصدر منهم قدر الإمكان، قال سبحانه: ﴿ وَلاَ تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَىَ خَآئِنَةٍ مِّنْهُمْ إِلاَّ قَلِيلًا مِّنْهُمْ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾(المائدة: 13).

كما أوصى المسلمين بالحفاظ على الحقوق الاجتماعية والاقتصادية للمخالفين، فإن تألف الكفار والتعطف بهم قد يميل بقلوبهم نحو الإسلام وبالتالي يسارعون بالدخول فيه. بل وذهب بعض المفسرين إلى ان الصداقة معهم لا إشكال فيها مطلقاً (محمد رشيد رضا، 1366هـ). وهو ما يؤكده قوله تعالى: ﴿عَسَى اللَّهُ أَن يَجْعَلَ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ الَّذِينَ عَادَيْتُم مِّنْهُم مَّوَدَّةً....﴾ (الممتحنة: 7). إذا هو باب التقرب بالتسامح المحبب وإشاعة روح التسامح بين المسلمين وغيرهم من المخالفين في العقيدة، لأن ذلك أقرب إلى جذبهم للإسلام من معاداتهم وبغضهم.

أما من يقول إن الإسلام قد عاملهم بقسوة وتعنُّت، وفرض عليهم أعباءً مالية تثقل كاهلهم مستشهداً بفرض الجزية عليهم، فنقول: إن الجزية فرضت عليهم لقاء حمايتهم أولاً، وثانياً أنها ضريبة المراد منها تقوية اقتصاد الدولة، كما أن حالها كحال فرض الخمس والزكاة على المسلمين كونها فرضت لنفس السبب أعلاه، فضلاً عن أنها تعزز التآلف والتراحم بين أفراد المجتمع، وتقوي العلاقات وتشيع التعاون بينهم (الطباطبائي، 1417هـ) . وأن معنى كلمة (صاغرون) التي ذهب بعض المفسرين إلى أنها تعني التعنّت في التحصيل، فلا يستلزم معناها بالضرورة ذلك بحسب ما جاء عند غيرهم، بل أنها تعني التمكين، فضلاً عن طاعة الحكومة الإسلامية التي هم تحت جناحها آمنين (النجفي، 1411هـ) .

المبحث الثالث

الحوار في القرآن الكريم وأثره في التأسيس للتعايش السلمي

يعد الحوار أحد أهم الوسائل التي يستخدمها الانسان للتواصل مع الآخرين، ولعلها السمة البارزة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فالحوار نمط حياة وأسلوب تفكير؛ لذلك أولى القرآن الكريم عناية

كبيرة بالحوار، فكان الأسلوب الغالب في القصص التي قدمها كأداة رئيسية استعملها الأنبياء في نشر دعوتهم، ووسيلتهم في عرض مسائل العقيدة ومحاولة اقناع الناس بها. وسنحاول أن نقدم هنا نماذج من تلك الحوارات:

أولا : الحوار مع المشركين

من خلال الآيات الكريمة الواردة في القرآن الكريم حول مناظرات النبي ﷺ مع المشركين يتضح أن المنهج الذي اتبعه في وصف هذه الحوارات كان منهجاً وصفياً لما كان يدور على ألسنة المشركين من علامات استغراب وتعجب لأحوال القرآن الكريم ونبيه الأعظم. فقد كان المشركون متعجبين من بعث نبي من بينهم فيشككون في الرسالة وفي البعث، قال تعالى: ﴿**وَعَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ وَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا سَاحِرٌ كَذَّابٌ * أَجَعَلَ الآلِهَةَ إِلَهًا وَاحِدًا إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ * وَانْطَلَقَ الْمَلأُ مِنْهُمْ أَنِ امْشُوا وَاصْبِرُوا عَلَى آلِهَتِكُمْ إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ يُرَادُ * مَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي الْمِلَّةِ الآخِرَةِ إِنْ هَذَا إِلاَّ اخْتِلاَقٌ**﴾ (ص: 4-7).

في مقابل ذلك أكد القرآن الكريم على النهج الثابت للرسالة المحمدية ونبيها الكريم ﷺ في الحوار الهادئ المبني على الحجة، فطلب منهم دليلاً على شركهم بالله سبحانه، وعلى صحة ما يدعون، فقال مخاطباً نبيّه الأكرم بالقول: ﴿**قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ ائْتُونِي بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ**﴾ (الاحقاف: 3).

وعلى هذا النحو سارت المحاورات بين النبي محمد ﷺ وبين المشركين في أغلب الآيات التي ذكرت ذلك، ولعل سورة الأحقاف توضح بشكل كبير طبيعة هذه الحوارات وأبعادها (الآلوسي، 1415هـ) .

يقول الله تعالى: ﴿**وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءَهُمْ هَذَا سِحْرٌ مُبِينٌ * أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ إِنِ افْتَرَيْتُهُ فَلاَ تَمْلِكُونَ لِي مِنَ اللهِ شَيئًا هُوَ أَعْلَمُ بِمَا تُفِيضُونَ فِيهِ كَفَى بِهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَهُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ * قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعًا مِنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرِي مَا يُفْعَلُ بِي وَلاَ بِكُمْ إِنْ أَتَّبِعُ إِلاَّ مَا يُوحَى إِلَيَّ وَمَا أَنَا إِلاَّ نَذِيرٌ مُبِينٌ** ﴾ (الاحقاف: 7-9).

وهذه الآيات المباركة توضح بشكل صريح طبيعة الحوار عند المشركين الذين اتهموا النبي ﷺ بأن ما جاء به هو السحر المبين، وأنه افترى هذه الآيات من عنده، وهي ليست من عند الله سبحانه. وهذا مجمل ما جاء على لسانهم، أما ردُّ النبي عليهم فكان التأكيد على أنه لم يكن مبتدعاً ولا ساحراً، بل أكد على أنه رسول ربّ العالمين (الطبري، 1415هـ).

ويصف القرآن الكريم موقف المشركين من تلك الحجج والبراهين التي أدلى بها النبي ﷺ، بآيات مباركة تؤكد ثبات نبوته وقوة حججه التي لم يتمكنوا من دحضها، فما كان منهم إلا أن يهربوا من هذا النقاش الذي كشف عن زيفهم وعدم قدرتهم على مبادلة الحجة بالحجة، فقال تعالى واصفاً موقفهم هذا: ﴿**لَوْ**

كَانَ خَيْرًا مَا سَبَقُونَا إِلَيْهِ﴾ (الاحقاف: 11)، وهذا التبرير الساذج والسطحي يعبّر عن عجزهم عن الوقوف أمام تلك الحجج الدامغة، فقد كانوا يرون أنهم الأحق بالرسالة والنبوة من البسطاء الذي يحملون مشعل هذه الرسالة (ابن كثير، 1420هـ).

وإزاء هذا العجز أمام تلك الحجج يمكن ملاحظة أنهم اتجهوا بعد ذلك اتجاهات أخرى على نحو الطلب من النبي ﷺ طلبات ليس المراد منها التأكيد من دعواه، وإنما كانوا يريدون تعجيزه تعنتاً منهم وتجبراً بعد فشلتهم في مجاراة حججه وبراهينه (ابن هشام، 1375هـ) .

ثانياً: الحوار مع أهل الكتاب (اليهود والنصارى)

1- حوار نبي الله موسى مع قومه :

حوار النبي موسى عليه السلام مع قومه في القرآن الكريم هو الحوار الاكثر تكرارا من جهة والاكثر تفصيلا من جهة اخرى، في اشارة الى عناية بهذا النموذج من الحوار ولفت الانتباه اليه لمزيد من الاتعاظ والتنور بحكمته . وقد شرح لنا القرآن هذا الحوار في العديد من الاطوار والمواقف التي مر بها نبي الله موسى وعاصرها في حياته ومع العديد من الفئات والاشخاص في قومه وخارج قومه كقوله تعالى **﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنفُسَكُم بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ فَتُوبُوا إِلَىٰ بَارِئِكُمْ فَاقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ عِندَ بَارِئِكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ** * وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَىٰ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنتُمْ تَنظُرُونَ * ثُمَّ بَعَثْنَاكُم مِّن بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (البقرة: 54-56)، وتطرق الحوار في هذه الآيات الى ابرز القضايا التي حصلت بين موسى وقومه مثل قضية العجل والنظر الى الله جهرة وطلب الاطعمة المتنوعة (فضل الله ، 1415هـ) .

قال تعالى: **﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَعَلَ فِيكُمْ أَنبِيَاءَ وَجَعَلَكُم مُّلُوكًا وَآتَاكُم مَّا لَمْ يُؤْتِ أَحَدًا مِّنَ الْعَالَمِينَ** * يَا قَوْمِ ادْخُلُوا الْأَرْضَ الْمُقَدَّسَةَ الَّتِي كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ وَلَا تَرْتَدُّوا عَلَىٰ أَدْبَارِكُمْ فَتَنقَلِبُوا خَاسِرِينَ * قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِنَّ فِيهَا قَوْمًا جَبَّارِينَ وَإِنَّا لَن نَّدْخُلَهَا حَتَّىٰ يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِن يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنَّا دَاخِلُونَ * قَالَ رَجُلَانِ مِنَ الَّذِينَ يَخَافُونَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمَا ادْخُلُوا عَلَيْهِمُ الْبَابَ فَإِذَا دَخَلْتُمُوهُ فَإِنَّكُمْ غَالِبُونَ وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُوا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ (المائدة: 20-23) .

وتطرق الحوار في هذه الآيات الى الارض المقدسة التي رفض قوم موسى ان يدخلوها وكانت سببا لأن يطلب موسى من ربه أن يفرق بينه مع اخيه وبين قومه (فضل الله ، 1415هـ) . ولنا أن نتعرف على الأسلوب الذي اتبعه النبي موسى عليه السلام في محاولة اقناع المتعنتين من قومه بأن يقوموا بما يراه صحيحاً بناءً على متطلبات العقيدة وحتميات الإيمان الذي لابد لهم من اتباعه، وهذا هو أسلوب الحوار بما فيه من خصائص التي يجب أن تراعى في الحوار كما يريد القرآن الكريم ووفق قواعد معينة تضمن الوصول إلى المطلوب دون تعصب أو إكراه، فالرفق واللين والدعوة بالتي هي أحسن واتباع الحجة

والاقناع العقلي، كل تلك الخصائص والقواعد يجب أن تراعى في الحوار والتي أكدت عليها الآيات السالفة، وغيرها كذلك الكثير.

قال تعالى: ﴿**ثُمَّ بَعَثْنَا مِن بَعْدِهِم مُّوسَىٰ وَهَارُونَ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ بِآيَاتِنَا فَاسْتَكْبَرُوا وَكَانُوا قَوْمًا مُّجْرِمِينَ** * فَلَمَّا جَاءَهُمُ الْحَقُّ مِنْ عِندِنَا قَالُوا إِنَّ هَٰذَا لَسِحْرٌ مُّبِينٌ * قَالَ مُوسَىٰ أَتَقُولُونَ لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءَكُمْ أَسِحْرٌ هَٰذَا وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُونَ* قَالُوا أَجِئْتَنَا لِتَلْفِتَنَا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا وَتَكُونَ لَكُمَا الْكِبْرِيَاءُ فِي الْأَرْضِ وَمَا نَحْنُ لَكُمَا بِمُؤْمِنِينَ﴾ (يونس: 75-78)، جرى هذا الحوار في هذه الآيات حوار بين موسى وفرعون وملأه حول السحر والسحرة وفتنة فرعون (النحلاوي، 1421هـ) . وتنطوي هذه الآيات المباركة في حوار موسى عليه السلام مع فرعون وسحرته على حجة موسى في حواره مع القوم المعاندين، وإن عمله لو كان سحراً سيتبين ذلك لأن السحر لا يفلح صاحبه، وهو ما كان وما حصل معهم، لأنهم عاندوا وتوقعوا بأن سحرهم هو الغالب في قبالة ما سيقدمه موسى عليه السلام، وكانت النتيجة من ذلك إن السحرة أقروا – في نهاية الأمر – بأن ما قدمه موسى شيء يفوق السحر، وإنه – كما قال لهم وبيّنه في حواره معهم.

وفي مستويات حوارية أخرى نتلمس بوضوح الصورة الحوارية المفتوحة التي رسمها القرآن الكريم لترسيخ مبدأ التعايش بين المسلمين وغيرهم، بترسيخ مفهوم الحوار والتأكيد على الأسلوب الهادئ الذي لا يعمق هوة الخلاف بل يحاول ردمها وتقريب وجهات النظر بين المسلمين وغيرهم، يؤكد ذلك العديد من الآيات القرآنية التي تحاول ترسيخ فكرة الحوار في مفهوم المجتمع، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْاْ إِلَى كَلَمَةٍ سَوَاء بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ﴾ (آل عمران: 63)، وقوله تعالى: ﴿وَلا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ (العنكبوت: 46).

ويلاحظ من الآيات السالفة تأكيد القرآن الكريم على الأسلوب الهادئ والسلس في عرض المسائل العقائدية وطريقة الرد عليها من قبل المسلمين حين يحاججهم أهل الكتاب، فلابد أن يبقى الباب مفتوحاً للحوار الذي قد يجنب الجميع الدخول في متاهات كبرى هم في غنى عنها.

الخاتمة (الاستنتاجات) :

توصل البحث في نهايته إلى مجموعة من النتائج نوجزها بالآتي:

1- ركز القرآن الكريم – باعتباره كتاب هداية في المقام الأول – على أهمية التعايش السلمي بين أفراد المجتمع الواحد .

2- أكد القرآن الكريم وفي العديد من الآيات الكريمة على ضرورة إشاعة الألفة والمحبة والتعاون بين الناس على اختلاف عقائدهم .

3- إن القرآن الكريم أسس لمجموعة من المبادئ المهمة التي يحافظ من خلالها المجتمع على تماسكه وثباته في مواجهة مختلف الظروف .

4- أكد القرآن الكريم على ضرورة التأسيس لثقافة التسامح والحوار والتعايش السلمي بين الناس من خلال عديد الآيات التي حثّت على ذلك .

5- التأكيد على العلاقات الحسنة والمبنية على أواصر الألفة والمحبة بين فئات المجتمع كافة بمختلف طوائفها واختلافاتها الدينية والمذهبية .

6- التأكيد على أساسيات التعايش السلمي بين الديانات المختلفة في المجتمع، وحدّد الأصول الواجب توافرها في تحسين تلك العلاقات وكيفية صيرورتها .

7- من الأمور التي أكد عليها القرآن الكريم في تطبيق مفهوم التعايش هو الحوار الذي يعد الركيزة الأساسية في متبنيات التعايش؛ فالحوار الهادئ والهادف يعمل على ترسيخ مفهوم التعايش من خلال محاولة حل المشكلات القائمة من خلال التحاور للوصول إلى حل يرضي كل الأطراف.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**

1. ابراهيم مصطفى وآخرون. (1425هـ). **المعجم الوسيط**، سوريا: مكتبة الشروق للنشر- .
2. أحمد عبد الوهاب وابراهيم خليل. (1413هـ). **مناظرة بين الإسلام والنصرانية**. بيروت: دار الابحاث العربية.
3. الآلوسي، ش.م. (1415هـ). ***روح المعاني* في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**. بيروت: دار الكتب العلمية .
4. ابن تيمية، ت.أ. (1416هـ). **مجموع الفتاوي**. السعودية: مجمع الملك فهد للنشر- .
5. حسان حتحوت، ح.ح. (1423هـ). ***رسالة إلى العقل العربي المسلم***. السعودية: مؤسسة فهد المرزوق الصحفية .
6. الحر العاملي، م.ح. (1414هـ). **وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة**. قم: مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث .
7. الحميري، ع.ج. (1410هـ). **قرب الاسناد**. بيروت: مؤسسة اهل البيت لأحياء التراث .
8. الرازي، م.ض. (1401هـ). **مفاتيح الغيب – التفسير الكبير. بيروت:** دار الفكر للنشر والتوزيع.
9. الراغب الاصفهاني، ح.م. (1412هـ). **المفردات في غريب القرآن**. دمشق: دار القلم الشامية .

10.سعدي ابو حبيب، س.ح. (1408هـ). **القاموس الفقهي.** بيروت: دار الفكر.

11.سيد قطب، أ.ح. (1412هـ). **في ظلال القرآن. مصر:** جمعية الازهرية للنشر .

12. شوقي جلال، ش.ج. (1393هـ). **مشكلات *الحرب والسلام.*** *بيروت: دار الثقافة الجديدة .*

13. الصدوق، م.ع. (1404هـ). **من لا يحضره الفقيه،** قم: مطبعة ردمك .

14.الطباطبائي، م.ح. (1417هـ). **الميزان في تفسير القرآن.** بيروت: مؤسسة الاعلمي للمطبوعات.

15.الطبرسي، ف.ح. (1427هـ). **مجمع *البيان* في تفسير القرآن.** بيروت: دار المرتضى للنشر.

16.الطبري، م.ج. (1415هـ). **جامع البيان في تأويل القرآن.** بيروت: مؤسسة الرسالة للنشر.

17.طنطاوي، محمد سيد، **التفسير الوسيط للقرآن الكريم،** ط1، دار نهضة مصر للطباعة، 1417هـ .

18.ابن عاشور، م.ط. (1404هـ).**التحرير والتنوير. تونس:** الدار التونسية للنشر .

19.عباس، أ.م. (1433هـ). ***التعايش* مع *غير المسلمين* واثره في الفكر الإسلامي.** بغداد.

20.*فضل الله ، م.ح. (1415هـ).* ***الحوار في القرآن* قواعده - اساليبه – معطياته.** بيروت: دار الملاك للطباعة.

21.ابن فارس، أ.ف. (1399هـ). **معجم مقاييس اللغة.** بيروت: دار الفكر .

22.ابن كثير، ع.أ. (1420هـ). **تفسير القرآن العظيم.** السعودية: دار طيبة للنشر.

23.الكليني، م.م، (1992). فروع الكافي، بيروت: دار الأضواء. محمد بن يعقوب (ت 329هـ)،

24.محمد أبو زهرة، **م.ز.** (1415هـ). **العلاقات الدولية في الإسلام. بيروت:** دار الفكر .

25. محمد رشيد *رضا،م.ر. (1366هـ). **تفسير المنار.** مصر: الهيئة المصرية للكتاب.*

26. محمد الغزالي. م.غ. (1388هـ). **حقوق الانسان بين تعاليم الإسلام واعلان الامم المتحدة. مصر:** دار الكتاب الإسلامي .

27.محمد شلتوت، **م.ش.** (1418هـ). **الإسلام عقيدة وشريعة.** سوريا: دار الشروق.

28.مغنية، م.ج. (1427هـ). **التفسير الكاشف،** بيروت: مؤسسة دار الكتاب السلامي .

29.مسلم، م. ح. (د.ت). الصحيح، بيروت: دار الفكر .

30.منير غبور وأحمد عثمان، (2009). المسيحية في الإسلام، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

31.ابن منظور، ج.م. (1414هـ). **لسان العرب. بيروت:** دار صادر .

32.النجفي، م.ح. (1411هـ). **جواهر *الكلام* في شرح شرائع الإسلام.** بيروت: دار احياء التراث العربي .

33.*النحلاوي. ع.ر. (1421هـ). **التربية بالحوار من أساليب التربية الإسلامية. بيروت:*** دار الفكر.

34.*ابن هشام،* ع.ه. (1375هـ). **السيرة النبوية. سوريا:** مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

التحول الرقمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي بليبي

الباحثة / نجية محمد بشير الشيباني
محاضر بقسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بني وليد، ليبيا
najyiaalshibani@bwu.edu.ly
00218928070626

الملخص:
هدفت الدراسة للتعرف على مفاهيم التحول الرقمي ودوره في تطور مؤسسات التعليم العالي بليبيا، واهميته واهدافه والصعوبات التي تواجه المؤسسات الجامعية في تطبيقه، وضع بعض المقترحات التي قد تساعد على تطبيقه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج وهي: إن التحول الرقمي وبسبب التطورات التكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة والانفجار المعلوماتي فقد أصبح ضرورة من الضرورات الملحة في الحياة، وله دور أساسي في تطور التعليم، والتحول الرقمي هو عملية تحويل المعلومات والمعارف من صيغة مادية ورقية الى صيغة رقمية باستخدام التقنيات الحديثة للاستفادة من هذه التقنيات ومواكبة التطور التكنولوجي السريع، كما أن للتحول الرقمي دور أساسي في رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس والطلبة ورفع جودة مؤسسات التعليم الجامعي، بأقل جهد وأقل تكلفة، كما أن هناك عدد من المعوقات التي تحول دون تطبيق التحول الرقمي للاستفادة منه بالشكل المطلوب، وعلى الرغم من الصعوبات التي يواجها تطبيق التحول الرقمي في بعض الدول العربية وضعف البنية التحتية إلا أنه لم يتم تسجيل أي أثار سلبية لتطبيقه في الدول التي تمتلك الامكانيات المادية والتقنية والبنية التحتية، وقد اوصت استخدام النظام الالكتروني في مؤسسات التعليم الجامعي بداية من النظام الاداري في المراسلات والتقارير والتقليل من التعاملات الورقية، والعمل على تشجيع استخدام الطلاب للنظام الالكتروني، ونشر ثقافة التحول الرقمي وتوفير متطلباته من برمجيات وتقنيات، وضرورة العمل على رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات التدريبية عن كيفية استخدام البرمجيات الحديثة، والعمل على توفير المختصين والفنيين للمساعدة في التغلب على المشاكل التقنية ، إنشاء مراكز للتعليم الالكتروني لمؤسسات التعليم الجامعي بحيث تسهم في تطوير التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، التعليم الالكتروني، التعليم الجامعي.

Study titled (Digital transformation and its role in the development of higher education institutions in Libya)

Najya Mohamed Albashir Alshibni
Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Arts, Bani Walid University, Libya

Abstract

The study aimed to identify the concepts of digital transformation and its role in the development of higher education institutions in Libya, its importance and objectives and the difficulties that university institutions face in applying it, and to put forward some proposals that may help to implement it. to a number Because of the rapid and successive technological developments and the information explosion, digital transformation has become one of the urgent necessities of life, and it has a fundamental role in the development of education. Digital transformation is the process of converting information and knowledge from a physical and paper form to a digital form using modern technologies to benefit from these technologies and keep pace with technological development Also, digital transformation has a fundamental role in raising the efficiency of faculty members and students and raising the quality of university education institutions, with the least effort and the lowest cost. Several obstacles prevent the application of digital transformation to benefit from it in the required manner. Despite the difficulties facing the application of digital transformation in some Arab countries and the weakness of the infrastructure, no negative effects were recorded for its application in countries that have the material and technical capabilities and infrastructure. It recommended the use of the electronic system in university education institutions, starting with the administrative system in correspondence. And reports and reduce paper dealings, work to encourage students to use the electronic system, spread the culture of digital transformation and provide its requirements in terms of software and technologies, and need work to raise the efficiency of faculty members through training courses on how to use modern software, and work to provide specialists and technicians to help overcome on technical problems, Establishing e-learning centres for university education institutions to contribute to the development of university education.

keywords: Digital transformation, e-learning, university education.

مقدمة:

شهد العالم في السنوات الاخيرة تطورات تكنولوجيّة وتقنيّة متلاحقة وسريعة، حيث عُرف العصر الحالي بعصر الانفجار المعلوماتي، الأمر الذي يحتم على القائمين على المؤسسات التعليمية، التعايش مع كل هذه المتغيرات العالمية ومجاراتها، لمواكبة تلك التغيرات والتطورات والاستفادة منها في تطوير التعليم لا سيما التعليم الجامعي.

حيث أن التعليم عبر العصور مر بعدة مراحل حتى وصل الى التعليم عن بعد ودلك باستخدام شبكات الانترنت الامر الذي ساهم في سهولة حصول المتعلم على المعلومة بأقل جهد وفي وقت قصير مما يساعد على التطور بسبب توفر المعلومات في كافة المجالات في أي مكان وطوال الوقت، وهذا ما يعرف بالتحول الرقمي أي التخلي عن استخدام الوسائل التقليدية الورقية في التعليم واستبدالها بالوسائل التكنولوجيا.

حيث ظهر مفهوم التعلم الرقمي في الأربعة عقود الأخيرة، وذلك بعد تنامى تقنيات ووسائط في سرعة نقل المحتوى التعليمي، ومع تطور الأجهزة الإلكترونية وانتشارها بين أوساط الناس، واعتمادهم عليها في مختلف شؤون حياتهم، لحق هذا التطور بأجهزة التعليم كأحد منظومات المجتمع، مما دعا المختصون إلى ال

استفادة من هذه التقنية في تسهيل نقل التعلم إلى الطالب، والاستفادة منها في رفع كفاءة التعلم والإدراك والمهارات الشخصية، والتركيز على تعلم المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية (الاقبالي، 2019، 412).

مشكلة الدراسة:

في العصر الحالي وفي ظل التطورات السريعة والمتلاحقة أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي مواكبة هذه التطورات، فالتحول الرقمي لم يعد مجرد مكمل للحياة أو دليل رفاهية إنما أصبح له دور أساسي ومهم في تحقيق التطور المستقبلي للتعليم الجامعي، ولأننا لسنا بمعزل عن هذا العالم فنحن مطالبين بمواكبة هذه التطورات في تعليمنا العالي وتطوير أساليب ومهارات التعليم لهذا كان لابد من القاء الضوء على مفهوم التحول الرقمي واهميته ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي **ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي : ما هو التحول الرقمي وما هو دوره في تطور مؤسسات التعليم العالي بليبيا؟**

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1 - التعرف على مفهوم التحول الرقمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي بليبيا.

2 - التعرف على اهمية واهداف التحول الرقمي والمعوقات التي تواجه المؤسسات الجامعية في تطبيقه.

3 - التعرف على بعض النماذج في تطبيق التحول الرقمي.

4 – وضع بعض المقترحات التي قد تساعد على تطبيق التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي بليبيا.

تساؤلات الدراسة:

من خلال اهداف الدراسة تحددت التساؤلات الاتية:

1. ما هو التحول الرقمي ومتى نشأ هذا المفهوم؟
2. ماهي أهمية التحول الرقمي وأهدافه؟
3. ماهي أهم معوقات تطبيق التحول الرقمي؟
4. ما دور التحول الرقمي في تطوير مؤسسات التعليم العالي؟
5. ماهي أهم نماذج تطبيق التحول الرقمي؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في الاتي:

1. اهمية موضوع التحول الرقمي والذي زاد اهتمام الباحثين به بسبب تطور وسائل التكنولوجيا الحديثة.
2. القاء الضوء على مفاهيم التحول الرقمي واهميته ومعرفة أهم نماذج تطبيق التحول الرقمي.
3. اهمية مؤسسات التعليم العالي ودورها الفعال والاساسي في بناء وتطور المجتمع.
4. مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة ومحاولة الاستفادة منها في تطوير مؤسسات التعليم العالي.
5. امكانية الافادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت لها الدراسة الحالية من الجهات المعنية.

مفاهيم الدراسة:

التحول الرقمي:

يعرف التحول الرقمي بأنه: هو عملية تحويل مصادر المعلومات على اختلاف أشكالها (من الكتب والدّوريات والتسجيلات الصوتية والصور المتحركة..) إلى شكل مقروء بواسطة تقنيات الحاسبات الالية عبر النظام الثنائي والذي يعتبر وحدة المعلومات الأساسية للنظام المعلوماتي بإسناد العملية للحاسبات الالية، وتحويل المعلومات إلى مجموعة من الأرقام الثنائية، ويتم القيام بهذا بفضل الاستناد إلى مجموعة من التقنيات والأجهزة المتخصصة (فاطمة الزهراء فرحات، 2020، 62).

تعرف الباحثة التحول الرقمي بأنه: عملية تحويل المعلومات والمعارف من صيغة مادية ورقية الى صيغة رقمية باستخدام التقنيات الحديثة للاستفادة من هذه التقنيات ومواكبة التطور التكنولوجي السريع.

مؤسسات التعليم العالي بليبيا:

ويقصد بمؤسسات التعليم العالي الليبي في تطبيق أحكامها " الجامعات والاكاديميات والكليات التقنية والمعاهد العليا ومراكز الابحاث والتي أنشأتها اللجنة الشعبية العامة لأغراض التعليم العالي والبحث العلمي بموجب قرار رقم 501لسنة 2010م.

المنهج المستخدم:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة موضوع الدراسة وذلك بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات التي تساعد على معرفة مفهوم وأهمية ودور التحول الرقمي في تطوير مؤسسات التعليم العالي بليبيا.

مفهوم التحول الرقمي:

تعد ظاهرة التحول الرقمي أو الرقمنة هي الأكثر بروزا في عالم اليوم، وتحظى باهتمام العديد من المؤسسات وأصحاب المصالح حتى صار حقلا للعديد من النظريات والتفسيرات، وحلبة نقاش بين جميع فئات المجتمع مع القيادية العلمية والعملية والأكاديمية بالرغم من تباين خلفياتهم وأهدافهم ومشاربهم، وبهذا فقد حفز التحول الرقمي انتقال المؤسسات من بيئة محلية داخلية إلى وضعية متميزة متكاملة مع بيئات أخرى تولد انعكاسات مباشرة وتنتج نموا متميزا مستمرا.

وبناء التميز يتطلب مساهمة جميع الفعاليات الوظيفية والإدارية والرقابية لإنتاج تفاعل طبيعي، وتحفيز متغيرات جذرية تنشئ حركية طوعية مستمرة وتحفيز، وتولد نوعا من الاستقطاب الصحيح الذي يشغل قفزة انتقالية تؤدي إلى إدماج العديد من قطاعات المؤسسة (محمد علي حسن شعلان،2016،49).

يعرف التحول الرقمي بأنه: تقديم محتوى تعليمي الكتروني عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته فضلا عن امكانية إدارة هذا التعلم ايضا من خلال تلك الوسائط (فاطمة نصر،2021، 4).

أهداف التحول الرقمي:

1–توفير كم هائل من المعلومات على وسائط رقمية.

2–حفظ مصدر المعلومات الأصلي من التلف.

3–تسهيل عملية البحث في المجموعات الرقمية واسترجاع المعلومات بوسائل وطرق عديدة.

4–تخفيض التكلفة التي تعتمد على الوسائل التقليدية.

5–توفير خدمات معلوماتية بتقنيات جديدة، كالخدمة المرجعية الرقمية والترجمة الآلية.

6–إتاحة المعلومات لأكبر عدد من المستفيدين والمتعاملين من خلال المنصات الرقمية

وأرشفتها كموارد رقمية يمكن الوصول إليها من بعد وعن بعد.

7–تقليص المدة الزمنية التي تستغرقها المعلومة من مصدرها الاساسي للمتلقين

والمستخدمين.

8–التحديث المستمر للمعلومات الرقمية واتاحة معلومات أصلية مرقمنة.

9–الارتقاء بمستوى البحث العلمي من خلال الارتقاء بخدمات المعلومات المتقدمة. (فاطمة الزهراء فرحات،2020، 66).

أهمية التحول الرقمي:

تكمن أهمية التحول الرقمي:

1. في أنها تعمل على نشر ثقافة التعلم والتدريب الذاتي في المجتمع.

2. أنه من العوامل الداعمة للتنمية، لأنه يحقق المعرفة، ويسهل الحصول عليها لكل وينميها ويطورها لكل الناس في مختلف ميادين الانتاج المعرفة، ويزيد من القدرات، وينمي المهارات.
3. نشر الثقافة التقنية، بما يساعد على خلق مجتمع المعرفة.
4. زيادة فاعلية المتعلمين وتحصيلهم من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم (الراضي، 2010، 74-92)

كما أن التحول الرقمي يساعد على:

• زيادة امكانية الاتصال بين الطلاب والمؤسسة وذلك من خلال مجالس النقاش، البريد الالكتروني، غرف الحوار، المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب من خلال المنتديات الفورية وإتاحة الفرصة لكل طالب إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الاتصال المتاحة.

• سهولة الوصول للمعلم حتى خارج أوقات العمل الرسمية، الأمر الذي يستفيد منه الطلاب الذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمعلم.

• إتاحة الفرصة للمتعلم لاختيار الطريقة التي تناسبه سواء كانت مرئية أو مسموعة أو مقروءة والاستفادة القصوى من الزمن سواء للمعلم أو المتعلّم.

• تقليل الأعباء الإدارية على المعلّم التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة

• تقليل حجم العمل في المدرسة من خلال استخدام أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات ووضع احصائيات عنها (سالم ،2004،295).

المنظومة التربوية في المجتمع المعاصر إلى التعليم الرقمي، وذلك لما له من آثار ايجابية في تحقيق أهداف العلمية التعليمية، حيث يهدف التعليم الرقمي إلى عدة أهداف أهمها

- القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.

- تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب

- سرعة تجديد المعلومات والمعارف وترتيبها حسب أهميتها والموقف المعاش.

- تحسين التفاعل والتعامل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم). (بدرانة، 2020 :1-7)

) دور التحول الرقمي في تطوير مؤسسات التعليم العالي:

يلعب التعليم الرقمي دورا كبيرا في تحسين العملية التعليمية وتحسين أداء العاملين فيها ويساهم في حل جل المشاكل التي قد تعترض طريق المتعلمين مما يعمل على النمو والتطور السريع في المؤسسات التعليمية، كما أنه يساعد في توفير المعلومات والمعارف بأقل تكاليف، ويعمل على تحفيز المتعلمين على البحث والمثابرة للحصول على المعلومة، ويفتح مجالا للتواصل والمناقشات الهادفة والمثمرة بين المتعلمين إضافة إلى كونه يمنح فرصا كبيرة للتعليم الذاتي والتقييم الفوري وتصحيح الأخطاء مباشرة وبشكل ذاتي، ومن هنا أصبح التحول الرقمي وتقنياته المتعددة ضرورة من ضرورات التعليم الجامعي.

والتحول الرقمي لا يتحقق إلا عندما تفهم المؤسسة بأكملها اهميته وتتبنى أدواته، فهو يحتاج الى تأسيس وتوفير لمتطلباته التي تيسر استخدامه، من بنية تحتية وأجهزة ومعدات وفنيين ومختصين

في كل الأوقات، للمساعدة في تحقيق التواصل بين كلا من الطالب وأعضاء هيئة التدريس الجامعي وأيضا المام الطالب بأهمية التحول الرقمي وضرورته ودوره الفعال في تطوير العملية التعليمية الجامعية.

معوقات التحول الرقمي:

وهناك العديد من العوائق التي قد تحول دون تطبيق التحول الرقمي بالصورة الأمثل التي تحقق الاستفادة القصوى من إمكاناتها، وتتباين المعوقات من بلد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر، غير أنه يمكن عرض مجموعة من أهم هذه المعوقات على النحو التالي:

1.المعوقات الإدارية:

من أبرز المعوقات الإدارية التي قد تواجه الكثير من الدول في تطبيق التحول الرقمي ما يلي:

أ. غموض المفهوم: فمازال الكثير من القيادات الإدارية في العديد من الحكومات والمنظمات لا يدركون مفهوم التحول الرقمي بصورة جيدة

ب. مقاومة التغيير: إذ أن إقامة مثل هذا المشروع يحمل في طياته العديد من المتغيرات على مستوى المنظمات والاقسام والشعب مما يستلزم تغيير في القيادات الادارية والمراكز الوظيفية مما ينتج عنه في كثير من الاحيان مقاومة للتغيير.

2.المعوقات المادية: وتتجلى في الحاجة العظيمة إلى الإمكانيات المادية لتوفير تقنية المعلومات خاصة على مستوى الدولة ككل، كما أن هذه التقنية في تطور دائم، الأمر الذي يصير اللحاق بهذه التطورات أمرا صعبا (السواط، 2022، 660).

ومن المعوقات والتحديات التي تواجه التحول الرقمي ايضا:

- عدم الاستعداد الفعلي للمعلمين لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة، إذ أن نسبة كبيرة من المعلمين لم تكن لديهم الوسائل اللازمة التي تمكنهم من استخدامه.
- عدم استعداد المتعلمين وأولياء الأمور لمبدأ التعليم الالكتروني، ومن تم رفضه وعدم تقبله.
- اضطرابات ناتجة عن التفاوت الموجود بالفعل في النظم التعليمية والتي تؤثر بشكل رئيسي على المتعلمين وأولياء أمورهم على حد سواء.
- شح في الموارد الرقمية، والتطبيقات التعليمية التي تتوجه للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التحديات التقنية في البنى التحتية وضعف شبكات الاتصال.
- أليات إدارة ومتابعة عملية التعلم من قبل الاجهزة الادارية المشرفة على هيئات التعليم (منظمة الامم المتحدة اليونسكو، 2020، 19-20).

مما سبق يتبين أن هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون تطبيق التحول الرقمي للاستفادة منه بالشكل المطلوب، وتختلف هذه المعوقات باختلاف المجتمع وطبيعة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ايضا، فبعضها غلبت عليها الصعوبات الأكاديمية، وبعضها الصعوبات التقنية، أما بعض المؤسسات فقد تأثرت بالصعوبات المالية والادارية، ففي جامعة بني وليد مثلا ومن خلال عمل الباحثة فقد أجرت دراسة للكشف عن صعوبات التعليم الالكتروني بجامعة بني وليد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها(2022)، وقد كانت النتائج على النحو الاتي: الصعوبات الادارية أعلى الصعوبات حيث بلغت (44%) وجاءت بعدها الصعوبات الاكاديمية بنسبة (39%) ثم تلتها الصعوبات التقنية بنسبة (17%).

من هنا فإنه لتحقيق التحول الرقمي ينبغي وجود عدة متطلبات أو مقومات يستند عليها، ومن أهمها:

1 الجوانب الاساسية، وتشمل ما يأتي:
-البنية التحتية الاعمال الالكترونية) شبكات الانترنت والاتصالات.
- (الابتكارات الرقمية) أشباه الموصلات والمعالجات.
- (التقنيات الاساسية) أجهزة الحاسب الألي وأجهزة الاتصالات السلكية واللاسلكية.
2 قطاعات تكنولوجيا المعلومات والقطاعات الرقمية، التي تنتج المنتجات الرئيسة أو الخدمات التي تعتمد على (التقنيات الرقمية الاساسية) كالمنصات الرقمية والتطبيقات المحمولة وخدمات الدفع الرقمية.
3 القطاعات الرقمية والتي تشتمل على المنتجات الرقمية وتستخدم الخدمات بشكل متزايد كالتجارة الالكترونية. (إبراهيم، 2021 :270)

نماذج تطبيق التحول الرقمي: هناك العديد من نماذج تطبيق التحول الرقمي وهي:

النموذج السلوكي: الذي يركز على المتغيرات السلوكية:(الفردية، والجماعية، والتنظيمية، والبيئية) عند تحويل المنظمة التقليدية إلى منظمة رقمية.

2 -**النموذج الفني الاجتماعي** يأخذ في الاعتبار درجات التفاعل الفني والتنظيمي عند عمليات التحويل، ويركز على استراتيجية الاعمال والبرمجيات اللازمة لتفعيل الحاسبات، وقاعدة البيانات.

3 -**نموذج التحول** الاستراتيجي والذي يعتمد على التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، واعتبار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إحدى ركائز المؤسسة (قنديل، رضا حسين،2021، 6)

4- **نموذج الشراكة في المعلومات**: ويرتكز في التحول الرقمي الى الاشتراك في أحد شبكات المعلومات المحلية أو الدولية لمدة معينة لحين إكمال التحول، أو الاعتماد على أحد شركات المعلومات في توفير الخدمة بالشراكة.

5- **نموذج تحليل القوى التنافسية**: ويرتكز الى تصميم نظم معلومات لمساعدة التحليل الرباعي، الذي يهدف إلى تعظيم نقاط القوة التنظيمية وتخفيض نقاط الضعف، وذلك للتحكم في الفرص البيئية ومقابلة الصعوبات العالمية والمحلية، ويركن هذا النموذج إلى التخطيط الاستراتيجي للمنظمة وتصميم نظم معلومات تامة.

6- **نموذج الأصول الرقمية وإدارة الملفات الرقمية**: ويركز على العديد من شركات المعلومات والاتصالات بدلا من شركة واحدة في إدارة الملفات الرقمية (التخزين–الدخول للمعلومات–التصفح–تبادل المعلومات واسترجاعها).

7- **نموذج التحول التدريجي**: ويستند على الإمكانات المالية للمؤسسات للتحول من النموذج الورقي إلى النموذج الرقمي، ومن ثم يتم التمويل على مراحل في ظل المركز المالي وحجم أعمال المنظمة. (مصطفى أمين، 2018، 60)

9- **نموذج التحول الديناميكي:** ويركن هذا النموذج في التحول على درجات التفاعل السريع بين المنظمة والمتغيرات البيئية بينهم، وكذلك على التقدم المتواصل في تكنولوجيا المعلومات.

10- **نموذج التطوير التنظيمي**: ويعتمد هذا النموذج للتحول إلى التعلم والتدريب التحويلي ومحو الأمية الحاسوبية بالمنظمة، ومن ثم يتم التطوير تبعا لدرجات التعلم العضوي وليس بفرض حلول ميكانيكية جامدة.

11- **نموذج الأمثلية**: ويرتكز هذا النموذج إلى البحث عن الحلول النموذجية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عن طريق عمليات المحاكاة وتصميم التجارب والامتحانات العملية المسبقة قبل التحول مع محاولة ضغط التكاليف والبحث عن أفضل نتائج.

12- **نموذج التكلفة والعائد:** ويبنى هذا النموذج على مقارنة تكاليف التحول لمنظمة رقمية بالمكاسب الممكنة من اقتناء تكنولوجيا المعلومات.

13- **نموذج التحويل المتكامل** ويقوم هذا النموذج على اسس المنظومات والارادة في التحويل المتكامل لكافة الادارات والمستويات التنظيمية لتصميم المنظمة الرقمية.

14- **نموذج التحويل بالاستئجار**: ويتم التحويل عن بواسطة استئجار الحاسبات وإنجاز الأعمال لدى الغير، وتركن فلسفة التحويل على أن خبرة الشركات المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحليل النظم والبرامج أكبر بكثير من خبرة المستخدم لتلك التكنولوجيا. (النجار،2004، 199-201)

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث والمجلات العلمية، وجدت الباحثة عدد من الدراسات العربية التي اهتمت بموضوع التحول الرقمي، وفيما يلي تكتفي الباحثة بعرض بعض من الدراسات السابقة حول الموضوع، حيث تم عرضها حسب ترتيبها من الأقدم الى الأحدث، كما يأتي:

دراسة عمر همشري وعبد الحميد ابو عزة (1998)

هدفت الدراسة للتعرف على واقع استخدام شبكة الانترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وتكونت العينة من 159 عضو هيئة تدريس وتوصلت النتائج الى أن معظم اعضاء هيئة التدريس يستخدمون البريد الالكتروني والتصفح وزيارة المواقع المتعددة من اجل البحث عن المعلومات وافاد اعضاء هيئة التدريس أن بطء الاتصال والازدحام في الشبكة من اهم الصعوبات التي واجهتهم في استخدام الشبكة.

دراسة الشرهان (2003)

هدفت الدراسة للتعرف على مدى استفادة الطلاب من الشبكة العالمية للمعلومات في جامعة الملك سعود حيث كانت متفاوتة وأن هناك اسباب عديدة أدت إلى تعزيز عملية البحث العلمي لدى الطلاب جاء في مقدمتها السرعة الهائلة في الحصول على المعلومات الحديثة في محركات البحث المختلفة ، حصلت على نسبة 62% كما وضح أن الخدمات التي يستخدمها الطلاب هي خدمات البريد الالكتروني في تبادل المعلومات العامة والبحثية بنسبة 82%وكان من أهم الطرق التي تساعد الطلاب في زيادة الاستفادة من شبكة الانترنت هي اهمية تأمين قاعات للطلاب في الاقسام الدراسية يتوفر فيها خدمة الانترنت وايجاد دليل للمواقع العلمية بنسبة 86%.

دراسة منصور(2004)

هدفت الدراسة للتعرف على دوافع طلبة جامعة البحرين في استخدام الانترنت واوضحت أنه أحد أبرز التقنيات في مجال شبكة المعلومات الدولية في العالم وقد أحدثت صيحة جديدة في حجم المعلومات المقدمة للإنسان بكلفة أقل ووقت أقصر وانجاز اكبر واصبح يتمتع بجاذبية عالية بين كل الفئات المستخدمة له نظرا للخدمات التي يتيحها لهم مثل البريد الالكتروني ونقل الملفات والشبكة العنكبوتية وغيرها.

دراسة علي، اسامة عبد السلام(2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحول الرقمي في الجامعات، والتحديات التي تواجه التحول الرقمي في الجامعات المصرية، واقتراح اليات تنفيذ التحول الرقمي في الجامعات المصرية، وقد توصلت الدراسة الى اقتراح بعض الاليات اللازمة لتنفيذ الرقمي للجامعات المصرية، وهي؛ تحليل الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية والمتضمنة عملاء الجامعة والمنافسين والأسواق، وتقييم بيئتها الداخلية؛ لتحديد نواحي القوة والضعف

دراسة السواط (2022):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التحول الرقمي على كفاء الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز ، وكذلك التعرف على متطلبات التحول ارقمي لتحقيق كفاءة الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، والتعرف على أثر المعوقات التي تحد من فاعلية التحول الرقمي على الأداء الأكاديمي بجامعة الملك عبد العزيز، والتعرف على المعايير الواجب توافرها في هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز لتحقيق كفاءة الأداء الأكاديمي في ظل التحول الرقمي، استخدم الباحث المنهج والوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز تم اختيار عينة عشوائية تقدر (599) عضواً، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوجد أثر للتحول الرقمي في الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز، يوجد إثر دال للتحول الرقمي في متطلبات التحول الرقيم لتحقيق كفاءة الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، تتوفر فرق عمل من الإداريين للتخطيط والتعلم الرقمي والإعلان عنه، يوجد أثر للمعوقات التي تحد من فعالية التحول الرقمي لأداء لهيئة التدريس الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز.

دراسة فاطمة نصر (2022)

هدفت الدراسة للتعرف على التحول الرقمي الذي هو أهم المجالات التي بات من الضروري على مؤسسات التعليم العالي أن تتبناها بحكمة وأن تطبقه بجودة لتسهم في خفض الكلفة التشغيلية للجامعات؛ فالتحول الرقمي قادر وبشكل كبير على خلق بيئة تنافسية تقنية جاذبة تحقق أعلى مستويات الجودة بأقل التكاليف، هذا وإن تغلغل كل ما هو رقمي قد تسارع على مدى الاعوام العشرين الماضية، كما هدفت للتعرف على التجربة العراقية في التعليم الرقمي وقياسه بما يتناسب مع التخطيط الجامعات المبدع لتطبيق نظام الجامعات الجديد الذي سيحقق نقلة نوعية في مسيرة الجامعات الليبية المبنية على أسس الجودة والتمكين البحثي، العلمي والتطبيقي بما يحقق التنافسية التعليمية في بيئة أكاديمية إبداعية ذات جودة وقادرة على تطوير مخرجات العملية التعليمية.

دراسة الشيباني، نجية(2022)

هدفت الدراسة للتعرف على واقع التعليم الالكتروني و الكشف عن صعوبات التعليم الالكتروني التي يواجها أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني وليدمن وجهة نظرهم، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 100فرد، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج : وجود صعوبات تعيق تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بجامعة بني وليد بدرجة تتراوح من مرتفعة الى متوسطة ، وكانت اعلاها الصعوبات الإدارية والمادية، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في متغيرات (الجنس والمؤهل والخبرة والدرجة العلمية).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التحول الرقمي نلاحظ أن بعض هذه الدراسات هدفت للتعرف و تحديد مفهوم التحول الرقمي مثل دراسة اسامة عبد السلام (2011)، ودراسة فاطمة نصر(2022)، كما هدفت بعض الدراسات للتعرف على الصعوبات التي يتعرض لها التعلم الرقمي مثل دراسة الشيباني(2022)، بينما هدفت بعض الدراسات للتعرف على أثر التحول الرقمي على كفاءة الاداء الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس مثل دراسة السواط (2022)، وهدفت بعض الدراسات للتعرف على واقع استخدام شبكة الانترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة همشيري و ابوعزة (1998)، ومدى استفادة الطلبة من شبكة الانترنت مثل دراسة الشرهان (2003)، ودراسة منصور (2004).

النتائج التي تم التوصل إليها:

في ضوء ما تم عرضه فيما سبق خلصت الدراسة الى عدة نتائج وهي:

- إن التحول الرقمي وبسبب التطورات التكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة والانفجار المعلوماتي فقد أصبح ضرورة من الضرورات الملحة في الحياة وله دور أساسي في تطور التعليم.
- التحول الرقمي هو عملية تحويل المعلومات والمعارف من صيغة مادية ورقية الى صيغة رقمية باستخدام التقنيات الحديثة للاستفادة من هذه التقنيات ومواكبة التطور التكنولوجي السريع.
- للتحول الرقمي دور أساسي في رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس والطلبة ورفع جودة مؤسسات التعليم الجامعي بأقل جهد وأقل تكلفة.
- هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون تطبيق التحول الرقمي للاستفادة منه بالشكل المطلوب، وتختلف هذه المعوقات باختلاف المجتمع وطبيعة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ايضا.
- التحول الرقمي هو أهم العوامل الداعمة لعمليات التنمية، لأنه يحقق المعرفة، ويسهل الحصول عليها في مختلف ميادين الانتاج المعرفة، ويزيد من القدرات، وينمي المهارات، ويعزز فرص الإبداع والابتكار والتطور.
- التحول الرقمي يسهل الحصول على المعلومات وبالتالي يزيد من فرص التنمية لأنه يضمن الحصول على المعرفة في جميع المجالات.
- يسهم التحول الرقمي في إتاحة المعلومات لأكبر عدد من المستفيدين والمتعاملين من خلال المنصات الرقمية وأرشفتها كموارد رقمية يمكن الوصول إليها، والارتقاء بمستوى البحث العلمي من خلال سهولة الحصول على مصادر المعلومات.
- على الرغم من الصعوبات التي يواجها تطبيق التحول الرقمي في بعض الدول العربية وضعف البنية التحتية إلا أنه لم يتم تسجيل أي أثار سلبية لتطبيقه في الدول التي تمتلك الامكانيات المادية والتقنية والبنية التحتية، بل على العكس تماما فقد ساعد في مواكبة التطور وتحسين العملية التعليمية.

التوصيات: من خلال ما تم استخلاصه من نتائج فان الدراسة توصي بالاتي:

- استخدام النظام الالكتروني في مؤسسات التعليم الجامعي بداية من النظام الاداري في المراسلات والتقارير والتقليل من التعاملات الورقية.

- العمل على تشجيع استخدام الطلاب للنظام الالكتروني من خلال التسجيل الالكتروني وتلقي المقررات الدراسية وتقديم الشكاوى والطعون واستلام إفادة التخرج والاستفسارات الأخرى عن طريق الموقع الرسمي للجامعات.
- توفير متطلبات التحول الرقمي من برمجيات وتقنيات وتأسيس البنية التحتية الملائمة لهذ النوع من التعليم.
- ضرورة العمل على رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات التدريبية عن كيفية استخدام البرمجيات الحديثة.
- العمل على توفير المختصين والفنيين للمساعدة في التغلب على المشاكل والصعوبات التقنية التي قد تواجه العاملين في المؤسسات التعليمية.
- نشر ثقافة التحول الرقمي واهميته ومميزاته بين الطلبة والموظفين وأعضاء هيئة التدريس.
- وضع الخطط المستقبلية في الجامعات والتي تتضمن برامج وتقنيات الكترونية تسهم في رفع مستوى الجودة وتطبيق التنمية المستدامة.
- تنزيل المقررات والمناهج الدراسية الكترونيا على منظومة الجامعة.
- إنشاء مراكز للتعليم الالكتروني لمؤسسات التعليم الجامعي بحيث تسهم في تطوير التعليم الجامعي.

خلاصة القول أن التحول الرقمي هو مجال يستخدم لتحسين وتطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي والرفع من مستوى جودة التعليم والتنمية المستدامة يحتاج الى تكاتف الجهود والسير بخطوات ثابتة نحو تبني هذا النوع من التعليم، والعمل على تدليل الصعوبات التي تواجه إدارة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والطلبة.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، آمال، (2021)، دور التحول الرقمي في دعم الايرادات الضريبية مع إشارة خاصة للاقتصاد المصري، مجلة البحوث المالية، المجلد 22، العدد 1، يناير، ص ص260-29.
أمين، مصطفى أحمد، (2018)، التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة، مجلة الادارة التربوية، العدد التاسع عشر، ص 11-117.
- الاقبالي، حامد بن أحمد. (2019)، مقتضيات التحول إلى التعلم الرقمي املوجه لصغار السن في الوطن العربي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد 66، ديسمبر، ص412-434.
- بدرانة، عبد الله. (2020)، دور التعليم الرقمي في مواجهة الازمات والتحديات الراهنة«، المؤتمر الإلكتروني :التعليم الافتراضي وجودة الحياة في التنمية المستدامة، 29-30 مايو، سفير برس، القاهرة، ص ص35-5
- الراضي، أحمد علي، (2010)، التعلم الالكتروني، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- سالم، احمد محمد، (2004)، تكنولوجيا التعليم والتعلم، مكتبة الرشد، الرياض.
- السواط، طلق عوض الله، والحربي، ياسر ساير (2022)، أثر التحول الرقمي على كفاءة الاداء التدريسي، المجلة العربية للبحث العلمي، العدد 43، ص 647-686.

- الشرهان، جمال عبد العزيز (2003) الشبكة العالمية للمعلومات ودورها في تعزيز البحث العلمي لدى طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، مجلة كليات المعلمين، المجلد3، العدد2، ص1-24.
- الشيباني، نجية محمد (2022)، واقع التعليم الالكتروني والصعوبات التي يواجها أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني وليدمن وجهة نظرهم، المجلة الامريكية الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد2، العدد13، ص 191-222.
- عامر، طارق عبد الرؤوف، (2015)، التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- علي، اسامة عبد السلام، (2011)، التحول الرقمي للجامعات المصرية المتطلبات والاليات، مجلة التربية تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، المجلد 14، العدد33، اغسطس.
- عمر همشري وعبد الحميد ابو عزة (1998)، واقع استخدام شبكة الانترنت من قبل اعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 27، العدد2، عمان، الاردن، ص 328-341.
- فاطمة نصر، (2020)، التحول الرقمي في الجامعات العربية (الجامعة العراقية نموذجا)،كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا.
- فرحات، فاطمة الزهراء، (2020)، دور التحول الرقمي في تحسين أداء وظائف العلاقات العامة في المؤسسة العمومية الجزائرية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم الاعلام والاتصال والعلاقات العامة، الجزائر.
- قنديل، رضا حسين (2021)، أثر مشاريع التحول الرقمي في تحسين بطاقة أداء الثقة الرقمية بالتطبيق على وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني المصرية، المجلة العربية للإدارة، مج 45، ع 1 (تحت النشر) - مارس 2022، ص 3-26.
- كاظم، سمير مهدي، (2021)، واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس، قسم الادارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط، العراق.
- محمد علي حسن شعلان (2016)، حوكمة التحول الرقمي في الرؤية السعودية): 2030(1)، مجلة المهندس، تصدر عن الهيئة السعودية للمهندسين، العدد99، ذو القعدة1437هـ، أغسطس.
- منصور، تحسين بشير (2004)، استخدام الانترنت ودوافعه لدى طلبة جامعة البحرين (دراسة ميدانية)، المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد86، ص167-196.
- منظمة الامم المتحدة اليونسكو، (2020)، التعليم عن بعد: مفهومه، ادواته، واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي، والمهني والتقني، مركز الملك سلمان للإغاثة والاعمال الانسانية.

- النجار، فريد راغب (2004)، دور تكنولوجيا المعلومات في التحول نحو المنظمات الرقمية، المؤتمر العربي السنوي الخامس في الادارة بعنوان: الابداع والتجديد: دور المدير العربي في الابداع والتميز، 27-29 نوفمبر، المنظمة العربية للتنمية الادارية، جامعة الدول العربية، شرم الشيخ، ص ص189-205.

الحماية القانونية للملكية الفكرية / العلامة التجارية أنموذجا

م. علي فضالة موسى
كلية الحقوق / جامعة النهرين – العراق
afdhell2008@gmail.com
009647711581331

الملخص
تعد الملكية بشكل عام حق من حقوق التملك من حيث الاستغلال والاستعمال والتصرف ، وهذا يمكن تطبيقه على الملكية الفكرية لتتضمن كل حق أو منفعة لها قيمة تغطي شيئا له قيمة تبادلية أو انه يشكل ثروة ، لكن عندما حصل التطور الصناعي والتكنولوجي الذي كان له تأثير كبير على الحياة الاقتصادية والاجتماعية لا بل حتى على الحياة القانونية أدى إلى ظهور نوع جديد من الملكية سميت بالملكية الفكرية وهذه التسمية تطلق على الأفكار والتعبيرات الخلاقة للعقل البشري والإبداعات الخاصة بالفكر الإنساني وهذه تسمى أيضا بالملكية الذهنية.
ومصطلح الملكية الفكرية مصطلح واسع ويمكن تقسيمها إلى الملكية الأدبية والفنية والملكية الصناعية فالأولى تشمل كل ما يتعلق بحقوق المؤلف ، أما الأخيرة فتشمل براءات الاختراع والعلامات التجارية والرسوم وغيرها.
وتعتبر العلامات التجارية من المجالات التي دخلت حيز الاهتمام في نهاية القرن التاسع عشر ، إذ أن هناك ارتباط وثيق بين التطور العلمي و ألتكنولوجيي والازدهار العلمي والفني والإبداع . فحقوق العلامة التجارية تسمح لصاحبها الاستفادة من العمل واستثماره ، والحصول على مكافأة نتيجة هذا الإبداع والجهود التي بذلها في سبيل النهوض بالتقدم البشري.
واستنادا إلى ذلك يجب النهوض بالملكية الفكرية ومن ضمنها العلامات التجارية ، فالتقدم الذي تحصل عليه البشرية من خلال هذه الحقوق تجعلها تتقدم من الناحية العلمية والتكنولوجية ، وهذه الملكية إذا ما كانت مصنفة فإنه من الممكن الاستفادة منه من قبل المجتمع الدولي.

لذلك يجب النهوض بهذا الصنف من الملكية ، فلا يمكن لمجتمع أن يتقدم بدون وجود مثل هذه الابتكارات والاختراعات في مجال الثقافة والتكنولوجيا ، كما أن هذا الحق يساعد الدول الأخرى من الاستفادة من هذه الابتكارات والمصنفات ، إذ قد تسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية والرخاء الاجتماعي والثقافي للبلدان ، كذلك يساعد على التوفيق بين مصالح الشعب في مجال الإبداع والابتكار.
فالعلامة التجارية أو الصناعية هي كل إشارة أو رمز يتخذ شعارا لتمييز منتجات مشروع تجاري أو صناعي ، أو يتخذ شعاراً للخدمات التي يؤديها المشروع . والهدف من هذه العلامة التجارية هو تمييز المنتجات وجذب العملاء والمستهلكين لما تؤديه لهم من خدمات وأهمها سهولة التعرف على ما يفضلونه من سلع وبضائع.
لذلك واستنادا إلى ما تقدم فإننا سنحاول أن نبين في هذا البحث ما يتعلق بأهم ما جاءت به القوانين الداخلية للدول من أحكام لحماية العلامة التجارية .
الكلمات المفتاحية: الملكية الفكرية ، العلامة التجارية ، الحماية المدنية ، الملكية الذهنية ، التنمية الاقتصادية ، الرخاء الاجتماعي

The Legal Protection of Intellectual Property

Trade Mark as a Sample

Submit search

M. Ali Fadalah Musa

College Of Law Al- Nahrain University – Iraq

Abstract

In general, ownership is a right of ownership in terms of exploitation, use and disposal, and this can be applied to intellectual property to include every right to benefit that has a value that covers something that has exchange value or that it constitutes wealth, but when the industrial and technological development occurred that had a significant impact on life economic and social, not even legal life, led to the emergence of a new type of ownership called intellectual property, and this designation is applied to ideas and expressions.

The succession of the human mind and the creation of human thought, and this is also called intellectual property.

The term intellectual property is a broad term and can be divided into literary, artistic and industrial property. The first includes all for copyright, the letter includes patents, trademarks, fees and others.

A trademark is one of the areas that came into focus at the end of the nineteenth century, as there is a close link between scientific development, technology, scientific and artistic prosperity and creativity. Intellectual property rights allow its owner to benefit from work made to advance human progress. Based on this, intellectual property must be promoted. The progress that humanity obtains through these rights makes it scientific and technological. It is categorized it can be used by advance.

A trademark or industrial trademark is every sign or symbol of beauty as a logo to distinguish the products of a commercial or industrial project, or to disturb passers-by for the services that the project performs. And the goods of the king, and based on the foregoing, we will try to show in this research what is related to the most important provisions of the internal laws of states' provisions of trademark protection.

Keywords: intellectual property, trademark, civil protection, intellectual property, economic development, social prosperity

المقدمة

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالملكية الفكرية خاصة بعد التطور التكنولوجي الذي حدث في جميع أرجاء العالم كونها من الحقوق التي لا يمكن تجاوزها لأنها تعد الأساس في تنمية العمل الفكري والإبداعي وان حمايتها تعد أساسية لا يمكن الاستغناء عنها . فالملكية الفكرية فيها جانبين ايجابي يتمثل في إعطاء المبتكر الحق معنويا في استخدام الملكية الفكرية من خلال إسناد الابتكار إليه وآخر ماديا من خلال استثمار هذه الفكرة في مشروع معين يدر عليه بالأرباح ، أما الجانب السلبي فإنه يتمثل في امتناع الآخرين في استخدام هذا الابتكار من دون موافقة صاحبه وإلا يستطيع الأخير إقامة دعوى مدنية وجنائية على من يحاول الاعتداء عليها .

مشكلة البحث :

تتمثل المشكلة الرئيسية في بحثنا هذا مدى فعالية تطبيق الحماية على العلامة التجارية المنصوص عليها في القوانين الخاصة بحماية حق المؤلف والقوانين الأخرى سواء أكانت الحماية مدنية أم جنائية ، وهل إن هذه الحماية كافية أم إنها تحتاج إلى تشديد أكثر .

أهمية البحث :

تتمثل أهمية الحماية القانونية للملكية الفكرية (العلامة التجارية) كنموذج لها من خلال الحماية التي حددها لها القانون سواء القانون العراقي أم القوانين الأخرى العربية والغربية ، التي تنشط في حال الاعتداء على هذا الابتكار أو ذاك

أهداف البحث :

الهدف من دراسة الحماية القانونية للملكية الفكرية / العلامة التجارية أنموذجاً بيان الحماية التي تتمتع بها الابتكارات التي يحصل عليها الشخص والتي لا يمكن التجاوز عليها من قبل الآخرين إلا بموجب الحصول على إذن من صاحب الابتكار نفسه .

حدود البحث :

الحدود المكانية ، إذ سيتم التطرق في هذا البحث إلى القوانين المتعلقة بهذا الموضوع والخاصة بقوانين الملكية الفكرية والعلامة التجارية العراقية والمقارنة .

الحدود الزمنية : فإن هذا البحث سيجري للعام الدراسي الحالي 2023/2022

الدراسات السابقة :

1. إيناس مازن فتحي الجبارين ، الحماية المدنية للعلامة التجارية غير المسجلة وفقا للقوانين الأردنية ، رسالة ماجستير في جامعة الشرق الأوسط ، 2010 .
2. د. وليد بن عيد الظفيري ، الإطار الدولي لحماية العلامة التجارية المشهرة وأثره في النظام القانوني السعودي ، بحث منشور في مجلة الحقوق العدد السابع والثلاثون ، الجزء الأول ، 3/1 ، 2022 .
3. الأستاذ حمادي زوبير ، الحماية القانونية للعلامات التجارية ، منشورات الحلبي الحقوقية ، بيروت ، 2012 .

أدوات البحث :

سيتم استخدام الكتب والرسائل و الأطاريح والقوانين المتعلقة بالملكية الفكرية وبالعلامة التجارية سواء أكانت عراقية أم عربية .

منهج البحث :

سنستخدم في بحثنا هذا المنهج الوصفي من خلال وصف ما يتعلق بالملكية الفكرية والعلامة التجارية وما نصت عليه القوانين المتعلقة بها ، والمنهج الاستقرائي من خلال الاطلاع على ما أشارت إليه هذه القوانين . وسيتم تناول هذا البحث من خلال الخطة الثنائية الآتية :

المبحث الأول / التعريف بالملكية الفكرية والعلامة التجارية

المبحث الثاني / أنواع الحماية القانونية للعلامة التجارية (الحماية المدنية والجنائية) .

المبحث الأول : الأحكام العامة للملكية الفكرية والعلامة التجارية

تعد الملكية الفكرية من الحقوق المهمة التي لا يمكن الاستغناء عنها أو تجاوزها ، فهي تعد أساس تنمية أي عمل فكري ، خاصة أن الملكية الفكرية لها صور ومن أهمها العلامة التجارية ، لذلك فإن حماية الملكية الفكرية وخاصة العلامة التجارية ضرورة لا بد منها و لا يمكن الاستغناء عنها خاصة في الوقت الراهن ، ولأهمية هذا الموضوع سنبين في هذا المبحث مفهوم الملكية الفكرية والعلامة التجارية لأهميتها في لحياة العملية وذلك في مطلبين وكالآتي

المطلب الأول : مفهوم الملكية الفكرية

قبل أن نبين مفهوم الملكية الفكرية لابد من القول أنها لم تكن سابقا على قدر من الأهمية من الناحية الاقتصادية والاجتماعية ، لكن مع تطور المجتمعات اقتصاديا وتجاريا ، وانتشار التكنولوجيا والعولمة أدى ذلك إلى حدوث ثورة حضارية ، ولأن العلاقات بين البشر يحصل فيها الاعتداء على المصالح والمنافع الشخصية لهم وسرقتها واستخدامها من قبل الآخرين ، كل ذلك أثار مخاوف صاحب هذا الحق (المخترع) والمبتكر ، فكان لابد من وجود معايير وقواعد يمكن ضبط هذه العملية وتنظمها ، فأدى ذلك إلى تشريع القوانين الداخلية ووضع الاتفاقيات الدولية التي تؤدي إلى حماية هذه الحقوق . واستنادا إلى ذلك فإننا سنتناول في هذا المطلب تعريف الملكية الفكرية وكالآتي :

أولاً : تعريف حق الملكية الفكرية

تعرف الملكية الفكرية بأنها " القواعد القانونية المقررة لحماية الإبداع الفكري المفرغ ضمن مصنفات مدركة (الملكية الفكرية الفنية والأدبية) أو حماية العناصر المعنوية للمشاريع الصناعية والتجارية (الملكية الصناعية) "(صونية ، 2012، صفحة 24)

من هذا التعريف يمكن القول أن الملكية الفكرية هي قواعد قانونية يتم صبها في تشريع داخلي أو اتفاقية دولية لأن النص جاء مطلقا والمطلق يجري على إطلاقه . فهذا التعريف لم يبين أن الملكية الفكرية حق من الحقوق التي يتمتع بها الفرد .

ومنهم من عرف الملكية الفكرية بأنها " مجموعة حقوق تحمي الفكر والإبداع الإنساني وتشتمل على براءات الاختراع والعلامات التجارية والرسوم والنماذج الصناعية والمؤشرات الجغرافية وحق المؤلف وغيرها من حقوق الملكية الأخرى " (أبو غزالة ، 2008 ،صفحة 4).

يتضح من هذا التعريف انه اعتبر الملكية الفكرية مجموعة حقوق وأشار إليها على سبيل المثال لا الحصر .

ومن هذه التعاريف وغيرها يمكن أن نضع تعريف للملكية الفكرية بالقول " إنها رخصة أو امتياز يمنحها القانون لصاحب الاختراع أو لصاحب المصنف أو العلامة التجارية يستطيع استخدامها لحماية ما ينتجه أو يخترعه من الاعتداء أو السرقة التي تتم من قبل الغير " .

ثانيا : الأساس القانوني للملكية الفكرية ومصادرها

نجد الأساس القانوني للملكية الفكرية في الشرعة الدولي لحقوق الإنسان ، فبالرجوع إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948نجد انه نص على الملكية الفكرية بقوله " 2. لكل شخص حق في حماية

المصالح المعنوية والمادية المترتبة على أي نتاج علمي أو أدبي أو فني من صنعه "(المادة 27 ، الفقرة 2) ، كما أن المادة 19 من الإعلان أعطت للفرد الحربية في التعبير عن رأيه وبدون مضايقة وهذا النص يشير إلى حرية الفرد في اختيار العلامة أو الإشارة أو الرمز الذي يختاره لوضعه على أي منتج أو خدمة يقدمها للزبائن دون أن يتعرض إلى المضايقة من أحد . كما نص العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966 على ذلك بقوله " ج. أن يفيد من حماية المصالح المعنوية والمادية الناجمة عن أي أثر علمي أو فني أو أدبي من صنعه " (المادة 15 / ج/1) . وبما أن اغلب الدول قد صادقت على العهدين الدوليين فإنها ملزمة بتعديل قوانينها الوطنية بما ينسجم مع هذه الاتفاقيات وفي حال عدم تعديل هذه القوانين أو إصدار قوانين تنسجم مع هذه الاتفاقيات تثور حولها المسؤولية القانونية .

ويلاحظ أن الدول أخذت على عاتقها حماية الملكية الفكرية من خلال دمج هذه النصوص سواء في دساتيرها أم في قوانينها فالدستور العراقي النافذ لعام 2005 نص على أن " ثالثاً : تشجع الدولة البحث العلمي للأغراض السلمية بما يخدم الإنسانية ، وترعى التفوق والإبداع والابتكار ومختلف مظاهر النبوغ " (المادة 34/ الفقرة ثالثا). ويلاحظ على هذا النص انه جاء غامضا بعض الشئ إذ لم ينص على حماية الملكية الفكرية بشكل مباشر وإنما أشار إلى الإبداع والابتكار وهذا جزء من حق الملكية الفكرية .

أما الدستور المصري لعام 2014 فقد أشار إلى حماية الملكية الفكرية وكفالتها بشكل صريح بقوله " .... وكفالة الأنواع المختلفة للملكية ... " (المادة 27 / الفقرة 2) .

ومن هذا النص يتضح أن المشرع المصري كان أكثر وضوحا من المشرع العراقي عندما كفل جميع أنواع الملكية سواء أكانت ملكية فكرية أم صناعية أم غيرها من أنواع الملكية .

من كل ما تقدم أن الحق في الملكية الفكرية له أهمية كبيرة وان الدول ملزمة بحمايتها من خلال تشريعاتها الداخلية بما يضمن حصول صاحب هذا الحق على حماية بالرجوع إلى هذه النصوص سواء أكانت حماية مدنية أم جنائية .

أما من حيث مصادرها فنجد أن الملكية الفكرية لها نوعين من المصادر مصادر دولية ومصادر وطنية . فمن حيث المصادر الدولية نجد أن الكثير من الاتفاقيات أشارت إلى حماية حقوق الملكية الفكرية ، وأهم هذه الاتفاقيات اتفاقية برن لحماية المصنفات الأدبية والفنية لعام 1886 ، والاتفاقية العالمية لحقوق المؤلف لعام 1952 ، واتفاقية روما لحماية فناني الأداء ومنتجي التسجيلات الصوتية وهيئات الإذاعة لعام 1961 ، واتفاقية باريس لحماية حقوق الملكية الصناعية لعام 1883 ، ومعاهدة واشنطن المتعلقة بحماية التصاميم التخطيطية للدوائر المتكاملة لعام 1989 . أما الاتفاقيات التي أبرمت على الصعيد العربي في

هذا المجال فتتمثل في الاتفاقية العربية لحماية حق المؤلف 1981 حيث لاقت هذه الاتفاقية صدى واسع لحماية المصنفات الأدبية والفنية العربية وذلك انسجاما مع ميثاق الوحدة الصادر عام 1964 (عبد الله ، 2018 ، صفحة 21) .

أما بالنسبة للمصادر الوطنية فكما ذكرنا قبل قليل أن الدول التي تكون أطرافا في الاتفاقيات المبرمة في هذا المجال تكون ملزمة بتعديل قوانينها أو إصدار تشريعات جديدة تكون متلائمة مع هذه الاتفاقيات وواحدة من هذه الدول هو العراق الذي أدمج الكثير من نصوص هذه الاتفاقيات في دستوره وفي قانون حماية حق المؤلف رقم 3 لسنة 1971 وغيرها من القوانين الأخرى .

المطلب الثاني : مفهوم العلامة التجارية

تعد العلامة التجارية من المؤشرات المهمة والمميزة فبموجبها يتم تحديد السلع والخدمات والمنتجات التي يتم تقديمها للأفراد سواء أكانت على شكل رمز أو كلمة أو جملة وقد تكون هذه العلامة غير مرئية سواء أكانت قائمة على أساس اللون أو الرائحة أو الصوت ، وعلى أساس ذلك سيتم تحديد مفهوم العلامة التجارية فقها ووفق القوانين المرعية وبيان أهميتها.

أولا : تعريف العلامة التجارية فقها وقانونا

أورد فقهاء القانون التجاري عدة تعاريف للعلامة التجارية فعرفت بأنها " كل إشارة أو دلالة يضعها التاجر على أو الصانع على المنتجات التي يقوم ببيعها أو صنعها لتمييز هذه المنتجات عن غيرها من السلع المماثلة " (القليوبي ،1967، صفحة 249) .

يلاحظ على هذا التعريف انه قصر العلامة التجارية على الإشارة أو ما يدل على ذلك والتي يتم وضعها ليس فقط من قبل التاجر نفسه وإنما يلاحظ أن التعريف هذا أعطى للصانع أيضا الحق في أن يضع هذه العلامة على المنتجات لغرض تمييزها عن غيرها من المنتجات الأخرى ، كذلك يلاحظ على هذا التعريف أن قصر العلامة التجارية على الإشارة أو الدلالة وحددها بذلك على سبيل الحصر لا المثال كون العلامة التجارية من الممكن أن تأخذ أشكال مختلفة .

كما تعرف بأنها " رمز يوضع على المنتجات أو يتخذ شعاراً للخدمات ويهدف إلى تيسير التعرف على مصدر صناعة المنتجات أو مصدر بيعها أو مصدر الخدمات مما يساعد على اجتذاب العملاء وترتب إن ازدادت العلامات التجارية أهمية وشهرة بحيث أصبحت لها قيمة ذاتية " (عباس ، 1967، صفحة 195) .

يلاحظ على هذا التعريف انه جعل هذه الرموز أو الشعارات أساساً للتعرف على مصدر الصناعة أو البيع ولم يجعله مصدر أساسي للتعرف على جودة البضاعة أو المنتجات التي ينتجها التاجر فقد ينجذب العملاء إلى منتج معين ليس لكون هذا المنتج ذا جودة عالية وإنما فقط لأنه يحمل شعار أو رمز معين .

كما عرفت العلامة التجارية بأنها " كل إشارة أو رمز يتخذ شعاراً لتمييز منتجات مشروع تجاري أو صناعي أو يتخذ شعاراً للخدمات التي يؤديها المشروع " (الصغير ، 1993، صفحة 16) .

يتضح من هذا التعريف أن الإشارة أو الرمز الذي يضعه التاجر على منتجاته لا تقتصر فقط على المنتجات وإنما تشمل الخدمات التي تقدمها المشاريع التجارية أو الصناعية .

من كل هذه التعاريف وغيرها يمكن أن نقترح تعريف للعلامة التجارية يكون جامعا مانعا لها وكالآتي : " هو كل إشارة أو رمز أو غيرها من الدلالات الأخرى التي تميز منتج معين عن منتج آخر من حيث الصناعة والجودة والمواد الأولية الداخلة في صناعته لجذب العملاء إلى منتج دون آخر استنادا إلى ما يتمتع به من مواصفات يجعله متميزا عن غيره من المنتجات الأخرى " .

أما من حيث تعريف العلامة التجارية وفقا للقوانين العراقية والمقارنة فنجد أن قانون العلامات والبيانات التجارية رقم 21 لسنة 1957 قد تم تعديله بموجب أمر سلطة الائتلاف المؤقتة رقم 80 لسنة 2004 وتم بموجبه تعديل تعريف العلامة التجارية في الفقرة 3 من الفصل الأول من هذا الأمر بقولها " أي إشارة أو مجموعة من الإشارات يمكن إن تشكل علامة تجارية يمكن من خلالها التمييز بين سلع مشروع ما عن سلع مشاريع أخرى مثل الإشارات وبخاصة الكلمات وبضمنها الأسماء الشخصية والحروف والأرقام والأشكال الرمزية والألوان وكذلك أي خليط من هذه الإشارات يمكن تسجيله كعلامة تجارية ، وإذا كانت الإشارات غير قادرة بحد ذاتها على تمييز السلع أو الخدمات فأن إمكانية التسجيل تتوقف على السلعة المميزة المكتسبة من الاستعمال . ولا يشترط في الإشارة إدراكها بصريا حتى تصلح كعلامة تجارية " (المادة 1) .

من هذا التعريف يتضح أن هذه الفقرة جاءت شاملة لجميع أشكال العلامة التجارية سواء أكانت هذه العلامة يمكن إدراكها بصريا أم لا ، إضافة إلى ذلك إن المشرع أراد أن يسد جميع الطرق أمام من يحاول تقليد هذه العلامة واستخدامها على السلع والخدمات التي يقدمها للآخرين .

أما بالنسبة للقانون المصري فنجد انه نص في قانون رقم 82 لسنة 2002 على تعريف العلامة التجارية بقوله " هي كل ما يميز منتجا سلعة أو خدمة عن غيره وتشمل على وجه الخصوص الأسماء المتخذة شكلا مميزا والإمضاءات والكلمات والحروف والأرقام والرسوم والرموز وعناوين المحال والدمغات ، والأختام و التصاوير والنقوش البارزة ومجموعة الألوان التي تتخذ شكلا خاصاً مميزاً ، وكذلك أي خليط

من هذه العناصر إذا كانت تستخدم أو يراد أن تستخدم أما في تمييز منتجات عمل صناعي أو استغلال زراعي أو استغلال الغابات أو لمستخرجات الأرض أو أية بضاعة ، وإما لدلالة على مصدر المنتجات أو البضائع أو نوعها أو مرتبتها أو ضمانها أو طريقة تحضيرها وإما للدلالة على تأدية خدمة من الخدمات ، وفي جميع الأحوال يتعين أن تكون العلامة التجارية مما يدرك البصر " (المادة 63) .

من هذا النص يتضح أن المشرع المصري كان أوسع في تعريفه للعلامة التجارية من المشرع العراقي فقد أشار إلى كل من من شأنه أن يصبح علامة تجارية أو ممكن أن يصبح علامة تجارية ، حتى أنه ميز بين ما يتعلق بالمنتجات الصناعية والاستغلال الزراعي واستغلال الغابات ، إلا أن المشرع أخذ بحالة العلامة التجارية التي يمكن إدراكها بصرياً فقط ولم يأخذ الإشارات التي لا يمكن إدراكها بصرياً .

أما بالنسبة لقانون العلامات التجارية الأردني رقم 33 لسنة 1952 نصت على تعريف العلامة التجارية بقوله " أية علامة استعملت أو كان في النية استعمالها على أية بضائع أو فيما له تعلق بها للدلالة على إن تلك البضائع تخص صاحب العلامة بحكم صنعها أو انتخابها أو الشهادة أو الاتجار بها أو عرضها للبيع " (المادة 2) .

يتضح من هذا النص أن المشرع استخدم مصطلح علامة دون الإشارة ما إذا كانت هذه العلامة يقصد بها إشارة أو رمز أو أي شكل آخر من الأشكال التي تدل على إنها علامة تجارية . إضافة إلى ذلك يؤخذ على المشرع الفلسطيني إنه أشار في التعريف إلى أن العلامة التجارية تشمل إضافة إلى العلامة المستخدمة على البضائع العلامة التي كان في النية استخدامها وهذا غير جائز لأن القانون أصلا لا يأخذ بالنيات .

أما بالنسبة لقانون العلامات التجارية المعدل رقم 34 لسنة 1999 فقد عرف العلامة التجارية على إنها " أي إشارة ظاهرة يستعملها أو يريد استعمالها أي شخص لتمييز بضائعه أو منتجاته أو خدماته عن بضائع أو منتجات أو خدمات غيره " (المادة 2) .

من هذا التعريف يتضح أن المشرع الأردني في هذا القانون كان تعريفه للعلامة التجارية أوسع من التعريف السابق كون الأخير يشمل البضائع فقط في حين أن الأول يشمل البضائع والمنتجات والخدمات وحسناً فعل المشرع الأردني في إيراد كل هذه الأصناف .

من كل ما تقدم من التعاريف يتبين أن العلامة التجارية يجب أن تتخذ شكلا مميز أو شارة أو رمز حتى يستطيع العملاء تمييز منتج عن منتج آخر أو خدمة أخرى وبدون هذه العلامة لا يمكن أن يتحقق هذا التمييز . فالعلامة التجارية لها أهمية في هذا المجال .

ثانيا : أهمية العلامة التجارية

للعلامة التجارية أهمية كبيرة بالنسبة للتاجر من جهة والمستهلك من جهة أخرى ، فبالنسبة لأهميتها للتاجر تعود إلى أن من يملك علامة تجارية سواء بالنسبة لمنتج أو سلعة أو خدمة وتكون مسجلة فإن له الحق في حمايتها في حال الاعتداء عليها سواء أكان ذلك من الناحية المدنية أم الجنائية ، أما بالنسبة لأهميتها للمستهلك فإن هذه العلامة تجعله يميز بين المنتجات والسلع أينما وجدت وبالتالي يستطيع تمييز المنتج عن غيره من حيث الجودة وعدم تضليلهم بشأنها وبالتالي فإن التاجر يحاول جهد إمكانه المحافظة على هذه العلامة من خلال تطوير المنتج الذي يعمل على إنتاجه ليضمن رواجها وتفوقها على غيرها من المنتجات في مجال المنافسة (ناهي ، 1983 ، صفحة 34) .

تكمن أهمية العلامة التجارية من خلال الوظيفة التي تؤديها بحيث أن كل علامة تجارية لها استقلاليتها عن العلامات الأخرى فمن خلال هذه العلامة يستطيع المستهلك أن يحدد مصدر هذا المنتج الشخصي والإقليمي له (زين الدين ،1983 ، صفحة 47) .

إضافة إلى ذلك فإن هذه العلامة تعكس سمعة التاجر وهذا يجعل الأخير يفكر دوما في العمل على تطوير منتجاتهم وكسب ثقة الجمهور وعدم ممارسة الغش في هذه المسألة ، فكلما زادت الثقة زادت شهرة هذا المنتج وبالتالي الثقة بتلك العلامة التجارية (القليوبي ، 1967 ، صفحة 221) .

فالمستهلك عندما يريد شراء منتج معين يكفي أن يذكر اسم العلامة التي يريد شراء منتجاتها دون الحاجة إلى أن يبين أوصاف تلك المنتجات المراد شراؤها ، فهذه العلامة هي الأداة الوحيدة التي تجعل المستهلك إن يكرر شراء المنتج الذي أعتاد على شراءه لكونه من المنتجات فائقة الجودة (طبيشات ، 2009 ، صفحة 43 وما بعدها) .

إضافة إلى كل ذلك فإن هذه العلامة التجارية تعد بمثابة دعاية لمنتج معين أو سلعة معينة والسبب في ذلك يعود إلى الاحتفاظ بالعملاء الذين اعتادوا على استهلاك هذا المنتج أو السلعة وكسب عملاء جدد في هذا المجال وهذا بدوره سوف يؤدي إلى تنظيم العلاقات الاقتصادية بين طرفين مهمين وهم التاجر الذي يعمل على إنتاج هذه المنتجات وبجودة عالية وبين المستهلك الذي وضع ثقته بهذا المنتج ذو الجودة العالية (عباس ، 1967 ، صفحة 197) ، فهي استنادا إلى ذلك تعد مهمة لأنها تؤدي إلى إنجاح المشروع الاقتصادي ، فإذا ما تم استخدام هذه العلامة التجارية عن طريق المنافسة غير المشروعة أو الغش فإن المستهلك سوف يعلم في حال كانت المنتجات رديئة الجودة إن هذه العلامة التجارية لا تعود إلى التاجر الذين وضعوا ثقتهم بمنتجاته التي يستخدمونها ، فيتيقنوا أن هذه العلامة قد سرقت من صاحبها الأصلي (طبيشات ، 2009 ، صفحة 44) .

من كل ما تقدم يتضح إن للعلامة التجارية أهمية كبيرة ، وهي لا يمكن الاستغناء عنها في تمييز منتج أو سلعة أو خدمة عن غيرها من حيث الجودة ومن حيث إقبال المستهلكين عليها وتفضيلها عن باقي المنتجات الأخرى .

ومن الممكن تمييز العلامة التجارية عن الكثير من المصطلحات والتي أهمها الاسم التجاري والعنوان التجاري والبيانات التجارية والرسم والنموذج الصناعيين والعنوان الاليكتروني ، إلا أننا ليس بصدد هذا التمييز في البحث وإنما بيان الحماية القانونية لهذه العلامة .

المبحث الثاني

أنواع الحماية القانونية للعلامة التجارية

بما أن العلامة التجارية هي صورة من صور الملكية الفكرية فإنها تتمتع بالحماية المنصوص عليها في التشريعات الداخلية للدول والتي تضمن حق صاحب هذه العلامة في استرجاع حقوقه فيها سواء تم سرقة هذه العلامة أو الاعتداء عليها وهذه الحماية هي الحماية المدنية والحماية الجنائية ، وهذا ما سنحاول بحثه في هذا المبحث وذلك في مطلبين وكالآتي :

المطلب الأول

الحماية المدنية للعلامة التجارية

إذا ما تم تسجيل العلامة التجارية وفق الإجراءات المنصوص عليها في قانون العلامات والبيانات التجارية العراقي رقم 21 لسنة 1957 المعدل (المادة 2) ، فإن هذا يعني إنها أصبحت معترف بها كنتيجة لهذا التسجيل ، وهذا الاعتراف يجعل صاحب العلامة التجارية يستفيد من الحماية المنصوص عليها في القوانين ، والتي تتمثل في هذا المطلب بالحماية المدنية من خلال رفع دعوى قضائية على كل من يعتدي على علامته المسجلة أصوليا (المادة 38) .

وللحماية المدنية عدة صور أهمها دعوى المنافسة غير المشروعة الإجراءات التحفظية وكذلك ترقين العلامة التجارية وهذا ما سنحاول بيانه في الآتي :

أولا : دعوى المنافسة غير المشروعة

وهذه الصورة من أهم صور الحماية المدنية للعلامة التجارية ، وهي تعتبر مبدأ مهم من المبادئ التي تحكم اقتصاديات الدول التي تؤمن بحرية التجارة ويمكن تعريف المنافسة بأنها " التزاحم بين التجار في

اجتذاب العملاء وترويج أكبر قدر ممكن من المنتجات من المنتجات والخدمات ضماناً لازدهار التجارة ازدهارا يؤدي إلى بقاء الأصلح " (عوض ، د.ت ، صفحة ،117) .

من هذا التعريف يتضح أن المنافسة هنا تكون مشروعة بين التجار من أجل جذب العملاء وترويج المنتجات والخدمات وذلك من أجل تنشيط التجارة و ازدهارها في تلك الدول . فالمنافسة المشروعة متاحة لكل تاجر أن يقوم بها لكن ضمن حدود معينة لا يمكن تجاوزها وهذه الحدود وضحتها القوانين السائدة في تلك الدول . أما إذا تجاوز التاجر هذه الحدود ففي هذه الحالة تعتبر المنافسة غير مشروعة وبالتالي يحق للتاجر التي تم الاعتداء على علامته التجارية رفع دعوى المنافسة غير المشروعة . لذلك يمكن القول أن المنافسة غير المشروعة لها ما يميزها عن المنافسة المشروعة اتضحت لنا من خلال هذا التعريف وتتمثل في :

أ. أن يتم استخدام أساليب مخالفة للأعراف التجارية أي أن يكون هناك عنصر الخطأ في ذلك سواء أكان المنافس حسن النية أم سئ النية .

ب. لوقوع الخطأ في المنافسة يلزم أن يكون هناك على الأقل تاجرين أو من الممكن أن يكون أكثر من ذلك يمارسون نفس المهنة ، لأن من شروط دعوى المنافسة أن هذه الدعوى تتم من قبل تاجر تجاه تاجر آخر ، يجب التفرقة بين الممارسة غير المشروعة والمنافسة الممنوعة ، فالأولى يحق للتاجر ممارسة التجارة وله حق المنافسة إلا أن هذه المنافسة يجب أن تكون في إطار القانون والأعراف التجارية بحيث لا يمكن الاعتداء على تاجر آخر يستخدم نفس العلامة لمنتجه ، أما المنافسة الممنوعة فيقصد بها أن هناك نص قانوني يحظر أو يمنع التاجر من ممارسة نشاط معين يراجع في ذلك وغيرها من المعلومات المتعلقة بذلك (الصفار ، 2002 ، صفحة 39) .

أما الأساس القانوني لهذه الدعوى فيمكن القول إنها تقوم على أساسين مهمين هما المسؤولية التقصيرية والتعسف في استعمال الحق .

أ. المسؤولية التقصيرية : نلاحظ أن الفقه اتجه إلى ربط هذه الدعوى بالفعل الضار (زين الدين ، 2003 ، صفحة 173) ، في حين أن البعض منهم اتجهوا إلى ربطها بالمسؤولية التقصيرية والسبب في ذلك يعود إلى عدم وجود قواعد قانونية محددة تنظم هذا النوع من الدعاوى (الصفار ، 2002 ، صفحة 123) ، إلا أن هذا الرأي يمكن التعقيب عليه من اتجاهات متعددة تتمثل في:-

- من حيث النطاق نجد دعوى المنافسة غير المشروعة أوسع من المسؤولية التقصيرية ، فالأخيرة تنهض عند وقوع ضرر فتعمل على جبره ، في حين أن الأولى أوسع فهي لا تشمل فقط جبر

الضرر وإنما منع وقوع الضرر أي أنها تعمل بوظيفة وقائية أيضا (الصفار ، 2002 ، صفحة 121) .

من حيث رافع الدعوى ففي المسؤولية التقصيرية يحق لأي شخص أصابه ضرر أن يرفع هذه الدعوى وعلى أياً كان ، أما بالنسبة لدعوى المنافسة غير المشروعة فلا يحق إلا للتاجر أن يرفعها ضد تاجر آخر ، فقان التجارة تخاطب التجار فقط وتنظم أعمالهم وكيفية ممارستها والحقوق التي تمنحها لهم والواجبات المفروضة عليهم . فقد نص قانون التجارة العراقي رقم 30 لسنة 1984 في الباب الثاني منه على الأعمال التجارية والتاجر (المواد 5-11) ، ونص قانون التجاري المصري رقم 17 لسنة 1999 المعدل عام 2018 على أن " تسري أحكام هذا القانون على الأعمال التجارية ، وعلى كل شخص طبيعي أو اعتباري تثبت له صفة التاجر " (المادة 1) .

- إن إخضاع دعوى المنافسة غير المشروعة إلى قواعد المسؤولية التقصيرية قد يؤدي إلى نتائج لا يمكن تلافيها إذ إننا سوف نرفع هذه الدعوى لتعويض الضرر سواء أكانت المنافسة مشروعة أم غير مشروعة وهذا يتنافى جملة وتفصيلاً مع حرية المنافسة في التجارة الذي تكفله الكثير من القوانين . فإذا كانت المنافسة مشروعة ووقع ضرر من جانب التاجر فهذا يعني أن للأخير الحق في المطالبة بالتعويض استنادا إلى قواعد المسؤولية التقصيرية ، وهذا غير جائز لأن القيام بذلك مع المنافسة المشروعة سوف يلغي صفة المشروعية في المنافسة وبالتالي لا يكون هناك منافسة بين التجار ولا منافسة في إنتاج السلع والخدمات (طه ، 1986 ، صفحة 623) .
- من حيث قيمة التعويض : في المسؤولية التقصيرية وكما هو واضح من القواعد العامة يكون التعويض عن الضرر الذي أصاب الفرد وما فاته من كسب ، لكن هذا لا يمكن تطبيقه في دعوى المنافسة غير المشروعة فالتاجر يعوض فقط عن الضرر الذي أصابه ، أما ما فاته من كسب لا يمكن تقديره حتى يتم على أساسه تعويضه .

من كل ما تقدم يمكن لقول أن قواعد المسؤولية التقصيرية لا يمكن أن تطبق على دعوى المنافسة غير المشروعة والسبب في ذلك يعود إلى أن الأولى تشتمل على الكثير من الاستثناءات التي لو طبقناها على دعوى المنافسة غير المشروعة فلا يمكن للتاجر أن يحصل على حقوقه عند الاعتداء على عمله والعلامة التجارية الخاصة به ، لذلك اتجه الفقه إلى اعتماد أساس آخر وهو التعسف في استعمال الحق .

ب. التعسف في استعمال الحق : وهو الأساس الثاني لدعوى المنافسة غير المشروعة ويراد بذلك أن القانون منح لصاحب الحق سلطات على الشئ الذي يمكنه وان يتم استعماله وفقا للقواعد

المنصوص عليها في القوانين المدنية والتجارية ، لكن في بعض الأحيان قد يتعسف التاجر في استعمال حقه وهذا يؤدي إلى الأضرار بالغير ، بشرط أن يكون التاجر قد قصد الأضرار بالغير في فعله هذا حتى يحق للطرف المتضرر رفع دعوى المنافسة غير المشروعة على أن يثبت المتضرر أن التاجر قصد الأضرار بهِ (حمدان ، 1999 ، صفحة 94) .

ومن كل ما تقدم فلا يمكن تأسيس دعوى المنافسة غير المشروعة على المسؤولية التقصيريه ولا على التعسف في استعمال الحق والسبب في ذلك يعود إلى أن أصل الفعل يكون في النهاية غير مشروع وهو عكس أصل الفعل في الحالة المشروعة للمنافسة فلا يمكن تأسيس احدهما على الآخر .

ولقيام دعوى المنافسة غير المشروعة يجب أن تكون هناك عدد من الشروط لصحة قيامها تتمثل باختصار أن تكون المنافسة غير مشروعة ومخالفة للأعراف التجارية والقواعد القانونية ، وان ينشأ ضرر جراء هذه المنافسة غير المشروعة سواء أكان الضرر مادياً أم معنوياً (طه ، 1986 ، صفحة 621) .

ثانيا : الحماية بِترقين (إلغاء أو حذف أو شطب) العلامة التجارية

أن دعوى المنافسة غير المشروعة رغم أهميتها إلا أنها ليس الوسيلة الوحيدة لحماية العلامة التجارية من الناحية المدنية وإنما هناك طرق أخرى ولو أقل أهمية من الأولى إلا إنها تعد من طرق الحماية المدنية وهي حذف أو إلغاء العلامة التجارية ، فقد نص قانون العلامات والبيانات التجارية العراقي رقم 21 لسنة 1957 المعدل على إن " 1. للمسجل ولكل ذي مصلحة إن يتقدم إلى المحكمة بطلب شطب العلامة المسجلة خلافاً للقانون . ويقرر المسجل شطب العلامات التي يقرر مكتب مقاطعة إسرائيل في العراق بأنها مطابقة أو مشابهة لعلامة أو رمز شعار إسرائيلي ويقرر عدم تسجيلها إن لم تكن مسجلة ، 2.للمسجل حق شطب العلامات التي يرى إنها تتعارض مع المصلحة العامة أو التي يقرر مكتب مقاطعة إسرائيل في العراق بأنها مطابقة أو مشابهة لعلامة أو رمز أو شعار إسرائيلي ويقرر عدم تسجيلها إذا لم تكن مسجلة "(المادة 24 / الفقرتان 1و2) ، وكذلك الحال بالنسبة لقانون العلامات التجارية الأردني رقم 33 لسنة 1952 أشار إلى شطب أو حذف العلامة التجارية (المادة 25 / الفقرة 5) .

واستنادا إلى هذه النصوص وغيرها نجد أن هناك علامة تجارية قام التاجر بتسجيلها بصورة رسمية وجاء تاجر آخر يريد أن يسجل نفس العلامة التجارية ففي هذه الحالة يحذف أو يلغى تسجيل العلامة التجارية للتاجر الثاني لأن ذلك سيؤدي إلى تضليل الجمهور .

وعليه فإن حذف العلامة التجارية أو إلغائها يكون في الحالات الآتية (زين الدين ، 2003 ، صفحة 169) :

1. إذا لا يوجد سبب يدعو إلى بقائها في السجل ا وان تسجيل هذه العلامة التجارية كان مخالفا للقانون
2. إذا استخدم التاجر العلامة التجارية لغرض آخر غير الغرض الذي خصص للمنتجات أو الخدمات أو البضائع .
3. إذا كانت هذه العلامة مخالفة للشروط الموضوعية التي يجب أن تتوافر فيها .
4. إذا كانت العلامة التجارية محظور التعامل بها قانوناً
5. إذا كان بقائها يؤدي إلى حدوث منافسة غير عادلة لحقوق طالب الترقين في العمل .

واستنادا إلى ما تقدم أن حذف العلامة التجارية أو إلغائها يتم من خلال صاحب العلامة في حال ما إذا تم استغلالها من قبل أشخاص آخرين واستخدامها في منافسة غير مشروعة ، أو أن هذه العلامة لم تستخدم من قبل صاحبها لمدة خمس سنوات ففي هذه الحالة له الحق في تقديم طلب حذفها .

ثالثاً : الإجراءات التحفظية

نص قانون العلامات والبيانات التجارية العراقي رقم 21 لسنة 1957 المعدل على أن " للمحكمة المختصة بنظر الدعوة المدنية أن تأمر : 3. وضع اليد على أدوات الجريمة وإتلافها والحال كذلك بالنسبة للمواد والأدوات التي استعملت في صنع أو تكوين السلع ذات العلامة المزيفة الموهوبة بشكل خيري دون الرجوع إلى صاحب الحق والحصول على إذنه ، ولن يكون مجرد إزالة العلامة التجارية المثبتة بصورة غير مشروعة كافيا للسماح بطرح السلع عبر القنوات التجارية " (المادة 38 / الفقرة 3) .

من هذا النص يتضح أن المشرع العراقي أعطى للمحكمة الحق في وضع يدها على كل الأدوات التي استخدمت في تزوير العلامة التجارية ووضعها على منتج آخر غير المنتج الأصلي الذي وضعت عليه نفس هذه العلامة ومن دون الحصول على موافقة صاحب الحق الأصلي ، فمجرد إزالة هذه العلامة من المنتجات غير كافي لطرح السلع عبر القنوات التجارية وإنما لابد قيام المحكمة بإجراءاتها التي ذكرتها المادة أعلاه .

ولإصدار الإجراءات التحفظية يجب أن تتوافر مجموعة من الشروط تتمثل في الآتي (محمود ، 2004 ، صفحة 15) :

1. أن يوجد حق مقرر بموجب القانون والذي يتمثل في المصلحة المشروعة سواء أكانت مادية أم معنوية وتكون محمية بموجب القانون
2. أن يقع اعتداء على هذا الحق المقرر بموجب القانون ، فوجود هذا الحق وحده لا يمكن مباشرة الإجراءات التحفظية وإنما لابد من الاعتداء على هذا الحق

من كل ما تقدم يمكن القول أن المشرع وضع العديد من الإجراءات والوسائل لحماية العلامة التجارية للتاجر والمسجلة أصوليا بموجب القوانين إلا إنها وحدها غير كافية لتحقيق هذه الحماية فلابد من وجود إضافة إلى الحماية المدنية الحماية الجنائية ، وهذا ما سنحاول بيانه في المطلب الثاني

المطلب الثاني

الحماية الجنائية للعلامة التجارية

أن أهمية العلامة التجارية تقتضي حمايتها وان هذه الحماية لا تقتصر فقط على المدنية ، وإنما حدد المشرع نوع آخر من الحماية ألا وهي الحماية الجنائية وهذا ما سنحاول بيانه في هذا المطلب فالعلامة التجارية تخضع للحماية الجنائية سواء بفرض عقوبات سالبة للحرية أو مالية إلا أن فرض هكذا عقوبات تحتاج إلى تنظيم قانوني يبين الحالات التي يجب أن تفرض فيها ، وهذا ما أوضحته القوانين التي تصدرها الدول لحماية هذه العلامات التجارية فبالرجوع إلى قانون العلامات والبيانات التجارية العراقي رقم 21 لسنة 1957 المعدل نجد انه نص على أن " يعاقب كل شخص يرتكب أي فعل من الأفعال الآتية بالحبس لمدة لا تقل عن سنة ولا تزيد عن خمس سنوات وبغرامة لا تقل عن 50000000 دينار ولا تزيد على 1000000000او بإحدى هاتين العقوبتين :

1.كل من زور علامة تجارية مسجلة بصورة قانونية أو قلدها بطريقة يراد منها خداع الجمهور أو استعمل بسوء نية علامة تجارية مزورة أو مقلدة ، 2. كل من استعمل بطريقة غير قانونية علامة تجارية مسجلة مملوكة لجهة أخرى ، 3. كل من وضع بسوء نية علامة تجارية مسجلة مملوكة لجهة أخرى على منتجاته ، 4. كل من باع أو عرض للبيع أو للتداول أو حاز بقصد البيع متعمدا منتجات تحمل علامة تجارية مزورة أو مقلدة أو علامة تجارية موضوعة بصورة غير قانونية ، 5. كل من عرض عمدا تأدية خدمات بموجب التزوير أو التقليد أو باستعمال علامة بصورة غير مشروعة ، وللمحكمة في جميع الأحوال أن تأمر بمصادرة المنتجات المخالفة والبضائع وعنوان الشركة ووسائل التغليف والأوراق والبطاقات والملصقات وغيرها التي تحتوي العلامة محل التعدي وريع وأرباح المنتجات وكذلك الأدوات المستعملة في التعدي " (المادة 35) .

من هذا النص يتضح أن المشرع العراقي عاقب كل من يزور أو يحاول أن يزور العلامة التجارية المسجلة باسم شخص آخر غير الذي يستعملها وبعقوبات تتراوح بين الحبس والغرامة ، إلا إننا نرى أن فترة الحبس هذه فترة قليلة وكان المفروض من المشرع أن يعمل على تشديدها لأن التزوير جريمة خطيرة يجب أن يعاقب من يلجأ إليها بعقوبات مشددة بالسجن وليس بالحبس .

كذلك أشار القانون العراقي على أن " يعاقب من ارتكب للمرة الثانية إحدى الجرائم المنصوص عليها في المادة 35 و36 من هذا القانون بالحبس لمدة لا تقل عن خمس سنوات ولا تزيد على عشر سنوات وبغرامة لا تقل عن 100000000 دينار ولا تزيد على 200000000 دينار إضافة إلى غلق المحل أو المشروع التجاري لمدة لا تقل عن 15 يوم و لا تتجاوز ستة أشهر علاوة على نشر الحكم على نفقة المعتدي " (المادة 36 مكررة) .

يلاحظ أن المشرع العراقي لم يكن موفقا في هذه المادة ، ففي حالة العود يجب أن تكون العقوبة مشددة إلا أن المشرع حاول التشديد لكن بحدود بسيطة جدا فكان المفروض يكون التشديد أقوى من الذي ورد في هذه المادة .

وهنا يمكن إثارة التساؤل الآتي هل أن من شروط رفع الدعوى الجنائية أن تكون العلامة التجارية مسجلة ؟ وهل أنها تعد مسجلة بمجرد تقديم طلب تسجيل العلامة التجارية ؟ أو أنها تعد مسجلة من تاريخ صدور شهادة التسجيل ؟

يمكن الإجابة عن هذه التساؤلات بالرجوع إلى القوانين الخاصة بالعلامات التجارية فبالرجوع إلى القانون العراقي نجد انه أشار إلى أن " يمنح مالك العلامة بمجرد إتمام تسجيلها شهادة تشتمل على البيانات الواردة في النشرة " (المادة 15). ونجد أن المادة 14 من نفس القانون أشارت إلى أن " يكون للتسجيل أثره الرجعي من تاريخ تقديم الطلب "

من هذا النص يتضح أن مجرد حصول التاجر على شهادة تسجيل العلامة التجارية يعتبر مالكاً لها ، ويكون لهذا التسجيل أثره الرجعي من تاريخ تقديم الطلب .

في حين أن الكثير من القوانين أشارت إلى أن التسجيل يكون من تاريخ تقديم الطلب والبعض الآخر يقول أن التسجيل يكون صحيحا من تاريخ استلام شهادة التسجيل . والرأي الراجح أن العلامة التجارية تكون مسجلة من تاريخ إتمام تسجيلها وفق الشروط المنصوص عليها في القانون ، فلا يجوز اعتبارها مسجلة من تاريخ تقديم الطلب لأن الأخير قد يكون غير نهائي وبالتالي يحق لمقدمه سحبه وعدم تسجيل العلامة التجارية لدى الجهة المختصة .

ومن الجدير بالذكر أن الحماية الجنائية من الممكن أن تسقط وذلك في حالتي :

1. إذا كانت العلامة التجارية عبارة عن اسم الشخص أو عنوان تجاري للغير
2. إذا ما فقدت العلامة التجارية شرط المشروعية أو شرط الجدة وغيرها من الشروط الأخرى سواء أكانت شروط شكلية أم موضوعية (حمدان ، 1999، صفحة 134) .

ويلاحظ أن من أهم الجرائم التي ترتكب بحق العلامة التجارية هي :-

أ. جريمة التزوير للعلامة التجارية (الفقرة 1/م35)
ب. جريمة الاستعمال الباطل للعلامة التجارية (الفقرة 2/م35)
ت. جريمة بيع البضائع التي استعملت لها العلامة التجارية المزورة أو المقلدة (الفقرة 4 / م35)
ث. جريمة استعمال علامة تجارية مملوكة للغير بدون وجه حق (الفقرة 5/ م35)

من كل ما تقدم يمكن القول أن صاحب العلامة التجارية له لحق في رفع الدعوى الجنائية على كل من حاول الاعتداء على علامته المسجلة واستخدمها على بضائع من دون وجه حق ومن دون الحصول على إذن من صاحب هذه العلامة , وفي كل الأحوال يحق له رفع دعويين ضد من استعمل علامته التجارية بسوء نية دعوى جنائية وأخرى مدنية للمطالبة بالتعويض عن الأضرار التي لحقت به سواء أكانت مادية أم معنوية .

الخاتمة

بعد الانتهاء من كتابة بحثنا الموسوم بـ (الحماية القانونية للملكية الفكرية / العلامة التجارية أنموذجا) وبينا فيه أن حق الملكية من أهم الحقوق التي يجب أن تتوافر لها حماية وان هذه الحماية إما أن تكون حماية مدنية أو حماية جنائية توصلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات والاقتراحات وكالآتي :

أولا : النتائج

- أن الملكية الفكرية من الحقوق المهمة التي يتمتع بها كل فرد ، فالجميع له الحق في الحصول على براءة اختراع أو علامة تجارية أو أي صورة من صور الملكية الفكرية .
- أن هذا الحق منصوص عليه في الاتفاقيات الدولية مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين الخاصة بالحقوق السياسية والمدنية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية ، ويجب على الدول الأطراف أن تعمل على تعديل قوانينها بما يتلاءم مع هذه الاتفاقيات وإلا تثار المسؤولية ضدها .
- أن العلامة التجارية لها أهمية كبيرة لتمييز البضائع والمنتجات والخدمات التي يقدمها التجار للجمهور وبالتالي فان هؤلاء يكونون على علم بالمنتج الذي يتمتع بالجودة العالية وتمييزه عن التي لا تتمتع بتلك الجودة .
- إن التاجر الذي يسجل العلامة التجارية يكون صاحب الحق في حال الاعتداء عليها من قبل التجار أو الأشخاص الآخرين .

- حق للتاجر الذي يعتدى على علامته التجارية رفع الدعوى المدنية والجنائية ضده فالمشرع أعطى له الحق في ذلك من خلال تنظيم العلامة التجارية في قوانين تضمن له المحافظة على العلامة التجارية .

ثانياً : التوصيات

- تنظيم موضوع العلامة التجارية بشكل يحافظ على التطور المستمر الذي يحيط بهذا الموضوع بعيدا عن نسخ قوانين الدول الأخرى .
- السعي إلى انضمام الدول التي لم تنضم إلى المنظمة العالمية للملكية الفكرية والتوقيع والمصادقة على الاتفاقيات التي توفر الحماية لأصحاب العلامات التجارية وذلك من أجل تعديل قوانينها بما يتلاءم مع هذه الاتفاقيات
- تشجيع ثقافة الملكية الفكرية وخاصة في البلدان النامية من خلال اتخاذ سياسات إدارية محكمة من حيث إعداد إستراتيجية وطنية وتطوير الموارد البشرية وإدارات وهياكل الملكية الفكرية ومساهمة منظمات المجتمع المدني في بلورة الابتكارات وبما يتناسب مع التطورات التي تحصل لها .
- نقترح على المشرع العراقي وضح حماية مشددة على العلامة التجارية بتعديل النصوص التي جاء بها قانون البيانات والعلامات التجارية رقم 21 لسنة 1957 المعدل بأن تكون العقوبة المفروضة على كل من يعمل على تزوير العلامة التجارية بأن تكون السجن لمدة سبع سنوات أو أكثر .

المراجع و المصادر

أولا : المصادر الأساسية

القوانين والدساتير

- *الدستور العراقي* (2005)
- *الدستور المصري* (2014)
- *قانون العلامة التجارية الأردني* ، (33 عام 1952)
- *قانون العلامات والبيانات التجارية العراقي* ، (21 عام 1957)
- *قانون التجارة العراقي* ، (30 عام 1984)
- *قانون العلامة التجارية الأردني المعدل* ، (34 عام 1999) .

- *قانون العلامة التجارية المصري* ، (82 ، عام 2002)

الاتفاقيات

- *الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، 1948*
- *العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966*

ثانيا : المراجع

الكتب

- أبو غزالة ، طلال ، (2008) ، *الملكية الفكرية والعصر الرقمي* ، مكتبة الإسكندرية : *الإسكندرية*
- حمدان ماهر فوزي ، (1999) ، *حماية العلامة التجارية* ، مطبعة الجامعة الأردنية : الأردن .
- زين الدين ، صلاح ، (2003) ، *شرح التشريعات الصناعية والتجارية* ، دار الثقافة : عمان
- الصغير ، حسام الدين عبد الغني ، (1993) ، *الترخيص باستعمال العلامة التجارية* ، د.ن.
- الصفار ، زينة غانم عبد الجبار ، (2002 ، ط1) ، *المنافسة غير المشروعة للملكية الصناعية* ، دار حامد للنشر : الأردن .
- صونية ، حقاص ، (2012) ، *حماية الملكية الفكرية والأدبية والفنية في البيئة الرقمية في التشريع الجزائري* ، جامعة منتوري قسنطينة : الجزائر .
- طبيشات ، بسام مصطفى ، (2009 / ط2) ، *الحماية القانونية للعلامة التجارية في ظل القانون الأردني* ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع : الأردن .
- طه ، مصطفى كمال ، (1986) ، *القانون التجاري* ، الدار الجامعية : القاهرة .
- عباس ، محمد حسني ، (1967) ، *التشريع الصناعي* ، دار النهضة العربية : القاهرة .
- عبد الله ، بلال محمود ، (2018 ، ط1) ، *حق المؤلف في القوانين العربية* ، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية : بيروت
- عوض ، علي جمال الدين ، (ب.ت ، ج1) ، *القانون التجاري* ، دار لنهضة العربية : القاهرة
- القليوبي ، سميحة ، (1967) ، *الوجيز في التشريعات الصناعية* ، دار الاتحاد العربي للطباعة : القاهرة

- محمود ، أحمد صدقي (2004) ، *الحماية الوقتية لحقوق الملكية الفكرية* ، دار النهضة العربية : القاهرة
- ناهي ، صلاح الدين ، (1983 ، ط1) ، *الوجيز في الملكية الصناعية والتجارية* ، دار الفرقان للنشر والتوزيع : الأردن .

أسلوب القصص القرآني

الباحث / فائز عزيز علي قادر
جامعة فان يوزيزنجويل معهد العلوم الاجتماعية
قسم العلوم الاسلامية الاساسية - وان- تركيا
faezazizali@yahoo.com
00905373513905

الملخص
القرآن هو الرسالة التي أنزلها الله على محمد ﷺ ، وهي رسالة تحتوي على العديد من الموضوعات المختلفة مثل التشريع والأحكام والتعليم والقصص والتوحيد ، لذلك نرى أن تلك القصص هي في القران طريق النجاح سارت اغلب القران والقصة هي الاخبار القليلة التي اخبر الله بها نبيه وجماعة من المؤمنين وكل البشر اخبار الامم السابقة والطريق. لإيصال رسالتهم إلى الرسول رسالة الرسل والأنبياء السابقين صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء والرسول. لكنه جزء مهم من القرآن لاستخراج الخطبة منه ، وجعله نورًا يسير فيه الناس في أي وقت ، ومثالًا لما يرويه في القصة ، سواء من القصة نفسها أو من. الأشخاص الذين تدور حولهم القصة. إذا حاولنا إيجاد بعض القواسم المشتركة بينهم ، نجد هذه الأمثلة تتكرر بطرق وأشكال مختلفة في كل زمان ومكان.
اعتمدت في هذه الدراسة على منهج استقصائي حيث أوضحت المواضيع التي تم تحديدها في الدراسة بعد متابعة المصادر المختلفة المتعلقة بالدراسة وتحديد الروابط بين المتغيرات من خلال جمع أوصاف حول الظواهر الجنسية لإثباتها. ، اربط هذه البيانات لتفسيرها ، تجميعها ، قياسها ، استخلاص النتائج منها ، الوقوف على أساس الحقائق على الأرض ، سأطرح الاستبيان عليه ، سيتم مناقشته جميعًا بالتفصيل بإذن الله..
الكلمات المفتاحية: القران، اسلوب، القصص،الرسالة

The Style of Qur'an Stories

FAEZ AZIZ ALI
PhD student at Van yüzüncü yil üniversitesi
Institute of Social Sciences Department of Basic Islamic Science

Abstract

The Qur'an is the message that Allah revealed to Muhammad, peace be upon him, and it contains many different topics such as legislation, rulings, teachings, stories and monotheism, so we see that those stories are in the Qur'an the way to success, most of the Qur'an and the story are the few news that God informs the Prophet. And the congregation of Man al-Mu'minin and all the people of the world, the news of the previous nations and the way. To convey their message to the Messenger, the letter of the Messenger and the previous prophets, may God bless him and grant him peace, is the last of the Prophets and the Messenger. But it is an important part of the Qur'an to extract the sermon from it, and it is a light that is easy for people at any time, and for example, what is said in the story, whether it is the story itself or me. The people who revolve around the story. If we try to find some common qualities between them, we find that these examples are repeated in different ways and forms at all times and places.

In this study, I relied on an investigative approach, to clarify the topics identified in the study, after following up on the various sources related to the study and identifying the links between the variables through the collection of attributes around the sexual phenomena of the proofs. , relating these data to interpretations, summaries, speculations, concluding them, and establishing them based on facts on the ground, I will raise questions against them, and all of them will be discussed in detail, God willing.

Keywords: Quran, style, message, stories.

المقدمة

القرآن هو رسالة الله أنزل على محمد ﷺ ونرى القصة هي طريق النجاح في القرآن الذي يحتل جزءًا كبيرًا من القرآن. القصة عبارة عن مجموعة من الرسائل التي أخبر الله بها أنبيائه وجماعة من المؤمنين وجميع البشر من الأمم السابقة ومن سبقه من الرسل والأنبياء الذين نقلوا رسائلهم إلى الأنبياء صلوات الله والسلام انزل عليه الختم. النبي والرسول. ومع ذلك فهو جزء مهم من القرآن للأنبياء والمرسلين حتى نتعلم منه لنجعله نورًا يسير عليه الناس في جميع الأوقات ، والأمثلة التي ترويها القصص ، سواء من القصص نفسها أو من الأشخاص من حولك. القصص دائرية. هذا المثال يتكرر ولكن بطرق وأشكال مختلفة في كل زمان ومكان.

أتبع في هذا البحث مصادر مختلفة ذات صلة بالبحث ، وأقوم بتحديد الصلات بين المتغيرات ، وتبرير هذه البيانات وربطها وتفسيرها من خلال جمع المعلومات الوصفية عن الظواهر ، وتصنيفها ، وقياسها ، واستخراج الخاتمة ، ومعرفة الحقائق على أرض الواقع. سأقوم بتعبئة الاستبيان للوصول إليه وسأناقش كل شيء بالتفصيل لا قدر الله.

مشكلة البحث:

يعتبر خلل البحث من الطرق التي يستخدمها الباحثون للرد بشكل صحيح على البحث بشرط عرض البحث بشكل صحيح ، ومن ثم حل المشكلات علميًا ، ويمكن التقاطه من خلال الأسئلة التالية:

1. إلى أي مدى أثرت قصص القرآن في حياة المسلمين؟
2. كيف نفهم صحة القصة وتفسيرها؟
3. إلى أي مدى تأثرت قصص القرآن بالفن والقصص؟
4. هل يمكن تعلم الدروس والتبشير بها من خلال القصص؟
5. ما هو الأساس الصحيح لمقاربة القصة؟
6. ما تأثير القصص القرآنية على الواقع الاجتماعي؟
7. ما علاقة الروايات القرآنية بواقعنا الراهن؟

أهمية البحث:

للقصص القرآنية أسلوب فريد ونهج رائع في التعامل مع قضايا القصص القرآنية ، سواء روى الرسول أو غيره من القرآن. الأصالة هي السبيل لتحقيق ذلك. قصص القرآن مهمة جدًا لكل مسلم لأنه يروي لنا قصص البلدان السابقة حتى نتمكن من الاستنارة منه. وفي التعليم ، لنعرف ما هم أنبياء الله عليهم ، لإرساء أسس التوحيد ونشر طرق الله التي ترضيه ، وله سبحانه وتعالى.،

هدف البحث:

يسعى الباحث دائمًا لتحقيق الهدف الصحيح. إذا كانت الأهداف غير واضحة وغير معروفة في أي عمل لا يؤدي إلى نتائج ، فعليه تحديد الأهداف لوضع البحث على أساس متين ، على النحو التالي:

1. استفد من القصص في توجيه الله تعالى.
2. احصل على مساعدة في هذه الدراسة لفهم محتوى القرآن من خلال قصص القرآن.
3. أقوال حول جوانب مختلفة من القصص القرآنية.
4. الأمل بإحياء التراث الإسلامي.
5. التأكيد على أهمية القصص القرآنية وعلاقتها بالإرشاد والتعليم.

6. بناء على جهود العلماء في هذا المجال.

منهجية البحث:

في منهجية هذه الدراسة ، اتبعت النهج المباحث ، لذلك تابعت مع مصادر مختلفة متعلقة بالدراسة ، وحددت الموضوعات المحددة في الدراسة ، وحددت الروابط بين المتغيرات لجمع معلومات وصفية عن الدراسة. ظواهر لتبرير هذه البيانات وربطها وتفسيرها وترتيبها وقياسها واستخلاص النتائج منها ، من أجل معرفة الحقائق على الفور ، سأقوم بإجراء استبيانات لتحقيق النتائج المرجوة.

1ـ القصة لغةً :

من خلال كسر رواية قاف ، أحدها هو القصص ، والقصص باللغة العربية تروى بالأخبار والأخبار الشفوية. وحيث يحدث ، تسمى قصة الخبر قصة لأن الراوي يتابع أحداث القصة ويتتبع كلماتها ومعناها ، ويجعل العرب كل قصة من الخبر قصة ماعدا قصص العلم والأدب المعروفة باسم"ذا المفكر ، القصة هي نوع خاص من الأخبار بجودة خاصة ، بحيث تكون كل قصة إخبارية ، وليس كل خبر ، قصة ، ويتم تعريف القصص على أنها فن تنتهي بطريقة تنتهي بالغرض المقصود منها أسلوب لغوي يروي الأحداث والأفعال.

القصة عبارة عن أدب وفن قديم رافقت الأمة من عصر البدو إلى أوج الحضارة ، وبمرونتها وعمقها وأسلوبها الرشيق وخفة الروح ، وصل القرآن خلالها إلى ذروة عالية متقنة. ، (إبن منظور، ص، 330).

1. 2ـ القصة إصطلاحاً:

تختلف أعمال النقاد في كيفية تعبيرهم عن حقيقة القصة.

بينما يرى بعضهم: هذه صورة إيريحية فطرية ، من خلال استخدامه الأول للكلمة والرمز ليحدد مدى رؤيته للواقع ، وتفسيره لها ، وفهمه لها.

تقول مدرسة أخرى: القصة هي نوع من الروايات النثرية ذات مهمة خاصة ، وهي سرد أفعال الناس العاديين في حياتهم اليومية ، ووضعهم في شبكة من الأحداث ، وتقديمها في سطور كاملة (ابن منظور ص 240). لا يوجد غرض للتنزيل ، فالمتعاملون بقصص القرآن متقاربون في تعبيرهم عن القصص: يعرف الفخر الرازي القصص بأنها رسائل تتبع بعضها البعض ، وهم الذين ، على درب ، لاحظ بناء المادة اللغوية ، فهو ينفي نظرًا لتعقيد الحرفة الشابة ، فقد خصها البعض على أنها أخبار عن حدث لم يكن في الأخبار المتعلقة به.

أقرب ما يكون لتعريف المصطلح هو: القصة هي قصة الأنبياء ، فهي تتضمن قصص الأخبار المطلقة ، والتي تأتي من أخبار الأنبياء أو لقاءات المنكرين ، أو قصص الله تمجيد المؤمنين ، أو أخبار من هذا العالم والعالم الآتي ، لذلك كل هذه القصص (عمر سليمان عبدالله، 1997م، ص29،).

1. 3 ـ القصة القرآنية:

القصص في القرآن ليست أعمالًا فنية مستقلة من حيث الموضوع والعرض وإدارة الأحداث ، مثل القصص الفنية المجانية ، المخصصة لأغراض فنية غير مقيدة. وهي إحدى الوسائل العديدة التي يحقق بها القرآن هدفه الديني. ومن الوسائل التي عبر بها عن هذه الدعوة وتأكيدها هي صور القيامة والنعيم والعذاب وقيامته وقوته في الله ، الشرائع التي أفصح عنها ، والمثال الذي رسمه ، حتى آخر موضوع للقرآن.

تخضع قصص القرآن لمتطلبات الأغراض الدينية من حيث الموضوع والعرض والتعامل مع الحدث ، ويتجلى تأثير هذا التبعية في بعض الجوانب..(سيد قطب، 1968م، 143).

"وكلا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أنباءِ الرُسُلِ ما نُثبتُ به فؤادك، وجاءَكَ في هذه الحق ومَوْعظة وذِكْري للمؤمنين".(سورة هود، 120).

1. 4 ـ القصص الحديثي وأهميته:

كثير من الناس معتادون على قراءة القصص للترفيه لأنهم أثبتوا أن معظمهم لا يمثل الحقيقة ، ولكن يتم تصنيعها وإعادة مزجها. كان الفرس والرومان من هذا النوع ، كانوا يسمون أساطير بينهم قصص ألف ليلة وليلة ، ومن بين هذه قصص العرب ، كانت هناك قصة عنترة ، وأبي زايد الحيرة قصة الرواية ، وهو نوع لا يزال شائعًا في عصرنا ، ابتكر الكتاب اليوم نوعًا يسمى الخيال العلمي ، حيث يتخيل الكاتب ما يمكن أن يحققه الناس في المستقبل ويصف حالة الناس في ذلك الوقت.

القصص هي لون من الأدب يقبله الناس على أنه ليس لغيرهم ، لأنها محبوبة بأرواحهم ، وتحبها الروح ، وتحبها ، وتفرح القلب بها ، وسماعها هو سماعها.

نظرًا لأهميتها ، فقد تضاعفت أنواعها الأدبية في هذا العصر ، بما في ذلك القصص الخيالية ، وهي قصة طويلة ينسج فيها الكثير من الناس المواقف والأحداث ، بما في ذلك القصص القصيرة والقصص الخيالية والقصص الواقعية والقصص الرمزية والقصص الخيالية. قصص الحيوانات ، يجعل المؤلف الحيوان البطل في قصصه يتحدث ويفكر ويفكر وتتحدث بالحكمة ، في زماننا هناك العديد من القصص التي تكتب قصصًا ، تحول الكثير منها إلى مسرحيات وأفلام ، وفقًا لقصص The أحداث أو خيال السادة ، معروضة على شاشات السينما والتلفزيون ، وتحمل هذه الروايات المثالية معتقدات مؤلفيها وأفكارهم وأخلاقهم وقيمهم ، وتحرص العديد من الدول على نشرها من خلال هذه الروايات في مختلف الأفلام والكتب والأفلام. المجلات الثقافة والقيم لإشراك عقول الناس وقلوبهم حتى يصبحوا دوائر في فلكهم. (سيد قطب، 1968م، 110).

1. 5. ترتيب القصص القرآني:

هناك قصص لغير الأنبياء ذكرت في مكة مرة واحدة فقط كقصص الصحابة في الجنة:"إِذْ أَقْسَمُوا لَيَصْرِمُنَّهَا مُصْبِحِينَ"، (سورة القلم، 17)، وما قدم لنا من قبل من رفقاء الكهف وقصة ذو القرنين سيظهر أمامنا:

1- تنقسم بعض القصص القرآنية إلى مصحف مكي ومدين على الرغم من أن نطاقها في مكة أوسع من عصر المدينة.

2- وردت بعض القصص في سور القرآن كأن هناك قصة مذكورة في السورة.

أما بالنسبة للمصاحف الشعبية ، فإن القليل فقط من المصاحف تذكر بإيجاز بعض القصص ، إلا إذا نظرنا إلى ذكر أطفال إسرائيليين في سورة البقرة.

2- توزع القصص على السور القرآنية حسب الموضوع ، مثل سورة العمران التي توضح أخبارهم ، وسورة مريم التي توضح خبر إبراهيم وابنه ونسله بما فيهم مريم بالطبع ، وكذلك قصص الأنبياء العرب هناك هو أكثر من سورة في القرآن الكريم بمكة ، وهذا تلخيص ، (بكري شيخ أمين، 2004م ، ص215).

1. 6 ـ التكرار في القصص القرآني:

سنختصر الموضوع المتكرر في قصص القرآن ونؤجله حتى نفهمه من جميع الجهات ، وهنا يجب أن نقرر ما يلي:

1- لا تتبع قصص القرآن طريقاً واحداً من حيث الطول والكمال والتفاصيل. وهناك قصة مفصلة: مثل قصة موسى عليه السلام في سورة الأعراف ، وقصة نوح عليه السلام في سورة هود.

هناك أيضًا قصة شاملة: مثل قصة نوح في سورة الأعراف وقصة موسى في سورة هود ، يلخص كل من الفصلين تفاصيل الفصل الآخر.

وبالمثل ، أوردت سورة يونس بعض التفاصيل في قصة موسى عليه السلام ، وانعكست في قصة نوح عليه السلام.

2- كل قصة قرآنية ، موجزة أو مفصلة ، قصيرة كانت أم قصيرة ، تحقق الغرض الذي قيلت من أجله. ليس اختصار القصة هو ما يجعل القارئ يشعر بأي شيء قصير. بدلاً من ذلك ، يمكن ذكره في قصص قصيرة لم يذكرها في قصص أخرى ، ولعل أفضل مثال على ذلك هو قصة نوح. في سورة العنكبوت نعرف ان شاء الله.

3- ذكرت بعض القصص في القرآن مرة واحدة ، وبعض القصص أكثر من مرة ، والقصص التي ورد ذكرها مرات عديدة في كتاب الله ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمسألة الدعوة والدعوة.، (محمد شديد، 1984م، ص 74).

أما عظمة حقيقة أنني قررت ، والدروس التربوية والأهداف الريادية التي تحتويها ، فربما تكون القصة الوحيدة التي تخرج عن هذه القاعدة ، قد ذكرت أكثر من مرة ، وليس لها صلة مباشرة بها. الدعوة والمبشر ، قصة آدم ، لكننا نعلم أن قصة آدم أبي البشرية جاءت. تحدثنا عن الجوانب الفطرية والجوانب الرئيسية للحياة البشرية ، والميول والغرائز التي تتكون منها الطبيعة. لو علمنا لكنا نكتشف سر ذكر قصة آدم في أكثر من سورة واحدة.ة.

7.1. اسلوب القصة في القرآن:

من حيث القصة ، استخرج الباحثون الأسلوب الذي يميز القصة عن الأنواع الأدبية الأخرى. حدد الباحثون بعض الخصائص:

1- الخصائص العامة لمشروع جديد هي التماسك والنظام ، مما يجعل القارئ يشعر بأنه منقاد دائمًا إلى النهاية لأنه ينتظرها ويتوق إليها.

2- أن تكون القصة منطقية ومختصرة ومنسقة مع حذف التفاصيل التافهة.

3- يجب أن يكون للقصة معنى كبير ويمكن فهمها بشكل غير مباشر من قبل silyq

4- يمكن استخدام الحب كعنصر ثانوي في القصة لقوتها ولأنها عاطفة إنسانية مشتركة.

5- تنوع الأنماط بين القصص والأوصاف والحوارات.

6- تختلف تعبيرات الرقة والقوة حسب الموقف والشخصية ، ويجب أن تكون الصياغة سهلة الفهم ، لأن القارئ يهتم بسير أحداث القصة ، وقد يبالغ في المظهر في الأسلوب ، وتذكر القصة أحيانًا النقاط الرئيسية ويفتح الطريق للخيال، (محمد شديد، ص،61).

8- من مظاهر أسلوب السرد المبالغة في بعض الأحيان للفت الانتباه إلى التركيز ، وكذلك المفاجأة والرمزية ، لفتح الطريق للخيال. (الزحيلي، ص، 17).

8.1. خصائص القصة القرآنية:

اولا: من خلال ذكر من ، ومتى ، وأين ، يتم تجريد المسوقين من الحقائق التي تعترض طريق التفكير. هكذا ترون ، قصة رفاق الكهف تحرر الجمهور من أسماء هؤلاء الشباب ، عندما تدور أحداث القصة ، وإلى أين هربوا ، وأين لجأوا ، ومن حكمهم. من اضطهدهم حتى انشغل بأعدادهم. لقد أصبح هذا طريقهم ، وقدرة الله على إقامة الموتى في الآخرة ، كما أقامهم في الدنيا ، فكيف يصفون ما يجب أن يؤخذ بالاعتبار ، إذا كان السياق محملاً بكل هذه الجسيمات. ؟

"إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا"، (سورة الكهف، 10).

ثانيا: بتقسيم حقائق قصة واحدة وفقًا لمعرفة الخطبة لكل حدث ، سيكون من المفيد تجنب أن تكون القصة طويلة جدًا بحيث لا تبتعد عن المعنى المدروس في القصة ، بحيث تكون الدروس التي يجب تعلمها من الأحداث هي يقال أنه إملاء النظام ، بينما الحقائق الأخرى مطوية ، إما لعدم وجود درس ، أو للنظر في ربطها بحالة أخرى ، مناسبة أيضًا لحالة المستمع. لأنه يدفع تارة إلى المشركين ، تارة إلى رجال الكتاب ، وأحيانًا للمؤمنين.

ثالثًا: هيمنة الأصالة على موضوعات وأحداث القصة ونقلها لمشاعر النفس البشرية كمرشد وتصحيح وإيماءة بعيدًا عن الخرافات والأساطير والأكاذيب. وصف لشيء لم يحدث ، ويشير إلى الإجراءات القياسية ، مثل القياس بمقياس ، وإجراء تسجيل نتائج القياسات.

رابعًا: الإيجاز الإعجازي ، فإن صياغة القرآن ، وإن كانت من نوع مختلف عن الخبر أو القصة أو التشريع أو غير ذلك ، تنظمها أوصاف الإعجاز."قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا". تكمن المشكلة في أنها تصنع العجائب من حيث الإيجاز والوساطة والتكرار في جميع أجزاء السرد القصصي. قال القرطبي: ذكر الله قصص الرسول في القرآن وكررها بطريقة مختلفة بوجوه مختلفة وبكلمات مختلفة في مستوى بلاغ وصفي ، وذكر قصة يوسف عليه السلام. ، لم يكرر ، لذلك لم يستطع الاختلاف. ضد التكرار ، وليس ضد التكرار غير مكرر ، المعجزات واضحة لأولئك الذين يتأملون.

على العكس من ذلك ، فإن قصص القرآن تسود في نظامه بأسلوب موجز ، فتشابهها مع الذاكرة أقوى من القصص ، لكنها تظهر الفرق بين كلام الله وكلمة الإنسان ، إذا كان الفراغ. يتم تضييق التعبير وتقليل قوالب المعنى ، ثم هناك عائق أمام تنزيل الأشياء الأولى والأخيرة التي لا يمكن تنزيلها.

هكذا قال تعالى في نهاية قصة الطوفان، "وَقِيلَ يَاأَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَاسَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ"، (سورة الإسراء، 17).

2. أغراض القصة القرآنية:

يتم استخدام قصص القرآن بعدة طرق بما في ذلك:

اولا: اثبات الوحي والرسالة:

ﷺ لروايته ، يروي قصص من سبق الأنبياء والمرسلين ، مثل إبراهيم ويوسف وموسى وعيسى وغيرهم ، في الدقة والتفصيل والصدق في الوقائع والأخبار. هيمنة هذا الوحي على الوحي السابق من حيث القبول ، وفي الكمال المطلق الذي تتجلى فيه الحقيقة الإلهية بطريقة تليق بقداسة العلي ، وفي طرد أولئك الذين يشوهون صورة النخبة. من رسل الله مكروه من انكار انكار مطلق ﷺ هو القارئ او الكاتب وليس هناك مصدر اخر يلتقي لان مكة ليس لها صفة واحدة. في الكتاب الذي هو دليل قاطع على اشتقاق

الوحي ، ويؤكد وصف الرسالة من عند الله تعالى. تم ذكر هذا الغرض من الغرض من القصة في مكان آخر للتنزيل، (إبن عاشور، ص، 135).

ثانيا: إن الدعوة إلى الإيمان والأخلاق السامية ، وتفسير مصير المتدينين ومصير الفاسدين ، تقدم دليلاً على التوحيد من خلال أحداث القصة ، وهي سوق تسمح لها بالانتشار دون مقاومة الروح.

هو أخبرك: "يَاصَاحِبَيِ السِّجْنِ أَأَرْبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ ۞ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءً سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ"، (سورة يوسف، 102). كما أشار إلى شجب الرسل المتكرر لأهلهم وإنكارهم ووصفهم لملامح مهينة،

وشعيب يقول:"يَاقَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُمْ بَيِّنَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ۞ وَلَا تَقْعُدُوا بِكُلِّ صِرَاطٍ تُوعِدُونَ وَتَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِهِ وَتَبْغُونَهَا عِوَجًا وَاذْكُرُوا إِذْ كُنْتُمْ قَلِيلًا فَكَثَّرَكُمْ وَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ" يذكر الناس بعداؤهم القديم للشيطان ويحذرهم من إغراءاته.

ثالثا: تسلية رسول الله ﷺ، وإيناسه وتثبيت قلوب المؤمنين:

بما في ذلك قصص الأنبياء الذين صبروا على الأذى والصبر نداء إلى تعالى ، فيختتم كل قصص الأنبياء ، مستعينًا بصيغة المضارع لمن كذب عليهم لتحذير الكفار وطمأنة المؤمنين..

"وَكُلًّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ"، (سورة هود 120)، وأيضًا تضمين ما في قصة الخطبة والإنذار ، فأنا بين يدي ما رواه الله تعالى في سورة الحجر من قصة إبراهيم ولوط وصاحب الحجر ، يخبرنا السياق كلام العظيم وفي قوله تعالى:"نَبِّئْ عِبَادِي أَنِّي أَنَا الْغَفُورُ الرَّحِيمُ ۞ وَأَنَّ عَذَابِي هُوَ الْعَذَابُ الْأَلِيمُ" (سورة الحجر، 49)، ثم هناك سرد القصص اللاحقة لإدراك حقيقة هذه الأخبار السارة وهذا التحذير ، وأقوال نعمة الله على أنبيائه وأنبيائه الطاهرين ، مثل قصص سليمان وداود وأيوب وإبراهيم ومريم وعيسى ، زكريا ويونس وموسى عليهم الصلاة والسلام ، دياناتهم كلها واحدة عند الله ، ولها أساس واحد ، تعاليم التوحيد. يذكر السياق بقصص إبراهيم ، ولوط ، ونوح ، وعود ، وسليمان ، وزكريا ، وأيوب ، ويونس ، والصلاة عليهم وعليهم السلام. تنتهي بهذه القاعدة: "إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ"، (سورة الأنبياء، 92)، كما ينادون الله بنفس الطريقة بأفضل الكلمات والحكمة والمشورة الطيبة.

2.2. في عموم القصص:

بعد البيان اللامع لأب الرجل الثاني الذي لا خلاف معه في الكتاب ، أصاب التحميل آذان المنكرين بكلماته: "تِلْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهَا إِلَيْكَ مَا كُنْتَ تَعْلَمُهَا أَنْتَ وَلَا قَوْمُكَ مِنْ قَبْلِ هَذَا فَاصْبِرْ إِنَّ الْعَاقِبَةَ لِلْمُتَّقِينَ"، (سورة هود 44).

اسمع قوله تعالى"نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا القرآن وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ". (سورة يوسف، 3)، وقال إني أوكلته بعد أن نشر سر الكرم الإلهي على آل عمران وبادي: "ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يُلْقُونَ أَقْلَامَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ"، (سورة ال عمران)

2.3. القصة بين الفن والتاريخ:

العديد من الموسوعات التفسيرية ، المليئة بالأحاديث والأخبار والمؤثرات ، تفصل أحداث القصة القرآنية وتبين ما لم يرد فيه ، بسبب عدد الافتراءات والتجاوزات والأكاذيب ونساء إسرائيل التي يتم نشرها ثم سردها على وجه التحديد الكتب. من القصص القرآنية المتداولة ، وتقديمها بموضوعية ، وذكر نفس الرسالة والنتيجة ، واكتساب المعرفة. طوال الوقت ، كان يحدث في دوائر البوب دون نقد أو تدقيق. علينا أن نقترب في قصص القرآن لتوجيه تفسير القرآن نفسه واستنتاجه حتى يتحدث بعضهم عن البعض الآخر مستعيناً بمظهر اللغة والرسائل المقبولة أو الصحيحة (الصحة العامة) ، إذا جمع الحديث شروط مقبولة للدعم الجنسي ، لوحات عرض ، (مجموعة من المؤلفين، 2008م،ص، 231).

وإذا كان الشيخ محمود شلتوت في تفسيره قد قدم منهج المسرفين في تحكيم الروايات في فهم القصص الراني، مع العلل الكثيرة التي فيه، فإنه لم يقلل من سلبية منجين اخرى في فهم القصص.

أولا: المنهج التأويلي: (تأويل الراي) وهو صرف الكلام عن مدلوله اللغوي الى معنى آخر، دون ماقرينة تدعو الى هذا التأويل، ومن ذلك قولهم بأن إحياء الموتى لعيسى (كان احياء روحيا، وحملت انملة في قصة سليمان على أنها قبيلة ضعيفة والمائدة التي انزل الله تعالى فإنها غذاء روحية.

ثانيا: منهج التخييل: وهو يتفق مع السابق في ناحية، ويخالفه في ناحية أخرى، إذ هو صرف للألفاظ عن معانيها الحقيقية، كما في المنهج الاول، ولكن لا الى واقع يزعم أنه مراد، وإنما الى تخييل ما ليس بواقع واقعا، فلا يلزم فيه الصدق، ولا يكون اخبارا بما حصل، ومن ذلك حملهم لقصة ادم مع الملائكة وابليس، والشجرة على التخييل، (محمود شلتوت، 1965م، ص،1ج،41).

2.4. القصص القرآني عند خلف الله:

حسب خلف الله ، فإن القصة الأدبية هي عمل يتخيل فيه الراوي أحداثًا تحدث لبطل غير موجود أو لبطل موجود ، لكن الأحداث التي تدور حوله في القصة لا تحدث ، أو تحدث للبطل ، لكنها في القصة منظمة على أساس تقنيات بلاغية ، فيقدم بعضها ، أو يؤخر بعضها ، أو يحذف بعضها ، أو يضيف إلى الواقع بعض الأشياء التي لم تحدث ، أو يبالغ في بعض الأوصاف في القصة إلى درجة أنه التاريخ لم تعد الشخصية واحدة من الحقائق العادية والمألوفة ، مما يجعلها واحدة من الشخصيات المتخيلة،(محمد خلف الله، ص، 155).

في محاولة لإثبات أن القرآن يشير إلى قصص من هذا النوع الأدبي ، يركز بحثه على ثلاثة أنواع من القصص الأدبية ويتفحص وجودها في القرآن: تاريخي وتمثيلي وأسطوري. لون..

أولا: القصة التاريخية:

يحاول في القصة القرآنية التاريخية أن يبين أنها تحتوي على جوانب من القصة الأدبية التي وصفها أعلاه ، وحذف العديد من الأمثلة للإيجاز ، لذا فإن ما ورد بالتفصيل في سورة واحدة قد لا يذكر في نص المصاحبة ، ويلاحظ. التفصيل الذي يخدم غرض السورة ، وهو ما لا يجادل فيه الكثيرون ، ولا يتعارض مع الواقعية التاريخية ، كما سيتبع ،

لكن وراء الله يجد بعض الأمثلة الإشكالية ، مثل قصص اللوط في سورة هود (77-83) والحجر (61-75) ، حيث تعذب الملائكة أهل المدينة ، ووصولهم إلى سورة هود كان. مما دفع خليفة الله إلى القول: خصوصية كل من هاتين السورتين تستدعي التقديم والتأخير ، فيكون للأدب والمعلومات أسبقية

على التاريخ ودقة الوقت ، ما هو عليه ، في القرآن ، فيه غموض ، لأن الله يريد أن يهديه من خلال هذا الكتاب ، حتى لو تغير في أحداث التاريخ المقصوصة ، لأن التعليم هو تحقيق الهدف ، ولا كذب ولا جهل ، إذا كان القرآن قد حدث بالفعل في هذا. حدث وليس أخبار تاريخية والمصدر هنا مشابه للموقف في القصص التمثيلية أو الأمثال الرمزية ، لا يوجد واقع خارجي واحد ، والفرق هو أن الأشخاص في القصة حقيقيون تاريخيًا، (خلف الله، ص، 156-157).

لكن خليفة الله ، متجاهلاً احتمال أن يدعي أن ما يقوله الناس حسب اللغة والحوار يتناقض مع حقيقة السياق ، ليس أكثر من افتراض أن أقوال الملائكة تتكرر ، مما يضمن أنها ستكشف عن هوياتهم. وشرح أكثر من مرة عذاب الكفار قبل مجيء المدينة المنورة وبعدها ، إذا كان ما نقوله ممكناً ، ولكن تناقض ذلك بدمج الآيتين اللتين تظهران بالوحي والأخبار قبل الظهور وبعده.

في سورة الشعراء وغيرها من الأدلة على اتفاقهم أو شبههم ، هناك كلام النبي والرسول ، كما يصادف مجرى الأحداث. (خلف الله، ص، 161-162).

ثانيا: القصة التمثيلية:

يحدث التشابه مع القصص التاريخية حيث حدثت الأحاديث السابقة. أما التمثيل في قصة مجردة وملموسة ، فيسمح به معظم المترجمين الفوريين واللغويين ، فلا يوجد مصدر لإطالة النقاش حوله. تاريخي واحد في القرآن (خلف الله ص 198).

ثالثًا: خلف الله يحاول أولاً إثبات إمكانية ذلك. إذا كانت الأساطير راسخة في نسيج الفكر الجاهلي ، فلماذا لا يستخدمها القرآن لأغراض تعليمية؟ الله عالم حوله ، ولكن قد يذكر العالم مواهب مفيدة وتؤثر على أرواح الناس.

قام بتحليل تسعة مواضع في القرآن يذكر فيها مصطلح "أسطورة القدماء" ، لكن لغة الآية استعارته. في أربعة من الأماكن التسعة ، اتهم المنكرون البعثيون الاعتقاد بأنه أسطورة القدماء (عن المؤمنين والنمل والأحقاف والمطففين) ، وفي خمسة من المعتقدات التسعة قال غير المؤمنين. القرآن (في الأنعم والأنفال والنحل والفرقان والقلم) عن النزول عند سماع الوحي أو قراءته عليهم أو التحدث إليهم.

لا يكفي خلف الله أن يركز على الكفار الذين يصرون على وجود أساطير القدماء في القرآن لإثباتها لأن الأساطير بطولة والأساطير أكاذيب. القيامة ليست كذلك ، فإذا وصل الجهلاء إلى الدين ، وشيء من القيامة ، حتى لو جاء من فلول إبراهيم وأعدائه ، فهذه أسطورة في شروطهم ، فلا تنفع الحقيقة ، فسنلتقي بها. وريث الله الحق في القيامة والإسلام.

الأهم من ذلك ، يلاحظ خلف الله أن هذه الآيات من مكة ، وأن القرآن يستخدم على نطاق واسع في مكة لأن الثقافة وثنية من الناحية الأسطورية. ويكفي هنا التأمل في آيتين من المعيار ، (يقولون أسطورة القدماء ، التي دونها وأملاها عليه عاجلاً أم آجلاً * قائلًا إن من عرف سر السماء أنزلها من الأرض.

لكن خلف الله ارتبك في العثور على قصص أسطورية في القرآن.

1- "تغرب في عين حمئة"، (سورة الكهف، 86). لم ينسب الرازي هذه الأسطورة إلى القرآن ، ومن وجدها أيضًا حسب أنه أقل معرفة مما نقول هو ذو القرنين الذي تكلم الله عنه ،

2- عبارة"يتخبطه الشيطان من المس"، (سورة البقرة، 257)، إنها تشير بطريقة ما إلى اعتقاد جاهل بأن الشيطان يصيب الصرع ، وبعض المعتقدات قد تقبلها التفسيرات الإسلامية ، وربما تكون العبارة معنى مجازيًا للصرع الذي يستخدمه العرب فهمًا جيدًا ، هذا كل شيء.

كما ترون ، الشاهدان عبارة عن تعبيرين في قصة ومثل ، فهما ليسا قصصًا أسطورية ، على افتراض وجود اعتراف ديالكتيكي بوجود مثل هذا الشيء. الكهف يصفون القصة بأنها أسطورية ، بالإضافة إلى احتمال أنه يفترض من خلال عدد كبير من التفسيرات ، حتى فيما يتعلق بنتائج رأي واحد ، حول الاحتمال غير المحسوم ، فوضعه هنا مشابه لذلك. الآيتان السابقتان متطابقتان ، فمثلاً ذكر مذهب أبي مسلم الذي يتفرد فيه وهو إنكار الحدث (... يمر بقرية ..) ، والذكر في تفسير المنار احتمالية أن تكون قصة قيامة العصافير دراما هما قصتان متتاليتان في البقرة، (سورة البقرة، ص، 259-260). والغريب أنه تخلف عن الله في غير هذه المواضيع حتى قتل أحد أبناء آدم الآخر ليس في زمن آدم ، ولم يكونوا من أبناء آدم بحسب خبر الحسن البصري ، ولأن لم يكن الدفن معروفًا من قبل بني إسرائيل ، متناسين خلفية القرآن والعلم والتاريخ أيضًا زوروا هذه العبارة لأن الغراب علم ابن آدم أن يدفن أخيه وأن المدافن حتى الآن هي بالتأكيد في أبناء إسرائيل كانت معروفة قبل الزمان، (خلف الله، صن 179-180).

2.5. ارتباط القصص بالاغراض الدينية بين سيد قطب وخلف الله:

إن النص القرآني ليس قصصا مستقلا، بل إنه تابع للأغراض الدينية، حيث تأتي المقاطع القصصية ملبية غرض السورة وحاجتها.

هذا الامر التفت اليه سيد قطب وفصله في كتابه: التصوير الفني في القرآن، وسمي هناك من الأغراض: إثبات الوحي والرسالة، وبيان أن الدين كله من عند الله، وإنه موحد الأساس، وأن الرسائل دعوة الانبياء واحدة، وجعل من الاغراض تثبيت فوائد النبي، وغير ذلك.

ووافق خلف الله على وجود الأغراض، وهي عنده محور الوحدة القصصية وليس اسم البطل، وقال: إنه لايفهم ذكر القرآن لتفاصيل أو مشاهد معينة وحذف أخرى، أو مقاطع من حياة هذا النبي أو ذاك ألا تبعا لذاك الغرض، (سيد قطب، ص،112-120).

ولكن خلف الله نحا عن قصد نحوا نفسيا عاطفيا(في بيان هذه الأغراض) فجعلها أربعة: تخطيط الضغط العاطفي عن النبي وعن المؤمنين، وتوجيه العواطف القوية الصادقة نحو عقائد الدين الإسلامي ومبادئه، وخلق عواطف ضد إبليس، والكبر، وعبادة غيرالله تعالى، وبث الطمأنينة، أو بذر الخوف، والقلق، والضطراب النفسي وإلايحاء بأن محمدا رسول حقا، (خلف الله، ص، 211- 225). والتركيز واضح في ثلاثة أغراض من الأربعة على الناحية النفسية (العاطفة والانفعالية)، بغية تقريب القصص القرآني من أدب التخيل الفني، وقد استمر خلف الله في هذا، حتى عندما لوى عنق الغرض ليا، فلم يقِل: عبادة لله والحث على التمسك بالعقائد، بل قال:توجيه العواطف نحو كذا و كذا، (خلف الله، ص، 220).

2.6. القصص القرآني عند خلف الله:أدلة الجمهور على واقعية القصص ومناقشة اقوال خلف الله:

الادلة الواردة في القرآن من القصص وواقعيته ماورد في الكتاب نفسه:

فالامتنان بالوحي بعد الغفلة لا يحسن مع عدم صحة المقصوص، ومما ورد في مقام الامتنان، "ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يُلْقُونَ أَقْلَامَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ"، (سورة ال عمران، ص، 44).

"ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ أَجْمَعُوا أَمْرَهُمْ وَهُمْ يَمْكُرُونَ"، (سورة يوسف، 102).

وفي الاية الأخيرة من سورة يوسف"لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ"، (سورة يوسف، 111). والضمير في قصصهم يعود على (إلا رجالا نوحي إليهم) أي على الانبياء، فالمورد عام وليس خاصا، والحديث ليس مفترى، بل هو تصديق الذي بين يديه.

"إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَقُصُّ عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَكْثَرَ الَّذِي هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ"، (سورة النمل، 76). والقرآن يقص على بني إسرائيل أكثر ما يختلفون فيه، يدعي لنفسه الصدق، والواقعية، والحق، والفصل، والقصص هنا قص القصص، لأنه قص عليهم، أوال، وهو فصل لأختلافهم بعد القص عليهم.

وفي الانعام "إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ يَقُصُّ الْحَقَّ وَهُوَ خَيْرُ الْفَاصِلِينَ"، (سورة الأنعام، 57). ودلالتها غير تامة لأمرين:

قرينة الفاصلين التي تزيد الاحتمال أن يكون المراد بالقص الفصل، والقراءة الثانية (يقص الحق)، وهذا يجمل معنى الأية، ويمنع الاستفادة منها، حتى لو سلم بظهور الاولى في معناها.

ورد صاحب (الميزان)، مستدلا بالكتاب الكريم على من قال عن قصص القرآن: إنه يهدي الى الحق، وليس حقا بنفسه، وإن القرآن يأتي بقصص خيالي، أو لم يقع كما يرونه بغرض الهداية الى الحق، ومثل بما يدعونه في قصة أهل الكهف، وموسى وفتاه ولقاء العبد الصالح، (محمد حسين الطباطبائي، 1983م، ج7، 117).

وبدأ بالاية(إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالذِّكْرِ لَمَّا جَاءَهُمْ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ ۞ لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ)، (سورة الفصلت، 42). إن آيات القرآن هي كلام الله المقدس ، لا تقول إلا الحق ، وبعد الحق لا شيء إلا الباطل ، لا يستعين بالصدق بالكذب ، بل يتصرف. كتاب "لا تهتدي من الأخطاء" كتاب يقود إلى الحق والصراط المستقيم ، لا يجادل فيه من يقبله وضد من يتركه. كيف يجد الباحثون الغرض من القرآن للسماح له بتضمين فكرة خاطئة أو قصة كاذبة أو أسطورة أو خيال؟ (الطباطبائي، ص، 166).

أما الاحاديث فناهضة بصدق القرآن وقصصه، ويمكن الاستفادة من عام ما ورد فيها، ومن الخاص بالقصص منها، والمورود مورد إلماع وتلميح، وإيماء وترشيح.

2.7. نتيجة المناقشة:

فلا بد من كلمة أخيرة لهذا الموضوع ونتيجة المناقشة.

لا يرى مانعة لجمع بين صدق القصص وفنيته، بل الجمع حاصل واصل، وهل قصص التاريخي في القرآن واقعي تاريخي؟ نقول نعم، مع التفريق بين القصص التاريخي وعلم التاريخ، فالقرآن كتاب الهداية، والهداية تملي نسق سورة، ونا يرد فيها وما يستر، وما يحذف وما يظهر، وهذه الهداية التي تختصرأغراض القصص في القرآن الكريم، إذ هي الغاية جامع الاغراض، وهو التفكر والاعتبار، تملي السعة والبسط، والالماع، والتلميح، وإيجاز الحذف، وقص المشاهد، وهذا كله لا يعارض الواقعية التاريخية، فالحدث المقصوص حصل فعلا، لكنه ينافي منهج علم التاريخ، فهذا يؤرخ فيه عادة للشخص من مولده الى موته وأثره بعد موته، وللدولة من مهدها الى لحدها وللحضارة، وهكذا أما القرآن الكريم، فلا يهتم في قصصه بهذا الترتيب والتسلسل، لأنه خاضع فيه للغرض الديني، على حد تعبير سيد قطب.

ولكن هذا لاخضوع لم يؤثر على إعجاز البيان، وسحر الجمال فكانت آيات القصص في الروعة والتأثير.

3. الخاتمة:

بعد هذا الجهد الضئيل في إعداد هذه الدراسة ، أنا ممتن جدًا لله على فخر وجهه وعظمة سلطانه والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ،

تناولت هذه الدراسة موضوع القصة بالبحث والبحث ومتابعة المشكلة ودليلها بعدد من النتائج كان أبرزها في هذه الورقة ما يلي:

تسجل قصص القرآن أمثلة لمعتنقي الأنبياء على مر العصور ، مثل إبراهيم وموسى وعيسى ومحمد ، يطلبون منهم أفضل الصلاة والسلام ، وأنبياء آخرين ، وخاضت النخبة من المؤمنين حربًا تدعو للإيمان بالله تعالى. الله ، وتظهر أمثلة مضللة في الإيمان بالله ، حيث جادل فرعون والملوك غير المؤمنين إبراهيم في ربه.

كلمات العقل في قصص القرآن حررت الإنسان من خلال التأمل والتأمل للوصول إلى خالق هذا الكون ، جاء ذلك من خلال كلام الأنبياء لخصومهم ، فظهرت حكمتهم في حوار مع الناس قصدهم. يصل خالق هذا الكون الإيمان بالله.

إن أسلوب القرآن لا يترك مناسبة أو حدثاً أو موقفًا دون الاستفادة من هذا الموقف بالتعليم والتعليم والإعداد ، خاصة أنه يتعلق بقضايا العقيدة الإسلامية لما لها من أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمسلمين ، يصحح سلوكه ، ويرفعه بشكل مناسب.

يساهم نمو المراهق في نمو المجتمع المسلم وينمو بشكل سليم يتوافق مع أحكام الشريعة الإسلامية.

الإعجاز في قصص القرآن دليل ملموس ، يدعمه الرسول ﷺ ، يتجاوز القدرات البشرية ، من نفس النوع المعروف ، ويظهر قدرة الله تعالى.

لقد وجدت وسائل الإيضاح والدعم منذ وجود الإنسان على الأرض ، حيث يستفيد من الوجود الذي جعله الله تعالى خاضعًا له من خلال التجربة ، ومثل قصة ابني آدم ، نمت هذه الوسائل بمرور الوقت. يقوم التطوير بتحديث أدواته.

بهذا الحديث أنتهي من كتابة بحثي وأتمنى أن ينال الله إعجابكم لأكون من العارفين بالأخطاء وأخطاء العمل ويعلمون الأخطاء ويستفيدون منها. السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

4. المصادر والمراجع:

- ابن عاشور، محمد الطاهر ابن عاشور، ***تفسير التحرير والتنوير***، الدار التونسية للنشر، 1984.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على جمال الدين الإفريقى، ***لسان العرب***، ط، 3، دار صادر، بيروت.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، ***صحيح البخاري***، ط الأولى، تح: محمد زهير ناصر الناصر، دار طوق النجاة.
- بكري شيخ امين، ***التعبير الفني في القرآن***، دار العلم للملايين، 2004.
- الزحيلي، الدكتور وهبة الزحيلي، ***القصة القرآنية***، دار الخير، دمشق، ط، 2، 1998.
- سيد قطب، ***التصوير الفني في القرآن الكريم***، دار الشروق، 1968.
- سيد قطب، ***في ظلال القرآن***، دار الشروق، 1972، ط، 5.

- الشوكاني، محمد بن علي بن عبد الله الشوكاني، ***فتح القدير***، ط، 1، دار الكلم الطيب، 1995، بيروت.
- عبدالحافظ عبد ربه، ***بحوث في قصص القرآن***، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبدالكريم الخطيب، ***القصص القرآني في منطوقه ومفهومه***، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، 1975.
- محمد سليمان عبدالله الأشقر، ***زبدة التفسير***، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- محمد شديد، ***منهج القصة في القرآن***، شركة مكتبات عكاظ، جده، ط1، 1984.
- مصطفي عليان، ***بناء الشخصية في القصة القرآنية***، دار البشير للنشر والتوزيع، ط،1، 1992،

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالاتصال الوظيفي في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين

الباحثة / وفاء ابو هلال
مدرسة رياض الاقصى المختلطة ـ فلسطين
wafaabuhilal73@gmail.com
00972583111523

الملخص
هدفت الدراسة التعرف الى مستوى الاتصال الوظيفي في مدرسة رياض الاقصى الأساسية من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بالثقافة التنظيمية، وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على تساؤولات الدراسة وهي ما العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاتصال الوظيفي في مدرسة رياض الأقصى الأساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمات، وهل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية والاتصال الوظيفي تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، فيما تكمن أهميتها في كونها تفيد ذوي الاختصاص كالمدراء والمعلمين في توضيح مستوى الثقافة التنظيمية وتوضيح علاقتها بالاتصال الوظيفي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (20) من المعلمات في المدرسة، وتم استخدام الاستبانة في الحصول على البيانات.
وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى الاتصال جاء بدرجة عالية كما تبين أنّ مستوى الثقافة التنظيمية جاءت بدرجة عالية وان هناك علاقة بين الاتصال الجيد ورفع مستوى الثقافة التنظيمية في المدرسة، وهذا التأثير ايجابي، أي كلما زاد مستوى الاتصال بأنواعه المختلفة في المدرسة كلما زادت الثقافة التنظيمية.
كما توصلت الدراسة إلى أنّ الاتصال الجيد يرفع من مستوى المؤسسة ومن قدرتها على تحقيق اهدافها وابلاغ رسالتها، وتحقيق مستوى عالي من التوافق والتفاعل والذي يؤدي الى نتائج ايجابية فيما يخص سياسة المؤسسة لتصل هذه الثقافة الى الجميع.
وتوصي الدراسة بضرورة ترسيخ مفهوم الاتصال الفعال في المدارس وتعزيز مستوياته كونه يساعد على تحقيق اهداف المؤسسة، كذلك تدريب وتأهيل المعلمين من أجل معرفة كيفية التفاعل والمشاركة بسياسات واهداف ورؤى المؤسسة داخلياً وخارجياً، كذلك تقديم المزيد من الدراسات حول الاتصال الحديث من خلال الإدارة الالكترونية في تحقيق الثقافة التنظيمية لدى الافراد.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التنظيمية، الاتصال، الاتصال الوظيفي، مدرسة رياض الأقصى الأساسية، المعلمات

Organizational culture and its relationship to functional communication in Al-Aqsa Elementary Mixed School from teachers' point of view

Researcher: Wafa abu hilal
Al-Aqsa Elementary school

Abstract
The study aimed to identify the level of functional communication in Riyadh Al-Aqsa Basic School from the point of view of the teachers and its relationship to the organizational culture. Statistically significant in the level of organizational culture and functional communication according to the variables (educational qualification, years of experience), while its importance lies in the fact that it benefits specialists such as managers and teachers in clarifying the level of organizational culture and clarifying its relationship to functional communication. The study sample consisted of (20) female teachers in the school, and a questionnaire was used to obtain the data.

The study concluded that the level of communication came to a high degree, as it was found that the level of organizational culture came to a high degree and that there is a relationship between good communication and raising the level of organizational culture in the school, and this effect is positive, that is, the higher the level of communication of its various types in the school, the greater the organizational culture.
The study also concluded that good communication raises the level of the institution and its ability to achieve its goals and communicate its mission, and achieve a high level of compatibility and interaction, which leads to positive results regarding the institution's policy so that this culture reaches everyone.

The study recommends the necessity of consolidating the concept of effective communication in schools and enhancing its levels, as it helps to achieve the goals of the institution, as well as training and qualifying teachers to know how to interact and participate in the policies, goals and visions of the institution internally and externally, as well as providing more studies on modern communication through electronic management in achieving culture organization of individuals.
Keywords: organizational culture, communication, functional communication, Riyadh Al-Aqsa Basic School, female teachers

الفصل الاول: الاطار العام للدراسة

المقدمة

تعد عملية الاتصال والتواصل في المؤسسات الحديثة من اهم العمليات التي تتم بين الادارات المختلفة وبين المعلمين فيها، فهي احدى الطرق التي تستخدمها الادارات في تحقيق مستوى انجاز اعلى في كافة المجالات التي تخص المؤسسة، والاتصال يدعم تحقيق مستوى مرتفع من الكفاءة التنظيمية والثقافة التنظيمية لدى الافراد في المؤسسة.

تسعى الادارات الحديثة الى تعزيز التواصل والاتصال بين الهيئات المختلفة داخل المؤسسة، كون هذا يدعم فرص تعزيز الكفاءة لدى المعلمين في هذه المؤسسة، فمن خلال التواصل يمكن نقل الخبرات والمعلومات والتشاور في تحيق مزيد من التقدم والتطوير في العملية الانتاجية.

ويشمل رفع مستوى الكفاءة التحديث المستمر في أدوات العمل وتعزيز فرص التطوير المادي والمعنوي للعاملين في المؤسسة لتقديم مستوى افضل فيما يخص الانتاج.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة كمدرسة في المدرسة، وجدت أن هناك علاقة بين الاتصال والثقافة التنظيمية، وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة، وجدت ان هناك ضرورة للبحث في العلاقة بين الاتصال والثقافة التنظيمية من خلال الاجابة على السؤال الآتي:

ما علاقة بين الاتصال والثقافة التنظيمية في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة

- تأتي هذه الدراسة استكمالاً للأدب السابق حول العلاقة بين الاتصال والثقافة التنظيمية في المدارس تحديداً ومن وجهة نظر المعلمين وقد لاحظت الباحثة ان هناك قلة في الدراسات التي تناولت المتغيرين، حتى انها لم تستطع الحصول على دراسة واحدة ناقشت تأثير الاتصال على الثقافة التنظيمية للأفراد في المؤسسات.

-كونها تؤصل لهذه العلاقة في المدارس وهذا يمكن أنْ يفيد المدرسة في معرفة مستوى الاتصال والثقافة التنظيمية كما يراها المعلمون.

- تسعى الى تقديم توصيات ومقترحات من خلال النتائج يمكن أن تفيد المدرسة والمعلمين في الحقل التعليمي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الى ما يأتي:

1. التعرف على العلاقة بين الاتصال والثقافة التنظيمية في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف على مستوى الاتصال في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين.
3. التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين.

اسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الاجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل هناك علاقة بين الاتصال والثقافة التنظيمية في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين؟

2. ما مستوى الاتصال في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين؟

3. ما مستوى الثقافة التنظيمية في مدرسة رياض الأقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين؟

حدود الدراسة

الحدود المكانية: مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة

الحدود الزمانية: العام الاكاديمي 2021-2022.

الحدود البشرية: المعلمين في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة.

الفصل الثاني:

الاطار النظري والدراسات السابقة

الخلفية النظرية

تعد الادبيات جزء اصيل من البحث كونها تتضمن المعلومات والمعارف السابقة حول موضوع الدراسة ويستفيد منها الباحث في بناء دراسته، والاطلاع على الادبيات يسهل على الباحث ربط دراسته بما سبق من نتائج لباحثين آخرين، كذلك تساعده الادبيات في بناء أداة الدراسة.

أولاً: الاتصال وأهم نظريات الاتصال

1.مفهوم الاتصال

يعد الاتصال عنصرا مهما في حياة البشر إذ إن الحياة عامة قائمة عليه، فالسلوك كما يرى علماء النفس- قائم على الارتباط الحاصل بين مثير يتلقاه الفرد من الخارج (البيئة)، واستجابة تصدر كنتيجة حتمية لهذا الارتباط الذي حصل بين هذا المثير وتلك الاستجابة. وهذا الارتباط لا يتم إلا عن طريق الاتصال، بمعنى أنه إذا لم يكن هناك اتصال فمن الطبيعي أن المثير لن يحدث أثره، وبالتالي لن تكون هناك أي استجابة. لذا فإن الاتصال يكاد يكون محركا أساسيا للسلوك هذا إذا ما نظرنا إليه من زاوية علم النفس(الريالات، 2018).

أما من منظور علم الاجتماع فإن الاتصال يعد أساس النظم الاجتماعية وعماد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد لشتى الأغراض، فالاتصال هو الوسيلة الأساسية التي تمكن الفرد من التواصل مع الآخرين، ولابد من أن يكون هناك وسيلة تمكنه من التعايش مع مجتمعه، وذلك من خلال التفاهم والتخاطب، فكان أن نشأ الاتصال في صورته الأولية(محيي الدين، 2011).

ويلعب الاتصال دورًا فعالاً في الحياة اليومية للفرد، فهو وسيلة الوصول الى الآخرين ونقل المعلومات سواء في الواقع الشخصي للفرد، أو في الحياة المهنية، والاتصال الجيد مع الاصدقاء والزملاء يساعد على انجاز وتحقيق الأهداف، والاتصال السيء يقلل من فرص النجاح، لذلك يعد الاتصال من الوسائل المهمة في إدارة الذات حيث من خلاله يمكن للفرد تكوين علاقات مع الآخرين في المجتمع(الزبيدي، 2007).

والاتصال كعلم يهتم بدراسة عملية تبادل المعاني بين الأشخاص والأفراد داخل المجتمع عن طريق نظام مشترك من الرموز المختلفة، لذا فإنّ كل ميدان أكاديمي له علاقة بدراسة الإنسان والسلوك الإنساني، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم السياسة وغيرها، لابد وأن تكون له علاقة ما بالاتصال(المشاقبة، 2011).

ويعرف يعرف الطائي(2009) الاتصال بأنّه عملية تفاعل تتضمن ارسال المعنى واستلامه ومراجعته ويحدث الاتصال عندما يتفاعل الناس بعضهم مع بعض ويتبادلون المعلومات والأفكار والعواطف.

وضمن هذا التعريف نرى أنّ الاتصال إنّما هو عملية تبادل للمعلومات بين طرفين او مجموعة أطراف، وفي الاتصال المدرسي يكون الاتصال بين الادارة المدرسية مدير ومعلمين، وبين الطلبة، والاهالي، والمجتمع المحلي أيضًا.

أشكال الاتصال:

يشير الباحثون في مجال الاتصال إلى أن الاتصال لا يقتصر على التعبير باللغة، ولكنه يمتد إلى أي شكل نترجم به أفكارنا أو نعبر عنها من خلاله .لذا فإنهم- على هذا الاعتبار يقسمون الاتصال إلى قسمين.. اتصال لفظي .واتصال غير لفظي.

أولا: الاتصال اللفظي:

ويتم من خلال وسيط ، وأهم صوره الاتصال الخطابي والجماهيري ولضمان نجاح أي خطاب جماهيري أو اتصال خطابي. فيجب الاهتمام بما يأتي حسب (السعدي، 2018؛ الزبيدي، 2007):

التنظيم: يجب أن تكون المادة المقدمة مرتبة ومنظمة بشكل جيد، حيث يسهم ذلك في ضمان فهم الجمهور للمحتوى. يمكن تنظيم المحتوى بناءً على أهدافه، سواء كان ذلك لغرض إعلامي أو إقناعي.

الإمتاع: يجب أن يكون الخطاب ممتعًا للجمهور. إذا كان الخطاب غير ممتع، فقد يشعر المستمعون بالملل وتتلاشى تأثيرات الاتصال. لذا يجب توجيه الجهود لجعل الخطاب مشوقًا ومثيرًا للاهتمام.

الحماسة: يتميز المتحدث المتحمس بقدرته على نقل الحماسة والاندفاع للجمهور. يعتبر المتحدث المتحمس أكثر إلهامًا وتأثيرًا من المتحدث البارد. يمكن للحماسة أن تعزز قوة التأثير وتسهل عملية الاتصال مع الجمهور.

براعة الاستهلال والختام: يجب أن يكون استهلال الخطاب قويًا وجذابًا للجمهور، حيث يلفت انتباههم ويحفز اهتمامهم. كما يجب أن يكون الختام قويًا ومؤثرًا لترك انطباع دائم لدى الجمهور.

القدرة على الاحتفاظ بانتباه الحضور: يجب أن يكون المتحدث قادرًا على الاحتفاظ بانتباه الجمهور طوال فترة الخطاب. يمكن استخدام تقنيات مثل التفاعل مع الجمهور، واستخدام الأمثلة والقصص الملهمة، وإدارة التوتر والتركيز لتحقيق ذلك.

ثانيا: الاتصال غير اللفظي:

وهو عبارة عن نقل الأفكار والمعاني بين الناس بوسيلة أخرى غير اللغة، فهو لا يقتصر في نقل المعلومات والمعارف والأفكار على استخدام الكلمات المنطوقة والمقروءة، إذ يستخدم وسائل أخرى أكثر من الوسائل المستخدمة في الاتصال اللفظي، إذ تكون ذات طابع خفي متعلق بالمشاعر والاحاسيس، في حين أن الاتصال اللفظي للتعبير عن الأفكار الظاهرة (محيي الدين، 2011؛ الطائي، 2009).

ويحدث الاتصال بمجرد إرسال الرسالة من المرسل إلى المصدر، وتلقيها عند المتلقي أو المرسل إليه عبر قناة تواصلية، ويتوقف عند هذا المستوى، كالخبر الإعلاني أو الخطبة أو رسائل العمل التي تأتي من الرئيس إلى المرؤوس والتي تحمل أمرا أو تأكيدا ولا تنتظر رداً، أو في حالة رفض المتلقي (المستقبل أو

المرسل إليه) التواصل مع المرسل فلا يرد على رسالته، بينما يحدث التواصل إذا أرسلت الرسالة من مرسل إلى مستقبل عبر قناة تواصلية، وتم الرد عليها باستخدام نفس قناة التواصل، فعندما يذيع المذيع الخبر في التلفاز، ويتلقاه المشاهد دون أن يعاود الاتصال بالمذيع أو يرد على الرسالة تكون العملية هنا اتصالا، ولكن في حال أرسل المشاهد رسالة إلى المذيع بخصوص الخبر المذاع، وتلقاها المذيع (بصفته مرسلا أولا) ورد عليها، فإنّ المفهوم هنا تحول من اتصال إلى تواصل (الجعدية، 2011).

والنتيجة أن الاتصال يكون من طرف إلى آخر وفي اتجاه واحد، كالآتي :المرسل- الرسالة- القناة- المستقبل- (بداية الرسالة)- (نهاية الرسالة)، وأمّا التواصل فإنه يكون من طرف إلى طرف آخر، ولكنه يحصل على الرد، وتصبح العلاقة ممثلة كالآتي: المرسل الأول- رسالة- قناة- السنن مرسل إليه المرسل الأول- قناة- السنن رسالة (الرد)- مرسل إليه أول- (مرسل إليه ثان) -(مرسل ثان)، أمّا بالنسبة للاستعمالات باللغة العربية؛ "فإن توفير مصطلحي اتصال وتواصل يسمح بنوع من التميز على المستوى المفاهيمي، وذلك من حيث ما قد يفيد به كل مصطلح في خصوصيته من ظواهر وتصورات على اعتبار أن بين المفاهيم والظاهرات علاقات متبادلة(الريالات، 2018)

وتبدأ آلية التواصل ببداية عملية الإرسال، وتبدأ عملية الإرسال بوضوح الفكرة لدى المرسل، فينظم الجمل والكلمات والعبارات وينسقها في نسق خاص به، وتتم هذه العملية كلها بداية في عقل المرسل، فتترتب المعاني أولا عنده في سياق خاص به، وعندما يقوم بتحويل هذه الفكرة التي تكونت إلى رسالة يكتبها بما يتوافق مع نفسيته اللحظية تلك، والآثار التي يتوخى إسقاطها على المرسل إليه، وهو ما أسماه البعض بالنحو النفسي أو المعاني النفسية كأرسطو والجرجاني والمدارس اللسانية، وحديثا إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو، وعمر أركان في كتابه اللغة والخطاب، فنجد أن المرسل يتخير ألفاظه ويركبها تركيبا يتوافق ونفسيته، فجميع المعاني إنما تنشأ من داخل الإنسان(المشاقبة، 2011).

المعني التربوي للتواصل : "هي العملية التي تحدث في الموقف التعليمي بين عناصره المتعددة (المعلم– الطالب– وسائل الاتصال-الظروف النفسية والبيئية) بهدف تنظيم عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف المنشودة"(الحمداني، 2006: 25).

شروط التواصل الفعال:

أشار (الخضير، 2010؛ الحارثي، 2010) إلى أنّ شروط التواصل الفعال تتمثل في:

وجود لغة مشتركة ومفهومة: يجب أن تكون اللغة المستخدمة في الاتصال واضحة وسهلة التفاهم بين الطرفين، سواء كانت لغة محكية أو مكتوبة أو صامتة عبر الحركات والإيماءات. يجب أن تراعى اللغة قدرات وفهم المستقبل وتتوافق معها.

حسن الإرسال والاستقبال: يجب على المرسل اختيار لغته بعناية وتجنب استخدام ألفاظ غامضة أو غير واضحة. ومن جانبه، يجب على المستقبل أن يتمتع بمهارات الاستماع الفعال وأن يكون منتبهًا ومدركًا لمحتوى الرسالة.

الثقة المتبادلة: يتطلب نجاح الاتصال وجود الثقة بين المعلم والطلاب. تسهم الثقة في زيادة استجابة الطلاب وفهمهم للمعلم، بما في ذلك فهم تعابيره اللفظية والحركية ومعرفة ما يسعدهم ويغضبهم. وبالمثل، يجب على المعلم أن يفهم مشاعر الطلاب ويستجيب لاحتياجاتهم.

تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة: يعد تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة من قبل المعلم أثناء العملية التعليمية أحد أهم أساليب التعزيز التي تعزز التواصل الفعال والتحسين المستمر.

وضوح الهدف للمرسل والمستقبل: يجب أن يكون الهدف واضحًا للمرسل والمستقبل في عملية الاتصال، حيث يسهم وضوح الهدف في التواصل الفعال ويوفر فرصًا أفضل للفهم والتفاعل المناسب.

تعدد وتنوع قنوات الاتصال: يساهم استخدام وتنوع قنوات الاتصال في زيادة قدرة التواصل على إحداث الوضوح وتحقيق الهدف المرجو.

توفر أجواء اجتماعية ونفسية مناسبة: يجب أن يتم الاتصال في أجواء من الأمان والراحة، حيث يؤدي الاتصال في ظروف الخوف والقلق إلى تشتيت انتباه المستقبل وعدم التركيز.

مهارات التواصل الفعال:

الإصغاء: وهذه المهارة مهمة في عملية التواصل التي ينبغي أن يجيدها المعلم ليكون قادراً على معرفة آليات التعامل مع الطلبة، وكيفية التصرف معهم، ويتطلب ذلك الانتباه بما يفعله الطالب أو يقوله، كذلك أن يتم التصرف طبقاً للمعلومات التي يحتفظ بها المعلم مع الطالب(العتيبي، 2007)

الشرح: وترتبط هذه المهارة بقدرة المعلم علي توصيل فكرته بما يفي بالغرض وتوصيل الرسالة فعند تعليق الطالب على فكرة معينة، على المعلم أن يقول له " (أنا أسمعك)، ويفهمه (أنا أفهمك).

أن يهتم به: الايماء يمكن أن يوصل الطالب الى مرحلة الرضا والراحة، وان المعلم يؤيده وهو اشعار للطالب بأن المعلم يهتم به، ويشعر بما يقوله فيؤدي الى علاقة تواصل إيجابي بينهم(العتيبي، 2007).

أهمية الاتصال في البيئة المدرسية

يساعد الاتصال الفعال في البيئة المدرسية على رفع مستوى الانتاجية التعليمية والقيمية، ويقود المدرسة نحو الابداع والتميز والتقدم، وتنوع أنماط الاتصال حسب تطورها واستخدامها في العملية التعليمية ستؤدي إلى نتائج ايجابية على مستوى العلاقة بين المعلمين والطلاب، أو المعلمين الادارة المدرسية، أو الادارة المدرسية ككل مع أولياء الامور والمجتمع المحلي، كما يؤدي الاتصال الفعال بين هذه الجهات على رفع مستوى العملية التعليمية(الريالات، 2018).

كما يؤدي الاتصال الفاعل إلى رفع مستوى رضا المعلمين والادارة المدرسية عن العمل، كذلك رفع مستوى رضا الطلبة وأولياء الامور والمجتمع المحلي، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية(الهبيرة والسرحان، 2017).

كما أن التواصل الفاعل بين مكونات العملية التعليمية يؤدي إلى تبادل الأفكار، وتحقيق مستوى عالي من الإبداع وذلك من خلال المشاركة في القرارات وطرح وجهات النظر المختلفة والاستماع اليها، وتقديم الخطط المختلفة ودمجها بما يتناسب مع احتياجات المدرسة(القداح، 2017).

لهذا يجب توفر لغة مشتركة ومفهومة لدى طرفي الاتصال، ولا يقصد هنا اللغة المحكية أو المسموعة فقط، بل قد تكون هذه اللغة مكتوبة أو صامتة من خلال الحركات والإيماءات لذا ينبغي أن تكون اللغة واضحة وسهلة تراعي فهم وقدرات الطلبة وتنسجم معها، وعلى المدرس أن يتقن عملية حسن الإرسال والاستقبال، فعليه أن يختار لغة بعناية وأن تكون ألفاظه لا تحمل معاني كثيرة، بل يجب أن تكون واضحة، كما على الطلبة إجادة مهارات الإنصات الفعال وأن يكونوا منتبهين ومدركين لمحتوى الرسالة(الدجني، 2011)

فيما يبين زامل(2011) ضرورة أن يتسم الاتصال بالثقة المتبادلة بين الطلاب ومعلمهم. يعمل وجود الثقة على زيادة رغبة الطلاب في فهم ما يقوله المعلم من كلمات وحركات، ومعرفة ما يسعدهم وما يغضبهم. بالمثل، ينبغي للمعلم أن يكون قادرًا على فهم مشاعر الطلاب والاستجابة لاحتياجاتهم، كذلك تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة: تُعتبر التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم أثناء العملية التعليمية أحد أهم وسائل التعزيز التي تسهم في تعزيز التواصل الفعال. يقوم المعلم بالتعبير عن استحسانه لأداء الطلاب خلال الموقف التعليمي، مما يعزز التواصل الفعال والتحسين المستمر.

أنماط الاتصال الفاعل

بينت الزبيدي(2018) أنّ هناك أربع أنماط رئيسية للاتصال الفاعل وهي شكل العجلة وهذا النمط يتيح للعضو الاتصال بالأخرين عن طريق الرئيس فقط، وبالتالي يكون كل شيء محصور بالرئيس، فيما يشكل النمط الثاني وهو الدائرة وفي هذا النمط يكون كل عضو مرتبط بعضوين، ويمكن الاتصال بالآخرين من خلال العضوين، والنمط الثالث شكل السلسلة وفيه يكون كافة الاعضاء في خط واجد، ويستطيع الجميع الاتصال مع بعضهم البعض، اما النمط الرابع فهو شكل الكامل المتشابك، ويكون فيه حق للجميع بالاتصال في كافة الاتجاهات.

إنّ الاتصال عامل هام من العوامل التي تقوم عليها حياة الناس، وكل فرد منا يمارس الاتصال مع من حوله من أفراد وجماعات وهو ضرورة لا يستغنى عنها أي مجتمع، وللاتصال أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية ولذا يجب علينا إتقان فنونه ومهاراته. فالتواصل هو العملية أو الطريقة التي يتم من خلالها انتقال المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما بالأخر وإحداث تغيرات مرغوب بها علي المستوى المعرفي والنفسي والسلوكي(الحارثي، 2010).

الثقافة التنظيمية

يمكن تعريف الثقافة التنظيمية بأنها مجموعة القيم والمعتقدات والمعاني والطقوس، والممارسات التي تطورت مع الزمن واستقرت وأصبحت سمه خاصة للمؤسسة بحيث تخلق فهما بين أعضاءها حول ماهية السلوك والتنظيم المتوقع من الاعضاء(رضوان، 2013).

أمّا حبتور(2007) فيرى الثقافة التنظيمية بأنها الغطاء الفكري والقيمي والمعرفي والسلوكي الذي يغطي المؤسسة ويكّون المرجعية لقيادتها والمعلمين فيها معا.

وبين (kreitner& kinicki, 2004) بأنها كل القيم والسلوكيات سواء المرغوبة او غير المرغوبة والتي تتبناها المؤسسات لدعم توجهاتها واهدافها.

إنّ الثقافة التنظيمية هي بحث عن التوازن في التصور، ما بين احترام الهوية الذاتية للفرد، وتقبّل الأهداف الجماعية، ومنه فعلى إدارة المؤسسة أن تتحلى بالشجاعة الكافية إذ لا داعي لأخطاء الضغوطات المختلفة بين أقطابها، وعليها أن توضّح فلسفتها بأفكار مستخدميها(رتيمي، 2011)

ومما سبق يمكن القول إنّ الثقافة التنظيمية المدرسية هي تلك الثقافة التي تتبناها المدرسة والتي يكون متعارف عليها بين المعلمين والادارة المدرسية والجهات العليا والتي تشكل قيم ومعتقدات الفكر التعليمي والتي تطبق من اجل تحقيق أهداف المدرسة.

وتتأثر ثقافة المؤسسة بالثقافة الأوسع على اعتبار أنّ الفرد يلتحق بالمؤسسة وهو حامل معه نتاج التنشئة الاجتماعية، ولهذا نجد المؤسسات تعكس ثقافة المنطقة التي توجد فيها، وعليه فإنّ هياكل أي منظمة تأخذ بصمة الثقافة الوطنية لأعضائها، كما أنّ الثقافة المحلية تؤثر على الرموز المستعملة من طرف المنظمة، حتى أنّ مختلف علوم الإنسان تؤكد بأنّ غرس نظام صناعي في وسط ثقافي غير صناعي يبقيه جسما أجنبيا بدون روح ولا جذور وسط المجتمع، وبالتالي نجاحه يتطلب تحولا مسبقا في هياكل ومؤسسات المجتمع وكذلك على مستوى الولاء والشعور للأفراد، وإلاّ كيف نفسّر دولا كثيرة تملك ثروات ولم تتطور(kreitner& kinicki, 2004)

أنواع الثقافة التنظيمية

وضح العليمات(2017) أنواع الثقافة التنظيمية في أربعة أنواع هي ثقافة القوة والتي يمتلكها من يتصف بالعدل والحزم والحضور الشخصي، ثم ثقافة تنظيم الادوار ويركز هذا النوع على الرقابة والنظام الاستقرار في العمل والالتزام بالقانون والتعليمات، الثقافة التعاطف الانساني والتي تعتمد على الاحترام

والعلاقات الجيدة، بحيث يشعر العاملون بالانتماء والتركيز على الجانب الانساني، والرابع يتمثل في ثقافة الانجاز، والذي يهتم بالنجاح والنمو المهني.

مكونات الثقافة التنظيمية

بينت رواه (2018) أن مكونات الثقافة التنظيمية تتمثل في القيم وهو كل ما يسعى الانسان الى اكتسابه، والاتجاهات وهي الاستعداد الذهني نحو الاشياء، ثم العادات والتقاليد وهي الخاصة بالموروثات الانسانية، والحقوق والواجبات وهي ثقافة الفرد والتي تحدد سلوكه تجاه المؤسسة، وتاريخ المؤسسة، واللغة والرموز، إضافة الى القوانين الخاصة بالمؤسسة، والشخصية والطباع.

أهمية الثقافة التنظيمية في العمل المدرسي

تعد الثقافة التنظيمية الدليل الذي يوجه المعلمين حيث تشكل لهم نماذج السلوك والعلاقات التي يجب ان يتبعوها، كما انها تعد اطارا فكريا ينظم عمل المعلمين وعلاقاتهم وانجازاتهم، حيث انهم لا يؤدون الادوار بشكل فردي، ويخضعون جميعا الى نفس ظروف العمل ونفس القوانين والتعليمات، وتتميز كل مؤسسة بثقافة تنظيمية خاصة بها، والثقافة التعليمية في المدارس لها علاقة بالتعليم والتطوير والبناء والابتكار وتبقي قيم وافكار محددة تؤدي الى خلق جو عام يساعد على التميز، وتؤدي الى خلق جو من التنافس الهادف الى النمو في مجالات مختلفة تربوية وتعليمية (ابو حسين، 2017).

الثقافة التنظيمية والاتصال

ويوضح ابو حسين(2017) أيضًا أنّ هناك دور للإدارة المدرسية في شرح الثقافة التنظيمية للمعلمين وذلك من خلال توضيح التشجيع المستمر على التطوير والتكامل بين الجانب الانساني والعملي، وتوضيح أهمية المؤسسة وثقافتها وأهدافها وقوانينها.

يمكن القول إنّ الثقافة التنظيمية تتحقق من خلال الاتصال بين مكونات العملية التعليمية، فالتواصل ضمن حلقة مستمرة بين المعلمين في المدرسة يساعد على نشر ثقافة المدرسة التنظيمية ويساعد على بناء جسور الثقة بين المعلمين والادارة المدرسية وبين المعلمين والطلبة، ويكون مستوى الانجاز الاكاديمي أعلى.

الأدبيات السابقة

وفيما يتعلق بالاتصال فقد جاءت دراسة السعدي والحكيمي(2018) لتبين أهمية الاتصال في ضوء الادارة الالكترونية، حيث تمت الدراسة على عينة من المدراء بلغت(597) مديراً ومديرة وكانت النتائج وضحت أن الاتصال الاداري في مدارس صنعاء جاء بدرجة قليلة، وتبين عدم وجود فروق في اراء المدراء تبعا لمتغيرات سنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة التعليمية، وتناولت دراسة الزبيدي (2018) علاقة الاتصال باتخاذ القرار، وتوصلت النتائج الى ان هناك علاقة قوية بين انماط الاتصال المتبعة واتخاذ القرار في المدارس، كذلك تبين ان هناك فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وجاءت دراسة الرواشدة (2018) لتبين خصائص المنظمة المتعلمة على فاعلية الاتصال الاداري من وجهة نظر المديرين في الوزارات الاردنية، وقد جاءت النتائج لتؤكد ان مستوى الاتصال الاداري بناء على خصائص المنظمة قد جاء بدرجة عالية، حيث تؤثر انماط الاتصال الاداري الفعال على المنظمة تبعا لبرامجها، فيما ركزت دراسة الهبيرة والسرحان(2017) على برنامج لتطوير مهارات الاتصال الفعال لدى مدري المدارس في السعودية وتكونت عينة الدراسة من (325) معلما، و (275) معلمة، وتوصلت الدراسة الى ان مستوى مهارات الاتصال الفعال جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث، والمؤهل العلمي لصالح اقل من بكالوريوس، فيما لم يكن هناك فروق لصالح متغير الخبرة، في حين تناولت دراسة القداح(2017) العلاقة بين الاتصال الاداري والفاعلية التنظيمية، وتمثلت عينة الدراسة في (63) مدير، وتوصلت النتائج الى ان واقع الاتصال الاداري جاء بدرجة متوسطة، كما

تبين ان هناك اثر ايجابي لعمليات الاتصال الاداري على الفاعلية التنظيمية في مديريات التربية والتعليم في الاردن.

أمّا على مستوى الثقافة التنظيمية فقد وضحت دراسة الاحمري(2018) أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد بالرياض جاءت بدرجة كبيرة، كما تبين أنّ هناك علاقة طردية بين مستوى الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لديهم، وبيت دراسة رواة (2018) أنّ هناك علاقة ايجابية بين الثقافة التنظيمية والنمو المهني لدى القيادات في القطاعات التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وان ابعاد الثقافة التنظيمية تمثلت في الرقابة، ثم النتائج، ثم السلوك الواقعي، ثم النسق الاداري، ثم الوظيفة، ثم الاداء، وبينت دراسة القريوتي والفريح(2017) أنّ هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين الثقافة التنظيمية والسلوك الابداعي لدى موظفي كلية العلم بجامعة الكويت، كما تبين أنّ مستوى الثقافة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة لدى المعلمين. واكد ذلك إبراهيم (2017) والذي بين أنّ مستوى الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة عدن جاء بدرجة متوسطة، وان اساليب ادارة الصراع السائدة جاءت بدرجة عالية، كما تبين انه لا توجد علاقة بين الثقافة التنظيمية واساليب الصراع السائدة، كما بينت دراسة العليمات(2017) أنّ مستوى الثقافة التنظيمية لدى معلمات رياض الاطفال في مدراس العاصمة الاردنية عمان جاءت بدرجة متوسطة، وان هناك علاقة بين الثقافة التنظيمية السائدة ومستوى النمو المهني لدى المعلمات، كما بينت دراسة ابوحسين (2017) ان الثقافة التنظيمية تشجع على الانجاز التربوي، وان هناك علاقة ايجابية بينهم، كما ان المناخ التنظيمي في المدرسة يشجع على العمل بنسبة 64% من اراء افراد عينة الدراسة وهو معلمي المدارس الخاصة في الاردن، كما تبين ان الالتزام بالعمل وحب العمل تؤدي الى الانجاز الاكاديمي، وكان للوازع الديني دور في تحقيق الاهداف التعليمية في المدرسة.

الفصل الثالث:
الاجراءات والطريقة

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي. يتميز المنهج الوصفي بأنه يدرس ظاهرة أو حدثًا أو قضية موجودة حاليًا، ويتيح الحصول على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها. تهدف الباحثة من خلال المنهج الوصفي إلى وصف ظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وتوضيح العلاقات بين مكوناتها والآراء المطروحة حولها، والعمليات التي تشملها، والتأثيرات التي تحدثها. يعد المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل العلمي المنظم والتفسير لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها، وإجراء دراسات مفصلة تتضمن الفحص والتحليل.

عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (20) معلمة

وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	0

	بكالوريوس	15
	ماجستير فأعلى	5
سنوات العمل في المدرسة	أقل من 5 سنوات	4
	من 5-10 سنوات	10
	أكثر من 10 سنوات	6

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء أداة الاستبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة التنظيمية والاتصال، وتكونت من قسمين، القسم الأول ضمن المعلومات العامة، والقسم الثاني ضم محورين، المحور الأول تناول الاتصال التنظيمي، والمحور الثاني تناول الثقافة التنظيمية.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الدراسة

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.669**	0.000	11	0.775**	0.000
2	0.550**	0.000	12	0.657**	0.000
3	0.620**	0.000	13	0.669**	0.000
4	0.572**	0.000	14	0.800**	0.000
5	0.509**	0.000	15	0.719**	0.000
6	0.451**	0.000	16	0.833**	0.000
7	0.725**	0.000	17	0.800**	0.000

0.000	0.804**	18	0.000	0.664**	8
0.000	0.807**	19	0.000	0.610**	9
0.000	0.843**	20	0.000	0.527**	10

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ثبات الأداة: قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لفقرات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. ويبين الجدول التالي نتائج اختبار كرونباخ الفا للمجالات وكانت الدرجة الكلية(0.922)

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث قامت بتوزيع (20) استبانة على عينة من مجتمع الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (20) استبانة.

المعالجة الإحصائية

تم جمع الاستبانات وإدخالها للحاسوب، وذلك من أجل اجراء المعالجة الاحصائية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences). تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الاول: ما مستوى الاتصال التنظيمي لدى المعلمين في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة؟

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الاتصال التنظيمي

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الاتصال التنظيمي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
3	يعزز المعلمون العلاقة بينهم وبين الادارة المدرسية	4.18	0.845	عالية	83.6
2	يهتم المعلمون بالعلاقات الاجتماعية خارج المدرسة	4.14	0.954	عالية	82.8
5	يتناقش المعلمون فيما بينهم في يخص مشكلات المدرسة	3.98	0.778	عالية	79.6
9	يعزز الاتصال الجيد الابداع والابتكار في المدرسة	3.95	0.730	عالية	79.0
1	تقوم المدرسة بعمل لقاءات للتواصل بين المعلمين	3.88	0.769	عالية	77.6
8	يتبادل المعلمون وجهات النظر في كل ما يخص المدرسة	3.85	0.925	عالية	77.0
7	يتشارك المعلمون في تنظيم المسابقات والانشطة اللامنهجية	3.82	0.947	عالية	76.4
4	يهتم المعلمون بالخروج معا في رحلات ترفيهية	3.71	1.008	عالية	74.2
6	يتشاور المعلمون في حال حدوث أزمة في المدرسة	3.42	0.955	متوسطة	68.4
الدرجة الكلية		**3.833**	**0.619**	**عالية**	**76.7**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الاتصال التنظيمي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.83) وانحراف معياري (0.619) وهذا يدل على أنّ مجال الاتصال التنظيمي جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (1.4) أن (8) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يعزز المعلمون العلاقة بينهم وبين الادارة المدرسية " على أعلى متوسط حسابي (4.18)، ويليها فقرة " يهتم المعلمون بالعلاقات الاجتماعية خارج المدرسة " بمتوسط حسابي (4.14). وحصلت الفقرة " يتشاور العاملون في حال حدوث أزمة في المدرسة " على أقل متوسط حسابي (3.40)، يليها الفقرة "تم العاملون بالخروج معا في رحلات ترفيهية " بمتوسط حسابي (3.42).

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الثقافة التنظيمية لدى المعلمين في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة؟

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الثقافة التنظيمية

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الثقافة التنظيمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	تهتم ادارة المدرسة بالتشاور مع المعلمين في القضايا المختلفة	4.05	0.809	عالية	81.0
7	تدعم ادارة المدرسة المعلمين اذا ما واجهتهم مشاكلات مختلفة	4.01	0.823	عالية	80.2
8	تسمع ادارة المدرسة للعاملين باتخاذ قرارات خاصة بالعمل دون الرجوع اليها	3.95	0.869	عالية	79.0
5	تشكر ادارة المدرسة المعلمين حسب انجازاتهم	3.94	0.908	عالية	78.8
9	تدعم ادارة المدرسة العمل الجماعي في الانشطة المختلفة	3.92	0.872	عالية	78.4
6	تدعم ادارة المدرسة مشروعات المعلمين للابداع والابتكار	3.91	0.900	عالية	78.2
3	تسعى ادارة المدرسة للحصول على اراء المعلمين في المسائل الخاصة بهم	3.81	0.837	عالية	76.2
4	تكلف ادارة المدرسة المعلمين بالمهام بناء على تخصصاتهم	3.77	0.886	عالية	75.4
2	تهتم ادارة المدرسة بتفويض الصلاحيات للعاملين لديها	3.69	0.961	عالية	73.8
10	تسمع ادارة المدرسة للعاملين بحل مشكلات الزبائن دون الرجوع اليها	3.68	0.931	عالية	73.6
الدرجة الكلية		**3.873**	**0.7056**	عالية	**77.5**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الثقافة التنظيمية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.87) وانحراف معياري (0.705) وهذا يدل على أن مجال الثقافة التنظيمية جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " تهتم ادارة المدرسة بالتشاور مع المعلمين في القضايا المختلفة " على أعلى متوسط حسابي (4.05)، ويليها فقرة " تدعم ادارة المدرسة المعلمين اذا ما واجهتهم مشاكلات مختلفة " بمتوسط حسابي (4.01). وحصلت الفقرة " تسمع ادارة المدرسة للعاملين بحل مشكلات الزبائن دون الرجوع اليها " على أقل متوسط حسابي (3.68)، يليها الفقرة " تهتم ادارة المدرسة بتفويض الصلاحيات للعاملين لديها " بمتوسط حسابي (3.69).

نتائج السؤال الثالث: هل يوجد علاقة ايجابية بين الثقافة التنظيمية والاتصال التنظيمي في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة؟

جدول (3.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين الاتصال التنظيمي والثقافة التنظيمية

المتغيرات		معامل بيرسون	مستوى الدلالة
	الاتصال التنظيمي	0.507	0.000
	الثقافة التنظيمية	0.582	0.000
	الدرجة الكلية	0.622	0.000

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.622)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة طردية إيجابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للعلاقة بين الثقافة التنظيمية والاتصال التنظيمي، أي أنه كلما زاد الاتصال التنظيمي زادت الثقافة التنظيمية في المدرسة والعكس صحيح.

الفصل الخامس

تفسير ومناقشة النتائج والتوصيات

تفسير النتائج

أشارت النتائج أن مستوى الاتصال في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية، ويمكن تفسير ذلك بكون المعلمين في المدرسة يسعون إلى التواصل والاهتمام بنقل المدرسة إلى درجة عالية من التقدم، كما تهتم المدرسة بتحقيق التواصل مع المجتمع المحلي واولياء الامور، وتحقيق التواصل القيمي بين المعلمين، وتعزز النشاطات اللامنهجية داخل وخارج المدرسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي(2018) التي توصلت أنّ درجة الاتصال قوية في المدرسة، وكذلك دراسة الرواشدة(2018) والتي بنيت ان الاتصال الفعال في المؤسسة يؤثر ايجابياً على تقدمها، فيما اختلف مع دراسة السعدي والحكيمي(2018) التي توصلت إلى أن مستوى الاتصال كان بدرجة قليلة.

يتطلب الاتصال أن يفهم المستمع تمامًا مضمون كلام المتحدث ومقصده. ولتحقيق ذلك، يجب أن يستخدم كل منهما قواعد التعبير (شيفرة) والفهم (التفسير) للرسالة. وفي حال عدم تحقيق ذلك، فإن النتيجة تكون حدوث اضطراب في الاتصال. ولا يحدث هذا الاضطراب فقط بسبب اختلاف اللغات، بل أيضًا بسبب اختلاف الأفراد في طريقة فهمهم وتفسيرهم لما يسمعون أو يشاهدون، استنادًا إلى تجاربهم وتوقعاتهم.

لذا، يمكن القول إنه من الضروري والمهم للاتصال الفعال في مجموعات العمل أن يشترك الأفراد في حوار مستمر وأن يصغي كل فرد لوجهات نظر الآخرين، ويسعى لفهم تجاربهم وتوقعاتهم. هذا يعزز الفهم المتبادل ويساهم في تعزيز الاتصال الفعال بين الأفراد

وعليه يمكن القول إنّ الاتصال الفعال في مدرسة رياض الاقصى الاساسية المختلطة يساعد في تقدم مستوى المدرسة على كافة الاتجاهات حيث يحقق مستوى مرتفع من الثقافة التنظيمية بين المعلمين انفسهم، ويساعد على تحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

كما أشارت النتائج فيما يخص مستوى الثقافة التنظيمية في المدرسة إلى انها جاءت بدرجة عالية أيضاً، وهذا يبين مستوى التعاون والتفاعل بين المعلمين مع الادارة المدرسية، وبين مستوى التعاون بين المعلمين انفسهم، والاهتمام بهم واعتبارهم جزء من الادارة المدرسية من خلال تفويض الصلاحيات واستشارتهم في القرارات المهمة والمصيرية التي تخص مستقبل العملية التعليمية التعلمية، وهو ما توصلت اليه دراسة الاحمري(2018) في أنّ مستوى الثقافة التنظيمية المرتفع يحقق المزيد من التقدم والتطور للمدرسة.

كما أشارت النتائج إلى أنّ هناك علاقة ايجابية بين الاتصال الفعال وتعزيز الثقافة التنظيمية، فتطبيق اهداف ورسالة ورؤية المدرسة وهي تحقيق مستوى مرتفع من الانجاز التعليمي والقيمي والاخلاقي والثقافي والاجتماعي، لا يكون إلا من خلال الاتصال الفعال بين المعلمين وبين المعلمين والادارة المدرسية في التوافق على القرارات التي تخص المدرسة، ودعم كافة النشاطات والمشاركات التي يقوم بها الطلبة، والتواصل مع الاهالي ومع المجتمع المحلي، كل ذلك يساعد في التعبير عن ثقافة المدرسة في الوصول إلى تحقيق الاهداف والرسالة التعليمية التي تسعى اليها.

وعليه يجب على كل مؤسسة اجتماعية أن تساير الثقافة التنظيمية والأوضاع الجديدة لها لصنع ريادتها وتميزها، أي ان يغير أعضاءها في إطار علاقاتهم أنماط التصرف، والفعل لمواجهة المشاكل الجديدة التي تواجه المؤسسة، وتهددها، ليصبح التغير ظاهرة حياتية لإبداع، والتجديد والابتكار، المنافي للجمود والركود، لتطوير النسق الثقافي الذي يحمل خبراتها كتجربة ريادية تصنع نجاحات المنظمة، وهذا ما يؤكد أن المؤسسة كيان اجتماعي للفعل في قدرة جماعية للعمل.

وإدارة الثقافة التنظيمية تعني تغيير وتطوير النسق الثقافي للمنظمة من أجل تحقيق فاعلية المنظمة وجعلها تتمتع بالاستقرار والقوة. يتيح ذلك للمنظمة توفير مزايا مادية ومعنوية للعاملين، مما يجعلهم أكثر ولاءً وانتماءً للمنظمة. ويعكس ذلك التوافق والتناغم بين الثقافة الداخلية والخارجية للمنظمة، مما يساهم في نجاحها وقدرتها على حل مشاكل الاندماج الداخلي والتكيف الخارجي، وتعود أهمية إدارة الثقافة التنظيمية إلى تأثيرها الكبير على قيم ومعتقدات الأفراد. فقيم ومعتقدات الثقافة الراسخة، التي تمتلكها المنظمة ويتبناها الأفراد، تساعد في خلق بيئة تسهم في تطوير الأداء وتحقيق إدارة التغيير. كما تساعد في التغلب على المعوقات التي تعوق تحقيق استراتيجيات المنظمة وتسبب مقاومة التغيير الثقافي.

وتعتبر عملية التوافق الثقافي ذات أهمية بالغة، حيث إذا لم تتوافق الابتكارات مع الثقافة القائمة، فإنها ستكون غير فعالة، ما لم يتم تغيير وتطوير الثقافة لتتوافق معها. ومن خلال إدارة الثقافة، يمكن تحقيق

وعليه يمكن القول إنّ الاتصال في المدرسة مهم، ويؤسس إلى علاقة ايجابية بين اطراف عملية الاتصال، ويحقق مستوى مرتفع من الثقافة التنظيمية لدى المعلمين والادارة المدرسية، ويؤدي إلى بناء علاقة قوية تؤدي إلى تفعيل النشاطات المختلفة في المدرسة.

كما أنّ الاتصال الجيد يؤدي إلى رفع مستوى ثقافة الاحترام والتقدير بين المعلمين، وبالتالي القدرة على التعاون والتشارك من أجل إنجاح الاعمال المدرسية المختلفة، والتعاون من أجل رفع المستوى التعليمي، والتعفف عن استخدام الأساليب غير اللائقة في التعامل، وتعزيز فرص تطوير المدرسة سلوكياً ومعرفياً.

التوصيات

توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تعزيز مستوى التشاور والاتفاق في حال حدوث الازمات مع المعلمين كونهم جزء من العمل المؤسسي، وضروري أن يتم مشاورتهم في الامر.

- ضرورة أن يتم تفويض المعلمين في بعض الصلاحيات كون ذلك يرفع من مستوى الاتصال والتواصل بين الادارة والمعلمين ويعزز الثقافة التنظيمية الايجابية بينهم.

- ضرورة عمل دراسات تربط الاتصال التنظيمي بمتغيرات أخرى كالصراع التنظيمي والكفاءة التنظيمية لقلة الدراسات حولها.

- ضرورة ترسيخ مفهوم الاتصال الفعال في المدارس وتعزيز مستوياته كونه يساعد على تحقيق اهداف المدرسة.

-تدريب وتأهيل المعلمين من أجل معرفة كيفية التفاعل والمشاركة بسياسات واهداف ورؤى المدرسة داخلياً وخارجياً.

-تقديم المزيد من الدراسات حول الاتصال الحديث من خلال الإدارة الالكترونية في تحقيق الثقافة التنظيمية لدى الافراد.

قائمة المراجع

- ابراهيم، لبيب(2017) الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عدن، وعلاقتها بأساليب ادارة الصراع التنظيمية السائدة لديهم، **مجلة كلية التربية**، 33(8): 85-146.
- ابو حسين، اسعد(2017)الثقافة التنظيمية وأثرها على دافعية الانجاز التربوي، **مجلة كلية التربية**، 65(1): 656-688.
- الاحمري، عبد الله(2018) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا لدى معلمي المعاهد العلمية في مدينة الرياض، **مجلة العلوم التربوية**، 16: 291-393.
- الجعدية، جميلة(2011). التواصل والاتصال اللغوي، **مجلة رسالة التربية**، 33: 100-111
- الحارثي، طلال. (2010). **تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي**. كليّة التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حبتور، عبد العزيز .(2007) **مبادئ الإدارة الحديثة**، ط .5 دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان
- الحمداني، عيسى. (2006). **تحليل أنماط التفاعل اللفظي الصفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي**. جامعة السلطان قابوس، عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- الخضير، عبير. (2010). **اثر استخدام التفاعل الصفي على ما يكسبه طلبة السنة الاولى من معلومات في قواعد اللغة الانجليزية**. جامعة بغداد، بغداد.
- الرتيمي، فضيل(2011) الثقافة التنظيمية ونماذج التنظيم، **مجلة الحكمة**، 5: 67-87.
- رجب، إبراهيم عبد الرحمن. (2003). **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية**. الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- رضوان، محمود(2013) **مهارات اعداد الهياكل التنظيمية**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- الرواشدة، إياد(2018) اثر خصائص المنظمة المتعلمة في فاعلية الاتصال الاداري من وجهة نظر المديرين في الوزارات الاردنية، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، 24(1): 207-238.
- رواه، ايمان(2018) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالنمو المهني للمرأة السعودية في المراكز القيادية التابعة لوزارة التربية والتعليم، **مجلة كلية التربية**، 34(3): 151-164.
- الريالات، زاهر(2018) الاتصال الفاعل وأثرة الايجابي في العملية التربوية، **مجلة رسالة المعلم**، 55(2): 115-118.
- زامل، مجدي (2011). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. بحث منشور في **مجلة المعلم/ الطالب**، عدد 2006. وفي مجلة جامعة القدس المفتوحة عدد 2011.
- الزبيدي، أحمد(2007) **إدارة الذات نحو تطوير الشخصية**، دار كنوز للمعرفة والنشر، عمان.
- الزبيدي، وفاء(2018) انماط الاتصال وعلاقته باتخاذ القرار الاداري لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 19(8): 225-263.
- السعدي، محمد؛ الحكيمي، شوقي(2018) تطوير الاتصال الاداري لدى مديري مدارس التعليم العام بأمانه العاصمة صنعاء في ضوء الادارة الالكترونية، **مجلة دراسات وابحاث**، اليمن، 30: 101-126.
- الطائي، حميد(2009) **أساسيات الاتصال ومهاراته**، مطبعة اليازوري، عمان.

- العتيبي، نورا. (2007). **تقويم التفاعل الصفي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف الأول ثانوي بالرياض في المملكة العربية السعودية بأستخدام نظام فلاندرز العشري**. جامعة الخرطوم، الخرطوم.
- العليمات، علي(2017) الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديرات مرحلة رياض الاطفال في المدارس العامة الاردنية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمات، **المجلة التربوية**، 31(124): 104-156.
- القداح، محمد(2017) عمليات الاتصال الاداري وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية في مديريات التربية والتعليم في الاردن، **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، 44(1): 333-350
- القريوتي، محمد؛ الفريح، حامد(2017) دور الثقافة التنظيمية في تعزيز السلوك الابداعي، دراسة حالة لكلية العلوم الادارية في جامعة الكويت، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 45(4): 87-120.
- محيي الدين، عبد الله(2011). الاتصال، مفهومه وانواعه ونظرياته، **مجلة افنان**، 20: 75-84.
- المشاقبة، بسام(2011) **نظريات الاتصال**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- الهبيرة، زيد؛ السرحان، خالد(2017) برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في المملكة العربية السعودية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 44(1): 295-324.

Kreitner، R. and A. Kinicki. (2004). **Organizational behavior**. TheMcGraw_Hil Companies;Inc; New York

دور التداريب الميدانية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التربويين

ذة :صفاء جداري
مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة، فرع تطوان- المملكة المغربية
safaajadd@gmail.com
ذ:توفيق الهروتي
رئيس مصلحة تحديد مواصفات تكوين الأطر، وزارة التربية والتعليم-المملكة المغربية
Taoufiq1.ucfc@gmail.com

ملخص
هدفت الدراسة إلى معرفة دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لدى المتصرفين الإداريين و أطر الدعم منها (الإجتماعي، التربوي، الاقتصادي) في برنامج المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين بالمغرب، تم اختيار مجتمع الدراسة كعينة وعدده (140) اطار(ة)، واستقرت العينة على 108اطار(ة)، من الذين تلقوا تدريب ميداني وأجابوا على الاستمارة التي تم إعدادها لجمع المعطيات، وتم استخدام المنهج الوصفي المناسب لطبيعة هذه الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود دور عالي جداً للتدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية، ودور عالي لتطوير قدرات التربويين،توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم تعزى لمتغيري والشهادة وعدد الأسابيع في التداريب الميدانية، بينما لا توجد فروق في دور التدريب الميداني حسب متغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التداريب الميدانية، المهننة، الكفاءة الذاتية، مهارات التدبير، تجويد التكوين.

The Role of practicum in improving educators' self-effectiveness

Safae jaddari
Teacher at Crmef Tanger tetouan-Morocco
Taoufiq El harrouti
Teacher at Crmef Rabat sale kenitra-Head of department of management Education Profil-Ministry of national Education and Preschool Education and Sports-Morocco

Abstract
The training at the regional centres for education and training professions aims at the development of professional skills as an entry point essential to professionalism. To consolidate this principle, the training of the school staff (administrators, support trainees, academy trainees) is based on the practice-theory-practice paradigm in which the professional modular training at the centre complements the practical training at the public schools and vice versa.

This paradigm stresses the importance of professionalisation and the role it plays in ensuring professional quality training. The trainees develop skills via interactive and contextualised cases, especially during practicum which allows them to move from a technical principal manager to a principal who masters management skills and is an expert in communication in different work contexts.

The objective of the study was to find out the impact of practicum on improving self-aware efficacy and management skills among school administrators, support staff and academy trainees in the programmes of the regional centres for education and training professions in Morocco.

The research sample population consisted of 44 students, selected by a simple random sample method from the research population of students who have received practicum. A descriptive method was used according to the nature of this study. The results indicated a role for practicum in improving, to a higher degree, perceived self-efficacy. There were, however, statistically significant differences in perceived self-efficiency averages depending on the gender variable, especially among males in higher degrees and a higher number of courses for females.

Practicum has also a crucial and highly important role in improving the educational skills of the trainees. There were statistically significant differences in educational skills averages depending on the sex variable which was in favour of males and depending on the variable number of courses in favour of females.

Keywords: practicum, professionalisation, self-efficiency

مقدمة

يغد دور التداريب الميدانية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التربويين من أوليات الإصلاح النظام التربوي المغربي، باعتباره أحد السبل المهمة لتكوين وإعداد أطر ذات كفاءة ونجاعة في التكوين التربوي، واستجابة للحاجات العملية للمتدربين في مسلك أطر الإدارة التربوية والدعم، وكي تنسجم مع عدة التكوين وفق النظام الجديد، لابد من استئناس الأطر المتدربة بالمحيط المهني الميداني، من أجل أن يتعرف المتدربين على مهن الإدارة التربوية والتدرب عليها، وذلك بالتدرج من مرحلة اكتشاف المهنة إلى التحمل الجزئي للمسؤولية ابتداء من السنة التكوينية بالمركز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

ولتحقيق المهننة في التكوين بمسلك الإدارة التربوية، لابد من تدبير الأنشطة الميدانية المطلوب إنجازها من قبل المتدربون في الزمن المخصص أسبوعيا للتداريب الميدانية، في تكامل بين التكوين الحضوري والتكوين عن بعد والتكوين الذاتي، وذلك باستحضار أهمية التكوين الذاتي للتمكن من اكتساب كل ما يتعلق بمهن الإدارة التربوية. (دليل حول إجراءات تدبير تكوين الأطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، 2021).

إن هذا الطابع الشمولي فرض علينا سلوك مقاربة نسقية، تُحدد معالمها المنهجية ومنطلقاتها العلمية ومبرراتها كمرحلة أولى، وفي مرحلة ثانية سنقوم بتحديد الإطار النظري لمداخلتنا والمعايير الضرورية لصياغة هندسة التكوين بتدبير عقلاني، في إطار التفعيل العملي لمفهوم" المهننة" في المجال التربوي المغربي.

1. الإشكالية

يعتبر المكوّن عنصر مهم في مراكز مهن التربية والتكوين بالمغرب، ومحدد أساسي لمكانتها في المحيط الذي يتميز بالحركية وعدم الاستقرار، وله دور في تمكين تلك المراكز من مواجهة التحديات المختلفة التكنولوجية، المعرفية، الاقتصادية، الاجتماعية.

ولتسيير مراكز التكوين، والتكيف مع التحولات الجارية، وخصوصا التقدم التكنولوجي وتطور تقنيات التدبير، لابد من التفكير الجدي في تنمية التكوين والرقي به.

وبعد إرساء سلك تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين من خلال محطاته، ومن خلال تجارب المتدربين وكذلك ملاحظات المؤطرين والكفلاء، وربط التداريب الميدانية بالكفايات اللازمة لتأهيل المتدربين وإعدادهم الإعداد الجيد لتحمل مسؤولية التدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية، والعمل على إبراز دور هذه التداريب في الرفع من كفايات المتدربين في هذا السلك، ونظرا لأهمية وتعدد الإشكاليات المرتبطة بالتداريب الميدانية والصعوبات التي تواجه المتدربين بهذا الخصوص، فإنه من الضروري التساؤل حول فاعلية التداريب الميدانية في إنجاح المهام الإدارية للمتدرب الإداري وسبل التغلب على مختلف الصعوبات.

ولذا يهدف البحث إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: ما دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية؟، وتفرعت منه التساؤلات الآتية:

ما دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية؟

هل يوجد فرق ذات دال إحصائيا في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية يعزى للمتغيرات (الجنس، الشهادة، عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)؟

2. فرضيات البحث

انطلاقا من الإشكالية صيغت الفرضية الرئيسة والتي تنص على: "نفترض أن هناك دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية"، ومنها تفرعت الفرضيات الآتية:

نفترض أن هناك دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربوييونوتحسين الكفاءة الذاتية.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية تعزى للمتغيرات (الجنس، الشهادة، عدد الأسابيع في التداريب الميدانية).

3. أهداف البحث

تحددت أهداف البحث في:
معرفة دور التداريب الميدانية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التربويين
التعرف على مستوى الاختلافات في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية حسب متغيرات (الجنس، الشهادة، عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)

4. أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في التعرف على التكوين والتداريب الميدانية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب، كوظيفة من وظائف الموارد البشرية، وآلية تسييرها، كونها تساهم بفعالية في تحقيق أهداف المراكز وتحسين أدائها، وكون تلك التداريب تسعى لتكييف الموظف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، وتنمية الشخصية والمهنية، وتجدد المعلومات والمعارف للمتصرف الإداري وأطر الدعم وتعدل من سلوكهم واتجاهاتهم.

أولاً: الإطار النظري

سنتطرق هنا للمقاربة النظرية المفاهيمية لمتغيرات البحث، واهمية التكوين والتداريب الميدانية للأطر التربوية:

1. المفاهيم المرتبطة بالتكوين والتدريب

1.1. التكوين

يعرف الزيادي (1992: 176) التكوين بأنه: الأنشطة المبذولة لتزويد وتنمية المتدربين بالمعارف والمهارات اللازمة لرفع مستوى الأداء لديهم، وصقل خبراتهم، كي يحدث تغيير في سلوكهم واتجاهاتهم في الاتجاه المرغوب فيه لصالح كل من الفرد والمجتمع والمنظمة.

وهو عملية ديناميكية نقوم بإحداث تغيير في المعارف، والخبرات، والسلوكيات والاتجاهات للمتكونين وطرق أداء مهامهم، لتمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة، كي نساعدهم على رفع كفاءاتهم. (الحريري، 2014: 107)

ويعرف عبد الكريم (2015: 169) التكوين بأنه: جهد منظم ومتكامل ومستمر، يسعى إلى تنمية معارف الفرد ومهاراته وسلوكياته، وإثراءها، لأداء عمله بكفاءة عالية.

ويعرفه مارتوري وآخرون (Martory, et al,. 1988: 108) بأنه حق لكل المتكونين لتطورهم وترقيتهم الاجتماعية، وهو وسيلة للمؤسسة من أجل تكييف الموارد البشرية مع التطور التقني والمهني

ويعرف تويلير (Thuillier. 1977: 32) التكوين بالعملية التي تهدف إلى تكييف الأفراد مع التغيرات وظروف العمل، وتسيرهم وتؤدي إلى ترقيتهم اجتماعيا عن طريق الكفاءة المهنية.

والتكوين الإداري: عبارة عن مجموعة الأنشطة المصممة والموجهة، لرفع مستوى المعارف والمهارات، والخبرات للأفراد، لتعديل إيجابي في ميولهم وتصرفاتهم أو سلوكياتهم. (بلوط، 2002: 236)

ونظرا لتعدد التعريفات، لكنها ركزت بشكل أساسي على تنمية الفرد معرفيا ومهاريا، واحداث تغيير في سلوكه واتجاهه، في الاتجاه الذي يساعده على تقديم أداء أفضل.

وهنا يمكن تعريفه بمجموعة العمليات التي تقدم للمكون بالمراكز الجهوية بغرض إكسابه المعارف والمهارات، وتكوين سلوكيات جديدة تساعده على القيام بدوره كإطار دعن اداري او اجتماعي. والوصول به إلى درجة عالية من الكفاءة ويؤدي عمله بفاعلية.

2.1. المهننة

أشارت تقارير اللجنة النقابية الأوروبية للتربية سنة 2008 في سعيها نحو إرساء "تعليم ذو جودة"، إلى أهمية تكوين المدرسين كخطوة أساس لإصلاح نظام التعليم، وربطت ذلك بمسار مهننة تكوين الأطرprocessus de professionnalisation، أي النظر للتعليم كممارسة مهنية ذات مستوى عال، وتستند إلى معارف علمية مندمجة مع الممارسات العملية، ويتم إغناؤها بشكل مستمر من طرف ممارسين ذوي تجربة متعاونين مع باحثين أكفاء (Gauthier, et al,. 1998).

ويقول مارتينو.(Martineau, 1999) "إذا ما أخذنا المهننة في مدلولها العام فقد تعتبر مرادفة لكلمة "حرفة" (métier)، فهما معا يتعلقان بنشاط يهدف تحقيق مدخول لصاحبه ليواجه تكاليف الحياة، لكن إذا ما دققنا واعتبرنا المعنى الخاص نجد هناك تمييز بين الكلمتين. فكلمة مهنة تعرف بأنها حرفة ذات مستوى راق تتمتع بظروف ممارسة متميزة تشجع على استقلالية الفرد، وهذه الاستقلالية متعلقة بآلية للاعتراف الاجتماعي حيث ترتبط المعرفة بالسلطة، ويمكن القول أن التمييز بين المهنة والحرفة يرتبط بتقسيم العمل بين اليدوي والفكري، فالمهنة حرفة فكرية تمت عقلنة معارفها لتكتسب من خلال التكوين الفكري وليس من خلال التعلم بالتقليد".

3.1. التدريب

عرف التدريب الكاتب ريموند فاتير Raymond Vatier بمجمل العمليات التي تجعل الأفراد والفرق قادرون على أن يؤدوا وظائفهم الحالية، والتي يكلفون بها مستقبلا، من أجل السير الحسن للمؤسسة بمهارة (عبد السلام وبن زيان، 2004).

وعرفه عبد الباقي (2002: 208) بالنشاط المخطط الذي يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى ارتفاع معدلات أداء الأفراد في العمل.

كما عُرف بأنه إجراء منظم يزيد من المعلومات، ومهارات الإنسان لتحقيق هدف معين. (شاوش، 1996: 232).

وبذلك نعرف التداريب الميدانية بأنها الأنشطة المخططة والهادفة التي تقدم في الميدان للأطر التربوية المكونة في المراكز الجهوية المغربية.

4.1. الأداء

هناك عدد من التعاريف التي تناولت الأداء، منها:

"أنه ما يفعله الفرد استجابة لمهمة معينة سواء فرضت عليه من الآخرون أو قام بها ذاتيا". (الخزامي، 2005: 19).

وأن الأداء "درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، ويعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة، وغالبا ما يكون هناك تداخل بين الأداء والجهد؛ فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فقياس على أساس النتائج المحققة من طرف الفرد. (حسن، 2001: 25).

وعرفه مورفي (Murphy, 1989: 109) بإنجاز المهام والمسؤوليات والواجبات المرتبطة بعمل معين.

وعليه فإن الأداء يعرف اجرائياً بالسلوك الذي يقوم به الفرد استجابة لإنجاز المهام المكلف بها من طرف الإدارة والرؤساء، أو التي يقوم بها بذاته، وتؤدي إلى نتيجة.

شكل (1) يوضح معايير الأداء

2. تكوين أطر الإدارة التربوية

1.2. المبادئ ومرتكزات التكوين أطر الإدارة التربوية:

يرتكز تفعيل المهننة في سلك تكوين أطر الإدارة التربوية على المبادئ والمرتكزات الآتية:

التكوين في سنة واحدة

تستند هندسة التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية في سنة واحدة، على التمفصل الوظيفي بين تكوين المتكونين بالمراكز، والتكوين الميداني لهم بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، والتكوين الذاتي الموجه.

المقاربة بالكفايات:

يستهدف التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية، وإنماء الكفايات المهنية بهم باعتبار تلك الكفايات مدخلا أساسيا للمهننة، وقد تم مراعاة شرطان أساسيان في وضعها:

- أن تكون الكفايات لخصوصية ملاءمة للمهام التي يضطلع بها المدبر داخل المؤسسة التعليمية، -مراعاة مبدأ التكامل والانسجام فيما بينها.

نموذج عملي نظري عملي:

ترسيخا لمبدأ المهننة، يرتكز التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية على الأنموذج عملي نظري عملي، وفق تمفصل بشكل تكاملي بين التكوين المجزوءاتي الممهنن بالمركز، والتداريب الميدانية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي. وهو أنموذج يولي قدراً كبيراً من الأهمية إلى المهننة وأثرها في تجويد التكوين، أي إلى تكوين ممهنن يتميز بالخصائص التالية:

تكوين له غاية عملية (اكتساب المهارات المهنية الضرورية لممارسة المهنة)، يجمع بين تملك كفايات مهنية متعددة ومتنوعة ويضم المهارات والقدرات في المجزوءات على المستوى البيداغوجي، إضافة إلى القدرة على بناء خطاطات الإدراك والتفكير والتدخل، التي تمكن من تعبئة هذه المعارف والمهارات والسلوكات تعبئة واعية متبصرة في ممارسة المهنة؛

تكوين يطور خصوصية مهارات التدبير ويؤكد أهمية المعارف للقيام بهذه العملية، إذ يتم تحقيق نماء الكفايات من خلال وضعيات تفاعلية وسياقية وبخاصة خلال التداريب الميدانية، للانتقال من مدبر(ة) تقني(ة) إلى مدبر(ة) متمكن(ة) من "مهارات التدبير" وخبير(ة) في العمليات التفاعلية، ومتمرس(ة) في تنظيم ظروف العمل.

المقاربة المجزوءاتية

يعتمد التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية المقاربة المجزوءاتية، باعتبارها هندسة للتكوين تقوم على مجزوءات متمفصلة ومتكاملة، تراعي الكفايات المهنية وخصوصيات مواد التكوين عند بنائها، كي تحقق ملمح التخرج المرتبط بالأدوار والمهام التي يضطلع بها المدبر داخل مؤسسة تربوية.

التكوين بالتناوب

يرتكز التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية على مبدأ التناوب بين فضاءين:

التكوين النظري بالمركز؛

الوضعيات المهنية بمؤسسات التدريب.

واعتماد الانسجام والتكامل في صيغ وأنماط التكوين، بحيث يضمن تطوير الكفايات المهنية المنشودة، دون إغفال الوضعيات الممهننة بالمركز واستحضار البعد التبصري.

تنظيم التكوين بسلك الإدارة التربوية:

يتم التكوين بالمراكز الجهوية في تكامل بين التكوين الحضوري والتكوين عن بعد والتكوين الذاتي الموجه. وتتخلل هذه السنة فترات للتكوين الميداني.

والسنة التكوينية تنقسم إلى أسدوسين، يتضمن كل أسدوس:

- ثمان (08) مجزوءات للتكوين الحضوري (272 ساعة)؛
- التداريب الميدانية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي (128ساعة)؛
-الأنشطة المندمجة (64 ساعة)؛
-التكوين الذاتي الموجه (128ساعة)؛
-مجموع عدد ساعات التكوين الإجمالية 592 ساعة لكل أسدوس.

يتم إنجاز كل مجزوءة، خلال 30 ساعة، عن طريق مجموعة من الأنشطة التربوية، موزعة على 15 أسبوعا بمعدل ساعتين في كل أسبوع لكل مجزوءة.

التداريب الميدانية

وتهدف التداريب الميدانية تعرف المتدربين/ات مهن الإدارة التربوية، والتدرب عليها باعتماد مبدأ التدرج.

وتحقيق المهننة في التكوين بسلك الإدارة التربوية يقتضي؛ تسيير التداريب الميدانية التي ينجزها المتدربون/ات في الزمن المخصص أسبوعيا لها بالمراكز الجهوية في تكامل بينها وبين التكوين الحضوري، وضرورة استحضار اعتماد التكوين الذاتي للتمكن من اكتساب كل ما يتعلق بمهن الإدارة التربوية.

2.2. الأنشطة الميدانية:

مفهوم الأنشطة الميدانية للاستئناس بالوسط المهني:

هي الأنشطة الميدانية التي ينجزها المتدربون في 12 ساعة المخصصة لها أسبوعيا بالسنة الأولى، سواء في فضاءات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين في 6 ساعات أسبوعيا، أو في فضاء المؤسسات التعليمية في 6 ساعات أسبوعيا.

وتعتبر هذه الأنشطة الميدانية مكونا أساسيا ضمن المنهاج التكويني في مسلك أطر الدعم، وفقا للعمل بمبادئ المهننة والتأهيل والتناوب والتناغم، وتعتبر ممارسة ميدانية مبنية على الأنموذج عملي – نظري – عملي باستحضار البعد التبصري، مع التأكيد على ارتباطها بصفة عضوية وتلازمية بمجزوءات التكوين، يتدرج من خلالها الطالب (ة) المتدرب (ة) من الاكتشاف إلى التحمل الجزئي لمسؤولية مهن الإدارة في مؤسسة تدريبية (دليل الأنشطة الميدانية للاستئناس بالوسط المهني بمسلك أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي،2021).

أهداف التداريب الميدانية (دليل الأنشطة، 2021):

إثراء خبرات المتدرب من خلال ربط الدراسات والمعارف السابقة سواء في المسار الدراسي أو التجربة المهنية أو الإطار النظري بالمركز الجهوي، بالأوضاع والظروف العملية الواقعية في بيئة العمل الإداري.

إتاحة الفرصة للمتدربين لاكتشاف اهتماماتهم المهنية في مجال تخصصهم، وفي اكتساب مهارات جديدة من خلال تعويدهم على التفكير الابتكاري في حل المشكلات واتخاذ القرارات العملية بثقة.

تهدف التداريب الميدانية إلى إتاحة الفرصة للمتدرب اكتساب المعرفة وترجمتها إلى ممارسات عملية وتطبيقية مع اختيار الحلول المناسبة في المواقف الواقعية.

اكساب المتدرب الإداري المهارات المناسبة للتأهيل للعمل الإداري

اكساب المتدرب الإداري أخلاقيات المهنة وتنميتها عن طريق الممارسة الميدانية، كما تلعب التداريب الميدانية دورا في إكساب المتدرب مهارة التنظيم والدقة والسرعة في إنجاز العمل

تزويد المتدرب بمعارف وخبرات مهارات العمل ضمن فريق سواء مع الزملاء أو المختصين

تنمية مهارات المتدربين على العمل الفردي أو العمل بشكل جماعي في فريق

تعريف المتدرب على طبيعة سير العمل سواء بالمؤسسات التعليمية أو بالمصالح الجهوية والإقليمية.

مراحل الأنشطة الميدانية بالمؤسسات التعليمية (مجالاتها وأنشطتها وتدبيرها):

جرت العادة أن الوحدة المركزية لتكوين الأطر تصرح ببرنامج السنة التكوينية، يتضمن رزنامة خاصة بالتداريب الميدانية وفق فترات زمنية محددة، ويمكن إجمال هذه الرزمانة كما يلي:

تخصص محطة للاستئناس بالوسط السوسيو مهني للمؤسسة: حيث يقوم المتدربون بزيارة أقسام ومصالح ومكاتب الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت، كما يزورون مصالح ومكاتب المديريات الإقليمية بالجهة، وتعتبر هذه المحطة من المحطات التدريبية الهامة في مسار التكوين، حيث تتعرف من خلالها الأطر المتدربة على مهام ووظيفة وهيكلة الأكاديمية الجهوية والمديريات الإقليمية، كما يتعرفون على مهام كل قسم أو مصلحة أو مكتبة، مما يسهل عليهم عملية التواصل بعد تحمل المسؤولية.

تخصص مرحلة تدريبية بمؤسسات التعليم الأولي والابتدائي: حيث يتعرفون على مهام مدير مؤسسة تعليمية ابتدائية، ويكتسبون منه مهارات التخطيط والتدبير والتقويم، كما يتعرفون على أنشطة الحياة المدرسية وينخرطون في تنظيمها.

تخصص مرحلة تدريبية بالمؤسسات التعليمية للثانوي الإعدادي: حيث يتعرفون على مهام السيد المدير والسادة الحراس العامون ومفتشو المصالح المالية والمادية وباقي المكاتب المتواجدة بالمؤسسة.

تخصص مرحلة تدريبة موالية خاصة بزيارة مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي، يتعرفون من خلالها على مهام السيدات والسادة مديرات ومديروا الثانويات التأهيلية، وكذا النظار والحراس العامون ومفتشوا المصالح المالية والمادية وباقي المكاتب.

وتخصص مرحلة أخيرة خاصة بالتحمل الجزئي للمسؤولية بإحدى المؤسسات التعليمية، حيث يتحمل الإطار الإداري المسؤولية والسيد الكفيل يراقب عن كثب إلى أي حد امتلك هذا المتدرب كفايات المهنة.

ثانياً: الدراسة الميدانية للبحث

1. منهجية البحث

استخدمنا المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن تساؤلات البحث، كونه يعبر عن الظاهرة المراد دراستها، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، كما أن هذا المنهج لا يتوقف فقط على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة، وإنما يقوم كذلك على تحليل الظاهرة، وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات.

2. مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من أطر المتصرفين الإداريين وأطر الدعم عددهم (140) وتم اختيار المجتمع بكامله كعينة، وعند جمع المعطيات تم الحصول على عينة مكونة من (108) إطار(ة)، وفيما يلي خصائص العينة، كما توضحها الجداول الآتية:

جدول 1 توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للمتغيرات المدروسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة%	الإجمالي
الجنس	ذكر	80	74.07	108
	أنثى	28	25.93	
الشواهد المحصل عليها	الإجازة	72	66.67	108
	الماستر	36	33.33	
عدد الأسابيع في التداريب الميدانية	4 أسابيع فأقل	52	48.15	108
	5 - 8أسابيع	40	37.04	
	أكثر من 8 أسابيع	16	14.81	

3. أداة البحث

في سبيلِ تحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته، تكونت أداة البحث من استمارة لقياس دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية،وتمتحديدالمحاورالرئيسيةللاستمارةوالعبارات،التيتقيسكلمحور،بالاستعانةبالدراساتذات الصلة، وقد تكونت أداة الدراسة من محورين بها (6) عبارات تتداخل مع بعضها لتعبر عن محوري الدراسة، المتمثلين في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين، والآخر في تحسين الكفاءة الذاتية للتربويين، تم إخراج الاستمارة بصورتها الأولية، بغرض تقنينها والتحقق من الخصائص السيكومترية لها، كالآتي:

اختبار الصدق:تم توزيع الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، فيعلوم التربية، وعلم النفس لإبداء آراءهم ومقترحاتهم حول الأداة، وفي ضوء التعديلات والملاحظات، تم تعديل بعض العبارات في الصياغة، وأبدوا موافقتهم على جميع العبارات المنتمية إلى محاور الاستمارة، كما تم التأكد من صدق بناء الأداة،ليتم توزيعها على عينة استطلاعية مكونة من (20)إطار(ة) من خارج عينة البحث، للتأكد من ارتباط البنودبمحاورها الفرعية، وبعد جمع البيانات وجد أن هناك ارتباطا بين العبارات ومحورها، وتراوحت معاملات ارتباط بنوده بين (0.310**، 0.948**)، عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن بنود المحورين، تقيس ما وضعت لقياسه، إذ ويتوفر فيها صدق البناء.

اختبار الثبات: تم التأكد من ثبات الأداةباستخدام طريقة الاتساق الداخلي، من خلال معطيات العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معامل الثبات باستعمال معامل ألفاكرونباخ، إذ وتراوحت بين (0.70، 0.79) وكلها معاملات ثبات عالية ومقبولة، وبذلك تصبح الأداة، قابلة للتطبيق على أفراد عينة البحث الأصلية.

4. تطبيق أداة البحث

تم تطبيق أداة البحث بعد اختبار صدقها وثباتها، وذلك بتوزيعها على أفراد العينة من قبل الباحثة في شهر يناير من الموسم الدراسي 2022 -2023م، تم جمع (108) استمارة من العينة والدي يمثلون نسبة (77.14%) من المجتمع الكلي (140) إطار(ة)، ثم تم تفريغ البيانات الخاصة بالاستمارة التي تم توزيعها بشكل ورقي لتحليلها ومعالجتها إحصائيا(SPSS).

5. المعالجة الإحصائية للبحث

تم ترميز البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية لتحليل البحوث النفسية والاجتماعية (SPSS)، وتمت المعالجة الإحصائية كما يلي:

تماستخدام مقياسليكرت الخماسي في السؤال ذو التقديرات (موافق بشدة=5، موافق= 4، إلى حد ما=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1)، وتم الاعتماد على معيار الحكم للدور الذي لعبه التدريب الميداني وفقاً لفئات المتوسط الحسابي الآتية:

المتوسط	مستوى الدور	
1.80 – 1	ضعيف جداً	غير موافق بشدة
2.60 – 1.81	ضعيف	غير موافق
3.40 – 2.61	متوسط	إلى حد ما
4.20 – 3.41	عالي	موافق
5 – 4.21	عالي جداً	موافق بشدة

ولتحليل البيانات تم استخدام مجموعة من الوسائل الإحصائية، لاختبار فرضيات البحث والإجابة عن أسئلته، ومن بين هذه الوسائل:

معامل ارتباط بيرسون Personلإيجاد معامل الارتباط بين أسئلة المحاور والدرجة الكلية للمحور، وكذلك إيجاد العلاقة بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية للاستمارة.

معامل ألفا كرونباخ Alpha cronbach لقياس معامل الثبات.

التكرارات والنسب المئوية لتحديد لوصف العينة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد مستوى الدور.

ونظرا لعدم توفر التوزيع الطبيعي للبيانات (ملحق1) التي تم جمعها من أفراد العينة لموضوع الدراسة تم استخدام الاختبارات اللامعلمية لتحديد الفروق حسب المتغيرات المدروسة:

اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney Test) لتحديد الفروق بين متغيرين لعينتين.

اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis) لتحديد الفروق بين أكثر من متغيرين.

6. نتائج البحث ومناقشتها

تم دراسة دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم، باستخدام مجموعة من الوسائل الإحصائية منها: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney Test) لتحديد الفروق في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغيري (الجنس والشهادة)، واختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis) لتحديد الفروق في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية

لهمحسب متغير (عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)، وسنتطرق للإجابة عنأسئلة البحث بالتفصيل كالآتي:

6.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على "ما دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم؟"، تم اختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على:"نفترض أندور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم عالي"، من خلال استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وكانت النتائج المحصل عليها كما في الجدول الآتي:

جدول 2 يوضح المتوسطات الحسابيةوالانحرافات المعيارية لدور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم(N=108)

البنود والمحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة%	النتيجة
يساعد التدريب الميداني في تطوير قدرات المشرف الإداري	4.04	0.64	80.74	عالية
برامج التكوين الحضوري تؤثر على عملية التدريب الميداني	3.85	0.81	77.04	عالية
مساهمة التدريب الميداني في تحقيق مكتسبات المتصرف الإداري بجميع الجوانب	3.78	0.88	75.56	عالية
يحسن التكوين الميداني صورة المدير الحديث للمؤسسات التعليمية	4.22	0.88	84.44	عالية جداً
يساهم الأستاذ المكون في عملية التكوين الحضوري وينمي كفاية التدريب الميداني	3.74	1.04	74.81	عالية
دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين	3.93	0.59	78.52	عالية
دور التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية	4.26	0.75	85.19	عالية جداً
دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم	4.09	0.63	81.85	عالية

يتبين من الجدول السابق، أن دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم، كان عالياً حسب استجابات أفراد العينة بمتوسط (4.09) وانحراف معياري (0.63) ونسبة (81.85%)، ودور عالٍ في تطوير قدرات التربويين بمتوسط (3.93) وانحراف (0.59)، ودور عالي جدا في تحسين الكفاءة الذاتية بمتوسط (4.26) وانحراف (0.75).

وبتحليل المعطيات للبنود الفرعية وجد بأن التكوين الميداني يحسن صورة المدبر الحديث للمؤسسات التعليمية بدرجة عالية جدا، والتدريب الميداني يساعد في تطوير قدرات المشرف الإداري، ويتأثر بالتكوين الحضوري، ويساهم في تحقيق مكتسبات المتصرف الإداري بجميع الجوانب، ينمي كفايته، بدرجة عالية.

ويمكن تفسير هده النتيجة بـتلبية حاجات المتدربين في مقارنة تكميلية مع ما هو مقرر في عدة التكوين، باعتبار المتدربين شركاء أكثر منهم متعلمين، وذلك من خلال إشراكهم في جميع المحطات التكوينية، واعتماد المقاربة التشاركية في إنماء الكفايات. واكتساب المهارات المهنية الضرورية لممارسة المهنة وتحسين قدراتهم.

6.2. عرض نتائج تأثير المتغيرات، في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية تعزى للمتغيرات (الجنس، الشهادة، عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)؟"، تم اختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية تعزى للمتغيرات (الجنس، الشهادة، عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)". من خلال استخدام واختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney Test) لتحديد الفروق في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغيري (الجنس والشهادة)، واختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis) لتحديد الفروق حسب متغير (عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)، وكانت النتائج المحصل عليها كالآتي:

جدول 3 يوضح اختبار (مان ويتني)(Mann-Whitney Test) للفروق في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغيري (الجنس والشهادة)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	النتيجة
الجنس	ذكر	80	57.30	4584.00	1.579	0.114	غير دال
	أنثى	28	46.50	1302.00			
الشهادة	الإجازة	72	49.06	3532.00	2.569	0.010	دال
	الماستر	36	65.39	2354.00			

يتضح من الجدول أعلاه أنه:

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط الرتب لدور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغير الجنس، حيث كانت قيمة Z (1.579) عند مستوى دلالة (0.114)، وهذا يدل على أن الجنس لا يؤثر في وجهة النظر حول الدور الذي يلعبه التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم.

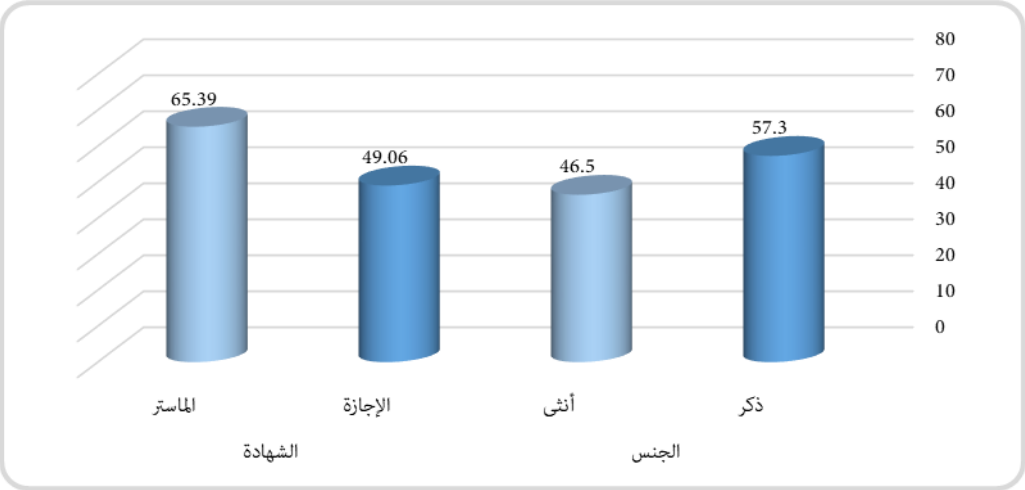
توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط الرتب لدور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغير الشهادة، لصالح من لديهم شهادة الماستر بمتوسط رتب (65.39) مقارنة بمن لديهم شهادة الإجازة (49.06)، حيث كانت قيمة Z (2.569) عند مستوى دلالة (0.010) وهو أقل من الدلالة المعنوية، وهذا يدل على أن الشهادةتؤثر في وجهة النظر حول الدور الذي يلعبه التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم.

ويمكن تفسير هده النتيجة باعتبار المتدرب الإداري جزء مهم من الإدارة التربوية بجنسيه، وباختلاف مؤهلاته، فهو يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أخذا بعين الاعتبار غايات وأهداف النظام

التربوي المغربي، خصوصيات النظام التربوي، المناهج الرسمية وفئات المتعلمين المستهدفة، الموارد البشرية والمالية والمادية للمؤسسة، الوسط الاجتماعي والاقتصادي والبيئي، حاجات المتعلمين ونجاحهم الدراسي، التشريع المدرسي، أسس التخطيط المالي، استعمال تكنولوجيا التواصل والمعلومات.

ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال المبيان التالي:

مبيان (1) يوضح متوسطاتالرتبلدور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغيري (الجنس والشهادة)



وتم استخدام اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis) لتحديد الفروق في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغير (عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)، وكانت النتيجة المحصل عليها كالآتي:

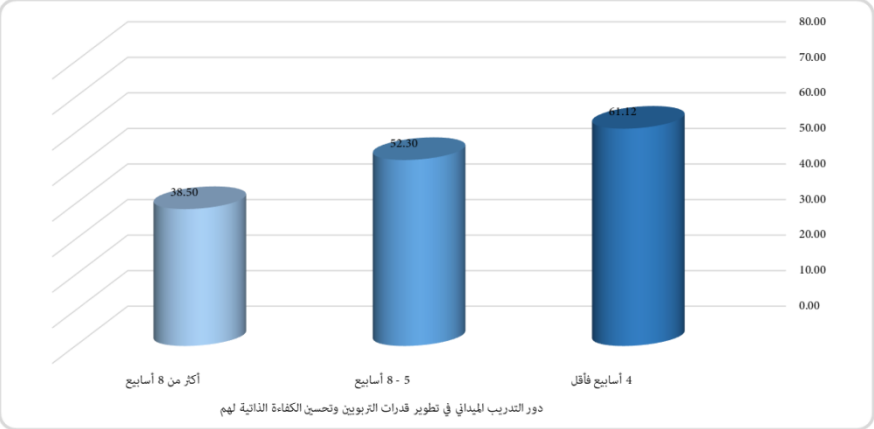
جدول 4 يوضح اختباركروسكال ويلز (Kruskal-Wallis) لتحديد الفروق في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغير (عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)

عدد الأسابيع في التداريب الميدانية	العدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	مستوى الدلالة	النتيجة
4 أسابيع فأقل	52	61.12	6.769	0.034	دال
5 - 8 أسابيع	40	52.30			
أكثر من 8 أسابيع	16	38.50			

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغير (عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)، حيث كانت قيمة Kruskal-Wallis H (6.769) عند مستوى دلالة (0.034)، وكان الفروق لصالح من عدد أسابيع التدريب 4 أسابيع فأقل بمتوسط رتب (61.12) ومن عدد أسابيع التدريب 5 - 8 أسابيع (52.30) مقارنة بمن عدد أسابيع التدريب أكثر من 8 أسابيع (38.50).

نستنتج من خلال عرض النتيجة السابقة، إن عدد الأسابيع في التداريب الميدانية، تؤثر في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية، ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال المبيان التالي:

مبيان (2) يوضح متوسطاتالرتب لدور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم حسب متغير (عدد الأسابيع في التداريب الميدانية)



الاستنتاجات

من خلال عرض النتائج والإجابة عن أسئلة البحث، تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم، كان عالياً.

توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم تعزىلمتغيري والشهادةوعدد الأسابيع في التداريب الميدانية، بينما لا توجد فروق في دور التدريب الميداني حسب متغير الجنس.

اقتراحات وتوصيات البحث

إصلاح المنظومة التربوية المغربية يتطلب احت ا رم شروط ضرورية عديدة، يعتبر شرط النهوض بتكوين المدرس إحدى أولوياتها .وللاستفادة من المقاربة النسقية التي اقترحناها بداية، لابد من استحضار تدابير م ا رفقة لها من أهمها إصلاح منظومة اتخاذ القرارات والابتعاد عن المركزية والحرص على المقاربة التشاركية لكل الفاعلين .إلى جانب احترام التخصصات والاقتناع بأن وضع خطط التكوين هي مسألة هندسية لها تقنياتها ومؤشرات تقويمها وتتبعها.

في ضوء نتائج البحث نوصي بالآتي:

يتم تقويم الكفايات المهنية لطالبات وطلبة سلك تكوين أطر الإدارة التربوية في محطات التداريب الميدانية، من قبل الأساتذة المكونين المكلفين بالتأطير الميداني لهذه التداريب.

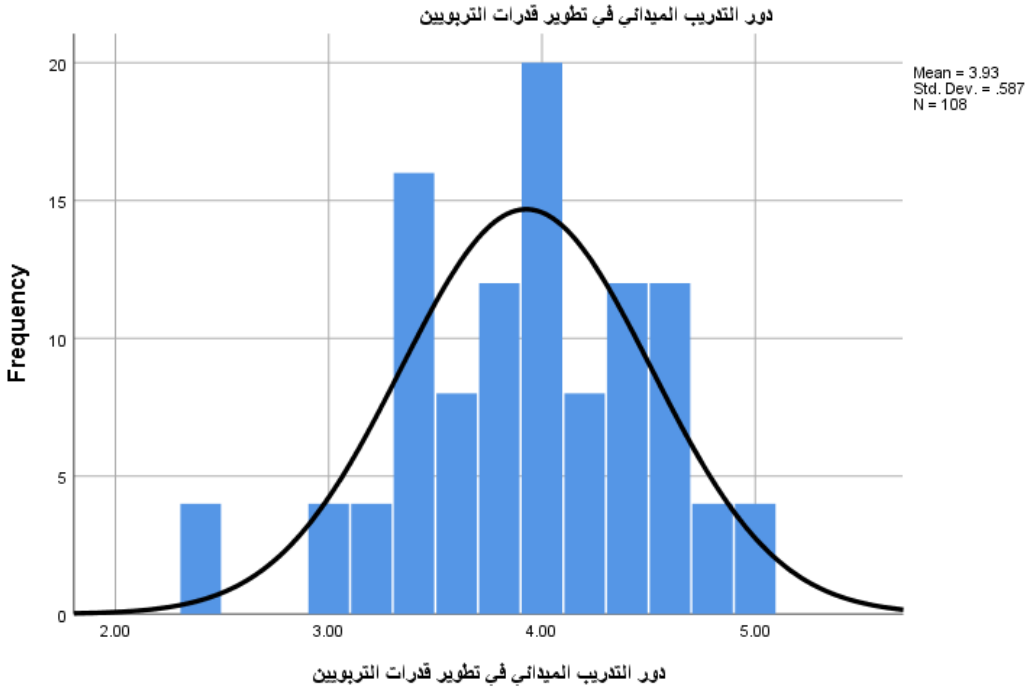
إرساء تعاون وثيق بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات تكوين الأطر الإدارية و التربوية .

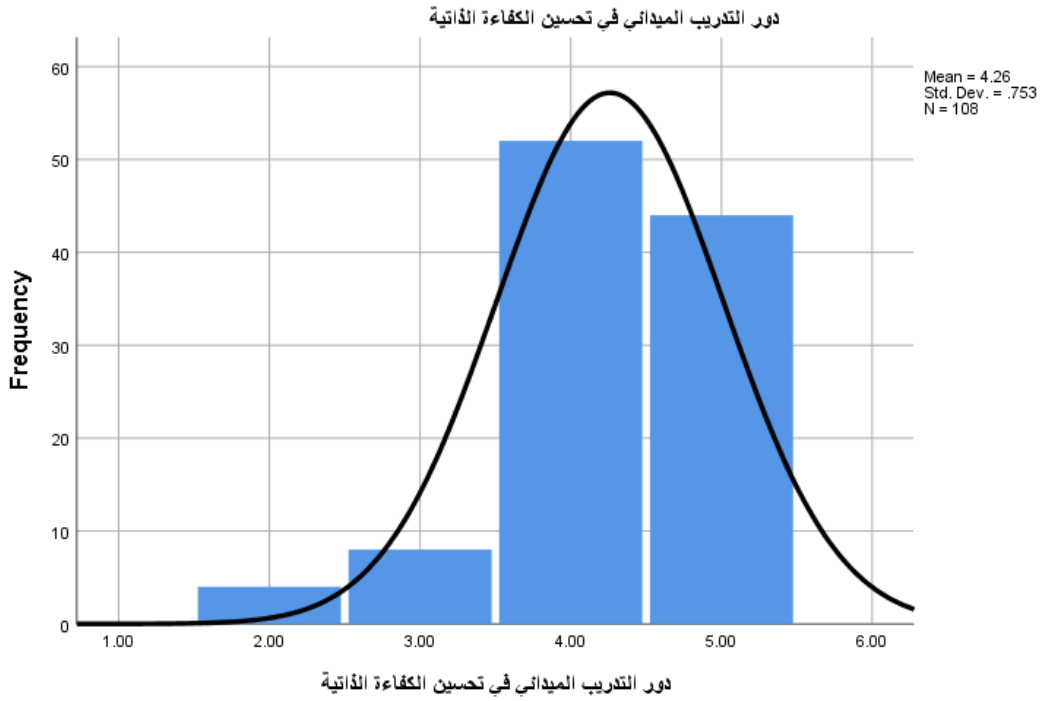
تطوير أنظمة تقويم التكوينات وكفايات أطر الإدارة التربوية وأطر الدعم، والحضور المتزايد لمفهوم « réflexif praticien le» أي الممارس الذي يستطيع أخذ مسافة من ممارسته وتقويمها والتعرف على أطرها المرجعية العلمية.

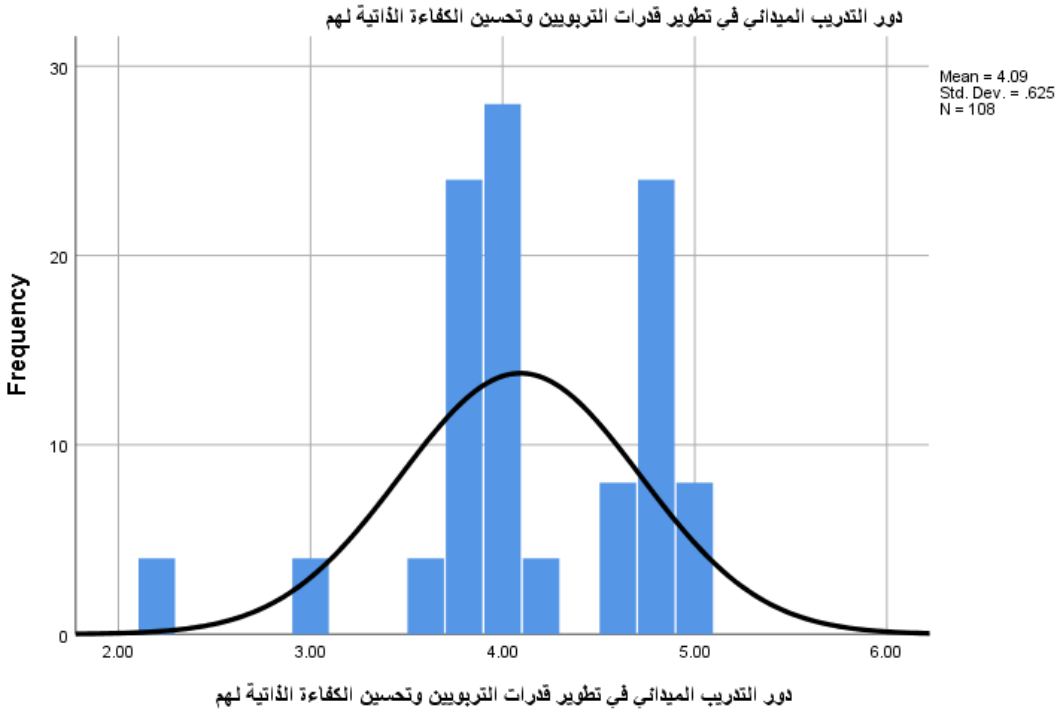
المواكبة والمصاحبة المستمرة: مهما كانت جودة التكوين الأساس للإداري فلا بد من تأسيس آليات للمصاحبة والمواكبة المستمرة

الملاحق

ملحق يوضح توزيع درجات أفراد العينة لمتغيرات الدراسة






دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم
Mean = 4.09
Std. Dev. = .625
N = 108
Frequency
30
20
10
0
2.00
3.00
4.00
5.00
6.00
دور التدريب الميداني في تطوير قدرات التربويين وتحسين الكفاءة الذاتية لهم

البيبليوغرافيا

مراجع باللغة العربية

1. بلوط، حسن إبراهيم. 2002. إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
2. الحريري، رافده. 2014. اتجاهات حديثة في إدارة الموارد البشرية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. حسن، رواية محمد. 2001. إدارة الموارد البشرية: رؤية مستقبلية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.
4. الخزامي، عبد الحكم أحمد.2005. تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التحسين، ج1: تقييم الأداء، سلسلة الإدارة المعاصرة، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع والتصدير، مصر.
5. دليل الأنشطة الميدانية للإستئناس بالوسط المهني بمسلك أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، الموسم التكويني 2021/2020
6. دليل حول إجراءات تدبير تكوين الأطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، المرسم التكويني 2021/2020، **الوحدة المركزية لتكوين الأطر**.
7. الزيادي، عادل رمضان. 1992. إدارة الأفراد والعلاقات الانسانية، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
8. شاوش، مصطفى نجيب. 1996. إدارة الأفراد، ط1، دار الشروق للنشر التوزيع، عمان، الأردن.
9. عبد الباقي، صلاح الدين. 2002. الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.
10. عبد السلام، مخلوفي وبن زيان، روشام. 2004. الاتجاهات المعاصرة في التدريب: التدريب الموجه بالأداء، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة، 09-10 مارس.
11. عبد الكريم، أحمد جميل. 2015. إدارة الموارد البشرية، ط4، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مراجع باللغات الاجنبية

12. Gauthier, C., Lessard, C., & Tardif, M. 1998. *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Presses universitaires de France.

13. Martineau, S. 1999. Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans M. Tardif & C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p.9). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

14. Martory, B., Crozet, D., & Du Montcel, H. T. 1988. *Gestion des ressources humaines* (Vol. 3). Nathan.

15. Murphy, K.R. 1989. *Dimensions of Job Performance*. In: Dillon, R.F. and Pelligrino, J.W., Eds., Testing: Theoretical and Applied Perspectives, Praeger, New York.

16. Thuillier, G. 1977. *La promotion sociale*. Presses Univ. de France, Pairs.

الالتزام الاستراتيجي وتأثيره في تجديد الأداء الوظيفي
دراسة استطلاعية لآراء موظفوا مطار النجف

م. د. عدي عباس عبد الامير الطورجاوي
جامعة الكوفة ـ كلية الإدارة والاقتصاد ـ قسم إدارة الأعمال
odaya.abdulameer@uokufa.edu.iq

م. هيام حسن زبر الموسوي
جامعة الكوفة ـ كلية الإدارة والاقتصاد ـ قسم إدارة الأعمال ـ النجف،العراق
hiamh.almoussawi@uokufa.edu.iq
009647721481947

المستخلص:
هدف من الدراسة هو تحديد أهم مكونات الالتزام الاستراتيجي ، لفهم طبيعة الارتباط بين الالتزام الاستراتيجي والأداء الوظيفي المتزايد. كما تسعى الدراسة إلى صياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ستساعد على تجديد الأداء الوظيفي في مطار النجف الدولي.
ومن التوصيات التي تم استخلاصها من البحث زيادة الالتزام الاستراتيجي للعاملين في مطار النجف الدولي من خلال إشراكهم في القرارات التي تؤثر بشكل مباشر تعرف على حياتهم المهنية والاجتماعية من خلال الندوات وورش العمل ، مع التركيز على تعزيز الممارسات الإيجابية بين موظفي مطار النجف الدولي خدمة لأهداف المطار والبرامج التي طورها. تشجيع المزيد من الحوافز المعنوية والمادية من قبل الإدارة العليا للمطار من خلال تفعيل نظام الحوافز والمكافآت لتجديد عوامل إضافية تؤثر بشكل مباشر على الالتزام الاستراتيجي للموظفين مما يؤدي إلى تحقيق أهداف الإدارة العليا لمطار النجف الدولي.
الكلمات المفتاحية : الالتزام الاستراتيجي ،أداء الموظف ، العاملين المطار النجف الدولي.

Strategic commitment and its impact on job performance renewal An exploratory study of the opinions of Najaf Airport employees

OdayAbbas Abdul Ameer
University of Kufa - College of Administration and Economics - Department of Business Administration
Hayam Hassan Zuber Al-Moussawi
University of Kufa - College of Administration and Economics - Department of Business Administration - Najaf, Iraq

Abstract
The objective of the study is to identify the most important components of strategic commitment, and to understand the nature of the correlation between strategic commitment and increased functional performance. The study also seeks to formulate a set of recommendations and proposals that will help to renew the functioning of Najaf International Airport.
One of the recommendations drawn from the research is to increase the strategic commitment of staff at Najaf International Airport by involving them in decisions that directly affect their professional and social lives through seminars and workshops so that they are central to promoting positive practices for workers at Najaf International Airport to serve the airport's objectives and planned plans. Operationalizing the incentive and reward system, and encouraging more moral and material incentives by the senior management of the airport to renew additional factors that directly affect the commitment of the staff strategist, would lead to the achievement of senior management goals at the Najaf International Airport.
Keywords: strategic commitment, employee performance, Najaf International Airport personnel.

مقدمة:

يعتبر المكون البشري من أهم مكونات المؤسسات المختلفة لما له من قدرات ومعرفة مقابلة وهو المصدر الرئيسي للتحفيز والفعالية لجميع أنشطتها. الفرد في المؤسسة ، طالما أن أهدافه تتماشى مع أهداف المؤسسة ، تنمي لديه رغبة قوية في أداء العمل والحفاظ عليه ، وسيعمل بجد أكبر للمثابرة ، ويلتزم بإنجاز العمل بشكل صحيح ، بينما تحتوي المطارات على (عينة دراسة)على أجهزة ادارية متنوعة ،ومتعددة فيها اعداد لا بأس به من الافراد يعملون وفق أهدافهم قد تتفق مع اهداف الإدارة العليا داخل المطار ، من خلال التزامها بالعمل المناط بها. فالالتزام الاستراتيجي هو عمل ملموس ، نتيجة تفكير الفرد وتخطيطه ، يعكس من خلال أفعاله أداء العمل وكيف يتم تجديده وفقًا للاتجاهات المعاصرة.

المبحث الأول: منهجية البحث العلمي:

أولا: مشكلة البحث:

يتطلب نجاح وتقدم منظمة خدمية مثل مطار النجف الدولي (عينة الدراسة) التركيز على العنصر البشري لأنه يعكس الميزة التنافسية التي تمتلكها المنظمات الخدمية في المعرفة والخبرة والمهارات في سعيها للمنافسة ، ولهذا تظهر الأبحاث أن المستويات العالية من الالتزام الاستراتيجي تساعد المنظمات الخدمية المدروسة كعينة على تحقيق أهدافها ، ومن هذا المنظور تحاول الدراسة توضيح أثر الالتزام الاستراتيجي على تجديد الأداء الوظيفي من خلال تحديد أسئلة البحث للأسئلة الرئيسية التالية:

-ما هو اثر الالتزام الاستراتيجي في تجديد الأداء الوظيفي داخل (عينة البحث)؟

ويتفرع هذا السؤال الأسئلة الفرعية الاتية:

- ما اهم مكونات الالتزام الاستراتيجي؟
- ما هي طبيعة العلاقة بين الالتزام الاستراتيجي والأداء الوظيفي؟
- ما هي الاستنتاجات والتوصيات التي تسهم في تجديد الأداء الوظيفي في عينة البحث؟

ثانيا : اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- اهم المكونات في الالتزام الاستراتيجي؟
- طبيعة العلاقة بين ابعاد الالتزام الاستراتيجي والأداء الوظيفي؟
- استنتاجات وتوصيات من عينة البحث تسهم في تجديد الأداء الوظيفي؟

ثالثا: اهمية البحث:

تنبع أهمية البحث في أنه يتناول موضوعًا مهمًا للغاية وهو الالتزام الاستراتيجي واثرة في تجديد الأداء الوظيفي، كما تكمن أهميته فمايمكن ان يفيد البحث الجهات المختصة للقيام بما يلزم من بناء برامج وسياسات استراتيجية تسهم في رفع الأداء الوظيفي وزيادة الكفاءة الإنتاجية التي تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة.

رابعا : منهج البحث:

بناءً على سؤال البحث وتماشياً مع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، يستخدم الباحثان الأساليب التحليلية لجمع البيانات والمعلومات حول الموضوع لأنه من خلاله يمكن تحقيق الأهداف الموضوعة.

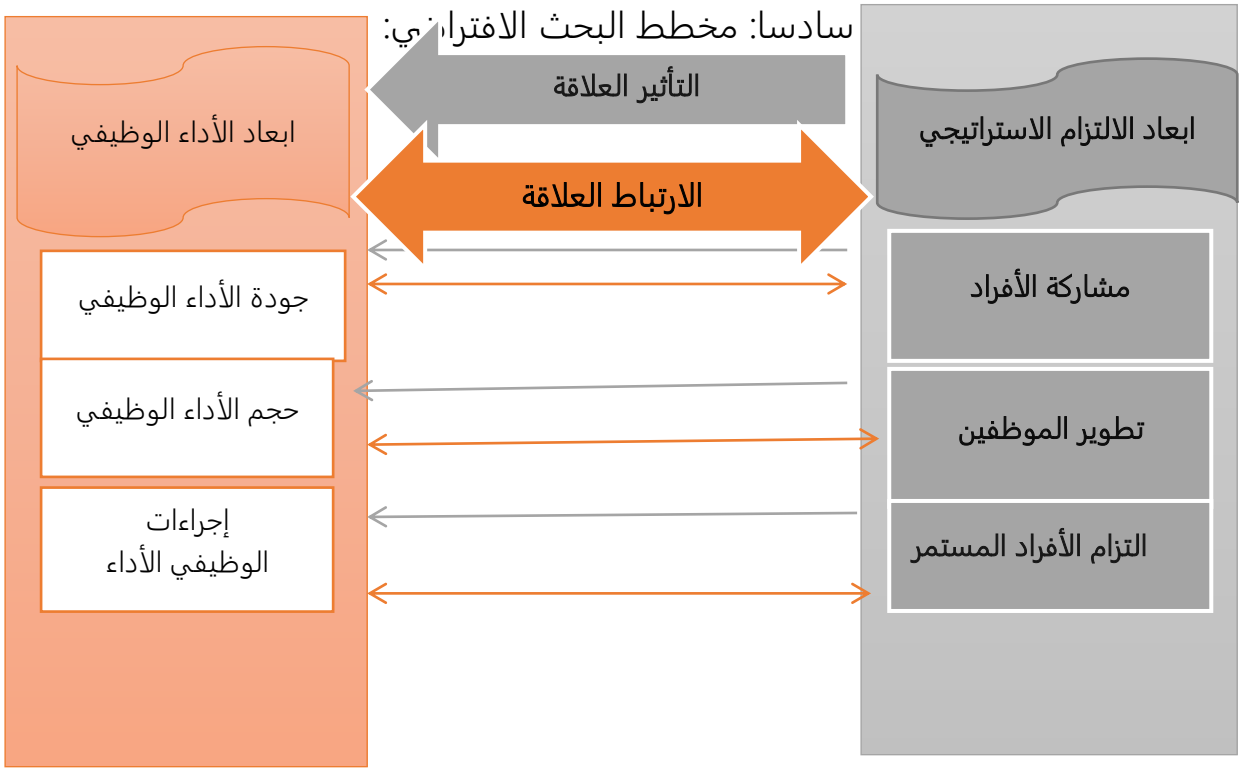
خامسا: مصطلحات البحث:

استند البحث على المصطلحات الآتية:

1. الالتزام الاستراتيجيStrategic commitment:
2. يعرف الالتزام الاستراتيجي:إنه مدى التزام الموظف في استراتيجية عمله ، ومقدار الوقت والجهد الذي يكرسه لهذا الهدف ، والدرجة التي يمثل فيها عمله جانبًا رئيسيًا من حياته.
3. الأداء الوظيفيFunctionality:

يتم تعريف الأداء على أنه الواجبات والمسؤوليات والأنشطة والمهام التي تشكل العمل الذي يجب على الفرد القيام بهحقيقة الأمر هي مجرد سلوك بمعنى واسع بينما الأداء الوظيفي هو ما يفعله الموظف أو المديرمن الوظائف والأنشطة المتعلقة بوظيفة معينة وتختلف من وظيفة إلى أخرى .

سادسا: مخطط البحث الافتراضي:



المخطط البحث الافتراضي من اعداد الباحثان

المبحث الثاني : الاطار النظري للبحث:

أولا: مفهوم الالتزام الاستراتيجي:

بدأ الاهتمام بمسألة الالتزام الاستراتيجي في النصف الثاني من القرن العشرين واستمر حتى الوقت الحاضر ، خاصة في أوائل الخمسينيات من القرن الماضي عندما ظهر مفهوم الالتزام الاستراتيجي. بعض المفاهيم النفسية والسلوكية الأخرى ،وأول هذه المحاولات هي اقتراح لبيكر Becker ١٩٦٠ في وضع مفهوم نظامي لتطبيق سلوك بناء الأفراد في المنظمات واتخاذهلتصرفات منسجمةومتوافقة مع المحافظة على البقاء أطلق عليها بيكر Backer مفهوم الالتزام Commitment وكانت هي اول محاولة لوضع تعريف للالتزام الاستراتيجي" بأنه الرابط النفسي بين الفرد والمنظمة وما يحفزه على المشاركةلكي تصبح جزءًا من العمل وتبني قيم المنظمة ، فإن هذا له تأثير على إنتاجية المنظمة وفعاليتها".(خيرية ،2019:648)

ويشير(Herlambang,et al.,2022:5)التزام الاستراتيجي للمؤسسة إلى مدى جودة الموظفون على دراية بالمنظمة وموظفيهاورغبتهم في الحفاظ على عضويتهم. الالتزام الاستراتيجي للمنظمة ليس فقط ولاء الموظفين للشركة، ولكن أيضًا استعداد الموظفين للسعي إلى تحقيق ذلك الأهداف الرئيسية للمنظمة، والأعضاء الملتزمون بأحكام الاتفاقية ستكون المنظمة أكثر قدرة على البقاء.

وأوضح((Bowen.,etal.,2003:3 إن تفاني المنظمة هو مقياس لمدى جودتها ، والموظفون على دراية بالمنظمة وموظفيهاورغبتهم في الحفاظ على عضويتهم. فالالتزام الاستراتيجي ليس فقطولاء الموظفين للشركة، ولكن أيضًااستعداد الموظفين للسعي إلى تحقيق تلكالأهداف الرئيسية للمنظمة.

وحتى تتضح الرؤية إشارة(Markides, C. ,2019) آن مفهوم الابتكار Innovation هو مفهوم واسع ويشمل كل ما هو جديد ومختلف يميّز المنشأة عن الآخرين ويمنحها دعماً في المركز التنافسي وتحسين الأداء، سواء كان الابتكار في مجال المنتوج أم طرق الاداء الاداري أو المالي أو التسويقي أو الانتاجي، فاستخدام طريقة معالجة للمواد الداخلة في تصنيع المنتوج هو ابتكار او استخدام طريقة جديدة في تقديم الخدمة للزبون هو ابتكار، أو القيام بنشاط تنظيمي جديد هو ابتكار، وعليه فأن الابتكار مرتبط بأي فعل أو شيء جديد من قبل المنشأة ، وقد يكون على حل جديد لمشكلة قائمة.و ابتكار، أو القيام بنشاط تنظيمي جديد هو ابتكار، وعليه فأن الابتكار مرتبط بأي فعل أو شيء جديد من قبل المنشأة ، وقد يكون على حل جديد لمشكلة قائمة.

واخيرا اضافه الباحثان.تستخدم كلمة الابتكار على نطاق واسع في حياتنا اليومية ، وهي علامة عظيمة على دورها وأهميتها. بشكل عام ، يأتي الابتكار بوسائل أو حلول جديدة للتحديات التي نوجهها واعتماد مناهج مبتكرة في جميع جوانب الحياة بسبب الطبيعة البشرية ورغبة الإنسان في البحث عن الأفضل وتقديم مناهج إبداعية جديدة. يمكن القول أن الابتكار هو أحد أهم العوامل التي تعزز تطور العالم الذي نعيش فيه اليوم. لذلك من الضروري دمج جميع الأساليب المبتكرة داخل المؤسسة ، واعتماد استراتيجيات متعددة ، بما في ذلك عدم فرض قيود على طريقة تفكير الموظفين ، وتحفيز إبداعهم ، والسماح لهم بتجربة تجربة الفشل.

يتميز الابتكار الاستراتيجي عن المصطلح العام بأنه له تأثير وتأثير إيجابي على مختلف الأعمال من خلال تحسين الممارسات الحالية وتقديم حلول جديدة ، حيث يتمثل دور الابتكار في تحفيز نمو المنظمة وإنتاجية الموظفين. من المفاهيم الخاطئة الشائعة أن عملية الابتكار هي فكرة ثورية ، وهذا صحيح في بعض الأحيان ، ولكن على العكس من ذلك ، يمكن أن تكون فكرة بسيطة ذات أهمية كبيرة وتأثير كبير. الفكرة جوهرة ثمينة يمكن من خلالها تطوير مناهج إبداعية جديدة ، سواء كان هذا الاختلاف مرتبطًا بمنتج أو خدمة معينة أم لا.

ثانيا: ابعاد الالتزام الاستراتيجي:

هدف البحث التعرف على أبعاد الابتكار الاستراتيجي وأثره في تجديد الأداء الوظيفي لتحقيق الميزة التنافسية في المنظمات المجتمعية يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي حيث حاول الباحثون تصميم أداة البحث ، الاستبيان ، المكون من مجموعة من المقاطع التي تضمنت أبعاد الابتكار الاستراتيجي المتغير المستقل (مشاركة الافراد ، تطوير الموظفين، والالتزام الافراد المستمر) ، و الأداء الوظيفي المتغير التابع. الأبعاد. (جودة الأداء الوظيفي ، كمية الأداء الوظيفي ، إجراءات الأداء الوظيفي(Markides, C .1998:77)(

1. مشاركة الافراد:باستخدام شرائح PowerPoint الملونة والعروض التقديمية اللافتة للنظر ، يمكن لكبار المديرين تقديم دليل مقنع (على الأقل من وجهة نظرهم) على أن شركتهم بحاجة إلى الابتكار. بعد العرض ، ويعود الموظفون إلى مكاتبهم لمواصلة عملهم. تمر الأسابيع دون تغيير. لأن الشركة لم تشرك عقولهم في تطويرها ، بينما المشاركة عامل ضروري لتوليد الأفكار الإبداعية،و عندما نكون قادرين على إشراك عقول موظفينا ، يمكنهم تركيز طاقاتهم على تطوير استراتيجية نمو للشركة وتنفيذها بنجاح مع الوفاء بمسؤولياتهم الوظيفية. إن عقل المشاركة حاضر دائمًا ومتشوق لتوقع واستيعاب بيئة العمل المتغيرة والظروف التي ستجلبها هذه التغييرات. يستخدم إشراك العقول إبداعاتهم الفطريةنقوم بتطوير حلول مبتكرة يمكنها الاستفادة من الفرص الجديدة. عندما تعمل منظمة ما معًا في مشروع ما ، فإن المنتج الثانوي الطبيعي هو أن يعمل الموظفون من جميع الإدارات والتخصصات معًا لتطوير الأفكار الإبداعية وتنفيذها لتحقيق هدف مشترك يمكن.
2. تطوير الموظفين: بعد الاهتمام بالشركة ، يتطلع الموظفون إلى المساهمة في الشركة ، ولكن توليد الأفكار الأصلية والأفكار الجديدة ليس بالسهولة التي يبدو عليها.عند العثور على هذه الأفكار الإبداعية والحلول المبتكرة ، غالبًا ما يقال أنه يجب على المرء "التفكير خارج الصندوق". ولكن ما هو بالضبط هذا "الصندوق" الشهير؟ من المتصور أنه الجزء من الدماغ الذي يضم جميع المعلومات والاتصالات التي قام بها الشخص وجمعها حتى الآن ؛ النقطة هي جزء صغير من

المعلومات في قاعدة المعرفة. بعد حل المشكلة - مرارًا وتكرارًا بنفس الطريقة - تصبح عملية الربط آلية. لذلك عندما يواجه الشخص نفس المشكلة ، يقدم العقل الحلول القديمة المعروفة دون أي جهد واع. من نواح كثيرة ، يعمل الدماغ مثل الكمبيوتر. يفحص قاعدة المعرفة في الذاكرة بحثًا عن حلول إبداعية ، وإذا كانت قاعدة المعرفة قديمة ، فإن الدماغ يولد أفكارًا عفا عليها الزمن. ومع ذلك ، إذا كانت قاعدة المعرفة مقصورة على جزء صغير من مجمل الأعمال أو العملية التشغيلية ، فعندئذٍ سينظر الحل في هذا الجزء فقط.

3. الالتزام الافراد المستمر:من أجل تحويل الأفكار إلى ابتكارات ، يجب تطبيقها على كل مستوى من مستويات الشركة. الأفراد المشاركون في عملية تلقي الفكرة وتطويرها متحمسون بشكل طبيعي لتنفيذ.هذا التغيير ، لكن الآخرين الذين لم يشاركوا في خطوات التوليد والاستلام ، في حين أنهم يفهمون منطقيًا الحاجة إلى التغيير ، قد يكونون مرعوبين على المستوى الشخصي. مستوى. هنا يلعب الالتزام الشخصي تجاه الشركة ومديريها دورًا مهمًا في التغلب على هذا الخوف. سيقول الموظف الملتزم ، "على الرغم من أنني لا أفهم تمامًا طبيعة هذا التغيير ، إلا أنني أثق في مديري وأرغب في تجربته. أعرف أن مديري سيدعمني إذا فشل هذا التغيير." العوامل التي تلعب دورًا كبيرًا هي قدرة قيادتها على تحفيز الموظفين على التطوع. هذا هو الفرق بين الاحترام والولاء للشركة.

ثالثا: اهمية الالتزام الاستراتيجي:تنبع أهمية الابتكار الاستراتيجي من الاتي.: (Schlegelmilch, et al.,2003).

1. تطوير والتحكم في مهارات التعامل مع الآخرين في تفاعل الفريق والتفكير.
2. تحسين جودة اتخاذ القرار في حل المشكلات على المستوى التنظيمي أو أقسامها وإداراتها في مختلف المجالات الفنية والمالية والتسويقية وبيئة العمل.
3. يساعد في تقصير الوقت بين وقت تقديم الخدمات الجديدة ووقت تقديمها ، مما يساعد المؤسسات على التفوق في منافسة الوقت.
4. المساعدة في خلق وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات.
5. المساهمة في تكوين وتعزيز صورة ذهنية جيدة للمنظمة بين العملاء.

المحور الثاني : مفهوم الأداء الوظيفي وأبعاده واهميته:

أولا : مفهوم الأداء الوظيفي:

يعتبر الأداء من أهم المفاهيم المتداولة وخاصة في الإدارة التنظيمية وإدارة الموارد البشرية. نحاول توضيح هذا المفهوم من خلال توفير العديد من التعريفات والمصطلحات اللغوية:

- المفهوم اللغوي:

يمكن أن نرى بوضوح من قاموس اللغةلأداء مصدر الفعل أدى ويقال أدى الشيء أوصله والاسم الأداء: أدى الأمانة،وأدى الشيء قام به .(رغيس، خولة ،2021: 5)

هناك العديد من التعريفات التي تتضمن مفهوم الأداء الوظيفي ، منها:

يُعرَّف الأداء الوظيفي الجيد بأنه الدرجة التي ينجز بها الفرد مهمة وظيفية ، ويعكس الطريقة التي تم بها إنجاز العمل أو أداؤه.الفرد يفي بمتطلبات الوظيفة. غالبًا ما يكون هناك ارتباك وتداخل بين الأداء والجهد. الجهد يشير إلى الطاقة المنفقةيتم قياس الأداء مقابل النتائج التي يحققها الفرد. (المطلق ، نايف ،2021: 4)نلاحظ من خلال هذا التعريف أن الأداء الوظيفي يمثل الوسيلة التي من خلالها يشبع الفرد متطلبات وظيفته.

كما عرف (الربيق، محمد بن ابراهيم محمد وآخرون ،2004: 6)يقوم الأفراد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عملهم ، ويمكننا التمييز بين ثلاثة أبعادالمكونات التي يمكن قياسها بالأداء الفردي ، هذه الأبعاد هي مقدار الجهد وجودة الجهد ونمط الأداء.

واشارة (جعدي واخرون،2021: 38)يحظى الأداء الوظيفي باهتمام الباحثين والمفكرين في العديد من المجالات ، الذين يتفقون على هذا الأداء، و يمكّن لأفراد في المنظمة من تحقيق أعلى أهدافها ، وبالطبع تطمح جميع المنظمات إلى تحقيق هذه الأهداف بطريقة غير مكلفة ، وفي فترة زمنية قصيرة ، لذلك هناك اهتمام متزايد بالأداء الوظيفي وكيفية تقييمه وتحسينهومدى ارتباطه بالتزام الاستراتيجي السائد فيالمنظمة. وأخيرا يرى الباحثان تتفاعل الرغبة والقدرة على العمل في تحديد مستويات الأداء لوجود علاقة ارتباط بين الرغبة والقدرة على العمل بمستويات الأداء. ويعتبر الأداء الوظيفي من المفاهيم واسعة الانتشار في القطاع الإداري، نظرا لما يكتسبه من أهمية بالمؤسسات الخدمية.

ثانيا : أهمية أداء الوظيفي:

الأداء الوظيفي مهم جدًا في أي مؤسسة ، نذكر منها:

1. يعد الأداء الوظيفي مهمًا جدًا في أي منظمة تحاول تحقيق النجاح والتقدم لأنه المنتج النهائي لمجموع جميع العواملالأنشطة التي يقوم بها الأفراد أو المنظمات. إذا كان هذا الناتج مرتفعًا ، فهو مؤشر واضح على النجاح المؤسسة استقرارها وفعاليتها.
2. لا تعتمد أهمية الأداء الوظيفي على مستوى المنظمة فقط ، بل تتعدى أهمية الأداء إلى نجاح برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية. (راوية ، دخوش ،2021:6.)
3. أي عملية تتكون من عدة مراحل حتى تظهر وتنتج منتجًا يحقق أهداف التصميم الخاصة به ، لأنها تتطلب العديد من الموارد المتفاعلة لإنتاج مواد جديدة لتحقيق أهدافها ، يمكن أن تكون هذه العملية ملموسة ، مثل الإنتاج الصناعي ، أو غير الملموسة ، مثل عملية تقديم الخدمات في مختلف المجالات.
4. ثالثا: ابعاد الأداء الوظيفي:
5. يمثل الأداء وصفًا منظمًا لنقاط القوة والضعف الفردية والجماعية المتعلقة بالعمل بطريقة تخدم غرضين أساسيين في المؤسسات: لتعزيز أداء الموظفين في العمل ، وتزويد المديرين والموظفين بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار ، نحن ثم تجد أن عملية تقييم الأداء تشير إلى الوظيفة المستمرة والأساسية لوظيفة إدارة الموارد. يفهم البشر نقاط القوة والضعف في الأداء الجماعي أو الفردي خلال فترة معينة ، ويحكمون على الأداء للإشارة إلى الدرجة المتوقعة لتقدم العمل. هذا هو ذات صلة بالعديد من سياسات الالتزام الاستراتيجي في المنظمات. توفير أساس موضوعي لاتخاذ القرار. تتمثل أهم معايير قياس مستويات الأداء فيما يلي:

1. جودة الأداء الوظيفي:إنها تعبر عن مستوى أداء الأعمال ، لذا فهي "استراتيجية عمل أساسية تساعد في تقييم السلع والخدمات ، وتلبي التوقعات الضمنية والصريحة للعملاء المحليين والأجانب ، وبالتالي تلبية احتياجاتهم". للجودة معنيان (عملي وحسي) ، نسبة الخسارة والهدر ، ثم هناك معايير وقواعد تستخدمها الشركات وتَعِدُ بها. أما المعنى الملموس للجودة فيعتمد على تصور ومشاعر متلقي الخدمة والمستفيدين منها. ثقتهم بالخدمات المقدمة ورضاهم عنها وما إذا كان الموظفون قد نجحوا في تقديمها بمستوى من الجودة يلبي توقعاتهم واحتياجاتهم.
2. حجم الأداء الوظيفي:يشير إلى الطاقة الجسدية أو العقلية التي يستهلكها شخص يعمل خلال فترة زمنية معينة ، والسرعة التي يتم بها إكمال العمل ، حيث يشير إلى حجم العمل المنجز ، والذي يجب ألا يتجاوز إمكانيات وقدرات الفرد بينما لا يكون أقل من قدرته وإمكانياته لأن هذا يعني انخفاض الأداء الذي يؤثر على تباطؤ الموظف وقد يؤدي إلى مشاكل في المستقبل حيث لا يمكن تحسين الأداء ، لذلك من الأفضل اعتبار حجم وكمية العمل المنجز على أنه إنجاز متناسب مع الخبرة والتسهيلات التي اكتسبها الحافز الفردي لمعدلات نمو أداء مقبولة. ويجب أن تفهم إدارة المنظمة قدرات الأفراد ودوافعهم ومواقفهم حتى تتمكن من تعيين العمل والمهام للموظفين بالطريقة الصحيحة ، أي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. حاول بعض العلماء إعداد نموذج محدد للأداء بناءً على ثلاثة عوامل: الجهد والسمات الشخصية وتصور الفرد لدوره الوظيفي. وجدنا أن الجهد المبذول يدل على درجة حماس الفرد للوظيفة ودرجة الدافعية للوظيفة ،

في حين أن دافعه يعتمد على قدرة الفرد وخبرته السابقة ، في حين أن وعي الفرد بدوره الوظيفي وسلوكه الشخصي عند أداء الوظيفة.

3. إجراءات الأداء الوظيفي: هي خطوات لأداء العمل ، لذلك من الضروري الاتفاق على الأساليب والطرق المسموح بها والمصرح باستخدامها لتحقيق الأهداف ، على الرغم من أن الإجراءات والخطوات المتبعة لتحقيق الأهداف المرجوة العمل والسجلات في مستندات المنظمة وفقًا للقواعد واللوائح والقوانين والتعليمات ، فمن الأفضل الاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين على الإجراءات التي يجب اتباعها عند الانتهاء من العمل بحيث يكون من الواضح لجميع الأطراف أن الأداء لا يتأثر بـ عدم وجود أحد الموظفين ، ولكن يتم إجراؤه كإتمام الاتفاق مع الرؤساء وفهم ما يريده المرؤوسون والتأكد من أن الموافقة لا تنتهك الأنظمة والتوجيهات واللوائح والقوانين قبل طريقة العمل المفضلة.

المبحث الثالث: الجانب التطبيقي للبحث:

اولاً: صدق وثبات الاستبانة:

تضمن المتغير المستقل الالتزام الاستراتيجي ثلاث ابعاد، ليقاس من خلال (15) فقرة ، حصلت على معامل كرونبخ الفا (0.711)، فيما حصل المتغير المعتمد الاداء الوظيفي على معامل كرونبخ الفا (0.870)، وحصلت الاستبانة بشكل اجمالي ومن خلال (30) فقرة على معامل الفا كرونبخ (0.824) ، فيما كان اختبار (KMO) للاستبانة وعبر ابعادها الستة التي شكلت الاستبانة مقداره (0.815)، وبقيمة كاي تربيع (3201.965) وبدرجة حرية (835) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، لتكون نسبة كاي تربيع الى درجة الحرية (3.834) وهي تقل عن (5)، فيما كان التباين التراكمي المفسر (65.058%) ، وجذر التباين (19.518)

الجدول (1) ثبات الاستبانة

المتغيرات	عدد الفقرات	معامل كرونبخ الفا	α	KMO	X^2	DF	P	x^2/df	TVE
الالتزام الاستراتيجي	15	0.711	0.824	0.815	3201.965	870	0.000	3.834	65.058	19.518
الاداء الوظيفي	15	0.870								

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS V.28)

ثانياً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث:

تجسدت متغيرات البحث (**الالتزام الاستراتيجي، الاداء الوظيفي**)، استقصي عنهما عبر إجابات (135) مستجيب من العينة من موظفو مطار النجف الدولي ، فحصل المتغير المستقل الالتزام الاستراتيجي على وسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.371) ، فيما حصل المتغير المعتمد الاداء الوظيفي على وسط حسابي (3.61)، وبانحراف معياري (0.495)، مما يدل على ان اتفاق العينة على الالتزام الاستراتيجي في الترتيب الأول نتيجة لحصوله على معامل اختلاف نسبي (10.1%)، بينما كان الترتيب

الثاني للمتغير المعتمد (الاداء الوظيفي) وبمعامل اختلاف نسبي (13.7%) أي اتفقت عينة البحث على ان أي ممارسة مدى جودة الموظفون على دراية بعمل المطار ورغبتهم في الحفاظ على عضويتهم،والالتزام الاستراتيجي ليس فقط ولاء الموظفين لمحل عملهم فحسب، ولكنه ينم عن استعداد الموظفين للسعي إلى تحقيق ذلك الأهداف الرئيسة للمطار، فهم الأعضاء الملتزمون بأحكام اتفاقية العمل، وهم أكثر قدرة على البقاء ، فضلاً عن قيامهم بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عملهم ، ويمكننا التمييز بين ثلاثة معايير يمكن قياسها بالأداء الوظيفي، وهذه الأبعاد تجسد مقدار الجهد وجودة الجهد ونمط الأداء، اما على مستوى الابعاد فكانت بحسب الاتي :

1. ابعاد الالتزام الاستراتيجي:

رتبت الابعاد بحسب معامل الاختلاف، فحصلت مشاركة الافراد على الترتيب الأول وبمعامل اختلاف نسبي (13.6%) وبوسط حسابي (3.73) مرتفع المستوى، فيما كان الترتيب الثاني لبعد تطوير الموظفين وبمعامل اختلاف نسبي (16.7%)، ووسط حسابي (3.78) مرتفع المستوى، بينما حل بعد الالتزام المستمر للأفراد ثالثاً وبمعامل اختلاف نسبي (19.1%) ووسط حسابي (3.48) مرتفع المستوى مما يدل على ممارسة واهتمام جيدة بالأبعاد الثلاث، وكما موضح بجدول (2).

2. الاداء الوظيفي:

حصل حجم الاداء الوظيفي على الترتيب الأول وبمعامل اختلاف نسبي (16.3%) وبوسط حسابي (3.63) مرتفع المستوى ، فيما كان الترتيب الثاني للبعد جودة الأداء الوظيفي وبمعامل اختلاف نسبي (16.5%)، ووسط حسابي (3.59) مرتفع المستوى ، بينما حل اجراءات الاداء الوظيفي ثالثاً وبمعامل اختلاف نسبي (19.4%) ووسط حسابي (3.60) مرتفع المستوى ، يشكل ضعفاً لدى البائعين حول معرفتهم حول المصداقية توفراً واهتمام جيد بجميع السلوكيات التي تحقق تجديد للأداء الوظيفي، وكما موضح بجدول (2).

الجدول (2) الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث

	N	C. V	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
مشاركة الافراد	135	13.6	3.7378	.50930	-.669	.209	.887	.414
تطوير الموظفين	135	16.7	3.7822	.63031	-1.280	.209	1.329	.414
الالتزام المستمر للأفراد	135	19.1	3.4844	.66443	.296	.209	-.860	.414
الالتزام الاستراتيجي	135	10.1	3.6681	.37149	-.874	.209	.868	.414
جودة الاداء الوظيفي	135	16.5	3.5926	.59571	-1.477	.209	1.404	.414
حجم الاداء الوظيفي	135	16.3	3.6341	.59377	-1.249	.209	.674	.414
اجراءات الاداء الوظيفي	135	19.4	3.6074	.70113	-.926	.209	.475	.414

الاداء الوظيفي	135	13.7	3.6114	.49492	-1.261	.209	.939	.414
Valid N (listwise)	135							

المصدر مخرجات برنامج SPSS V. 28)

ثالثاً: الإحصاء الاستدلالي واختبار فرضية البحث

اختبار الفرضية الرئيسة للبحث (يؤثر الالتزام الاستراتيجي بأبعاده مجتمعة في الاداء الوظيفي تأثيراً معنوياً)

تبين وجود انموذج اولي للتأثير بقيمة (F) المحسوبة (**5.709**) وهي تزيد عن قيمتها الجدولية (**3.912**) عند درجة الحرية (**134**)، فيما أظهرت نتائج الجدول (**3**) وجود معامل تفسير للأنموذج الأفضل مقداره (**0.180**) ، ومعامل تفسير معدل (**0.175**) ، اذ استطاعت ابعاد (**الالتزام الاستراتيجي مجتمعة**) من تفسير ما نسبته (**17.5%**) من التغيرات التي تطرأ على **الاداء الوظيفي**، فيما تُعزى النسبة المتبقية (**82.5%**) لمتغيرات أخرى لم تدخل في الانموذج المختبر، اذ يعد انموذج التفسير انموذجاً مقبولاً احصائياً ويمكن اعتماده في تفسير ما يطرأ على الاداء الوظيفي يعزى للالتزام الاستراتيجي بأبعادها مجتمعة.

بينما تبين وجود تأثير لبعد تطوير الموظفين في **الاداء الوظيفي** مقداره (**0.159**) وبقيمة احتمالية (**0.018**)، وبقيمة (T) المحسوبة (**2.389**)، فيما تبين ، فيما لم يظهر أي تأثير لبعد (مشاركة الافراد، الالتزام المستمر للأفراد) في تحسين **الاداء الوظيفي** ، اذ لاحظ الباحثان اعتماد مطار النجف الدولي على ابعاد الالتزام الاستراتيجي (تطوير الموظفين) في الاداء الوظيفي ، اذ تقود هذه النتائج الى قبول الفرضية الرئيسة (**يؤثر الالتزام الاستراتيجي بأبعادها مجتمعة في الاداء الوظيفي تأثيراً معنوياً**)، وبحسب المعادلة الاتية:

Y =((3.009) + 0.159 (تطوير الموظفين) *)الاداء الوظيفي

(n=135) تأثير ابعاد الالتزام الاستراتيجي مجتمعة فيالاداء الوظيفي (3الجدول)

المتغير المستقل	الاداء الوظيفي						
	α	β	R^2	A R^2	T	P	F
مشاركة الافراد	3.009	0.060	0.180	0.175	0.702	0.484	5.709
تطوير الموظفين		0.159			2.389	0.018	
الالتزام المستمر للأفراد		0.109			1.285	0.201	
DF=134 T-table =1.978 F-TABLE = 3.912							

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS V.28)

رابعاً: ديموغرافية العينة وعلاقتها بإجابات العينة:

اتضح ان نسبة الذكور (91%) من عينة البحث وبعدد (123) مشاهدة، بينما كان عدد الاناث (12) وبنسبة (9%) ، اذ تبين ان نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريوس (62) ليكونوا بالترتيب الأول وبنسبة (46%)، بينما كان الترتيب الثاني لشهادة الإعدادية وبنسبة (36%) وعدد (48)،

فيما حلت شهادة الدبلوم الفني بالترتيب الثالث بنسبة (18%) وعدد (25) مشاهدة وكما موضح بنتائج الجدول (4).

(4)ديموغرافية العينة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
الذكور	123	91.1	91.1	91.1
الاناث	12	8.9	8.9	100.0
البكالوريوس	62	45.9	45.9	45.9
دبلوم فني	25	18.5	18.5	64.4
اعدادية	48	35.6	35.6	100.0
المجموع	135	100.0	100.0	

فيما يتضح من نتائج الجدول (5) عدم وجود أي فروقات في إجابات العينة تعزى الى نوع الشهادة التي حصل عليها موظفو مطار النجف، مما يعني عملهم كفريق يدرك الالتزام الاستراتيجي ويعمل على تطبيقه، فضلاً عن حرصهم ووعيهم على تقديم أداء وظيفي متجدد.

الجدول (5) فروقات الإجابة بحسب الشهادة

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الالتزام المستمر	Between Groups	.319	2	.160	1.160	.317
	Within Groups	18.174	132	.138		
	Total	18.493	134			
الاداء الوظيفي	Between Groups	.129	2	.065	.261	.770
	Within Groups	32.693	132	.248		
	Total	32.823	134			

فيما يتضح من نتائج الجدول (6) عدم وجود أي فروقات في إجابات العينة تعزى الى النوع الاجتماعي التي حصل عليها موظفو مطار النجف، مما يعني عملهم في المطار بصفة رسمية ، لتتصهر عندها جميع المنظورات الشخصية التي تعزى للنوع ، والتأكيد على مخرجات الفرد وظيفياً.

الجدول (6) فروقات الإجابة بحسب النوع الاجتماعي						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الالتزام المستمر	Between Groups	.021	1	.021	.155	.695
	Within Groups	18.472	133	.139		
	Total	18.493	134			
الاداء الوظيفي	Between Groups	.365	1	.365	1.495	.224
	Within Groups	32.458	133	.244		
	Total	32.823	134			

المبحث الرابع : الاستنتاجات والتوصيات :

أولا: الاستنتاجات:من خلال البحث الذي أجراه باحثان حول موضوع "الالتزام الاستراتيجي وأثره على تجديد الأداء الوظيفي / البحث الاستكشافي في وجهات نظر العاملين في مطار النجف" ، تم استخلاص الاستنتاجات التالية:

1. من خلال الردود المتنوعة التي تم تلقيها على الأسئلة الموجهة للموظفين ، نرى بوضوح وجود ارتباط بين الالتزام الاستراتيجي ،والأداء الوظيفي في إدارة المطارات. من هذا يمكننا القول أن هذا الافتراض قد تحقق.
2. من خلال الإجابات الواردة التي تلقاها الموظفون على الأسئلة في المحور 2 ، من الواضح أن معظم الموظفين يعملون في إدارة المطار يعتمدون بشكل كبير على التواصل في الأداء الوظيفي لتحقيق أي أهداف.
3. من الإجابات المختلفة الواردة في استبيان المحور 3 الموزع على موظفي هيئة مطار النجف الدولي يتضح اختلافا.الإدارة العليا لإدارة مطار النجف الدولي لديها سلطة اتخاذ القرار وتتحمل المسؤولية الكاملة، ويجب أن يشارك العاملين في المطار النجف الدولي عملية تقييم أدائهم ، والتي يمكن أن نقول من خلالها أن هذا الافتراض قد تم الوفاء به.
4. أخيرًا ، بعد أن أثبتنا أنه قد تم التحقق من صحة جميع الافتراضات ، يجب القيام بالعمل لتطوير الأداء الوظيفي للإدارة من هذا المنظوريرتكز مطار النجف الدولي على أسس ومعايير عملية في كل مجال.

ثانيا: التوصيات:من خلال هذه الدراسة واتصالاتنا مع ادارة مطار النجف الاشرف الدولي أجريت الدراسة في العراق - النجف الاشرفالأداء الوظيفي ومناقشتهم حوله ، لا يمكننا تقديم هذه التوصيات ، فهي ليست سوى رغبات الموظفين ، على النحو التالي:

1. من الضروري أن تكون إدارة المطار شفافة وواضحة بين المستويات العليا والسفلى.
2. حتمية وجود نظام اتصال دائم بين الإدارة العليا للمطار وموظفيها.
3. يجب النظر في قرارات الموظف في تجديد الأداء الوظيفي.
4. حتمية وجود مناخ استراتيجي مناسب في إدارة مطار النجف الدولي.
5. من خلال التزامها بالعمل المناط بها. فالالتزام الاستراتيجي هو عمل ملموس ، نتيجة تفكير الفردوتخطيطه ، يعكس من خلال أفعاله أداء العمل وكيف يتم تجديده وفقًا للاتجاهات المعاصرة.

المصادر الاجنبية والمراجع العربية :

أولا : المراجع العربية:

1. محمد بن عصمان, خيرية. (2019). دور الالتزام الاستراتيجي للمنظمة فيتحسين الأداء الوظيفي في الجامعات الليبية. مجلة كلية التربية.

2. المطلق، نايف. (2021). إدارة الأداء الوظيفي في المنظمات العامة: رؤية تحليلية نقدية. المجلة العربية للإدارة, 41(1), 187-208.

3. رغيس، خولة .(2021) " الثقافة التنظيمية والأداء الوظيفي للعامل دراسة ميدانية بمؤسسة - سونلغاز – أم البواقي " رسالة الماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية /قسم علم اجتماع تنظيم وعمل.

4. الربيق، محمد بن ابراهيم محمد, & محمود، محمد فتحي، 1357 هـ.-مشرف. (2004). العوامل المؤثرة في فاعلية الأداء الوظيفي للقيادات الأمنية(Doctoral dissertation).

5.(Doctoral dissertation, جامعة المسيلة) جعدي زينب ،غربي راضية. (2021). الأداء الوظيفي للموظف العمومي

6.(Doctoral dissertation, جامعة المسيلة). راوية, &دخوش. (2021). التميز الإداري وانعكاسه على الأداء الوظيفي

ثانيا: المصادر الأجنبية:

1. Herlambang, P. G. D., Riana, G., Wibawa, I. M. A., &Surya,I. B. K. (2022). The Role of strategic Commitment to Mediate the Influence of Work Life Balance on Employee Performance. Journal of Positive School Psychology, 10237-10255.
2. Bowen, J. T., & Shoemaker, S. (2003). Loyalty: A strategic commitment. The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 44(5-6), 31-46.
3. Markides, C. (2019). Strategic innovation. Sloan management review, 38(3).
4. Markides, C. (1998). Strategic innovation in established companies. MIT Sloan Management Review.
5. Schlegelmilch, B. B., Diamantopoulos, A., &Kreuz, P. (2003). Strategic innovation: the construct, its drivers and its strategic outcomes. Journal of strategic marketing, 11(2), 117-132.

Validity and Validation Practices of Student Evaluation of Teaching Form: Then, Now, and the "Marsh effect"

Arwa A. Alkhalaf, Ph.D
Measurement, Evaluation and Research Methodology
Department of Psychology - Faculty of Education
King Abdulaziz University - Jeddah, KSA
aalkhalaf@kau.edu.sa
00966555605223

Abstract

Student evaluation of teaching (SET) at the university level is an integral part of accountability and decision-making at the student, teacher and administration levels. However, its validity and usability have a controversial history. Supporters of SETs state that it is a valid, reliable and important source of information. On the other hand, opponents find it untrustworthy and unfair. This paper aims at providing a historic and recent comprehensive review of the validity evidence and validation processes of SETs, and create a new and shared understanding that is based on contemporary views of validity. The second aim of this study is to understand the impact of Marsh (1987) on SET validation practice. The study sampled 151 articles from 1970-2022. The findings show that most studies report 2-4 types of validity evidence related to internal structure, explanatory power in relation to other variables and generalizability. The paper also found that Marsh (1987) had a subtle but undeniable impact on SET validation processes that are shaped by advancements in validity theory. An interesting finding is that the controversy over SET use is still unresolved. This paper concludes with an application of Hubley & Zumbo's (2011) progressive matrix of use on SET. Adoption of the SETs progressive matrix ensures integrity of the construct by creating a common and shared understanding of all parties involved in the use of SET scores.

ممارسات الصلاحية والتحقق من تقييم الطلاب لنموذج التدريس: بعد ذلك ، الآن ، و "تأثير مارش"

د. أروى عبد الرحمن الخلف
منهجية القياس والتقويم والبحث
قسم علم النفس ـ كلية التربية
جامعة الملك عبد العزيز ـ جدة ، المملكة العربية السعودية

الملخص

يعد تقييم الطلاب للتدريس Student Evaluation of Teaching (SET) على المستوى الجامعي جزءًا لا يتجزأ من المسؤولية التعليمية والضرورية لاتخاذ القرارات المختلفة لكل من الطالب والمعلم والإدارة الجامعية. ومع ذلك، فإن صلاحيتها وصدقها وأساليب استخدامها لاتخاذ القرارات لها تاريخ مثير للجدل. يشير مؤيدو SET، إلى أنها مصدر صحيح وموثوق ومهم للمعلومات. من ناحية أخرى، يجد المعارضون أنه غير جدير بالثقة وغير عادل. تهدف هذه الورقة إلى تقديم مراجعة شاملة تاريخية وحديثة لأدلة الصدق وعمليات التحقق من الصدق، لخلق فهم جديد ومشترك يعتمد على النظريات المعاصرة للصدق. الهدف الثاني من هذه الدراسة هو فهم تأثير Marsh (1987) على ممارسات الصدق الخاصة بـ SET.

استخدمت الدراسة منهج المراجعة التاريخية باستخلاص عينة من 151 مقالاً من 1970 إلى 2022. أظهرت النتائج أن معظم الدراسات تشير إلى استنتاج 2-4 نوع من أدلة الصدق تجريبياً، وهي تلك المتعلقة بالبناء الداخلي والقوة التفسيرية فيما يتعلق بالمتغيرات الأخرى، وقابلية التعميم. وجدت الورقة أيضًا أن Marsh (1987) كان له تأثير خفي ولكن لا يمكن إنكاره على عمليات التحقق من صدق SET والمؤطرة مع التطور في نظريات الصدق. ومن النتائج المثيرة للاهتمام هو أن الجدل حول استخدام SET لا يزال قائماً. تختتم هذه الورقة بتطبيق مصفوفة Hubley & Zumbo (2011) التقدمية للاستخدام على SET، حيث يضمن اعتماد المصفوفة التقدمية لـ SET سلامة بناء المفهوم المقاس من خلال إنشاء فهم مشترك لجميع الأطراف المشاركة في استخدام درجات SET.

1. Introduction

My personal interest in this field started as a student, knowingly evaluating a professor was both intimidating and empowering. Although anonymity of scores slightly increased the chances of objectivity, the thoughts of evaluating my own learning and comparing them to grades I have received induced reflective and critical thinking. However today as an assistant professor thinking about my student's learning experiences and sometimes challenging them to take a leap of faith into unfamiliar waters while they are being judged and graded by me, makes me wonder what they think of my teaching strategies. I found myself analyzing the student evaluations of teaching (SET) at the end of every course, and changing my attitudes and teaching behaviour accordingly. I also worry about my course portfolio, and how these evaluations may affect my chances for promotion.

Students are, arguably, one of the most important data sources to evaluate teaching and instruction at the university level. After attending a course, students rate their attitudes towards instruction, course material, and logistics of the subject. These ratings capture a glimpse of what happens inside the classroom and it has been found useful for decision-makers to understand the classroom dynamic between the instructor and students and course experiences.

Student evaluations of teaching (SET) are questionnaires that are filled out by students at the end of the course. They usually measure four main factors: course instructor, curriculum, course material and resources, and learning experience. Usually, the questionnaire includes items on overall teaching and course effectiveness but also includes items on teacher characteristics such as knowledge, fairness, enthusiasm, availability, and clarity of explanation. It also includes items related to course characteristics such as the amount of coursework, grading, difficulty, resource quality, and method of delivery. Through the questionnaire, students express their feelings and reactions towards their learning experiences either qualitatively through open-ended questions or quantitatively on an agreeability response scale to a set of items.

Although there are many questionnaires that have been validated, every institute has a different version of the questionnaire that aligns with the educational and contextual peculiarities of that institute. Historically, the questionnaires are filled in paper format. However, with technological availability and ease of analysis, most institutes administer their questionnaire electronically or online. Students are usually urged to fill them by their course instructor or department administration since they are necessary evidence for course portfolios.

Student evaluations are characterized by ease of analysis and interpretation, cost-effectiveness, student empowerment, and applicability in all fields of study. Student evaluation scores are typically calculated and analyzed by the sum of responses on all items for each student, or the mean scores for each course. Many studies have advocated the use of mean course evaluations over mean student evaluation to examine the validity of scores (Yunker, 1983; Boysen,

2015), and to eliminate biases of class size (Haladyna & Hess, 1994) and bias of class type (Beran et al., 2005; Macfadyen et al., 2016). They are also cost-effective since most institutes have the evaluations built-in their accountability or creditability systems, therefore no extra cost is needed to administer or create them.

Student evaluations are considered an important form of presenting the student's voice. Since students are the consumers of educational services, they are given the opportunity to provide their opinion on the services they have received regardless of the field of study. A few studies have empirically examined the positive effect of educating students on the importance of SETs and providing feedback on response rates (Robertson, 2004; Nederhand et al., 2022). Student evaluations are administered in all disciplines, such as health sciences (Espeland & Indrehus, 2003), psychology (Uttl et al., 2017), and business (Galbraith & Merrill, 2012), to name a few.

Student evaluations serve a few purposes: 1- course evaluation: to improve teaching quality, 2- personnel evaluation: to provide information for tenure and promotion, 3- institute evaluation: to provide evidence of institute accountability and for accreditation purposes. These evaluations are used formatively, but more importantly, they can be used summatively for quality assurance and administrative decision-making. The first use of evaluations is considered acceptable among faculty and provides useful feedback to enhance and update their course and teaching. The latter use of student evaluations, however, are those that have received attention in historical and recent literature, and many have questioned the usability of these scores.

This field of research has a large impact on professors and many dislike these evaluations and find students are manipulated by many factors such as likability (Feistauer & Richter, 2018). A good professor may have great personal qualities but is not a good teacher, while another tough professor may be a great teacher but lack impressionable personality characteristics. Another important factor is whether students are qualified to judge teaching behaviours. Studies have shown that students prefer instructors that are lenient with grades (Streobe, 2016; Streobe, 2020), those with low workloads (Greenwald & Gilmore, 1997; Remedios & Leiberman, 2008), or instructors of non-quantitative courses (Uttl & Smibert, 2017). The need for an accurate representation of SET scores is imperative for decision-making through a unified understanding of the teaching effectiveness construct from students' perceptions, as well as an accurate representation of student responses that eliminate personal bias.

It is well documented that these ratings are very subjective and rely heavily on many extraneous variables that may confound student evaluations of teaching effectiveness such as course grades (Marsh, 1987; Eiszler, 2002; Kornell & Hausman, 2016; Streobe, 2020), and lecturer behavior (Marsh, 1987; Shevlin et al., 2000), instructor gender (McNeil et al., 2015; Boring et al., 2016; Mitchel &

Martin, 2018), instructor ethnicity (Ogier, 2005), instructor likeability (Feistauer & Richter, 2018; Clayson & Sheffet, 2006), method of delivery (Barkhi & Williams, 2010; Young & Duncan, 2014) and even instructor attire (Chowdhary, 1988), among others. With these factors in mind, the validity of student evaluation scores is questioned for the use of summative decision-making.

Spooren et al. (2013) state five main concerns teachers have about the validity and reliability of student evaluation scores: 1- the validity and reliability of student opinions and differences in perceptions between students and teachers on what constitutes effective teaching, 2- poorly designed questionnaires that lack a deep understanding of teaching practices, 3- the anonymity of responses depersonalizes the relationship between teacher and students, thus leaving out an integral part of understanding these results in a qualitative manner via discussions and face-to-face verbal feedback, 4- misuse of the aggregated score, which may be miscalculated, for decision making, 5- lack of familiarity with the literature on student evaluations leads to limited understanding on the strengths and weaknesses of student evaluations.

The question of the validity of student evaluations is not new (Crittenden & Norr, 1975). This field of research and discussion has been controversial with "opinions about the role of students' evaluations vary from "reliable, valid and useful" to "unreliable, invalid and useless" (p. 708) (Marsh, 1984). Researchers that are "pro" student ratings state that the validity of these evaluations has been well established (for example Marsh, 1987; Espeland & Indrehus, 2003; Donlan & Byrne, 2020). In addition, evaluative judgments have a strong positive impact on the improvement of instructional skills (Spooren et al., 2007, Dresel & Rindermann, 2011). While opponents consider student ratings as "'meaningless quantification' leading to 'personality contests' instead of being an effective measure of teaching effectiveness" (Spooren et al., 2007). Others take the middle stance, where they advocate for SET use but with caution and for specific purposes (for example Burdsal & Harrison, 2008; Benton & Ryalls, 2016; Darwin, 2017). Linse (2017) developed a practical guide and code of conduct on the extent of use of SET scores.

Despite some inconsistencies in the validity and reliability of the use of student evaluation scores, it has become an integral part of accountability in higher education. Measuring teaching effectiveness through student perceptions plays an important role in higher education and is relatively well-accepted (e.g. Marsh, 2011; Benton & Ryalls, 2016; Samuel, 2021). Although the main purposes for collecting student ratings are still questioned, it remains an important source of information and many scientific journals are dedicated to reporting findings on this issue.

Validity and Validation

The field of educational measurement has agreed that validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores required for proposed uses of tests. Because validity is a characteristic of score

interpretation it is the most important step in developing and evaluating tests (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME] Standards, 2014). Test score interpretation refers to explaining the extent to which a score represents the measured construct, which results in implications from these test scores (Kane, 1992). When a test score is used for reasons different from what it was created for, different interpretations are produced. Because of that, each intended interpretation must be validated individually (Messick, 1995).

Validity and Validation are two distinct terms. The first refers to the interpretation of test scores whereas the latter refers to the process that leads to a valid measure. Validation involves accumulating different types of evidence to provide a scientific basis for the proposed score interpretations. As new evidence about the meaning of test scores emerges, the measure, construct, and conceptual framework might need to be revised accordingly (APA, NCME, AERA Standards, 2014). Creating a theory that supports a specific interpretation of scores can regulate the types of evidence that are important for the validity of a measure.

The 2014 Standards adopted the unitary concept of validity that was proposed by Messick (1995), such that all validity evidence accumulates to represent construct validity. Although many theorists agree on the unitary concept of validity, they have approached validity theory and validation differently.

Cronbach and Meehl (1955) are the first to describe the unitary concept of validity. Their validity theory was based on creating a nomological network that centres the construct of a certain measure and develops probable relationships with other constructs. The relationships are then empirically tested to understand the nature of them. The nomological network was difficult to apply, but it fathered new theories that emerged later.

Kane (1992) centralizes the validation process. He has approached validation through a lens that focuses on creating interpretive arguments and counter-arguments. The sources of valid evidence that are relevant are those that evaluate the main assumptions in the interpretive argument (Kane, 1992; Kane 2001). Kane does not advocate for certain types of evidence: “The particular mix of evidence needed to support the interpretive argument will be different for each case.” (Kane, 1992).

Messick’s (1995) unified approach to validity distinguishes six distinct types of evidence, namely content, substantive, structural, generalizability, external and consequential. Validation in his view does not rely on or require any one form of evidence. However, he advocates for creating an argument that supports the validity of a certain measure and collecting appropriate evidence. Messick emphasizes the importance of consequential evidence in the form of value implications and social consequences. In his early work (Messick, 1989), he created a “Progressive Matrix” where he identifies and differentiates

consequential evidence from empirical ones. His matrix allows the integration of consequential evidence as a major component to construct validity.

Borsboom, Mellenbergh and Van Heerden (2004) created a slightly different notion of validity theory. They stated that validity involves the causal effect of an attribute on test scores. This means that evidence for validity lies in the process that produces this effect. In other words, evidence is not found to test a theory but to test the response behaviour and understanding of the variations in test scores. A major shortcoming of this theory is the emphasis on the causation model to assess validity. Although this theory sounds good, it is not practical, since most validation processes are context-bound and causation is difficult to achieve.

Zumbo (2009) merges both Borsboom et. Al, (2004) and Messick's (1989) theories. He stated that validity is not only a test score interpretation but also should contain an exploratory power. Meaning that when a validity theory is created for a certain measure, it should account for an explanation for the variations in test scores. Because of that validation is an eclectic procedure that involves many elements and diverse data. Data regarding psychometric properties, consequences, and utility, shape the explanation of the variations in a score, or in other words validity. Like Messick, he also stresses the importance of consequential evidence and approach validity as context-bound. Hubley & Zumbo (2011) created a reframing of Messick's progressive matrix to include consequential evidence as an integral part of empirical evidence. That is, the consequences of a test, intended or unintended, with its value and social implications should be examined empirically. Through this lens, Zumbo allows for an integrative approach in answering "why" certain scores come to be (variation in test scores) and "how" they affect the respondent (value implications and social consequences). Zumbo (2009) advocates for multi-level validation to address contextual variations in test scores as well as control for potential consequences of these test scores. In his later work with colleagues, he coins the term "Ecological view" of validity (Zumbo et al., 2015; Woitschach et al., 2019)

The overview of the different types of validity evidence that can be found in the literature is conceptually the same but also contain some nuanced differences. Since the unitary approach to validity is the most popular form of validation to date (the second popular would be Kane's validity theory), it is adopted here and emphasis is on the type of validity evidence reported, which is explicated in the 2014 Standards. The sources of valid evidence identified in the 2014 Standards are evidence based on test content, evidence based on response processes, evidence based on internal structure, evidence based on relations to other variables, and evidence based on consequences of testing. The next section examines historical efforts that were reported to validate SETs in higher education and the types of valid evidence implemented.

3.Historical Overview on Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education and the "Marsh Effect"

In this section, I will redefine historical validity studies to fit our contemporary understanding of the unitary approach to validity. This review captures a glimpse of studies dating back to the 1920s to date and follows the general trends of validity and validation for student evaluations of teaching. Although student evaluation of teaching had various names in the literature, it will be referred to as such in this document.

H. H. Remmers was the first to study and research student evaluation of teaching effectiveness at Purdue University. Remmers first published his measure in 1927, his measure was built with three principles in mind, (a) the contents of the instrument must be short to avoid the halo effect and carelessness, (b) the contents must be agreed upon by experts as the most important, and (c) the contents must be receptive to student observation and judgment (Marsh, 1987). In his work, Remmers aimed to establish a well-validated questionnaire that can be used both formatively and summatively (Baker & Remmers, 1952).

Remmers also examined issues of reliability, validity, and irrelevant variance such as course grades and halo effects (Stalnaker & Remmers, 1928, Remmers, 1930, Smalzried & Remmers, 1941). Based on the 2014 Standards, the types of validity evidence that Remmers and colleagues collected were evidence based on test content, in the originally designed SET. They also collected evidence on student response processes to study whether they were able to distinguish successful teaching traits (Stalnaker & Remmers, 1928). Remmers (1930) examined evidence based on relations to other variables, where Remmers studies the impact of student grades on SETs results. Later on, evidence based on the internal structure was collected, where a factor analysis showed adequate fit (Smalzried & Remmers,1941).

From the 1940s to the 1960s, research in the field was in its beginning and most of the research discussion was around best practices to evaluate college teaching (such as Geen, 1950; Baker & Remmers, 1952; Simpson, 1967; Brogan, 1968). The emergence of the student role as a source of information was introduced and questioned by many researchers. The questions that were posed in these studies are still an issue today such as student motivation to accurately respond, the issue of anonymity, and the role of student attitudes towards the subject or instructor (Bryan, 1945; Van Keuren & Lease, 1954; Langen, 1966). Towards the late 1960s, research on evidence in relation to other variables that may impact SETs was published. Variables, such as student speciality (Musella, & Rusch, 1968), student authoritarian bias (Freehill, 1967), student college or institution (Bryan, 1968). During this time, terms of validity or validation were only used in Remmers and colleagues' work.

In the 1970s, the accountability of students as evaluators of college teaching was still questioned (Diener, 1973; Jessup, 1974). Because of that, the issue of the

validity of SETs in the 1970s was the main concern (for example Crittenden, & Norr, 1975) and the development of new questionnaires (for example Harvey & Barker, 1970; Jandt, 1973; Greenwood, et. al,1973; Smock, Crooks, 1973; Greenwood, et. al, 1974; French, 1976). Approaches to validity consisted of collected evidence of internal structure (such as Cassel, 1971; Greenwood, et. al,1973), evidence of relation to other variables such as class size (Lasher & Vogt, 1974; Crittenden, et. al, 1975), test-criterion relationship (Greenwood, et. al, 1976), and discriminant evidence (Marsh, 1977), and evidence of consequential validity in the form of formative feedback to the instructor (French-Lazovik, 1975).

An early systematic review of literature in the field of SETs was conducted by Costin et. al, (1971), in it they discuss and analyze findings from published studies from the 1920s to the 1960s. Their work establishes a strong and fundamental understanding at the time of extraneous variables that impact the scores of SETs. The review was followed by a second one by Rotem & Glassman (1979), where they add a new discussion on methodological issues and effect sizes of extraneous variables on SETs.

In the 1980s, with the advancement in validity theories, the approach to analyzing SETs shifted a great deal to follow standards of psychological testing that were first published in 1985. A large body of research on SET was dedicated to discussing the consequences of SET scores, its relationship with other variables, methodological issues of measurement, evidence of internal structure and contextual differences in the field of study.

Evidence of consequences that were reported was on tenure and faculty pay (Miller, 1984; Lin, et. al, 1984; Magnusen, 1987), teaching strategies (Schwier, 1982; Tiberius, et. al, 1989), faculty morale (Ryan, et. al, 1980), instructor behavior (Erdle & Murray, 1986; Weinbach, 1988) to name a few.

Also, evidence of relationship to other variables was empirically tested such as grades (Cohen, 1980; Orpen, 1980; Neumann & Finaly-Neumann, 1989), class size (Hamilton, 1980; Avi-Itzhak & Kremer, 1983; Feldman, 1984), likability of instructor (Brand, 1983, Wetzstein, et. al, 1984; Jones, 1989), gender (Tieman & Rankin-Ullock, 1985), course level (Aigner & Thum, 1986; Marsh & Overall, 1981), student attitudes (Comer, 1980; Hofman & Kremer, 1983; Miron & Segal, 1986), and instructor self-evaluation (Miron, 1988).

Evidence of response processes and methodological issues were also examined such as the effect of missing data on scores (Aigner & Thum, 1986), model misspecification (DeCanio, 1986), importance of qualitative data (Rinn, 1981), use of class means over student means (Yunker, 1983). Evidence of internal structure was reported in the form of factorial structure (Peterson, et. al, 1984), and factorial invariance (Marsh & Hocevar, 1984).

In the 1990s, student evaluation of teaching in higher education has become common practice. Although the efficacy and usability of SETs were severely questioned and old concerns were still unresolved (Greenwald, 1997), SETs

were called valid and trustworthy. The trend of topics covered in the 1980s, extended to the 1990s and 2000s, also changes in the subsequent 1999 Standards were reflected in the validity and validation of SETs.

A large amount of literature concerning SETs was developed in the 2010s-date, to explore psychometric qualities. Also, SET's relationship to other variables and biasing factors was a crucial focus. More importantly, an open and clear discussion of usability, the consequence of SET scores and the extent of interpretation were studied. The impact of different extraneous variables on SETs that show technological advancement in teaching and learning in the current context was empirically tested, such as differences in SET scores based on the method of delivery online versus face-to-face (Dziuban & Moskal, 2011; Szeto, 2014), as well as computational power for example (Feistauer & Richter, 2017; Rybinski & Kopciuszewska, 2021). This in turn reflects the most recent changes in validity Standards published in 2014.

3.1 Marsh's (1987) view of validity theory and his validation approach.

Building on the work of Remmers and others, Marsh and colleagues started a series of studies in the 1980s that critically examined student evaluation of teaching. Their research was considered pivotal since the terms validity and reliability were clearly defined and applied. The studies focused on the efficacy of the questionnaire given its critical use and the role of extraneous variables on the scores. Although contemporary validity terms were not used in these papers, issues of convergent and discriminant validity were examined as well as construct validity. For example, Marsh (1977) conducted a discriminant analysis of the "most outstanding" and "least outstanding" instructors nominated by graduating seniors and compared them to classroom evaluations, his findings show agreement between the two methods of instructor evaluation and he concludes that SETs are valid

The historical and widely cited monograph by Marsh (1987), clearly identified and explicated a validation method of SETs. In addition, this monograph provided an overview and evaluation of different validity study attempts in the field at that time and explains clearly what validity studies in this field should contain. The monograph acts as a step-by-step guide for practitioners who are concerned about the validity of their questionnaires. This seminal thesis is a validation approach to validity studies of SETs built on current views of validity theory, at the time.

Marsh advocates for a unitary perspective of validity under the umbrella of construct validity, which is based on the APA 1985 Standards. He also supports the nomological network that was introduced by Cronbach and Meehl in 1955. Like Messick (1995) and Kane (1992), Marsh had an early belief that validity is a test score interpretation that should be built upon a theory and challenged by counter-arguments. He also states that validating interpretations is an ongoing process that should take place every time a new instrument is developed to make sure it represents the construct effectively. Validity evidence

identified by Marsh is divided into two parts, logical evidence such as content analysis, and empirical evidence such as factor analysis. The logical evidence pertains to studying the dimensions that are presented in a questionnaire through student and faculty perceptions about items included in the questionnaire in addition to literature reviews about what constitutes effective teaching.

However, Marsh (1987) provides an alternative approach to content analysis. This approach entails creating a theory that defines the dimensionality of the construct for which the test contents measure. Afterwards, the theory is empirically tested through factor analysis. Marsh stresses creating a multidimensional measure as opposed to a measure that produces a single score because (1) the influence of different characteristics or 'biases' to student ratings is more difficult to interpret with total ratings than with specific dimensions, (2) questionnaire findings are more useful especially as diagnostic feedback to faculty when presented as separate components, (3) the creation and weighting of different factors should be a function of logical and empirical analyses that provide more accurate predictions of a construct, therefore "it is logically impossible for an un-weighted average to be more useful than an optimally weighted average of component scores" p.264.

Like the ideology of SET practice in the 1970s, criterion-related validity has no place in Marsh's validation process of student evaluation questionnaires. He states that there is no single study, criterion, or paradigm that can prove or refute the validity of students' evaluations. The reason behind this is that there is no single measure that can provide an accurate representation of teaching. This agrees with Kane's (1992) statement that establishing a criterion is difficult and may lead to a cycle of experimental validation.

Marsh provided an example of student learning as a criterion to reflect effective teaching; this would mean that they are both synonymous when in fact student learning is another construct that must be subject to a validity study. He proposes that rather than associating a single criterion to SETs, every single factor should be positively correlated with a different criterion to which it is logically and theoretically related. This can be applied through multi-trait multi-method (MTMM) studies, which measure convergent and discriminant validity. Since there isn't a single criterion that can measure teaching effectiveness effectively, predictive and concurrent criterion-related validity is not good validity evidence and should be substituted with convergent and discriminant validity.

Much historical and recent research supports that the reliability of a SET is very much inflated because it takes into account sample size and ignores the individual differences among student opinions (such as Feldman, 1984; Uttl, et. al, 2018). Marsh states that the reliability of a SET measure should be reflected through generalizability studies that address three questions (1) what is the generality of the construct of effective teaching as measured by students' evaluations? (2) what is the effect of the instructor on students' evaluations,

compared to the effect of the class being taught? (3) what are the consequences of averaging across different courses taught by the same instructor?

The issues of potential biases in student evaluations were criticized by Marsh (1987). He proved that empirical studies examining bias, correlate implicit hypotheses with the class-average evaluation scores. This method is flawed since it does not consider individual differences. Instead, he provides a framework that is dependent on redefining a construct and a more sophisticated approach to defining biases.

3.2 Comparison between contemporary validity theory and Marsh's (1987) view of validation.

Marsh complies with some aspects of the current view of validity, his validation approach comprises the following:

1- A unitary perspective to validity, such that all validity evidence falls under the umbrella of construct validity.

2- Logical analysis: consists of qualitatively analyzing the questionnaire content

3- Empirical analysis:

theorizing construct dimensions and testing through factor analysis

creating MTMM studies that examine the correlations of each dimension of the questionnaire against logically and theoretically related criteria

4- Reliability is not efficient on its own and is substituted with generalizability which should be addressed through empirical research.

5- Construct irrelevant variance should be examined through a theoretical lens, and should not depend on correlations with implicit theories.

This differs from the contemporary understanding of validity theory today in the fact that there isn't a clear distinction between internal structure and questionnaire content, rather the idea of latent constructs and questionnaire items are intertwined. Also, convergent and discriminant validity in Marsh's view add to test content evidence, when both types of evidence are essentially different. However, this does relate to the notion of the unitary perspective of validity. In addition, the response process and consequential validity are not addressed in Marsh's 1987 thesis. However, in his later work, he advocates for studying the impact of SETs and provides a method of feedback and conversation with students to ensure the accuracy of interpretation of SET score and hence valid use (Marsh, 2011).

3.3 The "Marsh Effect"

One of the most interesting aspects leading me to choose this name was the comprehensiveness of Marsh's (1987) dissertation and his influential work in his later publications. He did not only write about validity and validation but his purpose and interest were pointed towards SETs in particular. He also suggested the multi-dimensional aspects of SET, that are adopted in today's practices. I use the term "Marsh Effect" since I believe that his work is both comprehensive and impactful, in the sense that he cautiously advocates the use

of SET if and only if we collect enough information to validate their usability for decision-making.

4.Study Rational and Research Questions

A handful of meta-analysis studies were published to examine the overall effect of extraneous variables on SET. In this section, I interpret meta-analyses and systematic reviews considering the contemporary view of validity and validation with a focus on consequence and context. Although meta-analyses and systematic reviews are considered aggregates of studies with mathematical removal of biases (in the meta-analyses) or logical interpretation (in systematic reviews), they are considered an integral source of compact studies that attempts to validate SETs and are thus considered as such.

An important factor that was and is still examined in literature is whether SETs accurately measure a learning dimension. Clayson (2009) conducted a comprehensive review aimed at answering the question: Are SETs related to what students learn? He emphasizes that educational practices in different disciplines are unique, while most of the literature on SET is situated in educational sciences. This contextualizes SETs, in the sense that every program has its own terms and definitions of effective teaching. In other words, the construct itself may have different theoretical definitions that in turn impact the use of an SET score.

He points out a methodological problem in the validation processes of SET. He states that SETs and learning are associated with effective teaching. However, his analysis yielded a small negligible effect size of the learning/SET relationship that is confounded by small class size. In a replication of Clayson's (2009) study, Uttl and others (2017) reached the same conclusion. That is, SET and learning are associated with an average percentage of variance explained of 1% and correlations close to zero, and that smaller class size yielded higher than normal SET learning correlations and vice versa.

The question that arises here and elsewhere, is whether SETs under-representing effective teaching by eliminating the learning dimension, or is learning irrelevant variance to effective teaching. The literature shows that there are advocates on both sides. Those who view SETs as valid measures and sustainable for high-stakes decision-making, or at least one form of information for high-stakes decision-making, see them as distinct from learning. On the other side, those who view learning as a multifaceted construct that cannot only be measured through grades or performance tasks, find that SETs are invalid for their intended summative use. They advocate that learning, regardless of grades, cannot be irrelevant to effective teaching and that effective teaching is contextual and affected by many factors.

Kornell and Hausman (2016) perform a meta-analysis to answer this particular question: Do the best teachers get the best ratings? They found that instructors with low ratings produce better learning outcomes that were measured through student achievement in later courses. Their study, although an aggregate of

others, sheds important light on contextualized experiences of students. In other words, it is not only important to measure a student's perception of effective teaching in a given course but also to take into consideration their experiences with other courses. In a way, the student learning context is meaningful when interpreting SET scores.

Another example of a contextualized learning experience is a systematic review conducted by Schiekirka and Raupach (2015) of factors influencing SETs in undergraduate medical education. They reported that the most influential factors found in the literature were satisfaction with examinations, the grading process, and logistics of teaching (i.e. attendance requirement, presentation styles, feedback, teacher attitude, content organization) rather than teaching itself, with higher female interest in course content, grades, and examinations than their male counterparts. This study is important in that it identifies two characteristics of the student's context: undergraduate, and medical education.

Stroebe (2016), in a systematic review, provides a clear explanation of the grade/learning/teaching paradox that is linked to SETs. Through bias theory, he inexplicitly explains variations in SET scores that can be attributed to bias. He sets the stage for a theoretical framework to understand the different aspects of SET score responses. He emphasizes that biases do exist in SET scores and these biased variations should be considered during interpretation and use. Later, Streobe (2020) also discusses the unintended consequences of SET, such as grade leniency, decreased workload and poor teaching practices that result in grade inflation but higher SET scores.

Linse (2017) in light of the various extraneous factors influencing SET scores provided guidelines for the intended uses of SETs and explained how biases lead to misinterpretation and misuse of the scores. Her comprehensive list of questions surrounding SETs and appropriate responses are an excellent example of the intended consequences of SET scores. Her guidelines, in a way, can also be interpreted as value implications; the discussion aims to create a shared understanding of what SET scores are and what they are not.

My readings of the previous reviews show that the consequences of SETs and contexts of learning are background concerns and not at the forefront of many validity studies. Although this does not follow the more contemporary view of validity and validation process, it shows that there is an open space towards this conversation. The previous reviews were focused on the impact of SETs on the construct itself and how it may affect intended uses and interpretation of scores; and therefore, the generalizability of SET use.

Onwuegbuzie et al. (2009), provided a meta-validation framework for SETs based on the 1999 standards. In that, he organizes types of valid evidence that are reported in the literature. Spooren et al. (2013), build on their work to include recent studies (from 2000) in that same framework. It is important to note that consequential evidence is not included in their framework, but outcome validity is. Outcome validity is defined as "the meaning of scores and the

intended and unintended consequences of assessment use" (p. 206, Onwuegbuzie et al., 2009). Onwuegbuzie et al. (2009) state that outcome validity involves creating a common understanding of the definition of SETs and SET items between administrators and students. Spooren et al (2013) identify outcome validity as a utility of SET scores " … outcome validity of SET provides interesting results concerning the attitudes of both teachers and students toward the utility of SET, …" (p.623), which encompasses one type of consequential evidence.

There is still room for improvement in understanding validity and validation in the field of SETs. The 2014 Standards view validity as a form of a series of evidence that is needed to validate test scores within a particular time and context. Also, the contemporary theory of validity stresses the importance of contextual and consequential empirical evidence. Although earlier literature does not specify consequences as a form of validity evidence, I believe there is room for interpretation to situate previous validity studies on SET within the new 2014 Standards and contemporary theory.

Validity and validation are one interest of this paper, the second interest is Marsh's influence on the validation of SETs. Marsh (1987) provided a framework for validating SETs. His work was considered ground-breaking during the time and was and still is cited, as well as versions of his original SET are used to this day. I aim to understand the effect of Marsh's (1987) thesis on SET research to compare validity and validation methods employed between pre- and post-Marsh (1987). Although in his earlier work consequential validity is not included as part of the framework, he does stress on accuracy of interpretation and elimination of bias. Also, I aim to shed light on recent validity and validation practices.

This paper focuses on the perceptions of validity theory in the field of higher education research, specifically student ratings of instruction and the sources of validity evidence that are reported in the literature. Through a historic overview and a systematic review of a sample of classic and recent literature, the aim of this paper is to evaluate the process by which SETs are validated.

The purpose of this study is to link the sources of valid evidence that are described in the 2014 Standards to validity studies of SETs. We aim to view validity and validation through a somewhat different lens that builds on more recent work that examines the validity of SETs such as Onwuegbuzie et al. (2009) and Spooren et al. (2013). The second purpose is to examine the impact of Marsh's work on the field since his work is considered theoretically sound and is still applied. The third purpose is to explain the implications of validation processes thus far and propose a framework based on Zumbo's (2009) and Hubley & Zumbo's (2011) ecological view of validity and validation.

4.1 Research questions

What are the perspectives and conceptions of validity demonstrated in the literature?

What sources of valid evidence are reported?
What types of valid evidence are important now?
What are the effects of Marsh on the validity of studies?

5.Data sources

A search for articles that examine the validity and validation of SETs in the last five decades would easily yield hundreds of thousands of articles summed across different databases. For the purposes of this study, a purposeful sampling procedure was undertaken and criteria were developed to purposefully select among the vast number of articles.

The sampling technique was comprised of creating a list of keywords relevant to the "validity of student ratings of instruction in higher education". The list was split into two parts the first part addressed validity (e.g. validity, validation, evaluation) and the second part was related to student evaluation of teaching (e.g. student evaluation of teaching, student ratings of instructor). These two lists were used together in conjunction with the boolean term "AND" in the databases: Sage Journals, Academic Research Ultimate, Jstor, and Taylor & Francis. The date of publication was also specified in five decades: 1970-79, 1980-89, 1990-99, 2000-2009, 2010-2022.

An initial search resulted in a large number of articles shown in Table 1; therefore criteria were established to filter out articles as follows:

1. Student evaluations of university-level instruction.
2. Student ratings must be distributed by a university or specific to the article.
3. All validity studies of public online ratings were not included.
4. The word "validity" or "validation" must be in the title of the article or in the abstract.
5. Articles must be published in peer-reviewed journals, any publication such as books, reports, or reviews were excluded.
6. Empirical validity or validation must be applied in the article with results that conclude the use of test scores.
7. The complete text must be accessible via open access.

Table 1.
Number of articles in the databases.

Database	Year of Publication	Number of articles
Sage journals	70-79	1750
	80-89	2365
	90-99	1961
	00-09	3491
	10-22	7727
Academic Research Ultimate	70-79	61
	80-89	212
	90-99	42
	00-09	301
	10-22	1182
Taylor & Francis	70-79	8958
	80-89	14303

	90-99	22926
	00-09	41426
	10-22	70905
Jstor	70-79	3458
	80-89	3188
	90-99	3730
	00-09	4145
	10-22	4437

After matching for criteria and removing duplicates the search yielded 151 accessible articles as shown in Table 2, which were all included in this study. Also, all articles by Marsh and colleagues were not included in this study to remove bias. For the full list of the articles included in this study see Appendix.

Table 2.

Number of articles included in the study for each time period.

Time Period	Number of articles
70-79	24
80-89	25
90-99	17
00-09	37
10-22	48
Total number of articles	151

MethodA rater examined each article twice before making any judgment about the validity of evidence. Most of the articles do not specify the type of evidence they are reporting. Therefore, it was up to the rater to decide on the type of evidence presented basing the judgment on a deep understanding of an article, and the classifications of validity evidence in the 2014 *Standards*.

A coding sheet was created to facilitate the documentation of valid evidence found in each article. The coding sheet included the following attributes:

- Name of Questionnaire: The name of the SET that was studied.
- Perceptions of Validity: Two characteristics were examined and coded: (a) whether the author cited a contemporary validity reference or an alternative in the field, and (b) whether they acknowledged a unitary perspective of validity.
- Conceptions of Validity: Two characteristics were examined: (a) whether the authors identified validity as a test characteristic or a test score characteristic, and (b) whether the authors differentiated between validity and validation.
- Sources of validity evidence: The validity evidence extracted was based on the 2014 *Standards*, and they are: (a) evidence based on test content, (b) evidence based on response processes, (c) evidence based on the internal structure including evidence to represent validity only, reliability and validity, or reliability only, (d) evidence based on relations to other

variables including convergent, discriminant, criterion-related, and construct irrelevant variance or construct underrepresentation, (e) evidence based on consequences of testing, and (f) evidence of generalizability.

- Every attribute in the coding sheet was dichotomously coded except for the name of the test as indicated above.

Then all articles were examined two weeks later and a discrepancy index was calculated to find the percentage of difference between the two times of coding for each attribute. The mean computed index on all attributes was equal to 0.87, which showed some discrepancy in the coding. From the 151 articles, 20 showed discrepancies in their coding between the two times and were examined and coded a third time.

1. Results

There are four main elements to this analysis (1) The type of validity evidence reported, (2) the effect of Marsh's literature on the validity studies, (3) the temporal difference in the validity studies, and (4) the current implementation of validity and validation. There was a diverse collection of student evaluation questionnaires as seen in Table 3. There were 33 uniquely identified questionnaires. The largest portion of articles (44%) constructed their own SET for the purposes of the study or used institution-specific SETs employed in authors' affiliated universities. There is a diverse set of questionnaires in the sample, which were mostly used once, the CEQ by Aleamoni & Spencer (1973), Endeavor Instruction Rating form by Frey et. al, (1975), SEEQ by Marsh (1987), and SETE by Clayson (1999) were collectively used 10% of the time. Other questionnaires were developed to assess different validity aspects of SETs, 87% of those were adapted from previous studies or specific institutions.

Table 3.

SET Questionnaires found in the samples articles.

Questionnaire	Frequency (Decade)	Total
Course Experience Questionnaire (CEQ)	**1 (70s)** **1 (90s)** **2 (00s)**	**4**
Instruction Rating Form (IRS)	**1 (70s)**	**1**
Teacher Behavior Instrument (TBI)	**1 (70s)** **1 (00s)**	**2**
Student Opinion Survey (SOS)	**1 (70s)** **1 (00s)**	**2**
Student Evaluations of College Teaching Behavior (SECTB)	**2 (70s)**	**2**
Hogan & Hartley (1972) Scale II	**1 (70s)**	**1**
Endeavour instructional rating form or Endeavour instructional rating short-form	**2 (70s)** **2 (90s)**	**4**
Faculty And Course Evaluation (FACE)	**1 (70s)**	**1**
Course and Faculty Evaluation Questionnaire	**1 (70s)**	**1**

Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)	**2 (90s) 1 (00s) 1 (10s)**	**4**
Complutense University Teacher's Evaluation Questionnaire (CUTEQ-R)	**1 (90s)**	**1**
Wimberly, Faulkner and Moxley Questionnaire (WFMQ)	**1 (90s)**	**1**
Teaching Evaluation Form (TEF)	**1 (90s) 2 (00s)**	**3**
Student evaluation of teaching effectiveness (SETE)	**1 (90s) 1 (00s) 2 (10s)**	**4**
Nursing Clinical Facilitators Questionnaire (NCF)	**1 (00s)**	**1**
Universal student ratings of instruction (USRI)	**2 (00s)**	**2**
Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale (SETERS)	**1 (00s)**	**1**
Student Evaluation of Online Teaching Effectiveness (SEOTE)	**1 (00s)**	**1**
Exemplary Teacher Course Questionnaire (ETCQ)	**1 (00s)**	**1**
Student course evaluation questionnaire (SCEQ)	**1 (00s)**	**1**
Teaching effectiveness Survey (TES)	**1 (00s)**	**1**
Instructor Course Evaluate (ICE)	**1 (00s)**	**1**
SET37-instrument by Spooren et al. (2007)	**1 (00s)**	**1**
Evaluation of teaching competencies scale (ETCS)	**1 (10s)**	**1**
The Pedagogical Questionnaire of the University of Porto (IPUP)	**1 (10s)**	**1**
Student perception of module form (SPOM)	**1 (10s)**	**1**
Heidelberg inventory for evaluation of teaching II (HILVE-II)	**1 (10s)**	**1**
Student instructional Report (SIR-II)	**2 (10s)**	**2**
Evaluation on the same platform (EOTSP)	**1 (10s)**	**1**
Teaching Quality Rating Inventory	**1 (10s)**	**1**
Mid-semester evaluation of college teaching (MSECT)	**1 (10s)**	**1**
Study Specific	**4 (70s) 2 (80s) 1 (90s) 5 (00s) 3 (10s)**	**15**
Institution Specific	**3 (70s) 14 (80s) 5 (90s) 10 (00s) 21 (10s)**	**53**

7.1 Conceptions of Validity and Perspective Indicators

Conception and perspective validity indicators were coded to examine whether the reported ideas of validity match the major aspects of modern validity theory. Conceptions of validity are comprised of two indicators: 1- citation of validity source, such as Messick or equivalent (i.e. the APA standards or Cronbach), and 2- whether the author refers to the unitary approach to validity.

Validity conception indicators were examined as shown in Table 4. Out of 151 sampled articles 4 identified a unitary conception of validity in the years 2000-09. It is understandable that early studies in 1970-79 and 1980-89 do not adopt the unitary concept, since its definition and methodological practices were not clearly identified. However, with the advances in validity theory and the emphasis on the unitary concept in the 2014 *Standards*, none of the later articles in the sample from 2010-22 mentions the unitary concept or refers to the validation process as a part of construct-related evidence.

Citations from sources of validity theory inform the reader about the theoretical background an author adopts. There are many popular validity theorists, perhaps Messick is the most popular, however, any citations referring to validity theory were coded for this study. For example, Cronbach (1965, 1971), Campbell & Fiske (1959) and Kane (2006). As shown in Table 4, in this sample 12 articles cited Messick, the *APA Standards*, or equivalent. In early literature, 1970-79, Greenwood et al. (1976) and Branoski et al. (1976) cited Cronbach & Furby (1970) and Cronbach (1971), respectively. In 1980-89 and 1990-99 both Peterson et al. (1984) and Crader et al. (1996) cited Campbell and Fiske (1959) to inform methodological practices conducted within the study. From 2000-22 Messick's (1989, 1992, 1995, 1996) was cited 7 times and Kane's (2006) chapter was cited once. None of the articles in this sample cited the *APA Standards*.

There is no temporal difference, early studies did not specify conceptions of validity theories. In the last decade, none of the articles adopted a unitary conception or cited a contemporary validity theory source.

Table 4.

The temporal difference on the conception indicators of validity.

Conception Indicators		Frequency	Percentage
Unitary concept	1990-99	1	6%
	2000-09	4	11%
Cited Messick/Standrds/equivalent	1970-79	2	12%
	1980-89	1	4%
	1990-99	1	6%
	2000-09	5	14%
	2010-22	3	6%
Cited Marsh	1980-89	12	48%
	1990-99	13	76%
	2000-09	33	89%
	2010-22	40	83%

Perspectives of validity refer to the meaning that *validity* holds in the mind of the author, that is whether they refer to the validity of the test or validity of the

test score or interpretation. If no indication was found it is claimed "unclear". For example, if an author writes "validity of SETs" it is coded as validity of test score/interpretation, since it refers to the ratings or evaluations. On the other hand, if an author writes "validity of test" it is coded as such. The validity perspectives were not inferred from the articles rather indicators had to be clearly identified by the author. A second indicator for the perspective of validity is whether the author distinguishes between validity and validation (i.e. validity theory and validity process). For example, if the author writes "validation of SET" it is coded as validation, if not it is referred to as validity theory.

The perspectives of validity, shown in Table 5, demonstrate the differences in how the validity of test scores was viewed. In early studies, most of the authors did not clearly identify whether validity was a test score characteristic or a test characteristic. Later, as validity theory progressed, more authors adopted the idea that validity is characteristic of the data and not the test itself. Specifically, from 2000-22, 28% of the sampled studies identified validity as an attribute of the score. A few articles (5%) distinguished the difference between validity and validation.

Table 5.

The Temporal Difference in Perspectives of Validity.

Perspective Indicators		Frequency	Percentage
Test score characteristic	1970-79	2	8%
	1980-89	2	8%
	1990-99	6	35%
	2000-09	18	49%
	2010-22	24	50%
Test characteristic	1970-79	2	8%
	1980-89	2	8%
	1990-99	4	24%
	2000-09	9	24%
	2010-22	9	19%
Differentiate between validity and validation	1990-99	3	18%
	2000-09	3	8%
	2010-22	1	2%

7.2 Types of validity evidence

Types of valid evidence were coded and interpreted from the context of the article. Some articles indicated the type of validity evidence they were empirically testing. Perhaps the most obvious types of validity evidence were those related to internal structure where a factor analytic approach was

conducted and reliability indices were calculated. The second type of evidence was related to content, where studies focused on questionnaire development and item content analysis. The third type of evidence was convergent and discriminant analyses, where studies identify specific characteristics of students (for example undergraduate vs graduate) or characteristics of lecturers (for example: good vs bad lecturer). Also, studies that examined sources of construct underrepresentation or irrelevant sources of variance for subgroups.

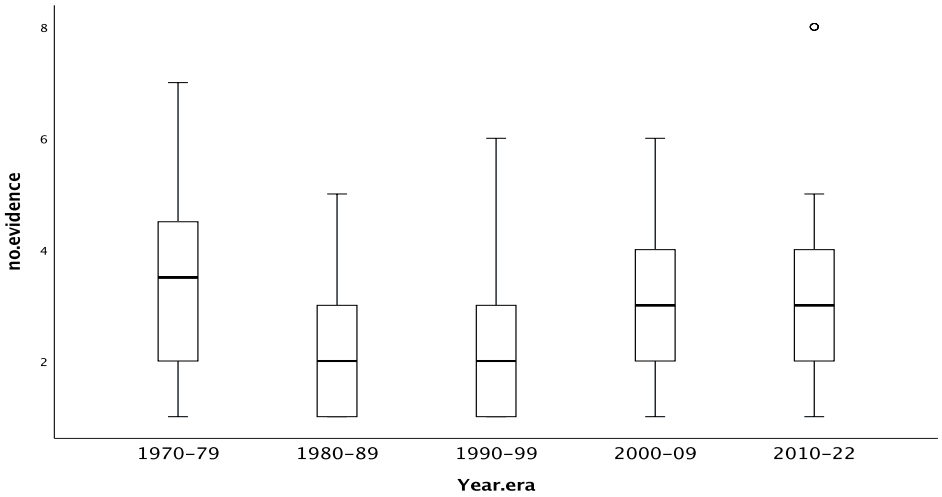
The fourth type of evidence is related to other variables, namely predictive criterion, concurrent criterion, and other variables. When a study employed two different types of SETs administered at the same time, it was labelled concurrent. When a study employed two different sets with different methods (for example: qualitative vs quantitative) and administered at different times; or when there was a criterion different from SET but related to it (for example learning), it was labelled predictive. Any other variables such as class size, gender, or grades were considered other variables.

The fifth type of evidence was the response process, studies that examined response biases or methodological issues related to scaling and class means vs student means, were labelled response process. The sixth type of evidence was related to generalizability, studies that had large datasets of multiple universities, multiple disciplines, or meta-analyses, were labelled generalizability.

Lastly, and perhaps the most difficult to identify was evidence related to consequences. Every article in this dataset discusses the implication of SET use to some degree based on the evidence reported. The 2014 Standards state there are three types of consequential evidence intended, unintended, and indirect. For this paper, articles that directly examine one or more consequential evidence were labelled consequential. For example, a systematic review develops a guide for the intended use. Another example is a study that examines the impact of SET scores on male and female lecturers.

Figure 1.

Number of validity evidence reported.



A number of validity evidence reported in this sample of articles had a median of 3 with some articles reporting up to 8 types of evidence, as shown in Figure 1. Some studies were comprehensive reporting many sources of valid evidence to prove the validity of their instrument for formative and summative uses such as Freedman & Stumpf (1978) or prove the opposite such as Clayson (2018). However, most sampled articles reported 2-4 types of valid evidence to provide justification for use in their institute.

The most reported type of validity evidence in this sample, as shown in Table 6, was evidence related to internal structure (44%), evidence of generalizability (43%), and evidence of relation to other variables (32%). It is useful to understand the types of validity evidence reported for each decade since it reflects changes in validity theory. In 1970-79 internal structure was reported at 67%, generalizability at 58%, and other variables at 46%; whereas consequential validity was reported 4% of the time in the sample. This is not surprising, since prominent ideas of consequential validity started later. Similarly, in 1980-89 internal structure and generalizability were the dominant purpose of validity studies, which reported 36% and 48% of the time respectively. Interestingly, during this time many faculty members were not pleased with the idea of summative use of SET and there was an increase in studies that examine the consequences of use that reached 28%.

In 1990-99, generalizability evidence was reported 53% of the time. Articles were keen to understand the SET construct and how it relates to effective teaching. Questions about the definition of effective teaching for higher education and how it related to student characteristics and learning were examined in the form of construct underrepresentation or irrelevant variance 35% of the time. Evidence of convergence to other SETs and internal structures was also reported 29% of the time. During this decade, Messick published his seminal articles about consequences. Also, towards the end of this decade, the APA standards published the second edition which included outcome validity. However, no studies examined the consequences of SETs empirically.

From 2000-09, approximately half of the studies reported internal structure evidence. In this decade, it was concluded that SET are a valuable source of information that is here to stay. Articles aimed to reexamine the dimensionality and its appropriateness for teaching and learning with the emergence of online learning and technological integration in education. Also, evidence of the relations of other variables such as gender, grades, and personality characteristics emerged and was examined 30% of the time. Consequential evidence increased and was examined 32% of the time. This reflects the current state of practice in validity theory and the importance of accurate use of SET scores.

In this decade, the current understanding of the importance of consequential validity was reflected. It was reported the most (54%) and discussions related to intended use and unintended consequences were prominent in the sampled articles. Also, generalizability evidence was reported with the use of large samples. Evidence of internal structure and relation to other variables was reported 38% of the time. The subtle discussion around contextual differences continued in the sense that not all disciplines teach the same way, and teaching and learning culture is different in various countries. There is an emergence of studies from Germany, Lebanon, Greece and others that examine the internal structure of SETs in their particular context. It is also, important to note that methodological studies of how best to analyze SET, and issues of response bias increased in this decade.

Validity evidence related to the content, discriminant, predictive and concurrent was not prominent in this sample. SET content was mostly adopted from other research or came from institutes; therefore most articles either assumed evidence of content validity or content evidence was published in a different article.

Discriminant evidence was rarely discussed, given the nature of the data and controversy around the use of SET scores, it was difficult to discriminant between good and bad lecturers. On the other hand, a few studies examined the difference in SET scores among students with high grades and lower grades (i.e. Wolfer & Johnson, 2003), differences in scores for different types of teaching methods flipped vs. normal (i.e. Samuel, 2021), differences in delivery methods online vs face to face (i.e. Reisenwitz, 2016), and differences in seniority level (i.e. Meyer et al. 2017), to name a few.

Predictive and concurrent criterion evidence was also reported less frequently. For concurrent criterion, evidence articles used other popular SETs such as SEEQ by Marsh (1987) (i.e. Watkins & Thomas, 1991), or CEQ by Ramsden (1991) (i.e. Byrne & Flood, 2003) as a criterion. Predictive evidence was mostly used to correlate an overall effectiveness item to the SET. Other predictive variables such as grade were also used (i.e. Galbraith, et. al, 2011).

7.2 The Influence of Marsh

Marsh (1987) cited 35% of the time and 65% cited one or more of Marsh's other publications. Marsh's articles are cited regularly in the literature since the 1990s. For example, an article by Watkins & Thomas (1991) cited 16 references by Marsh. Although there isn't a large discrepancy in the validity evidence over the decades, we investigated Marsh's (1987) monograph on the validity studies of SET to establish whether or not this difference is due to "the Marsh effect". Table 7 shows the types of valid evidence reported for studies that cited Marsh's publications. I conclude that the difference between the validity evidence in the total sample versus the sample that cited Marsh is negligible. Types of validity evidence that are prominently examined in this study remain internal structure, generalizability, and relations to other external factors on SET. This can be explained by the comprehensiveness of Marsh (1987) and its accordance with the validity practice. That is, whether Marsh (1987) is cited or other validity sources, validation practice is similar.

Marsh (1987) undoubtedly has an effect, on SET validity practice, that is evident in the number of citations and the orientation of the sampled articles towards assessing bias, external factors, methodological implications and consequences. Marsh (1987) devotes a chapter to the consequences of SETs. He states that SETs are an invaluable source of information that improves teaching effectiveness. He also states that they are one source of information that can be complemented by other sources for summative and formative use. To examine the consequences of the sampled articles that cited Marsh (1987), I coded a favorability index. That is, whether the results of the empirical analysis in an article favour the use of SET. I also examined the extent of use that was suggested in the sampled articles.

To examine the consequences of the studies that are built on Marsh's (1987) monograph, I evaluated each study using Marsh's standards as a base and coded favorability as positive, negative, or neutral. Marsh advocates proving validity through multiple and specific methods and sources of evidence. The question I pose here is, does collecting more evidence lend itself to a recommendation of positive use? Table 8 shows a matrix of the cell frequencies for the cross-tabulations of the favorability and number of evidence in each article.

Table 8.

Cross-tabulation of the Number of Validity Evidence and the Favorability of use.

Number of evidence		*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*8*	*Total*
Favorability	Positive	0	2	**5**	**4**	3	2	**1**	17
	Neutral	**7**	**6**	**5**	3	1	0	0	22
	negative	**5**	**3**	**2**	1	1	1	0	13
	Total	12	11	12	8	5	3	1	52

From the table, it can be seen that most studies were neutral in recommending use. Neutral means that the author does not conclude the use or non-use of SET, rather they discuss their findings without taking a clear position. Most of these articles collected between 1-3 types of valid evidence as specified by Marsh (1987). With a neutral position, the types of recommendations that authors provide are: further studies are needed to recommend use, SETs are one source of information that should be complemented by others to identify teaching effectiveness, create shared definitions and address value implications for all parties involved, create contextualized definitions of teaching effectiveness, use varies based on the type of user and dimensions examined, formative use to support professional development, accurate analysis to remove bias and address issues of nonresponse.

Negative recommendations were the least in this sample, with a number of valid evidence mostly ranging from 1-3 types of evidence. Most of these articles reported one type of evidence. In this article, the authors clearly state that SETs should not be used. The recommendations they provide are: multi-dimensionality is recommended but should be interpreted with caution, not sufficient for summative use, more research is needed to examine dimensionality, validity should be assessed continuously, online evaluations are problematic and should be incentivized to promote response, qualitative tools are recommended to create a dialogue that can be interpreted accurately, find other measures of student learning, not valid and cautioned use.

Positive recommendations were reported the most in this sample, with the most number of validity evidence ranging from 3-4 and a higher number of validity evidence ranging from 5-8. This indicates, although not statistically tested, that there is a higher chance of resulting in a favourable SET with a larger number of evidence. The type of recommendations that these studies elicit are: SETs are one source of information, recommended interpretation of each dimension separately, contextualized use, formative use, appropriate scaling and methodological practice before use, limited summative use, create a shared understanding of construct and follow guidelines for use, alertness to potential bias. It is important to note here that, even with the positive favorability of SET, authors do not recommend them for summative use. Similar to, neutral and negative favorability, they also recognize bias and promote contextualization.

One important finding here is that regardless of favorability recommendations of SET use are more or less the same. That is, authors' favorability reflects the ideology of the author him/herself, while the recommendations are similar across levels of favorability. In conclusion, authors realize potential threats to the validity of SET in the form of bias and methodological misrepresentation. They also, view SET as useful tools for formative feedback when accurately analyzed. Authors mostly agree with the dimensionality of SET but some find interpretation and use of each dimension separately is more suitable than using a total score. However, what must be highlighted were recommendations of

context and value implication. A few authors from this sample advocate the use of contextualized definitions of teaching effectiveness. Others advocate for contextualized use, that is instructor use (formative feedback for professional development), student use (for course selection), and administrative use (for personnel decisions and summative use). Others found that creating a common understanding of what SETs are and what they are not for users is imperative before the use of SET scores, which is referred to as value implications in Messick (1989) and Hubley & Zumbo (2011).

Marsh (1987) does not discuss context and value implication, as is present in the previous findings, he does discuss the empirical nature of consequences of SET use. He advocates dimensionality and generalizability of SET and the importance of consequences of use, which is reflected in the validity evidence reported in this sample.

7.3 Validity of SETs 2010-22

Table 6 shows that consequences and generalizability evidence are the most types of evidence reported in this decade. Most of the samples have a neutral stance (44%) while the least are positive (25%). Context of SETs is important. Articles from the sample focus on the characteristics of students and course type for generalizability. Most studies were conducted in psychology, education and business departments, a few studies used SETs from other departments such as engineering, sociology, applied science, math and medicine. Four studies compared the results of SET in many disciplines. Also, two studies compare SETs in online and face-to-face lectures, and another two studies compare graduate and undergraduate responses to SET. There is also a focus on course types such as lectures and labs, math versus English, foundation course or elective courses. Studies from this era are global, most come from North American universities but there are also studies from Oman, Greece, France, Germany, Denmark, United Arab Emirates, Portugal, China, and Canada. Not all generalizability studies elicit a positive favorability of SET use, most studies (57%) are neutral in their position of use.

Regardless of favorability, the most recommendation these studies elicit is regarding methodological integrity. Most studies in this era (58%) recommend limited use after eliminating bias, comparing SET scores with other forms of teaching evaluations, interpreting results of female and male instructors differently, using multi-level models of multi-year data before using SETs, and empirically examining the effect of external factors such as timing on SETs. Two articles in this sample recommended summative use and 10 articles recommended formative use, while 6 articles call for creating a shared understanding of SETs among users. These findings show the trend of analysis towards sound methodological approaches to validating SET before use and regardless of favorability.

Table 6.

Validity Evidence reported in the sampled articles.

Decade	Type of Validity Evidence										
	Internal structure	Content	Conv-ergent	Discri-minant	Under-representation	Predictive	Concurrent	Other variables	Response process	General-izability	Conseq-uential
1970-79	67%	29%	17%	13%	21%	25%	25%	46%	4%	58%	4%
1980-89	36%	4%	8%	-	12%	20%	20%	24%	12%	48%	28%
1990-99	29%	12%	29%	24%	35%	-	18%	12%	12%	53%	-
2000-09	49%	19%	27%	8%	22%	11%	19%	30%	14%	24%	32%
2010-22	38%	17%	25%	17%	8%	6%	2%	38%	35%	44%	54%

Table 7.

Validity of evidence for articles that cited one or more of Marsh's publications.

Decade	Type of Validity Evidence											
	Internal structure	Content	Conv-ergent	Discri-minant	Under-representation	Predictive	Concurrent	Other variables	Response process	General-izability	Conseq-uential	% of articles
1980-89	42%	8%	8%	-	17%	17%	25%	24%	-	58%	-	48%
1990-99	31%	8%	23%	23%	31%	-	15%	23%	8%	62%	-	76%
2000-09	55%	21%	30%	9%	21%	12%	21%	30%	12%	27%	27%	89%
2010-22	40%	18%	18%	15%	5%	8%	2%	38%	33%	38%	50%	83%

Discussion This study aims at understanding the current practice of validity and validation of SETs. It is built on the work of Omnwugbuzi (2009) and Spooren et al (2013), but focuses on content analysis of types of evidence collected in the sampled articles. It is not our aim here to critique the methods used or examine effect sizes, but rather to understand the theoretical foundations of the articles published in this field across a timeline spanning from the 1970s to date.

Zumbo (2009) differentiates between validity and validation. Although the terms are closely linked there are fundamental differences. Validity is defined as the explanatory power of the observed variation in test scores and inferences made as a result. Whereas, validation is the process of developing and testing the explanation. Following Zumbo's (2009) definitions approximately all the articles in this sample published results of the validation process. A few examined the

explanatory power of what the SET construct means and to what extent it can be used, i.e. validity. For example, Boring et al. (2016) examined the bias against female instructors and empirically found that teaching effectiveness does not have the same explanatory power when it comes to instructor gender. Another example by Feistauer & Richter (2018) found that the likability of an instructor changes the meaning of teaching effectiveness and hence introduces a bias that affects the explanation of the SET construct. Other studies examine the biased nature of student perceptions (Robertson, 2004), and the difficulty of the course (Uttl & Smibert, 2017) as impacting the explanation of the SET construct. However, these studies do not explicitly differentiate the type of validity evidence collected or build their results on specific validity theory.

From previous observations, our inquiry started from the question: What are the perspectives and conceptions of validity demonstrated in the literature? And what are validity theories or validation processes frameworks? This study shows that the validity studies of SETs are not inclined to build their work on specific validity theory. Rather most studies in this sample use other research in the same area as a reference and only 12 studies cited Messick or an equivalent source of validity. This was more apparent in the 1970s when the reader had no clue as to where any of the validity assumptions in the article came from. As time progressed, Marsh published his seminal article in 1987 that was cited 51% of the time by authors from 2000-22. Marsh's validation process was built on validity theory, logic and research, and has been updated since then by similar systematic analyses most recently Omnwuegbuzie (2009) and Spooren et al (2013).

The APA/NCME/AERA standards also state that validity is a characteristic of the test score itself and not the test. This means that validity is a continuous process that requires updating and recalculation to make sure that the construct does not change with context. As Zumbo (2009) states that validity is a complex statement about inferences from test scores that are particular to a specific sample with a particular context. Less than 33% of the articles in the sample attest to this standard, and most are unclear of their stance. A few studies use both interchangeably (for example Kelly et al., 2007; Ginns & Barrie, 2009; and Schiekirka & Raupach, 2015) write "validity of test item" or "validity of the instrument" and in a later paragraph write "validity of scores". This is problematic since the perspective and views of validity are not clearly delineated and in line with modern or classical theories. However, half of the articles published from 2000-22 state that validity is a test score characteristic, while less than 22% state that it is a test characteristic. This reflects that most attest to the current standards and beliefs of validity.

The second and third question that was answered is related to types of validity evidence reported as identified in the latest *2014 Standards*. And this differs with each era of publication, which in part reflects the consensus of the type of valid evidence that is important in that time period. Zumbo (2009) provides a

brief historic overview of the most important valid evidence since the 1900s. Zumbo differentiates between pre-and post-1970s, where pre-1970 the discussion was surrounding the measurement of latent construct through observable behaviours and post-1970s where the discussion moves towards the construct validity model and the moral consequences of test use and interpretation begins. This distinction can clearly be seen in the sampled articles. The leading type of validity evidence that was found in this sample was evidence of internal structure in the form of factor analysis and reliability. Factor analysis is perceived as the ultimate validity evidence because it can validate both content and construct (Marsh, 1987).

Factor analysis and reliability measures were reported more frequently in the 1970s compared to other eras. On the other hand, consequential validity and response processes were rarely examined in the same decade. Later, generalizability and consequential validity were examined frequently.

Similar to the findings in Onmwuegbuzie (2009), the least type of evidence reported in this sample was evidence of predictive and concurrent criterion as well as discriminant evidence. Zumbo (2009) believes that literature in the 1950s shifted the conversation from measures being predictive devices to being signs of a psychological phenomenon. Also, Zumbo (2009) and Kane (2006) share the belief that not all psychological phenomena call for a criterion. This is clearly the issue with SETs. That is, creating one criterion measure for student perceptions of teaching effectiveness at the university level is impossible. Although Marsh and others have attempted to do so, this review shows and other similar reviews show the highly contextual and variable nature of teaching and learning. With the vast amount of contradicting evidence on the value of SETs, it is hard to believe that there is a universally accepted criterion.

Marsh's influence is evidenced by the number of citations in the literature of his 1987 monograph and his other publications, specifically in the last 22 years. Chapters 6 and 7 from the monograph discuss the utility and generalizability of SETs. In terms of utility, Marsh suggests four main uses: short-term feedback on teaching, long-term feedback on teaching, student course selection, and administrative decisions. He advocates for formative feedback in the form of short-term and long-term changes through the equilibrium theory. This is echoed in this sample of recent literature, that is recommendations of use are mostly in regard of formative feedback. He also states that the types of information that students need for course selection needs further research. In this sample from 2000-22, none of the articles empirically examined the influence of SET on course selections. Lastly, administrative use of SET was found unsubstantiated in the monograph as well as in this sample. Marsh advocates for SET to be one source of information, and this is repeated in this sample. Recent literature emphasizes the need for methodological integrity to make any type of decision.

The generalizability of SETs was also a prominent purpose of many articles included in this study. Kane (2006) discusses generalizability as two separate

but also related forms. The first form is the representativeness of instrument content, that is whether the sampled items represent the construct sufficiently. He states that "the generalizability of scores can make a basic positive case for the validity of an interpretation in terms of expected performance over some universe of possible performances" p. 19. The second form is evidence of generalizability "which provides analyses of error variance, requiring the test developer to specify the conditions of observation (e.g., content areas, test items, raters, occasions) over which generalization is to occur and then to evaluate the impact of the sampling of different kinds of conditions of observation on observed scores." p. 21. Marsh's (1987) generalizability evidence examined the two forms that were discussed in Kane's (2006) validation framework. The first form was evidence that was regarded as representative of the content of possible tasks. The second form was examining the sources of variations in terms of countries by comparing two North American universities with other countries namely Spain, Australia, and Papa New Guinea; and variations in characteristics such as different courses with the same instructor and different instructors with the same course. He then generalized the dimensions of SET using different forms as convergent measures.

Kane (2006) states that evidence for the generalizability of a construct is to be included in the validity argument if and only if the interpretive argument involves generalization over that construct. In other words, evidence of the generalizability of SET scores is only imperative if a generalization of the teaching effectiveness of an instructor is to be made. Therefore, the issue of consequence is raised in Kane's statement. That is, variations in a test score are closely linked to the extent of use. And explaining these variations is crucial for generalizing the teaching effectiveness of an instructor. Thinking about the consequences of SET, scores only tell us one type of information linked to a specific teaching context. In other words, reaching the judgment of how effective an instructor is, is still an ongoing debate.

In the sampled articles this link between generalizability and limited use is clearly seen. Articles in this sample generalized their findings to different countries and instructor or student characteristics. However, the results in this paper agree with the findings of Omnwuegbuzie (2009) and Spooren et al. (2013) and follow the theoretical framework of generalizability and consequence discussed in Kane (2006), in that favorability of SET for general use still warrants more research to reach a judgement of the summative quality of instruction. Because of the various contexts and variation in individual scores as a result of extraneous factors such as class size, discipline, and course level; the generalizability of SET is "tentative at best". Although Marsh reached the decision of generalizability of the SET forms, not all articles in this sample reached the same decision. Those who were favourable to SET use still call for methodological integrity and limited use.

Consequential evidence received more attention in the era 2010-22, and this reflects the importance of consequences of test use on decision-making, which is a prominent and important view of contemporary validity theory. Zumbo (2009) stresses the importance of explaining the variation in test scores and creating an explanatory model of a test. In the explanatory model, it is imperative to understand the sources of variation of a construct to ensure just and fair social consequences. Similar to Kane (2006), the idea of understanding variations makes a strong association between generalizability and consequences.

Clayson (2009) conducted a meta-analysis to explain the variation of SET scores as a function of learning. He found that there was a small non-conclusive positive association that is impacted by intervening variables. Strobe (2016) provides a detailed systematic analysis of different types of biases that can explain sources of variation in SET scores specifically with its relation to learning performance. In replications of previous meta-analyses, Uttl and colleagues (2017) found that studies included in previous meta-analysis have large sampling errors, and concluded that inferences from the SET score to teaching effectiveness are uncertain. Although these studies focus on learning performance, it sheds light on biases reported in the literature that provides explanatory evidence, which was emphasized in Zumbo (2009).

Spooren et al. (2013) raise an important point, he states that even after controlling for all variation in SET scores there is a possibility of misuse and mis-interpretation of scores. He also states that lack of knowledge (i.e. value implications) and insufficient training in handling this type of data may exacerbate the problem. Omwuegbuzie (2009) also discusses the important role of educating students on how to respond to and understand the SET questionnaire, they state that "students are given little to no instruction as to how to interpret the items or the response options" p.206. The discussions raised by Spooren et. al, (2013) and Omwuegbuzie (2009) are directly related to the value implications that are stressed in Zumbo (2009) and Hubley & Zumbo (2011).

Sources of individual variation that may lend themselves to consequential evidence of SETs were documented in the sampled articles. However, the majority of these studies suggest limited use, meaning that consequential validity evidence of SET is not proven. Also, most articles included in this sample do not indicate whether students are given instruction on how to interpret and respond to items included in the SET. In other words, the value implications of SET were not shared with respondents. This can lead to an increased measurement error since each student will respond according to their personal criteria, which in turn affects the consequences of SET scores. Recommendations in the sampled articles are influenced by the notion of value implications and call for creating a common and shared understanding of SETs (i.e. Robertson, 2004; Tucker, 2014; Clayson, 2018; Nederhand et al., 2022).

In conclusion, our results show a few important findings and raise a few important questions:

1. The validity concept and validation process are largely shaped by Marsh's work and the unitary approach to validation is not clearly adopted.
2. Validity is mostly attributed to scores rather than tests.
3. Validity evidence follows along the same lines found in Marsh (1987), they are evidence of internal structure, evidence of response processes, evidence of relation to external factors, evidence of generalizability, and evidence of consequential use.
4. The large number of different tests for each institution leads one to believe the contextual nature of SETs that reflects university culture.
5. Recommendations of use are limited and formative and there is a strong call for methodological integrity in the interpretation of SET scores.
6. Teaching is context-bound and is affected by many factors, one measure would not suffice to make personal decisions but should be complementary to other data-driven approaches.

Context and consequence are characteristics of recent articles, in that it raises important questions such as, to what extent can SETs be generalized? How does university culture play a role in SET use? Do different delivery methods warrant the same dimensions of SETs? Why does each institution have a separate form if it is valid and generalizable? Perhaps questions posed here have already been answered elsewhere, however, we see similar items in SET forms but varied recommendations and conclusions of use. The next section proposes a validation approach that is based on Hubley & Zumbo's (2011) adoption of Messick's progressive matrix of consequential validity.

8.1 Context, consequence and value implications of SETs

Hundreds of articles prove that perceptions of teaching effectiveness vary according to many factors. The recommendations of intended use are formative if and only if they are accompanied by sound methodological methods of analysis, and only then they are considered one source of evidence. This is the general consensus of recent articles on SET. Research has shown that items of the SET form can be generalizable to all teaching practices at the university level. However, there are others that question the sufficiency of these items. Validity theory states that generalizability is context-bound. That is, if observations did not occur under conditions consistent with the intended measurement procedure, they would not constitute a sample from the universe of generalization. For example, if teaching conditions involve impediments to teaching performance (e.g., insufficient classroom, expensive resources, inappropriate labs, teaching style, instructor personality), SET scores would not be representative of teaching effectiveness. In other words, students' perceptions of teaching effectiveness are inclusive of contextual factors that cannot be generalized to the construct. However, understanding the construct within the bounds of context allows for generalizations and inferences within these bounds (Hubley & Zumbo, 2011).

Construct validity is bounded by the context in which a measure, in this case, SET, is to be applied and used. SETs are bound by university culture that includes academics, environment, campus and ethics to name a few (Shen & Tian, 2012). Students' experiences and perceptions are shaped by this culture and hence may be captured in SET scores. The validity of these scores must include an understanding of the contextual factors and include an explanation of variation in SET scores before confirming the validity. That is, whether items in a SET form are relevant for a university culture and whether these items support the use of scores.

SETs regardless of context are widely applied and used. Because of that, there is a call to create a common understanding among users on how to respond, understand, and use SET scores. In other words, the consequences of SETs. Hubley & Zumbo (2011) discuss the role of consequence and inference of test use. They state that consequential validity is not limited to the intended use of scores resulting from poor practice (i.e. administrative or interpretive) but also includes the intended use of scores of legitimate practice (e.g., differences in SET scores between male and female instructors). Any adverse consequences suggest a threat to validity if it is shown to have a systematic negative impact on some group. They define two consequential biases: value implications and social consequences.

Value implications are related to how a construct is connected to personal and social values, and thus relevant to score interpretation and use. Values are often the drive when conducting and administrating tests, and therefore understanding the implications of such tests becomes clearer when it is used in a particular context (Hubley & Zumbo, 2011). Understanding values and their implication that underlie a construct and its measure impact scores, relevance, use, consequences and inferences made with different contexts. Measuring teaching effectiveness, although multi-dimensional, is connected to values that are university-specific and the results of SET scores may be used in many ways. The SET score has different values and meanings based on the user of the score. An instructor may view them as a method of assessing their teaching abilities or as a form of communication with their students. Administration may view them as an indication to university teaching quality or as an accountability measure for accreditation purposes. Finally, students may view them as a course selection tool or as a likability measure. There are many values associated with SETs and understanding the implication of these values is imperative to the validity of scores.

Hubley & Zumbo (2011) explain three aspects of personal and social values that have implications on the validity of a test. The first is personal and social values associated with the name or label of a test. Although there are many variations of the name of student evaluations of teaching, it has different interpretations (and uses) for different users (instructor, student, administration). The literature has provided a few important guidelines on how

to understand SETs and called for educating all parties on how to respond to and understand a SET measure. Most popular, is the recommendations by Marsh to interpret and understand each dimension separately. However, there is still room for the application of creating a common understanding among all parties that is context specific.

The second is per personal social values related to the underlying theory of the construct and its measurement. Authors who have researched SETs call for sound theory to understand teaching effectiveness at the university level. Although there are studies that have conducted rigorousoroushods to understand this theory, it is cont-context-bound and is effeaffected discipline (Clayson, 2009). The third-person social values are associated with social ideologies that impact the identified theory. Hubley & Zumbo (2011) explain this third value implication as a feedback loop between theory and research. For example, research has found differences in perceptions of teaching effectiveness based on gender, ethnicity, method of delivery, and course difficulty. This informs that values associated with SETs differ according to context, and therefore implications of SET scores.

The second crucial part of consequences is related to the social aspect of use. Social consequences are those that stem from the societal use of a measure. In SETs, social consequences can take many forms; the most agreed-upon use is for formative purposes. An instructor may change aspects of their teaching methods or choose to highlight some parts of the curriculum and so forth. But also, it has a social aspect of reputation that may hinder or enhance enrolling in a course. Instructors that are rated ineffective may yield an unintended consequence of poor enrollment and in turn, may affect their livelihood. SET may also be used for promotion, pay, and award decisions. Social consequences of legitimate SETs can be used both positively and negatively and both are important evidence of the validity of SET scores. University culture and context play a large role in social consequences, in the way SET scores are used. Going back to Zumbo's (2009) explanatory model, consequences contribute to the accurate interpretation of scores and therefore an integral part of construct validity. The validation process for social consequences takes the form of tracing potential sources of invalidity such as construct under-representations and construct irrelevant variance.

Let's take an example of how context, value implications and social consequences are applied. For example, a university that promotes equality of teaching and includes programs that teach both online and face-to-face. The first issue is of university context, the second issue is of teaching context or method of delivery, and the third issue is of student context in each method of delivery. In terms of value implications, what does SET mean to an instructor and student for each delivery context? How does the university understand the equality of teaching within each delivery method? Does teaching effectiveness follow the same theoretical meaning and what are the social aspects of each

method of delivery that may implicate the meaning of SET scores and hence the validity of scores? Lastly, what are the consequences of evaluating equality of teaching for all students on instructors and on the university? and What are the differences in consequences for each delivery method?

To summarize, there are three main elements in this section that have a linear relationship: university context, value implications and social consequences, and use. One must first understand the university context to understand the validity of the SET construct. After that create a common understanding among users in the form of value implications through documented guidelines. Then the results would be used in a fair and just way as to not render invalidity of scores. This obligation falls on administration to make a case for the appropriateness of the decisions made in the context in which it is being used. Construct validity, relethe vance of measure and its items, value implications, social consequences and utility all work together and impact one another in test interpretation and decision making as shown in Table 8.

Table 8.

Application of Hubley & Zumbo (2011) frame work on SETs.

	Inferences and interpretation of SET scores	Use and decisions based on SET scores
Evidential basis	Construct validity of + relevance of items and measure in a context + value implications + social consequences	Construct validity of + relevance and utility + value implications + social consequences
Evidential basis applied to SETs	• Unified approach to validity of SET • Relevance of SET items given the context and university culture • Create common understanding of what SETs are, how they are measured and analyzed • Definition of exact intended uses, and possible unintended uses either positive or negative and create awareness surrounding accountability of use.	• Relevance of SET scores given the context and university culture. • Create common understanding of what SETs are, how they are used. • Provide a case of intended uses, and possible unintended uses either positive or negative and create awareness surrounding accountability of use.

References

Aigner, D. J., & Thum, F. D. (1986). On Student Evaluation of Teaching Ability. The Journal of Economic Education, 17(4), 243–265. https://doi.org/10.2307/1182148

Aleamoni, L. M. (1978). Development and Factorial Validation of the Arizona Course/Instructor Evaluation Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 38,* p. 1063.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association.

Avi-Itzhak, T., & Kremer, L. (1983). The Effects of Organizational Factors on Student Ratings and Perceived Instruction. *Higher Education*, *12*(4), 411–418. http://www.jstor.org/stable/3446099

Baker, P. C., & Remmers, H. H. (1952). The Measurement of Teacher Characteristics and the Prediction of Teaching Efficiency in College. Review of Educational Research, 22(3), 224–227. https://doi.org/10.2307/1168572

Barkhi, R. & Williams, P. (2010). The impact of electronic media on faculty evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 241-262. DOI: 10.1080/02602930902795927

Barnoski, R. P., Sockloff, A. L. (1976). A Validation Study of the Faculty and Course Evaluation (FACE) Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, *36*, p. 391.

Benton, S. L. & Ryalls, K. R. (2016). Challenging Misconceptions About Student Ratings of Instruction. *IDEA*, 58.

Beran, V. & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 593-601. DOI: 10.1080/02602930500260688

Boring, A., Ottoboni, K. & Stark, P. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*. DOI: 10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1

Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. & Van Heerden, J. (2004). The Concept of Validity. *Psychological Review, 111(4),* 1061-1071.

Boysen, G. A. (2015). Uses and Misuses of Student Evaluations of Teaching: The Interpretation of Differences in Teaching Evaluation Means Irrespective of Statistical Information. Teaching of Psychology, 45(2), 109-118. DOI: 10.1177/0098628315569922.

Brand, M. (1983). Student Evaluations: Measure of Teacher Effectiveness or Popularity? College Music Symposium, 23(2), 32–37. http://www.jstor.org/stable/40374335

Brogan, H. O. (1968). Evaluation of Teaching. Improving College and University Teaching, 16(3), 191–192. http://www.jstor.org/stable/27562834

Burdsal, C. A. & Harrison, P. D. (2008). Further evidence supporting the validity of both a multidimensional profile and an overall evaluation of teaching effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 567-576. DOI: 10.1080/02602930701699049

Bryan, R. C. (1945). The Evaluation of Student Reactions to Teaching Procedures. The Phi Delta Kappa, 27(2), 46–59. http://www.jstor.org/stable/20331259

Bryan, R. C. (1968). Student Rating of Teachers. Improving College and University Teaching, 16(3), 200–202. http://www.jstor.org/stable/27562837

Byrne, M., Flood, B. (2003). Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: an evaluation of the Course Experience Questionnaire. *Assessment and evaluation of higher education, 28(2),* p. 135-145.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56*(2), 81–105. https://doi.org/10.1037/h0046016

Cassel, R. N. (1971). A Student Course Evaluation Questionnaire. Improving College and University Teaching, 19(3), 204–206. http://www.jstor.org/stable/27563234

Chowdhary, U. (1988). Instructor's Attire As A Biasing Factor In Students' Ratings Of An Instructor. *Clothing and Textiles Research Journal*, 6(2), 17–22. https://doi.org/10.1177/0887302X8800600203

Clayson, D. (1999). Students' Evaluation of Teaching Effectiveness: Some Implications of Stability. *Journal of Marketing Education*, 21(1), 68-75.

Clayson, D. & Sheffet, M. J. (2006). Personality and the Student Evaluation of Teaching. Journal of Marketing Education, 28(2), 149-160. DOI: 10.1177/0273475306288402

Clayson, D. (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16-30. DOI: 10.1177/0273475308324086

Clayson, D. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability. *Assessment and Evaluation of Higher Education, 43(4),* 666-681. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1393495

Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of Student-Rating Feedback for Improving College Instruction: A Meta-Analysis of Findings. *Research in Higher Education*, *13*(4), 321–341. http://www.jstor.org/stable/40195393

Comer, J. C. (1980). The Influence of Mood on Student Evaluations of Teaching. The Journal of Educational Research, 73(4), 229–232. http://www.jstor.org/stable/27539755

Costin, F., Greenough, W. T., & Menges, R. J. (1971). Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness. Review of Educational Research, 41(5), 511–535. https://doi.org/10.2307/1169890

Crader, K. W., & Butler Jr., J. K. (1996). Validity of Students' Teaching Evaluation Scores: The Wimberly-Faulkner-Moxley Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 304. DOI: 10.1177/0013164496056002011

Crittenden, K. S., & Norr, J. L. (1975). Some Remarks on "Student Ratings": The Validity Problem. American Educational Research Journal, 12(4), 429–433. https://doi.org/10.2307/1162742

Crittenden, K. S., Norr, J. L., & LeBailly, R. K. (1975). Size of University Classes and Student Evaluation of Teaching. The Journal of Higher Education, 46(4), 461–470. https://doi.org/10.2307/1980673

Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin, 52(4),* 281-302.

Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions.* U. Illinois Press.

Cronbach, L. J., & Furby, L. (1970). How we should measure "change": Or should we? *Psychological Bulletin, 74*(1), 68–80. https://doi.org/10.1037/h0029382

Cronbach, L. J. (1971). Test Validation. In R. Thorndike (Ed.), Educational Measurement (2nd ed., p. 443). Washington DC: American Council on Education.

Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation, 54,*13–21.

DeCanio, S. J. (1986). Student Evaluations of Teaching: A Multinominal Logit Approach. The Journal of Economic Education, 17(3), 165–176. https://doi.org/10.2307/1181963

Diener, T. J. (1973). Can the Student Voice Help Improve Teaching? Improving College and University Teaching, 21(1), 35–37. http://www.jstor.org/stable/27564476

Donlan, A. E., & Byrne, V. L. (2020). Confirming the Factor Structure of a Research-Based Mid-Semester Evaluation of College Teaching. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(7), 866-881. DOI: 10.1177/0734282920903165

Dresel, M. & Rindermann, H. (2011). Counseling University Instructors Based on Student Evaluations of Their Teaching Effectiveness: A Multilevel Test of its Effectiveness Under Consideration of Bias and Unfairness Variables. Research in Higher Education, 52(7), 717-737. DOI 10.1007/SU162-01 1-9214-7

Dzubian, C. & Moskal, P. (2011). A course is a course is a course: Factor invariance in student evaluation of online, blended and face-to-face learning environments. Internet and Higher Education, 14, 236–241. DOI:10.1016/j.iheduc.2011.05.003

Eiszler, C. F. (2002). College Students' Evaluations of Teaching and Grade Inflation. *Research in Higher Education, 43(4),* p. 483-501.

Erdle, S., & Murray, H. G. (1986). Interfaculty Differences in Classroom Teaching Behaviors and Their Relationship to Student Instructional Ratings. *Research in Higher Education*, *24*(2), 115–127. http://www.jstor.org/stable/40195706

Espeland, V., Indrehus, O. (2003). Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing*, *42(3)*,p. 226-236.

Feldman, K. A. (1984). Class Size and College Students' Evaluations of Teachers and Courses: A Closer Look. *Research in Higher Education*, *21*(1), 45–116. http://www.jstor.org/stable/40195601

Feistauer, D. & Richter, T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1263-1279, DOI: 10.1080/02602938.2016.1261083

Feistauer, D. & Richter, T. (2018). Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 168-178. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.009

Freehill, M. F. (1967). Authoritarian Bias and Evaluation of College Experiences. Improving College and University Teaching, 15(1), 18–19. http://www.jstor.org/stable/27562634

Freedman, R. D. & Stumpf, S. A. (1978). Student Evaluation of Courses and Faculty Based on a Perceived Learning Criterion: Scale Construction, Validation, and Comparison of Results. *Applied Psychological Measurement*, 2, p. 189.

French-Lazovik, G. (1975). Evaluation of College Teachers following Feedback from Students. Improving College and University Teaching, 23(1), 34–35. http://www.jstor.org/stable/27564778

French, L. (1976). Student Evaluation of Sociology Professors. Improving College and University Teaching, 24(2), 108–110. http://www.jstor.org/stable/27564945

Frey, P. W., Leonard, D. W. & Beatty, W. W. (1975). Student Ratings of Instruction: Validation Research. *American Educational Research Journal*, *12(4)*, p.435-447.

Galbraith, C. S., Merrill, G. B. & Kline, D. M. (2011). Are Student Evaluations of Teaching Effectiveness Valid for Measuring Student Learning Outcomes in Business Related Classes? A Neural Network and Bayesian Analyses. Research in Higher Education, 53, 353-374. DOI 10.1007/s11162-011-9229-0

Galbraith, C. S. & Merrill, G. B. (2012). Predicting Student Achievement in University-Level Business and Economics Classes: Peer Observation of Classroom Instruction and Student Ratings of Teaching Effectiveness. *College Teaching*, 60(2), 48-55.

Ginns, P. & Barrie, S. (2009). Developing and testing a Student-Focussed Teaching Evaluation Survey for University Instructors. *Psychological Reports*, 104, 1019-1032. DOI 10.2466/PR0.104.3.1019-1032

Geen, E. (1950). Student Evaluation of Teaching. Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955), 36(2), 290–299. https://doi.org/10.2307/40220724

Greenwald, A. G. & Gilmore (1997). No Pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743-751.

Greenwald, A. G. (1997). Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction. *American Psychologist, 52(11), 1182-1186.*

Greenwood, G. E., Bridges, C. M., Ware, W. B., & McLean, J. E. (1973). Student Evaluation of College Teaching Behaviors Instrument: A Factor Analysis. The Journal of Higher Education, 44(8), 596–604. https://doi.org/10.2307/1980394

Greenwood, G. E., Bridges, C. M., Ware, W. B., & McLean, J. E. (1974). Student Evaluation of College Teaching Behaviors. Journal of Educational Measurement, 11(2), 141–143. http://www.jstor.org/stable/1434228

Greenwood, G. E., Hazelton, A., Smith, A. B., & Ware, W. B. (1976). A Study of the Validity of Four Types of Student Ratings of College Teaching Assessed on a Criterion of Student Achievement Gains. Research in Higher Education, 5(2), 171–178. http://www.jstor.org/stable/40195057

Haladyna, T. & Hess, R. K. (1994). The Detection and Correction of Bias in Student Rating of Instruction. *Research in Higher Education*, 35(6), 669-687.

Hamilton, L. C. (1980). Grades, Class Size, and Faculty Status Predict Teaching Evaluations. Teaching Sociology, 8(1), 47–62. https://doi.org/10.2307/1317047

Harvey, J. N., & Barker, D. G. (1970). Student Evaluation of Teaching Effectiveness. Improving College and University Teaching, 18(4), 275–278. http://www.jstor.org/stable/27563125

Hofman, J. E., & Kremer, L. (1983). Course Evaluation and Attitudes toward College Teaching. Higher Education, 12(6), 681–690. http://www.jstor.org/stable/3446123

Hubley, A. M., & Zumbo, B. D. (2011). Validity and the consequences of test interpretation and use. *Social Indicators Research*, *103*(2), 219–230. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9843-4

Jandt, F. E. (1973). A New Method of Student Evaluation of Teaching. Improving College and University Teaching, 21(1), 15–16. http://www.jstor.org/stable/27564468

Jessup, M. H. (1974). Student Evaluation of Courses. Improving College and University Teaching, 22(3), 207–208. http://www.jstor.org/stable/27564724

Jones, J. (1989). Students' Ratings of Teacher Personality and Teaching Competence. *Higher Education*, *18*(5), 551–558. http://www.jstor.org/stable/3447393

Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, *112*(3), 527-535.

Kane, M. T. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, *38*(3), 319-342.

Kane, M. T. (2006). Validation. In R. B. Brennan (Ed.), Educational Measurement (4th ed., pp. 17-64). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.

Kelly, H. F., Ponton, M. & Rovai, A. (2007). A comparison of student evaluations of teaching between online and face-to-face courses. *Internet and Higher Education*, 10, 89-101.

Kornell, N. & Hausman, H. (2016). Do the Best Teachers Get the Best Ratings? *Frontiers in Psychology*, 7, 570. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00570

Langen, T. D. F. (1966). Student Assessment of Teaching Effectiveness. Improving College and University Teaching, 14(1), 22–25. http://www.jstor.org/stable/27562525

Lasher, H., & Vogt, K. (1974). Student Evaluation: Myths and Realities. Improving College and University Teaching, 22(4), 267–269. http://www.jstor.org/stable/27564754

Lin, Y.-G., McKeachie, W. J., & Tucker, D. G. (1984). The Use of Student Ratings in Promotion Decisions. *The Journal of Higher Education*, *55*(5), 583–589. https://doi.org/10.2307/1981823

Linse, A. R. (2017). Interpreting and using student ratings data: Guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees. Studies in Educational Evaluation, 54, 94–106. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.12.004

Macfayden, L. P., Dawson, S., Prest, S. & Gasvic, D. (2016). Whose feedback? A multilevel analysis of student completion of end-of-term teaching evaluations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(6), 821–839, http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1044421

Magnusen, K. O. (1987). Faculty Evaluation, Performance, and Pay: Application and Issues. *The Journal of Higher Education*, *58*(5), 516–529. https://doi.org/10.2307/1981785

Marsh, H. W. (1977). The Validity of Students' Evaluations: Classroom Evaluations of Instructors Independently Nominated As Best and Worst Teachers by Graduating Seniors. *American Educational Research Journal*, *14*, p. 441.

Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1981). The Relative Influence of Course Level, Course Type, and Instructor on Students' Evaluations of College Teaching. *American Educational Research Journal*, *18*(1), 103–112. https://doi.org/10.2307/1162533

Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, *76(5)*, 707–754.

Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1984). The Factorial Invariance of Student Evaluations of College Teaching. *American Educational Research Journal*, *21*(2), 341–366. https://doi.org/10.2307/1162448

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research, 11(2),* 253–388.

Marsh, H.W., Ginns, P., Morin, A.J.S., Nagengast, B., & Martin, A.J. (2011). Use of student ratings to benchmark universities: Multilevel modeling of responses to the Australian Course Experience Questionnaire (CEQ). *Journal of Educational Psychology, 103,* 733-748. DOI: 10.1037/a0024221.

McNeil, L., Driscoll, A. & Hunt, A. (2015). What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. *Journal of Collective Bargaining in the Academy*, 0,52. http://thekeep.eiu.edu/jcba/vol0/iss10/52

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed., pp. 13-104). New York, NY: American Council on education and Macmillan.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. American Psycologist, 50(9), 741-749.

Meyer, J. P., Doromal, J. B., Wei, X. & Zhu, W. (2017). A Criterion-Referenced Approach to Student Ratings of Instruction. *Research in Higher Education*, 58, 545-567.

Miller, S. N. (1984). Student Rating Scales for Tenure and Promotion. Improving College and University Teaching, 32(2), 87–90. http://www.jstor.org/stable/27565611

Miron, M., & Segal, E. (1986). Student Opinion of the Value of Student Evaluations. Higher Education, *15*(3/4), 259–265. http://www.jstor.org/stable/3446689

Miron, M. (1988). Students' Evaluation and Instructors' Self-Evaluation of University Instruction. *Higher Education*, *17*(2), 175–181. http://www.jstor.org/stable/3446765

Mitchell, K. & Martin, J. (2018). Gender Bias in Student Evaluations. *The Teacher*. https://doi.org/10.1017/S104909651800001XMiller, S. N. (1984). Student Rating Scales for Tenure and Promotion. Improving College and University Teaching, 32(2), 87–90. http://www.jstor.org/stable/27565611

Musella, D., & Rusch, R. (1968). Student Opinion on College Teaching. Improving College and University Teaching, 16(2), 137–140. http://www.jstor.org/stable/27562807

Nederhand, M., Auer, J., Giesbers, B., Scheepers, A. & Van Der Gaag, A. (2022). Improving student participation in SET: effects of increased transparency on the use of student feedback in practice, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2022.2052800

Neumann, Y., & Finaly-Neumann, E. (1989). An Organizational Behavior Model of Students' Evaluation of Instruction. *Higher Education*, *18*(2), 227–238. http://www.jstor.org/stable/3447083

Ogier, J. (2005). Evaluating the effect of a lecturer's language background on a student rating of teaching form. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(5), 477-488. DOI: 10.1080/02602930500186941

Onwuegbuzie, A. J., Daniel, L. G. & Collins, K. M. T. (2009). A Meta-Validation Model for Assessing the Score-Validity of Student Teaching Evaluations. *Quality and Quantity*, *43*, p. 197-209.

Orpen, C. (1980). Student Evaluation of Lecturers as an Indicator of Instructional Quality: A Validity Study. *The Journal of Educational Research*, *74*(1), 5–7. http://www.jstor.org/stable/27539788

Peterson, K., Gunne, G. M., Miller, P., & Rivera, O. (1984). Multiple Audience Rating Form Strategies for Student Evaluation of College Teaching. Research in Higher Education, 20(3), 309–321. http://www.jstor.org/stable/40785296

Reisenwitz, T. H. (2016). Student Evaluation of Teaching: An Investigation of Nonresponse Bias in an Online Context. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 7–17. DOI: 10.1177/0273475315596778

Remedios, R. & Leiberman, D. A. (2008). I Liked Your Course Because You Taught Me Well: The Influence of Grades, Workload, Expectations and Goals on Students' Evaluations of Teaching. *British Educational Research Journal*, 34(1), 91-115. https://www.jstor.org/stable/30032815.

Remmers, H. H. (1930). To what extent do grades influence student ratings of instructors? The Journal of Educational Research, 21, 314–316.

Rinn, F. J. (1981). Student Opinion on Teaching: Threat or Chance for Dialogue? Improving College and University Teaching, 29(3), 125–128. http://www.jstor.org/stable/27565442

Robertson, S. I. (2004). Student perceptions of student perception of module questionnaires: questionnaire completion as problem solving. *Assessment*

and Evaluation in Higher Education, 29(6), 663-679. DOI: 10.1080/0260293042000227218

Rotem, A., & Glasman, N. S. (1979). On the Effectiveness of Students' Evaluative Feedback to University Instructors. Review of Educational Research, 49(3), 497–511. https://doi.org/10.2307/1170142

Ryan, J. J., Anderson, J. A., & Birchler, A. B. (1980). Student Evaluation: The Faculty Responds. Research in Higher Education, 12(4), 317–333. http://www.jstor.org/stable/40195335

Rybinski, K. & Kopciuszewska, E. (2021). Will artificial intelligence revolutionise the student evaluation of teaching? A big data study of 1.6 million student reviews. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46:7, 1127-1139, DOI: 10.1080/02602938.2020.1844866

Samuel, M. (2021). Flipped pedagogy and student evaluations of teaching. *Active Learning in Higher Education*, 22(2), 159-168. DOI: 10.1177/1469787419855188

Schiekirka, S. & Raupach, T. (2015). A systematic review of factors influencing student ratings in undergraduate medical education course evaluations. *BMC Medical Education*, 15, 30. DOI 10.1186/s12909-015-0311-8

Schwier, R. A. (1982). Design and Use of Student Evaluation Instruments in Instructional Development. Journal of Instructional Development, 5(4), 28–34. http://www.jstor.org/stable/30220704

Shen, X. & Tian, X. (2012). Academic Culture and Campus Culture of Universities. *Higher Education Studies, 2(2)*, 61-65.

Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M. (2000). The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures? *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25(4),* 397-405.

Simpson, R. H. (1967). Evaluation of College Teachers and Teaching. Journal of Farm Economics, 49(1), 286–298. https://doi.org/10.2307/1237250

Smalzried, N. T., & Remmers, H. H. (1943). A factor analysis of the Purdue Rating Scale for Instructors. Journal of Educational Psychology, 34(6), 363–367. https://doi.org/10.1037/h0060532

Smock, H. R., & Crooks, T. J. (1973). A Plan for the Comprehensive Evaluation of College Teaching. The Journal of Higher Education, 44(8), 577–586. https://doi.org/10.2307/1980392

Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekens, J. (2007). Student Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: Development of an Instrument Based on 10 Likert-scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 32(4),* 667-679.

Spooren, P., Brockx, B. & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. DOI: 10.3102/0034654313496870

Stalnaker, J. M., & Remmers, H. H. (1928). Can students discriminate traits associated with success in teaching? *Journal of Applied Psychology, 12*(6), 602–610. https://doi.org/10.1037/h0070372

Stroebe, W. (2016). Why Good Teaching Evaluations May Reward Bad Teaching: On Grade Inflation and Other Unintended Consequences of Student Evaluations. *Perspectives on Psychological Science*, 11(6), 800–816. DOI: 10.1177/1745691616650284

Stroebe, W. (2020). Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(4), 276-294, DOI: 10.1080/01973533.2020.1756817

Szeto, E. (2014). A Comparison of Online/Face-to-face Students' and Instructor's Experiences: Examining Blended Synchronous Learning Effects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,116,* 4250-4254. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.926.

Tiberius, R. G., Sackin, H. D., Slingerland, J. M., Jubas, K., Bell, M., & Matlow, A. (1989). The Influence of Student Evaluative Feedback On the Improvement of Clinical Teaching. The Journal of Higher Education, 60(6), 665–681. https://doi.org/10.2307/1981947

Tieman, C. R., & Rankin-Ullock, B. (1985). Student Evaluations of Teachers: An Examination of the Effect of Sex and Field of Study. *Teaching Sociology, 12*(2), 177–191. https://doi.org/10.2307/1318326

Tucker, B. (2014). Student evaluation surveys: anonymous comments that offend or are unprofessional. *Higher Education*, 68(3), 347-358.

Uttl, B., Bell, S. & Banks, K. (2018). Student Evaluation of Teaching (SET) Ratings Depend on the Class Size: A Systematic Review. *Proceedings of International Academic Conferences* 8110392, International Institute of Social and Economic Sciences.

Uttl, B. & Smibert, D. (2017). Student evaluations of teaching: teaching quantitative courses can be hazardous to one's career. Peer J, 5, 3299. DOI 10.7717/peerj.3299

Uttl, B., White, C. A. & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42.

Van Keuren, E., & Lease, B. (1954). Student Evaluation of College Teaching. The Journal of Higher Education, 25(3), 147–150. https://doi.org/10.2307/1977618

Watkins, D., & Thomas, B. (1991). Assessing Teaching Effectiveness: An Indian Perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16(3), 185.

Wetzstein, M. E., Broder, J. M., & Wilson, G. (1984). Bayesian Inference and Student Evaluations of Teachers and Courses. *The Journal of Economic Education*, *15*(1), 40–45. https://doi.org/10.2307/1182500

Weinbach, R. W. (1988). Manipulations of Student Evaluations: No Laughing Matter. *Journal of Social Work Education*, *24*(1), 27–34. http://www.jstor.org/stable/23042637

Woitschach, P., Zumbo, B. & Fernández-Alonso, R. (2019). An ecological view of measurement: Focus on multilevel model explanation of differential item functioning. Psicothema, 31(2), 194-203. doi: 10.7334/psicothema2018.303

Wolfer, T. A. & Johnson, M. M. (2003). Re-Evaluating Student Evaluation of Teaching: The Teaching Evaluation Form. Journal of Social Work Education, 39(1), 111-121.

Young, S. & Duncan, H. (2014). Online and Face-to-Face Teaching: How do Student Ratings Differ? MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 10(1), 70-79.

Yunker, J. A. (1983). Validity Research on Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Individual Student Observations versus Class Mean Observations. *Research in Higher Education*, *19*(3), 363–379. http://www.jstor.org/stable/40195553

Zumbo, B. (2009). Validity as Contextualized and Pragmatic Explanation, and its Implications for Validation Practice. In Lissitiz, R. W. (Eds). *The Concept of Validity: Revisions, New Directions, and Applications,* 65-82. Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing, Inc.

Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L., & Ark, T. K. (2015). A methodology for Zumbo's Third Generation DIF analyses and the ecology of item responding. *Language Assessment Quarterly, 12*(1), 136–151. https://doi.org/10.1080/15434303.2014.972559

Psychological Defense Mechanisms and the relationship to Mental Health among mothers of children with Autism

Dr.Medya Abdulkhalic Othman Dzayee

Medya.othman@su.edu.krd

00964750 4659662

Abstract

This research aimed to identify some of the psychological defence mechanisms and their correlation to mental health amongst mothers of children with ASD in Autism centres in the Kurdistan region-Iraq. The researcher used the scale (Al-Kharousi, 2018) (psychological defence methods) to deduct results from the original scale; the researcher adopted (30) items presented in (15) defensive psychological mechanisms, alongside consultation with several psychological experts in choosing the appropriate mechanisms for the study. The agreement came on these mechanisms, respectively: (Withdrawal, idealization, Reaction formation, displacement or transfer, Help-Rejecting-Complaining, isolation, denial, rationalization, repression, projection, devaluation of others, projective identification, self-depreciation). As for the variable measurement (mental health), the researcher chose to adopt the (Suleiman, 2019) scale. What rose was the validity of the translation of the two scales from Arabic into English was extracted, as well as checking the psychometric characteristics, including apparent validity and extracting reliability, through the Cronbach alpha equation with a value of (0.755) for the measure of psychological defence mechanism and (0.854) for the measure of mental health. The scale was applied in its final form to a research sample consisting of (112) mothers of children with Autism among five autism centres in Erbil. The results of the study came the fact that the most common mechanisms used by the mother of the autistic child with a significant difference by comparing the arithmetic mean and percentages for each mechanism as follows {withdrawal, idealism, 78.19%, 75.05%} were of a high level according to the standards of the scale, either (displacement, rejection to help Complaint, sublimation, isolation, denial, rationalization, oppression, about standards) (68.13, 67.08, 66.77, 65.93, 60.27, 57.86, 55.34, 54.51, 52.83%) came in the middle level about the scale criteria, While (projection, other devaluation, projective identification, self- devaluation) (%47.48, %41.29, %40.67,% 34.59) were in the low level according to the criteria. The results of the mental health variable showed that there were significant differences between the arithmetic averages of the sample as a whole with a value of (68.67)

compared to the default average with a value of (93.0). This is an indication of the low mental health of mothers of children with autism, in addition to the significant differences in the t-value calculated with a value of (t=4.668) compared to the Sig. (2-tailed= (t=2.00) at the level of significance (0.05). As for the relationship between defence mechanisms and mental health, the results of the research showed the existence of a strong relationship and in an inverse direction between some of the defensive mechanisms used and mental health, especially the following mechanisms (withdrawal, displacement, idealization, repression, projective identification, denial) (-.199, -.168, -.163, -.162, -.156, -.111) that is, the more the mother
exaggerates in using these previous mechanisms, the lower mental health recorded. In light of the results of the study, the researcher presented several recommendations and suggestions

Keywords: psychological defence mechanisms, mental health,oppression, displacement, denial

آليات الدفاع النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى أمهات أطفال التوحد

الدكتورة ميديا عبد الخالق عثمان
جامعة صلاح الدين – كلية التربية – قسم التربية الخاصة
اربيل - العراق

الخلاصة

هدف البحث الى التعرف على بعض من آليات الدفاع النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى امهات الأطفال المصابين بالتوحد في مراكز التوحد في إقليم كردستان- العراق. واستخدمت الباحثة مقياس (الخروصي، 2018) (اساليب الدفاع النفسية) ومن المقياس الأصلي تبنت الباحثة (30) فقرة متمثلة في(15)آلية نفسية دفاعية، وبأستشارة عدد من الخبراء النفسين في اختيار الاليات المناسبة للدراسة، وجاء الاتفاق على هذه الآليات على التوالي: (الانسحاب، المثالية، تكوين رد الفعل العكسي، الإزاحة او النقل، رفض المساعدة و الشكوى, العزلة، الإنكار، العقلنة، الكبت، الإسقاط، التقليل من قيمةالاخرين ، التماهي الاسقاطي ، تخفيض قيمة الذات). أما للقياس متغير (الصحة النفسية) فقد تبنت الباحثة مقياس(سليمان,2019) ، وتمت استخراجصدق الترجمة للمقياسين من اللغة العربية الى الكوردية لتعسر قراة الفقرات بالعربية في هذه المنطقة، وكذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية ومنها الصدق الظاهري واستخراج الثبات، ومن خلال معادلة كرونباخ الفا تماستخراج الثبات بقيمة (0.755) لمقياس أساليب الدفاع النفسية و(0.854) لمقياس الصحة النفسية. تم تطبيق المقياس بصورته النهائية الكترونيا على عينة البحث المكونة من (112) من امهات اطفال التوحد موزعات على خمسة مراكز للتوحد في أربيل. وجاءت نتائج الدراسة إلى أن الآليات الأكثر شيوعا التي تستخدمها أم الطفل التوحدي وذات فرق معنوي بمقارنة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل آلية كالاتي {الانسحاب، المثالية، 78.19٪، 75.05٪} جأتابمستوى عالي حسب معايير المقياس، اما (الإزاحة، رفض المساعدة و الشكوى، التسامي، العزلة، الإنكار، العقلنة، الكبت، (68.13٪, 67.08, 66.77, 65.93, 60.27, 57.86 ، 55.34 ، 54.51 ، 52.83٪)كانوا في المستوى المتوسط بالنسب للمعايير المقياس ,بينما(الإسقاط ، تخفيض قيمة أخرى ، التحديد الإسقاطي ،تخفيض قيمة الذات)(47.48٪ ، 41.29% ، 40.67، 34.59) كانوافي المستوى المنخفضحسب معايير المقياس.واظهرت نتائجمتغير الصحة النفسية إلى وجود فروق معنوية بين متوسط الحسابيللعينة ككل بقيمة (68.67) مقارنة بالمتوسط الافتراضي بقيمة (93.0) وهذا مؤشر على تدني الصحة النفسية لدى امهات اطفال التوحد اضافة الى الفروق المعنوية في القيمة التائية المحسوبة بقيمة (4.668)مقارنة بالجدولية (2.00) عند مستوى الدلالة(0.05).، وبالنسبة للعلاقة بين الاليات والصحة النفسية , فقدأظهرت نتائج البحث بوجود علاقة قوية وباتجاه عكسي بين بعض من الآليات الدفاعية المستخدمة والصحة النفسية وخاصةالاليات
الاتية(الانسحاب,الازاحة,المثالية,الكبت,التماهي الاسقاطي,الانكار)بمعاملات الارتباط كالاتي(-.199, -.168, -.163, -.162, -.156, -.111)،اي كلما بالغت ام الطفل التوحدي في استخدام هذه الاليات كلما تدنت صحتها النفسية . وفي ضوء نتائج الدراسةقدمت الباحثة عددامن التوصيات والمقترحات

الكلمات المفتاحية : اليات الدفاع النفسية, الصحة النفسية,الكبت,الانكار, الازاحة

1. Introduction

The birth of a child with physical, mental and psychological health is a blessing for the parents and expresses the fulfilment of their expectations, and these expectations will be put to the test during a confrontation with the reality of the child's birth, as the child may have a disability or disorder that hinders his development in various aspects, whether mental or physical or psychological. And the mother in particular believes that the expected child will be full of all virtues and all talents, and the painful idea comes when he is disabled. This discovery raises feelings in which fear, grief, and disappointment mixed with feelings of guilt and confusion with embarrassment, and here lies the problem in confronting the idea of a child with a disability, especially for the mother, and the responsibility he bears on her, as parents consider that the project that connects them with their child has been shaken forever, and therefore it may be buried. All their desires for independence, professional and emotional life, and the child may have some developmental disorders such as autism, which is considered one of the most serious disorders because it is not limited to one aspect of the child's personality, but extends to several aspects, including cognitive, social, linguistic and emotional.

1.1 Problem of research

Autism is a developmental disorder that appears during the first years of a child's life, and negatively affects the child's social and communication life, where autistic children face a defect in social interactions, a deficiency in communication and language, a deficiency in interests and activities, in addition to stereotypical behaviours. Characterizing an autistic child. Thus, autism disorder has adverse results on the happiness and well-being of the parents, as the presence of a disabled child in the family causes additional problems and more complex family relationships, and may have a significant impact on bringing about a change in the family's adaptation, and creating a defect in the psychological and social organization of its members, in addition to the needs and demands of health care. of the autistic childWe also find concern about the future and the reactions that they experience when they learn of their child's injury, which is represented by shock, denial and a sense of guilt, especially the mother who faces many problems and difficulties in light of the contemporary economic, social and cultural changes as a result of her multiple roles as a wife, mother, housewife and in many cases a working woman, and also She is considered the closest person to the autistic child compared to the rest of the family, as she is the one who takes care of him and takes care of him, which exposes him to a lot of psychological stress.,In order to face this trauma, the mother uses psychological defense tricks, and these defensive tricks or mechanisms are subconscious behavioral methods used by the individual when he fails to achieve his goals, due to factors of frustration and conflict, to escape from the painful situations of factors that he is unable to confront through direct

methods, as it protects from pain and helps him to bear the burdens Life and its shocks give him some comfort and calm, albeit in an illusory temporary manner, and the defense mechanisms share one element, which is to hide the conflict or escape from it instead of confronting it. The problem lies in the following question: What are the psychological defence mechanisms that the mother uses in her attempt to control her life after having an autistic child?

indexes of negative psychological effects on caregivers of children with ASD (Al Tourah, Al Ansari, Jahrami, 2020,p125-128) (Riahi,&Izadi, 2012,p91-95).

Yet, scholars that focused on the correlation of such an impact with the perceived social support by mothers of children with ASD are lacking. In China, 72.5% of mothers caring for children with ASD developed depressive symptoms, 80.2% developed anxiety, and 67.1% suffered from both symptoms of the disorder (Baker, Seltzer, Greenberg, 2011;p601–609)(Zhou, Liu, Xiong,& Xu.2019,p95).

Based on the results of the previous research, parents of regular children and parents of children with ASD and attention deficit hyperactivity disorder ADHD experience higher levels of mental stress associated with parenting, which may be triggered by the special needs of these children and the distinctive psychological and mental differences between them and their peers (Elham, Mohammad, Zarbakhsh,2019,p93).

There is much therapeutic and psychiatric comorbidity to enhance the difficulty of management of Autism disabled. The parents turn out shuttling between (psychiatrists, physicians, occupational therapists, and special educators). They turn out to spend most of their time and potency on the child's needs, leaving them with slight time for themselves(Maulik&Harbour,2010). Both parents may experience great stress as they adapt and learn to care for their special child. The self-defence mechanism is independent of the severity of ASD and worsens through denial, expressive action, and avoidance.

Further, the role of specific coping mechanisms and their relation to psychopathology has not yet been explored. This area is imperative to study as it will impact the overall management of these cases(Suyog, Alka Anand,1 Henal,1 and Ravindra,2018, p312,317).

Psychological defensive methods occupy an important place in the theory of psychoanalysis as part of the defensive methods that the ego possesses in its dealings with external reality, and its constant attempt to reconcile the requirements of external reality with the impulses of the id and the prohibitions of the superego(Paulhus, D. L., Fridhandler, B., & Hayes, S. 1997,p543-475). Conflict arises, and when the ego fails to resolve the conflict, the conflicting psychological energy of the conflict turns into vague unconscious anxiety, which poses a threat to the ego or personality. In order to repel this unclear anxiety and overcome it, the ego mobilizes the means of psychological defence that alleviates the anxiety, and when the ego collapses under the pressure of the external reality and the impulses of the id and the prohibitions of the higher ego

that forms the watchdog, a disease or psychological disorder occurs, as the defence becomes immature, neurotic, or The psychotic is the dominant form, and understanding the psychological defence and its form and dealing with it is an important part in the process of psychoanalysis, and in understanding the therapeutic relationship that prevails between the therapist and the therapist, and when the patient understands the unconscious motives behind his behaviour and then the form and function of the defence used, he becomes more able to deal with reality, And reduce the impact of improper defence and replace more mature forms of defensive methods(Saul Mcleod,2023)

The behaviourist school perspective attributed the defence mechanisms to the laws and principles of learning and indicated that the mechanisms are acquired and learned responses within the individual's experience in the early stages of his development in particular which in turn affect the context of his present and future and its main goal is to reduce anxiety(Dai & Sternberg, 2004).

Although the behaviourist school rejects some of the concepts of the school of behaviour Psychoanalysis, However, this does not hide the position of the behaviourist school on defensive mechanisms, as the proponents of this theory do not refer to the unconscious, they completely reject this concept, and they may explain the behaviour that the individual takes when using a defensive ploy in the form of the behaviour that the individual has acquired according to the rules that they have extracted of their studies in the learning process(Walinga,2014,p48)

The cognitive perspective sees the human being as a processor of information and a solver of problems and his actions are governed by thinking and planning. The cognitive perspective leads to the question, how do mental processes affect the motives, emotions and behaviour of individuals? As the owners of the cognitive perspective believe that defensive mechanisms result from mental, cognitive, and emotional processes to confront situations(Jordan,2022,), Han presented in 1961 an alternative model to the classic defensive mechanisms (analytics) and called it (mechanisms dealing with events). He drew a comparison between the psychoanalytic point of view of Psychological and the point of view of cognitive psychology, as he believes that if we look at behaviour through defence mechanisms, it differs from behaviour if we look at it through coping mechanisms. To be defence means, as they are means of dealing with the subject (the problematic or stressful situation) by cognitive means(Cramer,2015).

Whether they are unconscious defence mechanisms as described by the analytical theory, or methods of dealing with events, in both cases they are factors affecting human behaviour. Their mental health, and the psychological and social pressures on the mother of the autistic child are unfamiliar, especially for the autism spectrum disorder, which may seem unknown to the societies of developing countries and the intimidation that accompanied the causes and

methods of dealing with the disorder that baffled the parents and the mother in particular, and that led to the deterioration and worsening of her mental health.

2.2Research Method

This research was a descriptive and correlational study. The statistical population included mothers of children with autism disorder in the Kurdistan region in Erbil- Iraq 2022-2023. The sample size of the research consisted of (112) mothers who were selected by convenience sampling. Defense Style Questionnaire (Al-Kharousi, 2018) adopted and Sense of mental health (Al-Salamin, 2019)were used to measure the variables. The data were analyzed by comparing means and one sample T-test and person correlation

2.3Rresearch sample

From (381) mothers who have children with ASD in the centres of Autism spectrum disorder just (112) mothers voluntarily answered, which was approximately 29.39% of the total number of mothers. The question nairesconverted into a screen electronic.

Table (1). The Institutions of ASD in Erbil

Name of Autism Spectrum Disorder Centers (ASD)	Total numbers of Mothers	The total number of sample	Government or Privet Institution
Hana Center for ASD	76	23	Privet
Chira Centre for ASD	60	22	Privet
Autism Centre	60	22	Government
Gashbieen Centre for ASD	62	23	Privet
Bahooz Centre of ASD	60	22	Privet
Total	318	112	5 /institutions

2.4Research instruments

For the purpose of measuring the current research variables, which are (psychological defines mechanisms) among mothers of children with autism, the researcher used the (Al-Kharousi, 2018) scale. In the current study, it decided to take the following procedures to determine the validity and reliability of follows

The researcher used a scale (Al-Kharousi, 2018) (mechanisms of psychological defence). Thirty items of the questionnaire were adopted with the selection of 15 psychological defence mechanisms because the questionnaire was designed, with every two paragraphs representing one mechanism, and thus the number of the questionnaire items in the current study reached (30) items for (15) mechanisms, The mechanisms were chosen with the experts and include (projection, justification, reverse formation, denial, emptying, withdrawal,

rationalization, displacement or transfer, suppression, ideal appreciation, complaint of refusal of help, isolation of emotion, self-devaluation, projective identification, belittling others). The paragraphs that represent each of the two mechanical paragraphs were as follows (projection 1 + 2), (justification 3 + 4), (reverse formation 5 + 6), (denial 7 + 8), (discharge 9 + 10), (withdrawal 11 + 12), (rationalization 13 + 14), (displacement or transfer 15 + 16), (repression 17 + 18), (perfect estimation 19 + 20), (complaint of refusal of help 21 + 22), (isolation of emotion 23 + 24), (Depreciation of self-25 + 26), (projective identification 27 + 28), (underestimation of others 29 + 30)There are criteria by which the level of use of psychological defence mechanisms is determined, as shown in the following table(2)

Table (2) criteria of the level of the mechanism in the questionnaire study

Level of acceptance	Mean	Score of items
High level	15 ,13.50	9-7
Medium level	13.49 , 9.50	6-4
Lower level	9.49 , 1	3-1

The researcher also adopted the (Al-Salamin, 2019) measure of (mental health), and the scale consists of (31) items completely disagree 1-2-3-4-5 completely agree).) answered by

2.5Validity of translations

After verifying the apparent or face validity of the items of the Psychological Defense Mechanisms and mental health Scales in Arabic, the instructions and items of the Arabic version of the Psychological Defense Mechanisms and mental health Scales were translated into Kurdish by an expert in the Kurdish language, then the Kurdish version was translated again into Arabic by an expert in the Arabic language. A third expert in the Arabic language was asked to compare the two Arabic versions original with translated, and they were very close with slight modifications in the concept, which indicates the veracity of the translation of the tool and that it is considered valid and reliable, Appendix (1,2) clarifies the names of the translation experts.

2.6 Reliability

The researcher used Alpha Cronbach for the reliability of the paragraphs of the two scales self-defence mechanism and mental health. A sample of mothers was taken to extract the reliability and their number reached (50) mothers were randomly selected, and were not within the research sample in the final application of the research and the data was processed statistically as it was found that the two scales have a good degree of stability as shown in Table(3).

Table (3) Reliability of Scales

Variables	Alpha Cronbach	Items
Defense Mechanism	0.755	30
Mental health	0.854	31

2.7Data Collection

The data was distributed to the sample of mothers from (11-2-2023 to 25-3-2023,)and the manual questionnaire was designed and converted to electronic by using the Google Drive application, building a new folder, choosing the forms in the More option, and then entering all paragraphs as it is in the original questionnaire, and the quality of the answer to the questions was determined, which is (linear scale). Done Sending the electronic questionnaire by e-mail to the mothers with Autism children, and the questionnaire is answered by drawing a circle around the number or choosing the number if it is electronic from the existing numbers to answer (1-2-3-4-5-6-7-8-9), meanwhile, for mental health were answer (1,2,3,4,5,) has been unloaded data to the scale and then processed statistically to obtain the results and using appropriate statistical means

3.1 Data Analyses First aim:

The first aim of the research was to identify the psychological defence mechanisms used by the mother of children with autism in the Kurdistan region-Iraq.

Table (4) the level of the Self –defence mechanism

Self-defense mechanism	Mean	Std. Deviation	Percentage %	Consequences
Withdrawal	14.0755	4.16879	78.19	High level-1
Idealization	13.5094	5.61462	75.05	High level-2
Reaction formation	12.2642	4.45987	68.13	Medium level -3
Displacement	12.0755	4.40650	67.08	Medium level -4
Help-Rejecting Complaining	12.0189	5.35110	66.77	Medium level -5
Acting out	11.8679	5.09161	65.93	Medium level -6
Isolation	10.8491	4.92793	60.27	Medium level -7
Rationalization	10.4151	4.88496	57.86	Medium level-8

Denial	9.9623	4.80770	55.34	Medium level-9
Intellectualization	9.8113	4.83996	54.51	Medium level-10
Suppression	9.5094	5.04069	52.83	Medium level-11
Projection	8.5472	5.19455	47.48	Lower level-12
Devaluation other	7.4340	4.65960	41.29	Lower level-13
Projective Identification	7.3208	4.82690	40.67	Lower level-14
Devaluation self	6.2264	4.33519	34.59	Lower level-15

Table No. (4) showed that there was a significant difference in using psychological defence mechanisms among mothers of children with autism and these improved by mean and percentage of each mechanism {withdrawal, Idealization, %78.19, %75.05,} High level
Reaction formation, Displacement, Help-Rejecting Complaining, Acting out, Isolation Rationalization, Denial, Intellectualization, Suppression, (%68.13, 67.08%, 66.77%, 65.93%, 60.27%, 57.86%, 55.34%, 54.51%, %52.83) in and medium level.Projection, Devaluation other, Projective Identification, Devaluation-self with percentage (%47.48, 41.29%, 40.67%, %34.59)in low level.
The results showed that the methods that reach high rise are (withdrawal and idealization) if we look at the factors that explain the quality of these mechanisms and classifications that the researcher relied on, we find that withdrawal is considered one of the neurotic mechanisms, where the person withdraws himself from the situation completely for fear of being reminded of an idea or a painful sensation, and we also find that the ideal appreciation is one of the mechanisms that reduce the pressure and tension caused by some people who threaten their existence in the uncomfortable reality.
Studies explain that immature psychological defence methods and neurotic methods are exaggerated in the present reality for the purpose of protecting psychological and self-security from any danger and this is what mothers emphasize from their use of the withdrawal mechanism to search for psychological security (Zahran, 1997). Other studies believe that defence methods are attempts to maintain psychological balance, and their goal is self-protection and defence, self-confidence, self-esteem, and achieving ps

VERBAL	NO. SAMPLE	MEAN	STD. DEVIATION	TEST VALUE	T-VALUE	SIG. (2-TAILED)
Mental health	112	84.32	19.676	93	4.668	2.000

The results of the mental health variable showed in the table No(5) that there were significant differences between the arithmetic averages of the sample as a whole with mean value of (84.32) compared to the default average with a value of (93.0). This is an indication of the low mental health of mothers of children with autism, in addition to the significant differences in the t-value calculated with a value of (t=4.668) compared to the Sig-two-tailed (t=2.00) at the level of significance (0.05).

Third aim:

The last aims were to find the relationship between the extent of using these psychological defense mechanisms and their psychological or mental health the Table No.(6) showed these relations.

Table (6) the relationship of self-defense Mechanism and Mental health

	Variables	N	Person correlation	Sig. (2-tailed)
1	Withdrawal &mental health	112	-.199*	.035
2	Displacement&mental health	112	-.168	.077
3	Idealization& mental health	112	-.163	.086
4	Suppression& mental health	112	-.162	.089
5	ProjectiveIdentification &mental health	112	-.156	.101
6	Denial& mental health	112	-.111	.105
7	Rationalization& mental health	112	.098	.303

8	Devaluation self& mental health	112	.098	.302
9	Devaluation other& mental health	112	-.076	.428
10	Projection& mental health	112	.061	.520
11	Acting out& mental health	112	-.046	.628
12	Intellectualization& mental health	112	.041	.671
13	Reaction formation& mental health	112	.015	.872
14	Isolation& mental health	112	.006	.947
15	Help-Rejecting Complaining& mental health	112	.000	.998

Table No (6) above showed the relationship between self-defence mechanisms and mental health, and the power of some relations was strong but inverse direction between the self-defensive mechanisms used and mental health, especially the following mechanisms (withdrawal, displacement, idealization, repression, projective identification, denial) (-.199, -.168, -.163, -.162, -.156, -.111) that is, the more the mother exaggerates in using these previous mechanisms, the lower mental health recorded. Table (6) showed the person correlation between self-defence and mental health.

Conclusion

Based on the results of the current research, mothers of children with autism experience a high level of using some self-defence mechanism in a negative way to copying with reality. Lower levels of mental health were recorded, which may be caused by parting children with Autism. And having a lot of conflict anxiety and stress made by the wrong self-defence mechanism. The relationship between some of the mechanisms and mental health was strong and reversed, that is, the more defensive mechanisms were used excessively, the lower mental health among mothers recorded.

Recommendation

1. Providing the necessary material support and social support for mothers of children with autism and their families in order to take good care of this group.

2. Organizing seminars and lectures on autism spectrum disorder for members of the general community and correcting some misconceptions about autism that prevail among the Kurdish community or different societies.
3. Conducting intervention programs according to the results of the current research for mothers of children with Autism.

Suggestion

1. Conducting a comparative study between mothers of healthy children with mothers of children with autism ASD or ADHD in terms of mental health and social adaptation.
2. Design interventions copying strategies programs for mothers of children with Autism In spite of using less negative mechanisms for solving their conflict.
3. Conducting studies aimed at revealing the nature of the relationships between psychological defence mechanisms and other demographic variables such as the level, education, age of the mother, and occupation of the mother.

References

1. Abdulrahman J. AlTourah* Ahmed Malalla Al Ansari, FRCPc, Haitham Ali Jahrami,(2020); Depression, Anxiety and Stress among Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder, Bahrain Medical Bulletin, Vol. 42, No. 2, June https://www.bahrainmedicalbulletin.com/JUNE_2020/JUNE2020_ABSTRACT/JUNE2020_ABSTRACT_DEPRESSION.pdf

2. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing; 2013.

3. Baker, J. K., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. S. (2011). Longitudinal effects of adaptability on behaviour problems and maternal depression in families of adolescents with autism. Journal of Family Psychology, 25(4), 601–609. https://doi.org/10.1037/a0024409

4. Cramer, Phebe, (2015)Defense Mechanisms: 40 Years of Empirical Research. Available from.: [109.111.138.208]On 26 August 2015, At 22:31Publisher: Routledge Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office:5Howick Place, London, SW1P 1Whttps://www.researchgate.net/publication/

5.Candina Jordan ,(2022)What Is Cognitive Psychology? , mental health, May 31, https://www.webmd.com/mental-health/what-is-cognitive-psychology#1-4

6.Dai, D. Y., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.https://doi.org/10.4324/9781410610515

7. Elham Taati1, Mohammad Reza ZarbakhshBahri *2,(2019); Comparison of the Coherence and Defense Mechanisms between Parents of Normal Children and Parents of Children with Autism and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, J Child Ment Health 2019,6(3): 15-27. https://childmentalhealth.ir/browse.php?a_id=391&sid=1&slc_lang=en
8. ForoughRiahi, MD1 and SakinehIzadi–mazidi, MSc•(,2012); Comparison Between the Mental Health of Mothers of Children With Autism and Control Group, Iran J Psychiatry Behav Sci. Autumn-Winter; 6(2): 91–95. https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3940011/&hl=en&sa=X&ei=_p95ZLLeJriBy9YP0MKi-AY&scisig=AGlGAw-FV928GB5q1_ahrr640uUN&oi=scholarr
9..Jaiswal, Suyog Vijay; Subramanyam, Alka Anand1; Shah, Henal Rakesh1; Kamath, Ravindra M.1
Author Information Indian Journal of Psychiatry 60(3):p 312-317, Jul–Sep 2018. | DOI: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_259_17

10. Al-Kharusi, Khalid bin Abdullah, (2018). Investigation of the defense methods used by tenth and eleventh-grade students in South Batinah Governorate in light of some variables, (Master's Thesis), JumaNizwa, College of Arts and Sciences, Department of Education and Human Studies, Amman, Jordan, retrieved from link]https://www.unizwa.edu.om/content_files/01029-7503.pdf[

11.Maulik PK, Harbour CK. Epidemiology of intellectual disability. In: Stone JH, Blouin M, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation. 1st ed. Buffalo: Centre for International Rehabilitation Research Information and Exchange; 2010. [Google Scholar]
Psychopathology and coping mechanisms in Parents of children with intellectual disability
12Meral BF, Cavkaytar A: A study on social support perception of parents who have children with autism.
IJONTE.2012, 3:124-35.

13.Paulhus, D. L., Fridhandler, B., & Hayes, S. (1997). Psychological defence: Contemporary theory and research. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), Handbook of personality psychology (pp. 543-579). http://dx.doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50023-8
14. Pallab K. Maulik a b, Maya N. Mascarenhas c 1, Colin D. Mathers c 2, TarunDua d 3, Shekhar Saxena e 4,(2011); Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies, Research in Developmental Disabilities, Supports open access, Volume 32, Issue 2, March–April 2011, Pages 419-436
https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422210003082

15. Saul Mcleod,2023, Defense Mechanisms In Psychology Explained (+ Examples), May 12, 2023
https://www.simplypsychology.org/defense-mechanisms.html
16. Stephanie A Hayes 1, Shelley L Watson,2013, The impact of parenting stress:

Appendix No. (1) Names of translation Experts Names

	Experts Name	Specialized
1	أ. م. د. كوران سوران	اللغة الكوردية
3	م.فيان عبدالستار	اللغة العربية
2	م. شەنگ محمد أديب محمد رؤوف	اللغة العربية

Appendix(2)self -defence Mechanism to Kurdish Language

ت	Aarbic	Kurdish
1	يميل الناس إلى خداعي	خةلك ئاروزي هةلخةلاةتاني من دةكات
2	أشعر أن الناس يميلون إلى إساءة معاملتي	هةست دةكةم كةوا خةلك خراث ماماملةلةم دةكات
3	أستطيع ان اجد مسوغات جيدة لكل ما أقوم به	دةتوانم بةهانة باش بؤ هةلسوكةوتم بهينم
4	دائما تكون هناك أسباب منطقية عندما لا تسير الأمور معي على ما يرام	بةردةوام هؤكاري لوجيكي هةية لة كاتيك شتةكان بة ئاساي نابيت
5	إذا سرقني شخص ما وسلبني مالي فسأفضل مساعدته على عقابه	ئةكةر يكيك دزيملي بكات ثارةم لي ببات اوة يارمةتي دةدةم لة بر سزادان
6	غالبا ما أجد نفسي لطيفا مع من يفترض منطقيا أن أغضب منهم	زؤر جار خؤم دةبينم ناسك بووم لة طةل ئةو كةسانى كة دةبيت تورةبم ليان
7	يقول الناس أني أميل إلى تجاهل الحقائق غير السارة وكأنها ليست موجودة	خةلك دةلين كة من راستية ناخؤشةكان ثسكوي ئةخةم وةكو ئةوةى نية
8	عندما يغضب الناس مني، أميل إلى الظن بأنهم يبالغون	كاتي كة خةلك ليم تورن ,هةست دةكةم كة زوربلي دةكةن
9	كثيرا ما اتصرف باندفاع عندما يضايقني شيء ما	زؤر بة هةلةثاسي رةفتار دةكةم كة شتيك بيزارم كات
10	أكون واضح العدوانية عندما أشعر بالألم	زؤر بة راشكاوي توندوتيذ دةبم لة كاتي هةست بة ئازار بكةم
11	أنسحب عندما أشعر بالغضب	دووردةكةوم لة كاتيك هةست بة تووردةى بكةم
12	انسحب عندما أحزن	دووردةكةوم لة كاتي خةمدا
13	أفضل الحديث عن الأمور المجردة بدلا من الحديث عما أشعر	ثيم باشترة باسي شتي معنوي بكةم لة بري هةستةكانم

14	أسهب في عرض أفكاري بدلا من قول ما أشعر به بالضبط	زؤر باسي بيروكةكانم دةكةم لة بري هةستةكانم
15	إذا غضب مني شخص ما، أميل إلى الانزعاج من أشياء أتجاهلها عادة	ئةطةر كةسيك ليم تورةبوو ئةوة هةست بة ازعاجي لة شتي نةناسراو دةكةم
16	عندما يحدث شيء مثير، أميل إلى أن أولي بالغ اهتمامي للتفاصيل غير المهمة	ئةطةر شتيكي سةرنجراكيش رووبدا ,زؤر طرنطي بة ووردةكاريان دةدةم
17	أكاد لا أذكر شيئا من أيامي الأولى في المدرسة	هيض لة رووداوةكان رؤذاني قوتابخانةي سةرتايي بير نايت
18	اذا مررت بتجربة غير سارة ، ففي بعض الأحيان أنسى في اليوم التالي ما مررت به	ئةطةر بة تاقيكرنةويكي ناخؤش تي ثةريم,هةنديك جار لة بيردةكةم بؤ رؤذي داهاتوو
19	هناك شخص أعتبره دائما صديقي الحميم الوفي	كةسيك هةية بةردةوام بة نزيكترين وةفاترين كةسي دادةنيم
20	هناك شخص ما أعرفه يمكنه أن يقوم بأي شيء وهو عادل ومنصف تماما	كةسيك هةية دةيناسم دةتواني بة هةموو شتيك هةلسي راستةؤ عادلة
21	لا يفهم الأطباء عادة ما يلم بي	ثزيشكان تي ناطةن لة ضيم بةستر هاتووة
22	مهما كان كم شكواي لا أحظي باستجابة مرضية على الإطلاق	هةرضةند سكالام هةبيت, قةت وةلاميك راستةقينة و دلنةوايم نةبوو
23	كثيرا ما يقال لي أنني لا أظهر مشاعري	زؤر جار دةلين كة ناتوانم هةستةكانم دةربرم
24	كثيرا ما أجد نفسي لا أشعر بشيء في مواقف تبدو مدعاة لإظهار مشاعر قوية	زؤر جار خؤم دةبينم كة هةست سؤزم نية بةامبةر بة هةنديك رووداو كة دةبيت سؤزي زؤر تيدابيت
25	اعتقد اني في الواقع، أنا عديم القيمة إلى حد ما	وابزانم من لة راستي, بي بةهام
26	أنا أسوأ مما يظن بي الناس حقا	ئةمن زؤر خراترم لةوى كةخةلك ليم دةكطةن
27	أشعر أن هناك شخصا يستطيع أن يسلبني كل ما لدي من عواطف	هةست دةكةم كة كةسيك دةتواني هةموو سؤزةكانم لي ببات
28	عندما اتعامل مع الناس، أجد أنهم لا يشعرون بمشاعري	كاتيك لة طةل خةلك مامةلةت دةكةم, دةبينم كة هةست بة سؤزةكانم ناكةن
29	دائما أشعر أني أفضل من زملائي أو من المحيطين بي	بةرداوام هةست دةكةم كة من باشترم لة برادةرانم كةساني دةورو بةر
30	كثيرا ما اتباهى بقدراتي لأحط من شأن قدرات الآخرين	زؤر جار خؤم هةلدةكيشم بة تواناكانم بؤ ئةوةى كةسانيك بيشكينمةوة

Issue - Fifteenth - June - 2023 - Third Year Refereed Quarterly Scientific Journal

American International Journal of Humanities and Social Sciences

ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY FOR HIGHER EDUCATION AND TRAINING

QUARTERLY JOURNAL ON HUMANITARIAN AND SOCIAL AFFAIRS

ISSN - 2710 - 4834

Deposit number in the Iraqi National Library and Archires: 2460

Special Issue of Articles