



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي آفلو



مجلة:

الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية علمية دولية محكمة



المجلد الثاني

العدد الرابع

ديسمبر 2020

مجلة: الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية علمية دولية مُحكمة تهتم بنشر البحوث
والدراسات العلمية في ميدان الحقوق والعلوم السياسية،
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم
الإنسانية والاجتماعية الآداب واللغات.

تصدر عن المركز الجامعي آفلو- الجمهورية الجزائرية

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521

المجلد الثاني - العدد الرابع ديسمبر 2020

مدير المجلة:

الدكتور: عبد الكريم طهاري

مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور: الجيلالي جقال

مساعد رئيس التحرير

الدكتور : شاذلي عمر

العنوان والمراسلات:

المركز الجامعي آفلو ص.ب 306

الهاتف: 029.16.11.76

البريد الإلكتروني للمجلة:

Academic.studies.aflou@gmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة: www.cu-aflou.dz

مجلة: الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية دولية علمية محكمة نصف سنوية

مُتعددة التخصصات: تصدر عن المركز الجامعي آفلو

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521

مدير المجلة:

الدكتور طهاري عبد الكريم - مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور الجيلالي جقال

هيئة التحرير:

الدكتور أبو بكر بوسالم

الأستاذة إيمان حمودي

الدكتورة أسيا براهيم

الدكتور محمد الحبيب منادي

الدكتور عثماني بولرباح

الدكتور مصطفى شطة

الهيئة العلمية والاستشارية للمجلة:

من داخل الوطن:

الدكتور طهاري عبد الكريم.....المركز الجامعي آفلو
الأستاذ الدكتور الطاهر برأيك.....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور الهادي خضراوي.....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور عبد الوهاب مخلوفي.....جامعة باتنة 1
الأستاذ الدكتور بن طاهر التجانيجامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور محمود علاليجامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور رزق الله العربي بن محمدي.....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور لخضر زازة.....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور مقدم عبراتجامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور لعلا رمضانيجامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور زوير عياش.....جامعة أم البواقي
الدكتور محمد حدوارةجامعة تيارت
الدكتور الوكال زراقةالمركز الجامعي آفلو
الدكتور عبد المنعم بن أحمد.....جامعة الجلفة
الدكتور عثمان بولرباحجامعة الأغواط
الدكتور أحمد لخضاريالمركز الجامعي آفلو
الدكتور عيسى جعيرنالمركز الجامعي آفلو
الدكتورة قسوري فهمةجامعة باتنة 1
الدكتور شوقي النذيرالمركز الجامعي تمتازت
الدكتورة فاطمة الزهراء غربي.....جامعة الأغواط
الدكتور لزه عبد العزيزجامعة الأغواط
الدكتور الأمين سويقاتجامعة ورقلة
الدكتور مبلق عبد القادرالمركز الجامعي آفلو
الدكتور حمزة بوجلالمركز الجامعي آفلو
الدكتورة سهام موساويجامعة الشلف

الدكتورة فضيلة بلعالمالمركز الجامعي آفلو
الدكتور فيصل قريشيالمركز الجامعي آفلو
الدكتور شلال لحضرالمركز الجامعي آفلو
الدكتورة مريم سعداويالمركز الجامعي آفلو
الدكتور كمال محمد الأمين.....جامعة تيارت
الدكتور فتحي مولودالمركز الجامعي آفلو
الدكتور عمار البشيرالمركز الجامعي آفلو
الدكتور قطاف عبد القادرالمركز الجامعي آفلو
الدكتور عمر شادليالمركز الجامعي آفلو
الدكتورة أسيا براهمي.....المدرسة العليا لإدارة الأعمال تلمسان
الدكتور عبد الباسط بن معمر.....جامعة تلمسان
الدكتور الدر محمدالمركز الجامعي آفلو
الدكتور عمر حدوارةجامعة تيارت
الدكتور بخوصي المجدوب.....جامعة بشار
الدكتور محسن بن الحبيب.....جامعة ورقلة
الدكتور خنفوسي عبد العزيز.....جامعة سعيدة
الدكتور عطا الله بوسالي.....المركز الجامعي آفلو
الدكتور قروج بوالفحة.....المركز الجامعي آفلو
الأستاذة أمحمد بن الساسي.....المركز الجامعي آفلو
الدكتور عيسى الزاوي.....المركز الجامعي آفلو
الأستاذ الدكتور كزاي عبد اللطيف.....جامعة تلمسان
الدكتورة بوخدوني وهيبة.....جامعة البليدة 2
الدكتورة برويس وردة.....جامعة سكيكدة
الدكتور عثمان عليالمركز الجامعي آفلو
الدكتور عثمان عبد الرحمنجامعة سعيدة

من خارج الوطن:

الأستاذ الدكتور عامر الكيسيالمملكة العربية السعودية
الدكتور فارس مناحي سعود المطيري.....الكويت
لطيفة حميد محمدالإمارات العربية المتحدة
موتي فاطمةجامعة قفصة تونس

الدكتور مشاري خليفة عبد الله العيفانالكويت
الدكتور بدر محمد عادلالبحرين
الدكتور محمد الهيقي.....البحرين

شروط وقواعد النشر:

* تُرحب مجلة «الدراسات الأكاديمية» بجميع مشاركات الأساتذة والباحثين الجامعيين في حقول الحقوق والعلوم السياسية، العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الآداب واللغات قصد نشر بحوثهم ودراساتهم وفق الشروط المحددة على النحو الآتي:

- يجب أن يتسم المقال بالجدية والأصالة والإسهام العلمي مُتبعًا صاحبه الخطوات المنهجية والعلمية المتعارف عليها في عملية تحريره للمقال، ولم يسبق نشره أو إرساله إلى مجلة أخرى وألا يكون المقال مقتطع من رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه وذلك بتقديم تعهد كتابي.

- أن يُرسل صاحب المقال سيرته الذاتية باختصار تتضمن اسمه ولقبه ودرجته العلمية والجهة العلمية المنتسب إليها ورقم هاتفه والبريد الإلكتروني، مع إرفاق المقال بمخلص باللغة العربية وآخر بلغة أجنبية على ألا يتجاوز الملخص خمسة أسطر.

- أن يكون المقال محرر بآلة الكمبيوتر على صيغة ((Word نوع الخط Traditional Arabic حجم 18 باللغة العربية والهوامش خط Times New Roman حجم 12 باللغة العربية وحجم 10 بالنسبة للغة الفرنسية وتحرير المقال باللغة الفرنسية يكون بنوع خط Times New Roman حجم 14. مع احترام حواف الصفحة (أعلى 2 سم). (أسفل 2 سم). (اليمن 3 سم). (اليسار 2 سم) مع اعتماد (01 سم) ما بين الأسطر على ألا يتجاوز عدد صفحات المقال 25 صفحة بما في ذلك المصادر والمراجع والجداول والملاحق وألا يقل عن 15 صفحة.

- هوامش المقال تكون في أسفل كل صفحة وترتب المصادر والمراجع في آخر المقال وفق القواعد المنهجية المتعارف عليها.
- يتم إرسال المقال الكترونياً عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة أو يُقدّم البحث مطبوعاً في شكل ثلاث نسخ ورقية مرفوقة بقرص مضغوط cd إلى رئيس تحرير المجلة.

- تخضع جميع المقالات الواردة إلى المجلة للتقييم والتحكيم السري من قبل الهيئة العلمية للمجلة.

- لا يحق للباحث طلب عدم نشر المقال بعد إجازته وقبوله للنشر من قبل المحكمين.

- كل مقال مُرسل إلى المجلة ولم يحترم قواعد وشروط النشر لا يتم نشره.

المراسلات:

تُوجه جميع المراسلات باسم السيد رئيس تحرير مجلة الدراسات الأكاديمية.

على عنوان البريد الإلكتروني الآتي:

Academic.studies.aflou@gmail.com

ملاحظة:

- تخضع عملية ترتيب المقالات لاعتبارات فنية.

- المقالات المرسلة للمجلة تُعبّر عن آراء أصحابها ولا تُعبّر عن رأي المجلة أو هيئة التحرير

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم ، وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد وعلى آله الأطهار وصحبه الأبرار ومن اهتدى بهديه و استن بسنته إلى يوم الدين، أما بعد:

بعد البسملة والسلام والصلاة على الإمام محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام و بعد :

بداية بذى بدء وإيماننا منا بالعمل العلمي والأكاديمي، وبالنشر الدوري الذي تسعى من خلاله "مجلة الدراسات الأكاديمية"، التي تصدر عن المركز الجامعي ب-أفلو. يشرف هيئة التحرير والقائمين على المجلة أن نضع بين أيديكم هذا الإصدار الجديد والمتشتمل في "العدد الرابع(04)ع من المجلد الثاني الخاص بشهر ديسمبر 2020" حيث تم صدور هذا العدد في ظل الظروف التي يعانها اليوم جل الباحثين من فتور وقلق مسّ كل من الجانب النفسي و المعنوي، والذي نراه قد أثر سلبا على طيبة الباحث النحرير، ومن جانب آخر حتى القارئ البسيط أصبح يتوانى في العمل البحثي وهذا نتاجا للظروف التي تمر بها البلاد عموما والبحث العلمي خصوصا.

وبالرغم من كل هذا فيبقى روح العمل البحثي الخاص بمجلتنا قائم بعمله، وهذا بفضل جهود الطاقم العلمي والفني القائم عليها، وجهود الأساتذة الباحثين الذين وافدون بمقالاتهم وأعمالهم التي تناولت مختلف المواضيع في ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية، والاقتصادية.

وكما ننوه بجهود الأساتذة الفاعلين في مجال البحث العلمي بأنّ هذا العدد الجديد من مجلة "الدراسات الأكاديمية" كالعادة فهو جد غني وثرى بأفكار بلإنتاج العلمي الزخ، الذي يساهم فيه باحثون من مختلف جامعات الوطن، وكذا من دول عربية شقيقة، ودول غربية. وعليه نأمل من خلاله أن يجد جميع الأساتذة وطلبة الدراسات العليا وكل المهتمين ضالتهم العلمية وأن يكون في مستوى تطلعاتهم.

ومن هذا الإشعاء العلمي الذي نرفع سيراجه بالمقالات العلمية التي تنير عقل الباحث، وتختزل له جملة من المعارف، وتكون له بؤرة البحث فيصبح يتكأ على نبراس علمها ليتخذ طريقا سهلا المنال للمعرفة. من ذلك يتقدم رئيس تحرير المجلة باسمه الخاص وباسم جميع الأسرة العلمية للمجلة بالامتنان والتقدير والشكر الجزيل إلى من كان سببا في إخراج هذا العدد الجديد إلى حيز الوجود،

وإلى كل المخلصين الذين يعملون بجهدهم وإتقان من أجل ترقية المجلة إلى مصاف المجلات المصنفة في المنصة الوطنية للمجلات المحكمة، كما يشكر كل الباحثين الأوفياء الذين جعلوا من مجلتنا مقصدا علميا لنشر بحوثهم.

كما نجدد دعوتنا لجميع الباحثين للإسهام بأوراقهم البحثية، والعمل الدؤوب من أجل ترقية مستوى البحث العلمي والنهوض به تحقيقا لأمال الأمة وطموحها

في الأخير نسأل الله العليّ القدير أن يتقبل منا هذا العمل ، ويرضى به عنا ، ويجعله خالصا لخدمة البلاد والعباد

كلمة مساعد رئيس تحرير المجلة .

محتويات المجلد الثاني، العدد الرابع ديسمبر 2020

الصفحة	عنوان المقال	اسم المؤلف(المؤلفين)
26-9	أثر القراءات القرآنية في استنباط القاعدة النحوية	بن زينة صفية، جامعة شلف، (الجزائر)، دريم نورالدين جامعة شلف، (الجزائر)،
48-28	أثر تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة في تحقيق الميزة التنافسية	إيمان مفضي أحمد الشلي، وزارة التربية والتعليم الأردنية (الأردن)
64-50	آليات توليد المصطلحات العلمية في المعاجم الإلكترونية - دراسة تطبيقية لمعجم باسم -	ط.د. نؤارة بلقاسم بوزيدة . كلية الآداب واللغات -جامعة جيجل - الجزائر د. زهور شتوح . كلية اللغة والأدب العربي والفنون -جامعة باتنة 1 الحاج لخضر - الجزائر
91-65	درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي في الأردن لمفاهيم حقوق الطفل	د.خلود محمد الزيود ، وزارة التربية والتعليم الاردنية (الأردن)،
116-92	دور مدرء المدارس في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية	أ.إسماعيل أحمد إسماعيل هماش ، وزارة التربية والتعليم الاردنية (الأردن)،
141-117	قوات حفظ السلام بين ميثاق الأمم المتحدة ومتطلبات المتغيرات الدولية الراهنة	د. مبخوتة أحمد ، المركز الجامعي احمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت، الجزائر . د.قززان مصطفى ، المركز الجامعي، أفلو ، الجزائر .
166-127	مصادر المياه ومنشآتها بالمدينة الاسلامية - مدن المغرب الأوسط نموذجاً -	ذهبية محمودي ، الجزائر .
155-142	مظاهر النصية في الشعر الجزائري المعاصر قراءة لقصيدة "تسايبح فجر العرب" للشاعر جيلالي حلام	د: فاطمة بن يمينه ، جامعة ابن خلدون- تيارت \ الجزائر
172-156	معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين	أ.سليمة عواد حمدان السميان ، وزارة التربية والتعليم الاردنية (الأردن)
187-173	جريمة اختطاف الأطفال والاتجار بهم في القانون الجزائري	ط.د آسية دعاس ، الجامعة الإسلامية بماليزيا
196-188	البحث العلمي والتنمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالوطن العربي، العوائق والحلول	د. فاطمة صياد ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف (الجزائر)
210-197	الطرح الثوري في الخطاب المسرحي الجزائري	د.إسماعيل جبارة ، جامعة البويرة ، (الجزائر)
230-211	الفكر الحداثي المعاصر للفلسفة القرآنية	د.بالطير تاج ، جامعة مصطفى اسطيمولي معسكر

أثر القراءات القرآنية في استنباط القاعدة النحوية

The effect of Quranic readings in a elicitation the grammatical base

بن زينة صفية¹، دريم نورالدين²

Benzina safia¹, Drim Nouredine²

¹جامعة الشلف (الجزائر)، safou_nour@hotmail.com

²جامعة الشلف (الجزائر)، nour_drim@hotmail.fr

تاريخ الاستلام: 2020/09/12 تاريخ القبول: 2020/10/20 تاريخ النشر: 2020/12/12

ملخص: تعدّ القراءات القرآنية من الشواهد اللغوية التي اتخذها النحوي مرجعا لبناء القواعد النحوية وصياغتها، وقد تنوعت هذه القراءات منذ زمن النبوة لغاية واحدة هي التيسير على الناس من غير أن يؤدي ذلك إلى تناقض في الأحكام أو المعاني التي أراد الله ببيانها للناس، لأنّ العرب قد ألفوا النطق بلغتهم، ولما اكتمل نزول القرآن، جمعت الوجوه المختلفة التي قرئ بها القرآن في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، و اصطلاح عليها في ميدان الدراسات القرآنية بـ " القراءات القرآنية " ، وتأتي هذه الدراسة لبيان العلاقة بين الشاهد القرآني ممثلا في القراءات القرآنية والقاعدة النحوية.

كلمات مفتاحية: القراءات القرآنية، دراسة، القاعدة النحوية.

abstract

Quranic readings are among the linguistic evidences that grammar has taken as a reference for building and formulating grammatical rules, and these readings have varied since the time of the prophecy for one goal that is facilitation for people without that leading to a contradiction in the provisions or meanings that God wanted to explain to people, because the Arabs have composed the pronunciation In their language, when the revelation of the Qur'an was completed, the various aspects in which the Qur'an was read during the era of the Messenger, may God bless him and grant him peace, were combined, and in the field of Qur'anic studies termed "Qur'anic recitations." This study comes to illustrate the relationship between the Quranic witness represented in the Qur'anic recitations and the grammatical rule.

Keywords: Quranic readings, grammatical rule, study

1. مقدمة:

شكّلت القراءات القرآنية أساساً مهما يعتمد عليه النحوي في بناء قواعده وقوالبه العامة، وهي تعد دليل النحوي على صواب قاعدة يطرحها يهين لها أجواء القبول في وسط دارسي العربية قديماً وحديثاً ولكنها ومع الفائدة التي تبثها في روح النحو العربي كانت ولا تزال مصدراً من مصادر التقعيد النحوي لا متزاجها بمشاكل القراء، وما سببه الخلاف النحوي الذي بلغ أوجه عند رواد المدرستين البصرية والكوفية من تحريف وتلفيق، شكّل عائقاً لا يمكن تجاهله أمام معرفة الحقيقة.

ومن هنا تعددت قراءات الشاهد، وشكلت ظاهرة بارزة تحتاج إلى الدرس والتحري ومعرفة التأثير الذي يمكن أن تتركه على القواعد النحوية العامة.

فقد كان العرب إبان البعثة المحمدية قبائل شتى، وكان لكل قبيلة منهم لغتها التي ألقت النطق بها، وجرت على ألسنة أبنائها ألفاظها، فلو فُرض على العرب جميعهم أن يقرؤوا كلمات القرآن على وجه واحد لشق ذلك عليهم، وليسهل على من تسلّطت عليه لغته من العرب، أقرأ الرسول صلى الله عليه وسلم أصحابه القرآن على عدّة وجوه، طلباً للتيسير على الناس من غير أن يؤدي ذلك إلى تناقض في الأحكام أو المعاني التي أراد الله بياها للناس، " فلو أنّ كل فريق من هؤلاء - يقصد القبائل العربية - أمر أن يزول عن لغته وما جرى عليه اعتياده طفلاً وناشئاً وكهلاً، لاشتدّ ذلك عليه وعظمت المحنة فيه ولم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس طويلة، وتذليل للسان، وقطع للعادة فأراد الله برحمته ولطفه أن يجعل لهم متسعاً في اللغات، ومتصرفاً في الحركات، كتيسيره عليهم في الدين" (قتيبة، 2002، صفحة 32)، وبعد اكتمال نزول القرآن، جمعت هذه الوجوه المختلفة التي قرئ بها القرآن في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، واصطلح عليها في ميدان الدراسات القرآنية بـ " القراءات القرآنية "، وسأحاول من خلال هذه الدراسة أن أربط بين الشاهد القرآني ممثلاً في القراءات القرآنية بنوعيتها (المتواترة والشاذة) والقاعدة النحوية، فصغت لها عنواناً، يظهر من خلاله المسار الذي رسم لهذه الدراسة، وقد وسم بـ " أثر القراءات القرآنية في استنباط القاعدة النحوية "، وفقاً لإشكال مفاده: هل استثمرت القراءة القرآنية بشكل فعال، وبوجه صحيح في صياغة القاعدة النحوية؟

2. مفهوم القراءة القرآنية

لغة: القراءات جمع قراءة والقراءة مصدر الفعل قَرَأَ يَقْرَأُ قراءةً وقَرَأْنَا فهو قَارِئٌ وهم قُرَاءٌ وقَارِئُونَ(مرتضى، 1966، صفحة 101).

قال ابن منظور في اللسان "قَرَأَهُ، وَيَقْرَأُهُ، وَيُقْرَأُهُ، قَرَأًا، وَقِرَاءَةً، وَقَرَأْنَا فهو مَقْرُوءٌ، ومعنى القرآن معنى الجمع، وسمي القرآن بذلك؛ لأنه يجمع السور فيضمها، وقوله تعالى "فَإِذَا قَرَأْنَا هَؤُلَاءِ قُرْآنَهُ" (القيامة، الآية 18)، أي قراءته " (منظور، 1990، صفحة 128).

قال الراغب الأصفهاني: " والقراءة ضم الحروف والكلمات بعضها إلى بعض في الترتيل، وليس يقال ذلك لكل جمع، لا يقال قرأت القوم إذا جمعهم، ويدل على ذلك أنه لا يقال للحرف الواحد إذا تُفَوِّه به قراءة، والقرآن سمي بذلك من بين الكتب السماوية لكونه جامعا لثمرتها، بل لجمعه ثمرة جميع العلوم " (الأصفهاني، 1999، صفحة 402) كما أشار تعالى إليه بقوله "لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ " (يوسف، الآية 111).

وعليه فإذا ما تتبعنا الدلالة اللغوية لمادة قرأ بالهمز أو باعتلال الحرف الثالث منها من خلال ما ورد في معجمات اللغة، نجد أنها تدور حول أصل واحد هو الجمع غير ما تفرد به الأصفهاني وهو " ألا يقال قرأت القوم إذا جمعهم " .

اصطلاحاً: تعرّض علماء التفسير وعلماء القراءات وخاصة المتأخرين منهم لمفهوم القراءات، إلا أنّ الشيء الملاحظ عليها هو اختلافها اختلاف تنوع وتغاير، لا اختلاف تناقض وتضاد، وإذا ما تتبعنا كتب المتقدمين ممن اشتغلوا بعلم القراءات، فلا نكاد نجد مفهوما لها، فلا ابن مجاهد ولا ابن خالويه ولا أبو علي الفارسي ولا مكّي بن أبي طالب - وهم أشهر ممن برزوا في ميدان القراءات وما يتعلق بها -، تعرّض لمفهوم القراءات ويمكن أن نرجع السبب في ذلك لما لاقته القراءات من شهرة وانتشار اعتمد فيها على الرواية والدراية في ذلك الزمن.

والقول الذي يرتضيه كثير من الباحثين في هذا الفن هو ما ذكره ابن الجزري، ونصه " القراءات علمٌ بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها بعزو الناقلة " (الجزري ا.، 2010، صفحة 39)؛ فدلّ ذلك على أنّ الأساس الأول المعتمد عليه في القراءات هو السماع و المشافهة.

وقد عرّفها الزركشي بقوله " هي اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في الحروف وكيفياتها من تخفيف وتشديد وغيرها، ولا بدّ من التلقي والمشافهة؛ لأن القراءات القرآنية أشياء لا تحكم إلا بالسماع والمشافهة " (الدين ا.، 2006، صفحة 49).

اعتمادا على ما جاء ذكره في التعريفات السالفة الذكر، يمكن القول بأنّ الجانب الأدائي للقراءات القرآنية يرتبط في الأساس بمستويات ثلاثة : الصوتي والصرفي والنحوي.

3. أنواع القراءات القرآنية.

قبل الحديث عن أنواع القراءات، لا بدّ من الإشارة إلى شروط أو أركان القراءات. يرى العلماء أنّ للقراءة الصحيحة شروطا ثلاثة يجب أن تتوفر مجتمعة لا ينقص منها شرط وهي:

1- موافقة وجه صحيح من اللغة العربية (يقصد بها وجوه النحو العربي).

2- موافقة الرسم العثماني ولو احتمالا، مثل (ملك) تحتل (مالك).

3- حصول التواتر: وهو أن ينقلها عدد كبير يستحيل في العادة اجتماعهم على الكذب.

ويعتبر الشرطان الأول والثاني تبعا للشرط الثالث، عند جمهور من اشتراط التواتر من العلماء ومنهم ابن الجزري يقول " ولقد كنت قبل أجنح إلى هذا القول - يقصد اشتراط التواتر - ثم ظهر فساد " (الجزري م.، 1998، صفحة 13)، بينما يرى جمهور العلماء ومنهم ابن الجزري - بعد أن عدل عن وجوب اشتراط التواتر -، ومكي ابن أبي طالب القيسي وغيرهما أنه يكفي لصحة القراءة أن تكون مشهورة صحيحة الإسناد إضافة إلى شرطي: موافقة الرسم ووجه من أوجه النحو (طالب، 1399، صفحة 57)، وبهذا يكون شرط موافقة وجه العربية ورسم المصحف شرطان أساسيان، يبدو أنّ كلا الرأيين مؤداهما واحد، ولكن في وجود اختلاف لفظي يسير بينهما؛ لأنّ الرسم منقول بالتواتر ومجمع عليه من قبل الأمة، كما أنّ العلماء أجمعوا على قبول القراءات المتواترة جميعها والقراءة بها.

1.3. النوع الأول : القراءات الصحيحة .

هي " القراءات التي نقلها جماعة مستفيضة يمتنع تواطؤهم على الكذب، عن جماعة مثلهم، من أول السند إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم و ذلك بطريق المشافهة والسماع "(الصغير، 1999، صفحة 07).

2.3. النوع الثاني : القراءات الشاذة .

الشذوذ لغةً: من " شذَّ عنه يشذُّ شذوذاً: انفرد عن الجمهور، فهو شاذ، و " أشدَّ الشيء: نحاه وأقصاه "(مرتضى، 1966، صفحة 200) و " شاذَّ عن القياس: أي ما شذَّ عن الأصول "(الله ا.، 1341، صفحة 125). والشاذُّ: ما انفرد عن الجمهور وندر، والشاذُّ المتنحي "(منظور، 1990، صفحة 722)، ورأى ابن جني أنَّ الشذوذ في كلام العرب " هو التفرُّق والتفرُّد والندرة "(جني أ.، الخصائص، 1998، صفحة 96)، والخروج على القاعدة والقياس والأصول.

والشذوذ اصطلاحاً:

هي كلَّ قراءة فقدت شرطاً من شروط القراءة الصحيحة التي ذكرت سابقاً، وحدَّها " ممَّا صحَّ نقله عن الأحاد، وصحَّ وجهها العربي، وخالف لفظها خط المصحف "(الجزري م.، 1998، صفحة 14).

4. القراءات و الدرس النحوي :

كان اهتمام النحاة بالقراءات القرآنية جلياً، فهم من أخذوا بشروط القراءة المقبولة — غالباً— لكنهم قبلوا القراءة النادرة والشاذة — أحياناً — بعدما أخضعوها لمقاييسهم ، فهم مثلاً لم يقبلوا " قراءة أحد من القراء إلا إذا ثبت أخذه عن فوقه بطريق المشافهة والسماع حتى يتصل الإسناد بالصحابي الذي أخذ عن رسول الله صلى الله عليه وسلم(جني أ.، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، 2000، صفحة 35).

ومع ذلك نجد ابن الجزري يقبل كل قراءة؛ لأنَّ القراءة سنة متبعة يلزم قبولها والمصير إليها(الجزري م.، 1998، صفحة 11). ورغم أن سيبويه يخضع أحياناً القراءات للقرائن النحوية، فهو يرى مثلاً أن (ما في قوله تعالى " مَا هَذَا بَشَرًا " (يوسف، الآية 31)، عاملة عمل ليس في لغة أهل الحجاز، إلا أن بني تميم

يرفعون الخبر إلا من عرف منهم كيف هي في المصحف(قنبر، 1999، صفحة 28)، ولكنه يشاطر التميمين رأيهم في عدم إهمال (ما)، ويرى ذلك هو الأقيس؛ لأنها حرف وليست فعلا، فهي لا تشبه ليس من ناحية الفعلية، ولا من ناحية الإضمار، وفي ذلك يقول: "وأما بنو تميم فيجرونها (أي يجرون الحرف ما) مجرى: أما و هل، و هو القياس؛ لأنها ليست بفعل، و ليست: (ما) ك: ليس، و لا يكون فيها إضمار"(قنبر، 1999، صفحة 28).

والأخذ بالقياس في القراءات عند سيبويه لا يمنعه من أن يصرح في كتابه أن القراءة سنّة، وليست مجالا للاجتهاد والاختيار، وفي مثل ذلك يقول: "فأما قوله عز و جل" إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ "(القمر، الآية 49). فإنما جاء على: زيدا ضربته - و هو غير عربي كثير - و قرأ بعضهم "وأما ثمود فهديناهم" في قوله تعالى "وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَاهُمْ" (فصلت، الآية 16)، إلا أن القراءة لا تُخالف لأنها سنة(قنبر، 1999، صفحة 74). وإن رأي الرفع في (ثمود) أجود.

استعان سيبويه بالقراءات النادرة والحروف المخالفة في بناء أصوله مثلما استعان بالقراءات المعروفة، وهو من طوعها - كسائر المصادر - لمقاييسه، و توزعت في مواقع مختلفة من كتابه. فأجاز بقراءة بعضهم(الأندلسي، 1349، صفحة 360): "فَيَغْفِرَ لِمَن يَشَاءُ" في قوله تعالى "فَيَغْفِرُ لِمَن يَشَاءُ وَيُعَذِّبُ مَن يَشَاءُ" (البقرة، الآية 284). نصب (يغفر) التي عطف على جواب الشرط بإضمار (أن) بعد الفاء(قنبر، 1999، صفحة 90). وأجاز بقراءة آخرين(الحسين، 1943، صفحة 86) من الكوفيين "أَيُّهُمْ أَشَدَّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا" في قوله تعالى "مِنْ كُلِّ شَيْعَةٍ أَئْيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا"(مريم، 69). نصب (أَيُّهم) على الإضافة.

وعدّ هذه القراءة مقياسا يقيس عليه، كقياسه مع الخليل قولهم: "لا سيما زيد" على: "إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً"(البقرة، الآية 26)، في قراءة من رفع (بعوضة)(الحسين، 1943، صفحة 1).

حتى إنه في مواضع يعدّها أصلا يخرج عليها القراءة المشهورة، كما فعل في قوله تعالى: وَقَالَ قَرِينُهُ هَذَا مَا لَدَيَّ عَتِيدٌ " (ق، الآية 23). فرفعه من وجهين: على شيء لدي عتيد، وعلى "وهذا بعلي شيخ"

في قراءة من رفع في قوله تعالى " وَهَذَا بَعْلِشَيْخًا " (هود، الآية 72). يريد أن (عتيد) مرفوع على النعت من (ما)، أو على أنه خبر لمبتدأ محذوف، أي: هو عتيد (قنبر، 1999، صفحة 106).

ومجمل القول إن سيويه كان وفيًا لسنة القراء، لا يخل عن وصف بعضها بالقوة - عن توفرت لها شروط القوة أو الحسن - إن وافقت الذائع المعروف من كلام العرب الذي يتوخى فيه ضبط لغة القرآن وصونها من التحريف.

أما الأخفش (سعيد بن مسعدة ت 211 هـ)، فقد عُرف باحترامه رسم القرآن (الأخفش، 1989، صفحة 61)، ومع ذلك ما كان ليتورّع عن رفض كثير من القراءات المشهورة ووصفها باللحن (الأخفش، 1989، صفحة 247)، والرداءة (الأخفش، 1989، صفحة 329)، بل قل اعتمد في كثير من الأحيان على القراءات النادرة التي انفرد برواية كثير منها، وفضلها على المشهورة إذ يرى - مثلاً - أن نصب (طائفة) الثانية من قوله تعالى " يَعْشُرُ طَائِفَةٌ مِنْكُمْ وَطَائِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنْفُسُهُمْ " (آل عمران، الآية 154) وهي من القراءات التي انفرد بها.

ومع أن الأخفش ليس ذا موقف واحد من القراءات النادرة والشاذة، إذ كان يخضعها لمقياسه، يقبل بعضها ويرفض بعضها الآخر، وما كان ليرفض قراءة الجمهور، فهو يفضل في قوله تعالى: " ثُمَّ آتَيْنَاهُمُوسَالِكِينَأَتَمَّامًا عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ " (الأنعام، الآية 154). فتح النون، على قراءة بعضهم بالرفع (جني أ.)، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، (2000، صفحة 234)، مكثفًا بالقول: وفتحته على الفعل أحسن (الأخفش، 1989، صفحة 203).

أما المبرد محمد بن يزيد (ت 285 هـ)، فأخضع القراءات المشهورة منها والنادرة إلى مقياسه النحوي ضاربًا الصّفح عن سنّتها متعللاً بضرورة التحليق بأسلوب القرآن، وحمله على أشرف المذاهب في العربية (العباس أ.)، الكامل في اللغة والأدب، 1998، صفحة 39)، إضافة لذلك دعا لتجنب الأخذ بالقراءات الشاذة لما في ذلك من ضرر على اللغة والنحو، ومن هنا كان قوله المعروف: " إذا جعلت النوادر والشواذ غرضك كثرت زلاتك " (الدين أ.)، الأشباه والنظائر في النحو، 1985، صفحة 49)، ومع ذلك فإن رفض المبرد بعض القراءات - حتى المشهور منها - ووصفه لها باللحن (العباس أ.)، 1999،

صفحة 134) والغلط(القيسي، 2010، صفحة 141) والقبح(جعفر، 1980، صفحة 198). وعدم الجواز(جعفر، 1980، صفحة 184)، وحمل بعضها على الضرورة الشعرية(العباس ا.، الكامل في اللغة والأدب، 1998، صفحة 171)، لا يعني أنه لم يرتض قراءات أخرى، فهو ارتضى كل ما وافق مذهبه، فقراءة ابن عباس: " لم يمسه نازر " في قوله تعالى " وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُمْ نَأْرُ " (النور، الآية 35)، بعدم إلحاق تاء التأنيث للفعل مقبولة عنده؛ لأن فاعله مؤنث غير حقيقي(محمد، 1967، صفحة 262). يضاف إلى ذلك أن المبرد اعتد بالحروف المخالفة وخرّجها، خرّج حرف أُبي " تقاتلونهم أو يسلموا" في قوله تعالى " تُقَاتِلُونَهُمْ أَوْ يُسَلِّمُونَ " (الفتح، الآية 16)، على معنى " إِلَّا أَنْ يُسَلِّمُوا وَحَتَّى يُسَلِّمُوا " .

وصفوة القول: إنّ المبرد قَبِلَ ما وافق مذهبه النحوي، ورفض ما لم يوافقه، ووقف من بعضها موقف الحذر واحتج لما أَخَذَهُ أحياناً بالقرآن والشعر.

والكسائي النحوي والقارئ هو من احتج بالقراءات، وأُتِدَ بها كل ما ينتهي إليه من لغات العرب و أشعارها دون أن يخرج على المقياس النحوي ، فقرأ (يقول) في قوله تعالى : " حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ " (البقرة، الآية 214)، بالرفع، ثم عاد إلى النصب(زكرياء، 1983، صفحة 133).

وعرف عنه أنّه ما كان ليتشدد في موقفه من الرسم القرآني(محمد، 1967، صفحة 352)، عندما كان يُقْبَلُ على تخريج القراءات، ومع ذلك كان يقف مع بعض القراءات موقف الحذر، فيقول : - مثلاً - لا أعرف(زكرياء، 1983، صفحة 377).

أما القراءات النادرة فقبلها بل وبنى عليها بعض القواعد الجديدة، فأجاز قراءة لفظ الملائكة في قوله تعالى " إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ " (الأحزاب، الآية 56)، بالرفع(الحسين، 1943، صفحة 120)، وبالعطف على اسم (إن) قبل مجيء الخبر(جعفر، 1980، صفحة 645)، وهو من قبل قراءة (أظهر) بالنصب وخرّجها على الحال(جرير، 1374، صفحة 415).

يضاف إلى ما سبق أن الكسائي وجّه بعض القراءات موضحاً رأيه النحوي فيها، فوجّه قراءة مجاهد(الحسين، 1943، صفحة 12): " كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كَتَبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ شَهْرُ رَمَضَانَ " من قوله تعالى " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ

تَتَقَوَّنَ" (البقرة، الآية 132) ، على معنى ، كتب عليكم الصيام ، و أن تصوموا شهرَ رمضانَ " (جعفر، 1980، صفحة 237).

وهكذا فالكسائي كغيره من النحاة ما كان يطعن في القراءة -ولو كانت بعيدة - بل كان يجد لها مخرجاً يجعلها مقبولة في الاستعمال النحوي واللغوي.

والفراء يحيى بن زياد (ت 207هـ) نحوي شغف بلغة القرآن وقراءاته، بل قل هو من أكثر النحاة ولعا بفنونه، ومن أقواله : " الكتاب أعرب وأقوى في الحجة من الشعر " (زكرياء، 1983، صفحة 14). وهو من ارتضى القراءات المشهورة، ما خلا بعضها (زكرياء، 1983، صفحة 81)، التي أعمل فيها مقياسه فأبأها، وإن كان موقفه العام التسليم والإحلال، أما القراءات غير المشهورة، والوجوه النحوية التي أجازها في الآيات، وكان معظمها قراءات شاذة.

واستخدم في حديثه عن القراءات: (قراءة بعضهم)، وأكثر من استخدامها إكثاراً واضحاً، ومن ذلك قوله في قوله تعالى "كَبُرَتْ كَلِمَةً" (الكهف، الآية 05) ، ورفعها بعضهم (زكرياء، 1983، صفحة 269). وصف بعض القراءات بالقلّة ، كقوله في قراءة : " ما كان ينبغي لنا أن نَتَّخِذَ من دونك من أولياء"، من قوله تعالى " مَا كَانَ يَنْبَغِي لَنَا أَنْ نَتَّخِذَ مِنْ دُونِكَ مِنْ أَوْلِيَاءَ" (الفرقان، الآية 18) "والقراء مجتمعة نصب: نَتَّخِذَ إلا أبا جعفر المدني، فإنه قرأ بالضم، وهو على شذوذه و قلّة من قرأ به قد يجوز" (زكرياء، 1983، صفحة 264).

أما ثعلب أبو العباس أحمد بن يحيى (ت 391هـ)، فتبع أساتذته في كل ما يقولون، وسار على نهجهم في النظر إلى القراءات، بل قل كان يفوقهم احتراماً لها، قال : إذا اختلف الإعرابان في القراءات لم أفضل إعراباً على إعراب، فإذا خرجت إلى كلام الناس فضلت الأقوى " (الدين ا، 2006، صفحة 83) .

أما القراءات النادرة، فموقفه لا يخرج عن موقف سابقه في قبولها، فتراه يذهب إلى ما ذهب إليه سيبويه في حذف المبتدأ ل (شيخ) في حرف ابن مسعود: " وهذا بعلي شيخ"، في قوله تعالى " وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا" (هود، الآية 72)، قال : " إذا كان مدحاً أو ذماً استأنفوه" (العباس ث، 1956، صفحة

(360)، ويسير على نهج الكسائي في تخريجه لقراءة الحسن (الحسين، 1943، صفحة 30): "لا يحب الله الجهر بالسوء من القول إلا من ظلم" في قوله تعالى " لَا يُجِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ " (النساء، الآية 148). وقال الكسائي هذا استثناء يعرض، ومعنى يعرض استثناء منقطع.

من هذا المنظور أرى أن ثعلبا ما كان ليخرج عن دائرة القبول للقراءات المشهور منها والنادر عن أساليب سابقه في معالجتهم لها وإخضاعها للقياس، بل قل كان مثلهم في إخضاعها للقواعد النحوية وتطويعها بما يناسب المقياس النحوي الذي يرى فيه كغيره من النحاة الفصيل في عملية القبول والرفض لهذه القراءة أو تلك.

5. القراءات القرآنية و القاعدة النحوية.

يعدّ القرآن الكريم بقراءاته مصدرا من مصادر الاستدلال النحوي، قال السيوطي " أما القرآن فكل ما ورد أنه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء كان متواترا أم أحادا أم شادا وقد أطبق الناس على الاحتجاج بالقراءات الشاذة في العربية إذا لم تخالف قياسا معروفا، بل ولو خالفته "(الدين ١، 2005، صفحة 50).

ويؤكد الدكتور عبده الراجحي أن القراءات القرآنية كانت ناتجة من اختلاف اللهجات العربية، وهي " المرأة الصادقة التي تعكس الواقع اللغوي الذي كان سائدا في شبه الجزيرة قبل الإسلام، وهي أصل المصادر كلها في معرفة اللهجات العربية، لأنّ منهج علم القراءات في طريقة نقلها يختلف عن الطرق التي نقلت بها المصادر الأخرى كالشعر والنثر، بل يختلف عن طرق الحديث "(عبده، 1998، صفحة 84).

إن المتتبع لمسيرة النحو العربي، يدرك لا محالة أنّ هناك أثرا واضحا للقراءات القرآنية متواترها وشاذّها في وضع بعض القواعد النحوية، فقد عمد كل من اللغويين والنحويين للأخذ بالقراءات القرآنية لغرض الاستدلال بها؛ لذلك وجدت قراءات كان لها الأثر البين في وضع قاعدة نحوية، كما أنّ هناك قراءات أخرى كانت شاهدا من الشواهد النحوية ومن ذلك:

- قاعدة جواز الفصل بين المضاف والمضاف إليه بمفعوله: لم يجز البصريون ذلك ولكن ابن مالك أجاز ذلك واستدل بقراءتين قرآنتين، قال ابن عقيل "أجاز المصنف - يقصد ابن مالك - أن يفصل بين المضاف والمضاف إليه بما نصبه المضاف من مفعول به" (الله ا.، 2006، صفحة 77)، ثم مثّل لذلك بقوله: فمثال ما فصل بينهما بمفعول المضاف قوله تعالى " وَكَذَلِكَ رَزَقْنَاكَ مِنْ الْمُشْرِكِينَ قَتْلًا وَلَا دِهِمُشْرِكًا وَهُمْ " (الأنعام، الآية 137)، في قراءة ابن عامر بنصب أولاد وجرّ الشركاء، وبقراءة بعض السلف "فلا تحسب أنّ الله مخلف وعده رسله" (الله ا.، 2006، صفحة 78).

- قاعدة العطف على الضمير المجرور من غير إعادة حرف الجر: اشترط جمهور النحاة إعادة حرف الجر ليستقيم العطف، ولكن ابن مالك أجاز ذلك من دون إعادة الجار واستدل بقراءة حمزة، قال ابن عقيل "جعل جمهور النحاة إعادة الخافض إذا عطف على ضمير الخفض لازماً ولا أقول به - يقصد ابن مالك - لورود السماع نثراً ونظماً بالعطف على الضمير المخفوض من غير إعادة الخافض فمن النثر قراءة حمزة "وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ" (النساء، الآية 01)، بجرّ الأرحام عطفاً على الهاء المجرورة بالباء" (الله ا.، 2006، صفحة 220).

- قاعدة تقديم الحال على عاملها المعنوي: اتفق النحاة على عدم تقديم الحال على عاملها المعنوي مهما كانت صفته (أسماء الإشارة، وحروف التمني، والتشبيه والظرف والجار والمجرور) ولكنّ الفراء (زكرياء، 1983، صفحة 358) والأخفش (الله ا.، 2006، صفحة 589)، أجازا تقديم الحال على عاملها المعنوي إذا كان ظرفاً أو جاراً ومجروراً، واستدلا بقراءة بن عباس "خالصة" (جني، 2000، صفحة 342) بالنصب من قوله تعالى "وَقَالُوا مَا فِي بُطُونِ هَذِهِ الْأَنْعَامِ خَالِصَةٌ لِلدُّكُونِ" (الأنعام، الآية 139)، ويقوله تعالى "وَالسَّمَاءُ أَمْطَرَتْ مَاءً يَبْسِمِيهِ" (الزمر، الآية 67) في قراءة من نصب "مطويات" (القيسي، 2010، صفحة 394)؛ لأنّ الحالين خالصة ومطويات في الآيتين قدمتا على عامليهما المعنويين وهو في الآيتين الجار والمجرور يبيمينه و لذكورنا.

- قاعدة كسر همزة إن: يجمع النحاة على كسر همزة إن إذا وقعت في جملة محكية بالقول، ولكن همزتها جاءت مفتوحة بعد القول في قراءة من فتح همزة "أَنْ" من قوله تعالى "إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ"

(آل عمران، الآية 45)، وقوله تعالى " وَلَقَدْ قَالَ لَهُمْ هَارُونُ مِنْ قَبْلُ يَا قَوْمِ إِنَّمَا فُتِنْتُمْ بِهِ وَإِنَّ رَبَّكُمُ الرَّحْمَنُ ♦ " (طه، الآية 90)، فقد قرأها جماعة من القراء بفتح همزة إن الأولى وقرأ أبو عمرو - في رواية - والحسن وعيسى بفتح همزة إن الثانية (عمر أ.، 1988، صفحة 227)، فأيدت هذه القراءات قاعدة فتح همزة إن حتى ولو جاءت محكية بالقول، وفي هذا يقول أحمد مختار عمر بعد عرضه لقواعد النحاة في هذه المسألة وقياسها على مجموعة من القراءات القرآنية " ومعنى هذا أن القاعدة النحوية الخاصة بكسر همزة "إن" ينبغي أن يفصل القول فيها؛ لتصبح على النحو الآتي :

- تكسر همزة إن بعد القول إذا قصدت الحكاية وهي نقل الجملة بلفظها .

- تفتح همزة إن بعد القول إذا لم تقصد الحكاية.

ويتضح الفرق: في مثل قولنا: قال الرئيس إنني أوافق على كذا، وقال الرئيس أنه يوافق على كذا ("عمر م.، 2006، صفحة 148).

- قاعدة النصب بلم: استدل على هذا الحكم بقراءة أبي جعفر " ألم نشرح " (عمر أ.، 1988، صفحة 187)، من قوله تعالى " أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ " (الشرح، الآية 01)، " والأمر في هذه القراءة واضح وهو أن بعض العرب ينصب بلم كما حكى اللحياني " (مكرم، 1996، صفحة 163). فالقراءة شاذة ويمكن استثمارها في صياغة قواعد نحوية، ما دام الاحتجاج بها جائز.

- قاعدة جواز تأنيث المذكر إذا أول بمؤنث: وقد استدل على هذا الحكم بقراءة أبي العالية (مكرم، 1996، صفحة 164) " عشرة "، من قوله تعالى " مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا " (الأنعام، الآية 160)، وإنما جاءت الأمثال في هذه القراءة مؤنثة وهي مذكورة لتأويلها بحسنات، ويعضد هذه القاعدة قراءة أخرى لأبي العالية و ابن سيرين وابن عمر (خالويه، 2008، صفحة 73) " لا تنفع نفسا إيمانها " من قوله تعالى " لَا يَنْفَعُ نَفْسًا إِيْمَانُهَا " (الأنعام، 158)، وقرئت بالتاء والفعل مسند إلى الإيمان، ولكنه في المعنى إطاعة وإنابة، فكان ذلك سببا اقتضى تأنيث فعله (مكرم، 1996، صفحة 165).

- قاعدة حذف الفاء و المبتدأ معا من جواب الشرط: استدل على ذلك بقراءة طائوس: " ويسألونك عن اليتامى قل أصلح لهم خير " (عمر أ.، 1988، صفحة 169) من قوله تعالى " وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ

الْيَتَامَ لِفُلْإِصْلَاحٍ هُمْ خَيْرٌ" (البقرة، الآية 220)، أي أصلح لهم فهو خير، وهذا، وإن لم يصرح فيه بأداة الشرط فإن الأمر مضمن معناها، فكان ذلك بمنزلة التصريح بها في استحقاق جواب، واستحقاق اقترانه بالفاء لكونه جملة اسمية (مكرم، 1996، صفحة 166).

- قاعدة عمل أن المصدرية محذوفة من غير بدل: رأى الكوفيون أنّ "إن" الخفيفة تعمل النصب في الفعل المضارع، إذا حذفت من غير بدل (البركات، 2003، صفحة 456)، واستدلوا على هذا الحكم بقراءة عبد الله بن مسعود بنصب "لا تعبدوا" (عمر أ.، 1988، صفحة 79)، بأن مقدرة، لقوله تعالى "وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَءِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ" (البقرة، الآية 83)، لأنّ التقدير في الآية: أن لا تعبدوا إلا الله، فحذفت أن وأعملت. قال البغدادي متحدثا عن الاستشهاد بالقراءات "كلامه-عزّاسمه- أفصح كلاماً وأبلغه، ويجوز الاستشهاد بماتر هو شاذّه" (بكر، 1998، صفحة 09)، ولأنّ "الكوفيين لم يتحفظوا في مجال القراءات... لأنهم رأوا أنّ القراءات سندها الرواية، وهي من أجل هذا أقوى في مجال الاستشهاد من الشعر وغيره؛ لأنّ شعار الرواة فيها الدقة والضبط والإتقان... ومن ثمّ كانت في نظرهم مصدراً لتقعيد القواعد" (مكرم، 1996، صفحة 110)، فالقراءات أضبط من الشعر لأنّها وصلت إلينا سماعاً وهي تعتمد على الرواية لا الدراية.

- قاعدة: عامل الجزم في جواب الشرط: أسلوب الشرط من أساليب العربيّة، وقد يسمّى عند بعضهم بجملة الشرط، وهي تتألف من فعلين، فعل الشرط وجوابه، اختلف النحاة على مذاهب في عامل الجزم في جواب الشرط، فرأى بعضهم أنّه مجزوم بحرف الشرط، وذهب آخرون إلى أنّه مجزوم بحرف الشرط وفعل الشرط معاً، وذهب آخرون إلى أنّه مجزوم بفعل الشرط وحده، ورأى المازني أنّه مبني على الوقف (البركات، 2003، صفحة 493)، أمّا الكوفيون فرأوا أنّ جواب الشرط في الجملة الشرطية مجزوم على الجوار، واستدلوا على ذلك بقراءة أبي عمرو وابن كثير وحمزة (علي، 2007، صفحة 405)، وقراءة أبي بكر وعكرمة وأنس وابن عباس والشعبي والباقر وقتادة وعلقمة والضحاك ومجاهد وأبو جعفر (عمر أ.، 1988، صفحة 195)، "أرجلكم" بالخفض على الجوار، وذلك في قوله تعالى "وَأَمْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ" (المائدة، الآية 06). فالكوفيون قاسوا جزم جواب الشرط على جر "أرجلكم" حملاً على

الجوار؛ لأنّ في كليهما مجاورة، فجواب الشرط مجاور لفعل الشرط، وفي قراءة القراء السابقة جرت "أرجلكم" لأنّها جاورت لفظ "برؤوسكم"، وأرجلكم في الآية ليست معطوفة؛ لأنّ العطف يقتضي أن تكون الأرجل ممسوحة لا مغسولة، وهذا ينافي إجماع الفقهاء. يقول السيوطي حين قسّم المسموع إلى مراتب ثلاث، ومنها القرآن والقراءات، "أمّا القرآن فكل ما ورد أنّه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربيّة سواء كان متواتراً أم آحاداً أم شاذّاً" (السيوطي، 2006، صفحة 50)، وأمّا عن الجوار الوارد في الآية، فيرى العكبري أنّ "الجوار أمر لا تنكره اللغة، وإذا لم تنكره اللغة لا ينكره القرآن؛ لأنّه نزل بلغات العرب" (مكرم، 1996، صفحة 125). فإن كان ذلك كذلك، فلا حرج أن تتخذ القراءة مرتكزاً لصياغة قاعدة نحوية.

– قاعدة : دخول نون التوكيد الخفيفة على فعل الاثنين وفعل جماعة النسوة: رأى الكوفيون أنّ دخول نون التوكيد الخفيفة على فعل الاثنين وجماعة النسوة جائز، واستدلوا في ذلك بقراءة ابن عامر – أحد القراء السبعة –، وابن ذكوان والداجوني وهشام، "ولا تتبعان"، في قوله تعالى "وَلَا تَتَّبِعَنِ السَّبِيلَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ" (يونس، الآية 89)، وقد قاسوا اجتماع الساكنين في "تتبعان" على اجتماعهما في قراءة نافع – أحد القراء السبعة – في "محياي" (بسكون الياء)، وقراءة ورش وقالون وأبي جعفر (عمر أ.)، 1988، صفحة 340)، من قوله تعالى "قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ" (الأنعام، الآية 162). و"أئمة القراء لا تعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأفيس في العربيّة بل على الأثبت في الأثر والأصح في النقل والرواية إذا ثبت عنهم لم يردّها قياس عربيّة ولا فشو لغة؛ لأنّ القراءة سنّة متّبعة يلزم قبولها و المصير إليها" (الجزري م.، 1998، صفحة 16).

– قاعدة : المحل الإعرابي للضمير في لولاي و لولاك: اختلف النحاة في محل الضمير الواقع بعد لولا هل هو في محل رفع أو محل جر، فذهب البصريون إلى أنّ الضمير فيهما في محل جر بلولا، ورأى المبرد أنّه يجب أن يأتي الضمير بعد لولا منفصلاً (لولا أن ولولا أنت)، ورأى الكوفيون أنّ الضمير فيهما في محل رفع (البركات، 2003، صفحة 564)؛ لأنّ الاسم الظاهر عندهم بعد لولا يعرب مبتدأ مرفوعاً بلولا، ومن الحجج التي استدلل بها البصريون قراءة السبعة إلّا الكسائي (علي، 2007، صفحة 27)، "ما لكم

من إله غيره "، من قوله تعالى " مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ " (الأعراف، الآية 59)، والقراءة المتواترة لا خلاف في الاحتجاج بها .

- قاعدة : أيّ الموصولة ، هل هي معربة دائما أو مبنية أحيانا: يرى الكوفيون أنّ " أيّ " معربة إذا كانت بمعنى الذي وحذف العائد من الصلة نحو " لأَضْرِبَنَّ أَيُّهُمْ أَفْضَلَ "، ويرى البصريون أنّه مبني على الضم (البركات، 2003، صفحة 583)، واستدلّ الكوفيون على ما ذهبوا إليه ، بقراءة هارون ومعاذ الهراء وطلحة بن مصرف والأعرج وزائدة والأعمش (عمر أ.، 1988، صفحة 54)، بقوله تعالى " ثُمَّ لَنَنْزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا " (مريم، الآية 69). ولغة قراءة " لغة منقولة صحيحة لا وجه لإنكارها " (البركات، 2003، صفحة 587). حكاها أبو عمر الجرمي - وهو بصري - .

- قاعدة : ربّ هل هو اسم أو حرف: يرى الكوفيون أنّ ربّ اسم، واستدلوا على اسميتها بقراءة نافع وعاصم (علي، 2007، صفحة 364)، " ربما " من قوله تعالى " رُبَّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ كَانُوا مُسْلِمِينَ " (الحجر، الآية 02)، فدخل الحذف في ربّ دلّ على أنّها اسم؛ لأنّ الأسماء يدخلها الحذف بخلاف الحروف. إنّ القراءة التي استدللّ بها الكوفيون في صياغة هذه القاعدة هي قراءة متواترة، والمتواتر أفصح من الشعر، وأقوى حجة في الاستدلال.

يتضح جليا ممّا سبق ذكره أنّ للقراءات القرآنية قيمة لغوية في الدرس النحوي؛ لأنّ القراءات القرآنية مجال خصب للنحو العربي ولا يصح أن يهمل أو يهمل ما جاء في القراءات من ظواهر نحوية أو يترك إدخالها في القواعد لكونها غير مطردة، بل ينبغي أن تجعل قاعدة استثنائية لكونها في أفصح اللغات وأوثقها خاصة أنّ معظم قواعد القرآن لها شواهد أخرى في اللغة شعرا ونثرا، ويقول الدكتور عبد الصبور شاهين في هذا الصدد: " ومن العلوم التي ينبغي الاعتماد عليها في دراسة العربية الفصحى علم القراءات القرآنية، مشهورها وشاذها؛ لأنّ رواياتها هي أوثق الشواهد على ما كانت عليه ظواهرها الصوتية والصرفية والنحوية واللغوية بعامة في مختلف الألسن واللهجات " (الصبور، 1987، صفحة 08).

6. خاتمة :

بعد هذا الذي تقدّم يمكن القول إنّ القراءات بنوعها كانت ولا تزال مصدرا مهما في التقعيد النحوي وكذا الاستدلال النحوي، فهي لا تزال تحمل استدراقات لبعض قواعد النحو وأحكامه ويبدو ذلك جليا " في المصنفات التي تتناول إعراب القرآن وشواذ القراءات بخاصة، فتوجّه صور تراكيبها وصيغها، وتولّد منها القواعد والضوابط والقوانين للأداء الصوتي والصياغة اللفظية والوظائف الإعرابية والعلاقات بين المفردات والجمل والتراكيب" (الدين ق.، 1999، صفحة 97). وتمثّلت استفادة النحاة من القراءات القرآنية، في أن تلك القراءات عملت على إثراء قضايا النحو العربي، وفكّ مسائله المستعصية؛ لأنّ "القراءات القرآنية أوثق وأصحّ متنا وسندا، ولذلك استند إليها النحاة في تقعيد الأصول وضبط كثير من الفروع وقد أكسبت اللغة مرونة واتساعا، فالقراءة سنة متبعة يلزم قبولها والمصير إليها" (الجزري م.، 1998، صفحة 09)، إذ ساهمت القراءات القرآنية بإغناء القاعدة النحوية وإثرائها بعد أن كانت مقتصرة على قوالب ثابتة لا يحيد عنها النحوي، وقد نشأ عن ذلك قواعد جديدة لا يمكن العدول عنها.

7. قائمة المراجع:

- ابن الجزري. (2010). منجد المقرئين و مرشد الطالبين . القاهرة: دار الآفاق العربية.
- ابن جمال الدين منظور. (1990). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- ابن خالويه أحمد بن الحسين. (1943). مختصر في شواذ القرآن. مصر: المكتبة الرحمانية.
- ابن عقيل عبد الله. (2006). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك . بيروت: المكتبة العصرية.
- أبو الفتح ابن جني. (1998). الخصائص. بيروت: المكتبة العصرية.
- أبو الفتح ابن جني. (2000). المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو حيان الأندلسي. (1349). مصر: مطبعة السعادة.
- أحمد مختار عمر. (1988). معجم القراءات القرآنية. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.
- الأخفش. (1989). معاني القرآن. الكويت: دار الفنتاس.

- الأنباري أبو البركات. (2003). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. بيروت: المكتبة العصرية.
- البغدادى أبو بكر. (1998). خزانة الأدب و لبّ لباب لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحسين ابن خالويه. (2008). القراءات الشاذة . القاهرة: دار الصحابة للتراث.
- الراحجي عبده. (1998). اللهجات العربية في القراءات القرآنية . القاهرة: دار الفكر.
- الراغب الأصفهاني. (1999). المفردات في غريب القرآن . بيروت: دار المعرفة.
- الزبيدي محمد مرتضى. (1966). تاج العروس من جواهر القاموس. الكويت: دار الفكر.
- الزركشي بدر الدين. (2006). البرهان في علوم القرآن . بيروت: المكتبة العصرية.
- الزمخشري جار الله. (1341). أساس البلاغة. مصر: دار الكتب المصرية.
- السيوطي جلال الدين. (1985). الأشباه والنظائر في النحو. مؤسسة الرسالة: بيروت.
- السيوطي جلال الدين. (2006). الإتقان في علوم القرآن. القاهرة: دار الفجر.
- السيوطي جلال الدين. (2000). الاقتراح. مصر: المكتبة التوفيقية.
- السيوطي جلال الدين. (2005). الاقتراح. مصر: المكتبة التوفيقية.
- الطبري ابن جرير. (1374). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. مصر: دار المعارف.
- الفارسي أبو علي. (2007). الحجة في علل القراءات السبع . بيروت: المكتبة العصرية.
- الفراء أبو زكرياء. (1983). معاني القرآن. بيروت: عالم الكتب.
- القرطبي محمد. (1967). الجامع لأحكام القرآن. القاهرة: دار الكتاب.
- القيسي. (2010). مشكل إعراب القرآن . بيروت: دار الكتب العلمية.
- القيسي مكي بن أبي طالب. (1399). الإبانة عن معاني القراءات . دمشق: دار المأمون.
- المبرد أبو العباس. (1998). الكامل في اللغة والأدب. دار الفكر: بيروت.
- المبرد أبو العباس. (1999). المقتضب. بيروت: دار الكتب العلمية.
- المبرد أبو العباس. (1999). المقتضب. بيروت: دار الكتب العلمية.

- النحاس جعفر. (1980). إعراب القرآن. بغداد: مكتبة العاني.
- ثعلب أبو العباس. (1956). مجالس ثعلب. مصر: دار المعارف.
- جلال الدين السيوطي. (2006). الإتيقان في علوم القرآن. القاهرة: دار الفجر.
- جني. (2000).
- سالم مكرم. (1996). القراءات القرآنية وأثرها في الدراسات النحوية . بيروت: مؤسسة الرسالة.
- سيبويه بشر بن قنبر. (1999). دار الكتب العلمية.
- شاهين عبد الصبور. (1987). أثر القراءات في الأصوات و النحو العربي " أبو عمر بن العلاء " . مصر: مكتبة الخانجي.
- قباوة فخر الدين. (1999). المهارات اللغوية و عروبة اللسان . دمشق: دار الفكر.
- قتيبة. (2002). تأويل مشكل القرآن . بيروت: دار الكتب العلمية.
- محمد ابن الجزري. (1998). النشر في القراءات العشر. مصر: دار الكتاب العربي.
- محمود أحمد الصغير. (1999). القراءات الشاذة وتوجيهها النحوي. بيروت: دار الفكر.
- مختار أحمد عمر. (2006). دراسات لغوية في القرآن الكريم و قراءاته. مصر: عالم الكتب.

أثر تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة في تحقيق الميزة التنافسية

The Effect of Delegation Authority to the Principals of the Primary Governmental Schools for Liwa Qweismeh in Achieving Competitive Advantage

إيمان مفضي أحمد الشلبي¹

Iman Mafdi Ahmed Al-Shalabi¹

¹ وزارة التربية والتعليم الأردنية (الأردن)، eman.shalabi2387@gmail.com

تاريخ النشر: 2020/12/12

تاريخ القبول: 2020/11/11

تاريخ الاستلام: 2021/09/12

ملخص:

هدفت هذه الدراسة استقصاء العلاقة بين تفويض السلطة والميزة التنافسية في المدارس الحكومية الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (93) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد استخدمت أداتان لجمع البيانات، الأولى: قياس تفويض السلطة لدى المديرين، والثانية: لقياس الميزة التنافسية، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما، تم توزيعهما على أفراد عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج مستوى متوسطاً في كل من تفويض السلطة والميزة التنافسية؛ وعلاقة إيجابية ذات دالة إحصائية بينهما لدى أفراد عينة الدراسة، في حين ظهرت فروق دالة إحصائية في مستوى تفويض السلطة والميزة التنافسية يعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس. في ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة نشر مفهوم الميزة التنافسية وأهميتها للعاملين كافة، وقيام وزارة التربية والتعليم بتقديم الحوافز المادية والمعنوية للذين تتوافر لديهم مبادرات، وأعمال متميزة، بما يضمن تحقيق الميزة التنافسية.

كلمات مفتاحية: التفويض الفعال، اللامركزية، استراتيجيات التميز، الإمكانيات التنظيمية.

تصنيفات JEL : C19، C15، H73

Abstract:

The study was designed to investigate the relationship between delegation of authority and competitive advantage in primary government schools in the Qweismeh district. The study sample consisted of (93) teachers and teachers who were selected by random stratified method. Two tools were used to collect data: Competitiveness, after ascertaining their sincerity and consistency, were distributed; to the sample members of the study.

And competitive advantage. The results showed an average level in both the delegation of authority And a positive relationship between them among the study sample members, while statistically significant differences appeared in the level of delegation of authority and competitive advantage due to variables of experience, scientific qualification and gender.

In light of the results of the study, the researcher recommended the need to spread the concept of competitive advantage and its importance to all employees.

Keywords: effective delegation; Decentralization; strategies distinction; possibilities of organizational.

JEL Classification Codes: H73 ،C15 ،C19

المؤلف المرسل: إيمان مفضي أحمد الشلبي، الإيميل: eman.shalabi2387@gmail.com

مقدمة

يشهد العالم في القرن الحادي عشر اتساع لنطاق المنافسة، فشملت العام والخاص، وتعدت الحدود ليصبح التنافس عالمي، والتسابق على مكان الريادة، حيث أن التطور الذي عرفه العالم، لم يعد يعترف إلا بالرائد فلا مكانة فيه للتابع.

ولقد مارس الإنسان الإدارة منذ القدم، منذ أن استخلف الله الإنسان في الأرض ومنحه القدرة على البقاء والعمارة والاستفادة من الطבע ومكوناتها، واستغلال هذه المكونات وتوظيفها وتنظيمها، ولكن الإدارة ظهرت كعلم متخصص بدأ في أوائل القرن العشرون من خلال مدرسة الإدارة العلمية في عام 1911. (الوادي، 2012).

ومن أهم أعمال مدير المدرسة مزاولة الأعمال الإدارية والتربوية والفنية والاجتماعية على مستوى مدرسته، حيث يُلقى على كاهله الكثير من المهام والأعمال الشكلية المعتادة في المؤسسة، وتلك الأعمال تستدعي تفويض المرؤوسين ممن لديهم القدرة على تحمل المسؤوليات وفق ما ينسجم مع صلاحياته؛ لذا يعدُّ التفويض هو الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها المدير أن يتجاوز قدراته الذاتية على إنجاز الأعمال، وفي نفس الوقت هو الطريق إلى الاستفادة الكاملة من قدرات ومهارات المرؤوسين، تلك القدرات التي لا يمكن أن تُستغل استغلالاً كاملاً بدون تفويض. (المعاينة، 2007).

فلو حظ أن ممارسات الأعمال في القرن الحالي لبست هي نفسها في الماضي، وبالتالي فإن التغيير ليس أمراً اختيارياً أمام المنظمات بل هو ضرورة حتمية، فلقد شهد العقد الماضي إعادة هيكلة جوهرية في منظمات الأعمال لتحسين مقدرتها على المنافسة للتعامل مع التغيرات التي طرأت على المستفيدين واحتجاجاتهم، وكذلك التكيف مع توجهات الحكومات وسياساتها وغيرها من التغيرات التي طرأت على نسيج الحياة على مستوى العالم.

لذا هناك تحديات أمام المنظمات التي تجربها على تعديل دورها وبنيتها المؤسسية وأطر العمل التي تحكم طريقة الإدارة. وتشير الميزة التنافسية إلى الخصائص، والكفاءات الحورية وجوانب التفوق التي تتمتع بها المنظمة وتميزها عن المنافسين في الأسواق. وعادة ما يشار إلى الميزة التنافسية من خلال تواصل الأداء فوق المتوسط. (سليم، 2010).

ومنذ نشأة المنظمات والمؤسسات ظهر العديد من المصطلحات الإدارية التي نالت اهتماماً واضحاً من قبل الباحثين، ومنها الميزة التنافسية، وذلك بسبب زيادة عدد المؤسسات وخدماتها ومخرجاتها، وحدة تنافسها، وأيضاً التطورات السريعة التي حدثت في التكنولوجيا والعلوم والأوضاع الاقتصادية، وبما أن تحقيق الأهداف بمستويات دنيا لم يعد الغاية التي ينشدها الأفراد والمؤسسات، ولكن أصبحوا ينشدون درجات عالية من إتقان العمل، وارتفاع مستويات الأداء، وهذا هو السقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، ولهذا فإن التميز أصبح من أهم أسباب البقاء والاستمرار في المنافسة في هذا العصر. (التميمي والحشالي، 2004).

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحثة في الميدان التربوي لاحظت انشغال كثير من المديرين بأعمال إدارية روتينية، وافتقارها لاكتشاف طرق جديدة أكثر فعالية من تلك المستعملة من قبل المنافسين، وبمقدورها اكتشافه ميدانياً، وتحقيق الميزة التنافسية بمفهومها الشامل.

كما أوصت بعض الدراسات السابقة بإجراء دراسات حديثة تخدم موضوع تفويض السلطة مثل: دراسة أبو وطفة (2010) ودراسة عواد (2012) وحول الميزة التنافسية مثل التيمي والحشالي (2004) القطب (2012).

ولذا جاء هذا البحث محاولة للإجابة عن التساؤل الآتي: ما علاقة تفويض السلطة لدى المديرين في المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في تحقيق الميزة التنافسية؟
هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر تفويض السلطة لدى المديرين في المدارس من وجهة نظر المعلمين ومدى تحقيق الميزة التنافسية، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم وضع مجموعة من الأسئلة وهي كما يأتي:

- ما درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين؟

- ما مدى تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تفويض السلطة والميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تفويض السلطة والميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة تُعزى للمتغيرات التالية:

(الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

عنوان المقال: أثر تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة في تحقيق الميزة التنافسية

تكمن أهمية هذه الدراسة من الموضوع الذي تناوله وهو تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة ومدى تحقيق الميزة التنافسية. وتتضح هذه الأهمية في الجوانب الآتية:

- **الأهمية النظرية:** تنبع أهمية الدراسة من كونها محاولة للوقوف على تفويض السلطة الذي يعدُّ من أهم العوامل المؤثرة الإيجابية في الميزة التنافسية. وبناءً عليه فمن المتوقع أن يكون لهذه الدراسة أهميتها في الإضافات المعرفية التي يمكن أن تتحقق لتكون إضافات نوعية للأدب النظري المتعلقة بمتغيري الدراسة والعلاقة الارتباطية بينهما.

وهو أساس التميز والميزة التنافسية، فيكون لدى المؤسسة القدرة على المنافسة، والوصول إلى خدمات جديدة بشكل أفضل وأسرع من المنافسين.

- **الأهمية التطبيقية:** يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد القائمين على رسم السياسات التربوية من خلال الوقوف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية لتفويض السلطة، ويؤمل من هذه الدراسة أن تساعد المسؤولين على العمل التربوي في تحسين واقع العمل في الميدان التربوي من خلال التنسيق لدورات، وبرامج تدريبية عن الميزة التنافسية وتفويض السلطة، وأن يكون فيها إفادة لمديري المدارس من حيث التغلب على الصعوبات التي تعيق تحقيق الميزة التنافسية.

مصطلحات الدراسة

- **تفويض السلطة:** إعطاء المدير بعض الصلاحيات الخاصة به لمن يليه في سلم الهيكل التنظيمي؛ ليقوموا بالتصرف في الشؤون الموكلة إليهم دون الرجوع إليه في كل خطوة من خطواتهم. (عريفج، 2001)

ويعرّف إجرائياً: بالوزن القيمي للدرجة التي سيحققها المستجيب على أداة الدراسة الخاصة بتفويض السلطة.

- **الميزة التنافسية:** وهي مجموعة العوامل الرئيسية لتحقيق القدرة التنافسية للمنظمة، وهي كفاءة إدارة الموارد البشرية، وإدارة الابتكار والإبداع، مما يزيد من القدرة التنافسية للمنظمة. (15 , 2003

(Jones & Tilley

ويعرّف إجرائياً: بالوزن القيمي للدرجة التي يحققها المستجيب على أداة الدراسة الخاصة بالميزة التنافسية.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في لواء القويسمة للعام الدراسي الفصل الأول (2018/2019).

محددات الدراسة

إنّ تعميم نتائج الدراسة الحالية يتمّ في ضوء المحددات الآتية:

- صدق أداتي الدراسة وثباتها.

- دقة وموضوعية استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في لواء القويسمة عن فقرات أداتي الدراسة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بتفويض السلطة:

دراسة هانج (Hung, 2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تفويض الصلاحيات والرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة العليا بمنطقة كاوهسينغ في تايوان باستخدام طريقتي الدراسة المسحية والدراسة الارتباطية، وتكونت عينة الدراسة من (410) معلّم ومعلّمة، واستخدم الباحث مقياس تفويض الصلاحيات للمدرّسين (SPES)، واستبانة الرضا الوظيفي للمدرّسين (TJSQ) واستبانة البيانات الشخصية، واستخدمت هذه الأدوات لجمع البيانات، ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية في مقياس تفويض لصلاحيات، والدرجة الكلية في مقياس الرضا الوظيفي، وعدم

وجود علاقة بين البعد الخاص بالأمان في مقياس الرضا الوظيفي والأبعاد الثلاثة لمقياس تفويض الصلاحيات (التطور الوظيفي، الوضع الوظيفي، والاستقلالية).

دراسة الأعور (2012): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للإدارة الإلكترونية في محافظات غزة، ودرجة ممارستهم لتفويض السلطة، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (270) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للإدارة الإلكترونية من وجهة نظرهم كانت بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة، وأنّ درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث لتفويض السلطة من وجهة نظر معلمهم كانت بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة.

دراسة عواد (2012): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها والعلاقة بينهما، وتكونت الدراسة من (795) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في دراسته لملاءمته لطبيعتها، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة القيادة التحويلية، وتفويض السلطة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات عالية.

ودراسة الحوراني (2013): هدفت إلى التعرف إلى درجة تفويض مديري المدارس الثانوية في مدينة مادبا للسلطة وعلاقته بدرجة الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، إذ استخدم المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (290) معلماً ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أنّ درجة تفويض السلطة ودرجة الولاء التنظيمي كانتا متوسطتين ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفويض السلطة في المدارس الثانوية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، أمّا بالنسبة للولاء التنظيمي فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالميزة التنافسية:

(Ross, 2014) – Junior College Students' Expectations on Choosing Institutions for Higher Education and Institutions Marketing Strategies for Admissions

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في توقعات الطلبة حول مستوى التعليم العالي من المؤسسات والاستراتيجيات التي يجب إتباعها من قبل المؤسسات التعليمية لجذب نوعية جيدة من الطلاب وشملت العينة 150 طالباً من طلبة الثانوية العامة في مدارس الهند. توصلت الدراسة إلى نتيجة أن أهم الأسباب التي تجعل المؤسسة الأكاديمية جاذبة للطلاب هي أن تقدم النصائح الفعالة فيما يتعلق بقضايا الطلاب الأكاديمي، وأن توفر الشعور بالراحة داخل الحرم الجامعي، وأن تكون مؤهلة لكي تعطي تعليمًا جيدًا، وأن توفر للطلاب وسائل الراحة والمرافق الاجتماعية وتوفر خدمات مميزة، وأن تكون ذات موقع جغرافي مناسب، وأن توفر عوامل السلامة والأمن.

دراسة (السوسي، 2015): بعنوان "درجة ممارسة الكليات التقنية في محافظات غزة لإدارة التميز وعلاقتها بالميزة التنافسية. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الكليات التقنية بمحافظة غزة لإدارة التميز من جهة، وممارسة استراتيجيات الميزة التنافسية من جهة أخرى، والوقوف على طبيعة العلاقة بينهما، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في البحث، من خلال استبانة تم تطبيقها على مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الكليات التقنية قيد الدراسة في محافظات غزة للعام الدراسي 2014-2015م والبالغ عددهم (421)، أهم نتائج الدراسة توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة الكليات التقنية في محافظات غزة لإدارة التميز ودرجة ممارستها لاستراتيجيات الميزة التنافسية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الكليات التقنية بمحافظة غزة لإدارة التميز تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، ومتغير مجال العمل لصالح الإداري، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، ومتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة (علي، 2013): بعنوان "متطلبات استدامة الميزة التنافسية في التعليم العالي" وجهة النظر القائمة على أساس الموارد دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة. هدفت إلى التعرف إلى متطلبات استدامة

الخبرة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي وهي كدراسة حالة على الجامعة الإسلامية، وقد تكونت عينة الدراسة من (111) من مدرّاء الوحدات والدوائر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأثبتت النتائج أن متطلبات استدامة الخبرة التنافسية للجامعة تتأثر بصورة جوهرية بكل من المتغيرات (تقييم موارد وقدرات الجامعة - التعليم المنظمي - التحسين المستمر - التكيف المنظمي) حيث كان الأقوى هو التكيف المنظمي بنسبة 77.37% والأضعف هو معرفة قدرات المنافسين بنسبة 64.85% وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعة بإجراء التحسين المستمر لبرامجها الأكاديمية وسياساتها المعتمدة في تقديم خدماتها، وأن تتبنى الابتكارات والإبداعات لأنها تعتبر من أهم متطلبات استدامة الميزة التنافسية.

وأجرى المقادمة (2013) دراسة هدفت إلى معرفة دور الكفاءات البشرية في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعة الإسلامية، وكذلك التعرف إلى مستوى الميزة التنافسية للجامعة الإسلامية، وقد اعتمدت الدراسة أسلوب الحصر الشامل للعاملين بالإدارة العليا وصولاً إلى رؤساء الأقسام بالجامعة والبالغ عددهم (172) فرداً، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين توفر الكفاءات البشرية وتحقيق الميزة التنافسية في الجامعة الإسلامية، وأن نسبة تحقيق الميزة التنافسية في الجامعة الإسلامية متوفر وعالٍ، وأن هناك علاقة ارتباطية بين توفر مدى توفر المعرفة والقدرات والمهارات الموجودة في الكادر البشري ومدى قدرة الجامعة على تحقيق الميزة التنافسية. من أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لآراء أفراد العينة حول واقع إدارة الإبداع كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وذلك لحملة الدراسات العليا، وسنوات الخدمة لصالح السنوات أكثر من 10، في الدرجة الكلية للاستبانة.

منهجية الدّراسة:

اتّبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطوير استبانتين، وتوزيعهما على معلمي ومعلّمات المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في لواء القويسمة، وإيجاد العلاقة بين المتغيّرين، وهي المنهجية الملائمة لمثل هذه الدّراسة.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكوميّة في لواء القويسمة للعام الدّراسي الأول (2018/2019)، في المملكة الأردنيّة الهاشميّة. والبالغ عددهم (1673) معلّماً ومعلّمة وفق إحصائيّة صادرة عن مديرية لواء القويسمة.

عيّنة الدّراسة:

اختيرت عيّنة طبقيّة عشوائيّة نسبيّة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكوميّة في لواء القويسمة حسب متغيّر الجنس، وحدّد عدد أفرادها في ضوء عدد أفراد المجتمع، واستناداً إلى جدول تحديد حجم العيّنة من حجم المجتمع الذي أعدّه كرجيسي ومرجان. (1970, Krejci & Morgan).

أداتا الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة الأداتين الآتيتين:

الأداة الأولى: استبانة تفويض السّلطة:

تمّ بناء استبانة الدّراسة الأولى لقياس درجة تفويض السّلطة لدى مديري المدارس الحكوميّة الأساسية من وجهة نظر المعلّمين في لواء القويسمة، وذلك بالرجوع إلى الأدب التّظري المتعلّق بموضوع الدّراسة والرّسائل والأطروحات الجامعيّة ذات الصّلة مثل: دراسة غانم (2015)، ودراسة عواد (2012)، ودراسة الأعور (2012)، ودراسة أبو وطفة (2010)، ودراسة أبو معمر (2009)، ودراسة Muhanna (2006). وقد تضمّنت الاستبانة بصيغتها الأولى (26) فقرة لقياس درجة تفويض السّلطة لدى مديري المدارس الحكوميّة الأساسية من وجهة نظر المعلّمين في لواء القويسمة، وأعطيت لكل فقرة وزن متدرّج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجات تفويض السّلطة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتمثّل رقمياً الترتيب (1,2,3,4,5).

وقد تمّ التّد من صدق الأداة، بما تضمّنته من فقرات من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين تكوّنت من أحد عشر محكّم من المختصّين في الإدارة التّربويّة، وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الشّرق الأوسط، والجامعة الأردنيّة، وجامعة البلقاء التّطبيقيّة، وقد طلب منهم إبداء الرّأي في صلاحية فقرات أداة الدّراسة، وإجراء تعديلات ملائمة تخدم الدّراسة.

وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكّمين وملاحظاتهم. اعتمدت الباحثة الفقرات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكّمين (85%) فأكثر، وتمّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، والملحق (4) يبيّن أداة الدّراسة الأولى بصيغتها النهائية.

كما تمّ التّأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة على عيّنة مكوّنة من (20) معلّماً ومعلّمة من خارج عيّنة الدّراسة، وبعد مرور أسبوعين تمّ إعادة التّطبيق على العيّنة نفسها، وتمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين البيانات التي تمّ تجميعها من التّطبيقات، وأشارت قيمة معامل الارتباط إلى أنّ الأداة تتمتّع بدرجة ثبات عالية، إذ بلغ معامل الثّبات (0.89). كما تمّ التّحقق من ثبات أداة الدّراسة الأولى من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتّساق الداخلي؛ فبلغت قيمة الثّبات (0.90). أيضاً وتعدّ هذه القيمة لمعامل الثّبات مقبولة في الأبحاث التّربويّة والنّفسية.

الأداة الثّانية: استبانة الميزة التنافسية:

تم تطوير استبانة الدّراسة الثّانية لقياس درجة الميزة التنافسية لدى مديري المدارس الحكوميّة الأساسية من وجهة نظر المعلّمين في لواء القويسمة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النّظري المتعلّق بموضوع الدّراسة والرّسائل والأطروحات الجامعيّة ذات الصّلة مثل: دراسة شلي (2018)، ودراسة صلاحات (2017)، ودراسة خليل (2016).

وقد تضمّنت الاستبانة بصيغتها الأولى (27) فقرة لقياس درجة الميزة التنافسية لدى مديري المدارس الحكوميّة الأساسية من وجهة نظر المعلّمين في لواء القويسمة، وأعطيت لكل فقرة وزن متدرّج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجات تفويض السّلطة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتمثّل رقمياً التّرتيب (1,2,3,4,5).

وتمّ التّأكد من صدق الأداة الثّانية، بما تضمنته من فقرات من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين تكوّنت من أحد عشر محكّم من المختصّين في الإدارة التّربويّة، وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس

في جامعة الشرق الأوسط، والجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وقد طلب منهم إبداء الرأي في صلاحية فقرات أداة الدراسة، وإجراء تعديلات ملائمة تخدّم الدراسة.

وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكّمين وملاحظاتهم. اعتمدت الباحثة الفقرات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكّمين (85%) فأكثر، وتمّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف فقرتين لم تكن ذات صلة بموضوع الدراسة؛ فاستقرّت فقرات الاستبانة الثانية على (25) فقرة.

ثبات الأداة الثانية (استبانة الميزة التنافسية):

كما تم التّأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة على عيّنة مكوّنة من (20) معلماً ومعلّمة من خارج عيّنة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين تمّ إعادة التّطبيق على العيّنة نفسها، وتمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين البيانات التي تمّ جمعها من التّطبيقات، وأشارت قيمة معامل الارتباط إلى أنّ الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية، إذ بلغ معامل الثّبات (0.88). كما تمّ التّحقق من ثبات أداة الدراسة الأولى من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتّساق الدّخلي؛ فبلغت قيمة الثّبات (0.83). أيضاً وتعدّ هذه القيمة لمعامل الثّبات مقبولة في الأبحاث التربويّة والنفسية.

متغيّرات الدراسة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- تفويض السلطة.
- الميزة التنافسية.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

عنوان المقال: أثر تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة في تحقيق الميزة التنافسية

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتبة والمستوى.
- للإجابة عن السؤال الثالث تمّ استخدام اختبار بيرسون لإيجاد العلاقة بين تفويض السلطة والميزة التنافسية، وتم استخدام الجداول الاحصائية.
- للإجابة عن السؤال الرابع استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث عينات مستقلة فأكثر (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، واختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق، واختبار "ت".

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد رتبة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.24) وانحراف معياري (0.62)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ دائرة تفويض السلطة مازالت ضيقة، وفي حدود المهام التخصصية والفنية، وهم ميّالون إلى النّصح المركزي في الإدارة، وعدم الثقة المطلقة بالكوادر التدريسية والإدارية في المدرسة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو معمر (2009)، ودراسة الحوراني (2013) إذ أشارت النتائج على التوالي إلى أنّ مستوى تفويض السلطة للقيادات الإدارية في الجامعات ومديري المدارس الثانوية كان متوسطاً، واختلفت النتائج مع دراسة الأعور (2012)، ودراسة عواد (2012)، إذ أشارت النتائج على التوالي إلى ارتفاع مستوى تفويض السلطة لمديري مدارس وكالة الغوث، والقادة التربويين، ومديري مدارس الثانوية العامة في مصر، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحلو (2010) إذ أشارت نتيجهتها إلى أنّ مستوى تفويض الصّلاحيات لتنمية المهارات الإدارية مناسبة، وكذلك دراسة أبو وطفة (2010) إذ أشارت نتيجهتها إلى أنّ درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة جيدة.

وللإجابة عن السؤال الثاني تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة ودرجة الميزة التنافسية في المدارس الثانوية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة الميزة التنافسية في المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر

المعلّمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.14) وانحراف معياري (0.72)، وقد يعزى ذلك إلى أنّ التّوجه نحو الميزة التنافسية مازال في بواكيره حيث أنّ مديري المدارس مازالوا حذرين في طرح مبادرات تحقق الميزة التنافسية، كما أنّ الاهتمام بهذا الجانب بالنسبة إليهم لم تصل إلى مرحلة متطورة من التّغيير، سواء في عرض الأفكار أو في وضع استراتيجيات جديدة، أو في تغيير وتعديل الخطط التي تعوّدوا على بنائها. وللإجابة عن السّؤال الثالث فقد تمّ حساب معامل الارتباط بين علاقة تفويض السلطة بالميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند درجة ($0.005 \geq \alpha$) بين تفويض السلطة والميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلّمين باستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ معامل الارتباط (0.535). وبدرجة دلالة (0.001)، ولعل هذا الارتباط يمكن أن يبرّر العلاقة المتبادلة بين تفويض السلطة والميزة التنافسية، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ تفويض السلطة يتيح للمعلّمين، والإداريين المفوضين تقديم حلول جديدة، وأفكار تطويرية. كما أنّه يسهم في تفرّغ المديرين لممارسة العمليّات الإداريّة بطرق، واستراتيجيات إبداعية أو مطوّرة لتحقيق الميزة التنافسية.

أما السّؤال الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.005 \geq \alpha$) في العلاقة بين تفويض السلطة والميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة تُعزى للمتغيّرات التّالية: الجنس، والمؤهل العلمي، الخبرة؟

فقد تمّت الإجابة عنه هذا وفقاً للمتغيّرات الواردة فيه على النّحو الآتي:

أولاً: تفويض السلطة:

أ. متغيّر الجنس:

أظهرت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة (0.05) لدرجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة في تحقيق الميزة التنافسية، تبعاً لمتغيّر الجنس، حيث كان الفرق لصالح الإناث.

وقد تفسّر الباحثة هذه النتائج بأنّ المديرين أكثر وعياً وإدراكاً لأهمية التفويض؛ فقد باتوا يحملون على عاتقهم أعمالاً ومهام كثيرة لا يسعفهم الوقت لإنجازها منفردين؛ فكان لابدّ من التفويض الذي ينقذهم من تراكم الأعمال عليهم، وما يسببه لهم من إرهاق وتعب، على الرغم من كثرة الأعباء على المرأة العاملة في نطاق العمل وخارجه لم يحول دون وصولها إلى درجة التفويض المكافئة للرجل.

وقد اتّفقت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة الحوراني (2013) في وجود فروق في ممارسة تفويض السلطة تُعزى لمتغيّر الجنس، لكنّها اختلفت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة أبو معمر (2009)، ودراسة أبو وطفة (2010)، ودراسة عواد (2012) في عدم وجود فروق في ممارسة تفويض السلطة تُعزى لمتغيّر الجنس.

ب. متغيّر المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج تحليل التّباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة $(0.005 \geq \alpha)$ لأثر تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة في تحقيق الميزة التنافسية، تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة "ف" المحسوبة إذ بلغت (1.076)، وبدرجة دلالة (0.345)، وقد يُعزى ذلك إلى عدم إدراك المعلّمين للتفويض مهما كان مستوى مؤهلهم العلمي، وأنّ المدرّاء حريصون على مناصبهم، والتّخوف من ذوي المؤهل العلمي العالي من استلام مناصب في مدارسهم، وربما قلة اهتمام المعلّمين حاملي الشّهادات العليا بالأعمال البسيطة في المدارس، والسعي وراء مناصب إداريّة أو أكاديميّة أعلى مرتبة.

واتّفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو معمر (2009) التي توصّلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلطة تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو وطفة (2010)، عواد (2012). التي توصّلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر المؤهل العلمي في تفويض السلطة.

ج. متغيّر الخبرة:

أظهرت نتائج تحليل التّباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة $(0.005 \geq \alpha)$ لدرجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلّمين،

تبعاً لمُتغيّر الخبرة، وقد يُعزى ذلك إلى الدور البارز لسنوات الخبرة في عملية التفويض؛ فالمدرّاء والمديرات لا يُجازفون غالباً بتفويض سلطاتهم إلى المعلّمين حديثي العهد في العمليّة التّعليميّة لقلة خبرتهم ودرايتهم بشؤون التّعليم، وكذلك رغبة المعلّمين والمعلّّمات ذوي الخبرة الطّويلة في الحصول على تفويض من قبل الإدارة؛ بسبب خبرتهم الطّويلة وإطلاعهم المتواصل على مهام الإدارة،

وقد اتفقت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة عواد (2012)، دراسة الحوراني (2013) في وجود فروق في ممارسة تفويض السّلطة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة. لكنّها اختلفت نتائج الدّراسة مع دراسة أبو معمر (2009) في عدم وجود أثر في ممارسة تفويض السّلطة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

ثانياً: الميزة التنافسية:

أ. متغیر الجنس:

أظهرت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة ($\alpha \geq 0.005$) مدى تحقيق الميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الجنس، حيث كان الفرق لصالح الإناث وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الإناث في إبراز الجوانب الإبداعية في عملهن، وحبّهن للإتقان والنّظام والترتيب الذي يدفع للإبداع والتميّز.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة المقادمة (2013)، ودراسة سوسي (2015)، ودراسة صلاحات (2017)، ودراسة ياسين (2017) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، لكنّها اختلفت مع دراسة بن سديرة (2016) في عدم وجود فروق في مستوى الميزة التنافسية تُعزى لمتغيّر الجنس.

ب. متغیر المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج تحليل التّباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى تحقيق الميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلّمين، تبعاً لمُتغيّر المؤهل العلمي. وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المعلّمين مهما كان مستوى مؤهلهم العلمي بأهميّة العمل الإداري لدى مدراءهم، ومقدرة المديرين على توظيف الميزة التنافسية في إدارتهم لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الكرد(2016) في وجود فروق للميزة التنافسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المقادمة (2013)، ودراسة خليل(2016)، ودراسة ياسين (2017).
ج. متغير الخبرة:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى تحقيق الميزة التنافسية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الخبرة، وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الخبرة والقدرات المتميزة لها تأثير إيجابي في استدامة الميزة التنافسية، وسنوات الخبرة تكسب العاملين المهارات والمعارف والتجارب التي تسهم في تحقيق الميزة التنافسية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المقادمة (2013)، الكرد(2013) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميزة التنافسية تُعزى للخبرة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة خليل(2016)، ودراسة ياسين (2017) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميزة التنافسية تُعزى للخبرة.

التوصيات:

- وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- ضرورة عقد اجتماعات ولقاءات دورية مع الموظفين لاطلاعهم على التطورات الجديدة للأعمال الإدارية، وخاصة ما يتعلق بتفويض السلطة لتمكينهم من القيام بالأعمال المفوضة.
 - عقد دورات تدريبية للقيادات الإدارية لتبصيرهم بضرورة التفويض، وأهميته لزيادة فاعلية الإدارة.
 - منح الموظفين صلاحيات متكافئة مع المسؤوليات المنوطة بهم.
 - ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم باختيار المدراء وفق معايير علمية تسهم في دعم الميزة التنافسية.

المراجع

المراجع العربية

- أبو بكر، فاتن أحمد (2000): **نظم الإدارة المفتوحة**. ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- أبو معمر، وصفية سليمان محسن (2009): درجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لتفويض السلطة وسبل تفعيلها. الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو وطفة، سماهر مرزوق أحمد (2010): تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقته بفعالية الإدارة من وجهة نظر معلمهم. الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأعور، رشا وجيه كامل (2012): درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة للإدارة الالكترونية وعلاقتها بتفويض السلطة لديهم. الجامعة الإسلامية، غزة.
- القطب، محيي الدين (2012): الخيار الاستراتيجي وأثره في تحقيق الميزة التنافسية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- بن سديرة، نور الدين (2016): دور التمكين الإداري في تحقيق الميزة التنافسية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- البناء، هالة مصباح (2012): الإدارة المدرسية المعاصرة. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- التميمي، إياد والحشالي، شاكرا (2004): "السلوك الإبداعي وأثره على الميزة التنافسية: دراسة ميدانية في شركات الصناعات الغذائية الأردنية"، مجلة البصائر، المجلد الثامن، العدد 2، 2004، ص 159-196.
- جمال الدين، سحلول ومعمر، حمدي (2010): تحليل التنافسية على مستوى القطاع الصناعي، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاعات المحروقات في الدول العربية، جامعة الشلف، الجزائر.
- الحلو، عبد العزيز محمد (2010): "أثر تفويض الصلاحيات على تنمية المهارات الإدارية للعاملين". (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، غزة، فلسطين.
- الحوراني، طارق فواز جمال (2013): "تفويض مديري المدارس الثانوية للسلطة في مدينة مأدبا وعلاقته بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- حيدر، معالي فهمي (2002): نظم المعلومات مدخل لتحقيق الميزة التنافسية. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- خليل، نبيل (1998): الميزة التنافسية في مجال الأعمال. الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر
- الزعبي، حسن علي (2005): نظم المعلومات الاستراتيجية، عمان، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- السلمي، علي (2001): إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية. دار غريب للنشر، القاهرة، مصر.
- سليم، أحمد عبد السلام (2010): الإدارة الاستراتيجية والميزة التنافسية في المؤسسات الحديثة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- سليم، أحمد وفلمبان، غديرزين الدين وشريف، وفاء عبد العزيز (2011): "دراسة تحليلية لأثر التحول إلى مجتمع المعرفة في دعم الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية". مجلة دراسات المعلومات (12): 51-108.
- السوسي، يوسف (2015): "درجة ممارسة الكليات التقنية في محافظات غزة لإدارة التميز وعلاقتها بالميزة التنافسية". رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- شلبي، أماني عبد العظيم مرزوق (2018): "متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية". جامعة المنصورة.
- الصلاحات، نجلاء فتحي (2017): "التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين وعلاقته بالميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط". جامعة الشرق الأوسط، عمان. الأردن.
- طعيمة، رشدي أحمد (2006): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العتيبي، الحواري، خريس، ضرار، نضال، إبراهيم (2007): العملية الإدارية مبادئ وأصول وعلم وفن. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عريفج، سامي سلطي (2001): الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار الفكر للطباعة والفكر والتوزيع.
- علي، علي (2013): "متطلبات استدامة الميزة التنافسية في التعليم العالي: وجهة النظر القائمة على أساس الموارد دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة". رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الإسلامية، غزة.
- عواد، أحمد رياض أحمد (2012): القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها. جامعة النجاح الوطنية.
- الغالي، طاهر وإدريس، وائل (2007): الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل. ط1، دار وائل للنشر، عمان.
- الغالي، طاهر وإدريس، وائل (2009): الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل. ط2، دار وائل للنشر، عمان.
- كحيل، إسماعيل صبحي (2016): "إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالميزة التنافسية". دراسة تطبيقية على جامعة فلسطين. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى.
- الكرد، عايشه أحمد (2016): "الدكاء العقلائي والعاطفي كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية في الكليات التقنية في قطاع غزة". الجامعة الإسلامية، غزة.
- كندرسلبي، دولنغ (2001): القيادة الإدارية الفعالة. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- مسعداوي، يوسف (2007): إشكالية القدرات التنافسية في ظل تحديات العولمة، الملتقى العلمي الدولي حول المعرفة في ظل الاقتصاد الرقمي ومساهمتها في تكوين المزايا التنافسية للبلدان العربية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير ومخر العولمة لاقتصاديات شمال إفريقيا، الجزائر، الشلف، 27-28 نوفمبر.

- المعاينة، عبد العزيز عطا الله (2007): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- المقادمة، عبد الرحمن (2013): "دور الكفاءات البشرية في تحقيق الميزة التنافسية": دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مهنا، إبراهيم عفيف إبراهيم (2006): العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. جامعة النجاح الوطنية.
- الوادي، محمود والزعي، علي (2011): مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق المزايا التنافسية في الجامعات الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (8)، 60 - 95.
- ياسين، أسامة أحمد عبد السلام (2017): "الخدمات الالكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات في غزة وعلاقتها بالميزة التنافسية للمدرسة". الجامعة الإسلامية. غزة.

المراجع الأجنبية:

- Dessler, G. (2005). Management: **Principles and Practices for tomorrow's leaders**, 3rd Ed Boston, Houghton Mifflin.
- Hainz, e Marion.(1984).**MANAGING PERFORMANCE**. Life Learning Publications, Belmont, California (1984).
- Hung, C.-J. (2006). **A correlational study between junior high school**
- **Teacher empowerment and job satidfaction in Kaohsiung area of Taiwan**, DAI-A, 66 (11).
- -Jones, O., &Tilley, F. (2003). **Competitive advantage in SMEs: Organising for innovation and change**.Chichester: Wiley.

- Lynch, R. (2000): Corporatestrategy. (Second edition).**Harlow. Financial Times prentice hall London strategic Management**, Oxford University, press Inc.
- Macmillan, H, &Tampoe, Mahen (2000): **Strategic Managgement Process**, Oxford University Press, New York.
- Ross ,Dhyana Sharon .(2014) .**Junior college students' expectations on choosing institutions for higher education and institutions marketing strategies for admissions** , Abhinav National Monthly Refereed Journal Of Researchin Commerce &Management , 3(5) , 2277-1166.

آليات توليد المصطلحات العلمية في المعاجم الإلكترونية - دراسة تطبيقية لمعجم باسم-
Mechanisms of generating scientific terms in electronic dictionaries
-An applied study of Bassem's dictionary-

ط.د. نؤارة بلقاسم بوزيدة .

د. زهور شتوح .

Belkacem Bouzida Nouara

zhour.chettouh

كلية الآداب واللغات-جامعة جيجل-الجزائر

oratory.lady@yahoo.com

كلية اللغة والأدب العربي والفنون -جامعة باتنة 1 الحاج لخضر- الجزائر

zhour.chettouh@univ-batna.dz

تاريخ الاستلام: 2020/09/12 تاريخ القبول: 2020/10/26 تاريخ النشر: 2020/12/10

ملخص:

يعدّ الحاسوب من أهمّ الوسائط الرقمية التي فرضتها التكنولوجيا الحديثة؛ إذ أصبح استخدامها أمراً حتمياً في شتى المجالات العلمية، أهمّها المعالجة الآلية للغة العربية، فقد توالى الأبحاث والدراسات العلمية التي تسعى إلى الحفاظ على مصطلحات اللغة العربية وألفاظها، من خلال جمعها، وتطويرها لتساير الانفجار المعلوماتي الهائل، هذا من خلال بناء معاجم آلية وبنوك مصطلحية للغة العربية، وتحاول هذه المداخل تسليط الضوء على آليات توليد المصطلحات العلمية المستخدمة في البنك المصطلحي باسم، لما يتميز به من قاعدة بيانات تضمّ رصيداً مصطلحياً، ومنجزاً لسانياً؛ استطاع المهندسون من خلاله إيراد كل المفردات الخاصة باللغة العربية، وتوليدها بطريقة مبسطة يسهل التعامل معها من جهة، وتكوين رصيد لغوي من جهة أخرى من خلال طريقة عرضه وشرحه لهذه المصطلحات؛ حيث اعتمد في ذلك على الترجمة، كآلية علمية لتوليد المصطلح.

كلمات مفتاحية: مصطلح علمي، توليد، معجم إلكتروني، بنك آلي للمصطلحات، معجم باسم، ترجمة.

Abstract:

The computer is one of the most important digital media imposed by modern technology. Its use is inevitable in various scientific fields. The most important of which is the automatic processing of the Arabic language. The researches and scientific studies that seek to preserve their terms and phrases have been pursued through collection and development. The huge explosion of information, through the construction of automatic dictionaries and banks terminology of the Arabic language, and this attempt to highlight the mechanisms to generate the scientific terms used in the dictionary of electronic meanings, because of the characteristic of the database includes a term loan, and completed Sanya; Engineers through which all the vocabulary of the Arabic language, and generated in a simplified way easy to deal with, on the one hand, and the composition of linguistic balance on the other hand through the presentation and explanation of these terms, where it relied on translation, sounds, and the use of static images and mobile.

Keywords: Scientific term, An electronic dictionary, Automated terminology bank, Bassem's dictionary, Translation.

المؤلف المرسل: نورة بلقاسم بوزيدة، oratory.lady@yahoo.com

1. مقدمة:

شرف الله سبحانه وتعالى اللغة العربية بنزول القرآن بها، فجعلها ذلك تكتسب طابق القداسة بين اللغات الأخرى، وهو ما دفع العلماء إلى الحفاظ عليها من خلال جمع موادها وترتيبها وإعادة هيكلتها في مدونات علمية أو معاجم لغوية، خصوصا بعد انتشار اللحن بمجيء الإسلام، وأصبحت بذلك اللغة العربية من اللغات المنتشرة عالميا، لكنّها ليست باللغة السهلة الاكتساب والتعلم فقواعدها ومفرداتها ومصطلحاتها توصف أحيانا بالغامضة، وهو السبب الثاني في تأليف المعاجم، ويعدّ المصطلح العلمي من أهمّ القضايا المعجمية التي تشغل الباحثين في الآونة الأخيرة، خصوصا إذا تعلّق الأمر، بطرق جمعه، ووضعه وكيفية توليده في المعاجم على اختلاف أنواعها سواء المعاجم العامة أو المتخصصة، وبمرور الزمن تضافرت الجهود نظرا للتطور التكنولوجي، وارتقت المعاجم بعد ذلك إلى مستوى آخر وهو المعاجم الإلكترونية،

حيث سخرت لذلك مجهودات كبيرة لخدمة هذا النوع من المعاجم، وتنقسم إلى قسمين؛ المعاجم الافتراضية، وبنوك المصطلحات.

ولا ريب في أنّ الجهود متكاثفة لتطوير معاجم المصطلحات العلمية، وتكييفها ومتطلبات العصر، وذلك من خلال برمجة هذه المصطلحات بواسطة الحاسوب، من خلال إنشاء معاجم إلكترونية، وبنوك آلية خاصة بهذه المصطلحات، وتحاول هذه البنوك الإحاطة بكلّ المصطلحات الأدبية والتقنية، وتقديم مقابلاتها في اللغات الأخرى.

وتعدّ البنوك الآلية للمصطلحات الحلّ البديل للمشاكل والنقائص التي وقعت فيها المعاجم الورقية، بحيث تسهل هذه البنوك عملية البحث بالنسبة للمتصفحّين، وذلك في وقت وجيز، وبأكثر دقة من المعاجم الأخرى، لذلك حاولنا من خلال هذه المداخلة تسليط الضوء على أشهر البنوك الآلية التي تسعى لمعالجة وهندسة المصطلحات العربية، وهي معجم باسم، وخصّصنا الدراسة للترجمة كونها أهمّ آليات التوليد التي يعتمدها هذا البنك، ونسعى من خلال هذه المداخلة إلى الإجابة عن الإشكالية التالية:

ما آليات توليد المصطلحات في معجم باسم الإلكتروني؟

ونسعى من خلال هذا المقال إلى البحث في آليات توليد المصطلحات العلمية وكيفية استثمارها في بناء البنوك المصطلحية، من الاطلاع على البنك اللغوي الإلكتروني السعودي باسم، كونه يمثل أهمّ البنوك العربية، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفيّ سعياً منّا لوصف هذه الآليات وتقديم أمثلة عليها.

2. مفهوم المصطلح العلمي وأسس صناعته:

يعبّر المصطلح العلميّ، عن اللّغات المتخصصة، أو هو كلّ مصطلح يختصّ بمجال علميّ معيّن، وهو «قبل كلّ شيء، عبارة عن وحدة معجميّة أو علامة لسانيّة يعرف مدلوله داخل ميدان ثقافيّ أو تقنيّ خاصّ وهو ما يعارض المدلول اللّسانيّ الذي يعرف على مستوى اللّغة» (هناء، 2010-2011، صفحة 10)، وهو «إحدى الأدوات البحثيّة التي مازالت في حاجة إلى مزيد من العناية والتّدقيق في العالم العربيّ، وهو مدخل من مداخل الصّعوبات العلميّة التي تواجه البحث العلميّ، نظراً لما يرتبط باللّغة العلميّة من أثر عكسيّ على نتائج الأبحاث إن لم تحقّق حقولاً مصطلحيّة موحّدة توقّر لها مساحة اتّفاق على المشترك

العلمي» (الطيب، دت، صفحة 22)، فهو يعبر عن مفهوم علمي تقني، يخالف بذلك ألفاظ الحضارة والثقافة وألفاظ الطبيعة، واللغة العربية لغة علوم، ترتبط مصطلحاتها بمختلف العلوم، ما استدعى جمعها وتصنيفها في معاجم متخصصة، ولم تكن فكرة هذا العمل وليدة الصدفة، إنما اشتغل المعجميون على ذلك حفاظا على لغتهم العربية، معتمدين في ذلك على مجموعة من الشروط التي تستدعي الوقوف عندها لصناعة المعاجم؛ تتحدد في ثنائية الجمع والوضع، فقد عكف المعجميون منذ أزل على جمع ألفاظ اللغة العربية اعتمادا على مظاهر الاحتجاج اللغوي المعروفة، أهمها السماع والقياس، محددين بذلك شروط مكانية وزمانية تخص شروط الاحتجاج المعروفة، أما الوضع؛ فيعني بالكيفية المستخدمة في ترتيب المداخل ووضعها في المعاجم في شكلها النهائي، وتعتمد الصناعة المصطلحية العلمية الحديثة على جملة من الآليات والأسس أهمها التوليد والاقتراض.

3. توليد المصطلحات العلمية بين التراث والمعاصرة:

1.3 مفهوم التوليد لغة:

التوليد هو من الفعل ولّد ويعني إتيان الأديب بما لم يسبق إليه، وعكسه التقليد: هذا الأديب يميل إلى التوليد في الأسلوب والمعاني، اشتقاق كلمات جديدة، يعتمد الكتاب المحدثون إلى توليد مفردات جديدة (ابن فارس، 1979، صفحة 303).

✓ مفهوم التوليد عند العرب القدماء:

تعدّد التعريفات التي وضعها العلماء القدماء لمصطلح التوليد؛ بحيث لا نجد تعريفا دقيقا في التراث العربي لهذا المصطلح «فقد اعتبروا كلّ لفظ أو تركيب جاء عن طريق اشتقاق أو ارتجال أو تغيير في الدلالة أو تعريب أو تحريف أو لحن، واستعمله المولّدون بعد عصر الاحتجاج، من المولّدات» (غاليمي، 1987، صفحة 11)، وهو أيضا «ما أحدثه المولّدون الذين لا يحتجّ بألفاظهم» (غاليمي، 1987، صفحة 11)، والمولّدون هم من نشأ بعد العصر الجاهلي؛ أي من صدر الإسلام إلى أواخر القرن الثاني الهجري، وكان العرب القدماء يصفون اللفظ المولّد بأنه ليس من كلام العرب، لذلك جعلوه غير مستعمل (غاليمي، 1987، صفحة 11).

✓ مفهوم التوليد عند العرب المحدثين:

يعني التوليد عند العلماء المحدثين، إنشاء مصطلح ولفظ جديد بالاعتماد على مجموعة من الآليات، كالترجمة، والاشتقاق، والتحت؛ أي «هو وضع لفظ جديد مقابل المصطلح الأجنبي بإحدى وسائل التوليد اللغوي المعروفة: الاشتقاق بأنواعه: الصرفي والابدالي، والتقليبي والنحوي والإلحاق، أو المجاز بفروعه: من مرسل واستعارة وإحياء، وقد سميّا هاتين توليدا، لأنّ الألفاظ الموضوعية بحسبهما، ألفاظ عربيّة ولدت من جذور عربيّة ووفق قانون توالد الألفاظ العربيّة بعضهما من بعض» (خسارة، 2008، صفحة 19)، وتعدّ الترجمة من أهمّ مظاهر توليد المصطلحات العلميّة في المعاجم المتخصّصة في مختلف المجالات العلميّة المعروفة، ذلك أنّ أصل بعض العلوم يعود إلى الثقافات الغربيّة، التي تحتاج للترجمة كآلية لصناعة المصطلح وتأليف المعاجم، خصوصا في المعاجم الإلكترونية.

2.3 آليات التوليد:

لتوليد المصطلحات يعتمد الباحثون مجموعة من الأسس والآليات هي :

• الاشتقاق: «هو أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادّة أصليّة وهيأة تركيب لها، لبدل بالثانية على معنى الأصل، بزيادة مفيدة، لأجلها اختلفا حروفا أو هيأة؛ كضارب من ضرب، حذر من حذر» (السيوطي، دت، صفحة 346)، بمعنى إيجاد مصطلح آخر من المصدر، استخلاص مجموعة من الألفاظ، أو بالأحرى من المشتقات؛ مثل الكتابة؛ فهي مصدر نشقّ منه الفعل كتب، واسم الفاعل؛ كاتب، واسم المفعول مكتوب، وما إلى ذلك من المشتقات.

• المجاز: وهو «التوسع في المعنى اللغوي لكلمة ما لتحميلها معنى جديد» (الخوري، دت، صفحة 174)، بمعنى الخروج باللفظ من المعنى الحقيقي، إلى معنى مجازي آخر يخالفه في المعنى.

• الترجمة: وتعني إعطاء المقابل للمصطلح بلغات أخرى، وقد يعترض المترجم مجموعة مشاكل عند ترجمته للمصطلح، أهمّها عند استعماله للترجمة الحرفية؛ إذ لا يتوافق المفهوم الموجود في اللغة الأصل، مع المفهوم الموجود في اللغة الهدف.

•التّحت: هو «في اللّغة؛ النّشر والقشّر والبري، يقال نحت الخشب والحجارة إذا براها، والنّحت في الاصطلاح انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر على أن يكون تناسب في اللفظ والمعنى بين المنحوت والمنحوت منه...، نحو: عبّشي نسبة إلى عبد شمس إلخ، وكان بعض علماء اللّغة يعدّون التّحت ضربا من ضروب الاشتقاق، ولم يجر المتقدّمون التّحت، وعدّوه سماعيًا، لكنّ مجمع مصر للّغة العربيّة أقرّ جواز التّحت عندما تلجأ الضّرورة العلميّة إليه» (مصطفى، 1416هـ-1995م، صفحة 17)، وهو جمع كلمتين أو ثلاث كلمات في كلمة واحدة، نحو قولنا: البسملة، من بسم الله الرحمن الرحيم، والحمدلة؛ من الحمد لله.

4. المعجم الإلكترونيّ مفهومه وأهمّيته:

1.4 تعريف المعاجم الإلكترونيّة:

سعى العلماء إلى تطوير الدّراسات المعجميّة فقاموا بصناعة معاجم إلكترونيّة تواكب التّطوّر التّكنولوجي وتسهل عملية البحث لدى القارئ، «يتطلّب بناء المعجم الإلكترونيّ صياغة المصطلحات وتعميم استعمالها ونشرها وتداولها، إلّا أنّ هذا الصّنف من المعاجم يلمّ إماما كبيرا بجميع مستويات اللّغة؛ أي أنّه يعتمد على أدوات مشفّرة، وقاعدة معطيات مرمزة تخصّ مستويات اللّغة؛ نحوا ودلالة، بحيث تخضع المادّة المعجميّة فيه لبناء يلمّ إماما دقيقا بفروع اللّغة» (إبراهيم، 2016)، ومن شروط المعجم الإلكترونيّ «أن يكون شاملا وعامًا، لأنّ البرنامج اللّسانيّ المعدّ للمعالجة الآليّة لا ينبغي أن يفشل في العثور على أيّة معلومة كيفما كان نوعها وكيفما اتّفق؛ لأنّ أيّ خطأ في المعلومات المدخلة من شأنه أن يتسرّب إلى باقي مفردات الجملة، أو قلّ النصّ برمّته، ومن ثمّ يعرقل عمليّة اشتغال البرنامج» (عمر، دت، صفحة 17)، والمعاجم الإلكترونيّة تسمّى أيضا بالمعاجم الافتراضيّة، وبنوك المصطلحات، ويعرفه بعض الباحثين؛ ببنك المعطيات المصطلحيّة، وهو أساسا قاعدة بيانات للمصطلحات في مجالات المعرفة المختلفة وهو وسيلة مساعدة لترجمة المصطلحات بلغات مختلفة وللمعرفة معانيها (اسماعيل، 2017)، «ونظرا للتّطوّر المصطلحيّ المتسارع في مجتمع المعرفة -وقد سبقتنا الدّول الصاعدة، مثل بريطانيا وفرنسا وكندا، في إحداث قواعد بيانات رقميّة- تجمّع مئات المعاجم الإلكترونيّة التي تضمّ مختلف المصطلحات ومقابلاتها من اللّغات

الأخرى، وتُعدّ المعاجم الإلكترونية من أبرز تجليات المعالجة الآلية للغات الطبيعية، ومن أهمّ الوسائط المعتمدة في حفظ الذاكرة اللغوية لأمةٍ ما، وتحيينها وتطويرها لتواكب حركة الانفجار المعلوماتي الهائل، ونسق الدفق الرصيد المصطلحي، والمنجز التعبيري واللساني لتلك المجتمعات» (أنور، 2019)، «وهي معاجم محوسبة متنوّعة متطورة، قابلة للتحميل والتّحيين والتّداول على الشّبكة، وهي شاملة مختلف مجالات المعرفة، حتّى أنّنا نجد أشهر المعاجم الإنجليزيّة والفرنسيّة الرائدة، من قبيل أكسفورد وكمبردج ولاروس، في متناول متصفّحي الإنترنت، ويمكن الوصول إلى محاملها اللّغويّة العامّة والخاصّة في ثوان معدودة، ويمكن التّمييز بين أصناف مختلفة من المعاجم الإلكترونيّة، بحسب المقياس المعتمد في التّمييز بينها. فإذا اعتمدنا معيار اللّغة، نجد معاجم إلكترونيّة أحاديّة اللّغة، ومعاجم إلكترونيّة ثنائيّة اللّغة، وأخرى متعدّدة اللّغات.» (أنور، 2019)، فالمعاجم الإلكترونيّة صورة متطورة للمعاجم الورقية، إذ تيسر على القارئ عمليّة البحث فيها، ومعرفة معاني الكلمات وأصولها، وهذا عائد للبرمجة الدّقيقة التي بنيت عليها هذه المعاجم أو البنوك المصطلحيّة (بلقاسم بوزيدة و شتوح، 2019، صفحة 15).

2.4 أهمية المعاجم الإلكترونيّة:

للمعاجم الإلكترونيّة أهميّة بالغة تتمثّل في التّقاط التّالية:

- «الدّقة والسّرعة في شرح المعنى؛ بحيث يتمكّن الباحث فيه من الوصول إلى المقابل اللّغويّ الذي يحتاجه في مدّة زمنيّة جدّ قصيرة تكاد لا تتعدّى الثّانية.
- قدرة هذه المعاجم الفائقة في تخزين ملايين المصطلحات التي تتنوّع بين التّراثيّة والمعاصرة.
- الحدّاث، وطابع المعاصرة الغالب عليها؛ بحيث أنّها تواكب التّطور والعصرنة التي تشهدها اللّغات، بحيث تستقطب كل مصطلح مستحدث مع إجراء بعض التعديلات على المصطلحات المخزّنة.
- المعاجم الإلكترونيّة لم توضع لشرح المصطلحات فقط، بل كإيفيّة نطقها مع وجود الأمثلة لتقريب الصّورة للمتصفّح.

- ما يميّز هذه المعاجم أنّها متاحة على مختلف الوسائل التّكنولوجيّة؛ أي أنّها لا تقتصر على الحاسوب فقط بل أصبحت تدمج في الهواتف الذكيّة في شكل تطبيقات إلكترونيّة، حتّى يسهل استعمالها

من جهة، وحتى يتمكن المستفيد منها من الاطلاع على كل ما يحتاجه في أي وقت وفي كل مكان» (كمال، دت، صفحة 6).

5. البنك الآلي للمصطلحات:

1.5 مفهومه:

وهو قاعدة بيانات أو معطيات لغوية، ويعرف أيضا بأنه «مجموعة من كلمات تنتمي إلى لغة معينة، بما في ذلك المصطلحات التي تم تقييسها، تحزن هذه الكلمات في الحاسوب ويمكن استعمالها على هيئة قاموس أحادي أو ثنائي اللغة سواء لغرض التفحص المباشر أو كقاعدة لبناء القاموس أو كأداة لتفحص مدى دقة المصطلح، أو كأداة مساعدة في اكتساب المعلومات» (كمال، دت، صفحة 7)، فهو قاموس أو معجم إلكتروني مبرمج من طرف خبراء لغويين ومهندسين في الإعلام الآلي.

2.5 خصائص بنوك المصطلحات:

تتميز البنوك الآلية عن المعاجم والقواميس الورقية في أنها توفر للمستفيد منها سهولة الاطلاع على أحدث المصطلحات، لأن الحاسوب قابل لاستيعاب ملايين المصطلحات التي لا يستغرق إدماجها فيه إلا بضع ثواني، تشمل أيضا على خاصية التعرف على التكرار المصطلحي لأن الحاسوب ذو قاعدة بيانات آلية، وما يجعل بنوك المصطلحات عملية أكثر، هو توفيرها للجهد والمال والوقت على الباحث (كمال، دت، صفحة 8).

3.5 كيفية عمل بنك المصطلحات:

يعمل البنك الآلي للمصطلحات وفق نظام معين تمت برمجته من قبل الخبراء؛ حيث «يستقي المسؤولون عليه المصطلحات من المعاجم والقواميس المتخصصة والموسوعات ولوائح المصطلحات التي تعدّها الجماع والهيئات اللغوية، تكتب هذه المصطلحات مرفوقة بخصائصها اللغوية على جذاذات ومن ثمّ إدخالها إلى الحاسوب أين ستخزن وتعالج آليا، وعندما يبحث المستفيد عن مصطلح معين، ما عليه إلا إدخال المصطلح المراد البحث عنه عن طريق لوحة المفاتيح» (كمال، دت، صفحة 8) ؛ أي يقوم الباحثون بتجميع المصطلحات بحيث يوضع كل مصطلح على جذاذة أو بطاقة ويكتب عليها أيضا المقابل

العربيّ لهذا المصطلح والفرع العلميّ أو التّقنيّ الذي ينتمي إليه والمصدر الذي استقى منه المصطلح الأجنبي ومقابله العربيّ والسّياق الذي يرد فيه ولا يشترط فيه أن يرتّب وفق ترتيب معيّن، والخطوة الثّانية هي قيام خبراء المصطلحات بتصميم نموذج لاستمارة خاصّة بإدخال المعلومات إلى الحاسوب ثم يقوم مساعدو الباحثين بنقل مواد الجذاذات إلى الاستمارات، وبعد ذلك يعمل مشغّلو الحاسوب على إدخال مواد هذه الاستمارة في الحاسوب الذي يتولّى تخزينها ومعالجتها طبقاً لبرنامج يحدّد له الخطوات الواجب اتّباعها في ذلك.

ويهدف بنك المصطلحات؛ إلى تزويد المستفيد بالمعلومات عن الكلمات والتّعبير، وإنتاج معاجم متخصصة حديثة للاستعمال العام (صيني، 1999، صفحة 212).

6. البنك الآليّ السعوديّ للمصطلحات العلميّة والتّقنيّة (باسم):

1.6 تعريفه:

هو بنك آليّ للمصطلحات التّقنيّة، وإذا أردنا معرفة مدلول مصطلح باسم نجد ما يلي: باسم=ب= وتعني بنك، ا= وتعني إلكترونيّ، س= وتعني سعودي، م= وتعني مصطلحات، أي البنك الإلكترونيّ السعوديّ للمصطلحات، وهو «قاعدة معطيات آليّة مصطلحيّة في مجالات معرفيّة متباينة أنشأ في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتّقنيّة (المركز الوطنيّ للعلوم والتّكنولوجيا) وقد أشرف عليه الدّكتور محمود اسماعيل صالح صيني سنة 1983م، قام المسؤولون عن هذا البنك بزيارة الهيئات المسؤولة عن بنوك المصطلحات في أوروبا ثمّ وضعوا اللّمسات الأخيرة للمشروع الذي بدأ تنفيذه في الرّبع الأخير من العام نفسه كما أجرى البنك اتّصالات مع هيئات عربيّة كمجامع اللّغة العربيّة ومكتب تنسيق التّعريب ومعهد الدّراسات والأبحاث علاوة على المعاهد ومراكز البحث العلميّة في الدّول العربيّة» (كمال، دت، صفحة 9)، فهو إذا اتّفاق بين شركة سيمنز الألمانيّة لصناعة الإلكترونيّات، ذلك بأن تعطي المصطلحات الألمانيّة بتعريفاتها للبنك، وهذا البنك يعيدها بالعربيّة، وقد بدأ ثنائيّ اللّغة، وهو الآن مشروع رباعيّ اللّغات؛ عربيّ، فرنسيّ، إنجليزيّ، ألمانيّ، ويكاد أن يكون المعجم العربيّ الوحيد على الشّبكة الإلكترونيّة، لكنّه يعاني نقصاً نسبياً في المصطلحات الأدبيّة والنّقديّة (<http://www.phys4arab.net>، 2019).

2.6 أهدافه:

سبق وأن قلنا بأنّ باسم بنك مصطلحيّ إلكترونيّ موسوعيّ، فهو يهدف من خلال التّقيّة التي

تمّ برمجته بها إلى: (<http://www.phys4arab.net>، 2019)

- يهدف إلى تقديم شرح للمصطلحات، بحيث يتيح للباحث والمترجم العثور على المقابلات العربيّة للمصطلحات الأجنبية بصورة فعّالة وسريعة إضافة إلى متابعة المستجدات في عالم المصطلحات من خلال توظيف وسائل التّقيّة الحديثة والاستعانة بالإمكانيّات الحاسوبية المتاحة.
- يهدف أيضا هذا البنك إلى تعريب مصطلحات العلوم التّقيّة من خلال حصر وجمع المصطلحات العلميّة والتّقيّة وما يتعلّق بها من معلومات باللّغات الأوروبيّة الحديثة في مجال المصطلحات من أفراد وهيئات عربيّة وأجنبيّة لوضع المصطلحات الجديدة بناء على المعلومات المتاحة لهم من البنك.
- يهدف باسم أيضا إلى إشاعة المصطلحات العلميّة والتّقيّة والعمل على إيصالها إلى كافّة المستفيدين عبر شبكة المعلومات العالميّة.

3.6 مصادر باسم العلميّة:

يستقي البنك الإلكترونيّ السعوديّ للمصطلحات باسم مادّته اللّغويّة من مجموعة مصادر نذكرها

كالآتي: (<http://www.phys4arab.net>، 2019)

- مجامع اللّغة العربيّة في العالم العربيّ؛ مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، ومجمع اللّغة العربيّة بدمشق...
- مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربيّ، كمكتب تنسيق التعريب بالرباط.
- معهد الدّراسات والأبحاث للتعريب.
- المنظّمات العربيّة، كالمنظّمة العربيّة للمقاييس، والمنظّمة العربيّة للتّميّة والزّراعة، ومنظمة الدول العربيّة المصدّرة للبترول....
- المعاهد ومراكز البحث العلميّ في سائر البلاد العربيّة.

• مكتبة باسم التي تضم مجموعة من المعاجم والموسوعات المتخصصة .

4.6 طريقة البحث في بنك باسم:

ونقصد بذلك أسلوب استرجاع المصطلحات وما يتعلّق بها من معلومات، أو طريقة البحث فيه عن معاني الكلمات، ومقابلاتها الأجنبية في اللّغات الأخرى، ونظرا لتعدد أغراض البنك من خدمة المترجم أو الباحث أو خبير المصطلحات، فقد صمّم نظام استرجاع المعلومات لتمكين الباحث من استقصاء المعلومات المطلوبة والوصول إليها وفقا لمجموعة خيارات (<http://www.phys4arab.net>) ، (2019)، ويمكن استخلاص هذه الخيارات كما يلي:

• « عن طريق إدخال المصطلح: حسب اللّغة المستخدمة (عربيّ، إنجليزيّ، ألمانيّ) واختيار الحالة المطلوبة تطابق بداية، وسط، فعند إدخال المصطلح باللّغة الإنجليزيّة فإنّه يجب اختيار الخانة الإنجليزيّة.

• عن طريق الكلمة الرّئيسة في المصطلح المركّب بأيّ من اللّغات الأربع في باسم.

• عن طريق ربط المصطلح بالتخصص الدقيق لقائمة رؤوس الموضوعات في باسم.

• بعد إدخال المصطلح، وتحديد اللّغة المدخل بها والحالة المطلوبة والتّخصّص تتمّ عمليّة البحث

عند التّقر على مستطيل البحث، ويتمّ إعطاء نتائج البحث المطلوب.

• لترتيب وفرز المصطلحات حسب التسلسل الرّقميّ أو الموضوعيّ، أو الأبجديّ فإنّه يجب التّقر

على الحقل المطلوب ترتيب نتائجه للحصول على المعلومات التفصيليّة لأيّ مصطلح »

(<http://www.phys4arab.net>، 2019).

5.6 خصائص البنك الآلي السعودي للمصطلحات (باسم):

يتميّز هذا البنك بمجموعة من الخصائص تتمثّل في كونه يحفظ أكثر من 300000 مصطلحا،

ويضمّ 215 اختصاصا أو مجال بحث مختلف، تتنوع هذه المجالات بين الجانب العلميّ التّقنيّ، والجانب

الأدبيّ، ويضمّ المداخل التّالية: المصطلح العربيّ، المصطلح الإنجليزيّ، والمصطلح الفرنسيّ، والمصطلح

الألمانيّ، والمواضيع ورقم المصطلح وتعريفه وأحيانا مصدره (كمال، دت، صفحة 9).

7. توليد المصطلحات العلمية في المعجم الإلكتروني باسم:

إنَّ أهمَّ وسيلة لتوليد المصطلحات في المعجم الآليَّ باسم هي الترجمة، لذلك سنسلط الضوء عليها دون الآليات الأخرى، فالترجمة إذا «لا تكون إلّا بوجود مصطلح والمصطلح لا يكون إلّا بالترجمة خاصة إذا تعلّق الأمر بالمستجدات (Néologismes)، وترجمة المصطلح هي إحدى أهمّ وسائل توليده وتعدّ أفضل من التعريب والاقتراض والنّحت، وإذا كان مقابل المصطلح أكثر من كلمة، لا يشكّل حرجاً في اللّغة لأنّ معظم المصطلحات في اللّغات الأجنبية حالها كذلك» (كمال، دت، صفحة 10)، حيث يقوم البنك بترجمة المصطلح، وإعطاء مقابله الأجنبيّ في اللّغات الهدف الأخرى، وبذلك هو يولّد مصطلح جديداً.

❖ **تقنيّات الترجمة:** يعتمد المترجم مجموعة من التقنيّات في ترجمته للمصطلحات نوردها كما يلي:

1 «الاقتراض: وهو الاقتباس، أو النّقل الحرفيّ للكلمة من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف، ونلجأ للاقتراض أحياناً لعدم وجود مقابل في اللّغة الهدف.

2 النّسخ: هو نقل التّركيب الموجود في اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف وترجمته حرفيّاً دون أيّ تغيير، حتّى لو كان مخالفاً لتّركيب اللّغة الهدف وهو عكس الاقتراض، أي هو نقل التّعبير أو البناء بواسطة الترجمة الحرفيّة، وهذا هو الفرق بين النّسخ والاقتراض.

3 التّرجمة الحرفيّة: هي تلك التّرجمة التي تنقل كلّ مفردة بالمفردة التي تقابلها في اللّغة الهدف دون أن تأخذ في عين الاعتبار أنّ تراكيب وطرق التّعبير عن المعنى تختلف بين اللّغات، وهي تقترب من النّسخ» (كمال، دت، صفحة 11).

❖ **أمثلة تطبيقية لترجمة بعض المصطلحات:**

تكون ترجمة المصطلح وتوليده في معجم باسم كما يلي:

بيانات الموضوع

- الرقم 559059
- الموضوع علم النفس
- العربي: نشوة
- الإنجليز: ecstasy

بيانات الموضوع

- الرقم 304494
- الموضوع علم الأرصاد والمناخ
- العربي: ظلي
- الإنجليز: castellan

8. الخاتمة:

وفي الأخير، واستنادا لما قدّمناه آنفا يمكن القول أنّ اللسانيات الحاسوبية قد عرفت انفجارا معلوماتيا هائلا في الوطن العربيّ، ذلك من خلال الأبحاث والدّراسات التي قدّمها العلماء العرب خدمة للغة القرآن الكريم وسعيا للحفاظ عليها من كلّ تصحيف وتحريف وتطويرها حتّى تواكب التطّور التّكنولوجيّ الحاصل في الآونة الأخيرة، ويعد الحاسوب أهمّ وسيلة لتعلم مناهج اللغة العربية، لذا فمن المهم إدراج هذه التقنية في الأوساط التربوية، ولا بد من تفعيلها في خدمة اللغة العربية، من خلال صناعة معاجم إلكترونية يسهل تصفحها من قبل التلاميذ، فيكون بذلك التلميذ رصيذا معرفيا وكفاءة لغوية، وانطلاقا مما سبق يمكن استخلاص ما يلي:

- تعدّ المعاجم اللّغويّة كنز الأمم، لما تحمله في طياتها من تراث أصيل يؤرخ للغاتها، لذلك وجهت جل الأبحاث نحو تطويره، والانتقال به من التوثيق إلى الرقمنة .
- معجم باسم هو من أهم المعاجم الإلكترونية أو البنوك الآلية للمصطلحات، لذلك لابد من تكثيف الجهود لتطويره.

• يهدف البنك الآلي للمصطلحات باسم توحيد مصطلحات اللغة العربية، وهو الحل الأنسب لمشكل فوضى المصطلحات.

• اعتمد الباحثون اللغويون والمهندسون في صناعة هذا المعجم الإلكتروني، على مصادر لغوية مهمة، تتمثل في كتب التراث، ومراجع حديثة تتناول الألفاظ العربية المستعملة.

• يعد الحاسوب أهم وسيلة لتعلم مناهج اللغة العربية، لذا من المهم إدراج هذه التقنية في الأوساط التربوية، ولابد من تفعيلها في خدمة اللغة العربية، من خلال صناعة معاجم إلكترونية يسهل تصفحها من قبل التلاميذ، فيكون بذلك التلميذ رصيذا معرفيا وكفاءة لغوية.

• لابد في توليد المصطلحات العلمية من اتباع منهجية دقيقة.

• تعد الترجمة أهم مظاهر التوليد في البنك الآلي السعودي للمصطلحات باسم.

9. قائمة المراجع:

1. إبراهيم، م. (2016، 11 16). اللسانيات الحاسوبية؛ رقمنة اللغة العربية وهران مجتمع

المعرفة.

2. اسماعيل، ص. م. (2017، 09 06). بنوك المصطلحات الآلية، بنوك المعطيات

المصطلحية، منتديات عتيبة.

3. بلقاسم بوزيدة، ن.، & شتوح، ز. (2019، 12 18). فاعلية اللسانيات الحاسوبية في

رقمنة اللغة العربية وتطويرها -دراسة في ضوء المعاجم الإلكترونية-. جامعة الشاذلي بن جديد، مخبر التراث والدراسات اللسانية، الطارف.

4. الخوري، ش. (د.ت). دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب. دط.

5. خسارة، م. (2008). علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية. ط1. دار

الفكر.

6. السيوطي. (د.ت). المظهر في علم اللغة وأنواعه. دط. بيروت، لبنان: دار الجيل.

7. صيني، ا. (1999). بنوك المصطلحات الآلية بنوك المعطيات المصطلحية. مجلة اللسان

العربي.(8)

8. الطيب, ر. (دت). وضع المصطلح العلمي مفهومه مقاييسه ومواصفاته. دط. المغرب: جامعة محمد الأول وجدة.
9. عمر, م. (دت). توليد الأسماء من الجذور الثلاثية الصحيحة في اللغة العربية - مقارنة لسانية حاسوبية-. جامعة الحسن الثاني عين الشق, كلية الآداب والعلوم الإنسانية, شعبة اللغة العربية وآدابها, وحدة علوم اللغة العربية والمعجميات, الدار البيضاء.
10. غاليمي, م. (1987). التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم. ط 1. الدار البيضاء المغرب: دار توبقال.
11. ابن فارس. (1979). معجم مقاييس اللغة. دط. دار الفكر للطباعة والنشر.
12. كمال, ر. (دت). أسس وآليات ترجمة المصطلح العربي المتخصص في المعاجم الإلكترونية متعددة اللغات، قراءة في مصطلحات الاتصال وتقنية المعلومات في البنك السعودي الآلي للمصطلحات العلمية والتقنية. جامعة باجي مختار، عنابة الجزائر.
13. مصطفى, ا. ا. (1416هـ-1995م). المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث. ط3. بيروت لبنان: دار صادر.
14. هناء, خ. (2010-2011). نقل المصطلح الترجمي إلى اللغة العربية، المصطلحات المفتاحية في النظرية التأويلية مدرسة باريس أنموذجا. قسنطينة، كلية الآداب واللغات قسم الترجمة، الجزائر.
15. RECUPERE SUR أنور, ا. (2019, 04 21). المعجم الإلكتروني العربي. [HTTPS://WWW.ALARABY.CO.UK/OPINION: 21:04](https://www.alaraby.co.uk/opinion: 21:04)
16. (2019, 4 28). RECUPERE SUR [HTTP://WWW.PHYS4ARAB.NET: 14:46](http://www.phys4arab.net: 14:46)

درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي في الأردن لمفاهيم حقوق الطفل

The degree to which basic language book for the seventh grade in Jordan includes concepts of children's rights

خلود محمد الزبود¹

Kholoud Mohammed Al-Zeyoud¹

¹ وزارة التربية والتعليم الاردنية (الأردن)، ko.zo00962@gmail.com

تاريخ النشر: 2020/12/12

تاريخ القبول: 2020/10/22

تاريخ الاستلام: 2021/09/12

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي في الأردن لمفاهيم حقوق الطفل. تكون مجتمع الدراسة وعينتها من الوحدة الحادية عشرة (الصحة تاج) من كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه في الصف السابع الاساسي ابتداء من العام الدراسي 2016/2017. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير قائمة بمفاهيم حقوق الطفل، موزعة على المجالات الآتية: الحقوق الدينية والاجتماعية، والحقوق التعليمية، والحقوق الصحية، والحقوق السياسية، وقد تضمنت (28) حقاً بصورتها النهائية. وقد اعتمدت الدراسة الفكرة وحدة لتحليل محتوى الوحدة عينة الدراسة، واستخدمت الباحثة في تحليل بيانات الدراسة التكرارات والنسب المئوية. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي مفاهيم حقوق الطفل التي جاءت مضمنة بنسب متدنية جداً أو لم تضمن أساساً.

كلمات مفتاحية: درجة، كتاب اللغة العربية، الصف السابع الاساسي، الأردن، حقوق الطفل.

تصنيفات JEL: C15، C44، S40

Abstract:

The study aimed to find out the degree to which the Arabic language textbook for the seventh grade in Jordan included the concepts of child rights. The study population and its sample are from the eleventh unit (Health Crown) of the Arabic language textbook to be taught in the seventh grade

starting from the academic year (2016/2017). To achieve the objectives of the study, a list of child rights concepts was developed, distributed in the following areas: religious and social rights, educational rights, health rights, and political rights, and it included (28) rights in their final form. The study adopted the idea as a unit to analyze the unit content of the study sample, and the researcher used in the analysis of the study data, frequencies and percentages in light of the results of the study, the researcher recommended that the Arabic language book for the seventh grade should include the concepts of child rights that were included in very low rates or not included in the first place.

Keywords: degree; Arabic textbook; basic seventh grade; Jordan; children's rights.

JEL Classification Codes : C15 ،C44 ،S40

المؤلف المرسل: خلود محمد الزبيد، الإيميل: ko.zo00962@gmail.com

المقدمة

يعد الاهتمام بالطفولة جزءاً لا يتجزأ من بناء الأمم؛ لأن أطفال اليوم هم رجال ونساء الغد الذين ستسطر سواعدهم شكل المستقبل بإبداعه أو إخفاقه، بتقدمه أو تخلفه، بل ويعد الاهتمام بالطفولة جانب مهم من جوانب الاستثمار والتنمية في الموارد البشرية لجميع الأمم؛ لأن التقصير في حق الأطفال يعني تقصيراً حقيقياً في استمرار ودوام الدول والمجتمعات وتميزها.

وتستدعي العملية التربوية بناء الإنسان بناء متكاملاً سليماً من جميع جوانبه؛ الجسدية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية، ولا يعدّ بناء هذه الأركان صحيحاً متيناً إلا عندما نبدأ بهذه العملية البنائية من مرحلة تعد من أهم مراحل حياة الإنسان ألا وهي الطفولة، تلك المرحلة التي تعد الأساس المتين الذي يؤسس عليها بشكل شخصية الأفراد، وتتحدد فيها السمات العامة للإنسان (عبد، 2010).

من هنا، يمكن تلمس مدى اهتمام كافة المجتمعات بهذه المرحلة بطريقة خاصة بها، تنبع من قيم المجتمع وثقافته ومعايير الخاصة، فوضعت حقوقاً خاصة بالأطفال تضمن لهم الحماية والتطور السليم عقلياً وجسدياً وعاطفياً، واهتمت بتنشئتهم تنشئة سليمة، وكانت تلك الحقوق تتمثل إما على شكل نصوص

دينية كما في التشريع الإسلامي، أو كان على شكل قوانين ومواثيق دولية تهتم بالطفل وترعاه، كإعلان جنيف بشأن حماية الطفل (1924)، وإعلان حقوق الطفل (1959)، واتفاقية حقوق الطفل (1989)، والإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته (1990) وغيرها من الاتفاقيات (الطراونة، 2010).

إن حقوق الطفل تفرضها الفطرة البشرية، وتحفظها الغريزة، وتؤمنها طبيعة الوجود، وتحميها التعاليم السماوية، وتنظمها القوانين الوضعية في مختلف مجالاتها (ناصر، 2014). ومن جهة أخرى حقوق الطفل ليست منفصلة عن حقوق الإنسان عامة، فهي حقوق الإنسان في مرحلة من مراحل العمر، والطفل لا يعد في نهاية المطاف سوى إنسان، وهي التزامات على الأسرة والدولة؛ ولذلك اهتم المجتمع الدولي بحقوق الطفل ليس فقط من خلال حمايته لحقوق الإنسان عامة، ولكن من خلال إجراءات خاصة تضمن توفير الحماية القانونية للأطفال (فودة، 2010).

وتحتل حقوق الإنسان مكانة متميزة في حياة المجتمعات والشعوب، وتجاوز نطاقها مجال القانون ليشمل علم السياسة، والفلسفة، والدين ومختلف العلوم تقريباً، حتى إن السياسة الدولية أخذت تتبلور وتشكل طبقاً لمفاهيم حقوق الإنسان، وكذلك تقارب الغرب والشرق أخذ منحاه على أسس تقرر حقوق الإنسان كشرط من شروط التعاون الدولي والتقارب بين الشعوب. وإذا اتصلت حقوق الإنسان بالمجتمع وتماسكه، فإنها تمثل عاملاً مساعداً في إقامة علاقات أساسها التفاهم والاحترام، وإذا اتصلت بالتنمية تمثل أساساً لتحقيق التنمية في مفهومها الشامل، أما إذا اتصلت السلطة بالسياسة فإنها تمثل ضماناً لانتقال السلطة بصفة سليمة وحماية المجتمع من الانقلابات والهزات خطيرة العواقب (ابن رمضان، 2011).

وقد خص الإسلام الإنسان بقيمة خاصة من بين المخلوقات التي على الأرض، فالإنسان هو المخلوق الذي كرمه الله تعالى وجعله في الأرض خليفة، وسخر الكون من فوقه، ومن تحته ليكون في خدمته، ومنحه الحقوق والحريات، ووهبه من القدرات والطاقات ما يميزه عن سائر المخلوقات (عمارة، 2011). وتظهر عناية الإسلام بالإنسان جلية في تقرير الحقوق التي تشمل حق الفرد في الحياة، والأمن، والحرية، والتملك، وغيرها من الحقوق التي تحيط بالإنسان بمهالة من الاحترام والتكريم. فالقرآن الكريم، والسنة النبوية أعظم دساتير العالم في احترام حقوق البشر، وحرياتهم الأساسية (نجم، 2014). وقد أولت الشريعة الإسلامية عناية كبيرة

بتربية الأطفال ورعايتهم، ووجهت الجنس البشري للتعاون من أجل خدمة الأطفال وتنشئتهم تنشئة سليمة (عمرو، 2011).

فالطفل في الإسلام إنسان ذو كرامة، وله من الحقوق مثل غيره من الكبار، لا بل إن الإسلام يميزه ويعطيه حقوقاً شاملة حتى قبل أن يولد، فمن الحقوق التي أقرها الإسلام حقه على أبيه في اختيار الأم الصالحة، وحقه على أمه في اختيار الأب الصالح صاحب الدين والخلق، بالإضافة إلى حقه في الرعاية والاهتمام وإظهار السرور به، وحقه في الحياة، والنسب، والطعام، والتسمية، وحق النفقة، وغير ذلك من الحقوق (عمارة، 201). وقد كان الإسلام سباقاً لسن التشريعات الربانية لحماية الأطفال، والربط بين الالتزام بالتشريعات الربانية، وبين الإيمان. فالدافع وراء إعطاء الأطفال حقوقهم هو دافع العطف والحنان على الصغير، ودافع إرضاء الله عز وجل لذا يتوجب على المسلمين الوعي بهذه الحقوق، سواء أكانوا كباراً أم صغاراً. ونتيجة لذلك فقد سعت التربية الإسلامية في المدرسة إلى تنظيم المعرفة الدينية من خلال محتويات الكتب المدرسية، وما بها من معارف مختلفة بأمور الدين (طعيمة، 1987).

وتعد حقوق الطفل فرعاً من حقوق الإنسان، والمتأمل في هيكل الحقوق الإنسانية يرى أنها موجودة في الكتب السماوية المقدسة، وتظهر بشكل جلي في القرآن الكريم، حيث جعل الله عز وجل الحقوق الربانية مترابطة مع حقوق الإنسانية، فمن آمن بالله من الناس يعرف هذه الحقوق التي كرم الله الإنسان بها، ويعرف فضل الله عليه، ورعايته له، كما يدرك أيضاً أن كل ما أمرنا الله به يقع في نطاق الحقوق الإنسانية الواجبة، فبما أن الله كرم الإنسان فمن الواجب على الإنسان أن يكرم أخاه الإنسان ويعامله بعدالة ومساواة (عبد الله، 2005).

وللكتاب المدرسي أهمية في إنجاح العملية التربوية، إذ يساعد في تحقيق الأهداف التربوية، ويقدم معارف منظمة، ويساعد في الانتقال من موضوع إلى آخر بسهولة، ويساعد الطالب في الحفظ والاستدكار. وعني التربويون بإعداد الكتب المدرسية وتضمينها بالمفاهيم والمبادئ اللازمة لأثرها البالغ في العملية التعليمية. فقد أشار العدوان (Al-Edwan, 2010)، إلى أن التعلم يتطلب انتقاء المعلومات وتنظيمها، بما يتناسب مع حاجة المتعلمين. ويكون ذلك عن طريق بناء الكتب المدرسية وفق أسس علمية منظمة.

وأشارت هلوب (2012) إلى الأهداف العامة لمناهج تعليم حقوق الطفل في الاردن ومنها: إظهار وسطية الدين الإسلامي الذي يدين به المجتمع وبيان اعتداله وتوازنه، وإمداد الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف التي تمكنهم من الوقوف على حقوق الطفل من حيث مفهومها وأهدافها وأهمية تطبيقها في حياتهم، وتدريب الطلبة من خلال المواقف التعليمية في المدرسة على ممارسة وتطبيق مبادئ ومفاهيم حقوق الطفل بتوظيف الأساليب التربوية المختلفة. وأكد فلاتة (2009) ضمن هذا السياق أن اللجان التربوية في وزارة التربية والتعليم اقترحت موضوعات محتوية منهج تعليم حقوق الطفل في مؤسسات التعليم العام، وقد أبرزت الموضوعات الآتية للمرحلة الأساسية: التسامح، والاحترام، والتعاون، الأمانة، الصدق، والحقوق الشخصية للأفراد والعدل والمساواة في التعامل مع الآخرين، والتعرف على الذات وتقديرها، واحترام الوالدين وكبار السن، والحرص على المصلحة العامة وممتلكات الدولة. إضافة إلى احترام السلطات الرسمية في مؤسسات الدولة، واحترام القوانين والأنظمة الاجتماعية ومعرفة دورها في الحياة اليومية، واحترام أفراد المجتمع العاديين. وتؤدي كتب اللغة العربية دوراً تكاملياً مع الكتب الدراسية الأخرى في مراعاة حقوق الطفل، حيث تتميز كتب اللغة العربية بانثاقها من القرآن، والسنة النبوية، حيث يظهر من استعراض الآيات القرآنية والسنة النبوية مدى اهتمامها بالطفل وحقوقه بشكل واضح، وذلك لأن الإسلام دين شامل لكل مناحي الحياة، ويوضح طبيعة العلاقات بين الإنسان وربه، وبين الإنسان وأخيه الإنسان، سواء أكان رجلاً أم امرأة أم طفلاً. فالطفل له حقوق، وعليه واجبات، من هنا ينبغي على الكتب المدرسية عامة وكتب اللغة العربية خاصة توعية الطفل بهذه الحقوق والواجبات لكي يعرف ما له وما عليه (استيتية، 2011).

إن توافر حقوق للطفل في كتاب اللغة العربية ضروري جداً، ويجب ألا يقتصر وجود هذه الحقوق في فيه من باب الإشارة لهذه الحقوق فقط، إنما ينبغي أن توجد في الكتاب بطريقة منظمة وهادفة ومقصودة ثم تنطلق على التطبيق الفعلي (شعبان، 2009). وإذا كانت المدرسة هي المؤسسة التي تتولى عن المجتمع مهمة تربية الطلبة وتعليمهم وتنقيفهم، فالكتب المدرسية تعد الوسيلة الرئيسة التي تستخدمها المدرسة للقيام بهذه المهمة. وكما هو فالكتاب المدرسي في أي مجتمع ليس إلا انعكاساً لما هو موجود في هذا المجتمع من قيم ومعارف وأفكار ومهارات، ومن خلال تدريسها يمكن توصيل العديد من المفاهيم والقيم الأساسية في المجتمع

وتغييرها (صويص والشوا والحجاية، 2012). وللكتاب المدرسي التأثير الفعال على اتجاهات المتعلمين؛ إذ يمكن من خلال موضوعاته المخططة بدقة، أن يكسبهم اتجاهات إيجابية نحو قيم مرغوب فيها، أو يكسبهم اتجاهات سلبية ضد ما هو مرغوب عنه، وهكذا يمكن أن يكون للمنهج المدرسي الدور الطبيعي في التمهيد والإعداد لتعليم قيم العدالة والكرامة والتغير المنشود (Gonzalez, 2010).

ومن خلال قراءة الباحثة للمواثيق الدولية والإقليمية والمحلية الخاصة بحقوق الطفل، واطلاعها على الدراسات ذات العلاقة، ونتائج المؤتمرات المتعلقة بحقوق الطفل في الكتب، ارتأت الباحثة أن قضية مبادئ حقوق الطفل من القضايا الجديرة بالبحث، وخاصة في كتب اللغة العربية؛ لأنها من أكثر الكتب التصاقاً بالطالب، لذا يمكن لها أن تسهم في تنمية هذه الحقوق لمن يتعرض لهذه الكتب إذا أحسن التخطيط لها. وهكذا يمكن أن يكون للكتاب المدرسي الدور المهم في التمهيد والإعداد للتغيير المنشود نحو تحقيق الأهداف الخاصة بالمرحلة الأساسية والمنبثقة من الفلسفة التربوية لوزارة التربية والتعليم، من هنا، أخذت وزارة التربية والتعليم على كاهلها مسؤولية الإعداد والتوجه نحو التطوير النوعي الذي يقوم أساساً على تعظيم الإنسان وعقله وإبداعه من جهة، والإفادة من المعلومات والمعارف ذات الكم الهائل الذي توفره ثورة الاتصالات والتكنولوجيا من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدّ مرحلة الطفولة أهم مرحلة في بناء الإنسان، بل تعدّ الركن الأساسي الذي تحدد من خلاله أفق الشخصية مستقبلاً، فالفرد ينمو ويتطور في ظلّ المجتمع والبيئة المحيطة به وما تتضمنه من عوامل ثقافية وأخلاقية واجتماعية واقتصادية وسياسية، فمن الأهمية بمكان أن يعين المنهاج المدرسي المتعلمين على إشباع هذه الحاجات المرغوب فيها وعلى إقدارهم على النهوض بما تفرضه الحياة الاجتماعية من مهام ومسؤوليات. ويعد الكتاب المدرسي ومحتواه ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية، وأي إخفاق في بناء هذا الكتاب واختيار محتواه سيؤدي إلى ضعف هذه الركيزة ويمكن أن يؤدي إلى حدوث التعلم بالشكل غير المناسب أو المرغوب. وفي المقابل إن كتب اللغة العربية التي تدرس حالياً في المدارس الأردنية حسب خطة المنهاج المطور والجديد، ما تزال تحت التجريب وقابلة للتعديل والتطوير، حيث أقرت الوزارة عام (2016) تطبيق هذه

الكتب بعد تحديثها وتطويرها وإدخالها تغييرات جذرية في مضمونها ودمجها في كتاب واحد لكل صف دراسي بمسمى اللغة العربية. وبالنظر الى واقع الحياة اليومية في عصر كثرة فيه الخلافات والحروب وطمع القوي، وسادة ثقافة الكراهية والتطرف والغلو والتعدي على حقوق الطفل، الامر الذي يدعو إلى مراجعة ما تقدمه الكتب التربوية للأجيال والتعرف على ما تتضمنه من قيم انسانية خاصة بالطفل ومعارف ومدى مواكبتها للتغيرات والتحولات الراهنة، لجعلها قادرة على التعامل مع متطلبات الانسان بشكل إيجابي وفعال. ومن هنا، وفي ضوء ذلك ارتأت الباحثة الكشف عن مفاهيم حقوق الطفل التي تضمنها كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي. فعن طريق محتوى هذه المقررات الدراسية يمكن إيصال عدد من الحقوق والمفاهيم والاتجاهات الأساسية وتغييرها؛ فهي تساعد على إعداد الطالب للحياة، مبنية له الحقوق ليتمسك بها، والواجبات للقيام بها؛ ليصبح عنصراً فاعلاً في المجتمع الذي يعيش فيه. وفي حدود اطلاع الباحثة، لم تجر أية دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي فجاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي في المملكة الاردنية الهاشمية لمفاهيم حقوق الطفل. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي مفاهيم حقوق الطفل؟
- كيف توزعت مفاهيم حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وتأمل الباحثة في أن تقدم نتائج هذه الدراسة الفائدة لكل من:

- القائمين على شؤون المناهج التعليمية، وخاصة مناهج اللغة العربية للمرحلة الاساسية، لتقييم هذه المناهج من حيث المضمون وإجراء التعديلات بما ينسجم والأهداف التربوية للمرحلة في المملكة الاردنية الهاشمية وتحسين عملية التعلم والتعليم من خلال تحديد مبادئ حقوق الطفل المراد تعليمها للطلبة.

- وتبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً كونها من أوائل الدراسات - في حدود اطلاع الباحثة - التي اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى في معرفة درجة تضمن كتاب اللغة العربية لمفاهيم حقوق الطفل التي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسها بدءاً من العام 2016/2017
- إثراء المكتبة العلمية في هذا الجانب المهم من الدراسات والبحوث التربوية ذات الصلة بميدان حقوق الطفل حيث تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى على مستوى وزارة التربية والتعليم.

التعريفات الإجرائية

- **مفاهيم حقوق الطفل:** يقصد بها في هذه الدراسة تلك الحقوق التي توصلت إليها الباحثة، والمتضمنة في أداة الدراسة باعتبارها حقوقاً أساسية للأطفال ممن هم في الصف السابع من المرحلة الأساسية العليا، التي ينبغي لكتاب اللغة العربية لذلك الصف أن يتضمنها، وتقسم هذه الحقوق لأغراض هذه الدراسة إلى أربعة مجالات هي: الحقوق التعليمية، والحقوق الدينية والاجتماعية، والحقوق الصحية، والحقوق السياسية.
- **الطفل:** يعرف الطفل في القانون الدولي الإنساني "كل إنسان لم يبلغ الثامنة عشرة من عمره، وفي الإسلام الطفل كل إنسان لم يبلغ الحلم.
- **كتاب اللغة العربية:** كتاب اللغة العربية الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في الاردن للصف السابع الاساسي بدءاً من العام الدراسي (2016/2017).

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر الدراسة على:

- الوحدة الحادية عشرة (الصحة تاج) من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الاردن الجزء الثاني في العام الدراسي 2016-2017.
- تعمم نتائج الدراسة في ضوء قائمة مفاهيم حقوق الطفل التي تم تطويرها لتحقيق أهداف الدراسة بعد التأكد من صدقها وثبات تحليلها.

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الأدب النظري المتعلق بمفهوم حقوق الطفل وأهميته، ونظرة الإسلام للطفل وحقوقه، كما يتناول الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الأدب النظري

لقد حظيت مرحلة الطفولة باهتمام المفكرين والعلماء، كما أن البحوث والدراسات النفسية والتربوية أكدت أهمية هذه المرحلة في بناء الإنسان وتكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته في المستقبل. وجاءت النظريات لتضع الطفل في بؤرة اهتمامات الإنسانية، وتؤكد على حاجاته الأساسية التي تم التوصل إليها من خلال دراسة الطفل وإمكانياته ومراحل نموه. فالحاجة هي شعور الفرد بنقص شيء ما، بحيث إذا ما أدرك الفرد افتقاره له أصبح بحاجة إلى إشباعه، فإذا ما حقق هذا الإشباع شعر بالرضا والراحة، والحاجة بالنسبة للإنسان شيء ضروري لاستقرار حياته (جواد والخطيب، 2009).

إن حقوق الطفل ليست منفصلة عن حقوق الإنسان بصفة عامة، فهي حقوق الإنسان في مرحلة من مراحل عمره، وتعرف حقوق الإنسان بأنها: " فرع خاص من فروع العلوم الاجتماعية وموضوعه دراسة العلاقات القائمة بين الأشخاص وفق الكرامة الإنسانية" (عباهرة، 2012، 114). أما حقوق الطفل بصفة خاصة فتعرف بأنها: " عبارة عن مجموعة الحقوق الفردية والشخصية للطفل، وتتركز على صفة حاملها وبوصفه طفلاً وإنساناً بحاجة إلى رعاية وعناية" (الطراونة، 2010، 272). كما يعرفها عبد الهادي (2012، 362) بأنها: " مجموعة من الحقوق المتكاملة التي تؤدي لسعادة الإنسان ورفيه في الدنيا وكرامة منزلته في الآخرة، فمن تمسك بهذه الحقوق كان له أجر ومكانة في الدنيا وثواب عظيم في الآخرة". كما يعرفها لهلوب (2012، 32) بأنها: " حظه ونصيبه الذي فرض له، وما كفلته له الشريعة الإسلامية من حاجة ضرورية تضمن له شخصية سوية متكاملة، وحياة سعيدة مستقرة وهادئة بين أفراد المجتمع الإسلامي وغيره من المجتمعات".

وترى الباحثة من خلال هذه التعريفات أن حقوق الطفل هي: الأمور الثابتة الواجبة الوفاء، التي وجه إليها الدين الحنيف في السلوك الذي ينبغي أن يلتزم به المسلم تحقيقاً لأهداف الحياة وفق التصور الإسلامي.

ولأن الأطفال وفي جميع أنحاء العالم يعانون من أزمات كبيرة تمثلت في ارتفاع معدلات الفقر بين الأسر، وتشرّد نسبة عالية جداً منهم وتعرضهم إلى الجرائم، والتسول، والسرقه والمخدرات، إضافة إلى الآثار المدمرة التي تركتها الحروب عليهم، بسبب ذلك كله بدأت المجتمعات الدولية تهتم بسن التشريعات وصياغة المواثيق والاتفاقيات، لتؤكد على حقوق الطفل ضمن إطار عالمي، فالأطفال لهم حقوق إنسانية خاصة تتطلبها الطبيعة الخاصة بمرحلة الطفولة (القاضي وأحمد، 2015).

ويعد صدور إعلان جنيف (1924) عن الاتحاد الدولي لحماية حقوق الطفل الذي تبنته الجمعية العامة لعصبة الأمم المتحدة الإعلان الوضعي الأول الذي يصف الأطفال كفئة لها خصوصيتها، وأول إعلان وضعي دولي يؤكد على حقوق الطفل في القانون الدولي الإنساني (عبد الله، 2005). أما المبادئ التي جاء به إعلان جنيف فقد تمثلت في ضرورة إشباع حاجات الطفل المادية والروحية، وضرورة تغذية الطفل، وعلاجه وإيوائه، وإنقاذ الطفل اليتيم، ومساعدة الطفل المتخلف، وإعادة تربية الطفل الضال، وعلاجه، وإيوائه، وأن يكون للطفل الأولوية في الإسعاف والإنقاذ في أوقات الحروب والكوارث، وضرورة حماية الطفل من جميع صور الاستغلال والمعاملة السيئة، وضرورة تربية الطفل على الإفادة من مواهبه وقدراته في خدمة البشرية (Children Rights, 2011).

ونظراً للواقع الصعب الذي كان يعيشه ملايين الأطفال المحكوم عليهم بحياة مليئة بالمعاناة والآلام، وعدم حصولهم على الحد الأدنى من الغذاء والعناية الطبية الكافية أو التعليم أو الحماية القانونية، جاء ثاني إعلان يتحدث عن الطفولة وهو (إعلان حقوق الطفل) الذي أصدرته الجمعية العمومية للأمم المتحدة في (20) تشرين الثاني سنة (1959)، وأكد الإعلان على مجموعة من المبادئ وتمثلت في حق الطفل في التمتع بكافة الحقوق دون أي تمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة، وحقه في التمتع بالحماية القانونية لمساعدته على النمو جسدياً، وروحياً، واجتماعياً بصورة طبيعية تتفق مع حريته وكرامته، كما أكد على حق الطفل منذ مولده في الانتماء لاسم وجنسية، وحقه في التمتع بمزايا الضمان الاجتماعي والصحي والعناية والوقاية الخاصة له ولأمه قبل الولادة وبعدها، وحقه في التغذية الكاملة، وفي السكن والرياضة، وحقه في المحبة والتمتع برعاية والديه، والتأكيد على واجب الدولة في تأمين إعالة الأطفال اليتامى والفقراء مع مساعدة

العائلات المحتاجة، وحق الطفل المعوق في العلاج والرعاية، وحق الطفل في التعليم المجاني خاصة في مراحله الأولى، على أن يستهدف التعليم رفع ثقافة الطفل العامة لمساعدته على تنمية قدراته وتقديره الشخصي للأمور (Children Rights, 2011).

ولقد جاءت الاتفاقية لتؤكد الحقوق الإنسانية الأساسية للأطفال أينما كانوا والمتضمنة في حقهم في البقاء، وحقهم في النمو والتنشئة، وحقهم في الحماية من المؤثرات التي تعيق نموهم، وجاءت الاتفاقية لحماية هذه الحقوق (القاضي واحد، 2015). أما الحقوق التي جاء بها الاتفاقية فقد تمثلت في الآتي: حق الطفل في البقاء، وحق الطفل في النمو والتنشئة، وحق الطفل في الحماية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. وقد تم عرض الدراسات وفقاً للتسلسل الزمني من الأحدث فالأقدم.

هدفت دراسة عمرو (2017) تحديد حقوق الطفل المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأولى في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة تضمنت (29) حقاً من حقوق الطفل، وزعت على أربعة مجالات هي: مجال البقاء (9) فقرات، ومجال النماء (11) حقاً، ومجال الحماية (5) حقوق، ومجال المشاركة (4) حقوق. وتم في ضوء هذه القائمة تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفق طريقة تحليل المحتوى، وكانت الفكرة هي وحدة التحليل. وأشارت النتائج إلى تضمين كتب التربية الإسلامية لحقوق الطفل بشكل متفاوت وأن أعلى نسبة تتضمن على حقوق الطفل في هذه الكتب كانت للحقوق في مجال النماء ومنها: الحق في تنمية العواطف والمشاعر، والحق في تنمية القدرات الجسمية. ثم مجال البقاء ومنها: الحق في الرعاية الصحية الكاملة، والعيش مع عائلته الطبيعية، والحق في الحياة. فمجال المشاركة ومنها: الحق في المشاركة في الحياة الثقافية، والحصول على المعلومات من شتى المصادر.

وأجرت المكّي (2014) دراسة هدفت إلى تحليل كتب التربية الدينية وذلك من خلال الكشف عن مدى توافر مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الدينية في مرحلة التعليم الأساسي - الحلقة الثانية - في

الجمهورية العربية السورية، ومدى كفايتها من وجهة نظر المدرسين والموجهين الاختصاصيين. وقد اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تضمنت عينة الدراسة (284) معلماً ومعلمة للتربية الدينية و(64) موجهاً وموجهة في العام الدراسي 2010/2009م. وكانت أدوات الدراسة هي: أولاً: قائمة مفاهيم حقوق الطفل، أداة تحليل المحتوى التي اشتملت على (5) مجموعات لحقوق الطفل تمثلت في: حقوق الطفل المدنية والسياسية، حقوق الطفل الاجتماعية، حقوق الطفل في الحياة، حقوق الطفل الاقتصادية، حقوق الطفل العلمية والثقافية. ثانياً: استبانة آراء في مدى كفاية مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الدينية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة حقوق الطفل في الحياة احتلت المرتبة الأولى وجاءت الحقوق المدنية والسياسية في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاءت الحقوق الاجتماعية. أما المفاهيم الأساسية فقد جاء مفهوم الحياة في المرتبة الأولى، واحتل مفهوم التعليم المرتبة الثانية وجاء في المرتبة الثالثة مفهوم الحرية.

وقام الصليبي (2013) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى تضمن كتب التربية الإسلامية لمبادئ حقوق الطفل في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وشملت عينة الدراسة كتب التربية الإسلامية جميعها للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الخامس الابتدائي، وقام الباحث بإعداد أداة التحليل التي تم تحليل الكتب استناداً إليها، وشملت الأداة (66) حقاً للطفل، توزعت على خمسة مجالات. وأشارت نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت إلى أن مجال الحقوق الاجتماعية والإنسانية قد وردت في كتاب الصف الخامس بأعلى تكرار، ووردت في كتاب الصف الأول الابتدائي بأقل تكرار. أما الحقوق التربوية فقد وردت في كتاب الصف الثالث بأعلى تكرار. ووردت في كتاب الصف الأول بأقل تكرار، وفيما يتعلق بالحقوق الاقتصادية والصحية فقد وردت في كتاب الصف الرابع بأعلى تكرار، ووردت في كتاب الصف الأول بأقل تكرار.

وهدف دراسة عبد الرزاق (2012) تعرف مبادئ حقوق الإنسان الواردة في كتب اللغة العربية القائمة على الاقتصاد المعرفي للمرحلة الأساسية في الأردن ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة الأساسية لها. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمبادئ حقوق الإنسان استناداً إلى القائمة التي اعتمدها فرق

البحث العربية لحقوق الإنسان (1996) والوثائق الأردنية الرسمية، وفي ضوءها تم تحليل الكتب عينة الدراسة، وذلك باستخدام الفكرة وحدة للتحليل. وأوضحت النتائج أن المبادئ التي احتلت المراكز الثلاثة الأولى هي: الحق في الثقافة والإفادة من التقنية الحديثة، والحق في التعليم بأنواعه، والحق في حرية المعتقد وممارسة الشعائر الدينية. أما المبادئ التي احتلت المراكز الثلاثة الأخيرة هي: حق المساواة بين المرافق العامة، وحرية الصحافة، والحق في الانتخاب والترشيح.

وهدفت دراسة صويص والشوا وحجايا (2012) الكشف عن واقع حقوق الإنسان بشكل عام، والطفل بشكل خاص في الأردن، ومدى تطابقه مع مضامين الكتب المدرسية في المرحلة الأساسية، وقد تم تحليل مضامين كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية والثانوية، وكتب اللغة العربية، بالإضافة إلى كتب الثقافة العامة والثقافة الإسلامية، واستخدمت الدراسة الفكرة كوحدة للتحليل، وفيما يتعلق بأداة التحليل فقد شملت عدداً من مفاهيم حقوق الإنسان الواردة في الإعلان العالمي، مثال: الحقوق السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كتب التربية الوطنية والاجتماعية واللغة العربية شهدت تحسناً ملحوظاً وتركيزاً على بعض الجوانب المرتبطة بحقوق الإنسان؛ كالديمقراطية، والمواطنة، والتعريف بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحقوق الطفل.

وأجرى الخريشة (2012) دراسة هدفت إلى تحديد تركيز التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن على حقوق الطفل، وإلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة التركيز هذه وبين ما هو متوقع. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة تضمنت (71) حقاً من حقوق الطفل وزعت في ثلاثة مجالات هي: مجال الأسر (21) حقاً، والمجال الوطني العالمي (21) حقاً، ومجال المدرسة (29) حقاً. وتم في ضوء هذه القائمة تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. وقد استخدم الباحث الفكرة وحدة للتحليل، وتم استخراج مجموع التكرارات والنسب المئوية لكل حق من حقوق الطفل، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أعلى نسبة تركيز على حقوق الطفل في هذه الكتب كانت في مجال المدرسة، وأقل نسبة تركيز للحقوق في المجال الوطني والعالمي.

وقامت أبو زيد (2008) بدراسة هدفت إلى تعرف الدور الذي يلعبه مقرر اللغة الإنجليزية في تعريف الطفل بقيم حقوق الإنسان، وتقييم مدى نجاح المقرر في تعزيز إيمانه بها. واستخدمت هذه الدراسة تحليل الفقرة كوحدة لتحليل المضمون، وبلغ عدد الكتب التي تم تحليلها (24) كتاباً من كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في مصر، وأشارت نتائج التحليل إلى أن كتب الصف الرابع ركزت على حق المساواة، والتسامح، وخلق ثقافة سياحية لدى الطفل، أما كتب الصف الخامس الابتدائي فقد أظهرت ارتفاعاً في نسبة كثافة حق الحرية، وأظهرت نتائج كتب الصف الثالث اختفاء فئة التسامح، وكذلك حرية الانتماء للأديان والتعبير عنها.

وهدف دراسة كارول (Carol, 2008) إلى الكشف عن مدى تضمن حقوق الإنسان في كتب ومناهج الصف الرابع الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقام الباحث ببناء أداة تحليل مستندة إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. واستخدم فقرة واحدة للعد. وبعد تحليل المحتوى تبين أنها لا تهتم بشكل كاف بالمبادئ والمفاهيم المتعلقة بحقوق الطفل.

وأجرى أوغندي (Ogundare, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمن الكتب الدراسية للمرحلة الثانوية في نيجيريا لمبادئ حقوق الإنسان، إضافة إلى وعي المعلمين والطلبة لهذه المبادئ. وقام الباحث باستخدام أداة لتحليل مضمون الكتب مستندة إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، إضافة إلى بعض المبادئ التي نص عليها الدستور النيجيري والمتعلقة بحقوق الإنسان. وشملت عينة الدراسة جميع كتب المرحلة الثانوية، كما بلغ عدد أفراد عينة المعلمين والطلبة (236). وأشارت النتائج إلى وجود عدد كبير من مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج النيجيرية وخصوصاً ما يتعلق منها بالجانب الاجتماعي والإنساني.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة أنها ركزت على مجالات حقوق الإنسان والطفل وتناولها مواد دراسية متعددة، فبعضها تناول حقوق الطفل في التربية الإسلامية كدراسة كل من عمرو (2017) والمكي (2014) والصليبي (2013). وتناولت دراسة الخريشة (2012) حقوق الطفل في التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى. بينما تناولت دراسة عبد الرزاق (2012) مبادئ حقوق الإنسان في كتب اللغة

العربية. وتناولت دراسة أبو زيد (2008) دور مقرر اللغة الإنجليزية في التعريف بقيم حقوق الإنسان. بينما ذهبت دراسة صويص وآخرون (2012) للكشف عن حقوق الانسان في مواد دراسية متعددة كاللغة العربية والتربية الاجتماعية والوطنية. في حين تناولت دراسة أوغندي (Ogundare, 2005) حقوق الإنسان في كتب المرحلة الثانوية في نيجيريا.

وبالمقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يلاحظ أن أبرز ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة وإن أفادت من المنهجية المتبعة في بعض الدراسات أنها صُنفت مجالات حقوق الطفل إلى أربعة مجالات رئيسة وهي: الحقوق الدينية والاجتماعية، والحقوق التعليمية، والحقوق الصحية، والحقوق السياسية. وهذا التصنيف يختلف عن تصنيف الخريشة (2012) الذي صنف حقوق الطفل إلى ثلاثة مجالات رئيسة وهي: حقوق المدرسة وحقوق الأسرة، والحقوق الوطنية والعالمية. كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها وهو الكشف عن مدى تضمين كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه للصف السابع الاساسي في الاردن لمفاهيم حقوق الطفل، حيث إن الدراسات السابقة لم تدرس حقوق الطفل وكتاب اللغة العربية إنما اقتصرت على حقوق الإنسان بشكل عام. كما يمكن أن تعدّ الدراسة الحالية الدراسة الأولى - في حدود اطلاع الباحثة - التي تناولت كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي، فهي من الكتب الحديثة التي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسها بدءاً من العام الدراسي 2016/2017.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها كما يتعرض للأداة التي استخدمت في هذه الدراسة، وهي أداة تحليل المحتوى ويشتمل على إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، ويتضمن أيضاً إجراءات تطبيق الدراسة، وتحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهجية الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي لمفاهيم حقوق الطفل، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من الوحدة الحادية عشرة (الصحة تاج) من كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي للجزء الثاني المقرر تدريسه بدءاً من العام الدراسي 2016/2016.

أداة الدراسة:

لتحديد مفاهيم حقوق الطفل التي ينبغي تضمينها في وحدات كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي قامت الباحثة بالاطلاع على القرآن الكريم، والسنة النبوية، والدراسات السابقة التي تناولت حقوق الطفل في الإسلام كدراسة (عبدة، 2010) كما قامت الباحثة بالاطلاع على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقيات والمواثيق الدولية واتفاقية حقوق الطفل؛ كما قامت بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت حقوق الطفل، كدراسة الصليبي (2013) ودراسة عمرو (2017). وعلى ضوء ذلك تم تطوير قائمة بمفاهيم حقوق الطفل موضوع الدراسة وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (46) حقاً موزعة على مجالات الحقوق (التعليمية، والدينية والاجتماعية، والصحية، والسياسية).

صدق أداة الدراسة

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (قائمة مفاهيم حقوق الطفل)، قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على اربعة محكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، بالإضافة إلى معلمين في وزارة التربية والتعليم، للحكم على درجة ملائمة الحقوق الواردة في القائمة من حيث الصياغة اللغوية وانتماء كل حق للمجال المراد قياسه. وبعد استرجاع الاستجابات ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الحقوق التي أجمع المحكمون على مناسبتها بنسبة (85%)، وتم تعديل بعضها وحذف الآخر وأصبحت الأداة مكونة من (28) حقاً موزعة على المجالات (الحقوق التعليمية، والحقوق الدينية والاجتماعية، والحقوق الصحية، والحقوق السياسية).

ثبات التحليل

وللتأكد من ثبات عملية التحليل قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أولاً-قيام الباحثة باختيار عينة عشوائية من كتاب اللغة العربية وتحليلها، وبعد مضي أسبوعين أعادت الباحثة تحليل العينة نفسها من أجل معرفة ثبات تحليل الباحثة مع نفسها بحساب نسبة الثبات حسب معادلة (Holisti ,1969):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الحقوق المتفق عليها}}{\text{عدد الحقوق المتفق عليها} + \text{عدد الحقوق المختلف عليها}} \times 100\%$$

وقد بلغت نسبة اتفاق الباحثة مع نفسها (91.3%)

ثانياً-الثبات عبر الأشخاص (ثبات المحللين): حيث قامت الباحثة باختيار ثلاثة محللين وبينت لهن أهداف الدراسة وأهميتها، وطلبت إليهن القيام بتحليل نفس العينة التي قامت الباحثة بتحليلها بشكل مستقل، وتم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل كل واحدة من المحكمين وفق المعادلة السابقة. وبعد أن أجرى المحللون الثلاثة والباحثة تحليل العينة المشار إليها، حسبت النسب، وفرغت في جداول خاصة، للوصول إلى نتيجة تحليل كل محلل على انفراد، ثم جرى عقد مقارنة بين نتيجة كل محللين للحصول على معامل الاتفاق. والجدول (1) يوضح معاملات الاتفاق:

الجدول (1) معاملات الاتفاق بين الباحث والمحللين

الاتفاق/المحللين	المحلل الأول	المحلل الثاني	المحلل الثالث	معدل الاتفاق
نسبة الاتفاق	0.92	0.91	0.87	0.90

وتعد هذه النسبة مناسبة لإجراء الدراسة.

وحدة التحليل

لأغراض هذه الدراسة اعتمدت الفكرة وحدة للتحليل، نظراً لطبيعة الدراسة وهدفها.

إجراءات تطبيق الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

- تطوير أداة الدراسة التي تمثلت بقائمة نموذج التحليل الذي يعرض للمجالات المكونة لأداة الدراسة بجوانبها الفرعية.
- التحقق من صدق الأداة وثبات تحليلها.
- تطبيق أداة الدراسة والقيام بعملية التحليل، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي وقراءة درس الصحة تاج والتعرف إلى درجة تضمينها لمفاهيم حقوق الطفل واعتمدت الباحثة وحدة الفكرة وحدة للتحليل، ثم نظمت الباحثة المضامين في جداول كمية بالنتائج، والمتضمنة تكرارات مفاهيم حقوق الطفل الفرعية المدرجة تحت كل مجال من المجالات الرئيسة التي ضمها نموذج التحليل.
- تفرغ النتائج وعرضها في جداول حسب أسئلة الدراسة بعد المعالجة الإحصائية لها.
- تم مناقشة النتائج المستخلصة من التحليل حول المفاهيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية وتقديم التوصيات.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والترتيب للإجابة عن أسئلة الدراسة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، بعد تحليل بياناتها ومعالجتها احصائياً ومناقشتها، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها.

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم رصد تكرارات مفاهيم حقوق الطفل في كل مجال من المجالات، وحسبت النسب المئوية لكل منها، ويوضح الجدول (2) مفاهيم حقوق الطفل المتضمنة في الكتاب.

جدول (2) مفاهيم حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي مرتبة تنازلياً وفقاً

مجالات الحقوق

رقم المجال	مجالات مفاهيم حقوق الطفل	الترتيب	التكرارات	النسبة المئوية
2	حقوق الطفل الصحية	1	41	71%
1	حقوق الطفل الدينية والاجتماعية	2	12	21%
3	حقوق الطفل التعليمية	3	5	8%
4	حقوق الطفل السياسية	4	0	0%
المجموع			58	100%

يتضح من الجدول (2) أن مجال حقوق الطفل الصحية قد حصل على المرتبة الأولى بين المجالات كلها حيث بلغت (41) تكراراً ونسبة مئوية (71%) من مجموع التكرارات الكلية والبالغة (58). وجاء مجال حقوق الطفل الدينية والاجتماعية في المرتبة الثانية (12) تكراراً ونسبة مئوية بلغت (21)، في حين جاء بالمرتبة الثالثة مجال حقوق الطفل التعليمية (5) تكراراً ونسبة مئوية بلغت (8%)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال حقوق الطفل السياسية (0) تكراراً ونسبة مئوية بلغت (0%).

وقد يكون السبب في هذه النتيجة إيمان مخططي مناهج اللغة العربية ومؤلفي كتبها بالدور الذي تلعبه المدرسة كمؤسسة تربية ومادة اللغة العربية في بناء الجوانب الصحية والدينية والاجتماعية والتعليمية لدى الأبناء وتنشئتهم على العادات الاجتماعية السليمة، ومادة اللغة العربية لها دور مميز في هذا المجال، إذ أن معلمي اللغة العربية متفقون على أن هدفها هو إعداد الطفل إعداداً لغوياً وروحياً وجسدياً وعقلياً بشكل متوازن. وترى الباحثة مجيء هذه النتيجة يتفق مع أهداف مناهج اللغة العربية في إطارها العام للتعليم الاساسي في الاردن التي أكدت على مبادئ الاسلام السمحة في الاهتمام بالنمو الصحي والعقلي والديني للطفل وإكسابه العادات الصحية، وكذلك الاهتمام بالنمو الاجتماعي في أسرته الطبيعية الصالحة. حيث أكدت الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية على الانتقال بالطالب من الأطر النظرية للمادة التعليمية إلى الدائرة الاجتماعية، وتهذيب نزغته لحب التملك، وتربية المتعلم على تحمل المسؤولية، وإكسابه الفهم الصحيح للسلطة في الإسلام، وإكسابه القيم التي تحكم سلوكه وغيرها من الأهداف.

إضافة لذلك فقد أكدت وثيقة السياسات التربوية المطورة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم على تنمية وعي الطالب ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها. ويمكن القول إن كتب اللغة العربية في الاردن للمرحلة الاساسية تم تطويرها حديثاً نتيجة لمتغيرات عدة في المجالات السياسية والاقتصادية والعلمية والثقافية والاجتماعية.

نتائج السؤال الثاني: كيف توزعت مفاهيم حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم حصر مفاهيم حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية في كل مجال من مجالات أداة الحقوق، وتم رصد التكرارات والنسب المئوية لكل منها، ويوضح الجدول (3) توزيع مفاهيم حقوق الطفل في مجالات الدراسة.

جدول (3) توزيع مفاهيم حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي

المجال الأول حقوق الطفل الدينية والاجتماعية			
الرقم	الحق	التكرار	نسبة المئوية
1	حقه في حسن المعاملة	1	8%
2	حقه في الحياة	3	25%
3	حقه في التنشئة الاجتماعية الإسلامية	1	8%
4	حقه في إكسابه قيم المجتمع وعاداته	2	14%
5	حقه في اللعب	1	8%
6	حقه في تكوين صداقات خاصة به وفق الضوابط	2	17%
7	حقه في الحنان والرعاية الأسرية	0	0%
8	حقه في الحماية من المواد الخطرة والمخدرة	2	17%
مجموع تكرارات المجال		12	100%
المجال الثاني حقوق الطفل التعليمية			
9	حقه في التعليم المجاني	0	26.7%
10	حقه في المساواة مع بقية الأطفال في المؤسسات التعليمية	0	0.9%
11	حقه في احترام البيئة الثقافية الخاصة به	1	20%

عنوان المقال: درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي في الأردن لمفاهيم حقوق الطفل

12	حقه في استخدام التكنولوجيا الحديثة بشكل هادف	1	20%
13	حقه في الحفاظ على كرامته	1	1.920%
14	حقه في الحماية من المعلومات الضارة	2	40%
15	حقه في التوجيه الديني من والديه	0	0.9%
مجموع تكرارات المجال		5	100%
المجال الثالث حقوق الطفل الصحية			
16	حقه بالتأمين الصحي	5	12%
17	حقه في الرعاية الصحية والعلاجية	13	32%
18	حقه في الوقاية من الأمراض والإدمان	7	17%
19	حقه في التشخيص الصحي من قبل الوسائل المختلفة	15	37%
20	حقه في السكن الصحي	0	0%
21	حقه في إعطائه الأولوية في الغوث والوقاية عند الكوارث	1	2%
مجموع تكرارات المجال		41	100%
المجال الرابع حقوق الطفل السياسية			
22	حقه في حرية التعبير عن رأيه	0	8.3%
23	حقه في الجنسية	0	4.1%
24	حقه في الدخول والخروج إلى أي بلد بهدف جمع الشمل أو السياحة	0	4.1%
25	حقه في المساعدة والحماية	0	12.5%
26	حقه في الحماية من عقوبة الإعدام	0	0%
27	حقه في الحماية أثناء النزاعات المسلحة	0	12.5%
28	حقه في الحماية من الخطف والاحتجاز	0	8.3%
مجموع تكرارات المجال		0	0%

يتضح من الجدول (3) وفيما يتعلق بكتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي وفي مجال حقوق

الطفل الدينية والاجتماعية؛ فقد حصلت الفقرة (2) التي تنص على (حقه في الحياة) على أعلى تكرار بلغ

(3) تكرارات وبنسبة مئوية (25%)، ويلاحظ حصول ثلاثة حقوق هي (4، 6، 8) (حقه في إكسابه قيم المجتمع وعاداته، حقه في تكوين صداقات خاصة به وفق الضوابط، حقه في الحماية من المواد الخطرة والمخدرة) على تكرارات متساوية بلغت تكرارين لكل منها. كما حصلت الحقوق (1، 3، 5) على تكرارٍ واحدٍ لكل منها. في حين لم تحصل الفقرة (7) على أي تكرار.

أما مجال حقوق الطفل التعليمية فقد حصلت الفقرة (5) التي تنص على (حقه في الحماية من المعلومات الضارة) على أعلى تكرار بين مفاهيم حقوق هذا المجال وبلغ (2) تكرارين وبنسبة مئوية (40%)، ويلاحظ حصول الحقوق (11، 12، 13) على تكرارٍ واحدٍ بلغت لكل منها، في حين لم تتضمن الحقوق (9، 10، 15) في الكتاب.

وفيما يتعلق بمجال حقوق الطفل الصحية فقد حصلت الفقرة (19) التي تنص على (حقه في التشخيص الصحي من قبل الوسائل المختلفة) على أعلى تكرار في هذا المجال وبلغ (15) تكراراً وبنسبة مئوية (37%)، تلتها الفقرة (17) التي تنص على (حقه في الرعاية الصحية والعلاجية) حيث حصلت على (13) تكرار وبنسبة مئوية (32%). وحصلت الفقرة (18) على الترتيب الثالث من حيث عدد التكرارات والتي بلغت (7) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (17%). تلتها الفقرة (16) والتي تنص على (حقه بالتأمين الصحي) بمجموع تكرارات بلغ (5) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (12%). وجاءت الفقرة (21) والتي تنص على (حقه في إعطائه الأولوية في الغوث والوقاية عند الكوارث) بمجموع تكرار واحد فقط. في حين لم تضمن فقرة واحدة (20) في الكتاب.

ويتضح من الجدول (3) أيضاً وفي مجال حقوق الطفل السياسية عدم حصول هذا المجال على أي تكرار. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن هذه حقوق مشروعة تقرها الشريعة الإسلامية السمحة وعادات وتقاليد المجتمع والقوانين والأنظمة المعمول بها، لذا تم تركيز مؤلفي الكتاب عليها. وقد تعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة المجتمع الاردني، فالأسرة تعطي هذه الحقوق لأبنائها وتعدّها حقاً طبعياً مسلماً به. أما بقية الحقوق في مجال الحقوق الدينية والاجتماعية كحقه في حسن المعاملة والحنان والرعاية الاسرية والحماية من المواد الخطرة وحقه في المساواة، وحقه في النسب وحقه في الحضانة لم تضمن في الكتاب، فحصلت على تكرارات

متدنية وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد مؤلفي الكتاب بأن هذه الحقوق يمكن تضمينها في كتب ومواد دراسية غير اللغة العربية أو في صفوف لاحقة.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى قناعة مخططي مناهج اللغة العربية ومؤلفي الكتاب بأهمية الدور الذي تلعبه البيئة الثقافية المدرسية كمؤسسة تربية في بناء جوانب الشخصية لدى الطفل في الصف السابع الاساسي وتنشئتهم على العادات الاجتماعية السليمة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصليلي (2013) التي أكدت تضمين كتب التربية الإسلامية لمبادئ حقوق الطفل بدولة الكويت بشكل متفاوت. كما جاء حقه في الحماية من المعلومات الضارة بتكرارات متدنية أيضاً، وقد يعود من وجهة نظر الباحثة إلى قناعة مؤلفي الكتاب وتمشياً مع الأفكار السائدة في المجتمع أن هذه الحقوق لا تتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة الصف السابع الاساسي وأن مكانها في صفوف لاحقة. أما مجال حقوق الطفل الصحية فقد جاءت الفقرات حقه في التثقيف الصحي، والرعاية الصحية والعلاجية، والوقاية من الأمراض والإدمان من أعلى التكرارات. وتختلف مع نتائج دراسة الصليلي (2013) التي جاء فيها مجال الحقوق الصحية بأعلى التكرارات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عمرو (2017) التي أظهرت أن درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لحقوق الطفل في مجال الحماية جاءت بالمرتبة الأخيرة.

التوصيات والمقترحات

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يأتي:
- الدعوة إلى ضرورة مراعاة التوازن والشمول في تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف السابع الاساسي وتضمينه مزيداً من مفاهيم الحقوق في المجال السياسي.
 - تضمين كتاب اللغة العربية بمفاهيم حقوق الطفل في المجالات كافة والتي جاء تضمينها منخفضاً أو لم تضمن أساساً.
 - تقترح الباحثة إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول واقع تضمين كتب اللغة العربية في المراحل الأخرى لمفاهيم حقوق الطفل.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- ابن رمضان، عمارة (2011). التخطيط التربوي في كيفية إدماج ثقافة حقوق الإنسان في مناهج التعليم. *المجلة العربية لحقوق الإنسان*. العدد(8): 125-137.
- أبو زيد، علا (2008). دور مقررات اللغة الإنجليزية في تعزيز قيم حقوق الإنسان. القاهرة: مركز دراسات وبحوث الدول النامية.
- استيتية، سمير (2011). معايير تحليل مناهج اللغة العربية. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية*، 12(1، 2): 111-151.
- جواد، محمد والخطيب، محمد (2009). *سيكولوجية الطفولة*، غزة: مكتبة آفاق.
- حمدان، عبد المطلب (2012). *الحقوق المتعلقة بالطفل في الشريعة الإسلامية*، الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- الخريشة، علي (2012). *حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 14 (1): 74-103.
- الشافعي، جاسم (2012). *موقف الشريعة الإسلامية من اتفاقية حقوق الطفل*. ندوة رعاية الطفولة في الإسلام والمؤسسات المتخصصة، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
- شعبان، زكريا (2009). *التطبيقات الحياتية للغة في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الصليبي، علي (2013). *مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لمبادئ حقوق الطفل في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- صويص، سليمان، والشوا، غادة، وحجايا، عطا الله (2006). *واقع تعليم حقوق الإنسان*. متوفر في مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان. <http://www.achrs.org/arabic/>

- الطراونة، مخلد (2010). حقوق الطفل دراسة مقارنة في ضوء أحكام القانون الدولي والشرعية الإسلامية والتشريعات الأردنية، منشورات مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.
- طعيمة، رشدي (1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسس استخدامه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عباهرة، عماد (2012). الديمقراطية وحقوق الإنسان في الدستور الأردني، ضمن سلسلة دراسات في "حقوق الإنسان"، مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان، عمان.
- عبد الرزاق، نهي (2012). مبادئ حقوق الإنسان في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة الأساسية لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبد الله، هشام (2005). حقوق الطفل في ضوء معايير جودة الحياة، المؤتمر العلمي الثالث (الإثراء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، جامعة الزقازيق، مصر.
- عبد الهادي، عبد العزيز (2012). حقوق الطفل بين الشريعة الإسلامية والاتفاقيات الدولية لحقوق الطفل، المؤتمر العلمي الأول حول حقوق المرأة والطفل في ظل التشريعات الوضعية والدولية والسمائية، المجلد الأول، جامعة اليرموك، اربد، ص 361-383.
- عبده، زين (2010). دراسة مقارنة لحقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الأخيرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- عمايرة، أحمد (2011). مبادئ حقوق الإنسان في كتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن ومدى معرفة المعلمين لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عمرو، أيمن (2011). حقوق الطفل المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأولى في الأردن. غزة، مجلة الجامعة الإسلامية. 11 (2): 559-593.

- فلاتة، إبراهيم (2009). حقوق الإنسان والطفل في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية: خيارات مقترحة. ورشة تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام، الرياض.
- فودة، السيد (2010). حقوق الإنسان بين النظم القانونية الوضعية والشرعية الإسلامية، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- القاضي، خالد وأحمد، هلاي (2015). حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية بين المواثيق الدولية والتشريعات الوطنية، القاهرة: دار الطلائع.
- هلوب، ناريمان (2012). السياسات التربوية العربية. عمان: دار أسامة.
- المكي، سماح (2014). مفاهيم حقوق الطفل. دراسة تحليلية لكتب التربية الدينية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2008-2009. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- ناصر، إبراهيم (2014). التنشئة الاجتماعية، عمان: دار عمار.
- نجم، أحمد (2014). حقوق الإنسان بين القرآن والإعلان. بيروت: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- AL-Edwan, Z. (2010). Human Rights Principles in the Social Education Textbooks of the Elementary Stage in Jordan. European Journal of Social Sciences. 15 (2), 117-126.
- Carol, W. (2008). Human Rights Education in the Elementary School: A case study of fourth Grades Response to Democratic Social Action oriented, Human Rights Curriculum. Dissertation Abstracts International, (52), 6680-A.
- Children Right. (2011). The Right of Children, Geneva.
- Gonzalez, S. (2010). Lesson on Equal worth and dignity the united nations and human Rights. New York: Oxford University Press.
- Holsti, O. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, Addison-Wesley Publishing Company.

- Ogundare, S. (2005). Humman Rights orientation of prospective social studies teacher in Nigeria. The Social Studies, (84), pp.267-270.

دور مدراء المدارس في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم في المدارس الأردنية
بلواء البادية الشمالية الشرقية

The role of school principals in distance education during the Corona pandemic, from their point of view, in Jordanian schools in the Northeast Badia Brigade

إسماعيل أحمد إسماعيل هماش¹

Ismail Ahmed Ismail Hamash¹

¹ وزارة التربية والتعليم الاردنية (الأردن)، ismael.hamash62@gmail.com

تاريخ النشر: 2020/12/12

تاريخ القبول: 2020/09/14

تاريخ الاستلام: 2020/10/26

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مدراء المدارس في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (78) مديراً ومديرة في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية خلال جائحة كورونا من خلال نظام التعليم عن بعد، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام استبيان بلغ معامل ثباته (0.92) وتم تطبيقه على عينة الدراسة. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم عن بعد ومجال معيقات استخدام التعليم عن بعد ومجال تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم عن بعد متوسطاً، وأوصى الباحث بعقد دورات تدريبية في مجال التعليم عن بعد لكل من المدرسين والطلبة والمساعدة في التخلص من كافة المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نظام التعليم عن بعد المتبع، وضرورة المزاوجة بين التعليم الوجيه والتعليم عن بعد في المدارس الأردنية مستقبلاً.

كلمات مفتاحية: التعليم عن بعد، جائحة كورونا، المدارس الأردنية، لواء البادية الشمالية الشرقية.

تصنيفات JEL: A39، A31، A21

Abstract:

This study aimed to uncover the role of school principals in distance education during the Corona pandemic from their point of view in the Jordanian schools in the Northeast Badia District, and to achieve the objectives of the study, the descriptive and analytical curriculum was adopted, and the study sample consisted of (78) principals and principals in Jordanian schools in the brigade. The northeastern Badia during the Corona pandemic through the distance education system, and the necessary data were collected using a questionnaire whose reliability factor was (0.92) and was applied to the study sample. The results of the study revealed that the study sample's evaluation of the effectiveness of distance education in light of the spread of the Corona pandemic, from their viewpoint, was moderate, their evaluation of the field of continuity of distance education, the field of obstacles to the use of distance education, the field of teachers' interaction with distance education, the field of student interaction in the use of distance education was medium, and the researcher recommended holding training courses in the field of distance education for both teachers and students and helping to get rid of all Obstacles that prevent benefiting from the established distance education system, and the need to combine face-to-face education and distance education in Jordanian schools in the future.

Keywords: Distance education; Corona pandemic; Jordanian schools; the northeastern Badia Brigade.

JEL Classification Codes: A21 ،A31 ،A39

المؤلف المرسل: إسماعيل أحمد إسماعيل هماش، الإيميل: ismael.hamash62@gmail.com

المقدمة:

يعتبر التعليم عن بعد منظومة من المنظومات الحديثة لتعليم حيث برز هذا المصطلح في أوائل التسعينات بسبب التغيرات الكبيرة التي حدثت على الشبكة العنكبوتية وانتشار الاتصال والتواصل والخدمات والتقنيات الخاصة بهما بشكل كبير وواسع وهو ما يشير اليه هذا المصطلح من خلال عرض المحتويات التعليمية بطريقة ذات فاعلية وجاذبية وكفاءة من خلال الحاسوب وتقنياته ووسائطه ومدونات وبوابات الانترنت

ومكاتبه المختلفة وغيرها من البرمجيات التي تعمل على إيصال المتعلمين ببرامج تعليمية في وقت سريع وبتكلفة وجهد اقل وفائد كبيرة للغاية (محمود، 2012 ، ص15)

كما ان فلسفة التعليم عن بعد قائمة بدرجة اساسية على اتاحة الفرصة للتعليم وبيان الميول المختلفة للطلبة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص حيث ان التعليم عن بعد اصبح اهم واشهر الاساليب الحديثة داخل الاوساط المختلفة وينادي البعض به لتبديله في التعليم عن بعد بسبب اعتباره واحداً من اهم الوسائل في نشر العملية التعليمية خصوصاً في العولمة وانتشارها حيث يجسج بشكل كبير على الاتصال والتواصل بين افراد العملية التعليمية وترجع قدرة التعليم عن بعد على التفاعل بدرجة كبيرة بين المعلم والمتعلم الى قدرة الاداة التي تخلق هذا الاتصال وقدرته على توفير اكبر دعم ممكن للطلبة وقدراتهم وخلق مجال لفتح حوار موضوعي بين الطلبة ببعضهم ومع المشرف الاكاديمي مما يخلق جو من التبادل والافكار المناسبة مما يحفز الطلبة على المشاركة والتفاعل في أي وقت بدون خوف او حرج مما يخلق لديهم مساحة وجرأة اكبر في طرح افكارهم. (لال والجندي، 2008)

منذ بداية ازمة جائحة كورونا كان العمل على تجاوز الازمة يتسم بعدم الوضوح وضبابية الصورة في العالم اجمع، وبعد انقضاء المرحلة الاولى من انتشار الفيروس في العالم ، بدأت ملامح الفترة القادمة من عملية التعليم تبرز ملامحها القاتمة- الى حد كبير -من خلال مجموعه من المؤشرات والتي من ابرزها عدد المدارس والجامعات التي تم اغلاقها جزئيا او كلياً خلال هذه المرحلة، وعدد الاصابات التي تم تسجيلها سواء للطواقم التعليمية او للطلبة والطالبات على مختلف الاعمار والصفوف والمناطق الجغرافية، مما يشير الى ان العملية التعليمية بوضعها وخطتها الحالية ماضية الى التوقف، وذلك برز من خلال تصريحات المختصين الصحيين و العاملين في سلك التعليم في العالم اجمع.ومن ضمنها الأردن التي استطاعت ضمن مجموعه من الاجراءات تجاوز المرحلة الاولى والتي تشير كافة المعطيات على انها المرحلة الاسهل، ومن بعدها تأتي مرحلة التعايش والتشافي من الازمة والتي يرجح الخبراء الاجتماعيين والاقتصاديين و التربويين على انها المرحلة الاكثر صعوبة والاكثر تأثيراً على البشرية(ناصر، 2020).

وعلى الصعيد الأردني سعت الحكومة الأردنية الى تحقيق التعليم عن بعد داخل العملية التعليمية المدرسية وشجعت عليها بشكل مستمر بالتعاون مع مجموعة من

المانحين بهدف تحقيق رؤية وزارة التعليم العالي على نشر الثقافة التعليمية عن بعدة ورفع جودة العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي ، 2014) ، ولكن اليوم مع تنامي الوباء العالمي فايروس كوفيد-19 والمعروف (بكورونا) والذي يعرف بالعدوى الشديدة واصبح لازم اتباع اجراءات الوقاية العامة بما فيها الحجر المنزلي ، حيث انتقل التعليم عن بعد من حيز الخيار الى حيز الاجبار اصبح جلياً على المؤسسات المعنية في تنظيم العمليات التعليمية قياس مدى انسجام الطلبة ومدى تقبلهم ورغبتهم خلال العديد من التحديات منها عدم الثقة في تقييم الطلبة وغيرها وعدم تقبل الطلبة انفسهم لتعليم عن بعد مما خلق مجموعة من المشكلات ومن هنا تأتي اهمية هذا البحث من حيث التطرق الى التعليم عن بعد واهميته وخطواته وانواعه ومدى ثقل الطلبة عليه وهل تحسن مستواهم الاكاديمي ام انحدر وكيف حسن من جودة التعليم ان حصل هذا وهو ما سيتطرق لها هذا البحث في الفصول القادمة.

والمدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية وجدت نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعليم الإلكتروني، وتوظيف وسائل تواصل لم تكن متبعة من قبل، كما أن مدراء المدارس فيها تواصلوا مع الطلبة بطرائق مختلفة، كما أن بعض مدراء المدارس كان يشكك في نتائج الاختبارات الإلكترونية لعدم توافر مؤشرات محسوسة على التزام الطلبة بتعليمات الاختبارات، مما يولد شكوكاً حول فاعلية التعليم عن بعد لدى طلبة المدرسة، كما ظهرت بعض المشكلات في تطبيق التعليم عن بعد منها ضعف توظيف بعض البرمجيات الخاصة بالتعليم عن بعد لأن المدارس الأردنية لم تتبع التعليم عن بعد أو التعلم عن بعد مسبقاً، إضافة إلى ضعف البنية التحتية للتعليم الإلكتروني الذي يتطلب اعتماد برمجيات محددة وتوفير شبكات انترنت وهواتف ذكية وحواسيب لكل طالب. لذلك فقد ظهرت حاجة ملحة لمعرفة وتقييم فاعلية التعليم عن بعد، ومدى تحقيقه لأهداف التعليم، وقدرته على تلبية احتياجات الطلبة، وإيجاد بيئة تفاعلية تغني عن التعلم وجهاً لوجه.

اسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي: ما دور مدراء المدارس في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى استمرارية عملية التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية؟
- ما مستوى معوقات استخدام التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية؟
- ما مستوى تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية؟
- ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر مدراء المدارس؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مدراء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية.

كما تهدف إلى قياس مستوى استمرارية عملية التعليم عن بعد، والكشف عن مستوى معوقات استخدام التعليم عن بعد، ومستوى تفاعل الطلبة ومدراء المدارس مع التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة كما يأتي:

- **الأهمية النظرية:** يمكن للأدب النظري الوارد في هذه الدراسة أن يضيف معرفة جديدة للباحثين، وقد يرفد المكتبة العربية بإطار نظري جديد حول التعليم عن بعد في ظل حالات الطوارئ، وقد تفيد الدراسات السابقة التي تُرجمت في هذه الدراسة المهتمين بالتعلم عن بعد ونتائج تطبيقه عالمياً.
- **الأهمية العملية:** تفيد نتائج هذه الدراسة المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية والمدارس الأردنية في تحسين أداء نظام التعليم عن بعد، وتطوير الكوادر البشرية والإمكانات المادية والاتجاهات في انتقاء أنماط التعليم المتبعة ووضع الخطط المستقبلية للتوجه للتعليم الإلكتروني كبديل للتعليم وجهاً لوجه، كما يمكن الاستفادة من أداة الدراسة في قياس مدى فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات، ويستمد البحث أهميته كونه معاصراً لظاهرة واقعية وهي انتشار جائحة كورونا، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في ظواهر مشابهة كالحروب والأزمات.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

- **التعليم عن بعد:** منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعليمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية (Berg)، .

Simonson، 2018)

ويعرفها الباحث بأنها العملية المخططة والهادفة التي يتفاعل فيها طلبة المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية مع مدراء المدارس لتحقيق أهداف ونتائج محددة من خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية لضمان التباعد الجسدي خلال فترة انتشار جائحة كورونا.

- **جائحة كورونا (كورونا):** هي فصيلة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، وتسبب لدى الإنسان أمراضاً للجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويتسم بسرعة الانتشار (منظمة الصحة العالمية، 2019).

- **الفاعلية:** العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف. (الكيلاني، 2005)

ويعرفها الباحث بمستوى تحقيق النتائج التعليمية خلال التفاعل بين طلبة المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية مع مدراء المدارس باستخدام البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية مقارنة بالوقت الذي يتطلبه التعلم وجهاً لوجه.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على (78) مديراً ومديرة.
- **الحدود المكانية:** جرى تطبيق هذه الدراسة في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2020/2021).

- الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة فاعلية التعليم عن بعد عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية، واستخدمت استبانة تتسم بالصدق ومعامل ثبات (0.92)، كما يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على جدية استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة حثاوي و نجم، (2019) بعنوان جاهزية معلمي المرحلة الأساسية

الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم عن بعد "الكفايات والاتجاهات والمعيقات، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الأردن، والبالغ عددهم (617) معلما واست عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية من (120) معلما تكونت من (40) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: الدرجة الكلية للمجالات الثلاثة الكفايات، والاتجاهات، والمعيقات كانت مرتفعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الاتجاهات والمعيقات تعزى لمتغيرات: العمر، ومعدل الاستخدام اليومي للإنترنت، وعدد الدورات في مجال تكنولوجيا المعلومات. في حين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (الكفايات) تعزى لهذه المتغيرات. وجود عالقة موجبة (طردية) ذات دلالة إحصائية بين مستوى كفايات التعلم عن بعد لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى ودرجة اتجاهاتهم نحو توظيفه في هذه المرحلة.

أما دراسة الحميري (2014) بعنوان : إلى اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة

تبوك نحو تطبيق التعلم عن بعد، فقد هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلم عن بعد في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك طبق الباحث مقياس اتجاه المجتمع التعليمي نحو تطبيق التعلم عن بعد على عينة عشوائية شملت طلبة التعليم العالي والتعليم العام ومعلمي التعليم العام ومعلماته، وأعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وبلغ حجم العينة الكلي (13025) وكشفت النتائج أن اتجاهات كل مكونات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلم عن بعد إيجابية

وعالية، وأنه ال توجد فروق دالة إحصائية مرحلةً في اتجاهات المعلمين والمعلمات تعزى للنوع وال التعليمية التي يعملون بها.

ودراسة القضاة وحامدنة (2012) بعنوان : كفايات التعلم عن بعد لدى معلمي

اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم، هدفت إلى التعرف إلى كفايات التعلم عن بعد لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل بالاعتماد على استبيان و تكونت عينة الدارسة من (94) معلما ومعلّمة ، وقد أظهرت نتائج أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في كفايات التعلم عن بعدة لدى عينة الدراسة، تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة .

وكذلك دراسة العساف والصرايرة (2012)، بعنوان : مدى وعي المعلمين

بمفهوم التعلم عن بعد في مديرية عمان الثانية، هدفت إلى تقصي مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم عن بعد واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (350) العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى و جود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدى المعلمين بمفهوم التعلم عن بعد، كما أشارت إلى وجود درجة متوسطة في استخدامهم له، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط وعي المعلمين بموضوع التعلم عن بعد و لمصلحة الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين للتعلم عن بعد و لمصلحة الإناث.

ودراسة علوي (2010)، بعنوان: قياس استخدام تكنولوجيا التعليم بقطاع التعليم

بالشرق الجزائري :ولايات قسنطينة، عنابة، سطيف نموذجاً. هدفت الدراسة الى التعرف على قياس استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية قياسا كيميا وكما من خلال اختبار مؤشرات الأداء لمنظمة اليونسكو في قطاع التعليم واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد شملت هذه الدراسة 500 مكون ومكون وزعت عليهم استبانة، وقد خلصت الدراسة إلى التشجيع على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، إضافة إلى تقبلهم للتكوين على استخدام هذه التكنولوجيات والتقنيات الحديثة. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة أنه لابد من نظرية جديدة للتعلم تشمل مختلف السياسات

والنواحي القانونية النماذج التعليمية والتنظيمية الملائمة للتعليم، التطوير الإداري والوظيفي المحترف، البنية التحتية التكنولوجية والتأكيد على ضمان الجودة.

أما دراسة عطية وآخرون (2008) بعنوان: اتجاهات طلبة المدرسة الهاشمية

نحو توظيف التعلم عن بعد في التعليم الجامعي. فهدفت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات طلبة مستوى البكالوريوس في المدرسة الهاشمية نحو توظيف التعلم عن بعد في التعلم الجامعي وتعرف أثر كل من التخصص والجنس والخبرة في الإنترنت على اتجاهات الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو توظيف التعلم عن بعد في التعلم الجامعي، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائية تعزى للتخصص، بينما كان هناك فروق دالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائية تعزى للخبرة الحاسوبية بين أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة والمتوسطة لصالح الأخيرة، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للخبرة في الإنترنت لصالح الخبرة المتوسطة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة (Draissi, Yong, 2020) بعنوان: معرفة خطة الاستجابة لتفشي

مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية. هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى ، وقام الباحثون بالاعتماد على وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات يتراوح عددها إلى حوالي (100) وثيقة ، وأشارت نتائج الدراسة واستندت العملية الجديدة لتعليم على أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطلاب، وكانت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل، وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم عن بعد المدفوعة أو قواعد بيانات.

ودراسة: (Sahu,2020) بعنوان: تأثير إغلاق الجامعات بسبب فيروس كورونا

(COVID-19) على التعليم والصحة العقلية للطلاب وهيئة التدريس. فهدفت إلى معرفة تأثير إغلاق الجامعات بسبب فيروس كورونا (COVID-19) على التعليم

والصحة العقلية للطلاب وهيئة التدريس، واستخدمت الدراسة الاستبانة على عينة من 300 من الطلاب واعضاء هيئة التدريس ويسلط البحث الضوء على التأثير المحتمل لانتشار COVID-19 على التعليم والصحة النفسية للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الجامعات تنفيذ القوانين لإبطاء انتشار الفيروس، ويجب أن يتلقى الطلاب والموظفون معلومات منتظمة من خلال البريد عن بعد، ويجب أن تكون صحة وسلامة الطلاب والموظفين على رأس الأولويات، ويجب أن تكون خدمات الاستشارة متاحة لدعم الصحة العقلية للطلاب، وأيضاً على السلطات تحمل مسؤولية ضمان الغذاء والسكن للطلاب الدوليين، وعلى أعضاء هيئة التدريس الاهتمام بالتكنولوجيا بشكل دقيق لجعل تجارب الطلبة مع التعلم غنياً وفعالاً.

وكذلك دراسة (Yulia,2020) بعنوان: طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة

تشكيل التعليم في اندونيسيا. هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي لتوضيح مزايا وفعالية استخدام التعلم من خلال الانترنت، حيث خلصت الدراسة الى أن هناك سرعة عالية لتأثير وباء كورونا على نظام التعليم، حيث تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلا منه التعلم من خلال الانترنت لكونه يدعم التعلم من المنزل وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويقلل انتشار الفيروس، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الانترنت.

أما دراسة : (Hodges, Moore, Lockee, Trust, BondH, 2020)

بعنوان : الفرق بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ والتعليم عبر الانترنت، هدفت إلى الكشف عن الفرق بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ والتعليم عبر الانترنت، حيث قام الباحثون بتصميم نموذج مكون من شروط تقييم ومجموعة من الأسئلة التي يمكن من خلالها تقييم التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، وقياس مدى نجاح تجارب التعليم عن بعد عبر الانترنت من خلال استبيان تم استرجاع حوالي 200 اجابة من الطلاب لقياس مدى الفرق بين تعليم الطوارئ وتعليم الانترنت ، وخلصت الدراسة إلى اختلاف تجارب التعلم عبر الإنترنت عن التعلم في حالات الطوارئ من حيث جودة التخطيط، ومن حيث الدورات المقدمة عبر الإنترنت استجابة لأزمة أو كارثة، ويجب

على الكليات والجامعات التي تعمل على الحفاظ على التعليم أثناء جائحة COVID-19.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة الى التعرف على الدور الذي يلعبه التعليم عن بعد خلال ازمة كورونا حيث اتفقت الدراسات العربية على اهميته وضرورة الكشف عن مدة فاعليته في المدارس حيث اتفقت كلا من دراسة حثناوي و نجم ، (2019) ودراسة الحميري (2014) و دراسة القضاة وحمادنة (2012) على تحديد التعلم عن بعد لدى المعلمين ومدى كفايتهم ومدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم عن بعد فيما اختلفت الدراسات السابقة مع دراستي دراسة : (علوي ، 2010) ودراسة : (عطية و اخرون ، 2008) في كون الاخيرتين يبحثان في التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلبة واتجاهاتهم التعليمية

اما الدراسات الاجنبية فقد اتفقت كلا من دراسة (Draissi, Yong, 2020) و دراسة : (Sahu, 2020) ودراسة (Yulia, 2020)، على معرفة القدرات المدرسية للجامعات المختلفة لمواجهة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية، وتأثير إغلاق الجامعات على التعليم والصحة العقلية للطلاب وهيئة التدريس وإعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا ، فيما اختلفت الدراسات السابقة مع دراسة: (Hodges, Moore, Lockee, Trust, BondH, 2020) والتي تهدف الى

بيان الفرق بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ والتعليم عبر الانترنت تتشابه هذ الدراسة مع الدراسات في تحدثها عن التعليم عن بعد واعتمادها على المنهج الوصفي والتحليلي، إلا أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة في تناولها فاعلية التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر مدراء المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات من عينة الدراسة من مدراء المدارس باستخدام الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ودراسة استجابات مدراء المدارس وتحليلها.

أفراد العينة:

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (78) مدير مدرسة من مدراء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2020).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، قام الباحث ببناء استبانة مكونة من (40) فقرة، وتم توجيهها لمدراء المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية خلال جائحة كورونا، وتم تطوير الاستبيان من خلال الاطلاع على دراسات تناولت التعليم عن بعد كدراسة (Yulia, 2020) ودراسة (Basilaia, Kvavadze, 2020)، كما استفاد الباحث من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، واختارت بعض الفقرات وأعدت صياغتها، وصاغت بعض الفقرات في ضوء الأدب النظري المتشكّل لديها عن التعلم عن بعد، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (40) فقرة يقابلها تدرّج خماسي (أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، لا أوافق=2، لا أوافق بشدة=1) وتوزعت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات هي:

- استمرارية التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (14) فقرة.
- معوقات التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (10) فقرات.
- تفاعل المدرسين مع التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (10) فقرات.
- تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد: تضمن هذا المجال (6) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على سبعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي والتدريس في كل من جامعة النجاح الوطنية والمدرسة العربية الأمريكية وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليّتها لكافة جوانب التعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مدراء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية، وكذلك ملائمة

صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء المحكمين على إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وقام الباحث بتعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

جرى تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة مكونة من (20) مدير مدرسة من مدراء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية، وتم استخدام اختبار كرونباخ الفا (**Cronbach's Alpha**) لاختبار ثبات الاستبانة، وقد بلغ معدل ثبات الاستبانة (0.92)، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0.895) و (0.731).

التحليل الاحصائي:

جرى جمع البيانات باستخدام أداة الدراسة وهي الاستبانة، ومن ثم تفرغها في ملف إكسل (**Excel**)، وتنظيمها وإدخالها إلى البرنامج الاحصائي (**SPSS**) لتحليل بيانات الدراسة بعد ترميز الإجابات. حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

كما تم تحويل فئات التدرج الخماسي إلى تدرج ثلاثي كما يلي:

$$4 = (5-1)$$

$$1.33 = 3/4$$

حيث استخدمت هذه القيمة لتحديد طول فترة التدرج كما يلي:

$$1 - 2.33 \text{ ضعيفة}$$

$$2.34 - 3.67 \text{ متوسطة}$$

$$3.68 - 5.00 \text{ كبيرة}$$

نتائج الدراسة ومناقشتها:

جرى عرض النتائج وتحليلها في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

لتحليل هذه الاستبانة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالاتها الأربع، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة التعليم عن بعد

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	استمرارية التعليم عن بعد في ظل انتشار كورونا	2.55	0.90	متوسطة
2	تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في ظل التعليم عن بعد	2.47	0.82	متوسطة
3	تفاعل المدرسين مع التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا	2.43	0.67	متوسطة
4	معيقات التعليم عن بعد	2.35	0.34	متوسطة
5	فاعلية التعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر المدرسين في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية	2.45	0.57	متوسطة

يتبين من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لفاعلية التعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مدراء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية قد بلغ (2.45) بانحراف معياري (0.57) بدرجة متوسطة، وأن مجال "استمرارية التعليم عن بعد في ظل انتشار كورونا" كان بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.90) بدرجة متوسطة، يليه مجال "تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.82) بدرجة متوسطة أيضاً، في حين جاء مجال "تفاعل المدرسين مع التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا" بمتوسط حسابي (2.43) وانحراف معياري (0.67) بدرجة متوسطة، وأخيراً جاء مجال "معيقات التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (2.35) وانحراف معياري (0.34).

نتائج السؤال الأول: "ما مستوى استمرارية عملية التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية؟"

قام الباحث باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استمرارية عملية التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية كما يلي:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال " استمرارية التعليم عن بعد في ظل انتشار كورونا"

الترتيب	البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تم تدريب الطلبة من قبل المدرسة على استخدام التعليم عن بعد من خلال اعطائهم بعض الدورات التأهيلية خلال الجائحة	3.22	1.35	متوسطة
2	التقنيات المتبعة في التعليم عن بعد فعالة وتغطي كافة جوانب المنهاج	3.16	1.44	متوسطة
3	هناك سلاسة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا	3.04	1.39	متوسطة
4	أشعر بالرضا عن استخدام نظام التعليم عن بعد كبديل عن نظام التعليم الوجاهي في ظل أزمة كورونا	2.83	1.44	متوسطة
5	ارسال واستلام المواد التعليمية عن بعد كان دون عوائق فنية	2.70	1.55	متوسطة
6	توفر المدرسة دورات إلكترونية إرشادية تدريبية توضح الية استخدام نظام التعليم عن بعد للمدرسين أثناء أزمة كورونا	2.64	1.39	متوسطة
7	يملك المدرسون مهارات كافية لتصميم وإنتاج محتوى الكتروني فعال	2.62	1.41	متوسطة
8	تصميم الموقع الذي وفرته المدرسة للتعليم الإلكتروني تسهل عرض المادة بطريقة شيقة	2.50	1.40	متوسطة
9	نظام التعليم عن بعد يوفر تواصلا مباشرا بين أعضاء النظام التعليمي (الادارة، المدرس، الطالب)	2.28	1.34	ضعيفة
10	توفر المدرسة دعم فني ملائم لتسهيل توظيف التكنولوجيا في المادة التعليمية	2.26	1.35	ضعيفة
11	تساهم تقنية التعليم عن بعد بفاعلية في استمرارية ونجاح العملية التعليمية في ظل أزمة كورونا	2.18	1.33	ضعيفة
12	الدعم اللوجستي من المدرسة متوفر لمتابعة العملية التعليمية.	2.16	1.33	ضعيفة

الترتيب	البيان	المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف	الدرجة
13	تم توفير دليل لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليمية للطلبة.	2.08	1.35	ضعيفة
14	إدارة المدرسة تقوم بتقييم مستمر لآلية التدريس عن بعد	2.08	1.24	ضعيفة

يتبين من الجدول (2) أن فقرات مجال " استمرارية التعليم عن بعد في ظل انتشار كورونا" قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة " تم تدريب الطلبة من قبل المدرسة على استخدام التعليم عن بعد من خلال اعطائهم بعض الدورات التأهيلية خلال الجائحة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.22) وبانحراف معياري مقداره (1.35) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة " إدارة المدرسة تقوم بتقييم مستمر لآلية التدريس عن بعد " والفقرة " تم توفير دليل لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليمية للطلبة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.08) وبانحراف معياري مقداره (1.24) (1.35) على التوالي بدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية تفاجأت بقرار حكومي بإغلاق المدرسة ومنع التدريس وجهاً لوجه، دون أن يكون هناك تدريب مسبق وتنمية مهنية لمدراء المدارس حول توظيف التعليم عن بعد في عملية التعليم والتعلم، كما ان الطلبة أنفسهم لم يتدربوا على التعليم عن بعد.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم اعتماد المدرسة لبرمجيات مسبقة وموثوقة لتوظيفها في التعليم عن بعد، الأمر الذي جعل بعض مدراء المدارس يتواصلون مع الطلبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وهي برامج غير متخصصة للتعليم عن بعد، كما أن بعض الطلبة ومدراء المدارس لا يتقنون بنتائج الاختبارات الإلكترونية، مما جعلهم لا يأخذون التعليم عن بعد على محمل الجد.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القرارات الحكومية جاءت سريعة جداً، مما أفقدت المدرسة مرونتها في التعامل مع جائحة كورونا، فقد استمرت نتائج الفصل الأول في ضبابية لمدة طويلة، ولم يعرف مدراء المدارس أو الطلبة مصير هذا الفصل، هل سيُعاد أم سيلغى أم سيجسب التعليم عن بعد كتعلم رسمي وتعتمد نتائجه، وهي امور جعلت بعض الطلبة يتوقف عن متابعة التعليم عن بعد ثم يعود للتعلم ثم يتوقف.

نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى معيقات استخدام التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية؟"

قام الباحث باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معيقان استخدام التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية كما يلي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني "معيقات التعليم عن بعد"

الترتيب	الوصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يتناسب نظام التعليم عن بعد مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي	3.90	0.93	كبيرة
2	جميع المدرسين لديهم الخبرة والمهارات الكافية والمناسبة لاستخدام الحاسوب والانترنت	3.30	1.09	متوسطة
3	سرعة الانترنت مناسبة ويستطيع المدرس إعطاء أي حصة دون أي انقطاع	3.20	1.47	متوسطة
4	تم عقد دورات تدريبية وإعداد المدرسين قبل أزمة كورونا لآلية استخدام التعليم عن بعد	2.62	1.48	متوسطة
5	يحدث انقطاع للتيار الكهربائي أثناء قيام المعلم بالعملية التعليمية	2.42	1.34	متوسطة
6	هناك صعوبة في التواصل المباشر بين المدرسين والطلبة (حيث يمكن تبادل الأفكار والآراء من خلال المواجهة الشخصية)	1.74	1.04	ضعيفة
7	تواجه المدرسين مشاكل في إعداد الحصص المصورة	1.70	0.95	ضعيفة
8	هناك صعوبة لدى المدرسين في متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة عبر أدوات التعليم عن بعد المتاحة	1.60	0.98	ضعيفة
9	يواجه الطالب مشاكل ومعوقات عند دراسة المادة إلكترونياً	1.54	0.83	ضعيفة
10	تأثر تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد والحصص بسبب ظروف معيشية صعبة أو خاصة	1.52	0.78	ضعيفة

يتبين من الجدول (3) أن فقرات مجال " معيقات التعليم عن بعد " قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة " يتناسب نظام التعليم عن بعد مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.90) وبانحراف معياري مقداره (0.93) بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة " تأثر تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد والحصص بسبب ظروف معيشية صعبة أو خاصة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (1.52) وبانحراف معياري مقداره (0.78) بدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود برمجيات تعليمية معتمدة مسبقاً في المدرسة، الأمر الذي جعل الطلبة يتقدمون في الجوانب النظرية، في حين وجدوا صعوبة في التعلم عن بعد في الجوانب العملية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الكادر التعليمي في المدارس الأردنية مدرب على التعليم وجهاً لوجه، في حين يتطلب التعليم عن بعد كفايات التواصل عن بعد وكفايات حاسوبية، وهي كفايات لم يتدرب عليها مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية الأمر الذي أوجد صعوبات في فهم الرسائل والتعليمات من أول مرة، كما أن بعض مدرء المدارس غير مدرب على التعامل مع الحاسوب والهواتف الذكية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن سرعة الانترنت غير مناسبة في بعض المناطق، الأمر الذي أوجد تفاوتاً في استقبال المعلومات وتبادلها، إضافة إلى حدوث انقطاعات في التيار الكهربائي في الأردن خلال أزمة كورونا.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن التعليم عن بعد هو مستجد تربوي فرضته جائحة كورونا، وكل مستجد يواجه صعوبة في البداية، ثم تأتي الخبرة لاحقاً لتزِيل كثير من المعوقات وتكيف التعليم عن بعد بما يتناسب مع ظروف بيئة التعلم في الأردن.

نتائج السؤال الثالث: "ما مستوى تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية؟"

قام الباحث باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية كما يلي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث " تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا "

الترتيب	البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أعتقد ان الاختبارات عن بعد وسيلة مناسبة لتقييم تحصيل الطلبة	3.74	1.12	كبيرة
2	التعليم عن بعد أكثر فاعلية من حيث استغلال الوقت أكثر من التعليم التقليدي	3.42	1.32	متوسطة
3	هناك مصداقية عالية في تقييم الطلبة من خلال نظام التعليم عن بعد	3.20	1.41	متوسطة
4	يشعر المدرس في المدارس الأردنية بالرضى عن نظام التعليم عن بعد	2.92	1.44	متوسطة
5	أساليب التقييم المتبعة مناسبة وتتم بطرق متنوعة	2.60	1.48	متوسطة
6	يتم تقييم الطالب بشكل مستمر اثناء عملية التعليم عن بعد	1.90	1.28	ضعيفة
7	يتم إرفاق المادة التعليمية للطلبة بسهولة ويسر	1.78	1.21	ضعيفة
8	يجيب المدرس بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة العلمية المرفقة	1.76	1.13	ضعيفة
9	انت ملتزم بنظام التعليم عن بعد بناء على خطة المدرسة	1.48	0.64	ضعيفة
10	يشتمل المحتوى التعليمي على تمارين وواجبات تساعد على التعلم	1.46	0.93	ضعيفة

يتبين من الجدول (4) أن فقرات مجال " تفاعل المعلمين مع التعليم عن بعد في ظل انتشار كورونا " قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة " أعتقد أن الاختبارات عن بعد وسيلة مناسبة لتقييم تحصيل الطلبة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.74) وبانحراف معياري مقداره (1.12) بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة "يشتمل المحتوى التعليمي على تمارين وواجبات تساعد على التعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (1.46) وبانحراف معياري مقداره (0.93) بدرجة ضعيفة.

وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف تفاعل مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية مع أنشطة التقويم، فمدرء المدارس لا تتوافر لديهم برامج متخصصة في ضبط تنفيذ الطلبة للاختبارات.

كما أن تفاعل مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية محكوم باستمرار توافر خدمة الانترنت، وهي خدمة متقطعة تجعل مدرء المدارس يتوقف عن التفاعل مع الطلبة في حال توقف الخدمة، أو تحد من قدرته على الاستجابة بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة التعليمية، كما أن قدرة مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية على أرفاق المواد التعليمية محدودة بسبب تدني مستويات رفع الملفات في خدمات الانترنت.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل على التعليم عن بعد من قبل مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية جاء بشكل مفاجئ، الأمر الذي جعلهم يرسلون معلومات مركزة وعميقة، وتجنب التفاصيل، والتمارين والواجبات مما جعل المواد التعليمية جافة في بعض الأحيان ومملة للطلبة.

نتائج السؤال الرابع: "ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر مدرء المدارس؟"

قام الباحث باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد من وجهة نظر مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية كما يلي:

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال " تفاعل الطلبة

مع التعليم عن بعد في ظل التعليم عن بعد"

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعليم عن بعد	3.32	متوسطة
1	يتفاعل الطلبة مع نظام التعليم عن بعد بشكل مستمر	3.20	متوسطة
6	يساعد أسلوب التعليم عن بعد في فهم المادة العلمية بشكل واضح وسلس	2.92	متوسطة
4	عرض المادة الكترونياً يزود الطالب بمهارات اضافية	2.26	ضعيفة

2	يستطيع الطالب طرح أي تساؤلات واستفسارات من خلال التعليم عن بعد	1.76	1.15	ضعيفة
5	يتيح نظام التعليم عن بعد للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت	1.36	0.75	ضعيفة

يتبين من الجدول (5) أن فقرات مجال " تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في ظل انتشار كورونا" قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة "أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعليم عن بعد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.32) وبانحراف معياري مقداره (1.30) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة " يتيح نظام التعليم عن بعد للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (1.36) وبانحراف معياري مقداره (0.75) بدرجة ضعيفة.

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مجال تفاعل الطلبة مع التعليم عن بعد في ظل انتشار كورونا جاء بدرجة متوسطة، وأن تفاعلهم كان يتراوح ما بين متوسط وضعيف في بعض أنشطة التعليم عن بعد.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية لم يعتادوا التعليم عن بعد، فقد فرضت عليهم جائحة كورونا التعليم عن بعد بشكل مفاجئ ودون تدريب مسبق، وقد حاولوا التواصل مع مدراء المدارس، وهم أيضاً غير مدربين على التعليم عن بعد، مما جعل التفاعل بينهم وبين التعليم عن بعد متوسطاً وضعيفاً في بعض الأنشطة.

كما أن المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية لا تمتلك برمجيات ودروس محوسبة معدة مسبقاً لتوظيفها في حالات الطوارئ، الأمر الذي جعل مدراء المدارس يرسلون للطلبة دروساً تحقق جزءاً من المقررات، وأحياناً دروساً لا تتضمن أنشطة تفاعلية، مما جعل الطلبة متلقين فقط، يقرأون ويجيبون عن الأسئلة؛ مما أفقدهم التفاعل مع التعليم عن بعد.

كما أن اعتماد مدراء المدارس على إرسال دروس من نوع (PDF) و(Word) والطلب من الطالب قراءة المحتوى التعليمي يقلل من قدرة الطلبة على طرح أي تساؤلات واستفسارات من خلال التعليم عن بعد.

إضافة إلى ذلك فإن مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية يحتاجون تدريب كاف ليختاروا البرمجية المناسبة التي تضمن تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي، والوصول إليه في أي وقت يشاء.

الخاتمة:

تمت مناقشة النتائج في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

كشفت النتائج أن المتوسط الحسابي لفاعلية التعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية قد بلغ (2.45) بانحراف معياري (0.57) بدرجة متوسطة، وأن جميع المجالات جاءت بدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتائج إلى أن المدارس الأردنية تعتمد التعلم وجهاً لوجه، ولم يكن في خططها اعتماد التعليم عن بعد، لذلك فقد تحولت بشكل مفاجئ إلى التعليم عن بعد، وهذا ما يقلل من خبراتها في هذا المجال، ويجعل هذا النوع من التعليم مستجداً يحتاج لممارسة لتحسين مستواه.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن التعليم عن بعد يتطلب وجود بنية تحتية من حواسيب وهواتف وبرمجيات مجربة ومعتمدة في التعليم، وشراء برامج خاصة بالمدرسة لضمان اشتراك أكبر عدد من الطلبة في التعليم عن بعد، ولأن التعليم عن بعد فُرض على المدرسة بشكل مفاجئ نتيجة جائحة كورونا فقد كان مدرء المدارس يتواصلون مع الطلبة ضمن الإمكانيات المتاحة وهي إمكانيات ضعيفة ولم يُحسب لها حساب.

كما أن التعليم عن بعد يتطلب تضافر جهود حكومية وخاصة، وقد واجهت المدارس الأردنية قرارات حكومية دون توفير دعم لاستمرار عملية التعليم، إضافة إلى ذلك فإن مدرء المدارس في المدارس الأردنية بلواء البادية الشمالية الشرقية لم يتلقوا التدريب الكافي لقيادة عملية التعليم عن بعد في الأزمات.

التوصيات:

- استثمار التوجيهات الإيجابية للطلبة والمعلمين نحو التعليم عن بعد، ووضع خطط وبرامج للاستفادة من هذه التوجيهات، وإعطاء دورات تدريبية في مجال التعليم عن بعد لكل من الطلبة والمعلمين ومدرء المدارس.

- تدريب وتشجيع المعلمين على الاتصال بالطلبة من خلال الصفحات الإلكترونية والبريد الإلكتروني، نظراً أن كثير من الطلبة لديهم خدمة الإنترنت في البيوت.

- تأكيد ضرورة الاهتمام من قبل المدرسة بإدخال أسلوب التعليم عن بعد مع التعليم الوجيه، والقيام بنشر الثقافة الإلكترونية بين الطلبة لتحقيق أكبر قدر من التفاعل مع هذا النوع من التعليم.
- توفير بنية تعليمية ملائمة لتطبيق التعليم عن بعد في المدرسة وإزالة كافة المعوقات البشرية والمادية والفنية التي تحول دون انتشاره في النظام التعليمي بمختلف المراحل والمجالات .
- يجب على وزارة التربية والتعليم القيام بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمعرفة مدى فاعلية التعليم عن بعد في ظل وجود ظروف قاسية وعقد المؤتمرات والندوات من أجل تطوير التعليم عن بعد والنهوض به.
- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بطرح مقررات دراسية تكسب الطالب مهارات وتقنيات التعليم عن بعد من أجل تسهيل عملية التفاعل والاستفادة من قبل الطلبة مع المواد التعليمية المعروضة إلكترونياً.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- حثناوي مجدي محمد رشيد، نجم، روان نضال (2020). **جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعليم عن بعد "الكفايات والاتجاهات والمعيقات"**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.
- الحميري، عبد القادر بن عبيد الله (2014). **اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعليم عن بعد، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، 15(2)، ص (165-199).**
- درويش، ايهاب (2009). **التعليم الالكتروني اسسه اهدافه مميزاته، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، عمان الأردن.**
- طلبة، عبد العزيز (2011). **تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، ط1، المكتبة العصرية، المنصورة، مصر.**

- عبد العاطي، حسن الباتع محمد وأبو خطوة، السيد عبد المولى (2009). **التعليم الإلكتروني الرقمي " النظرية، التصميم، الإنتاج "** دار المدرسة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.
 - عبد العزيز، حمدي أحمد (2008). **التعليم الإلكتروني " الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات، دار الفكر " ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.**
 - العساف، جمال، والصرايرة، خالد (2012). **مدى وعي المعلمين بمفهوم التعليم عن بعد وواقع استخدامهم إياه في التدريس في مديرية تربية عمان الثانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، 13(1) ص (43-70).**
 - القضاة، خالد يوسف، وحمادنة، أديب زياب (2012). **كفايات التعليم عن بعد لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق في ضوء بعض المتغيرات، مجلة المنارة للبحوث والدراسات – الأردن، (203-239).** ص (18-3).
 - لال، زكريا، علياء، الجنددي (2008). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار نشر عالم الكتب، القاهرة، مصر**
 - محمود، سميح مصطفى (2012). **التعليم الإلكتروني، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.**
 - الملاح، محمد عبد الكريم (2010). **الاسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.**
 - منظمة الصحة العالمية (2019). **المعلومات الأولية حول فايروس كورونا المستجد.**
 - ناصيف، خالد (2020). **التعليم في زمن الكورونا محنة ام محنة، وطن، تاريخ**
- الزيارة 2020/12/3

<https://www.wattan.net/ar/news/320772.html>

المراجع الأجنبية:

- Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2020) Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*.11(2):1-3
- Aljaser, A. M. (2019). The effectiveness of e-learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn English among primary students. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 20(2), 176-194.
- Bashir, K. (2019). Modeling E-learning interactivity, learner satisfaction and continuance learning Intention in Ugandan higher learning institutions. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937> Retrieved, 27/5/2020.
- Berg, G., Simonson, M. (2018). Distance learning. *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
- Draissi, Z. Yong, Q. Z. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. *School of Education, Shaanxi Normal University*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3586783
- Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. [*Computer Networks*](#). 176.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning
- <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Retrieved, 27/5/2020.
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease (COVID- 19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Medical Education and Simulation, Centre for Medical Sciences Education, The University of the West Indies, St. Augustine, TTO*.

قوات حفظ السلام بين ميثاق الأمم المتحدة ومتطلبات المتغيرات الدولية الراهنة
Peacekeeping forces between the United Nations Charter and the requirements of the current international changes

د. مبخوتة أحمد¹

د.قززان مصطفى

المركز الجامعي احمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت، الجزائر.

Ahmedmebkhouta78@gmail.com

المركز الجامعي، أفلو، الجزائر.

kezmus@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/08/12 تاريخ القبول: 2020/10/20 تاريخ النشر: 2020/12/12

ملخص:

إنشاء قوات حفظ السلام هو وسيلة لتسوية النزاعات من طرف منظمة الأمم المتحدة لتحقيق حفظ السلم والأمن الدوليين، برزت كآلية أثبتت فعاليتها في منع النزاعات وصيانة للسلم والأمن الدوليين، ونظام الأمن الجماعي رغم خلو الميثاق من إشارة صريحة بخصوص هذه القوات، والصعوبات الخارجية والداخلية التي تؤثر على عمل قوات حفظ السلام الدولية، مع تضاعف عددها بشكل غير مسبوق في فترة ما بعد الحرب الباردة.

شهدت تطورات على الصعيد المفاهيمي ووأبعادها، وتشعب مجالات نشاطها في ظل تغير تركيبة المجتمع الدولي، واختلال توازنات العلاقات الدولية. وتعارض عمل قوات حفظ السلام مع مجمل القواعد الكلمات المفتاحية: الأمم المتحدة، حفظ، السلم والأمن، نزاع قوات أممية.

¹ د. مبخوتة أحمد، الإيميل: Ahmedmebkhouta78@gmail.com

Abstract:

The propose of studying the issue of peacekeepers is to become familiar with the rôle of the United Nations in maintaining international peace and Security. There have been développements at the conceptuel and opérationnel levels which have required further study and monitoring of This mechanism.

This has proven to be effective in preventing conflits and maintaining international peace and Security, as well as the collective Security system despite the absence of an explicit reference in the charter regarding these forces, and the external and internal difficulties That affect the work of international peacekeepers.

Key words United nations, Keeping peace and Security, conflict, UN forces

مقدمة:

حرص واضعو الميثاق على وضع تنظيم جديد للجماعة الدولية أساسه فكرة نظام الأمن الجماعي الذي يقوم على الحظر المطلق لاستخدام القوة أو التهديد بها على أي نحو يمس بالاستقلال السياسي للدول وسلامة أراضيها، من جهة أخرى، وبذلك تم وضع الأسس اللازمة لقيادة جماعية للنظام الدولي من خلال الأمم المتحدة.

أسند الميثاق لمجلس الأمن مهمة تطبيق نظام الأمن الجماعي وذلك باتخاذ التدابير غير العسكرية والعسكرية اللازمة في حالات تهديد السلم أو الإخلال به أو عند وقوع عدوان طبقاً لأحكام الفصل السابع من الميثاق، لكن الحرب الباردة أثرت سلباً على أداء مجلس الأمن حتى أدت إلى شل عمله خاصة فيما يتعلق بتطبيق نظام الأمن الجماعي ذلك بسبب الإفراط في استخدام "الفيتو"، والذي ترتب عليه عدم توافر قوات مسلحة تحت سلطة مجلس الأمن تمكنه من القيام بالمهام المنوطة به في مجال حفظ السلم مما

أدى إلى عجز مجلس الأمن بسبب استخدام حق الفيتو فتحول دور الأمم المتحدة في المسائل المتعلقة بحفظ السلام والأمن الدوليين.

أثار لجوء الأمم المتحدة إلى استخدام هذا الأسلوب للتدخل العديد من المسائل القانونية، خاصة وأن ميثاق الأمم المتحدة لم ينص صراحة على إنشائها واختصاصاتها، الأمر الذي دفع بعض الدول في البداية إلى التشكيك في مدى شرعية اللجوء إلى هذا الأسلوب من أساليب التدخل الدولي في فك الصراعات الدولية.

من هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة للوقوف على أهم الآليات المستعملة من طرف منظمة الأمم المتحدة في حفظ السلم والأمن الدوليين، والتي شهدت تطورات على الصعيد المفاهيمي والصعيد العملي في الأمر الذي تطلب مزيداً من الدراسة والمتابعة لهذه الآلية، والتي أثبتت فعاليتها في منع النزاعات وصيانة للسلم والأمن الدوليين.

كانت أهداف حفظ السلام الذي تضطلع به الأمم المتحدة مقصورة بالدرجة الأولى على صون وقف إطلاق النار، مراقبة خطوط الهدنة، نزع السلاح بين الأطراف المتقاتلة أي القيام بمهام عسكرية بحثة وتوفير الدعم للجهود السياسية لحل النزاع بالطرق السلمية.

إذ أصبحت الأمم المتحدة تتدخل ليس فقط في النزاعات بين الدول بل امتد تدخلها إلى النزاعات الداخلية والحروب الأهلية التي تمتد أثارها إلى الدول الأخرى.

ومنه تبرز إشكالية الدراسة المتمثلة ما هي الطبيعة القانونية لقوات حفظ السلام كآلية مستحدثة في حل النزاعات الدولية؟ والتي بدورها تطرح تساؤلات فرعية أهمها فيما يتمثل الأساس القانوني لقوات حفظ السلام الدولية؟ وما مدى فعالية قوات حفظ السلام في تأدية مهامها؟ وكيف أثرت المتغيرات الدولية في تطور أدوارها؟

ولتحليل الإشكالية الرئيسية تم توظيف جملة من المناهج العلمية بدءاً بالمنهج الوصفي، وذلك بإلقاء نظرة على لدراسة التطورات التي لحقت عمليات حفظ السلام وتبّع مسارها، ثم الاعتماد على المنهج التحليلي، بمعالجة وتحليل وتقييم عمل قوات حفظ السلام وتحليل النصوص الواردة في الميثاق دون إغفال

الاستعانة بالمنهج التاريخي، المرتبط التطورات الطارئة على ظروف المجتمع الدولي، ومستجدات العلاقات الدولية، التي أدت إلى تطور مفهومها واتساع مهامها.

المبحث الأول: فكرة نظام الأمن الجماعي كأساس لإنشاء قوات حفظ السلام الدولية.

تكتسي فكرة حفظ السلم والأمن الدولي أهمية كبرى في منظومة الأمم المتحدة حيث أعطى الميثاق مكانة أساسية لمجلس الأمن بتحمل التبعات الرئيسية في مجال حفظ الأمن والسلم الدوليين، والذي يعتبر أحد المقاصد التي أنشأت من أجلها منظمة الأمم المتحدة.

المطلب الأول: سلطة الجمعية العامة في تجسيد تدابير الأمن الجماعي

تحتل الجمعية العامة مكانة متميزة في منظومة الأمم، باعتبارها الجهاز الرئيسي العام للتداول في المنظمة الدولية، باعتبارها تمثل طبقة المجتمع الدولي بمختلف أطرافه وتشكيلاته السياسية والاقتصادية والعرقية والجهوية الغنية منها والفقيرة (بوسلطان، 2001).

وللجمعية العامة دور كبير في نشاط الأمم المتحدة، استنادا للسلطات التي منحها لها الميثاق، وبحث كل ما يتعلق بسلطات وأهداف المنظمة، لا يحدها في هذه السلطة أي قيد، سوى إصدار توصيات غير ملزمة، كما أنها تراعي ما جاء في أحكام المادة (12) من الميثاق. (عيون، 1985، صفحة 130)

الفرع الأول سلطة الجمعية العامة في مناقشة جميع شؤون الأمم المتحدة:

تنص المادة العاشرة من الميثاق: على "للجمعية العامة أن تناقش أي مسألة أو أمر يدخل في نطاق هذا الميثاق، أو يتصل بسلطات فرع من الفروع المنصوص عليها فيه أو وظائفه، كما أن لها فيما عدا ما نص عليه في المادة 12 أن توصي أعضاء الهيئة أو مجلس الأمن أو كليهما بما تراه في تلك المسائل والأمور".

طبقا للمادة 10 من الميثاق، يحق للجمعية العامة مناقشة أي مسألة تدخل ضمن نطاق الميثاق، وكذلك تقديم التوصيات لأعضاء الهيئة، أو لمجلس الأمن أو كليهما، ووفقا للفقرة الثانية من المادة الحادية عشر أن تناقش أية مسألة تكون لها صلة بحفظ السلم والأمن الدوليين يرفعها إليها أي عضو من أعضاء الأمم المتحدة أو مجلس الأمن أو دولة ليست من أعضائها وفقا لأحكام الفقرة الثانية من المادة 35 من الميثاق.

ولها فيما عدا ما تنص عليه المادة الثانية عشر أن تقدم توصياتها بصدد هذه المسائل للدولة أو الدول صاحبة الشأن أو مجلس الأمن أو لكليهما معاً، وكل مسألة مما تقدم ذكره يكون من الضروري القيام بعمل ما ينبغي أن تحيلها الجمعية العامة على مجلس الأمن قبل بحثها أو بعده، وللجمعية العامة أن تسترعي نظر مجلس الأمن إلى الأحوال التي يحتمل أن تعرض السلم والأمن الدولي للخطر. (العرين، 1967، صفحة 67).

الفرع الثاني: سلطة الجمعية العامة في حفظ على السلم والأمن الدوليين:

اختلفت الآراء بشأن التأسيس القانوني لسلطة اتخاذ قرارات في مجال حفظ السلم والأمن الدوليين (علوان، 1997، صفحة 100)، فقوة الطوارئ الدولية التي أنشأت في مصر عام 1956 كانت مهمتها قاصرة على مراقبة انسحاب القوات الفرنسية والإسرائيلية والبريطانية من الصحراء المصرية وذلك بموجب القرار 1000 الذي اتخذته في دورتها الطارئة الأولى والتي انعقدت بموجب قرار الاتحاد من أجل السلام في 05 تشرين الثاني 1956 حيث أعتبر هذه القوات كجهاز فرعي تابع للجمعية وفق نص المادة 22 من الميثاق، فيما اعتبرها البعض سلطة الجمعية في إنشاء قوات دولية لحفظ السلام مستمدة من قرار الاتحاد من أجل السلام. الذي فوض الجمعية العامة الحلول محل مجلس الأمن من أجل حفظ السلم والأمن الدولي (سليمان، 2011، صفحة 186).

المادة (11) من الميثاق، أقرت سلطة الجمعية العامة أن تنظر في المبادئ العامة للتعاون من أجل حفظ الأمن والسلم الدوليين، ويدخل في ذلك مبادئ نزع السلاح، بحسب نص المادة (11) من الميثاق، ولها أن تقدم بصدد هذه المبادئ توصياتها إلى أعضاء المنظمة، أو إلى مجلس الأمن، أو كليهما (الوفاء، 1997، صفحة 35) على أن سلطة الجمعية العامة هنا مقيدة وكان القصد هنا هو وضع حدّ فاصل بين اختصاصات مجلس الأمن، واختصاصات الجمعية العامة، رغبة في حماية مجلس الأمن والسلم الدوليين. (M, 1994, p. 271).

على الرغم من انه لم يرد للجمعية العامة ذكر في الفصل السابع من الميثاق، إلا أننا نلاحظ أنها تمتعت بسلطة إصدار التوصيات بجزءات غير مسلحة في عدة مناسبات، منها التوصيات المتعلقة بفرض

جزاءات من النوع المشار إليه في نص المادة (39)، والتوصيات بإجراءات المادة (41) يشكل نقلة خاصة، إن قيام الجمعية بذلك يحقق هدفين: الأول: تسجيل كلمة المجتمع الدولي من خلال أكثر الأجهزة تمثيلاً له، مما يقدم أساساً قانونياً وسياسياً للتصرفات اللاحقة للدول أو المنظمة خاصة وأن الراجح يعترف لقرارات الجمعية بدور فعال في إنشاء القواعد العرفية والكشف عنها الثاني: الضغط على المجلس وتوجيهه صراحة أو ضمناً (الأشغل، 1997، صفحة 329).

الفرع الثالث: قرار الاتحاد من أجل السلام كأساس لإنشاء قوات حفظ السلام الدولية:

استغلت الجمعية العامة، عجز مجلس الأمن عن مباشرة اختصاصاته في مجال حفظ الأمن والسلم الدوليين، لتتدخل عبر قرار الاتحاد من أجل السلام، بتاريخ: 03/نوفمبر/1950، رقم 377/أ في أزمة كوريا بعد عجز مجلس الأمن عن التدخل لحل الأزمة في تعبير عن تطور في صلاحيات الجمعية العامة، وأصبحت مؤهلة لإصدار القرارات التي تدخل في صميم اختصاص مجلس الأمن، وتمارس صلاحيات حفظ الأمن والسلم الدوليين في هذا الاتجاه محكمة العدل الدولية علّقت على موضوع الأساس القانوني لقوات الطوارئ الدولية، في الفتوى القانونية الصادرة في 1962/07/20 بالقول بأن إنشاء هذه القوات يمكن اعتبارها تدبيراً وفقاً للمادة 14 من الميثاق، ويدخل في ذلك المواقف الناشئة عن انتهاك أحكام الميثاق الموضحة لمقاصد الأمم المتحدة ومبادئها (العلا، 2005، صفحة 78)، كما اعتبرت المحكمة أن وجهة النظر القائلة بأن إنشاء قوات دولية لحفظ السلام مقتصر على مجلس الأمن فقط تفتقد الأساس القانوني (صالح، 1977، صفحة 104)، وأنه لا يوجد ما يحد من اختصاص الجمعية العامة وفق ما ورد في المادة 11 و12، ومن ثمة تستطيع الجمعية العامة أن تنشئ عمليات حفظ السلام بناء على طلب الدول المعنية وأنه لا يتصور قبول ميثاق الأمم المتحدة أن يتم الوقوف موقف العجز في مواجهة موقف طارئ بحجة غياب الاتفاقيات التي أشارت إليها المادة 43.

المطلب الثاني: سلطة مجلس الأمن في إنشاء قوات حفظ السلام الدولية طبقاً لنصوص الميثاق:

يعد مجلس الأمن الجهاز الرئيسي في منظمة الأمم المتحدة المسؤول على حفظ السلم والأمن الدوليين، ولقد خوله ميثاق المنظمة سلطات، في هذا السياق منحت له عدة وسائل

وإمكانيات ووضعت تحت تصرفه مجموعة من الإجراءات والخطوات منها ما هو ذا طابع سلمي ومنها ما هو ذا طابع قسري وذلك ضمن الفصل السابع (الأشغل، المرجع السابق، الصفحات 328-329).

الفرع الأول سلطة مجلس الأمن في إنشاء قوات حفظ السلام طبقاً للفصل السادس.

مجلس الأمن هو الجهاز الرئيسي في تسيير نظام الأمن الجماعي وحفظ السلم والأمن الدوليين حيث يختص بالنظر في أي نزاع أو موقف قد يؤدي إلى الإخلال بالسلم والأمن الدوليين. ولمباشرة هذه المهام يقوم مجلس الأمن بإصدار القرارات قصد مباشرة مهامه، وتجسيد سلطاته التي خولها له الميثاق، انطلاقاً من حدوث نزاع أو موقف، مما يشكل تهديد للسلم والأمن الدوليين (هنداوي، 1994، صفحة 103).

ورد في المادة 34 من الميثاق: "إن لمجلس الأمن أن يفحص أي نزاع أو موقف قد يؤدي إلى احتكاك دولي أو قد يثير نزاع لكي يقرر ما إذا كان استمرار هذا النزاع أو الموقف من شأنه أن يعرض للخطر حفظ السلم والأمن الدوليين".

هذه المادة أعطت لمجلس الأمن سلطات تقديرية واسعة في البحث والتقصي في أي نزاع أو موقف ليقرر ما إذا كان ينطوي على عناصر تهديد السلم أو الإخلال به مما يعرض السلم والأمن الدوليين للخطر، ويتبين لنا أن مجلس الأمن يباشر حق التصدي بالفحص في النزاع أو موقف دون أن يطلب أحد ممن له حق تقديم هذا الطلب ليقرر ما إذا كان من شأن استمرار هذا الوضع أن يعرض السلم والأمن الدوليين للخطر، وطبقاً لنص المادة 33 من الميثاق فإن مجلس الأمن مخول لدعوة الأطراف المتنازعة على التماس حل الخلافات بطرق وردت على سبيل المثال لا الحصر بطرق المفاوضة-التحقيق-الوساطة-التوفيق-التحكيم-اللجوء إلى الوكالات المتخصصة-التنظيمات الإقليمية وغيرها من الوسائل الأخرى (هنداوي، المرجع السابق، صفحة 40).

ولا يقتصر دور مجلس الأمن على مجرد دعوة الأطراف لتسوية نزاعاتهم بالوسائل السلمية التي لهم حرية اختيار الوسيلة الملائمة بل خولت له المادة 36 سلطة التدخل بين المتنازعين ويقدم توصياته في هذا

النزاع، لكن هذا التدخل قيد نوعاً ما حيث لا بد أن يراعى مجلس الأمن ما اتخذته الأطراف المتنازعة من إجراءات سابقة لحل النزاع القائم، ولا يجوز له أن يوصي بإتباع إجراءات أخرى إلا عند الضرورة وإلا كان ذلك تعدياً على حرية اختيار الأطراف المتنازعة للوسيلة المناسبة (الدقاق، 1994، صفحة 451).

وإذا فشلت مساعي الأطراف في حل النزاع كان لمجلس الأمن بمقتضى هذا أن يوصي بما يراه مناسباً إذا رأى أن استمرار هذا الوضع قد يعرض السلم والأمن الدوليين للخطر، وله أن يعرض هذا النزاع خارج نطاق الوسائل الواردة في نص المادة 33 من الميثاق.

كما أن واجب عرض النزاع على مجلس الأمن إذا ما أخفق الأطراف في حل النزاع القائم بالوسائل الواردة في المادتين 33 و36 من الميثاق لا يقع على عاتق أحد الأطراف فحسب بل لا يمنعه كلاهما من اللجوء إلى مجلس الأمن، كما أن مجلس الأمن خول له سلطة واسعة في مباشرة سلطاته واتخاذ التدابير الملائمة إذا رأى في أن من شأن هذا النزاع واستمراره قد يعرض السلم والأمن الدوليين للخطر وفق ما يتلاءم مع متطلبات الحل السلمي للنزاعات الدولية (حسين، 1985، صفحة 12)، وهذا مما يجعل مجلس الأمن يباشر الصلاحيات الواردة في الفصل السابع من الميثاق بعد فشل مقتضيات الحل السلمي للنزاع عندما تبرز بوادر تعرض السلم والأمن الدوليين للخطر.

إن ما ورد من أحكام في الفصل السادس من ميثاق منظمة الأمم المتحدة يمكن اعتباره الأساس القانوني لإنشاء قوات حفظ السلام الدولية التي لا تتضمن استخدام أي شكل من أشكال القوة المسلحة مادام أن الموقف في هذه المرحلة لا يمكن تكييفه بنفس الوضع على النزاعات الدولية المهددة للسلم والأمن الدوليين.

الفرع الثاني سلطة مجلس الأمن في إنشاء قوات حفظ السلام طبقاً للفصل السابع

تنص المادة 39 من الميثاق على ما يلي: "يقدر مجلس الأمن ما إذا كان قد وقع تهديد للسلم أو إخلال به أو كان ما وقع عملاً من أعمال العدوان، وهو ما يستند مجلس الأمن عند مباشرة سلطاته الواردة في الفصل السابع من الميثاق إلى إحدى الحالات الواردة في نص المادة 39 من الميثاق وهي تهديد السلم أو الإخلال به أو عمل من أعمال العدوان فهذه العبارات تعد المدخل القانوني الذي يتيح لمجلس الأمن

ممارسة التدابير المقررة في الفصل السابع من الميثاق، التي قد تصل إلى حد استخدام القوة العسكرية (GERARD, 1994, p. 654).

إن الميثاق لم يضع ضابطا عمليا يجري العمل به في شأن تكييف ما يعرض عليه من مسائل، ولعل ذلك يعود إلى أن مجلس الأمن يرفض وضع قيود على سلطته التقديرية، أيضا وجود حق الاعتراض الذي يتناقض مع وجود ضابط محدد، ولذلك يحاول تحديد مدلول للحالات الثلاثة المنصوص عليها في المادة 39 من الميثاق، والتي يبنى عليها مجلس الأمن تحركه إزاء تلك المسألة (GAJA, 1993, p. 299).
تنص المادة 39 من الميثاق على ما يلي: "يقدر مجلس الأمن ما إذا كان قد وقع تهديد للسلم أو إخلال به أو كان ما وقع عملا من أعمال العدوان، ويقدم في ذلك توصيات أو يقدر ما يجب اتخاذه من التدابير طبقا لأحكام المادتين 41 و42 لحفظ السلم والأمن الدوليين أو إعادتهما إلى نصابهما". وعليه يمكن اعتبارها الأساس القانوني لإنشاء قوات حفظ السلام. (عرفات، 2005، صفحة 354)

أتاح ميثاق الأمم المتحدة لمجلس الأمن إذا تبين له أن التدابير المنصوص عليها في المادة 41 لا تفي بالغرض بما يلزم لحفظ السلم والأمن الدوليين - سلطة اتخاذ تدابير قمع تصل إلى حد استخدام القوة العسكرية وهو إجراء ملزم لجميع الأعضاء طبقا لنص المادة 24 من الميثاق ويتم اللجوء إلى اتخاذ التدابير العسكرية بعد صدور إجراء تدابير غير عسكرية المشار إليها في نص المادة 41 وعدم تحقق الأهداف المرجوة، وبالتالي فإن التدرج الوارد في المادتين 41 و42 من الميثاق لا يعد ملزما لمجلس الأمن (SOREL, 1995).

وعليه يمكن اعتباره الأساس القانوني لإنشاء قوات حفظ السلام، من خلال حث الدول الأعضاء في المنظمة على إبرام اتفاقيات مع مجلس الأمن لوضع وحدات من قواتها الوطنية تحت تصرف المجلس، ف يتم تطويع وظيفة هذه المادة بحيث صارت المسوغ القانوني لعمليات حفظ السلام. (GERARD, op.cit, p. 655)،

بالنتيجة مما سبق فإن ميثاق الأمم المتحدة خلا من أي إشارة صريحة لمفهوم حفظ السلام، ظهر انسجاما مع متطلبات المجتمع الدولي في ظروف معينة، وعليه يمكن القول أن حفظ السلام قد ظهر أولا

كممارسة ثم تمت صياغته وبلورته كمفهوم ارتبط بالمفهوم الأساسي من إنشاء منظمة الأمم المتحدة، حيث نشأ كارتباط لم يتطرق إليه الميثاق ولكن استوجبت الظروف الدولية لعجزها عن القيام بدورها كاملاً في سياق الأمن الجماعي من خلال ابتداع الوسائل الكفيلة لحصر واحتواء هذه النزاعات وصولاً إلى صيانة السلم والأمن (خليل، 1971، صفحة 170).

المبحث الثاني تكريس إنشاء قوات حفظ السلام كآلية لفظ السلم والأمن الدوليين

تحقيقاً لهذه الأهداف لجأت الأمم المتحدة إلى استحداث آلية جديدة لم ينص عليها الميثاق صراحة تمثلت بإرسال قوات دولية محايدة تابعة للأمم المتحدة إلى ميدان القتال أو النزاع، على الرغم من أن الميثاق لم ينص صراحة على مفهوم دقيق لمفهوم عمليات حفظ السلام.

المطلب الأول: ماهية قوات حفظ السلام الدولية:

تعد عمليات حفظ السلام الصورة الرئيسية للنشاط المادي للأمم المتحدة في مجال حفظ السلام رغم ما أثير من مسائل قانونية خاصة مع وجود سمات مختلفة لكل عملية من عمليات حفظ السلام، لذا من الضروري تحديد مفهوم قوات حفظ السلام الدولية، وتقوم عمليات حفظ السلام على مبادئ أساسية.

الفرع الأول: مفهوم قوات حفظ السلام الدولية:

إن عدم النص صراحة في ميثاق الأمم المتحدة على عمليات حفظ السلام أدى إلى اختلاف في آراء فقهاء القانون الدولي، حيث يرى الفقيه شارل شومو بأن قوات حفظ السلام "سوى آليات سلمية لتسوية المنازعات وأنها تتم بإعمال المادتين 14 و36 من الميثاق".

الفقيه فلوري الذي يرى بأنها "كل العمليات العسكرية وشبه العسكرية التي يتم تنظيمها في حالة الضرورة بسبب عدم القدرة على تنفيذ الآليات المنصوص عليها في المادة 43 وأحياناً بسبب عدم القدرة على الاعتماد على قرارات مجلس الأمن"، وهي في الأساس آلية سلمية لتسوية المنازعات، وأن استخدامها يتم بإعمال للمادتين 14 و36 للميثاق خاصة مع

التطورات التي حدثت في عمليات حفظ السلام وأدوارها المختلفة. (هنداوي ح.، صفحة 162).

داغ همرشلد الأمين العام للأمم المتحدة ذهب إلى القول بأن الميثاق ينقصه فصل آخر يأتي بين الفصل السادس والفصل السابع، تأتي عمليات حفظ السلام من خلاله، حيث أنها تقع بين الطرق السلمية المشار إليها في الفصل السادس وبين الإجراءات الأكثر حيوية، كالحصار أو التدخل العسكري الوارد في الفصل السابع. (مريزق، 2012، صفحة 48)

أما الأمين العام للأمم المتحدة بطرس غالي قوات حفظ السلام بأنها: نشر قوات تابعة للأمم المتحدة في الميدان بموافقة الأطراف المعنية، ويشمل عادة إشراك موظفين مدنيين أيضاً، وهي في الأصل مهمات غير عسكرية يقوم بها أشخاص عسكريون، تعتبر خطوة في عملية حل الصراعات بالطرق السلمية، و يكونوا مسئولين عن قضايا محددة مثل مراقبة وحماية حقوق الإنسان والمساعدة الإنسانية والمساعدة في إعداد وصياغة قوانين جديدة وتنسيق الأمور اللوجستية والإغاثة الغذائية، ويتم تنسيق ذلك بواسطة هيئات مستقلة لدى الأمم المتحدة أو بواسطة منظمات غير حكومية، و حفظ السلام هو سبيل صنع السلام كما هو وسيلة لتوسيع إمكانيات منع نشوب المنازعات (غالي، 1992، صفحة 31).

من هذا التقرير يستشف التطور الذي لحق عمليات حفظ السلام والأدوار التي تقوم بها القوات، وأن الأمم المتحدة حتى تتمكن من القيام بدورها المحوري في حفظ السلام والأمن الدولي حاولت إبداع عدد من الآليات ومنها إنشاء قوات الطوارئ الدولية، وقرار الإتحاد من أجل السلام، وبعد إنهاء الحرب الباردة، وهو ما أدى إلى توسيع مهامها ومفهومها، وقد تأتى ذلك من خلال التطبيقات المختلفة في حفظ السلام.

الفرع الثاني: المبادئ التي تؤطر عمل قوات حفظ السلام الدولية:

حفظ السلام ظهر إلى الوجود أولاً كممارسة ثم تمت صياغته كمفهوم، يتعين على الأمم المتحدة أن تراعيها عند تشكيل قوات حفظ السلام وضرورة إخضاع نظام عمليات السلام إلى مجموعة من القواعد والمبادئ كأساس تقوم عليه عمليات حفظ السلام.

أولاً: المبادئ الواجب احترامها عند تشكيل قوات حفظ السلام الدولية:

قامت الأمم المتحدة بتحديد مجموعة من المبادئ الرئيسية تؤطر عمل قوات حفظ السلام، وأصبحت كأساس تقوم عليه عمليات حفظ السلام.

1: مبدأ عدم اشتراك الدول الدائمة العضوية في مجلس الأمن:

ورد النص على هذا المبدأ للمرة الأولى في تقرير الأمين العام للأمم المتحدة داغ همرشلد في 06 نوفمبر 1956، والغاية من إعمال هذا الأساس تتمثل في ضرورة تشكيل قوات حفظ السلام من دول محايدة، لقد نص قرار مجلس الأمن رقم 340 لعام 1973 المنشئ لقوات الطوارئ الدولية الثانية في مصر على ما يلي: "تتكون القوة من أفراد يجلبون من الدول الأعضاء في الأمم المتحدة بخلاف الدول الأعضاء الدائمة في مجلس الأمن".

2: مبدأ عدم اشتراك الدول المنتمية للأحلاف العسكرية في تشكيل قوات حفظ السلام الدولية:

الحكمة من عدم اشتراك قوات لدول تنتمي إلى الأحلاف العسكرية الرئيسية مثل حلف وارسو سابقا وحلف الناتو تتمثل في عدم توافر التأثير على مهام القوة الدولية والحياد السياسي الواجب توافره أثناء تأدية مهامها، غير أنه يسمح لدول تنتمي للأحلاف العسكرية تولى القيام بأعمال الخدمات المتنوعة للقوة.

3: مبدأ توخي التوزيع الجغرافي العادل في مشاركة الدول في قوات حفظ السلام الدولية:

طرح هذا المبدأ لأول مرة من طرف نيجيريا في 29 أبريل 1965 خلال أعمال اللجنة الخاصة بعمليات حفظ السلام، كما أن تطبيقه كان بالنسبة لعمليات حفظ السلام الدولية من الجيل الأول (المهام التقليدية) خلال الحرب الباردة، وحتى بالنسبة لعمليات حفظ السلام الدولية من الجيل الثاني (المهام الحديثة) بعد انتهاء الحرب الباردة.

ثانياً: المبادئ الواجب احترامها عند نشر قوات حفظ السلام الدولية:

الثابت أن هذه المبادئ رئيسية تؤطر عمل قوات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة، وتعد الركائز الأساسية لعمليات حفظ السلام التقليدي، فتدخل الأمم المتحدة في الصراعات الدولية

وفقا لهذا المفهوم لا يقوم أساسا على استخدام القوة العسكرية وإنما يستند إلى تواجد الأمم المتحدة تواجدا ماديا عبر قوات حفظ السلام الدولية (وآخرين، 2011، صفحة 105).

1: موافقة الأطراف:

يتم نشر عمليات الأمم المتحدة لحفظ السلام بموافقة أطراف النزاع الرئيسية، ويتطلب ذلك التزام الأطراف بعملية سياسية، وقبول هذه الأطراف نشر عملية حفظ السلام، وإبداء الأطراف الرئيسية موافقتها على نشر عملية لحفظ السلام تابعة للأمم المتحدة لا يعني أو يضمن بالضرورة، أن تكون هناك أيضا موافقة على المستوى المحلي.

حيث تشكل موافقة الدول أطراف النزاع عنصرا مهما في نظرية حفظ السلام، فنشر القوات الدولية لا يتم إلا بموافقة الأطراف الأساسية في النزاع ويرجع ذلك انطلاقا من احترام سلامة الأراضي أي دولة من دخول أراضيها دون رضاها، وأن الدول لا تقبل إلا بمحض رضاها وجود قوات عسكرية على أراضيها، وهي مسألة سيادية تتخذها الدول بمحض إرادتها بعيدا عن الضغط والإكراه (خليل، مرجع سابق، صفحة 35).

2- مبدأ الحياد:

إن الحيادية مبدأ أساسي للحفاظ على موافقة وتعاون الأطراف الرئيسية في النزاع، فيجب على القوات الدولية عدم التحيز لطرف من الأطراف والالتزام التام بالظهور كطرف محايد، وهو من المبادئ الأساسية لعمل القوات حفظ السلام، فهو يقتضي أن تتعامل القوة بموضوعية مع كلا الطرفين بعيدا عن التحيز (سليمان، مرجع السابق، صفحة 101)، وهذا ينعكس إيجابا على ثقة الأطراف بها لأن التخلي عن الحيادية بقصد أو غير قصد يعني أن القوات حفظ السلام يمكن أن تصبح عدو للأطراف المتنازعة.

3: مبدأ عدم استخدام القوة إلا في حالة الدفاع الشرعي:

جاء في خطة السلام للأمم المتحدة للعام للأمم المتحدة السابق بطرس غالي التي قدمها لمجلس الأمن عام 1992، أن التمسك بمبدأ احترام سيادة الدول لا ينبغي أن يقف حائلا أمام التدخل الإنساني لحماية

المدنيين، وإيصال المساعدات الإنسانية للمتضررين في مناطق النزاعات المسلحة، ولقد ثبتت هذه الدول في مجلس الأمن هذا المفهوم الجديد الذي يجيز استخدام القوة بموجب الفصل السابع من الميثاق. أما اللجنة التي شكلها الأمين العام للأمم المتحدة بطرس غالي في 07 مارس 2000 برئاسة الأخضر الإبراهيمي لمراجعة مدى فعالية عمليات حفظ السلام، أكدت في تقريرها الصادر في ماي 2000 على المبادئ التقليدية النازمة لعمل قوات حفظ السلام، لكنها في نفس الوقت أوصت بعدم تطبيق هذه المبادئ بصورة تعرقل مهام عمليات حفظ السلام، فيجب الترخيص لقوات حفظ السلام استخدام القوة ضد مصادر النيران وليس فقط للرد على عدوان تتعرض إليه، كما أوصى التقرير بتمكين هذه القوات من استخدام القوة المسلحة لحماية للسكان الذين تقوم بحمايتهم وتسهيلا للقيام بالمهام المنوطة بهم. ونتيجة للتطور الذي حدث في مهام قوات حفظ السلام الدولية أصبحت هذه الأخيرة مخولة باستخدام القوة المسلحة كتدبير قمعي مستند على أحكام المادة 42 من الميثاق. (أمين، 1995، صفحة 143) وتتمتع لهذا العنصر فقد تضمن تقرير الأخضر الإبراهيمي حول عمل بعثات الأمم المتحدة للسلام الصادر في 21 أوت 2000 مجموعة من التوصيات منها وجوب الترخيص لقوات حفظ السلام في استخدام القوة ضد مصادر النيران وليس فقط للرد على عدوان تتعرض إليه، كما أوصى التقرير بتمكين هذه القوات استخدام القوة لحماية السكان ولتسهيل قيامها بالمهام المنوطة بها (زهران، 2007، صفحة 24).

المطلب الثاني: تطور عمل قوات حفظ السلام وفعاليتها في حل النزاعات الدولية

عمليات حفظ السلام تعتبر من الأساليب المتبعة في تخفيف التوتر ودعم وقف إطلاق النار وإبرام اتفاقيات السلام أو إنشاء منطقة عازلة بين الأطراف المتحاربة من أجل تعزيز وتشجيع الظروف المؤدية إلى السلام الدائم، هذه العمليات تضطلع بتنفيذها قوات عسكرية بتكليف من مجلس الأمن الذي يحدد لها شكل ونوع المهمة مثل عملية صنع السلام أو عملية حفظ السلام أو عملية فرض السلام أو عملية بناء السلام، بالنظر إلى طبيعة ودرجة الخطورة التي يتصف بها النزاع الدولي.

الفرع الأول: تطبيقات ممارسة مجلس الأمن لسلطاته في إنشاء قوات حفظ السلام.

نستعرض في هذا السياق بعض الحالات التي أوكلت فيها مسؤولية حفظ السلام الدولية لقوات دولية وذلك بموجب قرارات تكليف صادرة عن مجلس الأمن، في مناطق مختلفة، وتراوحت هذه العمليات بين النجاح في مواضع وباءت بالفشل في مواضع أخرى، وقد كان لعوامل متعددة أثرت على أداء مهامها.

أولاً: الأزمة الكونغولية (ONUC) عملية الأمم المتحدة في الكونغو:

عملية الأمم المتحدة في الكونغو هي عملية مختلفة عن كل عمليات حفظ السلام في المنظمة وقد كانت العملية استجابة لطلب الحكومة الكونغولية للمساعدة في حفظ النظام والقانون بعد اندلاع الاضطرابات في أعقاب التدخل البلجيكي، وقد كلفت قوة الأمم المتحدة بموجب القرار رقم 143 الصادر في 14 جويلية 1960 لمساعدة الحكومة في تشكيل قوة بوليس وطنية بعد الإشراف على رحيل القوات البلجيكية وحفظ النظام والقانون، ثم تطورت إلى المحافظة على السلامة الإقليمية والاستقلال السياسي للبلاد ومنع الحرب الأهلية، واستمرت هذه العملية من جويلية 1960 إلى جوان 1964. (الأشعل، صفحة 153)

وكانت من أخطر وأهم عمليات حفظ السلام التي قامت بها الأمم المتحدة أثناء الحرب الباردة وعكست حساسية وصعوبة الدور الذي يمكن أن تضطلع به الأمم المتحدة في ظل غياب آليات الأمن الجماعي المنصوص عليها في الميثاق (السلام، 2010، صفحة 87).

ثانياً: قوات حفظ السلام بالصومال:

بموجب القرار رقم 794 الصادر عن مجلس الأمن، تم إنشاء قوات حفظ السلام الدولية بالصومال وقد تم انتقاد عمل هذه القوات لدورها السليبي، والإخلال بواجباتها في حماية المدنيين، وعدم التزام تلك القوات باحترام أحكام القانون الدولي الإنساني، وفي تورط أفراد قوات الأمم المتحدة بانتهاك أحكام اتفاقية جنيف الثالثة خصوصاً المادتين 3 و13 منها (محمود، 1995، صفحة 124) أقرت بعدها منظمة الأمم المتحدة بفشلها في حل بعض الصراعات واستحالة إيجاد حل لها، فشلت تلك القوات في إعادة السلم إلى البلاد خلال الفترة

ما بين عامي 1992 و 1993 . فقد استخدمت تلك القوات القوة المفرطة، الأمر الذي أدى بها في النهاية إلى الانسحاب من البلاد (أحمد، صفحة 115).

ثالثا: التعامل مع النزاع في البوسنة والهرسك:

تدخل مجلس الأمن في البوسنة واعتبر الوضع في البوسنة يشكل تهديد للسلم والأمن الدوليين، حث الأطراف المتنازعة إلى اتخاذ التدابير من أجل وضع حد للانتهاكات التي تطال القانون الدولي الإنساني ، في خطوة أخرى انشأ المحكمة الجنائية الدولية الخاصة لمحاكمة مجرمي الحرب في يوغسلافيا السابقة، وعلى الرغم من أن مجلس الأمن بموجب القرار 836 تفويض استعمال القوة من أجل مواصلة مهامها الحفاظ على السلم ، و توسيع صلاحيات قوات الأمم المتحدة للحماية في البوسنة والهرسك ، أن مجلس الأمن يأذن لقوات الأمم المتحدة للحماية عند التصرف دفاعا عن النفس باتخاذ التدابير اللازمة بما في ذكر استعمال القوة للرد على أي طرف من الأطراف يقصف المناطق الآمنة ، أو التصدي لأي توغل مسلح فيها ، أو في حالة عرقلة معتمدة لحرية تنقل القوة أو القوافل الإنسانية المشمولة بالحماية في تلك المناطق أو حولها (شكيرين، 2019، صفحة 1046).

بالإضافة إلى عدة مهام منها إقامة دولة القانون في البوسنة والهرسك، والمساعدة على إصلاح الشرطة المحلية إعادة هيكلتها، وكذلك تقييم سير النظام القضائي الموجود ورصد أداء الشرطة وغيرها مما هو مشترك في حفظ القانون والنظام أو التدقيق في ذلك النظام، وكلفت أيضا بتنظيم الانتخابات ومراقبة احترام حقوق الإنسان، وأنهت البعثة مهامها في 31 ديسمبر 2002 وقد خلفتها بعثة الشرطة للاتحاد الأوروبي (سمية، 2017، صفحة 211).

حالة البوسنة والهرسك كان أسوأ دور لقوات حفظ السلام ولم تقم باتخاذ تدابير عسكرية صارمة ضد الانتهاكات، مما جعل القوات العسكرية الصربية تقترب مجازر رهية ضد السكان المسلمين في كامل البوسنة، وفي المناطق المحمية خاصة ذلك رغم صدور القرار رقم 837 خاصة في سربرينيتشا وهذا على مرأى قوات حفظ السلام الدولية التي لم تكن المسلحين

الصرب من القيام بجرائم إبادة وهذا بتواطؤ من قوات حفظ السلام الهولندية وكانت تلك القوات شاهدا على المجازر التي ارتكبتها الصرب (أحمد أ.، 2002، صفحة 46).

وبالرغم من إدانة مجلس الأمن لتلك الهجمات والتطهير العرقي في قراره رقم 1009 لسنة 1995 وبذلك فقد أخفقت القوات الدولية للسلام في حماية المدنيين من القصف ومن التطهير العرقي، ثم جاء قرار مجلس الأمن بتفويض حلف الناتو يتوجه ضربات جوية موجهة للصرب، وإجبارهم على وقف المجازر والإبادة الجماعية للمسلمين ونفذت بعض الضربات في 26 / 5 / 1995، مما دفع بالصرب على إثر تلك الضربات إلى توقيع اتفاقية سلام مع أطراف النزاع الأخرى 1995/11/21. (شكيرين، المرجع السابق، صفحة 1046).

الفرع الثاني إثر المتغيرات الدولية على اتساع مفهوم تهديد السلم والأمن الدوليين

النظام الحالي لحفظ السلم والأمن في العالم تولد عن ظروف الحرب العالمية الثانية، وتطور في حضان الجو السياسي للحرب الباردة، ونفذ في ظل فكرة وجوب حفظ توازن القوى، وكان على نظام الأمن الجماعي أن يكيف نفسه باستمرار مع التغيرات التي عرفها النظام الدولي، شهدت بدورها العديد من التغيرات النوعية سواء في جانب المفاهيم أو من جانب المهام.

أولاً: تداعيات تطور مفهوم حفظ السلم وتقييد الاختصاص الداخلي للدول

من نتائج تطور ممارسات مجلس الأمن تراجع مفهوم السيادة ببرز مفاهيم الأساسية في القانون الدولي المعاصر، وهو مفهوم التدخل لأغراض إنسانية، سواء في صورته التقليدية المتمثلة في مفهوم التدخل الإنساني، أو في صورته الحديثة المتمثلة في أعمال مسؤولية الحماية، والتي تركزت في العلاقات الدولي خصوصاً لما تمثله الالتزامات الدولية المتعلقة بتطور مفهوم الحماية الدولية لحقوق الإنسان، التي أصبحت تشكل ركناً أساسياً في حفظ السلم والأمن الدوليين، وفي نظام الأمن الجماعي بصورة عامة (Rougier، 1995، الصفحات 478-479).

وتكاد تكون مطلقة فضلاً عن كونها سلطة تقديرية فالمجلس يملك صلاحيات استخدام القوة على أي نحو يراه وفي أي وقت ولأي سبب يقدر أنه يستدعي استخدام القوة وقراراته ملزمة لا يمكن للدول من الناحية

القانونية أن تتحلل منها أو تعترض عليها ولذلك توسع مجلس الأمن في بيان العوامل التي تشكل تهديدا للسلم والأمن الدوليين فلم يعد يقصرها على المنازعات بين الدول وأعمال القتال الواسعة النطاق داخل حدودها وإنما اتسع مداها لتشمل الحالات التي يقع فيها قمع الأقليات والتنكر للمبادئ الديمقراطية (عبر بيان مجلس الأمن في القمة المنعقدة بتاريخ 92/01/31 عن الفكرة الجديدة لتوسيع مفهوم تهديد السلم كما يلي أن غياب الحروب والمنازعات العسكرية بين الدول لا يعني بالضرورة استتباب الأمن والسلم العالميين لقد أصبحت المصادر غير العسكرية كعدم الاستقرار تشكل تهديدا).

أدت بمجلس الأمن إلى تطوير سلطاته في مجال الحفاظ على السلم والأمن الدوليين غير تلك المحددة في المادة 39 من ميثاق الأمم المتحدة بتبلور مفهوم التدخل الإنساني الذي يعطي له حق القيام بواجب الدول التدخل بهدف تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. والمساس بمضمونها يكون محل تدخل عسكري للحفاظ عليها وفرض احترامها بالقوة ، أدت إلى تقليص ما يعد من الشؤون الداخلية للدول في الوقت الذي رجحت فيه مفاهيم الاعتبار الإنسانية والديمقراطية ، فتدخل مجلس الأمن أضحى متوغلا في الشؤون الداخلية للدول إذن هناك مفهوم جديد لمقتضيات نص المادة 7/2 من الميثاق حسب الممارسة العملية لمجلس الأمن بصفة خاصة.

كل هاته المتغيرات أكدت على وجود الحاجة إلى التغيير لمواجهة التحديات التي تفرضها التغيرات الدولي، وذلك بإحلال " عمليات السلام " محل " حفظ السلام " ودمج كافة عمليات الأمم المتحدة، الوقاية من النزاعات، حفظ وصنع وبناء السلام، في عملية واحدة على الرغم من اختلاف شروط وقواعد كل منها، كم تم التأكيد أيضا على الدعم السياسي من الحكومات وتشكيل قوة مؤثرة وقوية يمكن نشرها سريعا مع ضرورة وجود استراتيجية سلمية لبناء السلام (خلافا، 2004، صفحة 175).

ثانيا: حفظ السلم والتدخل لردع انتهاك حقوق الإنسان:

المكانة التي أصبحت تشكلها الحماية الدولية لحقوق الإنسان، أدت إلى بروز مفاهيم جديدة أدت إلى ترويض مفهوم السيادة الوطنية المطلقة وتقييد العديد من الحقوق السيادية

خدمة لما يتطلبه استقرار النظام العام الدولي، مما انعكس على تطورات تمس بسيادة الدول والمبادئ الرئيسية للقانون الدولي التقليدي مع أعمال التدخل الإنساني في مرحلة أولى ثم مسؤولية الحماية في مرحلة لاحقة.

القرار 688 الصادر في 1990/04/05 والذي أعرب فيه مجلس الأمن عن قلقه إزاء القمع الذي يتعرض له السكان المدنيون كما أدان هذا القمع الذي تهدد نتائجه السلم والأمن الدوليين في المنطقة حيث طالب العراق احترام حقوق الإنسان وكذا السماح بوصول المنظمات الإنسانية الدولية على الفور إلى جميع المحتاجين للمساعدة العراق (ZACKLIN, 1995, p. 195).

شكل هذا القرار أساساً لتدخل عدة دول في شؤون الداخلية للعراق وهذا ما يتعارض مع مبدأ السيادة ومثله ينطبق على تدخل مجلس الأمن في قضية دارفور بالسودان بحجة حماية حقوق الإنسان حيث أصدر القرار 1769 لسنة 2007، كما حاول مجلس الأمن التدخل لإرساء وحماية الديمقراطية وهو اتجاه حديث في الأمم المتحدة يقضي بإدانة الانقلابات العسكرية التي تطيح بالحكومات القائمة (الوفا، 1995، صفحة 81).

القرار رقم 940 ل سنة 1994 إثر الانقلاب في هايتي الذي أطاح بالرئيس المنتخب في 30 سبتمبر 1991 حيث فرض مجلس الأمن تدابير بموجب المادة 41 من الميثاق أدى مجلس الأمن إلى اتخاذ قرار حاسم الذي أذن بموجبه للدول الأعضاء بتشكيل قوة متعددة الجنسيات واستخدام كل الوسائل اللازمة لتسهيل خروج القيادة العسكرية من هايتي وعودة الرئيس المنتخب وقد سمح تطبيق هذا القرار بعودة الرئيس في 1994/10/15.

الالتزامات الدولية المتعلقة بحماية حقوق الإنسان أصبحت من المسائل الجوهرية في عمل الأمم المتحدة، يعطي لها حق التدخل لوقف انتهاكات حقوق الإنسان وإخراجها من نطاق الاختصاص الداخلي للدول، بل أكثر من ذلك بأن فتح الباب لتدخل الدول الفردي دون حتى تفويض، وهو ما تجسد في تكريس حق التدخل الإنساني في صورة جديدة تحت مسمى مسؤولية الحماية، حجر الأساس في النظام القانوني الدولي، وضمانة أساسية لحفظ السلم والأمن الدوليين

والذي تقرر في مؤتمر الأمم المتحدة لعام 2005 الذي اقر انه تقع على مسؤولية المجتمع الدولي تشجيع الدول على الوفاء بهذه المسؤولية ومساعدتها على ذلك، ومن ثم تحسد الاعتراف الدولي بمسؤولية الحماية في العديد من القرارات الصادرة عن مجلس الأمن كم هو الشأن في القرار 1647 لعام 2006 الذي حدد الإطار القانون لعمل مجلس الأمن في حماية المدنيين في النزاعات المسلحة، وفي القرار 1706 لعام 2007 بشأن الأزمة في دارفور وفي القرار 1973 لعام 2011 الخاص بالنزاع في ليبيا، والقرار 1975 لعام 2011 الخاص بكوت ديفوار والقرار رقم 2014 لعام 2011 الذي دعا فيه الحكومة اليمنية لحماية المدنيين.

ثالثا: مجلس الأمن وإدراج مكافحة الإرهاب في إطار حفظ السلم والأمن الدولي:

اهتمت منظمة الأمم المتحدة بمكافحة الإرهاب الذي تحول من إرهاب وطني إلى إرهاب دولي إلى تهديد عالمي (Olivier Corten, 2012, p. 19)، وكان لأحداث سبتمبر 2001 أهمية استثنائية في مسار النظام الدولي، وذلك نتيجة تأثيرها على أغلب التفاعلات الدولية كرس تعامل مجلس الأمن بالازدواجية في معالجة القضايا الدولية، لكن وبالرغم من ذلك يصعب القول أن نظام الأمن الجماعي لم يتأثر بهذه الأحداث، هذه القرارات كانت نقطة تحول في مسألة الإرهاب الدولي، أكد من خلالها المجلس إنهما اتخذا في إطار الفصل السابع من الميثاق، وفرض على الدول الأعضاء اتخاذ مجموعة من الإجراءات التنفيذية على كافة الأصعدة المالية، الأمنية والإدارية لمكافحة الإرهاب واتخاذ إجراءات عسكرية عقابية، أو حتى الحصول على تصريح باستخدام القوة العسكرية يدخل ضمن الدفاع الشرعي عن النفس وبالنتيجة يحق لها القيام به بصورة فردية أو جماعية.

كثرت تدخلات مجلس الأمن لقمع الأعمال الإرهابية وفرض جراء ذلك عقوبات وفق الفصل السابع من الميثاق على هاتين الدولتين اعتبر مجلس الأمن أحداث 11 سبتمبر 2001 تهدد السلم والأمن الدوليين حيث أتاح معالجتها في إطار الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة فقد أصدر مجلس الأمن عقب وقوع الحادث سلسلة من القرارات رقم 1368 وتلا ذلك القرار رقم 1373، والقرار 1377 لسنة 2001.

وبالرغم من ذلك لم يتضمن القرار الانتقال إلى أي إجراءات إضافية مكثفيا عن استعداده باتخاذ الإجراءات اللازمة للرد على تلك الهجمات ومكافحة الإرهاب بكافة أشكاله وفقا لمسؤولياته التي يحددها الميثاق و أن يتخذ التدابير اللازمة لحفظ السلم والأمن الدوليين، و أن مجلس الأمن بقراره هذا الذي أعطى السلطة للولايات المتحدة الأمريكية سواء بمفردها أو من خلال الحلف الأطلسي أو من خلال بناء تحالف دولي مع مجموعة من الدول لشن حرب ضد الإرهاب وهي ولاية قائمة على الحق المشروع في الدفاع عن النفس في إطار المادة 51 من الميثاق التي استخدمها كأساس قانوني لإضفاء الشرعية على الحلف الأطلسي (أحمد أ.، صفحة 125)

القرار رقم 1373 يتضمن العديد من الالتزامات الملقة على عاتق الدول الأعضاء في مواجهة ما يعرف بظاهرة الإرهاب إلا أنه لم يحدد بدقة مفهوم الإرهاب ولم يعط تعريف واضح للإرهاب، ولعل هذا الغموض يوفر أساسا قويا لإمكانية استخدام نصوصه ضد أية دولة ووضعها في خانة الإرهاب بصورة دقيقة غائبة وبيان العناصر التي يقوم بها الفعل الإجرامي المعتبر إرهابا غير منضبطة (أيوب، 2003، صفحة 152).

خاتمة:

اعتبر ميثاق الأمم المتحدة حفظ السلم والأمن الدوليين من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المنظمة، لهذا لجأت إلى إيجاد آلية بديلة تتمثل في إرسال قوات حفظ السلام إلى مناطق النزاعات على الرغم من عدم تضمين الميثاق إحكاما خاصة تتعلق بإنشاء وعمل قوات حفظ السلام.

تم تبرير اللجوء إليها استنادا إلى أحكام الفصل السادس والسابع من الميثاق، فمجلس الأمن هو الذي ينشئ عمليات حفظ السلام بكل تفاصيلها من حيث قرار إنشائها وطبيعتها ومهامها وأحيانا تنشأ عمليات حفظ السلام بتكليف من الجمعية العامة وبمهام محددة.

أصبح مجلس الأمن يعتمد في مباشرة سلطاته على نظرية التفسير الموسع لنصوص الميثاق في ظل ما أملتته التطورات المتسارعة للحياة الدولية، وأدى ذلك إلى تفسير الميثاق بصورة أوسع وبطريقة منحت للمنظمة التمتع بالاختصاصات المقررة صراحة بالميثاق خاصة بعد انهيار صراع الحرب الباردة، وإحداث

نوع من التطور والتغيير في وتيرة سير عمل مجلس الأمن المتسارعة وانعكاس ذلك على طريقة معالجته للأزمات الدولية المتلاحقة.

توسع مجلس الأمن في حالات استخدام تدابير الفصل السابع من الميثاق مما أعطى مفهومًا واسعًا لمعنى تهديد السلم والأمن الدوليين من جهة وتقييد مجال الشؤون الداخلية للدول من جهة أخرى إضافة أن الميثاق لم يحدد أو يعرف الحالات التي تنطوي على تهديد السلم أو الإخلال به أو حالات العدوان، مما أعطى لمجلس الأمن سلطة تقديرية واسعة في تقرير ذلك، في غياب ضوابط أو معايير يتعين إتباعها أو النزول عليها في تكييف ما يعرض عليه من وقائع وهو ما جرى عليه العمل في حالات عديدة.

تأكد تغليب الاعتبارات السياسية على الاعتبارات القانونية في تحديد طبيعة العمل باعتباره مهددًا للسلم والأمن الدوليين ويخضع من ثمة لسلطة مجلس الأمن واستنادًا إلى سلطاته الواسعة المستمدة من نص المادة 39 من الميثاق بشأن التكييف، فلم يعد يقصرها على المنازعات بين الدول وأعمال القتال الواسعة النطاق داخل حدودها، وإنما اتسع مداها لتشمل الحالات التي تقع فيها قمع الأقليات والأعمال التي توصف بأنها إرهابية والتدخل لحماية حقوق الإنسان وحماية الديمقراطية

كان لقوات حفظ السلام للأمم المتحدة دور بارز في إدارة الصراعات الدولية التي شهدت نزاعات داخلية ودولية ككمبوديا ولبنان ويوغسلافيا السابقة وتيمور الشرقية وهاتي، وصاحبها الفشل كما هو الحال في الصومال أما في البوسنة التي شهدت إبادة جماعية في سربرينيتشا

إن فعالية عمليات الأمم المتحدة في مجال حفظ السلام تتطلب حيادية الأمم المتحدة وأهم مشكل يهدد عمل قوات حفظ السلام حاليًا هو تسييس مجلس الأمن.

لذا فإنه يتعين المسارعة في معالجة ما يعتري عمليات حفظ السلام من خلل في بعض جوانبها وتطويرها للرفع من قدرة الأمم المتحدة على حفظ السلام وهذا لا يتأتى إلا بتعديل ميثاق الأمم المتحدة لينص صراحة على عمل قوات حفظ السلام وشروط عملها وتمويلها. إعطاء الجمعية العامة صلاحيات واسعة في تشكيل قوات حفظ السلام والإشراف على عملها.

ضرورة إصلاح منظومة الأمم المتحدة، وتجلى ذلك في إعلان الألفية وتقرير الأمين العام المقدم للجمعية العامة في الدورة الستين سواء من خلال الإصلاح الداخلي من حيث العضوية وأحكام التصويت، أو من خلال تفعيل آليات الرقابة من قبل بقية الأجهزة وعلى رأسها الجمعية العامة، وقد أكدت التجربة على نجاح الجمعية العامة في ممارسة حفظ السلم والأمن الدوليين، كما هو الحال في قرارها الشهير بالإتحاد من أجل السلام، ولا يتأتى ذلك إلا بإصلاح شامل للمنظمة وتعديل للميثاق من أجل إعطاء مكانة أكبر للقانون الدولي كضابط في تنظيم العلاقات الدولية .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: مصادر

1- ميثاق الأمم المتحدة

ثانياً الكتب:

1. أحمد، أ. غ. (2002). القضاء الدولي الجنائي، دراسة تطبيقية للمحكمة الدولية الجنائية الخاصة بيوغسلافيا. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع .
2. الوفاء، أ. أ. (1997). منظمة الأمم المتحدة والمنظمات والإقليمية. القاهرة: دار النهضة العربية.
3. الأشغل، ع. أ. (1997). النظرية العامة للجزاءات في القانون الدولي. دار النهضة العربية.
4. الدقاق، م. س. (1994). المنظمات الدولية. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.
5. العريان، ع. أ. (1967). دور القانون الدولي في الأمم المتحدة. المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلد 23.
6. العلا، أ. ع. (2005). تطور دور مجلس الأمن في حفظ الأمن والسلم الدوليين. مصر: دار الكتب القانونية، المحلة الكبرى.

7. علوان، ع. أ. (1997). الوسيط في القانون الدولي العام، الكتاب الرابع، المنظمات الدولية. عمان الأردن: مكتبة

الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

8. عيون، ع. أ. (1985). نظام الأمن الجماعي في التنظيم الدولي الحديث. دار البشير، عمان.

9. هنداي، ح. التدخل الإنساني دراسة فقهية و تطبيقية على ضوء قواعد القانون الدولي الإنساني. القاهرة: دار النهضة

10. هنداي، ح. أ. (1994). حدود سلطات مجلس الأمن. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثالثاً: المقالات:

1. أمين، ن. (1995). ما بعد التدخل الدولي. مجلة السياسة الدولية، العدد 121.
2. أيوب، م. (2003). الأمن القومي العربي في عالم متغير بعد أحداث 11 سبتمبر. القاهرة: مكتبة مدبولي.

3. بوسلطان، ع. (2001). الأمم المتحدة وتحديات النظام الجديد. جامعة الجزائر. مجلة دراسات إنسانية، كلية العلوم الإنسانية العدد. 01
 4. حسين، ع. (1985). قضية الشرق الأوسط والدور التوفيقي لمجلس الأمن: 1985. مجلة السياسة الدولية، 5.
 5. خلاف، ت. (2004). تطور مفهوم حفظ السلام للأمم المتحدة .
 6. خليل، أ. ت. (1971). دراسات في القانون، المجلد الثالث الأمم المتحدة وحفظ السلام في الشرق الأوسط، . القاهرة: الجمعية المصرية للقانون الدولي.
 7. زهران، م. (2007). الأمم المتحدة والتحديات الدولية المعاصرة السياسة الدولية .
 8. سليمان، ر. (2011). النظام القانوني للقوات الدولية في الجولان والآثار المترتبة، سلسلة أطروحات الدكتوراه 99، . بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت.
 9. سمية، ب. (2017). دور قوات حفظ السلام في حفظ السلم والأمن الدوليين، المجلة الأكاديمية، للبحوث القانونية والسياسية العدد 04 جامعة الاغواط.
 10. شكيرين، د. (2019). عمل قوات حفظ السلام بين النجاح والفشل، مجلة صوت القانون. جامعة الخميس، العدد 02، نوفمبر.
 11. صالح، و. (1977). مفهوم السلطات الداخلي واختصاص أجهزة الأمم المتحدة. المجلة المصرية للقانون الدولي، عدد 35..
 12. عرفات، أ. (2005). إدماج قرارات مجلس الأمن الصادرة طبقا للفصل السابع من الميثاق. المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلد 61،.
 13. غالي، ب. (1992). الدبلوماسية الوقائية وصنع السلام وحفظ السلم، تقرير الأمين العام المقدم لمجلس الأمن، السياسة الدولية، العدد 110، أكتوبر .
 14. محمود، و. إ. (1995). تجربة التدخل في الصومال ورواندا، مجلة السياسة الدولية .
 15. .
 16. وآخرين، أ. أ. (2011). الأمم المتحدة في خمسين عاما. القاهرة :مركز الدراسات السياسية الإستراتيجية .
- رابعا: الرسائل الجامعية:
- 1- السلام، ز. ع. (2010). عمليات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة، رسالة ماجستير. جامعة قسنطينة.
 - 2- مريزق، ع. أ. (2012). استخدام القوة في إطار القانون الدولي الإنساني، رسالة ماجستير، كلية الحقوق جامعة الجزائر
 - 3- أحمد، ق. (2014)، قوات حفظ السلام في ظل المستجدات الدولية، رسالة دكتوراه. جامعة تيزي وزو.

خامسا: قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- 1- GAJA, G. (1993). *GIORGIO GAJA, réflexions sur le rôle de conseil de sécurité dans le nouvel ordre mondial R.G.D.I.P.* GIORGIO GAJA, réflexions sur le rôle de conseil de sécurité dans le nouvel ordre mondial R.G.D.I.P.
- 2- GERARD, J. (1994). *Commentaire sur l'article 39 in.* paris: Jean Pierre cot et Alain Pellet, 2ed, Economica.
- 3- GERARD, J. *op.cit.*
- 4- M, B. n. (1994). *Commentaire sur l'article 11, in.* paris: La Charte des nations unies, Commentaire article par article", Jean Pierre cot et Alain Pellet, 2ed, Economica.
- 5- Olivier Corten. (2012). *L'émergence de la responsabilité de protéger. Cahiers de droit international.* Belgique: Edition Bruyant.
- 6- Rougier, A. (1995). *la théorie de l'intervention d'humanité* . revue general d droit international public.
- 7- SOREL, J. (1995). *JEANMARC SOREL, l'élargissement de la notion de menace contre la paix. Le chapitre 7 des nations unies, S.F.D.I.* paris: JEANMARC SOREL, l'élargissement de la notion de menace contre la paix. Le chapitre 7 des nations unies, S.F.D.I.
- 8- ZACKLIN, R. (1995). *le droit applicable aux forces d'intervention sous les auspices de l'ONU, le chapitre 7 des nations unies.* paris: , S.F.D.I.

مصادر المياه ومنشآتها بالمدينة الاسلامية

- مدن المغرب الأوسط نموذجاً -

Water sources and installations in Islamic City
Elmaghrib Elawsat cities- modelذهبية محمودي¹Dehbia Mahmoudi¹

تاريخ الاستلام: 2020/09/10 تاريخ القبول: 2020/10/28 تاريخ النشر: 2020/12/12

الملخص باللغة العربية:

تعتبر المدن الاسلامية بالمغرب الأوسط من بين المدن الأثرية، التي أقيمت على نهر جار تماشياً والشروط التي وضعها "ابن الربيع" لقيام أي مدينة، حيث تذكر جل المصادر والمراجع التي تتحدث عن هذه المدن تنوع الثروة المائية بها، فهي جمعت بين مجاري الأودية والبرك والينابيع والآبار والمواجل، مما جعلها ترتقي في المجال الحضاري باستعمالها لهذا المصدر الحيوي والهام في حياة الانسان والحيوان والنبات بطريقة ايجابية، أثر على الجانب السياسي والاقتصادي والاجتماعي، لذا جاء استعمال الماء عبر العصور في كل المجالات الحياتية.

Islamic cities in the Central Maghreb are among the ancient cities that were built on the Jar River in line with the conditions set by "Ibn Al Rabee" for the establishment of any city, where most of the sources and references that talk about these cities

¹ - المؤلف المرسل: ذهبية محودي، معهد الآثار، جامعة الجزائر2، أستاذة محاضرة —أ-

mention the diversity of water wealth in them, as they brought together the streams of valleys, ponds and springs The wells and boilers, which made them rise in the civilized field by using this vital and important source in the life of man, animals and plants in a positive way, affected the political, economic and social aspect, so the use of water came through the ages in all areas of life.

Keywords : cities in the central Maghreb, water sources, water

1- مقدمة:

يتناول هذا البحث موضوع مصادر المياه، ومنشآتها بالمدينة الاسلامية -مدن المغرب الأوسط نموذجاً- باعتبار الماء عنصر حيوي هام للحياة ومهم في حياة الانسان والحيوان والنبات ،ولا يمكن تصور الحياة والحضارات على الأرض بدون مصادقا لقول الله تعالى ((...وجعلنا من الماء كل شيء حي أفلا تؤمنون)) (القرآن الكريم، صفحة سورة الانبياء، الآية 30) ،لذلك جاء استعمال الماء عبر العصور في كل المجالات الحياتية المتنوعة.

وتعتبر المدن الاسلامية بالمغرب الأوسط من بين المدن الأثرية التي أقيمت على نهر جار تماشيا والشروط التي وضعها ابن الربيع لقيام أي مدينة ،حيث تذكر جل المصادر والمراجع التي تتحدث عن هذه المدن،تنوع الثروة المائية بها،فهي جمعت بين مجاري الأودية والبرك والينابيع والآبار والمواجل، مما جعلها ترتقي في المجال الحضاري باستعمالها لهذا المصدر الحيوي بطريقة ايجابية أثر على الجانب السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

وللوقوف على هذا التنوع في المنشآت المائية ومصادرها بالمدن الاسلامية ،نطرح الاشكالية التالية:

ماهي أهم مصادر المياه ومنشآتها بمدن المغرب الأوسط، وماهي أنواعها ومميزاتها وكذا أهميتها؟،وللإجابة على هذه الاشكالية انتهجنا المنهج التاريخي لتتبع الفترات التاريخية التي تأسست فيها هذه المدن والمنهج الوصفي لوصف مصادر المياه المختلفة بها.

2-تمهيد

يعتبر الماء عنصر مهم في حياة الانسان والحيوان والنبات ،ولا يمكن تصور الحياة على وجه البسيطة بدونه،قال الله تعالى:((وجعلنا من الماء كل شئ حي أفلا يؤمنون))((القرآن الكريم،سورة الانبياء،الآية 30))، أيضا قال تعالى في محكم تنزيله:((هو الذي أنزل من السماء ماء لكم منه شراب ومنه شجر فيه تسمون))((القرآن الكريم،سورة النحل،الآية10))،ولأن الماء هو سبب استقرار حياة الانسان ،فقد دعا الاسلام الى المحافظة عليه بجميع أنواعه والمحافظة على أماكن وجوده سواء في البحار أو المحيطات أو الأنهار أو العيون أوالبرك أوالآبار،فنهى عن الاسراف في استعماله خوفا من هدره أو استنزافه في غير مصلحة (ابراهيم، 2017، صفحة 105) .

ولقد تحكم الماء الى حد كبير في اختيار موضع المدينة،وطالما أشاد الجغرافيون المسلمون بالخواضر التي تتوافر فيها الماء العذب ،حيث أعتبر الماء العذب من المميزات الأساسية التي تتفاضل فيها مدينة عن أخرى ،وكثيرا ما أرتبط تطور العمران في مدينة ما بعذوبة الماء وصلاحيته للشرب كالבصرة ،التي ظلت مشكلة ملوحة الماء وقلته من المشاكل التي واجهت المسلمين في البداية ((الستار، 1978، صفحة 240) ويؤكد ابن الربيع على أهمية الماء العذب كشرط أساسي في اختيار موقع المدينة،فذكر من بين الشروط ((سعة المياه المستعذبة)) ((الربيع، 1996، صفحة 106،107)،كما أكد على توصيل الماء بسهولة الى المدينة بقوله: ((أن على الحاكم أن يسوق اليها الماء العذب ليسهل تناوله من غير عسف)) ((الربيع، 1996، صفحة 107).

وتشير الروايات التاريخية والآثار الباقية للمنشآت المائية في المدن الاسلامية الى اهتمام السلطة بتوفير الماء العذب للمدن الاسلامية ،ومدى تعاون الجميع سلطة وشعبا على انشاء المنشآت المائية والمحافظة عليها،حيث تنوعت أساليب تزويد المدينة بالماء بتنوع مصادره كالأنهار والعيون والآبار والأمطار،واختلاف أماكن هذه المصادر قربا أو بعدا باستثناء المطر الذي اختلفت مواعيد سقوطه ،ونفذت الاساليب التي تتوافق وكل مصدر والهدف في النهاية توصيل الماء الى تكوينات المدينة المختلفة ((الستار، 1978، صفحة 241)،فالمدن التي

تعتمد على مياه الأمطار، عملت بها مصائد الماء كالبرك و المواجل، والصهاريج، والمصانع، التي يتجمع فيها المطر في موسم سقوطه، وسنتطرق الى بعضها بالشرح .

3- المنشآت المائية خلال الفترة الاسلامية:

من بين المنشآت المائية التي انتشرت خلال الفترة الاسلامية وفي الفترات اللاحقة نجد

مايلي:

1.3- البركة:

عرفت البركة تاريخيا عند الأنباط ،ومن بعدهم الرومان ،الذين يعتبرون أول من برعوا في استخدام هذه الوسيلة لتخزين المياه من موسم الوفرة الى موسم القحط ،ولقد وجد الكثير من هذه البرك الأثرية بالصحراء العربية ،التي يعود تاريخها الى الألف سنة قبل الميلاد،بعضها من صنع الأنباط ،وبعضها من صنع الرومان ،وبعضها من صنع عربي،وعرفت البرك لحزن المياه بمزدلفة لإيصال الماء الى الحجاج ،كما قام عبد الله بن عامر بن كريز(59هـ) ببناء سبعة حياض بعرفة وأجرى اليها الماء ،وهو أول من فعل ذلك ،وفي العصر العباسي ،أقام الخليفة المعتصم (218هـ-227هـ) بركة أمام قصره،عندما شيد مدينة سامراء بلغ مقاساتها(ط:220م،ع:190م،عمق:3م) (الله، 2017، صفحة 666).

ويمكن تصنيف البرك المائية من حيث التكوين الى برك طبيعية وأخرى صناعية ،وقد أطلق عليها الباحثين الخزانات،فالبركة: كالحوض والجمع البرك ،يقال سميت بذلك لإقامة الماء فيها،وذكر ابن سيده:والبركة مستنقع الماء ،والبركة شبه حوض يحفر في الأرض لا يجعل له أعضاد فوق صعيد الأرض وهو البرك أيضا(بسكون الراء)،قال ابن منصور:رأيت العرب يسمون الصهاريج التي سويت بالآجر وضرجت بالنورة في طريق مكة ومناهلها بركا،واحدتها بركة ،قال:ورب بركة تكون ألف ذراع وأقل وأكثر(منظور، 1997، صفحة 198)،وهناك البرك الطبيعية ،فهي عبارة عن المنخفضات الصخرية التي يستغلها الانسان لحفظ الماء واستخدامه،أو لتخزينه لإنقاذ البلاد والأراضي من الغرق مثل منخفض الفيوم،أما الصناعية ،فهي المصانع ،التي تبني فوق سطح الأرض لتخزين مياه الأمطار أو المياه المنقولة اليها وتسمى أيضا بالصهاريج العامة ،وهي التي توجد في المدن البعيدة عن مصدر المياه ،وتكون

منظمة أفقيا ورأسيا في باطن الارض ،وتملأ عن طريق فتحات في البدن الخارجي لها ،إذا كان مصدر المياه اليها نهر يجلب ماءه عن طريق قنوات تملأ عن طريق السواقي ،أو يجلب الماء عن طريق المراكب أو ظهور الجمال اذا تعذر وصول ماء النهر اليها ((نوار، 1999، صفحة 143،144)

2.3-الماجل:

قيل لمستنقع الماء ماجل،هكذا رواه ثعلب عن ابن الاعرابي ،بكسر الجيم غير المهموز،وفي حديث ابن واقد: كنا نتماقل في ماجل أو صهريج،الماجل :الماء الكثير المجتمع ،وقال الازهري أن ميمه زائدة ،وهو من باب أجل ،وقيل هو معرب ،والتماقل :التغاوص في الماء .جاءت الابل كأنها المجل من الري ،أي ممتلئة رواء كامتلاء المجل،وذلك أعظم ما يكون من ربهـا ((منظور، 1997، صفحة 19).

و تندرج المواجهل ضمن منشآت تخزين مياه الأمطار وهي عبارة عن حفرة تأخذ شكلا معيناً إذ تتسع في الأسفل و تضيق تدريجياً نحو الأعلى . والماجل ذو شكل مشابه لشكل القارورة و يتراوح عمقه بين 4 و 6 أمتار وفي بعض الأحيان أكثر من ذلك و تحيط بهذه المنشأة « سطحة » هي بمثابة حوض لتجميع المياه و عندما يكون الماجل داخل المنزل أو محاذي له يكون سطح المنزل هو بمثابة حوض لتجميع المياه و يوجد بعضها بالقرب من «السواقي» حتى تمكن هذه السواقي من تجميع كمية هامة من المياه ويتكون الماجل من العناصر التالية: المسقى،سطحةو الدخالة التي يدخل منها الماء و الخراجة التي تخرج منها المياه الزائدة عن طاقة استيعاب الماجل

<http://www.myporail.com/actualites-news-web-2->

[0.php?id=4323](http://www.myporail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=4323)-(2019-

3.3-الصهريج:

جمعه الصهاريج،وهي كالخياض يجتمع فيها الماء،وقال ابن السيده:الصهريج مصنعة يجتمع فيها الماء ،واصله فارسي،وهو الصهري وحكى أبو زيد في جمعه صهاري ،وصهريج الحوض

طلاه، ومنه قول بعض الطفيليين: وددت ان الكوفة بركة مصهرجة (منظور، 1997، صفحة 82).

4.3- المصانع:

مفردها الصنع ومعناه الحوض، وقيل شبه الصهرج يتخذ للماء، وقيل: خشبة يجبس بها الماء وتمسكه حيناً، والجمع من كل ذلك أصناع، والصناعة: كالصنع، التي هي الخشبة والمصنعة (بفتح النون) والمصنعة (بضم النون): كالصنع الذي هو الحوض أو شبه الصهرج، يجمع فيه ماء المطر، والمصانع أيضاً، ما يصنعه الناس من الآبار والأبنية وغيرها، وقال الاصمعي: المصانع هي مساكن ماء السماء يحتفرها الناس فيملؤها ماء السماء يشربونها ((منظور، 1997، صفحة 87)، وقال اب الاعرابي: أما الحياض التي تسوى لماء المطر ولا تطوى بالآجر فهي الأصناع، واحدها صنع (بكسر حرف الصاد) ((منظور، 1997، صفحة 87).

5.3- الفسقيات

انتشرت هذه الوسيلة خاصة بعد الفتح العربي الإسلامي، حيث عرفت الانتشار الكبير في عهد الأغالبة، أستعملت لتخزين كميات كبيرة من مياه الأمطار، حيث توجد عدة شواهد تؤرخ لهذه الوسيلة خلال العهد الأغلبي، من بينها نذكر على سبيل المثال فسقية الأغالبة بالقيروان، إلى جانب فسقية أخرى تم اكتشافها بمدينة صفاقس مشابحة لمثيلتها بالقيروان، قام بترميمها المعهد الوطني للتراث و بلدية صفاقس. وتعد الفسقيات من أشهر المنشآت المائية في الحضارة الإسلامية، وتعتمد الفسقية على ثلاثة عناصر رئيسية: -حوض للترسيب يبلغ قطره أحيانا 34 م و طاقة إستعابه 3000 متر مكعب يستند على دعائم داخلية و أخرى خارجية.

-الحوض الكبير وهو يتصل بالحوض الأول عن طريق فتحة تسمى « السرح » و يمتاز بأبعاده المترامية حيث يبلغ قطره سبعة أمتار و عمقه أكثر من ثمانية أمتار و يحتوي على 64 دعامة داخلية و 118 دعامة خارجية.

-صهرج مسقوف تخزن فيه المياه التي تستعمل للشرب و تبلغ سعته أكثر من 900 متر

مكعب (-2-web-news-actualites-myportail.com/www) <http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=4323>

4-مصادر المياه ومنشأتها بـمدن المغرب الأوسط:

تميز المغرب الأوسط بوفرة مصادر مياهه وتنوعها ،بحكم موقعه الجغرافي ،وتعقد تضاريسه خاصة الطابع الجبلي بالمناطق الشمالية منه،فكان لتوفر الماء سببا جوهريا لبناء أغلب مدنه وحواضره ،على غرار تاهرت عاصمته الأولى فقد وصفت بكثرة أمطارها،مما نتج عنه مجاري مائية متعددة ،حيث يقول في هذا الشأن ياقوت الحموي((...وهي على نهر يأتيها من جهة القبلة يسمى مينة...ونهر آخر يجري من عيون تجتمع يسمى تاتش ومنها شرب أهلها وأرضها)) ((صيهام، 2017، صفحة 1460).

وعلى نفس المنوال كان تأسيس مدينة آشير عاصمة الدولة الثانية المستقلة بالمغرب الأوسط ،ألا وهي الدولة الزيرية(324هـ/932م)،التي نسبت لصاحبها زيري بن مناد الصنهاجي،الذي أسسها في مكان خال من الساكنة ،مع غناه بعيون ،وتمتعه بسعة فضاء ،ومنظر حسن،فأمر ببناء المدينة فيه قائلا:((هذا موضعكم الذي يصلح ان تسكنوه ،وعزم على بنائها)) مستفيدا من منابع المياه العديدة المحيطة بالمكان (صيهام، 2017، صفحة 1461)

وكما ذكرنا سابقا ،فان اختيار المواضع التي تنشأ عليها المدن ،يراعى فيها أساسا ،سعة المكان ووفرة المياه واعتدال الهواء ،والتحصين الطبيعي ان توفر،وهو ما تحقق في القلعة العاصمة الأولى لبني حماد،فكان من مظاهر الرفاهية الحضارية بها كثرة المباني والقصور المتقنة البناء منها:قصر البحر أو دار البحر،اذ أنشأوا في وسطه صهريجا مسبحا تطفو فوقه الزوارق،محاط في أطرافه بأروقة مفتوحة على أبواب ونوافذ كثيرة وحدائق غناء (صيهام، 2017، صفحة 1462).وصف منظره الخلاب صاحب الاستبصار قائلا((يدخله ماء كثير مجلوب على بعد ،وهذا القصر مشرف على نهر كبير ،وفيه من الرخام والسواري ما يقصر عنه وصفه)) (مجهول، 1984، صفحة 168).

أما العاصمة الثانية الناصرية-بجاية اليوم- ونظرا لمكانتها التاريخية والحضارية التي كانت تحتلها في عصرها ، فلا يكاد يخلو أي مؤلف تاريخي أو جغرافي من وصف في ثناياه لهذه المدينة ، فتذكر جل المؤلفات المصادر المائية بالمدينة ، كالبكري الذي قال: ((... ثم مرسى بجاية أزلية أهلة عامرة بأهل الأندلس بشرقيها نهر كبير تدخله السفن محملة وهو مرسى مأمون...)) (البكري، بلا تاريخ، صفحة 82)، إضافة الى كل ما ذكرناه ، تطرق موسى هصام الى تزويد المدينة بالماء من خلال الوادي الكبير -وادي الصومام-، الذي أقيمت عليه نواعير -دورات المياه- بما يسمح بتنظيم عملية الري وتعود فكرة بنائها الى ابن البعيع أحد كبار مستشاري تميم ابن المعز صاحب المهدية (صيهام، 2017، صفحة 1461).

أما الادريسي فيذكر: ((...مدينة بجاية على البحر، لكنها على جرف حجر...))، في حين وصفها صاحب كتاب الاستبصار قائلا: ((بجاية هي مدينة عظيمة على ضفة البحر ، والبحر يضرب في سورها وهي محدثة من بناء ملوك صنهاجة أصحاب قلعة أبي الطويل... بينها وبين قلعة بني حماد ، مسيرة أربعة أيام ولها دار لإنشاء السفن... وهي مرسى عظيم تحط فيه سفن الروم ومدينة بجاية كثيرة الفواكه والثمار وجميع الخيرات)) (مجهول، 1984، صفحة 321)، ونقلنا عن عبد الكريم عزوق، فالعبدري ذكرها على أنها: ((...مدينة كبيرة حصينة منيعة شهيرة برية بحرية غربية المعاني موضوعة في أسفل جبل وعر ، مقطوعة بنهر وبحر مشرفة عليها اشراف الطليعة...)) (عزوق، 2007/2008، صفحة 10).

أما جزائر بني مزغنة إحدى الحواضر التابعة للدولة الزييرية ، فهي الأخرى ، كانت تطل على مرساها الكثير من العيون، حيث يذكر في هذا الشأن ابن الحوقل: ((...وجزائر بن مزغناي مدينة عليها سور علي نسيف البحر أيضا وفيها أسواق كثيرة وبها عيون على البحر طيبة وشرهم منها)) (الحوقل، د.ت، ص76-78) ، كما تعرض إليها المقديسي فذكرها قائلا ((...وجزيرة بني مزغناية على ساحل البحر مسوره يعبر منها الى الأندلس ولهم عيون...)) (المقديسي ش.، 1967، صفحة 228)

والى الشرق من المغرب الأوسط نجد مدينة بونة، التي أشار الجغرافيون والرحالة الى وفرة المياه العذبة بالمدينة، حيث ذكرت البئر الموجودة على ضفة البحر، بالإضافة الى مياه الأمطار

والثلوج، وتعتبر كتلة جبال الایدوغ، التي تتدفق منها عيون وجداول وينابيع من أهم المصادر التي كانت تمول المدينة بالمياه الصالحة للشرب والبستنة والزراعة، كما تتوفر المدينة على مياه المستنقعات والبحيرات مثل بحيرة فتزارة (رزقي، 2016/2017، الصفحات 9-10)، وفي هذا المضمار يقول البكري: ((...وفي بونة الحديثة بير على ضفة البحر منقورة في حجر صلد يسمى بير النثرة، منها يشرب أكثر أهلها وبغربي هذه ماء سايح يسقي البساتين...)) (البكري، بلا تاريخ، صفحة 55)، ويذكر مارمول كربخال ((...أنه ليس في عنابة عيون وآبار أن أهلها يخزنون مياه الأمطار في صهاريج)) (كربخال، 1984، صفحة 62)، وهذا ما أكده صاحب كتاب الهدايا الملكية، أن للمدينة مواجل كثيرة خلال القرن السابع عشر الميلادي، ولها واديان كبيران، يصل كل منهما في فصل الشتاء الى عرض مجرى السين (رزقي، 2016/2017، صفحة 10).

الى الغرب من المغرب الأوسط نجد مدينة تلمسان، التي تتوفر على المسطحات المائية بحكم التكوينات الجيولوجية، التي تخزن كميات هائلة من الأمطار، بالإضافة الى وادي متشككة الذي يمر بجنوب المدينة وشرقها، وعلى الرغم من الجبال المتقطعة المحيطة بتلمسان، فان لها ممرات سهلة تربطها بالساحل، فقد كانت لها طرق حيوية نحو موانئ هنين، وهران، ارشقول، وهو الشيء الذي زاد من أهميتها (فيلاي، 2002، صفحة 87).

لقد ساعد تموين مدينة تلمسان بالماء انحدار الانهار من أعالي الجبال وكثرة الينابيع والعيون، التي تقع خارج المدينة من جهة، ومن جهة أخرى بناء شبكة محكمة للقنوات داخل المدينة وخارجها، وكانت هذه القنوات تبنى بمادة الطوب مغطاة تحت الأرض، لا سيما الجزء الذي يكون خارج المدينة، وهو الأنبوب الرئيسي، الذي يصب في الاحواض، التي تستعمل لسقي البساتين وفي الصهاريج التي تزود السكان عن طريق قنوات تصل الى الدور والمنازل والقصور والحمامات والفنادق والمساجد والساحات العامة والأسواق، وفي هذا الشأن يقول صاحب البغية ((وتنصب اليها من عل، أنهار من ماء غير أسن، تتجاذبه المذانب... ففهم الصهرج ويفهق الخفاف ويسقي ربعه خارجها مفارس الشجر ومنابت الحب)) (فيلاي، 2002، صفحة 149، 150)، كما كانت توجد عيون وسقايات في أزقة المدينة ودروبها

وخارج أسوارها نذكر عين وانزونة، عين أم يحيى، عين السراق، عين الكسور، وقد جرت العادة أن يحفر أهل تلمسان في صحون منازلهم وحدائقهم، آبار بحثا عن المياه، حتى صار لكل منزل بئر تقريبا بمدينة تلمسان، وكانت بعض المنازل لا تصلها المياه عبر القنوات، فكان السقاة يحملون لهم الماء بأجر معلوم (فيلاي، 2002، صفحة 150).

لقد قام السلطان أبو تاشفين ببناء صهريج كبير غرب مدينة تلمسان بالقرب من باب كشوط، يبلغ طوله 200م، وعرضه 100م، وعمقه 3م، وجلب اليه الماء من المرتفعات ومن منابع لالا ستي، التي تطل على المدينة من الجهة الجنوبية، فكان الناس يستعملونه في سقي حقولهم وبساتينهم، كما تلعب فيه الزوارق، فصار بذلك منزله وفرجة للناس.

ولا يزال الصهريج الأعظم قائما غرب المدينة، يطلق عليه أهل تلمسان اليوم اسم صهريج مبدى، وتضم المشور أيضا صهريج آخر أقل من الأول حجما، لتزويد قصر السلطان وحاشيته بالماء (فيلاي، 2002، ص 125).

والى وسط المغرب الأوسط نجد مدينة حمزة، حيث يذكرها المقديسي: باسم سوق حمزة، حيث قال: ((سوق حمزة مدينة في البحر بناؤهم من الطوب وشربهم من نهر وأعين)) (المقديسي، 1909، ص 809).

أما أبو عبيد الله البكري " فيذكرها بقوله: ((...مدينة تسمى حمزة نزلها وبنائها حمزة بن الحسن بن سليمان بن الحسين بن علي بن الحسن بن علي بن أبي طالب رضي الله عنهم والحسن بن سليمان هو الذي دخل المغرب وكان له من البنين حمزة هذا وعبد الله وإبراهيم واحمد ومحمد والقاسم وكلهم أعقب وعقبهم هناك...سوق حمزة وهي مدينة عليها سور وخندق وبها آبار عذبة وهي لصنهاجة)) (البكري، 1965، ص 64، 65).

من بين المصادر المائية التي تتوفر عليها مدينة حمزة -البويرة، أربعة أحواض صبابة كبيرة هي: -حوض الصومام: مساحته 9090 كم²، منها 2440 كم² في عاصمة المنطقة، أهم الوديان: واد الساحل، واد ريان، واد الدهوس وأمازيغ.

-حوض يسر: مساحته 4145 كم² منها 1166 كم² بالولاية

أهم الوديان: واد معمورة، واد جنان.

-حوض الحصنة: مساحته 675 كم² بالولاية .

-حوض الحمير: مساحته 56 كم² بالولاية (محمودي، 2012/2013، صفحة 22).

هذه نماذج من بعض مدن المغرب الأوسط، التي بنيت في معظمها وفق شروط ابن أبي الربيع الخاصة باختيار الموضع لإنشاء المدينة، حيث يعتبر عنصر الماء هام وهام جداً في مسار الحركة العمرانية، هذا ما تجلّى لي خلال اطلاعي على معظم المصادر، التي تحدثت عن هذا الجانب، فترى عنصر الماء سخرت له كل الإمكانيات لإيصاله إلى مختلف المباني المدنية والدينية والعسكرية، فحفرت الآبار لاستخراجه، وبنيت الصهاريج والبرك و المواجه لتخزينه، وشقت القنوات لنقله، وشيدت ناقلات القنوات بأشكال هندسية رائعة لتموين المدينة، كما استغلت جميع مصادر المياه سواء كانت جوفية أو على شكل أمطار بوسائل تنم على مدى حرص المسلم على هذا العنصر الذي يعتبر هو الحياة: انه الماء.

ان دراسة مثل هذه تحيلنا على مواقع بعض المدن التي ازدهرت في فترة معينة بسبب عنصر هام، ألا وهو الماء، حيث تزودنا بمعلومات هامة حول مصادر المياه، التي أهملت بفعل الزمن وإهمال الانسان، فاستغلال هذه المعلومة لخلق ثروة مائية مستقبلاً في هذه المناطق بات أكثر من ضروري، خاصة والعالم يسير نحو الجفاف، ولقد أعلن العلماء المختصين في البيئة أن الحرب القادمة التي ستواجهها الانسانية هي حرب المياه.

الملاحق:



الصهريج بمدينة القيروان



الصهريج بمدينة تلمسان



بركة سليمان القانوني بالقدس



عين كارم بالقدس



الصهريج باحدى القرى اليمنية



نظام الفقارات بالصحراء الجزائرية

قائمة المصادر والمراجع:

أ-المصادر:

*القرآن الكريم

* أبو القاسم ،ابن الحوقل،(دت) كتاب صورة الأرض، منشورات دار مكتبة الحياة،دمشق

*أبو عبد الله،البكري،(1965)،المغرب في ذكر إفريقيا والمغرب،المعروف بالمسالك والممالك،الجزائر.

* أبو عبيد الله، البكري(د.ت)،المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب،بغداد

* شمس الدين ،المقدسي (1909)،أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم،ط2 ،مطبعة بريل،مدينة ليدن المحروسة

*شمس الدين،المقدسي،(1967)أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم،ط2،بمطبعة بريل،ليدن المحروسة.

* شهاب الدين أحمد، ابن أبي الربيع(1996)،سلوك المالك في تدبير الممالك،دار كنان للطباعة والنشر والتوزيع،دمشق.

*مجهول ،الاستبصار في عجائب الأمصار،نقلا عن اسماعيل العربي،المدن المغربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،الجزائر،1984

*ابن منظور،(1997)لسان العرب،المجلد الاول،ط1،دار صادر،بيروت.

*كربال،مارمول،(1984)،إفريقيا،ج1،مكتبة المعارف للنشر والتوزيع،الرباط

ب-المراجع:

* سامي، محمد نوار (1999) ،المنشآت المائية بمصر منذ الفتح الاسلامي وحتى نهاية العصر المملوكي -دراسة اثرية معمارية- دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر،الاسكندرية..

*عبد العزيز، فيلاي (2002)،تلمسان في العهد الزياني،ج1،موفم للنشر والتوزيع،الجزائر .

*عثمان محمد، عبد الستار،(1978)،المدينة الاسلامية،عالم المعرفة ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،العدد 128،يناير،الكويت.

ج-المؤتمرات الدولية:

* أحمد عبد القوي ،محمد عبد الله،،برك المياہ الأثرية في العصر الاسلامي-دراسة آثارية- كتاب أعمال المؤتمر العشرين للاتحاد العام للأثريين العرب ،دراسات في آثار الوطن العربي ،الندوة العلمية التاسعة عشر ،القاهرة.

*زكية، حسين ابراهيم،((13-11نوفمبر/2017)،الانسان والبيئة في التراث الاسلامي،كتاب أعمال المؤتمر العشرين للاتحاد العام للأثريين العرب ،دراسات في آثار الوطن العربي ،الندوة العلمية التاسعة عشر ،القاهرة.

*موسى، صيهام،(13-11 نوفمبر/2017)،الاستعمال الحضاري والعسكري للمياه بالمغرب الاوسط -دراسة تاريخية أثرية، كتاب أعمال المؤتمر العشرين للاتحاد العام للأثريين العرب ،دراسات في آثار الوطن العربي ،الندوة العلمية التاسعة عشر ،القاهرة.

د-الرسائل جامعية:

*ذهبية،محمودي،(2013/2012)،منطقة البويرة خلال الفترة الاسلامية-دراسة تاريخية وأثرية-،رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الآثار الاسلامية،معهد الآثار،جامعة الجزائر.

*عبد الكريم، عزوق، (2008/2007) ،المعالم الاثرية الاسلامية ببجاية ونواحيها -دراسة أثرية-أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في الآثار الاسلامية،معهد الآثار،جامعة الجزائر.

*فهيمة،رزقي، (2017/2016) ،المعالم الاثرية الاسلامية بمدينة عنابة-دراسة أثرية معمارية وفنية- رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الآثار الاسلامية،معهد الآثار،جامعة الجزائر.

-مواقع الانترنت:

1 --[http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-](http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=4323)

[0.php?id=4323](http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=4323)

الاطلاع على الموقع بتاريخ 2019/10/12، على الساعة الخامسة مساءً.

مظاهر النصية في الشعر الجزائري المعاصر

قراءة لقصيدة "تساويح فجر العرب" للشاعر جيلالي حلام

في ضوء المنهج اللساني

Textual aspects of the Algerian poetry The contemporary industry
Read the poem "Dawn Praise The Arab world "by the poet Jillali Hallam
In the light of the linguistic approach

د: فاطمة بن يمينه

جامعة ابن خلدون- تيارت\ الجزائر

Fatimabenyamina14@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/09/10 تاريخ القبول: 2020/11/10 تاريخ النشر: 2020/12/12

ملخص:

تتناول هذه الورقة البحثية تجلي ظاهرة الاتساق والانسجام في الشعر الجزائري المعاصر؛ وذلك من خلال مقارنة قصيدة "تساويح فجر العرب" للشاعر جيلالي حلام مقارنة نصية، وإخضاعها إلى محك التجربة التطبيقية تحت ضوء المنهج اللساني، وكل ذلك من أجل إثبات تماسك النص الشعري الجزائري المعاصر. معتمدين في ذلك على ما حدده بعض منظري الغرب أمثال هاليداي ورقية حسن صاحبي كتاب: "الاتساق في الانجليزية".

الكلمات المفتاحية: الاتساق، الانسجام، النص، الشعر الجزائري المعاصر، المنهج، لسانيات النص

Abstract:

This paper examines the phenomenon of consistency and harmony in contemporary Algerian poetry, this approach is based on the approach of the poem "The praise dawn of the Arabs" by the poet, Djillali halam a textual approach, and subjecting it to the test of practical experience in light of the linguistic approach. Relying on what some Western thinkers such as Hallyday and rokiya Hasan Whom wrote the book of "Consistency in English."

Keywords: consistency, harmony, text, contemporary Algerian poetry, curriculum.

المؤلف المرسل: فاطمة بن يمينه، الإيميل: Fatimabenyamina14@gmail.com

1. مقدمة:

أدرك الدارسون اللسانيون أن الانتقال من محورية الجملة إلى محورية النص، تتطلب تحديد المعايير التي من خلالها يتحقق الترابط النصي. وعليه نجد بعض المنظرين أمثال هاليداي Halliday ورقية حسن R.Hasan وفانيريش، وجون لاينز؛ انشغلوا بالبحث عن هذه المعايير. فحددت من طرف دي بوجراند Debangrande ودريسler Dressler بسبعة معايير، تحتل فيها ثنائية الاتساق والانسجام صدارة البحث.

ولأن ثنائية الاتساق والانسجام من أهم المسائل والقضايا التي طرحتها لسانيات ما بعد الجملة، شغلت بالنا فحاولنا إخضاعها إلى محك التجربة التطبيقية على النصوص العربية، انطلاقاً من مسألة التراث، وقراءة النظريات النقدية الحديثة.

عطفا على ما سبق ذكره؛ ارتأينا مقارنة نص شعري جزائري مقارنة نصية؛ تحت عنوان: "مظاهر النصية في الشعر الجزائري المعاصر - قراءة لقصيدة تسابيح فجر العرب - في ضوء المنهج اللساني. انطلاقاً من إشكالية مفادها: ما هي أهم المفاهيم النصية، وأهم الوسائل الترابطية المساهمة في بناء وحدة النص؟ وما مدى تجلي مظاهر الاتساق والانسجام في قصيدة "تسابيح فجر العرب"؟

للإجابة عن هذه الإشكالية يقتضي الأمر: تحديد مجموعة من المفاهيم النصية؛ كالإحالة، والحذف، والوصل.. وغيرها من الآليات التي حددها هاليداي ورقية حسن. وقد فرضت علينا طبيعة البحث، اعتماد المنهج اللساني، المناسب لتتبع ظاهرة لغوية ووسائلها وتحليلها.

2 . آليات التماسك النصي في القصيدة.

2 . 1- آليات الاتساق (Cohesion) في القصيدة:

إنّ البحث عن أدوات الربط في البنية النصية مهم جداً؛ لأن توفرها يعطي صفة النصية للنص، وقد تناولها علماء لسانيات النص، ومن الذين تطرقوا لها نذكر هاليداي ورقية حسن اللذان قدما في كتابهما "الاتساق في الانجليزية" خمسة أنواع لأدوات الاتساق حيث «تربط الجمل بعضها البعض أو الفقرات أو وحدات الخطاب، وتساهم في خلق النصية»¹ و تتمثل تلك الأدوات في:

2 . 1 . 1- الإحالة (Réferece):

تكون الإحالة «ملازمة لكل فعل كلامي بغض النظر عن طبيعة الأشياء، أو الأمور التي تحيل إليها، وعن موضوعية الإحالة و تطابقها مع حقيقة المرجع أو الواقع، و هي ...تتعلق بكل أركان الجملة «²» ومن هذا القول يتبين أن الإحالة عبارة عن ألفاظ ترد في نص لغوي أو خطاب منطوق لا يفهم إلا بواسطة علاقتها بألفاظ أخرى داخل النص، أو بعلاقتها بالواقع الخارجي، و لهذا قُسمت إلى قسمين: إحالة نصية و إحالة مقامية، وللتمثيل لها نقتطف ما أمكننا من النص الذي هو تحت تصرفنا، مبيّنين ذلك في:

الجدول التالي:

نوع الإحالة	المحال إليه	عدد المرات	عناصر الإحالة و البيت الواردة فيه
نصية	- الشاعر الزرع - حقول	10	ياء المتكلم (01 - 05 - 07 - 08 - 09 - 11 - 26 - 34 - 41 - 49)
نصية	- حقول الزرع - المتلقي	02	ياء المخاطب (27) (34 -
نصية	- الشاعر الزرع - حقول	07	تاء المتكلم (26) 27 - 28 - 29 (30 - 37)
نصية	- القلب - المَلَك - راكب البحر - الشعب	04	ضمير المخاطب (الكاف) (02 - 03 - 16 - 46)
نصية، ومقامية التي قدرناها	- القلب، الفجر، الحيارى - العطاشى، الأسلاف -	3	ضمير الغيبة (الهاء) (04 - 06 - 17)

18-19-20	أمة،البئر، الجيل، القدس،	(الأسلاف،
23-26-29-30	وهران،حلب، حكام	حكام العرب)
35-39-42-49	العرب، العيس حكام	
43-44-45-48	العرب، الأهل	
(53	الأيتام،الأيتام، الأيتام	
	حكام العرب،حكام العرب،	
	حكام العرب، الأحزان،	
	الأيام، الجيل	

يلاحظ من الجدول أن الشاعر لجأ إلى مبدأ الاقتصاد اللغوي باعتماده الضمائر المختلفة التي ارتكز عليها في تشكيل البنية السطحية للقصيدة.

2. 1-2- الحذف (Ellipse):

هو ظاهرة لغوية شائعة منذ القدم؛ حيث « حذفت العرب الجملة، و المفرد والحرف، والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه »³، وذلك لأن الدليل هو من «أقوى العوامل التي تحقق التناسب النصي بين الجملتين، إذ تحقق المرجعية من خلال المذكور والمحذوف معا»⁴ ويتدارك المتلقي وجوده من خلال السياق، وإذا عدنا إلى قصيدتنا قيد الدراسة نجد شاعرنا لم يخرج عن عادة العرب، والجدول الموالي يبين ذلك.

البيت الواقع فيه الحذف	تقدير المحذوف
02	هذا رسول الهوى قد جاء (رسول الهوى)مبتهلا يشدوك(رسول الهوى)قافية فافرش

	(أنت) له الهدبا
03	لا تترك (يا ملكي) الكأس ظمأى تتدب الحببا
04	وأطفئ (يا ملكي) لظى القلب إن الشوق يعصره
10	يهفو (قلبي) إلى أيكة العلياء مخترقا
24	يا عاشق التين و (يا عاشق) الزيتون في وطني
26	(فقلت) : مالي ، أرى الجيل كفرا أكره التربا؟
30	فقلت : (اصفحي) صفحا و سهلي تسهيلا فإنهم
33	بالأمس سليمان، و (بالأمس) الفادي صهيب وكم
34	أن شئت أن تحتذي أو (إن شئت) فاقرا الكتب
37	آمنت بالرعد، (آمنت) بالإعصار أصحابه
39	باع (أكبرهم) الأهله زلفى واشتري الصلبا

ما يلاحظ في هذا الإحصاء للحذف في القصيدة هو أن الشاعر مال إلى «حذف العناصر المكررة أو التي يمكن فهمها من السياق»⁵ وهي طريقة معهودة لدى العرب القدامى.

2. 1-3- الوصل (Conjonction):

يختلف عن كل علاقات الاتساق فهو «تحديد للطريقة التي يرتبط بها اللاحق بالسابق بشكل منتظم»⁶ وقد بين القدماء العرب أن الوصل مشاركة بين متعاطفين أو أكثر «يحيل الثاني على الأول وترتبط به، فهو أحد مظاهر التماسك»⁷ الذي يساهم في بناء الفضاء النصي، و«تسايح فجر العرب» لا تخلو منه وهو ما نرصده في الجدول الآتي:

أداة الوصل	عددها	الأبيات التي ذكرت فيها
الواو	45	04-05-06-09-12- 14-15-17-18-21- 22-23-24-27-29- 30-31-33-34-35- 37-39-40-42-43- 45-46-47-48-49- 50-52-55
الفاء	10	05-06-11-20-28- 36-41-43-45-47
أو	03	28-34-36
حتى	03	01-51-53
ثم	01	35

النتيجة المترتبة عن هذا الإحصاء أن وظيفة الواو هي التي طغت على كل وظائف الروابط الأخرى، وما ينبغي الإشارة إليه أن هناك روابط اتساقية وظفها الشاعر لم تذكر في الجدول.

2. 1. 4- الاتساق المعجمي (Lexical Cohésion):

الاتساق المعجمي هو من الروابط المهمة التي تؤدي إلى تماسك النص، ويتحقق من خلال «إعادة العنصر المعجمي نفسه، أو إعادة العنصر المعجمي باستخدام كلمة عامة...أو مترادف أو شبه مترادف أو بالاسم الشامل»⁸ أي بواسطة التكرار أو التضام، وسنقف على آلية التكرار لتوفرها بكثرة في القصيدة.

إضافة إلى ما ذكر في الجدول نجد التكرار الإيقاعي المتناسق لحرف الروي، الذي نلمس فيه عاطفة وجدانية تشد القارئ إلى خطاب الشاعر، وتدفع به إلى التأمل والتأويل بشكل جدي. وهي وسيلة من وسائل الانسجام بين الباث والمستقبل.

2. 2- آليات الانسجام (Cohérence):

يقصد بالانسجام استمرارية الدلالة المتولدة عن العلاقات المشكلة داخل النص، وهو مصطلح انجليزي ترجمه محمد خطابي إلى الانسجام، كما أنه أعم وأعمق من الاتساق، يطلب من المتلقي النظر إلى ما هو ليس شكليا ولا معجميا، بل إلى العلاقات الثابتة خلف الكلمات داخل النص؛ فهو إذا «طرق الترابط الدلالية بين أفكار النص من جهة، وبينها وبين معرفة العالم من جهة أخرى»⁹ ويرى فان ديك Van Dijk أنه «عبارة عن خاصية سيمانطيقية للخطاب، قائمة على تأويل كل جملة مفردة متعلقة بتأويل جملة أخرى»¹⁰ ولانسجام آليات يعتمد عليها المبدع والقارئ في تحقيق تماسك النص على مستوى بنيته العميقة والتي سنتعرف على بعضها من خلال محاورتنا لقصيدتنا انطلاقا من:

2. 2. 1- موضوع الخطاب:

يقول فان ديك «لا تقوم العلاقات المتسقة بين الجمل على روابط مرتبة بين القضايا المعبرة عنها أو المحرفة، فحسب بل تتأسس أيضا على موضوع الخطاب»¹¹ وأطلق عليه محمد خطابي اسم البنية الكلية، وعرفها بأنها «تمثيل دلالي إما لقضية ما، أو لمجموعة من القضايا أو الخطاب بأكمله»¹² وإذا ما أردنا تحديد البنية الكلية التي بنى عليها شاعرنا قصيدته، والتي من خلالها طرح لنا موضوعا إنسانيا ووطنيا وقوميا، نتم عن عمق حسي

مأساوي مس جميع البنى الصغرى - مقاطع القصيدة-والذي يمكننا أن نعتبره سببا لإنتاج النص المتوفر لدينا.مما يجعلنا نخمن "في الانكسار الحضاري العربي وانعكاسه على الواقع المعاصر" هو موضوع خطاب جيلالي حلام.

2. 2. 2- السياق:

تُعول الدراسات والمناهج الحديثة كثيرا على السياق في مقارباتها النصية، بوصفه «الطاقة المرجعية التي يجري القول من فوقها، فتمثل خلفية للرسالة تمكن المتلقي من تفسير المقولة وفهمها»¹³ ويقوم بدور فعال في تحديد المعنى لأن هذا الأخير «لا ينكشف إلا من خلال تسيق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقات مختلفة... فمعظم الوحدات الدلالية، تقع في مجاورة وحدات أخرى، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها»¹⁴ وينقسم السياق حسب علماء النص إلى قسمين: (سياق داخلي لغوي)، و(سياق خارجي غير لغوي).

تداخل الداخل النصي مع الخارج النصي لقصيدة جيلالي حلام، إذ كُتِبَ هذا النص سنة 2000م وجرح الجزائر ينزف ويئن بسبب التجربة القاتلة والقاسية التي عايشتها إبان العشرية السوداء، زد على ذلك مصيبة العرب في العراق وما تعانيه فلسطين تحت وطأة الاستعمار الصهيوني، ناهيك عن الملابس الخارجية الكثيرة التي دفعت بالشاعر إلى إفراغ هموم الذات في سياق لغوي تشكّل في هذا القلب الشعري، المعبر عن «المظاهر والأحوال الاجتماعية وأنماط العلاقات المنظمة للحياة الإنسانية في البلاد العربية، والموقف من الآخر وحرية التفكير والإبداع، والدعوة إلى التحرر من السيطرة والاستغلال»¹⁵، الآمل من ورائه بناء جسر تواصل يخي بينه وبين أبناء جلدته.

2. 2. 3- التغريض(التيمة):

يعرف براون G.Brown ويول G.Yule التغريض بأنه «نقطة بداية قول ما»¹⁶ ويحدده كرايمس Cramas بمفهوم أعم وهو «كل قول، كل جملة، كل فقرة، كل حلقة، وكل خطاب منظم حول عنصر خاص يتخذ كنقطة بداية»¹⁷ ومن هذين الرأيين ومن خلال قراءتنا للنص يمكننا القول بأن "تسابيح فجر العرب" هي نقطة بداية القصيدة وتيمتها، وذلك لأن كل

القضايا التي طرحها الشاعر تتجلى دلالاتها في العنوان وهو ما لاحظناه في دراستنا للبنية النصية للقصيدة.

2. 2. 4- التناص (Intertextuality):

يلجأ كل مبدع إلى استحضار نصوص أخرى، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أثناء عمله الفني لإغناء تجربته الإبداعية، وهو ما يسمى في النقد الأدبي الحديث بمصطلح التناص وقد عرفته جوليا كريستيفا بأنه «نصوص تتم صناعتها عبر امتصاص، وفي نفس الآن عبر هدم النصوص الأخرى للفضاء المتداخل نصيا»¹⁸، كما تقول عنه أيضا «ترحال للنصوص و تداخل نصي»¹⁹ وبالتحريض والتأمل لقصيدة "تسايح فجر العرب" نجدها تتداخل مع الكثير من النصوص الدينية والثقافية والتاريخية .

إنّ أول ما يستوقفنا في النص؛ العنوان وتداخله مع نص مفدي زكريا في قوله "تسايحه من حنايا الجزائر" وإن كانت تسايح مفدي زكريا توحى إلى الإعجاب والتقدير بأبناء الثورة الخالدة ولاسيما أبناء نوفمبر وما صنعوه من معجزة فك الجزائر من أسر فرنسا، فإنّ تسايح حلام توحى إلى عكس ذلك، أي إلى التعجب والاستنكار من حال العرب اليوم، الذي تحول من زمن الانتصارات الفتوحات، إلى زمن الانهزامات والانكسارات. وبالتوغل في ثنايا القصيدة نلمس زخم من الألفاظ التراثية والدينية (الغيد، دغدغ، لظى، القنا، أيكة العلياء، الأحقاب، الرمح، الشهب، الطلى، العيس، رغاء، ودبا، الأج، الغضا، البيض، الحمر، انفخ، القربا) تجاوز بها حلام النص الشعري المعاصر، رابطا بها بين الحاضر والماضي، وقد يعود ذلك للمنبع المعرفي المتمثل في الثقافة الإسلامية المتجذرة في ذاكرته الشعرية، والتي نهل منها معجمه الشعري باعثا فيه روح العصر بتعريته للواقع المعيش، محاكيا للشاعر العربي القديم الذي بنفس الدوال عبر عن همومه ومحنة.

وإضافة إلى استدعاء الشاعر للشخصيات التاريخية البارزة التي أدمجها في خطابه الشعري لتسهم في تشكيل البنية السطحية للنص وإغناء بنيته العميقة، حرص على إنجاح العملية التواصلية بينه وبين متلقيه مركزا «على نقاط التلاقي والتشارك بين وعيه الفردي الذي تقف وراءه ذات المبدع بفردانيته، ووعي الجماعة الذي يُعدّ المتلقي بؤرته الرئيسية المنتجة له»²⁰. وهي إستراتيجية مقصودة تجعل القارئ «نفسه مدفوعا إلى التعاطف مع نص

ينطلق من لدن ذوات بأحجام»²¹ سليمان وصهيب وعقبة وابن محي الدين، فتنشط ذاكرة المتلقي مع دلالات النص باحثة عن الرسالة التأوية وراء مقصدية الشاعر في توظيفه لهذه الرموز.

خاتمة:

استنادا على كل ما ذكرناه يتضح أن القصيدة اشتملت على كل ما افترضه النصانيون من آليات للاتساق ووسائل للانسجام. إذ؛ تبدو مقاطع القصيدة للوهلة الأولى غير مترابطة وهذا بمسح البنية السطحية لها، غير أن الغوص في بنيتها العميقة يكشف عن تماسك نصي محكم، أسهمت في بنائيتها آليات اتساقية وانسجامية والتي حاولنا استظهار البعض منها من خلال دراستنا وتحليلنا للقصيدة، مركزين على العناصر المهيمنة عليها كالأحوال والحذف والوصل، وموضوع الخطاب والقيمة، والتناص وغيرها. وعليه فإن الشاعر الجزائري المعاصر مع اعتزازه بالموروث فهو حريص على مساهمة مستجدات قضايا النقد الأدبي المعاصر

1 - عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية و التطبيق، مكتب الأداب، القاهرة، مصر، ط01، 1428هـ -

2007م، ص: 101

2 - جمعان بن عبد الكريم، إشكالية النص دراسة لسانية، النادي الأدبي و المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط01، 2009م، ص: 347

3 - ابن جني، الخصائص، تج: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج02، ط01، 1421هـ - 2001م، ص: 326

4 - صبيح إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 1431هـ - 2000م، ص: 293

5 - عبده الراجعي، النحو العربي و الدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1406هـ - 1986م، ص: 149

6 - محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1991م، ص: 23

7 - محمد عبد الباسط عيد، النص و الخطاب قراءة في علوم القرآن، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط01، 1430هـ - 2009م، ص: 197

8 - جمعان بن عبد الكريم، إشكالية النص دراسة لسانية، ص: 359

⁹ - جمعان بن عبد الكريم ، مفهوم التماسك وأهميته في الدراسات النصية، مجلة علامات، م(16)، ج(61)، 2007م، ص:

210

¹⁰ - فان ديك، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر:عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق،

المغرب، 2000م، ص:137

¹¹ - م.ن، ص:140

¹² - محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص: 44

¹³ - عبد الله الغدامي، الخطيئة و التكفير من البنيوية إلى التشريحية"قراءة نقدية لنموذج معاصر" الهيئة المصرية العامة

للكتاب، القاهرة، مصر، ط04، 1998م، ص: 10

¹⁴ - أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، مصر، ط02، 1988م، ص: 68- ص: 69

¹⁵ - صبيحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، ج01، ص: 109

¹⁶ - عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية و التطبيق، ص: 03

¹⁷ - محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص: 49

¹⁸ - جوليا كريستيفا، علم النص، تر:فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01،

1991م، ط02، 1997م، ص: 79

¹⁹ - م.ن، ص: 21

²⁰ - علاء عبد المنعم إبراهيم غنيم، مغازلة التاريخ في النص الشعري، www.alukah.net/

literaturelanguage/117637849/

²¹ - م.ن

قائمة المصادر والمراجع

1- إبراهيم الفقي صبيحي ،علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر 1431هـ- 2000م.

2- بوقرة نعمان ، مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، ط01، إربد، الأردن 2008م .

3- ابن جني(392هـ)، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداي، دار الكتب العلمية، ط01، بيروت، لبنان 1421هـ- 2001م .

4- جمعان بن عبد الكريم ، إشكالية النص دراسة لسانية، النادي الأدبي والمركز الثقافي العربي، ط01، الدار

البيضاء، 2009م.

5- جوليا كريستيفا، علم النص، تر:فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، ط02، الدار البيضاء، المغرب،

1997م.

6- جون لايتز،، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون العامة، ط01، بغداد، 1987م.

7- حسين قاسم عدنان، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في الشعر العربي، الدار العربية للنشر والتوزيع، نصر، 2001م.

8- حلام بوعزة جيلالي، ديوان "تسابيح فجر العرب"(مخطوط)

9- خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1991م.

10- الدريدي سامية، الحجاج في الشعر العربي "بنيتة وأساليبه"، عالم الكتب الحديث، ط02، إربد، الأردن، 1432هـ-

2011م.

- 11- الدريدي الحسني سامية، دراسات في الحجاج قراءة لنصوص مختارة من الأدب. العربي القديم، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالي، عمان، 1430هـ - 2009م.
- 12- ابن رشيق، القيرواني الأزدي (456هـ)، العمدة في محاسن الشعر، وآدابه، ونفده، حققه، وفصله، وعلق حواشيه، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والتوزيع للطباعة، ط(05)، 1981م.
- 13- شبل محمد عزة، علم لغة النص النظرية و التطبيق، مكتب الأداب، القاهرة، ط01، مصر، 1428هـ - 2007م.
- 14- ظافر الشهري عبد الهادي، إستراتيجية الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2004، 01م.
- 15- عبده الراجحي، النحو العربي و الدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1406هـ - 1986م.
- 16- العزاوي أبو بكر، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر، ط01، بيروت، لبنان، 2010م.
- 17- العزاوي أبوبكر، اللغة والحجاج، ط01، الدار البيضاء، 1426هـ - 2006م.
- 18- الغدامي عبد الله، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشرحية "قراءة نقدية لنموذج معاصر" الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط04، القاهرة، مصر، 1998م.
- 19- فان ديك، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر:عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، لبنان، المغرب، 2000م.
- 20- مختار عمر أحمد، علم الدلالة، عالم الكتب، ط02 مصر، 1988م.
- 21- منداس أحمد، لسانيات النص "نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري"، عالم الكتب الحديث، ط02، إربد، الأردن، 1430هـ - 2009م.
- 22- مفتاح محمد، دينامية النص تنظير و إنجاز، المركز الثقافي العربي، ط03، الدار البيضاء، المغرب، 2006م.

الموقع الإلكتروني

www.alukah.net/literature/language/117637849/

ملحق:

- 1- هَامَتْ بِي الْغَيْدُ سَكْرِي تَنْشِي طَرَبًا
 - 2- هَذَا رَسُولُ اللَّهِ وَی قَدْ جَاءَ مُبْتَلًأ
 - 3- فَمُ دَغِدْغُ الرُّوحِ بِالشَّعَارِيَا مَلَكِي
 - 4- وَأَطْفَى لَظَى الْقَلْبِ إِنَّ الشَّوْقَ يَعْصُرُهُ
 - 5- سَلَّ رَبَّةَ الشَّعْرِ عَنْ حِي وَعَنْ أَدْبِي
 - 6- مَا زِلْتُ أَهْفُو إِلَى فَجْرِ بِهِ سَكْنِي
 - 7- يَا لَوُعَتِي فِي الْجَشَانَا زُمُوجَةً
 - 8- لَوْ كَانَ لِي فِي دُنَا الْأَيَّامِ مُكْتَسَبٌ
 - 9- إِنِّي عَلَى الدَّرَبِ أَسْعَى فِي رُبَا
 - 10- يَهْفُو إِلَى أَيْكَةِ الْعُلَيَاءِ مُخْتَرَفًا
 - 11- دَعْنِي أَقْدُ قَصِيدَ الْعُمَرِ مِنْ كِبْدِي
- حَتَّى شَكَ لِلْهُوَي قَلْبِي بِمَا رَحْبًا
يَشْدُوكَ قَافِيَةً فَأَفْرَشَ لَهُ الْهَدْبَا
لَا تَتْرُكُ الْكَأْسَ ظَمَأَى تَنْدُبُ الْحَبَبَا
مَنْ غَابَتْ الْحُورُ وَالْأَقْدَا حُ مَا شَرِبَا
فَالْحُبُّ عِنْدِي يُبِيحُ النَّفْسَ وَالذَّهَبَا
إِذْ وَدَعْتَنِي وَأَمْسَى غُنَجَهَا أَذْبَا
مَنْ يَحُ صَوْتُ الْقَنَا لَمْ تَنْطَفِ لَهَا
لَاخَرْتُ مِنْ صَرْخَةِ الْأَخْرَارِ مُكْتَسَبَا
وَالْقَلْبُ مِنِّي قَاصَى الْأَحْقَابِ مُعْتَرِبَا
جَوًّا مَنِيْعًا بِرُمُوحٍ يُفَجِّرُ الشُّهْبَا
فَالشَّعْرُ أَشْلَأَ قَلْبٍ قُطِعَتْ إِرْبَا

- 12- مَا الْحَرْفُ إِلَّا سُـوِيْدَاءُ الْفُؤَادِ فَلَا
تَهْزَأُ بِحَرْفٍ وَكُنْ لِلضَّادِ مُنْتَسِبًا
- 13- تَفَنِّي نُجُومٌ وَتُمَحِّي كُلُّ حَادِثَةٍ
وَيُخَالِدُ الْحَرْفُ لِلْأَيَّامِ مُرْتَعِبًا
- 14- يَا زَاكِبَ الْبَحْرِ وَالْمَجْدِافِ مُتَعَبَةً
مَاذَا جَرَى؟ وَالبَلَاءُ مَا خَالَطَ اللَّعِبَاءَ!
- 15- أَوْعَلْتَ فِي الْيَمِّ وَالْإِعْصَارِ يُبْعِدُنَا
شِبْرًا فَشِبْرًا، وَجَيْشُ الْمَوْجِ قَدْ وَتَبَا!
- 16- مَا كَانَ أَجْدَاكَ لَوِ عَرَجْتَ مُتَخِدًا
وَجْهًا جَدِيدًا، بِشَطِّ يُبْعِدُ الْعَطَبَا
- 17- وَيُنِجُ الْحَيَّارِي، وَقَدْ ضَلَّتْ رِكَائِلُهُمْ
وَسَطَ الرِّمَالِ وَغُولُ الْجُوعِ قَدْ قَطَبَا
- 18- مَنْ لِلْعَطَاشَى وَلَفْحُ الْقَيْظِ يَسْلُخُهُمْ
يُسْقَوْنَ مِلْحًا، فَكَيْفَ الْأَجُّ قَدْ عَذَبَا؟
- 19- كَمْ كَانَ- وَاللَّهِ- فَضْلُ الْمَالِ يُزْهِدُهُمْ
مَاذَا دَهَاهُمْ؟ لَعَلَّ الْفَجْرَ قَدْ كَذَبَا!
- 20- يَا أُمَّةَ غَابَ فِي الْإِدْمَانِ دِيْدُنَهَا
لَا تَعْبَثِي بِالطَّلَى فَإِنْ نَسَانُ قَدْ وَدَبَا
- 21- مَتَا قِيَمَةُ الْعُمُرِ وَالْأَكْبَادُ وَاجِلَةٌ؟
مَا قِيَمَةُ الْمَالِ لِلْأَقْزَامِ مُنْتَسِبَا؟
- 22- هَمَّاتٌ تُبْنِي رِحَابَ الْمَجْدِ شَامِخَةً
وَالْبَيْتُ رَغُو بِصَوْتِ يُوْرِثُ الْعَجَبَا
- 23- تَرْغُو زَعَاءً وَقَدْ جَفَّتْ حَوَالِيهَا
يَا سَاكِبَ النَّفْطِ بَعْضُ الزُّوْحِ قَدْ سَكَبَا
- 24- يَا عَاشِقَ الْبَيْنِ وَالزَّيْتُونِ فِي وَطَنِي
إِنِّي رَأَيْتُ الْغَضَا لَا يُنْتِجُ الرُّطَبَا
- 25- مَا السِّرُّ؟ بِاللَّهِ، خَيْرَنِي بِمَلَا حَرْجٍ
هَلْ شَاقَهُ الدَّهْرُ مِثْلِي أَمْ تَرَى سَبَبَا؟
- 26- قَدْ حَدَّثْتَنِي حَقُولَ الزَّرْعِ مُشْفِقَةً
مَالِي، أَرَى الْجِيلَ كَفَرَ أَيْكِرَهُ التُّرْبَا؟
- 27- فَقُلْتُ: لَا تَعْتَبِي وَاللَّفْحُ يَجْلِدُنَا
لَطَى- بِسُوطِ جَدِيلِ الْفَتْلِ- مَلْتَبَا؟
- 28- قَالَتْ: فَمَنْ مَرَّقَ الْأَفْلَازَ فِي بَلَدِي؟
مَنْ أَبْعَدَ الْقُدْسَ عَنْ وَهْرَانٍ أَوْ حَلَبَا؟
- 29- قُلْتُ: الدَّسَاتِيرُ وَالْأَحْزَابُ تُبْعِدُهُمْ
قَالَتُ: أَحَقَُّا كِتَابَ اللَّهِ قَدْ قَلَبَا؟
- 30- قُلْتُ: صَفَحَا وَتَسَهَّيْلًا فَإِنَّهُمْ
أَهْلُ تَعَرُّوا بِحَقِّهِ يُتْلَفُ النَّسَبَا؟
- 31- تَفَرَّقُوا بِاسْمِ جُلْفٍ لَا يُبَارِكُهُمْ
وَالْبُومُ ضَرَبُ مِنَ الْغُرْبَانِ لَوْنَعَبَا
- 32- لَا الْبَيْضُ لَا الْحُمْرُ تُعْطِي نَصْرَةً أَبَدًا
مَا النَّصْرُ إِلَّا مِنَ الرَّحْمَانِ قَدْ وَجَبَا
- 33- بِالْأَمْسِ سُلَيْمَانُ وَالْقَادِي صُهَيْبٌ وَكَمْ
فِي الْعِلْمِ مِنْ إِخْوَةٍ لَا تَعْرِفُ اللَّقَبَا
- 34- سَلْ طَلْعَةَ النَّجْمِ فَجَرًّا وَاتَّخِذْ مَثَلًا
إِنْ شِئْتَ أَنْ تَحْتَذِي أَوْ أَقْرَأَ الْكُتُبَا
- 35- مِنْ أَرْضِ طَيِّءٍ فَمِصْرِي ثُمَّ مَغْرِبُنَا
إِنْ سَارَ عَيْسُ الْفَلَا تَسْمَعُ لَهُ خَبَبَا
- 36- لَا تَسْأَلِ الْبَحْرَ رَفَا لِإِقْدَامِ مُشْرِئُنَا
إِنْ زَمَجَرَ الْمَوْجُ بِالْأَعْمَاقِ أَوْ عَبَبَا
- 37- آمَنْتُ بِالرَّعْدِ بِالْإِعْصَارِ أَصْحَبَهُ
فِي عَالَمٍ لَا يُرَاعِي النَّفْسَ وَالنَّشَبَا
- 38- يَا لِلْجَهَادِ لِأَكْبَادٍ مُشْتَتَةٍ
تَسْعَى إِلَى الْخُلْفِ لِلْخُلْفِ الَّذِي نَشَبَا
- 39- قَدْ أَغْمَدَ السَّيْفُ فِي الْأَجْرَاحِ أَكْبَرَهُمْ
بَاعَ الْأَهْلَةَ زُلْفَى وَاشْتَرَى الصُّلْبَا

- 40- شَتَّانَ بَيْنَ الرَّدَى ذُلًا بِلاَ شَرَفٍ
40- لَمَّا سَجَا اللَّيْلُ لِلْفُرْسَانِ كِي يَثْبُوا
41- هَذَا لَهُ السُّوْطُ لِلْأَيْتَامِ يُسَكِّهُمْ
42- فَالزَّرْعُ وَالصَّنْعُ وَالتَّجْنِيدُ مَرَبُطُهُمْ
43- لَمَّا رَأَوْا وَحْدَةَ الْأَوْطَانِ تَسْلِيَهُمْ
44- فَالشَّعْبُ يُنْسَى مَتَى كَانَتْ خَزَائِنُهُمْ
45- وَالشَّعْبُ يُرَجِّ إِذَا ذُكِّتَ مَرَآكِبُهُمْ
46- فَالْخَيْلُ فَرَّتْ لِيْكَ لَا تَحْمِلِ الْجَبْنَ
47- وَالْحُرَّاضِحِي عَلَى الْأَخْزَانِ يَلْعَقُهَا
48- يَا غُرَبَتِي لَا مُحِي الدَّيْنَ يُنْجِفُنَا
49- لَا سَيِّدِي الْمُرْسَلِي بَيْنَ أَظْهَرِنَا
50- لَا عَقَبَةَ الْيَوْمِ أَتِ رَاكِبًا فَرَسًا
51- لَوْ عَادَنَا الْيَوْمَ طَيْفُ الْمُصْطَفِي خَلَسًا
52- لَا تَبْتَلِسْ إِنَّ لِلْأَيَّامِ حُجَّتْهَا
53- مَهْمَا تَحَدَّثَ صُتْرُوفَ الدَّهْرِ وَحَدَّثَنَا
54- مَا رَسُمُ دَجَلَةٍ وَالصُّومَامَ فِي نَظْرِي
وَالْمَوْتُ بَيْنَ الْقَنَا عِزًّا وَإِنْ قَرُبَا
نَادَيْتُ أَهْلِي فَلَمْ أَسْمَعْ لَهُمْ لَغَبَا
وَذَاكَ يَبْنِي عَلَى أَشْأَلِيهِمْ قَبَبَا
وَالصَّرْفُ حَقٌّ لِمَنْ يَسْتَظْهِرُ الْخَطْبَا
حُمَقَ الْكَرَّاسِي أَبَاحُوا الْأَرْضَ لِلْغُرَبَا
مَالَى وَمَأْمَنُهُمْ يَسْتَبْعِدُ اللَّجَبَا
يَا شَعْبُ أَدْعُوكَ، هَيَّا انْفُخِ الْقِرْبَا
وَالسِّيفُ إِلَى بَالَا يَلْمَسُ الرِّقْبَا
مُرًّا، وَلَمَّا يَجِدُ لِلْأَوْضَاعِ مُنْقَلَبَا
شِعْرًا وَلَا خَالِدُ يَسْتَنْفِرُ الرُّكْبَا
يَفْتِي بِلاَ شَطَطٍ، وَمِهْتِكُ الْحُجْبَا
لَا نَخْوَةَ الْجِرَاحِ حَتَّى الرُّمَحِ نَخْبَا
يَسْتَأْ وَضْعًا وَيَأْبَى أَنْ يَكُونَ أَبَا
لِلْجِيلِ حَتَّى تُوفِيَهُ بِمَا طَلَبَا
فَالدَّهْرُ مِنَّا بِمِلِّي الْعَيْنِ قَدْ نَحْبَا
إِلَّا شِغَافُ فُؤَادٍ تَجْمَعُ الْعَرَبَا

معيقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين

Obstacles to using technology in education for people with special needs in Jordanian schools from the teachers' point of view

سليمة عواد حمدان السميران¹

Salima Awwad Hamdan Al-Samiran¹

¹ وزارة التربية والتعليم الأردنية (الأردن)، saleme.awad96@gmail.com

تاريخ النشر: 2020/12/12

تاريخ القبول: 2020/10/23

تاريخ الاستلام: 2021/09/13

ملخص:

تشهد البشرية تقدم سريعة متنامية في المجالات المتعلقة بحياة الإنسان، والجانب التربوي بصفة عامة والتعليمي خاصة. وهذا ما دعا التربويين إلى إعادة النظر في طبيعة الوضع التربوي والسياسات التربوية كي تنسجم مع هذه التحولات السريعة وتواكب عصر الانفتاح المعلوماتي والعولمة والثورة التقنية، وتعتبر تكنولوجيا المعلومات من الموضوعات المهمة في حياة الإنسان.

وتم اختيار أفراد الدراسة قصداً من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بالعاصمة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019). وبلغ حجم العينة (45) معلماً ومعلمة.

وبناء على نتائج الدراسة توصلت الباحثة لمجموعة من التوصيات من أهمها: عقد دورات تدريبية مكثفة ومتابعة تطبيق استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم، وإجراء المزيد من الدراسات التربوية التي تتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعليم لدى شرائح أخرى من الطلبة.

كلمات مفتاحية: معيقات، استخدام التكنولوجيا في التعليم، ذوي الاحتياجات الخاصة، المدارس الأردنية، المعلمين.

تصنيفات JEL: C44، S40، C15

Abstract:

Mankind is witnessing rapid and growing progress in areas related to human life, and the educational aspect in general and educational in particular. This is what has called educators to reconsider the nature of the educational situation and educational policies in order to harmonize with these rapid changes and keep pace with the age of information openness, globalization and the technical revolution, and information technology is considered one of the important issues in human life.

The study individuals were purposely chosen from male and female teachers working in schools for people with special needs in the capital, Amman, during the first semester of the academic year (2019/2020). The sample size reached (45) male and female teachers.

Based on the results of the study, the researcher came up with a set of recommendations, the most important of which are: holding intensive training courses and following up on the application of teachers' use of technology in education, and conducting more educational studies related to the use of technology in education in other groups of students.

Keywords: Obstacles; the use of technology in education; people with special needs; Jordanian schools; teachers.

JEL Classification Codes: C15 ،S40 ،C44

المؤلف المرسل: سليمة عواد حمدان السмирان، الإيميل: saleme.awad96@gmail.com

المقدمة

يتميز هذا العصر الذي نعيشه بالتطور السريع والهائل في شتى مناحي الحياة، حيث تشهد البشرية تقدم سريعة متنامية في المجالات المتعلقة بحياة الإنسان، والجانب التربوي بصفة عامة والتعليمي خاصة. وهذا ما دعا التربويين إلى إعادة النظر في طبيعة الوضع التربوي والسياسات التربوية كي تنسجم مع هذه التحولات السريعة وتواكب عصر الانفتاح المعلوماتي والعولمة والثورة التقنية، وتعتبر تكنولوجيا المعلومات من الموضوعات المهمة في حياة الإنسان، بحيث شملت جميع مناحي حياته، وبرز ذلك من خلال التطور الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات، وأصبحت تؤدي دورا بارزا في العملية التربوية، من خلال تأهيل المعلمين، وإعداد

المناهج التعليمية، والوسائل التعليمية التكنولوجية، وسهولة عملية الاتصال والتواصل داخل المدرسة وخارجها، وبذلك تعمل على تذليل الصعاب أمام الطلبة من الناحية النفسية، والتربوية، والاجتماعية .

ولأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هم جزء من هذه المنظومة المستهدفة، وهم بحاجة ماسة إلى رعاية تفوق الطلبة العاديين جعل المربين العاملين في هذا المجال يتوجهون نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم المتنوعة خلال العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال العمل على تزويدهم بالمهارات اللازمة لمساعدتهم من خلال استخدام التقنيات والبرمجيات التكنولوجية المتنوعة خلال العملية التعليمية، وهذا يساعدهم على تسهيل الاتصال والتواصل (مرزوق، 2010).

وترى الباحثة بأن التقنيات والأدوات التكنولوجية أصبحت واقعا في ميدان التربية الخاصة، وذلك يساعد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على العيش المستقل والفعال في المجتمع، لذا سعت جميع المؤسسات التربوية والتعليمية إلى ضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الطلاب ذوي الإعاقة منذ مرحلة الطفولة المبكرة وذلك لمساعدتهم ووصولهم للتعليم المناسب من خلال توفير التقنيات والوسائل والأدوات التكنولوجية التي تسهل العملية التعليمية العلمية لهم.

ولعل ما تمر به العملية التعليمية في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات عديدة تؤثر في نمو الحياة التعليمية وتطورها، وكذلك ما تعانيه إدارة مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من صعوبات مادية، والزيادة في أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الملتحقين في هذه المدارس الخاصة مما يزيد من تفاقم المشكلات لديهم، ومن خلال معرفة الباحثة ببعض العاملين بهذه المدارس وجد لديهم اهتمام بالرغم من التحديات التي تواجههم، وخاصة محاولاتهم لتقديم الخدمات التربوية بما يتناسب مع التطور التكنولوجي وفق مفردات التكنولوجيا في التعليم، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة من أجل لفت أنظار المسؤولين في مؤسسات التربية الخاصة ومدارسها، للاهتمام بشريحة المعلمين والطلبة، وتسهيل التعامل مع التطورات التكنولوجية في حقل التعليم.

مشكلة الدراسة

تتمحور مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان؟

ويتفرع منه السؤال التالي: هل توجد معوقات فروق دالة احصائياً بين مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير الجنس؟
 - لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة العملية؟
- أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان، كذلك معرفة دلالة الفروق في معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، والخبرة العملية، ومرحلة التعليم.

أهمية الدراسة

- قلة الدراسات التي تناولت معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان - حسب علم الباحثة -.
- لفت أنظار القائمين على مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى توفير الامكانيات المادية والمعنوية في مجال التكنولوجيا في التعليم للطلبة.
- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارسها في التغلب على معوقات توفير التكنولوجيا في التعليم وتوظيفها أثناء العملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة للباحثين المهتمين بهذه الشريحة وضع برامج تكنولوجية تساهم في توظيف المنهاج وفق أدوات تكنولوجيا التعليم مع مراعاة حالة التكيف المناسب لهذه الشريحة.

التعريفات الإجرائية

- **المعوقات:** الصعوبات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة سواء أكانت مادية أو غير مادية في استخدام التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان، وسوف يتم قياس ذلك من خلال أداة ستعدها الباحثة لهذا الغرض.
 - **التكنولوجيا في التعليم:** كل أداة أو وسيلة معقدة أم غير معقدة يستخدمها معلمو التربية الخاصة بهدف شرح وتسهيل المادة التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هذه الوسائل: أجهزة الكمبيوتر الشخصية والبرامج الخاصة، والوسائل المعززة للتواصل، والوسائل المعينة على التحكم في البيئة المحيطة، والآلات الحاسبة، وأجهزة التسجيل، والنظارات المكبرة، والكتب المسجلة على شرائط كاسيت، وغيرها من الوسائل المخصصة لهم. ومصطلح التكنولوجيا في التعليم يرادف مفهوم التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، أو الوسائل التكنولوجية المعينة لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - **ذوو الاحتياجات الخاصة:** هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خصيصة ما من الخصائص، أو في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم إلى خدمة خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق.
- حدود الدراسة ومحدداتها**
- اقتصر موضوع هذه الدراسة على معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي تحاول الباحثة من خلاله التعرف إلى مستوى أبعاد مقياس معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان، والتعرف إلى الفروق في متوسطات درجات المقياس، تبعاً للمتغيرات: الجنس، والخبرة العملية.
 - اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة قصدية من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في العاصمة عمان في (مدرسة الأمل للصم، مدرسة عبد الله ابن مكتوم للإعاقة البصرية، مدرسة الروضة النموذجية للشلل الدماغي، المدرسة النموذجية للتربية الخاصة للإعاقة العقلية، مدرسة قرية العائلة للتربية الخاصة للإعاقة العقلية السمعية).
 - تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019).

- تم استخدام مقياس معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة كأداة للدراسة.

- تتحدد نتائج الدراسة جزئياً بالأدوات التي ستستخدمها الباحثة وما تتمتع به هذه الأدوات من الخصائص السيكمومترية (الصدق، والثبات)، وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسة مرتبط بخصائص هذه الأدوات.

الدراسات السابقة

قام **اوتولينو (Ottolino, 2000)** دراسة هدفت إلى الكشف عن توافر واستخدام التقنيات في برامج إعداد المعلمين ومعلمي المهن الأوائل للصم وضعاف السمع في ولاية النوي بالولايات المتحدة الأمريكية، والمعوقات التي تمنع استخدام هذه التقنيات، وقد أسفرت النتائج عن أن هناك استخداماً عالية للطابعات والحاسب الآلي والأقراص المدمجة بواسطة المجموعة المستهدفة لإكمال الأعمال المتعلقة بالدراسة ولإعداد الدروس للمتعلمين، كما وجدت الدراسة أن معوقات استخدام التقنيات تكمن في صعوبة الحصول عليها، كما أشارت الغالبية العظمى من أفراد العينة إلى أنها وجدت (٢٠) كفاية من الكفايات مهمة للتدريس، إلا أن هذه الكفايات لم تدرس في برامج الدراسة كما لم يتم توفيرها في ورش العمل، وأن العديد منهم قد تعلموا هذه الكفايات بشكل

هدفت دراسة كوبلي وزيجيني (Copley and Ziviani, 2004) إلى معرفة دور التكنولوجيا المساعدة في تحسين فرص المشاركة في البيئات المدرسية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ومعوقات استخدامها، في استراليا وأظهرت النتائج أن من أهم المعوقات نقص التدريب المناسب للموظفين ونقص الدعم، والمواقف السلبية للموظفين، وعدم كفاية عمليات التقييم والتخطيط، وعدم كفاية التمويل والصعوبات في شراء المعدات، وضيق الوقت. ويقترح الباحثان نموذج تخطيط وتقييم لاستخدام التكنولوجيا المساعدة لتحقيق الهدف التعليمي للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ويمكن لهذا النموذج أن يساعد في تخصيص الموارد للعلاج الوظيفي في المدارس لتعزيز أفضل النتائج التعليمية.

وهدف دراسة هوساوي (2007) إلى معرفة معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقلياً كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (128) معلماً للتربية الفكرية، واستخدام أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة الغرض الدراسة من إعداد

الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في إدراك المعلمين المعوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حسب البيئة التعليمية في ادراكهم المعوقات استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا، وأوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات باختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة. **وسعت دراسة ابو عون (2007)** إلى تحديد المهارات الحاسوبية التي يمكن اكتسابها للمكفوفين، والكشف عن مدى فعالية استخدام برنامجي: ابصار والمعتمد على حاسة السمع، وبرنامج فيرجو المعتمد على حاسة اللمس في اكتساب مهارة استخدام الحاسوب، والانترنت للطلاب المكفوفين، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق في اكتساب مهارة استخدام الحاسوب والشبكة العنكبوتية باختلاف حاسة التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (12) طالبا كفيفا من طلاب الجامعة الاسلامية بغزة، واستخدام الباحث بطاقة ملاحظة لغرض الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق في أداء الطلاب المكفوفين قبل وبعد استخدام برنامج ابصار لصالح المجموعة التي استخدمت برنامج ابصار، ووجود فروق في أداء الطلاب المكفوفين قبل وبعد استخدام برنامج فيرجو لصالح المجموعة التي استخدمته، وبينت وجود فروق في أداء طلاب المجموعة الأولى الذين استخدموا برنامج فيرجو لصالح المجموعة الأولى.

وهدف دراسة بارنارد وباير (Barnard and Beyer, 2009) إلى معرفة المعوقات الشخصية لاستخدام التكنولوجيا لدى الأشخاص الذين يعانون صعوبات التعلم، وقام الباحثان باستخدام دراسة الحالات لدى الأفراد من ذوي صعوبات التعلم لمعرفة المعوقات في بريطانيا، وأظهرت النتائج بعض الطرق التي يمكن من خلالها أن تساعد التكنولوجيا هؤلاء الأفراد، كما بينت النتائج أن من المعوقات الشخصية الرئيسة هي: التخطيط للرعاية الاجتماعية للأشخاص الذين يعانون صعوبات التعلم. ويخلص الباحثان إلى أهمية التغلب على هذه المعوقات لتحقيق الفائدة المحتملة من استخدام التكنولوجيا لدى الأشخاص الذين يعانون صعوبات التعلم.

وأجرى كل من أبو شقير وعقل (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم الخصوصي في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات

الخاصة، وقد استخدم الباحثان المنهج البنائي في بناء البرنامج المحوسب، وكذلك المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبا من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين سمعيا من طلاب الصف التاسع الأساسي، واستخدما بطاقة ملاحظة للوقوف على الفروق بين أداء الطلبة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج، وأشارت إلى وجود تأثير كبير للبرنامج في اكتساب الطلبة مهارات العروض التقديمية .

وهدف دراسة احمد (2010) إلى معرفة أهم معوقات استخدام الوسائط التعليمية لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، واستخدم استبانة لغرض الدراسة من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (60) مديرا ومديرة، و(102) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في معوقات استخدام الوسائط التعليمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والتي تعزى إلى متغيرات الجنس، وطبيعة الوظيفة، والتخصص، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والمرحلة التعليمية، وبينت وجود فروق في معوقات استخدام الوسائط التعليمية في التعليم والتي تعزى الى تغير المؤهل العلمي من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

وسعت دراسة الوقار (2010) إلى معرفة أثر برنامجين محوسبين في تنمية مهارات تكنولوجيا التعليم لدى المعاقين سمعيا نحو استخدامها في اليمن، وشملت عينة الدراسة معلمي الصم في محافظات الأمانة، وصنعاء، وعمران، والمحويت باليمن، واستخدام اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة، وبرنامجين محوسبين لهدف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أثرا واضحا للبرنامجين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق القبلي.

وقام الزهراني (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى ادراك المعاقين في السعودية لمزايا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تأهيلهم للحياة، وتوعيتهم بحاجاتهم إلى تكنولوجيا المعلومات والمساهمة في تحديد الأساليب والعمليات الإدارية، التي يجب أن يستخدمها للمساهمة في توظيف تلك التكنولوجيا، وتكونت عينة الدراسة من (100) موظف، و(65) معاقا، واستخدم أربع أدوات هي: قائمة الأجهزة

المتاحة للمعاقين، واستبانة للعاملين، واستبانة للمعاقين، والمقابلات الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام وسائل التكنولوجيا المساعدة تمنح المعاق شعورا بالاستقلالية في العمل، وأن المعاقين يواجهون صعوبة في فتح مواقع الشبكة العنكبوتية، بسبب أن البرمجيات لا تعينهم على فهم المعلومات، وبينت أن أكثر الصعوبات المتعلقة بالإمكانات التكنولوجية تتمثل في عدم كفاية مختبرات الحاسوب، والانترنت، في عدم كفاية التمويل للمعدات التكنولوجية الحديثة، وعدم وجود رغبة كافية لدى العاملين في تعلم المهارة الحديثة وتطوير قدراتهم.

وهذفت دراسة أبو دية (2013) إلى تحديد واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصريا بالكلية الجامعية التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالبا وطالبة من الطلبة المعاقين بصريا، واستخدمت استبانة لغرض الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود نوع من القصور في توظيف تكنولوجيا المعلومات لتيسير شؤونهم التعليمية، ورفع مستوى المشاركة الإيجابية للطلاب المعاق بصريا في الكلية.

وبينت دراسة بينتون وغوستافسون (Penton and Gustafson, 2014) معوقات استخدام التكنولوجيا لدى ذوي الاعاقات، وشملت الدراسة (49) من البالغين من مستخدمي التكنولوجيا من ذوي الاعاقات في كندا، واعتمدت الدراسة على أسلوب مختلط شمل التحليل الوصفي المسحي لمستخدمي التكنولوجيا من ذوي الإعاقات المختلفة، والتحليل الموضوعي من خلال إجراء المقابلات الفردية، والبالغ عددهم (8) من مقدمي الخدمات لذوي الإعاقة، وأظهرت النتائج عدم الرضا عن البرامج والخدمات. وأن من معوقات استخدام التكنولوجيا انعدام المعرفة والتدريب والدعم والتمويل، وأن هناك فروقا في تقديم الخدمات، تعود إلى الفوارق الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن معظمها تناولت متغيرات نفسية هامة في التراث النفسي، حيث تشكل عمودا رئيسا في مجال التربية الخاصة، وتكنولوجيا التعليم. كما أن هذه الدراسات أجريت على شرائح مختلفة منهم: الطلبة المكفوفين والمعاقين بصريا، والمعلمين، والمعلمات كدراسة أبو عون (2007)، ودراسة أبو دية (2013). واستخدمت الدراسات مقاييس وبرامج مختلفة منها: مقياس معوقات استخدام التقنيات

التعليمية، وبرامج كمبيوتر، ومعوقات الوسائط التعليمية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج يستفاد منها في مجال التربية الخاصة، وتكنولوجيا التعليم، وتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها منهج البحث الوصفي التحليلي، إلا أنها تختلف عنها في تناولها معيقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان، وعليه تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الباكورة في ميدان البيئة الأردنية وذلك حسب علم الباحثة، وقد أفادت الدراسات السابقة في اختيار منهجية البحث المناسبة وأدوات الدراسة المناسبة.

منهجية الدراسة

تعددت مناهج البحث بتعدد الظواهر المدروسة لذلك فان اختيار المنهج الانسب هو اساس اي دراسة لأنه يحقق اهداف الدراسة.

ونظرا لطبيعة دراستي فقد اخترنا المنهج الوصفي التحليلي لأنه يصف الظاهرة وصفا ويعبر عنها كما وكيفا دقيقا ولأنه الاكثر ملاءة لدراستنا كما انه يهدف الى اكتشاف الوقائع.

مجتمع الدراسة

يضم جميع المعلمين العاملين بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في العاصمة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019).

عينة الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة قصدا من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بالعاصمة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019). وبلغ حجم العينة (45) معلما ومعلمة.

صدق الاستبانة:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (4) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية، والقياس والتقويم التربوي في الجامعات الاردنية. بالإضافة إلى مجموعة من المختصين التربويين في وزارة التربية والتعليم وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من

حيث صلاحيتها وانتماؤها للمجال المراد قياسه، واقتراح أي تعديلات يرونها، وقد أجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها، وتعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على إجراء تعديلات عليها، وتركزت التعديلات على إعادة ترتيب مجالات أداة الدراسة، وإعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (58) فقرة.

ثبات الاستبانة:

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على (20) معلماً ومعلمة من داخل عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (0.91). وقد أشارت قيم معامل الارتباط إلى أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية،

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة والمجال، واختبار (ت)، ومعامل الارتباط الفاكرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لما يأتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول نصه: ما معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب التكرار والنسب المئوية لمعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان بشكل عام ثم لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة. ويبين الجدول (1) معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم

لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان حسب المعوقات مرتبة تنازلياً حسب النسب المئوية مرتبة تنازلياً حسب النسب المئوية.

الجدول (1): معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان حسب المعوقات.

المعوقات	التكرار	النسب المئوية
نقص في الأجهزة التكنولوجية	43	95%
عدم التأهيل الجيد للمعلمين	39	86%
قصر وقت الحصة	14	77%
رفض الطلبة للتكنولوجيا	33	73%
سواء استخدام التكنولوجيا	30	66%
معوقات انهاء المقرر	27	60%
جهل المعلم باستخدام بعض الأجهزة التكنولوجية	25	45%
بذل مجهود إضافي عند استعمال التكنولوجيا	11	24%

يتضح من خلال الجدول رقم (1) ان افراد العينة اتفقوا على أن نقص الاجهزة التكنولوجية هو أحد معوقات استخدام التكنولوجيا المساندة حيث قدرة بنسبة (95%) ومن المعوقات التي تعيق استخدام التكنولوجيا عدم التأهيل الجيد للمعلمين وتمثل بنسبة (86%) وقصر وقت الحصة يمثل (77%)، في حين أن رفض الطلبة للتكنولوجيا جاء في المرتبة الرابعة بنسبة (73%)، وسواء استخدام التكنولوجيا في المرتبة الخامسة بنسبة (66%)، ومعوقات انهاء المقرر بنسبة (60%) في حين أن بذل مجهود إضافي عند استعمال التكنولوجيا جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة (24%).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني نصه: هل توجد معوقات فروق دالة احصائياً بين مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغيري الجنس والخبرة؟

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى معيقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير الجنس؟

الجدول (2): المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لمعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	1.50	الحسوبة	1.15
الاناث	2.00	الجدولية	1.73-
درجة الحرية = 4			

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي (1.50) بينما المتوسط الحسابي

للإناث يساوي (2.00)، و (ت) المحسوبة تساوي (1.15) بينما الجدولية (-1.73) عند درجة الحرية

(4) ومستوى الدلالة (0.31)، نلاحظ بأن قيمة (ت) الجدولية أكبر من قيمة المحسوبة عند مستوى

الدلالة (0.05)، مما يدل أنه لا توجد فروق دالة احصائياً يعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى معيقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة العملية؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لمعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي

الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة العملية

الجنس	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من (3) سنوات	1.50	المحسوبة	1.20
			0.39

(3) سنوات فأكثر	1.00	الجدولية	-1.77	
درجة الحرية = 4				

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمن لديهم خبرة عملية أقل من (3) سنوات يساوي (1.50) بينما المتوسط الحسابي لمن خبرتهم العملية (3) سنوات فأكثر يساوي (1.00)، و (ت) المحسوبة تساوي (1.20) بينما الجدولية (-1.77) عند درجة الحرية (4) ومستوى الدلالة (0.39)، نلاحظ بأن قيمة (ت) الجدولية أكبر من قيمة المحسوبة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل أنه لا توجد فروق دالة إحصائية يعزى لمتغير الخبرة العملية.

إن أهم ما كشفت عنه الدراسة الحالية استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين ولكن بشكل قليل، ولا يوجد اختلاف دال إحصائي في استخدامها من طرف المعلمين لا من ناحية الجنس ولا من ناحية الخبرة العملية، إلا أنها تواجه بعض المعوقات في استخدامها.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- الاستمرار في تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم وخاصة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عقد دورات تدريبية مكثفة ومتابعة تطبيق استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم.
- إجراء المزيد من الدراسات التربوية التي تتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعليم لدى شرائح أخرى من الطلبة.

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع العربية

- أبو دية، هناء (2013). واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة العلوم التطبيقية، المؤتمر الدولي للعلوم التطبيقية، غزة، فلسطين، ص 1-42.

- أبو شقير، محمد وعقل، مجدي (2010). فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم الخصوصي في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، سلسلة الدراسات الإنسانية، م18، ع2، ص 649- 681.
- أبو عون، محمد ابراهيم (2007). فاعلية استخدام برنامجي ابصار، وفيرجو في اكساب مهارات استخدام الحاسوب والانترنت لدى الطلاب المكفوفين بالجامعة الاسلامية، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- أحمد، نافذ أيوب (2010). معوقات استخدام الوسائط التعليمية في المدارس الحكومية منة وجهة نظر المديرين والمعلمين، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (بيرسا)، ع 14.
- أمين، زينب محمد (2008). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ط2، المنيا: دار التيسير للطباعة والنشر.
- حسن، فارعة وفوزي، إيمان (2009). تكنولوجيا تعليم الفئات الخاصة: المفهوم والتطبيقات، القاهرة: عالم الكتب.
- الحيلة، محمد محمود (2000). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الحيلة، محمد محمود (2003). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، ط3 عمان، الاردن.
- الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي (2003). قضايا معاصرة في التربية الخاصة، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- الزهراني، خالد (2012). مدى إدراك المعاقين في السعودية لمزايا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، السعودية.
- سلامة، عبد الحافظ (2001). تصميم الوسائل التعليمية وانتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ص 240_ 246.
- سويدان، أمل والجزار، منى (2007). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ص 22-23.

- الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم (1993). "احتياجات مدرسي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للتدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية"، مجلة التربية المعاصرة، ع28، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الهادي، زين (2007). تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في السياق البرلماني. الجمعية المصرية لنشر وتنمية الوعي القانوني، القاهرة.
- عبيد، ماجدة السيد (2000). الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الفايز، فايزة فايز (2010). مراكز مصادر التعلم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الاعاقة السمعية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مرزوق، سماح عبد الفتاح (2010). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ص 183.
- موسى، عبد الله عبد العزيز (2002). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي "المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية: دراسة ميدانية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- هوساوي، علي بن محمد (2007). معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض، المؤتمر العلمي الأول، الواقع والمأمول، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، ص 461_491.
- الوقار، أمين (2010). أثر برنامج كمبيوترين على تنمية مهارات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المعوقين سمعيا واتجاههم نحو استخدامها في اليمن، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- يحيى، خولة (2004). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ص 20-24.

المراجع الأجنبية

- Abdel – haq, Ismat. (1995). "Infusing Technology into pre-service Teacher Education: Office of Education Research and Improvement,

- Washington, D.C. P1-6 (ERIC Document Reproduction Service. ED389699).
- and Single Enter Point Programs, Canadian Journal of disability
 - Barnaard, steve and Beyer, Stephen (2009). Barriers to using personalized technology with people with learning disabilities, Journal of Assistive Technologies, Vol.3 Iss:3, pp..50-57
 - Copley, Jodie and Ziviani, Jenny (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. Occupational Therapy Dent, E.C. (1947). Audio-visual Hand book. Society for Visual Education Inc. Chicago.
 - Council for Exceptional Children (CEC). (2000). What every special educator must know. The standard for the preparation and licensure of special educators (4th ed.). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.DOI:10.1002/Loti.213
 - Individuals with Disabilities Education Act (1997). USCS. International (Impact Factor: 0.67). 2L2004, 11(4): 229- 43. Journal of Special Education
 - Kemp, C.E Hourcade, J.J, & Parette, H.P. (2000) Building an initial information base: Assistive technology funding resources for school aged students with disabilities. needs learner. Albany, NY: Delmar Publishers.
 - of hearing: A descriptive analysis. Northern Illinois University.
 - Ottolino, Patricia. (2000). Availability and use of technology by Penton, Valerie and Gustafson (2014). Access to Assistive Technology
 - Ray, J., & Warden, M. (1995). Technology, Computers, and the special Studies, Vol3, No1. teachers in training and early career educators of the deaf and hard ,Technology,15(4), 15–24.

جريمة اختطاف الأطفال والاتجار بهم في القانون الجزائري

Child kidnapping and trafficking crime in Algerian law

ط.دكتوراه آسية دعاس¹² الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ، daasassia703@gmail.com

تاريخ النشر: 2020/12/12

تاريخ القبول: 2020/09/01

تاريخ الاستلام: 2020/08/12

ملخص:

إن قانون العقوبات الجزائري قد جرم اختطاف الأطفال ، إذ شدد العقوبة على اختطافهم خاصة إذا ما ارتبطت بالمتاجرة بهم سواء أكان بهدف بيع أعضائهم البشرية ، أو عمالة الأطفال أو استغلالهم جنسيا ، أو تجنيدهم في النزاعات المسلحة أو أي صورة من صور الاتجار بالبشر المنصوص عليها في المادة 303 مكرر 04 فقرة 1، وما يلاحظ أن المشرع الجزائري قد واکب القانون الدولي في هذه الجريمة حيث أخذ بنفس المفهوم الوارد في بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبخاصة النساء والأطفال لسنة 2000 بموجب المادة 03 منه .

وإن هدف المشرع الجزائري من تشديد العقوبة ما هو إلا حرص منه على الحد أو التقليل من عمليات اختطاف الأطفال والمتاجرة بهم ، حيث أن حالات اختطافهم تسير بوتيرة مرتفعة خاصة في الآونة الأخيرة على اختلاف الأسباب والدوافع التي أدت إلى اختطافهم.

الكلمات المفتاحية: اختطاف الأطفال، الاتجار بالأطفال ، الأعضاء البشرية، الاستغلال الجنسي ، الأطفال، بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص لسنة 2000.

Abstract:

The Algerian Penal Code prohibits the children abduction, as it emphasizes on the punishment for their kidnapping, particularly, if it is correlated with aggravating circumstances as in children trafficking, either by selling their organs or for labor or for sexual exploitation, or recruiting them for armed conflicts, or any form of human trafficking as it is cited in the article 303/bis 04 It should be noted that the Algerian legislature has complied with international law on this crime and has adopted the same concept in article 03 of the Protocol to Prevent, Suppress and Punish Trafficking in Persons, Especially Women and Children of 2000.

The Algerian legislator's objective for tightening punishment is that he is keen to limit or minimize the children abduction operations and trafficking , as the abduction cases are proceeding at a high pace especially recently due to different reasons and

¹ دعاس آسية ، الإيميل: daasassia703@gmail.com

incentives that led to their abduction.

Keywords: children Abduction; trafficking in children; human organs; sexual exploitation, children., Protocol to Prevent, Suppress and Punish Trafficking in Persons of 2000.

1. مقدمة :

إن جريمة اختطاف الأطفال تعد من الجرائم الواقعة على سلامة وحرية الأفراد وأمنهم، إذ أنه يمس المجتمع بصفة عامة ، والأطفال بصفة خاصة لكونهم أكثر فئة تحتاج لرعاية وعناية معينة ، ولقد أورد المشرع الجزائري مجموعة من النصوص القانونية في قانون العقوبات على جريمة اختطاف الأطفال التي ترتبط بعمليات الاتجار بهم إذ كانت العقوبة فيها مشددة لارتباطها بفعل مجرم على المستوى المحلي والدولي .

إن جريمة الاتجار بالبشر جريمة مركبة من عدة جرائم ، ولكن ما يهمنا تلك الصور التي تقع على الأطفال والمتمثلة في: التسول، نزع الأعضاء البشرية ، الاستغلال الجنسي ، وهاته الصور تضمنتها المادة 303 مكرر 4 .

وحالات اختطاف الأطفال في الجزائر كانت تتغير نسبيا مع كل سنة ، إذ بلغت نسبة سنة 2000 تسجيل 28 حالة اختطاف ، وفي سنة 2002 تسجيل 117 حالة ، أما سنة 2004 فسجلت 250 حالة ، وفي سنة 2006 أشارت مصالح الأمن عن وقوع 14 حالة اختطاف في شهر واحد فقط ، أما في سنة 2007 وصلت الحالات إلى 375 حالة ، وبلغت ذروتها سنة 2008 بتسجيل 500 حالة ، وما بين سنة 2011 و2012 وصلت الحالات إلى 500 طفل ، وهذا الارتفاع الخطير في النسب قد جعل المشرع الجزائري يقوم بتعديل قانون العقوبات بموجب قانون 01-09 و14-01 بهدف حماية الأطفال من الاختطاف وكذا المتاجرة بهم مع تشديد العقوبة ضد الجناة وضمان عدم إفلاتهم من العقاب.

2.1 إشكالية وفرضيات البحث :

تتمثل مشكلة البحث في إلقاء الضوء على جرائم الاتجار بالأطفال المختطفين ، وكيفية معالجة المشرع الجزائري لهذه الجريمة ومن هنا تبرز إشكالية هذه الورقة البحثية:

هل وفق المشرع الجزائري في معالجة جريمة اختطاف الأطفال والاتجار بهم نظرا لارتفاع حالات الاختطاف فيها ؟

كما يتفرع عن الإشكالية الرئيسية العديد من التساؤلات الفرعية كالتالي :

- ماهية أسباب انتشار جرائم اختطاف الأطفال المتجر بهم؟

- ما المقصود باختطاف الأطفال؟
 - ما هي صور جرائم اختطاف الأطفال المتجر بهم ؟
 - هل قام المشرع الجزائري بتشديد العقوبة في جرائم اختطاف الأطفال المتجر بهم ؟
- ولالإجابة على هذه الإشكالية والتساؤلات الفرعية تم تبني فرضية الدراسة الإجرائية كالتالي:
- إذا كان الاتجار بالبشر يمس اختطاف الأطفال وأمنهم و يقيد حريتهم ؛ فهو يعتبر جريمة بموجب قانون العقوبات الجزائري .

3.1 أهمية البحث:

تتمحور أهمية البحث في جرائم الاتجار الناجمة عن اختطاف الأطفال إذ شدد المشرع الجزائري العقوبة وجعلها جنحة مشددة نظرا لصغر سن الضحية .

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف الورقة البحثية إلى ما يلي :

يهدف البحث بصورة أساسية إلى إلقاء الضوء على أسباب الاتجار بالأطفال المختطفين عن طريق تسليط الضوء على ماهية اختطاف الأطفال لغتا وإصلاحا ، وكذا في التشريع الجزائري ، بالإضافة إلى صور جرائم اختطاف الأطفال المتاجر بهم والتي جاءت بموجب المادة 303 مكرر 4 فقرة 1 والتي تنصب في الناحية الاقتصادية للخاطفين على اعتبار أن جرائم الاتجار بالأطفال تعد من ثالث التجارات المربحة في العالم نظرا للعائدات الاقتصادية الكبرى التي تنجر من ورائها ، في حين شدد المشرع الجزائري على عقوبة المتاجرة بالأطفال ، وجعلها جنحة مشددة خاصة إذا ما وقعت في إطار الجريمة المنظمة أو العابرة للحدود الوطنية.

5.1 هيكل الدراسة:

لإتمام الدراسة تم التطرق للنقاط التالية:

- أسباب انتشار جرائم اختطاف الأطفال المتجر بهم.
- ماهية اختطاف الأطفال.
- صور جرائم اختطاف الأطفال المتجر بهم .
- تشديد العقوبة في جرائم اختطاف الأطفال المتجر بهم.

2. أسباب انتشار جريمة اختطاف الأطفال المتجر بهم:

إن جريمة اختطاف الأطفال للاتجار بهم في تزايد مستمر ، حيث تستغلها العصابات الإجرامية المنظمة في تحقيق أرباح طائلة ؛ إذ أن فئة الأطفال تعد من أكثر الفئات المستهدفة من قبلهم ؛ فهم يحاولونهم إلى سلعة تباع وتشترى مخالفين بذلك القيم والمبادئ الإنسانية ، ومن أسباب انتشار جريمة اختطاف الأطفال المتجر بهم نجد:

1.2 تحقيق الثراء السريع عن عملية الاتجار بالأطفال :

إن الاتجار بالأطفال يعد عملية مربحة ومن أكثر الأنشطة التي تحقق الثراء في العالم ، وتقدر نسبة الأرباح فيها سنويا ما يعادل 23 مليار دولار أمريكي ، حيث تقوم العصابات والشبكات الإجرامية منظم إلى خطف الأطفال من ذويهم بهدف المتاجرة بهم وبيعهم كعبيد ، ومن الأسباب الرئيسة التي أدت إلى تفاقم انتشار هذه الظاهرة على المستوى العالمي ، هو شبكة الانترنت ووسائل الاتصال الحديثة.(عبد القادر الشبخلي ، 2009 ، ص 88-97-98).

2.2 تعدد وسائل اختطاف الأطفال:

لا توجد وسائل أو صور محددة لاختطاف الأطفال ؛ إذ أنه في كل مرة تظهر طريقة جديدة ومن بين تلك الطرق نجد قيام مربيات باختطاف الأطفال الذين عهد إليهن بمهمة المراقبة والعناية بهم، حيث يتقصدن دور المسئول عن حماية الأطفال ، وإصدار أمر بإخراج الأطفال من كنف الأسرة ونقله وإبعاده عنهم ، أو قد يتم عن طريق خطف الأطفال من دور الرعاية والمراكز المتخصصة في حماية الأطفال ، كما نجد اختطاف الأطفال من المستشفيات أثناء الولادة أو أثناء العلاج أو إصدار إعلان أو شهادة وفاة زائفة عن طريق تواطؤ أحد العاملين في المستشفى ، وأيضا هناك شبكات التي تعمل انطلاقا من دور الأيتام ومراكز الطفولة المسعفة وخطفهم من هناك ، ويتم استرقاقهم وتحويلهم لسلعة. (عبد القادر الشبخلي ، 2009 ، ص 61-63).

3. ماهية اختطاف الأطفال:

لقد وجد جدل كبير حول إعطاء مفهوم خاص ومحدد لاختطاف الأطفال من قبل رجال القانون وعلماء النفس والاجتماع وغيرهم ، لذا سأقوم بإفراد كل مصطلح على حدا لغتا واصطلاحا ، وبعدها أتناول مفهوم كلام المصطلحين في القانون الجزائري.

1.3 المفهوم اللغوي والاصطلاحي للاختطاف:

1.1.3 تعريف الاختطاف لغتا :

اسم مشتق من مصدر خطف الأخذ بسرعة ، ونقصد به الاستلاب. (هامل فوزية ، 2013، ص 208)

يقال الخطف خطفًا استلب وانتزع بسرعة " خطف شخصا امسك به وأخذ قسرا واحتجزه في مكان ما طمعا في فدية أو ابتغاء في أمر آخر " (المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، 2003، ص310)

ومن التعريفين السابقين نجد أن الاختطاف لغتا يشتركان في :

الأخذ بسرعة ، والنزع والاستلاب وبالتالي يمكن وضع تعريف للاختطاف لغتا والذي يعني : اخذ الأشخاص بسرعة وانتزاعه وسلبه بهدف الحصول على منفعة مادية منه.

1.2.3 الاختطاف اصطلاحا:

عرفه الأستاذ عبد الوهاب عبد الله المعمرى على أنه: " الأخذ السريع باستخدام قوة مادية أو معنوية أو عن طريق الحيلة والاستدراج بما يمكن أن يكون محلا لهذه الجريمة وإبعاده عن مكانه أو تحويل أو تحويل سيرة بتمام السيطرة عليه " (عبد الوهاب عبد الله المعمرى، 2006، ص 29).

كما نجد تعريف آخر له والمتمثل في : " انتزاع الشيء المادي أو المعنوي من مكانه وبعاده عنه بتمام السيطرة عليه " (عنتر عكيك، 2013، ص 21-22).

من التعريفين السابقين يمكن لنا إعطاء تعريف للاختطاف والمتمثل في : أخذ الشيء باستخدام الحيلة والخداع بهدف إبعاده عن مكانه الأصلي بغية السيطرة عليه للقيام بغرض معين.

2.3 المفهوم اللغوي والاصطلاحي للطفل:

1.2.3 الطفل لغتا:

الطفل بكسر الطاء مع تشديد هـ ، المولود أو الوليد أو الوليدة حتى البلوغ ، والطفل بالفتح هي الرخص والنعم ، والطفل الصغيران والجمع أطفال. (مصطفى ابراهيم والنزيات احمد حسن، 1985، ص 560).

وكذلك أول الليل طفل وأول النهار طفل ، الوقت قبيل الغروب الشمس أو بعد العصر إذا طفلت الشمس للغروب ، ولفظ الطفل يطلق على الحدث أو الصبي النشء أو صغير السن (أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور ، 1414هـ ، 11/401).

ومما سبق نستنتج أن الطفل لغتا:

الطفل لفظ يطلق على المولود الجديد أو الحدث الصبي أو ذلك الذي لم يبلغ سن الرشد.

2.2.3 الطفل اصطلاحاً:

يطلق لفظ الطفل على من لم يبلغ سناً معيناً يحدد القانون، ويمر الطفل بثلاث مراحل هي:

مرحلة الرضاعة وتبدأ منذ الميلاد حتى سن الثانية، مرحلة الطفولة المبكرة وتبدأ من السنة الثانية إلى العام الخامس، مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ من السنة السادسة إلى الثامنة عشرة، وتطلق تسمية الطفولة على فترة من الميلاد إلى أن يكتمل النمو وتبدأ مرحلة النضوج (محمد سيد عرفة، 2005، ص 90).

طفل هو كل إنسان حتى يبلغ السن الثامنة عشر إلا إذا حدد قانون بلده سناً أقل من ذلك (نظيرة حيين، 2001، ص 25).

وما سبق نستنتج أن الطفل اصطلاحاً هو كل شخص لم يصل سن البلوغ والمحدد ب 18 سنة.

3.3 تعريف الاختطاف والطفل في القانون الجزائري :

لقد قمت بتناول كل من مصطلح الأطفال والاختطاف وفقاً لما جاء به القانون الجزائري.

1.3 تعريف الاختطاف في القانون الجزائري :

إن المشرع الجزائري لم يتناول مفهوم الاختطاف إنما حدد أركانها والعقوبات التي ترد عليه، وكذا ظروف التخفيف والتشديد وجاء لفظ الخطف في كل من المواد 291-294 وكذا المواد 326 و 327-328 من قانون العقوبات حيث نصت على اختطاف القصر .

ويلاحظ أيضاً من نصوص المواد أن المشرع استخدم عدة مفردات للاختطاف وتتمثل في: القبض، الحبس، الحجر التعسفي، إبعاد، إخفاء، عدم تسليم، وبالتالي كان لزاماً على المشرع الجزائري تدارك الأمر بوضع تعريف خاص بجريمة الخطف .

1.1.3 تعريف الطفل:

إن المشرع الجزائري في المادة 444 من قانون إجراءات جزائية على أنه: "يكون للبلوغ سن الرشد الجزائري في عام 18 سنة" (الأمر 02/11)، أي أن الطفل هو كل من لم يبلغ 18 سنة .

وإذا ما رجعنا إلى المادة 02 من قانون حماية الطفل رقم 12/15 : "كل شخص لم يبلغ 18 سنة كاملة ، يفيد مصطلح -حدث - نفس المعنى" (قانون 15/12 ، المادة 02).

وما يلاحظ من التعريفين السابقين أن : الطفل في القانون الجزائري يقصد به كل شخص لم يبلغ سن 18 سنة نظرا لتكوينه العقلي والجسدي الضعيف .

ومما سبق نجد أن كل الطفل هو كل من لم يبلغ سن 18 سنة بحيث أن تلك الفترة تمتاز بنضج عقلي ونفسي وجسدي ، وبالرجوع إلى مصطلح الاختطاف نجد غياب تعريف له نظرا لحدثة الجريمة في اغلب الدول وهو يمتاز بالأخذ والسرعة والتنقل ، أما قانون العقوبات الجزائري عرف الطفل بأنه كل شخص لم يبلغ سن 18 سنة ، أما الاختطاف وبالرجوع إلى قانون العقوبات ؛ فهو لم يتم بإعطاء تعريف له بل قام بتحديد أركان الجريمة وظروف التخفيف والتشديد لذا كان حري به باستحداث أو تعديل القانون بوضع تعريف لهذا المصطلح.

4. صور جرائم اختطاف الأطفال والاتجار بهم:

إن جرائم اختطاف الأطفال والاتجار بهم تعد من الجرائم البارزة على المستوى الدولي والمحلي ، وهذا لما لها من آثار سلبية ، حيث تستغل الجماعات الإجرامية المنظمة جهودها لاختطاف الأطفال بغية الحصول على منافع مادية منهم ، فقد يستغلون في المتاجرة بأعضائهم أو التسول أو الاتجار الجنسي وكذا المتاجرة بهم .

1.4 جريمة الاتجار بالأطفال :

لقد أورد المشرع الجزائري مفهوم الاتجار بالأشخاص في نص المادة 303 مكرر 04 فقرة 1 بأنه: "يعد اتجارا بالأشخاص تجنيد أو نقل أو تنقل أو إيواء أو استعمال شخص أو أكثر بواسطة التهديد بالقوة أو باستعمالها أو غير ذلك من أشكال الإكراه ، أو الاختطاف أو الاحتيال أو الخداع أو إساءة السلطة أو استغلال حالة استضعاف أو بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا لنيل موافقة شخص له سلطة على شخص آخر بقصد الاستغلال ، ويشمل الاستغلال استغلال دعارة الغير أو سائر أشكال الاستغلال الجنسي أو استغلال الغير في التسول أو السخرة أو الخدمة كرها أو الاسترقاق أو الممارسات الشبيهة بالرق أو الاستعباد أو نزع الأعضاء" (الأمر رقم 156-66 ، المادة 303 مكرر 04 فقرة 1).

وما يلاحظ أن المشرع الجزائري قد أورد نفس المفهوم الوارد في بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبصفة خاصة النساء والأطفال لسنة 2000 ، كما أنه لم يورد مفهوم خاص بالاتجار بالأطفال إلا أنه يمكن إسقاطه من خلال هذا المفهوم فقد يقصد بالمشرع بمصطلح الأشخاص الأطفال أيضا.

إن المشرع الجزائري قام بإحداث تعديل لقانون العقوبات 09-01 لسنة 2009 هذا بعد مصادقته على بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص بتاريخ 12-11-2003 حيث تم وضع الجزائر في الصنف الثاني من قبل مكتب وزارة الخارجية الأمريكية إذ يعني التصنيف "عدم احترام معايير الدنيا في حماية ضحايا الاتجار بالبشر" إذ استحدث القسم الخامس مكرر من المواد 303 مكرر 4 إلى غاية 303 مكرر 15 من قانون العقوبات وجاء تحت عنوان : الاتجار بالأشخاص.

تنص المادة 319 مكرر أنها تعاقب بالحبس من 5 سنوات إلى 15 سنة وبغرامة مالية من 500.000 دج إلى 1500.000 دج كل من قام بعملية بيع أو شراء أو حرض أو توسط في عملية بيع طفل لم يبلغ 18 سنة ، وارتكبت الجريمة من قبل جماعات إجرامية منظمة أو كانت ذات طابع عابر للحدود الوطنية بالسجن من 10 سنوات إلى 20 سنة وبغرامة مالية من 1000.000 دج إلى 2000.000 دج ، وفي حال الشروع بارتكاب الجريمة فيعاقب فيها بنفس عقوبات الجريمة التامة (الأمر 156-66، المادة 319 مكرر).

إذن ما يلاحظ هنا أن المشرع الجزائري لم يتناول بصفة مباشرة عن جريمة اختطاف الأطفال بغرض المتاجرة بهم بل تناول الاختطاف بصفة عامة لكل من طفل لم يبلغ 18 سنة وحدد نفس العقوبة للفاعل الأصلي والشريك وشدت العقوبة في حال ما تم ارتكاب الجريمة من قبل جماعات إجرامية منظمة أو عابرة للحدود الوطنية، كما عاقب المشرع على بيع الطفل أو شراء أو تحريض أو توسط بنفس العقوبة الجريمة التامة والتي كان سيشرع في ارتكابها.

أما المادة 303 مكرر 04 فقرة 04 فتتص على أنه: " يعاقب على الاتجار بالأشخاص بالحبس من 5 سنوات إلى 15 سنة وبغرامة مالية من 500.000 دج إلى 1500.000 دج إذا سهل ارتكابه حالة استضعاف الضحية عن سننها أو مرضها أو عجزها البدني أو الذهني ، متى كانت هذه الظروف ظاهرة أو معلومة لدى الفاعل" (الأمر 156-66، المادة 303 مكرر فقرة 4) ، إذ اعتبر أن كلا من سن الضحية أو مرضها أو عجزها البدني أو الذهني كسبب من أسباب تشديد العقوبة وتكييفها كجنحة مشددة .

وما يلاحظ أن المشرع لم يورد لفظ الطفل بصفة خاصة إلا أنه يمكن أن نستشفها من لفظ "استضعاف الضحية لصغر سننها"، واعتبرها جنحة مشددة فالطفل يعد عديم التمييز والإدراك وكل عمل يقع عليه ويسبب له الضرر يوجب العقوبة .

2.4 جريمة الاتجار بالأعضاء البشرية للأطفال المختطفين:

لقد أورد المشرع الجزائري جريمة الاتجار بالأعضاء البشرية في القسم 5 مكرر 1 ، وهذا بموجب المواد 303 مكرر 16 إلى غاية 303 مكرر 29 ، وهو لم يورد تعريف لجريمة الاتجار بالأعضاء البشرية للأطفال بل اكتفى فقط بتشديد العقوبة إذا ما كانت الضحية قاصر وهذا ما نص عليه بموجب المادة 303 مكرر 20: "إذا كان الضحية قاصر..." وبالرجوع إلى نص المادة 303 مكرر 16 فيعاقب بالحبس من 3 سنوات إلى 10 سنوات وغرامة من 300.000 دج إلى 1000.000 دج كل من حصل أو توسط قصد تشجيع أو تسجيل الحصول على عضو من أعضاء شخص مقابل منفعة مالية أو أي منفعة. (الأمر 66-156، المادة 303 مكرر 16).

وما يلاحظ هنا أن المشرع الجزائري لم يحدد سن الضحية بل تناول المادة بصفة عامة فكل من توسط أو ساعد أو سجل بغية الحصول على أعضاء أي شخص سواء بمقابل أو بهدف تحقيق منفعة يوجب السجن من 3 سنوات إلى 10 سنوات وغرامة مالية محددة بموجب القانون.

أما المادة 303 مكرر 17 يعاقب بالحبس من 5 سنوات إلى 10 سنوات وغرامة مالية من 500.000 دج إلى 1000.000 دج كل من نزع عضو من أعضاء شخص على قيد الحياة أو هو ميت من دون رضاه ؛ فيمكن أن يتم انتزاع عضو طفل مختطف ويتم أخذ أحد أعضائه من دون رضاه (الأمر 66-156، المادة 303 مكرر 17).

والمادة 303 مكرر 18-19 فقد عاقب المشرع الجزائري فيها كل شخص قام بنزع أنسجة أو خلايا أو جمع مواد من جسمه أو توسط بقصد تشجيعه أو تسهيله للحصول عليها من دون رضاه وهو على قيد الحياة أو ميت بالحبس من 1 سنة إلى 5 سنوات وغرامة من 100.000 دج إلى 500.000 دج (الأمر 66-156، المادة 303 مكرر 18-19) ، وهي في رأي غير كافيه فكان لزاما عليه تشديد العقوبة خاصة لغياب وعي الطفل وكذا أخذ الأعضاء من دون رضاه ، فقد يتم قتل الطفل بهدف الحصول على أعضائه وفي هذه الحالة نكون أمام جريمة القتل مع سبق الإصرار والترصد .

ومما سبق نجد أن اختطاف الطفل بغية الاتجار بأعضائه البشرية يكون في حال ما تم نزع أعضائه أو أنسجته أو خلاياه مقابل منفعة مالية أو غيرها سواء أكان الطفل على قيد الحياة أو متوفى ويكون من غير رضاه

وبالرجوع إلى نص المادة 303 مكرر 20 فيعاقب المشرع بالحبس من 5 سنوات إلى 15 سنة وغرامة مالية من 500.000 دج إلى 1500.000 دج إذا ما ارتكب الجريمة ضد قاصر أو من قبل جماعة إجرامية أو ذات عابر

للحدود الوطنية بهدف نزع عضو أو أنسجة أو خلايا مقابل منفعة مالية أو غيرها سواء أكان الطفل على قيد الحياة أو متوفي ويكون من غير رضاه (الأمر 156-66، المادة 303 مكرر 20).

إن المشرع الجزائري اعتبر جريمة الاتجار بالأعضاء البشرية كجريمة وفي حال توفر ظروف التشديد تصبح جنحة مشددة، حيث كان يهدف لحماية الأشخاص من الاتجار بأعضائهم خاصة في حال اختطافهم ، وأخذ أعضائهم من غير رضاهم.

3.4 جريمة الاستغلال الجنسي بالأطفال المختطفين:

إن المشرع الجزائري وبموجب المادة 333 مكرر 1 يعاقب بالحبس من 5 سنوات إلى 10 سنوات وغرامة مالية من 500.000 دج إلى 1000.000 دج على من قام بتصوير قاصر لم يبلغ 18 سنة بأي وسيلة يمارس بها أنشطة جنسية بصفة حقيقية أو غير حقيقية أو صور للأعضاء الجنسية له أو قام بإنتاج أو توزيع أو نشر أو توزيع أو استراد أو تصدير أو عرض أو بيع أو حيازة مواد إباحية متعلقة بالقصر مع مصادرة الوسائل المستخدمة للجريمة والأموال المتحصل عليها مع مراعاة حقوق الغير حسن النية (الأمر 156-66، المادة 333 مكرر 1).

وما يلاحظ في نص المادة أن الاستغلال الجنسي للأطفال بقصد المتاجرة بهم يكون في حال ما تم أخذ صور أو فيديو للأعضاء التناسلية للقاصر بهدف إنتاج أفلام إباحية أو بيعها ، كما أن المشرع لم يتناول مفهوم الاستغلال الجنسي سواء الذي وقع على البالغين أو الأطفال .

وإذا رجعنا إلى المادة 303 مكرر 4 ق ع ؛ فنجد العقوبة فيها من 5 سنوات إلى 15 سنة وغرامة مالية من 500.000 دج إلى 1500.000 دج وهي التي جاءت متوافقة مع نص المادة 319 مكرر ، إلا أننا نجد تناقض وقع بين نص المادة 333، 303 مكرر 4، 319 مكرر من حيث مدة العقوبة المنصوص عليها. ؛ فالمادة 333 مكرر 1 جاءت العقوبة فيها من 5 سنوات إلى 10 سنوات وغرامة مالية تقدر ب 500.000 دج إلى 1000.000 دج ، أما المادة 303 مكرر 4 و 319 مكرر فكانت العقوبة فيها من 5 سنوات إلى 15 سنة مع غرامة مالية تقدر ب 500.000 دج إلى 1500.000 دج ، فكان حري بالمشرع الجزائري توحيد مدة العقوبة في كلا من المواد السالفة الذكر حتى لا يكون هناك لبس عند تطبيق القانون.

إن المشرع الجزائري في المادة 303 مكرر 4 ق ع ج قد حصر صور الاستغلال الجنسي في كلا من استغلال دعارة الغير ، سائر أشكال الاستغلال الجنسي وهذا الأمر يعد نفس ما تبناه بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبخاصة النساء والأطفال لسنة 2000.

4.4 اختطاف الأطفال بغرض التسول بهم:

إن المشرع الجزائري لم يعرف التسول بل جرمها فقط بموجب المواد 195، 195 مكرر ، حيث نص المادة 195 في القسم الرابع من قانون العقوبات : "التسول والتشرد "وجاء في نص المادة: "كل من اعتاد ممارسة التسول ... " (الأمر 156-66، المادة 195).

والملاحظ في نص هذه المادة أن المشرع ربط التسول بالتكرار (الاعتياد)، فإذا لم يكن هناك تكرار ، فلا يقوم العقاب.

كما نصت المادة 195 مكرر على : " يعاقب بالحبس من 6 أشهر إلى 2 سنة ، كل من يتسول بقاصر لم يكمل 18 سنة أو يعرضه لتسول ، وتضاعف العقوبة عندما يكون الفاعل أحد أصول القاصر أو أي شخص له سلطة عليه " (الأمر 156-66، المادة 195 مكرر) ، كما أنه تناول استغلال قاصر دون 18 سنة وهو ما ورد في نص المادة 303 مكرر 4 فقرة 3 ق ع ج.

ما يلاحظ عند استقراء كلا من المادتين أن المشرع لم يتناول مفهوم التسول فوجب عليه استحداث مادة جديدة يوضح فيها ذلك .

ومما سبق ذكره نجد أن المشرع الجزائري :

تناول صور جرائم اختطاف الأطفال والاتجار بهم بموجب المادة 303 مكرر 4 وهو بذلك قد تطابق مع المفهوم الذي ورد في بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبخاصة النساء والأطفال بموجب نص المادة 03 وهذا ما هو إلا حرص منه على حماية فئة الأطفال من الاستغلال بهم سواء في المتاجرة بهم أو انتزاع أعضائهم البشرية أو الاستغلال الجنسي أو التسول.

5. التشديد في جرائم اختطاف الأطفال المتجر بهم:

إن قانون العقوبات الجزائري تضمن على ظروف التشديد والتي بها تزداد مدة عقوبة المتهم ، وهي تنقسم إلى :

الظروف الشخصية المشددة وإلى الظروف العينية المشددة .

1.5 الظروف الشخصية المشددة:

نعني بالظروف الشخصية المشددة كل ما تعلق بالجاني والمجني عليه ، وكل ما يتصف به المجني عليه وقت ارتكاب الجرم من سن وصفة.

والمشروع الجزائري نص عليها بموجب المادة 303 مكرر 4 فقرة 4 ، إذ يعاقب عليها بالحبس من 5 سنوات إلى 15 سنة وبغرامة من 500.000 إلى 1500.000 دج إذا سهل ارتكابه حالة استضعاف الضحية الناتجة عن سنّها، أو مرضها، أو عجزها البدني، أو الذهني متى كانت هذه الظروف ظاهرة ، أو معلومة لدى الفاعل.

لقد ربط المشروع الجزائري ضعف ، وسن ، ومرض ، وعجز الضحية الذي يقع عليه الاتجار بالأشخاص ، والاستغلال كسبب لتشديد العقوبة ، وبالتالي أخذت صفة جنحة مشددة.

2.5 الظروف العينية المشددة:

نص عليها المشروع الجزائري في المادة 303 مكرر 5 على أنه: " يعاقب على الاتجار بالأشخاص بالسجن من 10 سنوات إلى 20 سنة ، وغرامة مالية من 1000.000 إلى 2000.000 دج إذا ارتكبت الجريمة مع توافر ظرف على الأقل من الظروف التالية:....إذا ارتكبت الجريمة من طرف أكثر من شخص ، إذا ارتكبت الجريمة مع حمل السلاح أو التهديد باستعماله، إذا ارتكبت الجريمة من طرف جماعة إجرامية منظمة، أو كانت ذات طابع عابر للحدود الوطنية" (الأمر 156-66، المادة 303 مكرر 5).

إذا وقعت أحد الأفعال المشار لها في المادة 303 مكرر 5 تقوم جريمة الاتجار بالبشر ، وتوجب عقوبة تقدر بالسجن من 10 سنوات إلى 20 سنة بالإضافة إلى غرامة مالية ، وما يلاحظ هنا أن المشروع الجزائري كيفها على أنها جنابة.

ومن الأحداث الواقعية التي وقعت في الجزائر وبعد مضي 10 أيام ، من اختفاء جثة رضيع في مستشفى البلاطو الجامعي في مدينة "وهران" الجزائرية، كشفت شرطة وهران مساء الجمعة تَوَرط عاملة نظافة تعمل في قسم التوليد في بيع الجثة إلى مشعوذة، وكشفت صحيفة النهار الجزائرية أنه بعد تحقيقات واسعة ومعقدة، تبين لعناصر شرطة وهران أن عاملة نظافة تعمل في قسم النساء ، والتوليد أقدمت على بيع جثة الرضيع إلى مشعوذة لـ "استغلال أطرافه في طقوس السحر" مقابل خمسة ملايين دينار جزائري نحو 41 ألف دولار، وأمر قاضي التحقيق في الغرفة الثانية بمحكمة الجناح بوضع المتهمه رهن الحبس المؤقت بشبهة تكوين "مجموعة أشرار" ، والمتاجرة في أعضاء بشرية إلى جانب ممارسة السحر ، والشعوذة.

ووضع 13 متهماً آخر في المستشفى تحت الرقابة القضائية لمتابعتهم ، بجنحة الإهمال المؤدي إلى ضياع جثة الرضيع، وكان التحقيق قد بدأ في 18 أبريل الجاري، عندما أقدم والد الرضيع المتوفى ببلاغ عن اختفاء الجثة من قسم النساء والتوليد في ظروف غامضة عقب مغادرته المستشفى لإتمام إجراءات الدفن ، وكانت قابلة قد صرّحت سابقاً أنه قد تم تسليم جثة الرضيع لقسم الطب الشرعي التابع للمستشفى، لكن القسم نفى تسلمه أي جثة آنذاك، وهو ما زاد التساؤلات حول فقدان الجثة، ولا تزال التحقيقات مُستمرة حول القضية التي أزاحت الغطاء عن ظاهرة المتاجرة في الأعضاء البشرية بغرض

استغلالها في أمور السحر والشعوذة ،وتسببت الحادثة بغضب واسع على مواقع التواصل الاجتماعي، إذ علّق أحدهم "التهاون واللامبالاة هما سبب كُل شيء"، بينما تساءلت أخرى: "كيف ستقابلون خالقكم؟".(رصيد 22).

على اعتبار أن الأطفال من أكثر الفئات المستهدفة في أغلب الجرائم على اختلاف أنواعها ، فإن جريمة اختطاف الأطفال المتجر بهم قد جعلها المشرع الجزائري جنحة مشددة خاصة إذا ما اقترنت بصغر سن الضحية ، أو ارتكبت من قبل جماعات إجرامية منظمة أو عابرة للحدود الوطنية.

6. خاتمة:

إن جريمة اختطاف الأطفال والاتجار بهم من الجرائم الخطيرة التي تقع على سلامة وأمن الأطفال إذ لها آثار جد خطيرة عليه وعلى الأسرة والمجتمع سواء على المستوى المحلي أو الدولي ، والمشرع الجزائري قد قام بسن عقوبات ضد الجناة وهذا ما هو إلا تأكيد منه على ضمان عدم إفلاتهم من العقاب .

وقد توصلت من خلال هذه الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات التي قد تساهم في معالجة مشكلة اختطاف الأطفال والاتجار بهم ، وهي على هذا النحو:

-النتائج:

تمثلت نتائج الدراسة في:

1-إن جريمة اختطاف الأطفال في جل تعريفاتها جاءت تحمل وصف الأخذ ، الإبعاد بسرعة، السلب ، ولم يورد المشرع الجزائري تعريفا لها بل تناول فقط أركان الجريمة وظروف التشديد.

2-إن صور اختطاف الأطفال للاتجار بهم قد جاءت في نص المادة 303 مكرر 04 ، ولقد ورد بنفس صياغة بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وبخاصة النساء والأطفال لسنة 2000 ، وهذا بعد تعديل قانون العقوبات 01-09 ومصادقة الجزائر على البروتوكول ، رغبة من المشرع في التقليل من حالات انتشار اختطاف الأطفال المتاجر بهم فيها.

3-إن اختطاف الأطفال والاتجار بهم أخذ صور : الاتجار بالأطفال ، الاتجار بالأعضاء البشرية، اختطاف الأطفال بغرض التسول ، الاستغلال الجنسي للأطفال ، وما يلاحظ أن هذه الصور تصب في الناحية الاقتصادية للخاطفين إذ تحقق لهم الربح فهي تتم من خلال جماعات إجرامية منظمة أو عابرة للحدود الوطنية.

4-الأطفال يعدون من المستهدفين الرئيسيين في جرائم الاتجار ، نظرا لصغر سنهم وسهولة التحكم فيهم.

-التوصيات:

تمثلت توصيات الدراسة في:

- 1- سن قانون خاص بجرائم اختطاف الأطفال مع تضمين صور الاتجار بالأطفال فيه .
- 2- وجوب إنشاء لجان متخصصة على المستوى الوطني ، إذ تشكل من وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة ، المجتمع المدني ، رجال الشرطة والدرك وكذا الإعلام وهذا بهدف وضع استراتيجيات مناسبة لمكافحة الجرائم التي تقع على الأطفال خاصة خلال فترة اختطافهم.
- 3- إعطاء تعريف خاص لجريمة اختطاف الأطفال والاتجار بهم حتى لا يقع لبس عند تطبيق القانون من قبل رجال العدالة كالقضاة والمحامين.
- 4- إنشاء صندوق خاص بالأطفال إذ يتم وضع عائدات جرائم اختطاف الأطفال والاتجار بهم فيه، وتمنح كتعويض للأطفال المتضررين أو عائلاتهم ، وإيوائهم في مراكز خاصة مع ضمان توفير الرعاية الصحية والنفسية وكذا الجسدية للضحايا.

7. قائمة المراجع:

المؤلفات:

- الشيخلي ، عبد القادر ، (2009) ، جرائم الاتجار، منشورات الحلبي الحقوقية ، الطبعة الأولى، لبنان.
- المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، (2003)، دار المشرق، الطبعة الأولى، بيروت .
- المعمري ، عبد الوهاب عبد الله ، (2006) ، جرائم الاختطاف ، المكتب الجامعي الحديث الجامعي الحديث، اليمن.
- عكيك ، عنتر ،(2013)، جريمة الاختطاف ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر .
- مصطفى ، إبراهيم والزيات ، أحمد حسن،(1985)، المعجم الوسيط ، ج 2، مجمع اللغة العربية.
- بن منظور ، أبو الفضل محمد بن مكرم ، (1414هـ) ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، 401/11.
- عرفة ، محمد السيد ،(2005)، مكافحة الاتجار بالأشخاص والأعضاء البشرية ، جامعة نايف للعلوم الأمنية الرياض، الطبعة الأولى،السعودية.

الندوات:

- هامل فوزية ، (2013) ، ظاهرة اختطاف الأطفال في المجتمع الجزائري ، مجلة الندوة للدراسات القانونية ،(العدد الأول)، الجزائر.

الأطروحات:

حيين ، نظيرة ، (2001) ، حقوق الطفل في التشريع الجنائي ، مذكرة ماجستير، كلية أصول الدين والشرعة والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة، الجزائر.

القوانين والأوامر:

قانون إجراءات جزائية حسب آخر تعديل له الأمر رقم 11/02.
قانون حماية الطفل رقم 12/15 المؤرخ في 15 يوليو 2015 ، جريدة رسمية عدد 39 .
الأمر رقم 66-156، المؤرخ في 8 يونيو 1966، المتضمن قانون العقوبات ، المعدل والمتمم بالقانون رقم (16 - 02) ،
المؤرخ في 14 رمضان عام 1437 الموافق ل 19 يونيو سنة 2016 ، جريدة رسمية عدد (37).

مواقع الانترنت:

رصيد 22 (2019) الشرطة الجزائرية تكشف لغز جثة الرضيع المفقود ،
<https://raseef22.com/article/1073152>

البحث العلمي والتنمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالوطن العربي، العوائق والحلول

Scientific Research and Development in the Human and Social Sciences of the Arab World, obstacles and solutions

فاطمة صياد

Fatima sayed

جامعة حسبية بن بوعللي الشلف (الجزائر)، sayedfatima81@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/08/12 تاريخ القبول: 2020/11/12 تاريخ النشر: 2020/12/12

ملخص: يمثل البحث العلمي أحد أهم مقومات التنمية وأساس نجاحها، وقدرتها على التكيف مع التحولات الحاصلة في المجتمع، ولأنه لا يمكن الحديث عن التنمية في غياب البحث العلمي الذي يشكل اللبنة الأساسية لكل مشاريع التنمية بمختلف قطاعاتها، فقد بات تفعيل دور الجامعات والمؤسسات الأكاديمية مع خلق استراتيجية وطنية لنشر ثقافة البحث العلمي في مختلف المؤسسات التعليمية، أمراً ضروريا لتحقيق التنمية، أي أنبلو في درجة التطور والتقدم لدى المجتمعات مرهون أساسا، ويعتمد اعتمادا كليا على دور البحوث العلمية في مواكبة ومواجهة التحديات الراهنة من خلال تطوير سياسات البحث العلمي وأساليب التعليم بغرض تحقيق التنمية المنشودة والنهوض بها.

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي - التعليم - الجامعة - التنمية - التحديات - الحلول.

Abstract: Scientific research is one of the most important aspects of development and the basis for its success, and its ability to adapt to the transformations taking place in society, because it is not possible to talk about development in the absence of scientific research, which forms the basic building block for all development projects in its various sectors, it has become activating the role of universities and academic institutions while creating a national strategy to spread the culture of scientific research in various educational institutions which is necessary to achieve development, that is to say that achieving the degree of development and progress in societies depends entirely on the role of scientific research in keeping pace with and facing current challenges by developing scientific research policies and methods of education in order to achieve the desired development and advancement.

1. مقدمة:

إنّ التنمية في أبسط تعريف لها تعني التقدّم والتطور نحو الأفضل، ومواكبة التغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر، بما يشمل هذا التطور من ميادين مختلفة، فضلا عن كونها تفرض ضرورة استغلال الدولة لكافة مواردها وإمكانياتها المادية والبشرية معا من جهة، ولأنّ البحث العلمي هو العامل الرئيس الذي تركز عليه بلدان العالم المتقدمة منها والنامية من جهة أخرى؛ فقد سعت جميع الدول لتسخير كلّ الإمكانيات المتاحة في خدمة العلم والعلماء، وتخصيص الأموال اللازمة للدراسات والبحوث التي من شأنها أن تساهم في تنمية هذا البلد أو ذاك، وهذا بعد أن أثبتت نتائج الدراسات العلمية لدى الدول المتقدمة، خاصة في المجال الاقتصادي، أنّ ما وصلت إليه الكثير من الدول من تقدم سببه اليد العاملة المؤهلة التي تحتاج إليها مؤسسات التنمية في مختلف أشكالها، وهذا راجع أساسا إلى الجامعات ذات التقنيات الحديثة والمستوى العالي في التعليم. الأمر الذي يبرز أهمية البحث العلمي في تحقيق التنمية لدى مختلف الدول.

ومن هنا يجدر بنا التساؤل: ما الذي تحتاجه جامعاتنا اليوم لتحقيق تنمية شاملة حتى تكون في مصاف جامعات الدول المتقدمة؟ وهل نستطيع خلق إستراتيجية ناجعة للبحث العلمي وربطها بالمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية لتحقيق التنمية؟ وكيف يمكن إخراج الأبحاث العلمية خاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية من دائرة الإتياع والتقليد إلى فضاء الإبداع والتجديد؟

2. العرض:

تجدر الإشارة بادئ الأمر إلى أنّ أسس التفكير والبحث العلمي تعود إلى العصور القديمة خاصة في الحضارتين المصرية والإغريقية، فالمصريون القدماء اثبتوا براعتهم في مجالات عديدة كالحساب والهندسة والتخطيط والزراعة، والفلك وغيرها، ناهيك عن الأهرامات والمعابد ومجمل الآثار والانجازات التي تعكس المستوى الحضاري الذي وصل إليه المصريون، ولا تقل الأبحاث العلمية لدى الإغريق أهمية في هذا الشأن، ذلك أنهم بحثوا أيضا في مسائل كثيرة كالأخلاق والفضيلة والمنطق مع تفردهم المتميز في العلوم التأملية التي تستند إلى النظر العقلي المجرد.

كما خطا العرب بالبحث العلمي خطوات واسعة إلى الأمام، حيث استخدموا المنهج التجريبي في البحث، واتخذوا الملاحظة والتجربة أساسا في بحوثهم العلمية وهو ما يتجلى في بحوث جابر بن حيان الكيميائية، وفي طب أبي بكر الرازي وابن سينا، وكذا في بصريات الحسن بن الهيثم وفيزياء أبي الريحان البيروني. وعن العرب نقلت أوروبا، في بداية عصر النهضة، التراث العربي العلمي والفكري، غير أن التفكير والبحث

العلمي تأكدت دعائمه في العصر الحديث، ابتداء من القرن السابع عشر حتى وقتنا هذا، وكان ذلك على يد فرانسيس بيكون، وجون ستيوارت ميل وكلود برنارد وغيرهم. (صادق محمد، 2014، ص: 15)

وهنا كان قد بدأ البحث في مجالات جديدة نسبيا كالعلاقات الاجتماعية والاقتصادية والتعليم وغيرها، وذلك باستخدام الطريقة العلمية والاستخدام الأمثل كأداة للبحث في مختلف المجالات، فالنمو الملحوظ في التكنولوجيا وفي جميع عناصر الحضارة المعاصرة يعود وبشكل كبير إلى الاستخدام الأمثل للبحث العلمي والذي انعكست نتائجه على مختلف جوانب التنمية.

ورغم الذي ذكرناه سلفا من تقدّم البحث العلمي في العالم الإسلامي عموما، وفي الجزائر على الخصوص في مراحل من التاريخ، وهو أمر يؤكد الاستقصاء التاريخي لعصور الازدهار التي عرفت بها بلادنا، حيث أنّ ليوناردو البيزي أو دوفيوناتشي Leonardo Von Pisa (1175 – 1250) مثلا، نقل الأرقام العربية لأول مرة من بجاية إلى أوروبا، واستفاد كثيرا من مراكز العلم بها في بحوثه الرياضية، ومن المعلوم أيضا أنّ رامون لول Ramon Lull (1232 أو 1233-1316م) صاحب الفن الكبير Ars magna، الذي يرى فيه البعض إرهابا بالمنطق الرمزي المعاصر، قد سافر إلى بجاية في الجزائر حوالي سنة 1306م (هونكه زغيريد، تر: فاروق بيضون، 1991، ص: 89)، ولا يبعد أنّه استلهم بعض أفكاره المنطقية من المدينة الجزائرية المذكورة، أقول رغم ذلك إلّا أنّ البحث العلمي، سواء في العالم العربي أو في الجزائر، أصبح يعاني في السنوات الأخيرة من ازدهار المكتبات العربية بإنتاج فكري متدنٍ في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل خاص، ويتمثل هذا التدهور في الافتقار إلى الأصالة من جهة أين تنعدم استقلاليته الفكر الواقعي المتميز، أي عدم تفرد البحث وتميزه عن غيره بأفكار مفيدة وجديدة، تتسم بالجدّة من ناحية وبالاستقلالية من ناحية أخرى، ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب التي أدت إلى ضعف وهشاشة مكانة البحث العلمي في مجتمعاتنا العربية.

فالبحث العلمي الأصيل، يجب أن يتضمن أفكارا جديدة تعد إضافة جديدة إلى الفرع العلمي الذي ينتمي إليه موضوع البحث وليس المقصود بالجدّة، أن تكون الأفكار بالضرورة مبتكرة تظهر لأول مرة، في صورة اختراع معين، إذ الابتكار والإبداع على هذا النحو مطلب صعب التحقق في مختلف البحوث، وبشكل خاص فيما يجري منها في مجال العلوم الإنسانية أو النظرية، ولذلك فإنّ ما يحققه البحث العلمي من إضافات، وإن لم تصل إلى درجة الابتكار أو الاختراع، قد تكون كافية للقول بأصالة البحث، سواء تمثل ذلك في تكميل

ناقص، أو في إيضاح مبهم، أو ترتيب مختلط على النحو الذي يتضح للباحث عند تحديد أهداف البحث العلمي. (خضر عبد الفتاح، 1992، ص: 29)

من جهة أخرى نجد أن الإخلال بالمنهج العلمي وأصوله يضعف الإمام بأصول البحث العلمي. ويعني ذلك عدم التزام الباحث بالطريقة العلمية أو الأصول التي يتعين إتباعها عند إجراء البحوث العلمية، سواء في ذلك ما يتعلق بإتباع خطوات التفكير العلمي المنظم واختيار المنهج الملائم للبحث، ووضع الفروض العلمية اللازمة واختبارها، واستخدام أدوات البحث العلمي الملائمة لطبيعة الدراسة، مع إتقان استخدامها وعرض الأفكار في التقرير النهائي للبحث بموضوعية تامة، وفق خطة علمية مترابطة منطقية، وغير ذلك من الأصول العلمية التي تضمن إخراج العمل العلمي بالصورة الصحيحة المفيدة، ومساعدة الباحث على حسن إعداداته وصياغته. (خضر عبد الفتاح، 1992، ص: 80)

هذا ويرجع الكثير من الباحثين أسباب ضعف مكانة البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية في عالمنا العربي، إلى ظروف تاريخية أملت ظروف الاستعمار، والتي هدفت في المقام الأول إلى طمس هوية الشعوب العربية وثقافتها ومعتقداتها، بل حتى السعي نحو تشويه ما تبقى من تاريخها، هذا إلى جانب تأثير البحث العلمي في دولنا العربية بالتطورات العالمية، وخاصة سياسة العولمة وسعي الولايات المتحدة إلى الهيمنة على الشعوب العربية سواء كانت تلك الهيمنة بواسطة التدخل العسكري أو السياسي أو الاقتصادي أو حتى التدخل الثقافي والمعرفي. (صادق محمد، 2014، ص: 10، 11)

وهنا يمكن القول بأنه لم يعد للعرب رغبة في التعلم أو البحث أو التطوير، بل صار جل اهتمامهم منصبا على امتلاك أحدث ما توصلت إليه البحوث الغربية من تكنولوجيا وتقنيات حديثة للتفاخر بالامتلاك وليس بالإبداع والابتكار.

وعلى نحو آخر، نجد أيضا للعوامل التعليمية والثقافية، أثارها في النهوض بحركة البحث العلمي، ذلك أن سياسات التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة ومدى اهتمام الدولة بالبحث العلمي، ومدى تقدم البحوث العلمية فيها من الأمور التي تؤثر تأثيرا جليا في توجيه البحث العلمي والنهوض به، فضلا عن الاتجاهات المسيطرة على وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفزيون وغيرها، فكل ذلك له أثره على البحث العلمي، ويمكن بالتالي لأي دولة أن تجعل هذه العوامل سلاحا فعالا، يسهم إلى حد كبير في الثقافة والوعي وإبراز أهمية البحث العلمي وانعكاساته على التنمية.

وناهيك عن العوامل التعليمية والثقافية، فإن للعوامل الاقتصادية دورها الفعال في تقدم البحث العلمي في كافة المجالات وبشكل خاص في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية لدى أي دولة كانت فازدهار البحث العلمي مرهون بوجود الإمكانيات الضرورية لذلك، والتي قد لا تقوى عليها دولة يُعاني نظامها الاقتصادي مثلاً من الأزمات الشديدة، بحيث أن توافر هذه الإمكانيات يساعد على توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي، كما أنها تساعد على التخطيط السليم له، وإرسال البعثات، واستقدام الأساتذة والخبراء، والتوسع في مؤسسات البحث العلمي التي تساهم بدورها في تنمية هذا البلد أو ذاك عن طريق إعداد الأجيال اللازمة من الباحثين والإطارات إعداد جيداً. (فطاني محمد نور بن ياسين، (د.ت)، د.ص)

وهذا ما يجعلنا نقول بأن من أهداف البحث العلمي المساهمة في تحقيق تنمية شاملة للبلاد، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، علمية وتكنولوجية. (الحبيب مصدق جميل، 1981، ص: 158)

وللنهوض بالبحث العلمي وتطويره في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية على وجه الخصوص في مجتمعنا اليوم، وجب تشجيع الاستثمار في هذا المجال، هذا الأخير الذي يحتاج بدوره إلى توفر عدد من المقومات الضرورية وأهمها الجامعات ومراكز البحوث التي تشكل أحد أهم البنيات المؤسساتية التي يتم فيها إعداد وتنفيذ برامج البحث العلمي من قبل العلماء والمهندسين وغيرهم من الباحثين.

هنا نجد أن الدول الصناعية قد حققت إنجازات كبيرة على صعيد البحث العلمي تمثلت في تطوير عدد لا يحصى من المنتجات وأساليب الإنتاج الجديدة وذلك بالمقارنة مع مجموعة الدول النامية، ويعود ذلك إلى توفر البنيات اللازمة للبحث العلمي في الدول الصناعية والتي تعتبر الجامعات ومراكز البحوث أحد أهم عناصرها.

حيث تقوم هذه المؤسسات بتنفيذ برامج بحثية كثيرة ومتنوعة وتخصص ميزانيات كبيرة لتمويل نشاط

البحث والتطوير. (الحبيب مصدق جميل، 1981، ص: 23)

إن مجمل الدول المتقدمة تولي عناية قصوى لدور الجامعات في تحقيق عملية التنمية، ذلك إن رسالة الجامعات تمكن في قيام هذه الأخيرة بالمشاركة في تقدم المعرفة ونشرها، وهذا عن طريق التعليم والتدريس وتزويد الطلاب بمختلف العلوم والمعارف المختلفة إضافة إلى إعداد القوى البشرية ذات المهارات الفنية، والإدارية من المستوى العالي في مختلف التخصصات التي يحتاج إليها المجتمع، وفي مختلف مواقع العمل لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وهو ما يجعل الجامعة تقوم بدور أساسي في البحث العلمي في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها العلمية والتكنولوجية والعمل على تطويرها، خاصة في عصرنا الحالي عصر الثورة العلمية، إذ عن طريق البحث العلمي الجامعي، يمكن أن تسهم الجامعات في التشخيص العلمي لمشكلة تأخر التنمية الاقتصادية والاجتماعية. (فطاني محمد نور بن ياسين، (د.ت)، ص:50)

وفي إطار الاهتمام بالجامعات ومراكز البحوث وجب أيضا التكفل بالطاقات الإبداعية الموجودة فيها، وتنميتها، فأجيال الباحثين في أي مجتمع هم ثمرة جهود التعليم والتربية وعلى قدر سلامة خطط وسياسات التعليم في بلد ما تتوقف درجة جودة الإنتاج العلمي فيه.

هذا إلى جانب الاهتمام بالتكوين العلمي والثقافي في الباحثين، ذلك أن ما يميز معظم خريجي جامعاتنا اليوم ضعف التكوين الثقافي والعلمي لديهم، فليس كل متعلم مثقف لأن الإنسان قد يستمد ثقافته من عدة مصادر للمعرفة بمجهوده الخاص، دون اعتماده على الدراسات العلمية المنظمة في مراحل في المؤسسات التعليمية المختلفة، فقد يستمدّها من الكتب والصحف والمجلات، وعن طريق وسائل الإعلام المختلفة، ولذلك يفتقر بعض خريجي الجامعات اليوم إلى الثقافة خاصة في العالم العربي، بحيث تقتصر ثقافتهم على بعض المعارف النظرية أو العلمية في مجال التخصص فقط، كما قد يكتفون بالأصول العامة للتخصص، دون التعمق في جزئياته، وبالتالي فهم يجهلون الكثير من المعلومات خارج إطار تخصصهم. (صادق محمد، 2014، ص:64)

وهنا كان لزاما على الأساتذة والمدرسين، أن لا تقف عملية التعليم لديهم عند مجرد إلقاء المحاضرات وتلقين المعلومات، الأمر الذي بات يميز ويعكس المستوى الذي آلت إليه العلوم الإنسانية والاجتماعية اليوم في مجتمعاتنا العربية، بل أن تتعدى ذلك إلى إكساب الدارسين ميلا نحو العلم والبحث وبت القيم الإنسانية والعلمية في نفوسهم، وأن يدركوا بأن قدرات الدارسين لا يجب أن تقف عند حد التحصيل، بل يجب أن تتعدى ذلك إلى التحليل والاستنتاج والنقد وإلى غير ذلك من القدرات.

ومن أجل خلق إستراتيجية ناجعة للبحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وربطها بالمتطلبات الاقتصادية والحياتية لتحقيق التنمية، وجب أن يكون التعليم تعليم مواكب لتحديات العصر الآنية والمستقبلية، ذلك أن مواكبة التعليم لتحديات العصر تعني قدرته على صيرورة تلك التحديات واستثمارها لتحقيق التنمية الشاملة التي تسعى إليها المجتمعات، كما تعني كذلك القدرة على استحداث التخصصات والمجالات المعرفية التي تمكن المتعلمين من مجابهة تحديات عصرهم بفعالية وكفاءة، هذا وتعني المواكبة أيضا

تجديد الأهداف والمحتويات والأساليب التعليمية لتتلاءم مع مقتضيات العصر ومتطلباته، ولتقوى على توجيه المستجندات والتحديات نحو تحقيق التنمية الشاملة للمجتمعات. (سانو قطب مصطفى، 2008، ص: 92) ولهذا فإن ما تقوم به الجامعات من توفير التخصصات المختلفة للطلاب، يجسد دور البحث العلمي في عمليات التنمية، وعليه فإن عدم وجود ضوابط مقننة في إجراءات قبول الطلبة مبنية على متطلبات التنمية يؤدي ذلك إلى سلبيات في مخرجات التعليم العالي، ومنها المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في الدول النامية، وبالتالي ضعف دوره في تلبية متطلبات التنمية. (صادق محمد، 2014، ص: 39)

كل ذلك يجعل التعليم العالي من أهم المؤسسات ذات الأثر المباشر في إمداد سوق العمل بالخريجين المتخصصين في مختلف المجالات لدفع عملية التنمية إلى ما تطمح إليه. تأسيسا على ذلك، فإن المواكبة المنشودة للتعليم، لا تتوقف عند حد تفعيل العناصر التعليمية وربطها بالواقع الحالي والمستقبلي للمجتمعات، وإنما تتطلب استحداث تخصصات جديدة كذلك والاستغناء عن مجالات دراسية لم تعد الحاجة تدعو إليها.

ومن هنا فإن هذا الاستحداث ينبغي كذلك أن يتبع بإعادة النظر في مجالات التركيز والاهتمام في التخصصات التي تقدمها المؤسسات التعليمية التقليدية، وضرورة ربط تلك التخصصات بما تطلبه التنمية الشاملة في المجتمع، إذ لا بد أن يراعي التعليم الأولويات على مستوى التخصصات أي أولويات حاجة المجتمع وتطلعاته. (سانو قطب مصطفى، 2008، ص: 94)

لذلك فأهمية التخصص تتحدد انطلاقا من الحاجة إليه والتي ترتبط بما تتطلبه التنمية الشاملة في مجتمع من المجتمعات.

وبهذا يصبح التعليم مستجيبا لتحديات العصر من خلال استحداث جملة من التخصصات والمجالات الدراسية الجديدة تمكينا للدارسين من مختلف المعارف والعلوم التي تجعلهم قادرين على استثمار تلك التحديات وتحويلها إلى فرص يرتكزون عليها من أجل استعادة إرثهم الحضاري. (سانو قطب مصطفى، 2008، ص: 96)

ونشير هنا كذلك إلى أن مواكبة البحث العلمي بما فيه من تعليم لتحديات العصر تتطلب كذلك أن تكون محتويات العلوم التي تقدم للدارسين قادرة على إحداث النقلة النوعية في حياة المجتمعات والشعوب، بحيث تكون وثيقة الصلة بالواقع، وقادرة على حل الأزمات والمشكلات للقفز بعجلة التنمية إلى الأمام.

من كل هذا يتضح أن التنمية الشاملة والتعليم الجامعي كلاهما يلتقيان في الإنسان بوصفه محورا لهما، فالتعليم الجامعي يتناول الإنسان من مختلف جوانبه وتحقيق التكامل بين هذه الجوانب. والتنمية كذلك تتناول المجتمع من جميع جوانبه وتسعى أن تتيح له التقدم، وبالتالي فالتنمية الشاملة لا تكون فعالة من غير جهود البحث العلمي في تنمية الثورة البشرية للنهوض بمتطلبات التنمية، وذلك باعتبار أن التنمية الشاملة للجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع هي الصيغة المناسبة لتقدم المجتمع. (صادق محمد، 2014، ص: 38)

وإذا كان التعليم الجامعي يحقق متطلبات التنمية، فإنه في مقابل ذلك نجد بأن خطط التنمية تؤثر في النظام الجامعي كذلك وهذا نظرا للارتباط الوثيق بين التعليم الجامعي والتنمية من جهة، ولحاجة خطط التنمية إلى القوى البشرية المؤهلة القادرة على تحقيق أهداف التنمية من جهة أخرى. (صادق محمد، 2014، ص: 38)

ولتعزيز أهمية البحث العلمي في علاقته بتنمية أي بلد كان وجب كذلك أن تلعب دور الثقافة وأجهزة الإعلام دورها في ذلك، وهذا عندما تقدم للباحثين عناية خاصة فتسعى إلى تنمية الوعي لدى أفراد المجتمع بدور البحث العلمي، وأهميته في حياة المجتمع وبالتالي إعطاء العلماء والباحثين نصيبهم من التقدير الذي يمكن أن يتم عن طريق اللقاءات الإعلامية مع العلماء والباحثين إضافة إلى النشر المستمر للدراسات والمؤلفات العلمية فور صدورهما، مع بيان أهمية هذه الدراسات والأبحاث (خضر عبد الفتاح، 1992، ص: 65)، ففي كل ذلك توثيق للعلاقة بين هؤلاء الباحثين والعلماء وأفراد المجتمع وتنمية لثقة أفراد المجتمع فيهم الأمر الذي يزيد لا محالة من عطائهم وأبحاثهم التي لها دورها الفعال في تحقيق التنمية.

3. خاتمة:

ومن هنا نخلص إلى القول بأن عملية تطوير البحث العلمي والبناء المعرفي خاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية لأي بلد كان لا تتم إلا عن طريق مجتمع واع ومدرك للتحويلات التي تجري في العالم ومواكبتها.

وإذا كانت الدول المتقدمة اليوم تحتل الصدارة في مجال البحث العلمي وتزداد تقدما باستخدامها لتقنية المعلومات والاتصالات المتطورة واهتمامها بالجامعات وكذا دعمها لمراكز البحوث المختلفة، التي تعد مفتاح التنمية فان مجتمعاتنا العربية اليوم مطالبة بالتالي بدفع عجلة التقدم للحاق بالركب الحضاري واستخدام

هذه التقنيات لعبور ما يسمى بالفجوة العلمية والتكنولوجية الواسعة التي تفصل ما بين الدول المتقدمة والدول السائرة في طريق النمو.

4. قائمة المراجع:

- 1- بدوي عبد الرحمن، 1984، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، ج1.
- 2- الحبيب مصدق جميل، 1981، التعليم والتنمية الاقتصادية، جامعة بغداد.
- 3- خضر عبد الفتاح، 1992، أزمة البحث العلمي في العالم العربي، مكتب صلاح الحجيلان، المملكة العربية السعودية، ط3.
- 4- سانو قطب مصطفى، 2008، إشكالية التنمية ووسائل النهوض، مركز البحوث والدراسات، قطر، ط1.
- 5- صادق محمد، 2014، البحث العلمي بين المشرق والعالم الغربي، كيف نعضوا؟ ولماذا تراجعنا؟ المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1.
- 6- فطاني محمد نور بن ياسين، دس، التنمية المستدامة في الوطن العربي، بين الواقع والمأمول، مركز الإنتاج الإعلامي، جدة، دط.
- 7- هونكه زيغريد، 1991، شمس العرب تسطع على الغرب، ترجمة فاروق بيضون، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط9.

الطرح الثوري في الخطاب المسرحي الجزائري

The subject of the revolutionary in the Algerian theatrical discourse.

الدكتور: إسماعيل جبارة

Ismail Jabara

جامعة البويرة (الجزائر) الإيميل المهني somail36@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/09/23 تاريخ القبول: 2020/11/01 تاريخ النشر: 2020/12/12

ملخص:

سأسعى في هذه الورقة التي تحمل الإشكالية المحورية المتمثلة في الطرح الثوري في الخطاب المسرحي الجزائري، إلى التوقف بالدراسة والتحليل عند جملة من العناصر بدءا بتعريف المسرح نصا وعرضا مرورا بإبراز العلاقة بين المسرح والثورة، وبعدها عنصر البطل الثوري، لأتحدث بعد ذلك على المسرحيات الجزائرية التي تناولت الثورة الجزائرية، والمسرحيات الجزائرية التي تناولت مختلف الثورات في العالم.

كلمات مفتاحية: الثوري - الخطاب - المسرح - العرض المسرحي .

Abstract:

In this paper that carries the central problem of revolutionary discourse in the Algerian theatrical discourse, I will endeavor to stop studying and analyzing among a number of elements, starting with the definition of the theater text and presentation, passing by highlighting the relationship between the theater and the revolution, and then the revolutionary hero component, to talk then on the Algerian plays that It dealt with the Algerian revolution and the plays that dealt with various revolutions in the world.

Keywords:revolutionary -the speech -The theater -Theatrical performance.

1. مقدمة:

يعد موضوع الثورة من أهم المواضيع، و القضايا التيأولى لها الكتاب والمخرجون في المسرح الجزائري أهمية وعناية بالغة، بدءً من زمن الثورة وما بعدها. ولم يكن الاقتصار على النصوص، والعروض المسرحية الجزائرية التي تناولت الثورة الجزائرية، بل شملت إبداعاتهم أيضا مختلف الثورات التحريرية التي شاهدها الشعوب المضطهدة التي كانت تحت نير الاستعمار .

والأسئلة التي نسعى للإجابة عنها، تتمثل في البحث عن علاقة المسرح بالثورة، و ما هي أهم الطروحات الثورية في المسرح الجزائري؟ وهل المسرحيات التي تناولت الثورة اقتصرت على الثورة الجزائرية ؟ أم أنها اتسعت لتشمل باقي الثورات التحريرية في العالم؟

إشكالية الازدواجية في الخطاب المسرحي :

يقصد بالنص الدرامي Dramatic Text نص المؤلف (المكتوب) ، وهو ذلك النوع من التخيل Fiction المصمم خصيصا للتمثيل المسرحي ، والمبنى على أساس أعراف Conventions درامية خاصة . « أما النص المسرحي Performance، فهو نص العرض الذي يعني هنا مركب ظاهرة تشارك في تعامل الممثل – المتفرجين لإنتاج معنى Meaning، وإيصال بوساطة العرض نفسه، والأنساق التي تشكل أساسا له » (أكرم اليوسف، 2010، ص:40)

لذلك نجد أن الخطاب المسرحي، والخطاب الدرامي هما بمثابة مجموع المكونات الصغرى التي تشارك في صياغتهما، وهي الفضاء، و الزمان و الفواعل " الشخصيات " « وطرق تمكن البنيات Structures السردية و المادية من تنزيلها في إطار زمني - مكاني Cronotop Frame، وتمكن الفواعل Subjects من شحنها دلاليا». (أكرم اليوسف، 2010، ص:40)

وعلى العكس الفنون الأخرى كالرسم والموسيقى و الرقص... الخ تواجه الباحث في سيمياء المسرح مشكلة أساسية لا تواجهها تلك الفنون ، «وهي مشكلة ازدواجية الخطاب المسرحي ، ففي فن المسرح -

وهو يتميز وحده بذلك - هناك نصان متداخلان ومتمايزان إلى حد ما ، نص المؤلف ونص المخرج». (أكرم اليوسف، 2010، ص:40)

فالنص المسرحي هو النص المصمم خصيصا للتمثيل على المسرح، و المبني على أساس التقاليد، والأعراف الدرامية المتعارف عليه ، بمعنى أنه « لون من ألوان النشاط الفني ،وهو نوع أدبي يتحقق فيه ما يتحقق في سائر الأنواع الأدبية ، من ارتباط بالحقيقة». (سكري عبد الوهاب، 2001، ص:03)؛ أي في الحالة هذه يصبح النص مثل أي رواية ،أو قصة نستطيع قراءته ،كما أن حوار ، وإرشاداته ، هما بمثابة حوار الرواية، والمؤلف المسرحي يكتب لكي يتكلم الآخر بدلا منه . أما العرض المسرحي «فهو النص المكتوب بعد أن تناولته يد المخرج ، ومجموعة العمل ، من مصممي المناظر ، الملابس ، الإضاءة ، والممثلين ، والإدارة المسرحية ، وغيرهم لتأتي المعالجة النهائية تحويلا لكل المفردات المكتوبة إلى عناصر بصرية محسوسة». (سكري عبد الوهاب، 2001، ص:03)

وهكذا فالعلاقة الموجودة بين النص المسرحي، و العرض المسرحي ، هو أن النص المكتوب هو مجرد مشروع وضعه المؤلف، وهو بذلك يشبه المشروع المعماري الذي يصممه المهندس لبناء شيء ما على الورق، ولا يمكن القول في هذه الحالة بأن نقول عنها أنها عمارة سكنية ، ولكن في حالة أن ينتقل التصميم من الورق إلى حيز التنفيذ ، أي تعالج الأرض وتحفر وتندق الأساسيات هنا فقط يمكن القول بأنها عمار سكنية.

2. علاقة المسرح بالثورة :

ذهب الكثير من النقاد ، والدارسين المهتمين بالشأن المسرحي إلى القول أن المسرح نشأ في أصله جنب إلى جنب مع الثورة ، وكان للمسرح والثورة علاقة تأثير و تأثير ، فالمسرح احتضن الثورة بكل ما احتوته ، ثم سعى كلاهما في الوصول إلى أهدافه ، ولقد سعى كلاهما إلى التغيير ، فكانت الثورة بمثابة بابا لظهور إبداعات مسرحية متعددة ومتنوعة . فقد يكون المسرح سابقا للعمل الثوري ، فيحفزه ويؤثر فيه ، وقد تسبقه قبلهما كتابه وفنانيه، وتتلج صدورهم بالإبداع و التعبير عنها وعن أهدافها .

فالمسرح يشخص الثورة ويشعل فتيلها ، كما أن الثورة تفتح مجال الإبداع و الخلق المسرحي ، « فهي تمدّه بالمشاهد وتخلق له الرؤى ، وكانت ثورة كتاب المسرح في مختلف الآداب العالمية ، تتنوع بتنوع منطلقاتهم الفكرية ورؤاهم العقائدية والإيديولوجية » (أحسن ثليلاني، 2008، ص: 07)

ومن ثمة نجد أن المسرح والثورة يلتقيان في الهدف المنشود وهو التغيير، « لكنهما يختلفان من حيث الوسيلة ، إذ أن وسيلة المسرح هي التمثيل ، في حين أن وسيلة الثورة هي الرصاصة وفي الحقيقة ، أن وجود الصلة بين المسرح والثورة تتعدد وتتداخل ، فالمسرح يصنع الثورة و الثورة تصنعه» (أحسن ثليلاني، 2008، ص: 06)

وهكذا أصبح إيمان الكثير من الكتاب المسرحيين بالثورة، « أعطى دفعا كبيرا لكل العاملين في المسرح إلى التأليف ، و الكتابة في موضوعات نضالية تصور الشعب البطل ، وأصبحت الثورة المحور الأساسي الذي التف حوله كل الكتاب المسرحيين ، وكل الأعمال كانت ذا صبغة نضالية» (حفاوي بعلي، 2003، ص: 102) كما نجد أن المسرح يتلاقى في الكثير من الأحيان مع العمل الثوري في العديد من المستويات، « فهناك من يقول أن الأدب الثوري الحقيقي هو الذي يحس بحجم الحدث أو المأساة ، قبل الوقوع فيندفع إلى الأمام ليدق أبواب الغيب ويستشف معالم المستقبل ، يحلم بالثورة ويمهد لها قبيل وقوعها ، فيرتفع إلى مستوى النبوءة» (عبد الله بن بلقاسم، 2002، ص: 176)

ومن ثمة فإنّ المسرح يساهم مساهمة كبيرة في التأثير و التغيير ، وهذا نظرا لعلاقته المباشرة مع المتلقي التي لا تقتصر مهمته في المشاهدة فقط ، بل الأمر يتعدى ذلك حيث يغرس له الرغبة في المشاركة ، وكسر حاجز السكون و الاندفاع نحو التغيير « إذ تعد قضية الشحن بالقدرة على التغيير ، وشحن المتفرج على تغيير واقعه، لاستسلامه إلى ما هو فيه ، فمن أهم وظائف المسرح الشحن لا التنفيس» (حورية محمد حمو، د.ت)، ص: 228)

وهكذا نستنتج أن المسرح كله، وفي كل اتجاهاته ثوري، « همه التغيير والسعي دوما إلى الثورة على الاستعمار، والأوضاع و المفاهيم البالية نحو أفكار ، و أساليب ومبادئ مشرقة ، ومنه فالمسرح النضالي هو

رد فعل قوى الشر والطغيان و القهر والاستيطان» (حفناوي بعلي، 2003، ص: 97) فالمسرح والثورة صلتهما ببعضهما البعض قوية ومتينة ، كل واحد منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به .

3. البطولة في المسرح الثوري :

إنّ أي مجتمع إنساني يحتاج في بدايته إلى من يقوده ، ومن هنا تبدأ فكرة البطل اجتماعيا وسياسيا ، بل كذلك دينيا ، ويعني ذلك أن البطل لا بد أن يأخذ بيد مجتمعه لينظمه وينظر له ، ويقوده في الحروب إلى النصر ، ومن ثم يكون مفهوم البطولة أو الشخصية البطل هو الاهتمام بالشخصية اهتماما كبيرا بتسليط الضوء عليها ، والذي يكشف من الداخل و الخارج من خلال المواقف ، والظروف التي تعمل على إبراز هذه الشخصية وبلورتها أمام الجمهور .

فالبطل الثوري يدرك أنه وحده لا يمثل أي قوة ، وأن الإرادة الفردية لا وجود لها ، فلا بد للبطل الفرد مهما كان قويا ، أن يعتمد على رفاقه وشعبه في الكفاح ضد الاستعمار و الاستغلال و الظلم ، « فالبطل الثوري يجد انتماء وذاته من خلال الشعب ، لأن الهموم و القضايا والنضال واحدة والمرحلة الأولى لتحرير البطل الثوري، وتجاوز استلابه عليه أن يحطم هؤلاء الذين يسلبون منه نفسه ، ولن يتأتى ذلك إلا بالثورة على المفاهيم السائدة» (حفناوي بعلي، 2003، ص: 83)

وهكذا نجد أن البطل اتسم في المسرح الثوري بالوعي ، وحمل على عاتقه رسالة نبيلة وسامية أملت لها الظروف ، ومن ثم فإنّ ، « الكتابة المسرحية خلال الثورة جاءت لتعبر عن هموم الجماهير التي كانت قد وصلت إل حالة السأم ، فالثورة تهمز الأوضاع وتغير الاجتماعي والسياسي والثقافي» (حفناوي بعلي، 2003، ص: 80) فجاءت العروض و النصوص المسرحية ، لتبين أسلوب التغيير الاجتماعي وتطرح قضية الطبقة الاجتماعية ، ومن ثمة فمآثر البطل تتحدد بمدى قدرته الخلاقة ، ذلك أن الأفعال تكف عن أن تكون بطولية إذا تكررت بالمضمون ذاته.

4. سمات المسرحيات التي عاجلت قضايا الثورة الجزائرية :

يعد موضوع الثورة الجزائرية من أهم المواضيع التي خاض فيها الكثير من المسرحيين الجزائريين (الكتاب — المخرجون) سواء زمن الثورة المباركة، أو ما بعد رحيل الاستعمار، وتعتبر مؤسسة المسرح الوطني الجزائري واحدة من بين المؤسسات الثقافية التي أولت أهمية بالغة لموضوع الثورة الجزائرية ، وقد اتسمت هذه المسرحيات بمعالجتها موضوعات من وجهات نظر مختلفة ومتباينة ، بعضها ركّز على العمل الفدائي في المدن ، مثل مسرحيتي :أبناء القصة للكاتب عبد الحليم رايس ،ومسرحية حسان طيرو للكاتب و المخرج والممثل رويشد ، و البعض الآخر ركز على الكفاح المسلح في القرى ،والأرياف ،مثل مسرحية الخالدون لعبد الحليم رايس .

1.4 مسرحية أبناء القصة :

تعد مسرحية أبناء القصة من المسرحيات الجزائرية التي تم تأليفها زمن الثورة التحريرية ، فقد ألفها عبد الحليم رايس سنة 1959 ، ويتناول فيها موضوع الثورة التحريرية من خلال عائلة جزائرية شارك أفرادها ضد الاحتلال الفرنسي ، وذلك بالعمل الفدائي داخل المدن و الأحياء الجزائرية (حي القصة) ، بأشكال مختلفة تجسده الشخصيات المسرحية بداية من شخصية الأب الذي ارتبط بالماضي وسعى إلى التفتح على حاضره ، والمتطلع إلى المستقبل دون أن يهمل ما يجري من أحداث على الساحة الوطنية و الدولية، وذلك من خلال اهتمامه بالأخبار التي يبثها الراديو عن مختلف الأحداث ،» فقد تناول عبد الحليم رايس الوقائع اليومية التي كانت تعيشها الثورة الجزائرية وعكسها على الخشبة بلغة شعبية بسيطة » (أحمد بيوض،2011،ص:163)

وقد وقعت بالفعل أحداث ووقائع مسرحية أبناء القصة في حي القصة بالجزائر العاصمة سنة 1956 وبداية سنة 1957،ويمكن أن تكون جرت في مدن الجزائر بمرمتها ،وذلك لأنها مسرحية واقعية وبسيطة عاش الممثلون أدوارها على أرض الواقع . بحيث شهدت الجزائر العاصمة في تلك الفترة (1956) معركة الجزائر الشهيرة ، وقادها مجاهدون « أشاوس في حي القصة من أمثال :البطل الشهيد العربي بن مهيدي،ياسف سعدي ، علي لابوانت ،حسيبة بن بوعلي ،جميلة بوحيرد ،جميلة بوعزة ،وغيرهم من الأبطال...وهي معركة مشهورة في تاريخ الثورة الجزائرية » (أحمد بيوض،2011،ص:153)

إنّ مسرحية أبناء القصبه هي مسرحية أبناء الجزائر لواقعية أحداثها ، « وهي صور صادقة لما جرى في البلاد في الحقبة العصيبة من أحداث دقيقة للشعب الجزائري الأعزل مع القوات الفرنسية». (حفناوي بعلي، 2003، ص:149)

لقد بنى المؤلف مسرحيته على الشخصيات التالية: الأم والأب حمدان، والكنة مريم والابن الأصغر حميد، والابن الأوسط عمر والابن الأكبر توفيق. فالأب كان مهام بالإخبار الخاصة بالثورة التحريرية ، فقد كان يسعى إلى غرس أصالة وعراقة المجتمع الجزائري في ذاكرة أبنائه ، من خلال تذكيرهم بأعجاد الجزائر التاريخية. وهكذا فقد جاءت مسرحية أبناء القصبه لتعبر عن انتصارات الثورة التحريرية ، فقد وضعت عائلة (حمدان) في مواجهة الاستعمار ، وتراهن على مدى تقبل كل فرد من هذه العائلة الجزائرية للروح القوية، وقد نتج عن ذلك ظهور شعور عند أبناء الأب حمدان بأهمية النهوض بواجب المشاركة في تحرير الشعب الجزائري من براثن الاستعمار الفرنسي .

2.4 مسرحية العهد :

وهي مسرحية ألفها أيضا عبد الحليم رايس ، عالج فيها موضوع الثورة الجزائرية ، فقد حاول من خلالها أن يصور فيها تضحية الإنسان الجزائري ، « التي لم تكن لها حدود في سبيل الحرية ، تجسدها مجموعة من المجاهدين المحاصرين من قبل الجيش الفرنسي ، يتفوقون على مبدأ أساسي يقتضي عل ضرورة الاستمرار في الثورة حتى النصر والالتفاف حولها حتى تعود الأرض إلى أصحابها الشرعيين» (حفناوي بعلي، 2003، ص:153)

ويهدف الكاتب من خلال هذه المسرحية (العهد) إلى التذكير بالدور الذي لعبته مختلف الفئات الاجتماعية في الثورة ، و الهدف الذي قامت من أجله ، كما اتفقت عليه شخصيات المسرحية ، بحيث يجب أن تعود الأرض إلى أصحابها بعد النصر ، فضلا عن عنصر التضحية الذي جسده المسرحية في شخصية الطفل ، وتلتقي فكرة الأرض مع ما كان مطروحا على الساحة السياسية أثناء فترة عرض المسرحية ، أي الإصلاح الزراعي الذي شاهده الجزائر بعد الاستقلال في إطار النظام الاشتراكي .

4.3 مسرحية دم الأحرار :

وهي مسرحية ألفها عبد الحليم رايس، « كما أنها تعتبر مسرحية نضالية في ثلاثة فصول ،اهتم موضوعها وأحداثها بالفدائيين و المجاهدين وصراعهم مع الفرنسيين ،فهي مسرحية تسجيلية لأحداث الثورة الجزائرية ، وقعت في المدن الجزائرية وجبالها » (حفناوي بعلي،2003،ص:155)

فقد حاول الكاتب من خلال هذه المسرحية أن يصور حياة الفدائيين ويوميأهم في المدن وداخل أغوار الجبال ، فقد استطاع الكاتب أن يغوص ويتغلغل في أغوار نفوس المجاهدين ويكشف عن سرائرهم التي « تحمل إصرارا على مقاومة العدو ومجاهته بكل الوسائل ، وجلت إيمانهم القوي بقضيتهم العادلة والاستماتة على الجهاد حتى النصر» (حفناوي بعلي،2003،ص:155)

تجري أحداث الفصل الأول في ثلاثة أمكنة :مغارة في الجبل ،حيث يسكن فيلق من المجاهدين ، والمكان الثاني مشفى من مشاتي الجزائر ، والمكان الثالث هو منزل حارس الغابة ،وفي الفصل الثاني تجري أحداثه في بيت فرانسو والوقت حوالي منتصف الليل حيث يعج المنزل بالقوات الفرنسية ، بينما تجري أحداث الفصل الثالث في منزل فرانسو .

إنّ معظم الأحداث التي جرت في المسرحية ، « شغلت المؤلف عن بناء شخصياته بناء محكما دقيقا ، حيث كانت الشخصيات تتحرك وفق الظروف الخارجية التي يملئها الموقف» (حفناوي بعلي،2003،ص:159) فالكاتب لم يكن يهتم كثيرا بالأبعاد النفسية للشخصيات ، فهو يرسم نفسيات أبطاله رسما سطحيا ، لا يتماشى مع ضخامة الموقف.

4.4. مسرحية الخالدون :

وهي مسرحية من تأليف عبد الحليم رايس ،ألفها في شهر أبريل سنة 1960 قبل الاستقلال بسنتين ، وهي امتداد للمسرحيات السابقة ، كونها تطرح هي الأخرى موضوع الثورة التحريرية ، وتترجم لنا الكفاح المسلح لجيش التحرير الوطني ،ومدى ترابطه بال جماهير التي هي امتداد طبيعي له ، وهذا ما يصوره لنا الكاتب من خلال استعداد المجاهدين للقيام بمهمة جلب الأسلحة من خارج الحدود ، وقد تناول المؤلف في هذه المسرحية « النضال في الجبل حيث كان خير تعبير عن جانب النضالي من ثورة نوفمبر المجيدة ، فسلطت

الأضواء على الأحداث التي كانت تعيشها الثورة وعكست جانبا من واقع الجزائر الملتهبة» (أحمد بيوض، 2011، ص: 157)

وتبرز المسرحية المعاناة التي كان يعيشها المجاهدين و الصبر البطولي من خلال إحدى العمليات التي نفذها حد المجاهدين على الحدود الجزائرية - التونسية عند اجتيازهم لخط موريس المكهرب ، ورغم صعوبة الوضع وخطورته واستشهاد بعض الأفراد ، إلا أن المجاهدين يواصلون اجتياز الحدود الشرقية ، كما حاول المؤلف من خلال هذه المسرحية أن يقدم مصير الشهداء ، كما وعدهم الله عزوجل في القرآن الكريم ، قال تعالى : { } ولا تحسبن الذين قتلوا في سبيل الله أمواتا بل أحياء عند ربهم يرزقون (169) فارحين بما آتاهم الله من فضله ويستبشرون بالذين لم يلحقوا بهم من خلفهم ألا خوف عليهم ولا هم يحزنون (170) { } . سورة آل عمران .

فالمؤلف حاول من خلال مسرحياته السابقة الذكر أن يبرز من وراء ذلك « للرأي العام الوطني والدولي حقيقة المعركة التي كانت تخوضها الجزائر » (مخلوف بوكروح، 2002، ص: 37) وهو ما عبر عنه حين تحدث عن الدور الذي لعبه المسرح الجزائري أثناء الثورة التحريرية بقوله : « إن المسرح بالنسبة لنا يمثل إطار الكفاح ، لأن المسرح الجزائري مسرح ملتزم يعمل في صميم الثورة » (صالح لمباركية، 2005، ص: 205) فالكاتب كان يمثل مسرحا شعبيا وواقعي كما أن مسرحه مرتبط بمسرح جبهة التحرير الوطني .

5.4 مسرحية حسان طيرو :

مسرحية حسان طيرو وهي مسرحية ألفها رويشد ، وتدور أحداثها في بيت بسيط لحسان العامل الذي كان يعيش رفقة زوجته زكية ... طلب منه صديقه أحمد مساعدته في إيوائه لمدة معينة ... يوافق حسان على الطلب احتراماً لصديقه ، وتقديراً للوضع المأسوي المتمثل في أزمة السكن ، أضاف إليها ظروف الثورة ، وحالة الطوارئ المعلنة من طرف السلطات الاستعمارية ... في إحدى الليالي يكتشف حسان أن صديقه أحمد مجاهد ، وهو محل البحث عنه من طرف السلطات الأمنية الفرنسية .

وفي جولة روتينية لعساكر السلطات الاستعمارية ، يقتحم العساكر بيت حسان ويقومون بتفتيشه بسرعة فائقة . تقف زكية بشجاعة ، وتظاهرت أمام العساكر محاولة إقناعهم بأن عائلتها لا علاقة لها

بالفدائيين... رغم الذعر الذي كان ظاهرا على وجه حسان ..إلا أنه نجح في إقناع الجنود عن براءته ، ليواصل إيواء صديقه بعد أن غادر العساكر بيته دون الحصول على أية معلومة .

يعبّر فيها المؤلف عن لحظة من لحظات التاريخية التي عرفت الثورة التحريرية ، « ففيها تحتل المرأة مكانة أساسية مرموقة في الكفاح ضد العدو الفرنسي ، فيأخذ دورها أبعادا جديدة تعبيرا عن مشاركتها في الثورة إلى جانب الرجل ، وتتجلى هذه المشاركة في الدور البطولي الذي قامت به زكية زوجة حسان التي عانت الكثير أثناء الهجمة الاستعمارية ، والتفتيش عن أحمد الفدائي ، ورغم كل المعاناة إلا أنها وقفت صامدة » (مخلوف بوكروح، 1982، ص:28)

وقد حاول المؤلف في هذه المسرحية أن يتجاوز فكرة البطل الفردي في الثورة الجزائرية التي أسندها لشخصية أحمد ، الذي لم يستطيع أن يحقق عامل البطولة ، فالبطل الحقيقي هو الجماهير الشعبية، فالمسرحية تعزز مكان البطولة الجماعية في مجابهة التحدي الاستعماري ، كما تظهر لنا المشاركة الواسعة للشعب الجزائري ، « إذ شملت الثورة مخالف الفئات الاجتماعية ، حتى الفئات التي كانت تعتبر في نظر المجتمع هامشية ، تجسدها شخصية في هيئة سكير وحمله للسلح » (مخلوف بوكروح، 1982، ص:27) وقد سجل المؤلف في هذه المسرحية موقفا متميزا وجديدا ، « حيث جعل من حسان شخصية راقية فنيا، وقد اتفقت هذه الصورة الرمزية لفكرة البطل ، مع ما كان مطروحا كشعار للبطل أثناء الثورة المباركة ، بطل واحد وهو الشعب » (حفناوي بعلي، 2003، ص:215)

فالمؤلف يريد الإشارة إلى الطابع الشعبي الذي ميّز الثورة التحريرية ، ومما زاد في أهمية هذه المسرحية هو الشكل الكوميدي الذي قدم به ، إذ وظّف فيها المؤلف الجانب الكوميدي كتقنية فنية لخدمة موضوع الثورة .

وهكذا يمكن أن نسجل أن الإيمان بحقيقة الثورة الجزائرية أعطى دفعا وتحفيزا كبيرين لكل المشتغلين بالمسرح، إلى التأليف و الكتابة في موضوعات نضالية ، تصور نضال الشعب الجزائري البطل ، وكان موضوع الثورة التحريرية المحور الأساسي الذي ألف حوله جلّ الكتاب المسرحيين .

5 . سمات المسرحيات التي عاجلت مختلف الثورات التحريرية في العالم :

لم يقتصر المسرح الجزائري في موضوعاته الثورية على تناولت موضوعات تخص الثورة الجزائرية فقط؛ بل توسع اهتمام الفاعلين في شؤون المسرح الجزائري ، بعرض وتناول المسرحيات التي عاجلت مختلف الثورات التحريرية في العالم، خاصة التي خاضتها الشعوب الإفريقية وشعوب أمريكا اللاتينية التي عانت من سطوة القهر و الظلم والطغيان ،فانتفضت ضد القيود والأغلال طامحة في الحرية .

فقد انصب اهتمام المخرجين و الكتاب المسرحيين الجزائريين بتلك الثورات فدونها في كتاباتهم ورسموا صورها على خشبة المسرح الجزائري ، حتى يتسنى للجمهور الجزائري الاحتكاك والاتصال الثقافي بذهنية وعقول تلك الشعوب التي أبت إلا أن تخوض نضالها ضد الوحشية الاستعمارية ، ومن أهم تلك العروض المسرحية و التي عاجلت الثورات التحريرية :نكر المسرحيات التالية : إفريقيا قبل سنة ، الكلاب ، مونصيرا ، بنادق أم كرار.

1.5 مسرحية إفريقيا قبل سنة :

مسرحية إفريقيا قبل سنة ألفها الكاتب المسرحي الجزائري ولد عبد الرحمان كاكي سنة 1963، أي بعد الاستقلال بعام واحد ، والمتأمل لعنوان المسرحية ، يتبادر إلى ذهنه العديد من الدلالات ، فالعنوان يتكون من شقين ، الشق الأول ، وهو لفظة إفريقيا ، والشق الثاني قبل سنة . فما المدلول الذي تحمله لفظة إفريقيا؟ وما المدلول الذي تحمله عبارة قبل سنة ؟ هل المعنى الذي يهدف المؤلف إلى تحقيقه من خلال عنوان المسرحية هو تصوير لحالة إفريقيا خلال فترة ما قبل سنة 1962 أي حالتها قبل استقلال الجزائر .

لاشك أن الكاتب ولد عبد الرحمان كاكي أراد من خلال هذه المسرحية معالجة بعض الجوانب من نضال الشعوب الإفريقية في مواجهتها للاستعمار الأجنبي ، وكفاحها ضد مخلفاته ، والممارسات القمعية التي قام بها الاستعمار في هذه القارة ، مستعرضة المراحل التي شهدت فيه أحداث وانتفاضات كبرى ، « إن تقديم مسرحية تتناول الاستعمار في القارة الإفريقية، في هذه الفترة ذو دلالة هامة ، فهي من جهة تعبير عن موقف كاتب جزائري . وموقف الجزائر إزاء قضايا إفريقيا ، ومن جهة أخرى تقديمها مرتبط بالتحويلات التي شاهدها القارة على صعيد التحرر مع بداية الستينات» (حفناوي بعلي، 2003، ص:213)

وتعتبر هذه المسرحية عن السياسة الجزائرية الخارجية غداة الاستقلال من خلال الموقف الواضح، والمثلثين لجهود الدول الإفريقية التي عانت كثيرا من ويلات الاستعمار، خاصة وأن موجة التحرر الذي عرفته الكثير من الدول الإفريقية لم تكن لتجل الجزائر بمعزل عنها.

2.5 مسرحية الكلاب :

مسرحية الكلاب هي من تأليف توم برولين و إخراج الحاج عمر سنة 1965، أما أحداثها فهي تدور في دولة جنوب إفريقيا ، وتعالج موضوع التمييز العنصري والفوارق العرقية ، كما تترجم تلك المسرحية أن مصير إفريقيا سيكون الانفجار مثلما انفجرت عائلة الإقطاعي ، وهي دعوة من المخرج للجمهور الجزائري إلى محاربة هذه الظواهر السلبية التي من شأنها أن تنخر أواصر المجتمع الجزائري ، متخذة العبر و الدروس من الحالة التي عاشته دولة جنوب إفريقيا .

3.5 مسرحية مونصيرا :

مسرحية مونصيرا هي مسرحية من تأليف إيمانويل روبلاس ،إخراج جماعي سنة 1965، وهي تعالج حادثة الغزو الاسباني لأمريكا اللاتينية ، والاستهتار بحياة الإنسان من خلال شخصية مونصيرا بطل المسرحية الذي يمثل الجانب الإنساني في رفضه للظلم و الاستعمار ، كما تبرز هذه المسرحية دور المرأة ،» في الكفاح خاصة ، عندما تدخل تلك المرأة التي تمنع مونصيرات من الاستسلام وتشجعه على الصمود حتى يكون المثل الذي يقتدى به في مجال التضحية و الوفاء» (مخلوف بوكربوح، 1982، ص:32)

وتترجم هذه المسرحية حالة الرفض عند أفراد المجتمع الجزائري لجميع مظاهر الظلم و الاستعباد ، واقتناعهم بضرورة إعادة بناء الجزائر المستقلة ، وذلك عن طريق غرس روح التضحية في نفوس جيل الاستقلال ، خاصة وأن تلك السنة تزامنت مع الاضطرابات السياسية التي شاهدها الجزائري .

4.5 مسرحية بنادق أم كرار :

هذه المسرحية من تأليف الكاتب المسرحي الألماني الشهير بريخت ، وإخراج المخرج الجزائري الهاشمي سنة 1963 ، وقد عالجت موضوع الحركات التحررية في باقي بلدان العالم ، كما عالجت أيضا ظاهرة العنف

في إطار الحرب الأهلية الإسبانية حيث لجأ الديكتاتوريون إلى استعمال العنف، و التعذيب من أجل إزاحة كل المعارضين حتى ولو تطلب الأمر استخدام القوة ضد الشعب .

فالمسرحية حاول المخرج من خلالها أن يبرز رفض الجزائريين لأشكال العنف و استعمال القوة في حل مختلف المشاكل السياسية التي شاهدها الجزائر خلال السنوات الأولى للاستقلال بين أبناء الوطن الواحد بسبب الاختلاف الجلي بين بعض رجالات السياسة بشأن كيفية تسير شؤون البلاد ، فالمخرج أراد من خلال استحضار النموذج الإسباني أن يصور لنا حالة الجزائر السياسية خلال السنوات الأولى من الاستقلال الوطني.

كما عبرت هذه المسرحية عن دور المرأة في بناء المجتمع ، وترمز شخصية الأم في المسرحية إلى الجزائر التي عانت كثيرا من ويلات الاستعمار ، والتي يسعى عقلاؤها إلى تغليب الحكمة و المصلحة العامة على المصلحة الخاصة ، كي لا يتشرد أبناء هذا الوطن .

وقد اتسمت هذه المسرحيات الأربعة السابقة الذكر بدعوتها إلى نبذ الأنانية ، وكل ما من شأنه أن يعرقل مسار وتقدم الجزائر المستقلة ، وكذلك ضرورة العناية بالاستقلال الذي حصل بعد نضال مرير .

6. خاتمة :

لقد عبر المسرح الجزائري عن الثورة في نصوصه المسرحية والعروض المقدمة ، سواء زمن الثورة الجزائرية التي سار فيها المسرح جنب إلى جنب مع الثورة ، وظلت الثورة حاضرة في الأعمال المسرحية الجزائرية حتى بعد الاستقلال، وتنوعت بين عروض تناولت الثورة الجزائرية ، وعروض تناولت مختلف الثورات العالمية.

7. قائمة المصادر والمراجع:

- 1- أحسن ثيلاني، 2008، الثورة في المسرح العربي -مسرحية مأساة جميلة - لعبد الرحمان الشرقاوي نموذجاً- وزارة الثقافة الجزائرية
- 2- أحمد بيوض، 2011، المسرح الجزائري ، نشأته وتطوره ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع - الجزائر .
- 3- أكرم اليوسف، 2010، الفضاء المسرحي بين النص الاجتماعي و الاقتصاد الدرامي ، دار رسلان للنشر و التوزيع.

- 4- صالح مباركية، 2005، المسرح الجزائري دراسة موضوعاتية ، دار الهدى عين مليلة الجزائر.
- 5- حورية محمد حمو، (د.ت) حركة النقد المسرحي السوري (1961-1981) دراسة دمشق سوريا
- 6- حفناوي بعلي، 2003، الثورة الجزائرية في المسرح العربي (الجزائر نموذجا) محافظة المهرجان الوطني للمسرح المحترف ، وزارة الثقافة الجزائرية.
- 7- شكري عبد الوهاب ، 2001 ، النص المسرحي ، الإسكندرية ط2
- 8- عبد الله بن بلقاسم، 2002، دراسات في الأدب والثورة – منشورات اتحاد كتاب الجزائريين، الجزائر
- 9- مخلوف بوكروح، 2002، المسرح والجمهور ، دراسة سوسيولوجية -المسرح الجزائري ومصادره الجزائر.
- 10- مخلوف بوكروح ، 1982، ملامح عن المسرح الجزائري ،مجلة أدبية وثقافية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الرغاية الجزائر.

الفكر الحداثي المعاصر للفلسفة القرآنية

د: بالطير تاج

Bettir tadj

جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، tadj.bettir@univ-mascara.dz

تاريخ الاستلام: 12 / 09 / 2020 تاريخ القبول: 26 / 11 / 2020 تاريخ النشر: 12 / 12 / 2020

ملخص: نظرا للتطور الذي شهدته الدراسات اللغوية منذ القرن 20م، ظهرت اتجاهات تتعامل مع النص من خارجه لفهم مضمونه وما بداخله، فكان المنهج التاريخي أول هذه المناهج النقدية التي استعانت بالوقائع والأحداث والتاريخ لتفسير الظاهرة الأدبية المدروسة. وكذا اتجاهات تعاملت مع النص من داخله، بتشريح لغة الخطاب، وربطها بسياقاتها ودلالاتها كالمناهج اللساني والسميائي. فانتقل الخطاب الديني المعاصر إلى هاته القوالب الفكرية المغايرة للفلسفة الدينية القديمة، لتتشكل سحابة فكرية فلسفية ذات رؤية نقدية، استظل بظلها رواد القراءة المعاصرة. فقد تبني الخطاب الحداثي الإسلامي المعاصر مسالك معاصرة في التأويل، اعتمدت فيها على مناهج حديثة تتناول الخطاب القرآني بالفهم والنقد والتشريح، وهذا سعيًا لإيجاد سلطة بديلة ترتكز في مرجعيتها إلى فهم النص من زوايا وحقول أخرى لتثوير خبايا ومضامين القرآن

كلمات مفتاحية: الفلسفة القرآنية، الفكر الحداثي، الخطاب المعاصر، التأويل، الفلسفة الدينية

Abstract:

The exegesis (interpretation) of the holy Quran had been of an important position in the Islamic history, and equally had been cared after by numerous Quranic and linguistic scholars till it became one of the most important Islamic sciences. Moreover it caused a lot of divergence in jurisprudence and the way of thinking and interpreting in Islamic thought.

Meanwhile the exegesis (interpretation) has gained a new load in modern studies rather than what had been found in traditional studies, its main aspects were the widening and openness of the meaning, the presence of reason and the freedom of interpretation exactly what we could find in modern studies which have applied new research methodologies in order to free the Quranic text from traditional interpreting heritage. So the step was really audacious in modern thought because it got rid of the traditional heritage and made a new gap with traditional interpretive heritage methodologies also considered as a big methodological slip found in Muhammed Arkoun's Quranic studies and other similar studies which couldn't reach an integral jurisprudence vision. In fact they were speculative and probabilistic visions lacking to proof and evidence, also that step was audacious because it had put the Quranic text into some occidental obsolete ideologies.

The Quran never prevent taking profit from modern human civilizations thus the real Quranic modernity is coupling traditional heritage to very modern civilizations putting into consideration the jurisprudence of the reality and the independent reasoning.

المؤلف المرسل: بالطير تاج، الإيميل: tadj.bettir@univ-mascara.dz

مقدمة:

إن نشاط الساحة النقدية الأدبية في الغرب أثمر مدارس فكرية ونقدية متنوعة المآخذ والمناهج والرواد، واتجاهات فكرية وفلسفية في العصر الحديث غدّت أفكاراً متنوّعة، فتبلورت مناهج علمية نقدية كانت ساحتها النصوص الأدبية والدينية. ونظراً للتطوّر الذي شهدته الدراسات اللغوية منذ القرن 20م، ظهرت اتجاهات تتعامل مع النص من خارجه لفهم مضمونه وما بداخله، فكان المنهج التاريخي أوّل هذه المناهج النقدية التي استعانت بالوقائع والأحداث والتاريخ لتفسير الظاهرة الأدبية المدروسة. وكذا اتجاهات تعاملت مع النص من داخله، بتشريح لغة الخطاب، وربطها بسياقاتها ودلالاتها كالمناهج اللساني والسيميائي. فانتقل الخطاب الديني المعاصر إلى هاته القوالب الفكرية المغايرة للفلسفة الدينية القديمة، لتتشكّل سحابة فكرية فلسفية ذات رؤية نقدية، استظل بظلّها رواد القراءة المعاصرة. فقد تبنى الخطاب الحداثي الإسلامي المعاصر مسالك معاصرة في التأويل، اعتمدت فيها على مناهج حديثة تتناول الخطاب القرآني بالفهم والنقد والتشريح، وهذا سعيًا لإيجاد سلطة بديلة تركز في مرجعيتها إلى فهم النص من زوايا وحقول أخرى لتثوير خبايا ومضامين القرآن، فكانت الخطوة جريئة في الخطاب العربي المعاصر أن وضعت النص القرآني في حوض حقول جديدة ونظريات دلالية حديثة، ومناهج نقد جديدة. وإن المقاربة التي قدّمها محمد أركون تعدّ سابقة في الدراسة القرآنية المعاصرة، وهي في حقيقتها رؤية فلسفية تاريخية نقدية للتراث الديني المحيط بالقرآن الكريم منذ قرون، تضمنت طرح المشروع التاريخي للنص القرآني.

الإشكاليات: - ما حقيقة الفلسفة الدينية في الفكر الديني عند محمد أركون؟

- وما هي أسس مقارنته التاريخية ومطارحاته اللغوية التحليلية؟

- ثم ما هي المناهج التوليفية التي استعان بها لتأسيس الطبعة الإنتقادية للفهم القرآني؟

وكيف كانت إفرازاتها؟

- خطة البحث (العناوين الرئيسية):

-الفلسفة القرآنية في الفكر الحداثي المعاصر.

-آليات القراءة والتأويل عند محمد أركون-

مقدمه.

المبحث الأول: القراءة الألسنية السيميائية.

المطلب الأول: مفهوم علم اللسانيات والسيميائيات.

المطلب الثاني: ماهية القراءة القرآنية في المقاربة اللسانية السيميائية.

المطلب الثاني:الحادث القرآني (le fait coranique).

المطلب الثالث: التفريق بين الخطاب الشفهي والمدوّن.

المبحث الثاني: القراءة النقدية التاريخية.

المطلب الأول: ماهية القراءة القرآنية في المقاربة التاريخية.

المطلب الثاني:تورخة النص القرآني.

المطلب الثالث: دنيوية النص القرآني.

المطلب الرابع: مشروع التاريخ الانتقادي للقرآن الكريم.

الخاتمة.

المبحث الأول: القراءة الألسنية السيميائية.

لقد شغلت قراءة النص القرآني ساحة الفكر الإسلامي المعاصر من خلال تحدّيات بعض النخبة الحداثيّة العربيّة خلال العقود السّت الأخيرة، وقد انتهجت القراءة الموسومة بالمعاصرة مناهج حديثة استقتّها من الفكر الغربي ومناهجه في البحث، وعلى رأس هاته المناهج المنهج الألسني العام-لأنه إذا أطلق شمل السيميائية بفروعها-، "فعلم الدلالة (Le Semantique)": "قطاع من قطاعات الدرس اللساني الحديث، ومجال هذا العلم دراسة المعنى اللغوي على صعيدي المفردات والتراكيب، وإن كان المفهوم السائد هو اقتصار علم الدلالة على دراسة المفردات وما يتعلق بها من مسائل"⁽¹⁾ (أحمد محمد قدور، 1996، ص:279). ولا سيما أن الخطاب القرآني خطاب لغوي بالدرجة الأولى، فحُمل النص القرآني باعتباره نصّاً لغويّاً يجري عليه ما يجري على غيره من النصوص في نظرهم، ووضع في حوض نظريات

جديدة انتهجت لتحليل النصوص عامة، الأدبية واللاهوتية. وهذا للكشف عن البنية اللغوية والسيمائية للنص القرآني، وما يحمله من شبكة دلالية ومعرفية ثرية.

لكن توظيف هذه المناهج الجديدة ولّد تنوعاً في القراءات المعاصرة للنص الديني، ومن أهم هاته التطبيقات المعاصرة: -المقاربة الألسنية السيمائية- التي قدّمها محمد أركون، وهي مقارنة لتحليل الخطاب الديني وفق ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة. وسنعرّف بحقيقة هذه المقاربة، مع ذكر أهم معالمها في تحليل الخطاب الديني من خلال كتب ودراسات محمد أركون القرآنية.

المطلب الأول: مفهوم علم اللسانيات والسيمائيات.

إن ارتباط اللغة بحياة الإنسان ارتباطاً وثيقاً، دفع الفكر اللغوي وقضاياه أن يكون مثاراً للجدل وللبحث اللغوي منذ قرون. فعلم اللسانيات علم تفرع عن قواعد التحليل اللغوي العام، وأصبح له مفاصل تحليل لغوية استقل بها في البحث، ولهذا المنهج أفكاره وأسسها في التحليل، وله وروده وعلماءه من فلاسفة اللغة قديماً وحديثاً. والمنهج السيميائي منهج حديث النشأة تفرّع عن علم اللسانيات، أو ظهر مع اللسانيات الحديثة. فالسيمولوجيا كعلم ومنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنموذج اللساني الذي أرسيت ركائزه ودعائمه في بداية القرن 20م، مع عدم إنكار إرغاصات هذا المنهج الدلالي في تراث العرب قديماً. وبالرغم من أن المنهجان يشغلان في دراسة اللغة والدلالة، وهما يشتركان في السمات الدلالية، إلا أن بينهما أوجه انفصال في التحليل والمنهج.

أ- مفهوم علم اللسانيات: "هي علم قائم بذاته له إطاره وموضوعه وأدواته، وهو العلم الذي يدرس اللغة على ثلاث مستويات: (اللغة، اللسان، الكلام)"⁽²⁾ (أحمد مومن، 2005، ص: 123)

"وقد ارتبط ظهور اللسانيات مع العالم دوسوسير وبحوثه في مجال اللغة، لأن موضوع الدراسة الألسنية الوحيد والحقيقي هو اللغة، التي ينظر إليها كواقع بذاته ويبحث فيه لذاته، وإن كان من الممكن دراسة اللغة في علاقاتها بالعلوم الأخرى، ودورها في المجتمع وعلاقتها بالثقافة والفكر"⁽³⁾ (الفلسفة واللغة، 2005، ص: 132)

ب- مفهوم علم السيميائيات: "السيمياء تعني العلامات، والسيمائية هي علم الاصطلاح أو علم الدلالة، وهو علم يهتم بالاصطلاح وبدلالة الكلمات بنحو خاص، وأيضاً يعني الدراسة التاريخية لمعنى الكلمة في مختلف تعلقاتها"⁽⁴⁾ (أنديريه لالاند، تر: خليل أحمد

خليل، (د.ت، ص: 1261، 1262) "فالسيميائية هي علم العلامات أو علم الإشارات، أي العلم الذي يدرس الأنظمة الرمزية في كل الإشارات الدالة، وكيفية هذه الدلالة"⁽⁵⁾ (فيصل أحر، 2010، ص: 18) فلاحظ اتصال علم اللسانيات مع علم السميولوجيا في الرمزية الدلالية، "فسوسير أيضاً أحدث قسمة فاصلة بين الوجود الفعلي للشيء، وصورته المخترنة في الذهن، والرموز الصوتية التي نعبر بها عن تلك الصورة"⁽⁶⁾ (سمير شريف استيتية، 2008، ص: 258) أي أن هناك دال في الذهن، ومدلول للشيء في الواقع.

فاللسانيات قائمة على دال ومدلول، وهي تشترك مع السيميائية في السمات الدلالية، لأن أساس السيميائية هي دراسة الإشارات أو العلامات، وقد اتفق على ذلك أعلام السيميائية.

المطلب الثاني: مفهوم المقاربة الألسنية السيميائية عند محمد أركون.

يوظف أركون المفاهيم الألسنية في خطابه الإسلامية بشكل كثيف، حيث يستعمل المصطلحات اللسانية والسيميائية بشكل واسع في كتاباته، وهذا ما يؤكد فعلاً تطبيقه وتوظيفه لعلوم اللسانيات، حيث يقول: "إننا نستخدم المصطلحات التقنية الصعبة والجافة والتجريدية لعلم السيميائيات (علم العلامات، والرموز اللغوية)، ليس حباً في التعقيد أو جرياً وراء الموضة الباريسية.. وإنما من أجل إنجاز مهمة فكرية خصوصية... فإننا مضطرون لأن نتحاشى كلياً تلك المفردات الشائعة والمشحونة بشكل ثقيل جداً بظلال المعاني اللاهوتية غير المفقودة، والمستمرة عبر القرون"⁽⁷⁾ (محمد أركون، تر: هشام صالح، 2005، ص: 36)

ولذا هو يريان هناك: "ثلاثة اتجاهات معرفية متداخلة ينبغي أن نمزج بينها من أجل أن تتماشى مع المنظور الجديد... فهناك ثلاث بروتوكولات متداخلة أو متفاعلة لقراءة القرآن كنص: القراءة التاريخية - الانتروبولوجية -، القراءة الألسنية السيميائية، القراءة اللاهوتية التفسيرية"⁽⁸⁾ (محمد أركون، 2005، ص: 39) فعلى أي قارئ أن يتزود بالتكوين العلمي والإحاطة بالأرضية المفهومية الخاصة باللسانيات والسيميائيات الحديثة⁽⁹⁾ (محمد أركون، 2005، ص: 05)

ويقول أيضاً في الحاجة العميقة لعلم اللسانيات والسيميائية لاكتشاف المعنى: "إن أجدى السبل المتبعة اليوم بكثرة من أجل الانخراط في بحث مفتوح عن المعنى، مثل هذا هو ذلك الذي دشنته الألسنيات والسيميولوجيا... فإن اللغة هي أداة للاتصال ضمن هذا المعنى، فإننا نجد أن الألسنيات والسيميولوجيا أمر لا بد منه من أجل جعل الروابط مفهومة بين الدين والتاريخية"⁽¹⁰⁾ (محمد أركون، تر: هشام صالح، 1996، ص: 121)

فأركون يوظف علم اللسانيات والسيما في تحليل بنية النص الديني، ويرى أن القراءة الألسنية السيميائية أحد المفاتيح الجديدة لقراءة النص القرآني كنصّ. وسنقتصر على أهم المسالك في مقارنته، وتطبيقاتها على لغة الخطاب في النص القرآني، ونعقب على بعضها بالتحليل والنقد.

المطلب الثالث: الحادث القرآني (*le fait coranique*)⁽¹¹⁾ (محمد أركون، تر: عادل العوا، 1985، ص: 28)

تشكّل المقاربة في أفكارٍ مختلفة ومهمّة، تمثّل التحليل اللغوي الذي يركّز عليه أركون كأساس يسلك به إلى حقيقة النص القرآني. فمن أسس المقاربة اللغوية الألسنية التي يقدمها أركون للفكر الإسلامي، اصطلاح فلسفي أطلقه كتسمية وماهية للقرآن، فقد قاربه بـ "الحادث القرآني"، حيث عرّف الحادث القرآني: "هو ظاهرة لغوية وثقافية ودينية"⁽¹²⁾ (محمد أركون، 1985، ص: 28)

فهو يريد التأسيس أن: "القرآن -موضوع لغوي-، ليخلص إلى جملة إجراءات تعيد النظر في كونه كلاماً لا يمكنه أن يقلد، ومن ثم وعظماً على ترتيب المسائل الأركان التي أسس بها لمقارنته اللغوية، فإن اعتبار القرآن موضوعاً لغوياً ثم دراسته، ينتهي إلى امتناع تقليد القرآن، ولعلّه هو الأهم في المقاربة على الإطلاق" (13) (عبله عميرش، 2012/2013، ص: 320) وهو أهم شيء يريد أن يصل إليه في مقارنته، أي أن القرآن ليس إلاً كلام لغوياً لا يمكن أن نقلده، لأنه حادث لغوي ثقافي. لكنه ليس كأبي كلام، وقائله ليس كأبي متكلم، وقد قال الله تعالى عنه: **أَن نَّحْنُ نَمُوتُ نِي هَجْ هَمْ هَي هِي يَجْ يَحْ يَخْ يَمْ يِي** **دُرِّي** الإسراء: ٨٨ .

كما أن لفظة -الحديث-، أو -الحادث- توحى بتاريخية القرآن وارتباط مدلوله بعصره، "فالحديث محل الزمان كله في اللحظة، إذ يعتبر أن للحظة وجودا فعليا عكس ما يقوله الفلاسفة، فالتركيز على الحاضر هو الذي يلغي كل شيء سوى الحدوث، والحديث لحظة حدوثه مفصول عن كل شيء سواه، معناه: ينحصر في حدوثه"⁽¹⁴⁾ (عبد الله العروى، 2005، ص: 70) أي أن الحادث محصور في لحظة حدوثه فقط، أي أن مقيد بزمان ووقت لأنه حدث، والحديث يشغل زمناً معيناً. لكن القرآن ليس حدثاً محكوماً بالزمان بنص آيات القرآن. يقول أيضاً: "ودون أن نعتبر القرآن كلاماً أتيا من فوق، وإنما فقط كحدث واقعي، تماماً كوقائع الفيزياء والبيولوجيا التي يتكلم عنها العلماء، إن القرآن يتجلى لنا كخطاب خاص له ماديته وبنيته التي يمكن لباحث الألسنيات أن يكتشف فيها أسلوباً خاصاً في تشكيل المعنى وإنتاجه"⁽¹⁵⁾ (محمد أركون، تر: هشام صالح، 1996، ص: 284)

فأركون يريد أن يطلعنا على الإطار اللغوي الذي نزلت فيه النصوص القرآنية، وأنه مرجع أساسي في فهمها، أي إلغاء خصوصية تلك النصوص وقدرتها على مواكبة التغيرات الزمانية والمكانية. "غير أنه لا تعارض بين أن يكون النص مفهوماً على طريقة العرب، ويكون في الوقت ذاته شاملاً وعاملاً وقادراً على اختراق تقلبات العصور، ولا يكون أسيراً لحقبة تاريخية هي زمان نزوله، وهذا معنى كونه إلهياً، أي مطلقاً عن قيود الزمان والمكان"⁽¹⁶⁾ (عبد القادر محمد الحسين، 2012، ص: 445)، وكون النص القرآني كلاماً عربياً على طريقة العرب أمر مسلّم به، ولا يعني ذلك أنه متشابه مع كلامهم -أي محصوراً فقط في زمنه-، إذ لو كان متشابهاً ككلامهم لتحدّى بلغاء العرب لغة وبلاغة القرآن.

فنجده **أركون** لا ينفك عن قياس النص القرآني بسائر النصوص البشرية المحكومة بقواعد التحليل اللغوي المعاصر، والمقيّدة أيضاً بوقائع الأحداث والزمان. وهذا امتداد لدعوى تاريخية النص القرآني⁽¹⁷⁾ (ينظر: المرجع نفسه، ص: 107-115)

المطلب الرابع: التفريق بين الخطاب الشفهي والمدوّن.

فقد عرّف **أركون** القرآن الكريم بتعريف خاص له، يقول: "القرآن مجموعة محدودة ومفتوحة من نصوص باللغة العربية، يمكن أن نصل إليها ماثلة في النص المثبت إملائياً بعد القرن الرابع عشر القرآن مثبت إملائياً في القرن الأول، وشفهياً منذ زمن النزول-، وإن جملة النص المثبت على هذا النوال نهضت بأن واحد بوظيفة أثر مكتوب، وكلام تعبدي"⁽¹⁸⁾ (محمد أركون، 1996، ص: 32)

وقام هنا بالتفريق على أساس لساني بين مرحلتين في جمع القرآن الكريم: "1-الخطاب الشفهي الأول، 2-مرحلة المدوّن أو المكتوب، والتمييز بينهما وبين المكانة المعرفية للخطاب المدوّن. وهذا شيء يعرفه علماء اللسانيات بشكل خاص عندما يتحدثون عن الطّرف العام الذي قيل فيه الخطاب الشفهي لأول مرة... كما أنه يقول أننا-: لم نشهد تلك النقاشات الحامية التي دارت حول تثبيت النسخة الرسمية من المصحف، بعد أن انتصر من انتصر، وانهم من انهمز"⁽¹⁹⁾ (محمد أركون، د.ت)، ص: 188، 189)

فأركون يفرّق في دراسته اللسانية بين مسألة الشفوي والمدوّن في النص القرآني، أي أن القرآن الكريم اليوم لا يجمع التنزيل القرآني كلّ الذي أنزل الله تعالى على نبيه -صلى الله عليه وسلم-، واحتج بقاعدة ألسنية مفادها أن: "ومن أهم المكتسبات ذلك التمييز التي تقيمه الألسنيات بين النص الشفهي والنص ذاته بعد أن يصبح مكتوباً، فهناك أشياء تضيع أو تتحوّر أثناء الانتقال من المرحلة الشفهية إلى المرحلة الكتابية"⁽²⁰⁾ (محمد أركون، 1999، ص: 53)

فعلى فرض صحة هاته القاعدة الألسنية فإنها قد تكون صالحة على الكلام البشري أو بعضه، وليس كلّ، فمن باب أولى كلام الله تعالى. فتطبيق هاته القاعدة لا يتلاءم مع طبيعة النص وفحواه، وبالعبارة الإلهية الخاصة به، وقد جُمع القرآن الكريم على يد من سمعه غصا طرّيا من فيّ النبي -صلى الله عليه وسلم-، وأن تلك النقاشات الحامية التي تحدث عنها أركون "لم تكن حول نقص المصحف العثماني، وأنه لم يحوي ويجمع القرآن كاملا، بل كان الاختلاف والإفتراق حول القراءات المتعددة" (21) (شبايكي الجمعي، 2009/2010، ص: 106)، ولا يشهد لكلامه قول صحابي واحد ممن شهد الجمع والتنزيل، أو رواية عن الصدر الأول تطعن في ثبوت كل المصحف القرآني، أو يُطعن في ماهيته. وما بنات أفكاره هاته إلا وليدة اليوم بعد أن تباعد الزمان مع زمن الوحي، وظهرت الدراسات الأدبية على النصوص البشرية، لتتسع للنصوص القرآنية تحليلا ونقدا كإنها كلام بشري، وإعمال القواعد النقدية عليها، والتي لم يستقم لها منهج وفكر ثابت. وإن صحّ تنزيل هذه القاعدة اللسانية على نصوص بشرية أو دينية محرّفة، فإنه متعذر في مجال النص القرآني من وجهين: (22) (قطب الريسوني، 2010، ص: 226، 227)

الأول: أن القرآن معصوم من التحريف، ومحاط بأسباب العناية الإلهية التي تدفع عنه مقحّمات الشوائب والزوائد مما لم تحطّ به الكتب المنزلة الأخرى.

الثاني: أن محتوى القاعدة لا يناسب محل التطبيق، لأن متعلقها كل نصّئات فيه الفجوة الزمنية بين البلاغ الشفهي والتدوين، أما القرآن فقد خصّه الله تعالى بالتلازم بين القراءة والكتابة، وهذا ما ينبئ عنه صنيع رسول الله -صلى الله عليه وسلم- عند نزول الوحي عليه، فقد كان يسارع إلى أمرين: أ- تلاوة الآيات فورا على صحابته فيتلقونها منه طرّية غصّة، ولا يغادرونه إلا وهي محفورة في صدورهم، ملئت بها أسماعهم وأبصارهم.

ب- استدعاء النبي -صلى الله عليه وسلم- كتاب الوحي لكتابة الآيات في المواضع التي أرشد جبريل إليها عليه السلام. نستدل بحديث أنس بن مالك، قال: "ثم مات النبي -صلى الله عليه وسلم- ولم يجمع القرآن غير أربع، أبو الدرداء، معاذ بن جبل، زيد بن ثابت، أبو زيد، قال: ونحن ورثناه" (23) (البخاري، رقم الحديث: 5004)

ثم أين الفرق الكبير بين الكلام والنص المكتوب؟ ثم لماذا يقيم أركون هذا الفارق الغريب بين الكتاب والكلام؟ حيث يجعل من القاعدة اللسانية قاعدة مطّردة لا تناقش وكأنها مسلمة، أليس هذا من دوغمائية العقل والفكر؟

فأركون يريد أن يشقّ طريقاً جديداً في تأويل القرآن الكريم يميّز فيه بين الحدث القرآني الحيوي الشفهي، وبين النص القرآني الذي وصل إلينا بعد تثبيته وتدوينه، ويتيح له هذا الحيز أن يترك مسافة بين الكلام المباشر المنزل، وبين المتن القرآني كمرجع، وتحوّله هذه المسافة حرية التأويل العلمي⁽²⁴⁾ (ينظر: رون هالبير، تر: جمال شحيد، 2001، ص: 191، 192)

فلماذا لا نقبل بأن الفقهاء في عصر النبي قد أدّوا واجبهم بشرف؟ "لقد كانت مهمتهم مواءمة النص القرآني مع قانون يتلاءم مع مقتضيات وإمكانات عصرهم، وهذا ما فعلوه بالنسبة للنصوص القرآنية الخاصة بالإرث الذي يدرسه أركون، ويبدو أن هؤلاء لم يخونوا إطلاقاً معنى السر في القرآن .. عندما يأخذ أركون على الفقهاء قيامهم بقفزة ممنوعة من الشفوي إلى الكتابي فإنه يصدر حكماً مفارقاً للتاريخ"⁽²⁵⁾ (رون هالبير، تر: جمال شحيد، 2001، ص: 181)

وقد كان النبي -صلى الله عليه وسلم- لشدة حرصه على استيعاب ما يوحى إليه يحرك لسانه عند الوحي فنهي عن ذلك، وقد بين تعالى مدى هذا النهي ومدة هذه العجلة في قوله تعالى: **كَلَّا كَمْ لَ الْخَلَاءِ لَمْ يَمْلِكْ مَن نَّجْنُحْ نَحْنُ نَحْنُ نَحْنُ هَ هَ هَ** يجي يخي القيامة: ١٦ - ١٩، فبين الله تعالى أن عليه جمعه وقراءته عليه، وفي قوله تعالى: **أَلَيْ مَا مَم نَر نَر نَم نَن نَي** الحجر: ٩.

أيضاً تعهد بالحفظ له. "ويشهد لذلك أن هذا الجمع الموجود من وسائل حفظه"⁽²⁶⁾ (محمد الأمين الشنقيطي، 1980، ص: 639، 640)

"فلم تنفصل في القرآن المشافهة عن الكتابة، وتلازم دائماً الحفظ بالصّدر، والحفظ بالسطور، فالتفريق بين القرآن والمصحف، أو بين كونه خطاباً شفهيًا وبين كونه نصاً مكتوباً، فهو تفريق إن كان يصح ويُقبل في كل النصوص الأخرى سواء كانت بشرية أو سماوية، فإنه لا يصح في القرآن الكريم بالذات، لأن التلازم بين القراءة والكتابة ميزة خصّ الله عزّ وجلّ بها كتابه الكريم، والعلمانيون في هذا الصّد يتجاهلون أن المعتمد في حفظ القرآن الكريم بالدرجة الأولى هو المشافهة، والكتابة تأتي مرحلة ثانية وثانوية، وما يتلوه المسلمون اليوم، وما يتلوه ملايين الناس في كتاباتهم هو نفسه الذي تلاه جبريل -عليه السلام- على قلب محمد -صلى الله عليه وسلم-"⁽²⁷⁾ (أحمد إدريس الطعان، 2007، ص: 465)

"فالإجماع قائم على أن القرآن ثبت تواتره كتابياً في عهد النبي -صلى الله عليه وسلم-، وجمع في عهد أبي بكر، ونسخ في عهد عثمان -رضي الله عنهما-، غير أن المثار في ذلك مسألة قراءاته والإختلاف

الواقع بين القرّاء، فالقرآن كنص ماهويّ محفوظ من زمن التلقي الأول⁽²⁸⁾ (شبايكي الجمعي، 2009/2010، ص: 114)

فاعتماد أركون على هاته القواعد الألسنية وكأنها نظريات مُسلّم بصحتها وعدم خطئها محاصرة للعقل في دائرة التقليد، لأن واقع الأمر أننا لا نتحدث عن نظرية علمية تحوّلت عبر سنوات أو قرون إلى حقيقة علمية لا تقبل الجدل أو الاختلاف، مثل: دوران الأرض حول الشمس، "ولكننا في حقيقة الأمر نتحدث عن مجموعة من الافتراضات والآراء التي تكوّن في مجموعها نظرية أو مجموعة من المبادئ التي تقيّم الحالات الفردية في ضوءها، دون أن يعني ذلك بالضرورة جمود النظرية ونهايتها من ناحية، وخطأ الحالات الفردية التي لا تتفق مع تلك المبادئ العامة بالضرورة من ناحية أخرى"⁽²⁹⁾ (عبد العزيز حمودة، 2001، ص: 197، 198)

"لم تعرض آراء دوسوسير المبكّرة للتعديل والتفسير والإضافة والنقد دون أن ينسف ذلك كلّ النظرية اللغوية التي قدّمها سوسير، فعمليات التطوير والتحرير والنقض المستمرة التي تعرضت لها آراء سوسير خرجت كلها من عباءة النظرية السوسيرية"⁽³⁰⁾ (عبد العزيز حمودة، 2001، ص: 198)

وهذا ما يؤكد عدم إطلاقية هذه النظريات، وأنها تبقى برغم طول الزمان نسبية قد تعدّل، أو يقدح فيها أو تنقض، فكيف تُضفي عليها الحاكمية على كتاب الله تعالى.

المبحث الثالث: القراءة النقدية التاريخية

إن المنهج التاريخي كان أول المناهج الذي اشتغل عليه الكثير من الأدباء والنقاد في مطلع القرن 20م، وذلك لأن البحث التاريخي يشتمل على دراسة خارجية تعين على الفهم الداخلي للنص، كدراسة تأثر العمل الأدبي أو مؤلفه بظروف عصره. أي أنها تعين على فهم النصوص في سياقها الزماني والمكاني، أي ربط النص بتاريخه وواقعه.

وإن من أبرز من تأثر بالمنهج التاريخي وتوظيفه في الدراسات القرآنية هو محمد أركون، الذي نجد الكثير من كتبه تدعو إلى ما اصطلح عليه بـ "تاريخانية النص القرآني"، وهو رائد هذا المنهج في الفكر العربي بلا منازع، ومن أكبر الداعين للقراءة التاريخية للفكر الإسلامي.

المطلب الأول: مفهوم أركون للتاريخانية والتاريخية:⁽³¹⁾ (محمد أركون، 1996، ص: 139)

أ- التاريخانية: هو مصطلح يرجع إلى عام 1937م، وهي العقيدة التي تقول بأن كل شيء أو كل حقيقة تتطور مع التاريخ، وهي تهتم بدراسة الأشياء والأحداث وذلك من خلال ارتباطهما بالظروف التاريخية.

ب- التاريخية: هي مرحلة تأتي بعد التاريخانية، تسمح وحدها بتجاوز الاستخدام التكنولوجي أو القومي، وبشكل عام، الإيديولوجي للتاريخ. انتهى أي: "تجاوز التاريخ الذي كان يكتب في السابق عند العرب من قبل مؤرخين خاضعين لتوجيهات الدولة المركزية، ولالإيديولوجيا الرسمية التي تحكم باسمها".⁽³²⁾ (محمد أركون، 1996، ص: 139) **المطلب الثاني: أرخنة النص القرآني**⁽³³⁾ (محمد أركون، 1996، ص: 212)

يقول أركون في خضم تبشيره بالقراءة التاريخية الجديدة التي لم يسبقه إليها أحد: "أقصد بذلك ما يلي: أريد لقراءتي هذه أن تطرح مشكلة لم تطرح علمياً قط بهذا الشكل من قبل الفكر الإسلامي، ألا وهي: تاريخية القرآن، وتاريخية ارتباطه بلحظة زمنية وتاريخية معينة، حيث كان العقل يمارس آليته وعمله بطريقة معينة ومحددة". أي أن النص القرآني لا يعدوا أن يكون أثراً تاريخياً مرتبطاً بزمان ومحل.

فتاريخية أركون تدعو إلى تفرغ جعبة النص من مفاهيم العالمية والإطلاقية، ونزع صفة الخلود والصلاحية لكل زمان ومكان عنه، وذلك بغية الالتفاف على حقيقة كونية القرآن من خلال إحالته إلى التاريخ، والنظر إليه باعتباره نصاً تاريخياً محكوماً بشروط الزمان والمكان، يعيش بظرفيتها ويزول بزوالها.

فأركون ينطلق من خلفية الثورة على كل ما هو تقليدي وتراثي، محاولاً تحرير الفكر العربي من **دوغمائية** العقل. فحاول فرض القراءة التاريخية على النص اللاهوتي، كمنهج لتكسير وتحطيم قواعد الحصار التفسيري للقرآن الكريم. يقول: "لأن القراءة التاريخية للقرآن، أو قل التفسير التاريخي لآياته يؤدي إلى التشكيك بذلك التصور الأرثوذكسي المرسخ في الوعي الجماعي عن القرآن بصفته كلام الله الحرفي النازل من السماء إلى الأرض، والمنقول من فم الله كلمة كلمة إلى البشر عن طريق النبي -صلى الله عليه وسلم-، هذه الصورة المرسخة في الوعي الجماعي الإسلامي تهتز إذا طبقنا التفسير التاريخي على القرآن، ولذلك فإنهم يتحاشونه بأي شكل، ويتهمون المستشرقين الفيلولوجيين بمحاولة تدمير الإسلام... التي أصبحت عبارة عن عقائد مقدسة لا تُناقش ولا تُمس" ⁽³⁴⁾ (محمد أركون، 2009، ص: 200)

فأركون يدعو إلى حملة لزعة القناعات الراسخة منذ قرون، والتي أدت إلى تحجّر العقل الإسلامي محتفياً بمنهجه التاريخي الذي يراه بوابة أفق التأويل القرآني، إذ أن تطبيقه للمنهج التاريخي على القرآن لا

يفضى أبدأ إلى زعزعة أي فكر مرسّخ في الذهن، لأن القرآن يثبت بصريح آيه وشواهدة أنه كلام الله المنزل على نبيّه - صلى الله عليه وسلم -.

وقد وقع أركون في فخّ التقليد والمحاكاة لمناهج غربية استشراقية تاريخانية طبّقت على مستوى التوراة والإنجيل، وذوبان أركون في قدر التاريخ - كما سماه - منافيا لصريح حقيقة القرآن وعقيدته ومقصده الأعلى والأسمى، حيث يقول: "وإذا ما لزم علي تقديم الأمثلة على الوظيفة الحيوية المحركة للوحي في التاريخ، فإني سأستشهد برمز المنفى في اليهودية، والخلاص في المسيحية، والهجرة نحو مطلق الله في الإسلام...، وتحديدنا الخاص الذي نقدمه عن الوحي يمتاز بخصّصة فريدة، هو أنه يستوعب **بوذا** و**كونفوشيوس** والحكماء الأفارقة، وكل الأصوات الكبرى التي جسّدت التاريخ من أجل إدخالها في قدر تاريخي جديد، وإغناء التجربة البشرية عن الإلهي...، وعلى هذا يمكننا أن نسير باتجاه فكر ديني آخر غير السائد، أقصد باتجاه فكر ديني جديد يتجاوز كل التجارب المعروفة للتقديس، (أو للحرام باللغة الإسلامية الكلاسيكية)"⁽³⁵⁾ (محمد أركون، (د.ت)، ص: 79، 80)

فكلامه يوحي أن القرآن تجربة من تجارب التاريخ، وقد اجتمعت فيها أديان أهل الأرض ومعتقداتهم، وهذا يخالف صراحة الإسلام والقرآن وأنه دعوة ورحمة وهدى للعالمين، وأن من زاغ عنه أو ظلّ أو حاد فقد انحرف عن الصراط المستقيم، فكيف يجمع الفكر الأركوني ما فرق الله به بين الإسلام والأديان الأخرى، ويضع الأديان في بوتقة واحدة سمّاها **القدر التاريخي**.

فلاحظ في هذا حرص أركون على الجمع بين الأديان في تاريخ واحد... أي ما يسمّى بوحدة الأديان السماوية، لكن العجيب أن أركون يدعوا للتوحيد بين جميع أديان أهل الأرض السماوية وغير السماوية! بحجة واحدة ألا وهي: مساهمة هاته الأديان في صناعة التاريخ. فما نفع الحضارة التاريخية التي صنعها فرعون وملؤه؟ والتي تبقى شاهدة عليها أهرامات مصر، وراسخة في سطور القرآن، وقد قال الله تعالى فيه وفي قومه: ﴿يٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا ٱلَّذِينَ هُمْ يَدْعُونَ﴾ طه: ٧٩

ثم إن لغة الحرام ليست لغة البشر حتى نتخلص منها بحجة أنها لغة كلاسيكية قديمة، وإنما هي لغة القرآن، فكلام الله مبني على ما أحلّ في كتابه وما حرّم.

المطلب الثالث: دينوية النص القرآني.

إن الدينوية مرادفة للتاريخية، أي أن النص القرآني لم يبق ذاك الخطاب المتعالي على التاريخ، فالدينوية تقتضي الإنسلاخ من هالة التقديس والتبجيل إلى اعتبار نصّاً تاريخياً غير متعالٍ، له خصوص ظروفه وحقائق تشكّله.

فالتاريخية تلغي أهم شيء لأزَم القرآن الكريم والتصق به منذ نزوله إلى اليوم، وهو **صفة القداسة**. يقول **أركون**: "وإن الحركات الأصولية جاءت لكي تزيد التّقدس قداسة أو قتامة، وتجعله يضغط أكثر فأكثر على الأذهان والعقول، في حين أن الغرب يمشي نحو حضارة نزع التّقدس عن الأشياء" (36) (محمد أركون، 1999، ص: 24)

وقد وقف عند كلمة القرآن وقال: "إن هذه الكلمة مشحونة إلى أقصى حد بالعمل اللاهوتي، والممارسة-الطقسية-الشعائرية الإسلامية المستمرة منذ مئات السنين، إلى درجة يصعب استخدامها كما هي، فهي تحتاج إلى تفكيك مسبق من أجل الكشف عن مستويات المعنى التي طُمست من قبل التراث التقوي الورع" (37) (محمد أركون، 1999، ص: 29)

أي: "أن كلمة القرآن تفرض نفسها على الباحث المسلم بكل هيبة التّقدس التاريخية وتُسحقه تحت وطأتها فلا يعود يجرؤ على طرح أي سؤال عليها، ولذا فلنستطيع أن نفهم القرآن فإنه ينبغي علينا مسبقاً أن نتخلص من الهيبة اللاهوتية الهائلة عندئذ، وعندئذ فقد نستطيع أن نرى القرآن في مادتيه اللغوية، وتراكيبه النحوية والمعنوية، ومرجعياته التاريخية المرتبطة ببيئة شبه الجزيرة العربية.." (38) (محمد أركون، 1999، ص: 29)

فمن خلال كلام **أركون** نفهم أن لفظة القرآن من وضع البشر ومن اصطلاحهم لا من اصطلاح الشرع، حيث يقول أيضاً: "أن لفظة القرآن يجب تجاوزها لأنها كلمة ارتبط بها معنى التبجيل والتقديس" (39) (محمد أركون، 1999، ص: 29)

وكان كثيراً ما يذكر عبارة "ننتقل الآن إلى ما يدعوه الناس عموماً بالقرآن" (40) (محمد أركون، 1999، ص: 29)، وهذا الكلام فيه إجحاء صريح ببشرية اصطلاح لفظ القرآن، وقد قال تعالى: **أَكَلَا**

كَمْ لَكُمْ لِمَا لَهُمْ مِنْ حَرِّ الْبُرُوجِ: ٢١ - ٢٢

وقوله تعالى: **أَمْ يَحْجِبُهُمْ خَجْمُ سَجَسَدٍ سَخَّ سَمَّ الْأَعْرَافِ: ٢٠٤**. فنجد الآية تُؤلي كلمة القرآن وما احتوته من قدسية وعظمة ورهبة لقارئها، وهذا هو الواجب مع كلام الله تعالى بنصّ من كلام الله تعالى: **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَأُوا كِتَابَ اللَّهِ تَتُكْفِرُونَ ۚ وَلَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ ذُنُورُهُ ۚ يُخَوِّفُ الْوَعْدَ ۚ لَا تَسْمِعُ الْغَائِبَةَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ شَيْئاً ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ۚ** (سورة التوبة: ٢٠٤)

فقداسة القرآن حاجز مانع عن كل عيب أو نقص في كتاب الله تعالى، ثم إن التقديس للوحي أو لكلام الله تعالى فرض لازم، لأنه مستعلٍ عن خطاب البشر، وليس كأَيِّ كلام أو نصٍّ، هذا الذي يجب على أي متوجّه للقرآن بالفهم أن يدركه. وقدسيّته لاتمنع النظر في تراكيبه اللغوية والنحويّة والبلاغية والدلالية، وتراثنا شاهد بمؤلفاته على تنوّع الإعجاز في القرآن الكريم بلاغيا وأديبا ونحويا ومقاصديا وعلميا. فهاجس الفكر الحدائي: "قداسة النص القرآني"، وتركيزه منصبٌّ على هدم هذا الحصن الحصين، حتى يُنظر إلى كتاب الله تعالى كما يقول أركون: "ودون أن نعتبر القرآن كلاما آتياً من فوق، وإنما كحدث واقعي تماما كوقائع الفيزياء والبيولوجيا التي يتكلم عنها العلماء"⁽⁴¹⁾ (محمد أركون، 1996، ص: 284)

"إن القول بتاريخية القرآن وديثوثيته وبشريته، أو أنه خاص بزمن معين لا يمكن مناقشته، فمن العبث مناقشة إنسان في قضايا فرعية لنثبت له صدقها، وهو لا يسلم بأصلها التي اعتمدت عليه، فالمنكر لله تعالى ولصدق رسوله -صلى الله عليه وسلم- ليس لنا أن نقنعه بحاكمية القرآن على مدى الزمان والمكان، وبخصوصية هذا القرآن وإلهية مصدره، فمن آمن وصدّق فليس له أن يعترض على الفرع بعد أن سلّم بالأصل، فقداسة القرآن الكريم فرع عن الإيمان بمنزله -عزوجل-"⁽⁴²⁾ (عبد القادر محمد الحسين، 2012، ص: 451)، قال تعالى: **أَنزَلْنَاهُ مِن لَّدُنَّا بِرُوحِ الْقُدُسِ بِإِذْنِ رَبِّكَ فَهُوَ الْحَقُّ** (الحج: 2).
ثم نه يج بح به يونس: ٣٧.

المطلب الرابع: مشروع التاريخ الانتقادي للقرآن الكريم.

انتقد أركون القرآن الكريم وقضاياه وسوره وآياته ببصمة استشراقية واضحة المعالم، حيث امتلأت كتبه بهذه الانتقادات، منها ما خصّه في كتابه "الفكر العربي" فصلاً أسماه -التاريخ الانتقادي للقرآن الكريم- حيث يقول: "إننا لا ندلّ بالتاريخ الانتقادي على البحوث الرامية لإقامة طبعة انتقادية للنص القرآني وحسب، بل إننا نتطلع إلى مراجعات إجمالية للقراءات المختلفة"⁽⁴³⁾ (محمد أركون، 1985، ص: 29) ويقول أيضاً في خضمّ انتقاده لسورة القرآن ونصوصها: "نحن نعلم أنه نادراً ما تشكّل سور القرآن وحدات نصية منسجمة، وإنما تتشكّل في الغالب من نوع من التجاور بين الآيات التي قد تختلف قليلاً أو كثيراً في تواريخها، أو من حيث ظروف الخطاب الذي لفظت فيه لأول مرة، أو من حيث مضامينها أو صياغتها التعبيرية"⁽⁴⁴⁾ (محمد أركون، 2005، ص: 146)

أي أن النظام القرآني في سوره وآياته اعتباطي متداخل الأفكار "غير المنسجمة"، حيث ينفي عن القرآن الانسجام الداخلي وهو محلّ الإعجاز، فينفي عنه وحدة الموضوع، ومناسبة الآيات لبعضها.

فهل سمع أركون بعلم المناسبات ووقف على جهود علماء القرآن في إثراء مباحثه تأصيلاً وتنزيلاً، وحديثهم عن المناسبة بين السور والآيات، ومطالع السور وخواتيمها، والمناسبة بين أسماء السور ومقاصدها؟ "فاختلاف الموضوعات وتباين المقامات في النص القرآني لا يخلّ بالانسجام الداخلي ما دامت المناسبات المتعدّدة تدفع هذا الاختلال، وتحفظ التماسك الموضوعي بروابط شتى"⁽⁴⁵⁾ (قطب الريسوني، 2010، ص: 223، 224) وهذا ما تهادى إليه الباحثون اللغويون، "أن انسجام النصوص أمر يجب على القارئ تحقيقه والتنقيب عنه، وذلك من خلال اكتشاف الروابط بين أجزاء الكلام والتفاعل المثمر مع النص تأويلاً وتفسيراً"⁽⁴⁶⁾ (قطب الريسوني، 2010، ص: 224)، فإذا كان هذا مطلوباً في نصوص البشر، فما بالك في كلام ربّ البشر.

إضافة إلى تشكيكه في ماهوية النص القرآني، يقول: "ولكن القرآن كان كلاماً من قبل أن يكون نصّاً، وقد ظل إلى أيامنا كلاماً تعبدياً، وما التاريخ الانتقادي للقرآن سوى إعادة بناء المجموع الصحيح لجميع النصوص التي نزلت على -محمد صلى الله عليه وسلم- باسم التنزيل والوحي" (47) (محمد أركون، 1985، ص: 30) فهذا تشكيك في مرجعية القرآن وحفظه، ولَيْتَهُ فَسَّرَ لنا آية الحفظ في قوله تعالى: ﴿لَبِىَّ مَا مِمَّ نَرْزُقُكُمْ مِّنْ خِىِّ الْحَجَرِ: ٩

أو أشار إلى معنى هذا الحفظ ونوعه. فنحن نسأله بدورنا ما هو الشيء الذي تكفل الله بحفظه إذا أثبت لنا أركون أن النسخة الرسمية للقرآن لم تجمع بعد؟

"فالحفظ في الآية شمل حفظه الحفظ من التلاشي، والحفظ من الزيادة والنقصان فيه، بأن يسّر تواتره وأسباب ذلك، وسلّمه من التبديل والتغيير حتى حفظته الأمة عن ظهور قلوبها من حياة النبي -صلى الله عليه وسلم-، فاستقر بين الأمة بمسمع من النبي -صلى الله عليه وسلم-، وصار حُفَاطَه بِالْغَيْن حَدَّ التَّوَاتُرِ فِي كُلِّ مِصْرٍ"⁽⁴⁸⁾ (محمد الطاهر بن عاشور، (د.ت)، ص: 21)

والنقد الجاري على القرآن سواء من أقلام عربية "كأركون"، أو من أقلام استشرافية "كتيودور نولدكه" في كتابه "تاريخ القرآن"، لا يخاف منها، لأن الله تعالى يقول: **أَأَبْرِءُكُمْ إِنِّي أَنَا رَبُّكُمْ**، لا تخافون الله الذي خلقكم ولا تعلمون اليوم ولا غد، بل دعى القرآن الكريم لا يتَّهَبَّ النقد، بل دعى القرآن الكريم إلى تدبره وملاحظته **ثُمَّ لَنَقُولَ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا ذُكِّرُوا بِمَا كَانُوا**، فالقرآن الكريم لا يتَّهَبَّ النقد، بل دعى القرآن الكريم إلى تدبره وملاحظته نحو قوله تعالى: **أَكَا كَلَّكُمْ كِي كِي لَمْ لِي لِي** محمد، 24.

"فالقرآن الكريم معجزة عامة عمّت الثقّلين، وإن كان يُعلم بعجز أهل العصر الأوّل عن الإتيان بمثله، أو إثبات تناقضه أو بشرّيته، فيُغنى ذلك عن نظر مجدّد في عجز أهل هذا العصر عن الإتيان أو

التحدي بمثلته عن النظر في حال أهل العصر الأول، وتحدي الله تعالى للعرب فيه أمران: أحدهما أنه تحداهم إليه حتى طال التحدي، والآخر أنهم لم يأتوا له بمثل، والذي يدل عليه ذلك النقل المتواتر الذي يقع به العلم الضروري، فلا يمكن جحود واحد من هذين الأمرين⁽⁴⁹⁾ (الباقلائي، تر: عماد الدين حيدر، 1991، ص: 41) أو أن يدعى أن هذا القرآن ليس هو الذي جاء به النبي -صلى الله عليه وسلم-، وإنما هو شيء وضعه عمرٌ أو عثمان -رضي الله عنهما-، أو يدعى فيه زيادة أو نقصان، وحكاية قول من قال ذلك يغني عن الرد عليه، "لأن العدد الذي أخذوا القرآن في الأمصار وفي البوادي، وفي الأسفار وفي الحضر، وضبطوه حفظاً من بين صغير وكبير، وعرفوه حتى صار لا يشتهب على أحد منهم حرف، لا يجوز عليهم السهو والنسيان، ولا التخليط فيه والكتمان"⁽⁵⁰⁾ (الباقلائي، تر: عماد الدين حيدر، 1991، ص: 41، 42) وهذه حقيقة التواتر الذي لا يتسرّب إليه أدنى شك، والذي تستسلم العقول عند عتبته.

فالملاحظ أن النقد الذي تدعوا إليه مثل هذه الأقلام قد خلا من التحرير العلمي البناء، فمثلاً كيف يدّعي أركون أن النسخة الرسمية للقرآن لم تجمع بعد ولم يستند إلى قول ولا أثرٍ عن واحد من السلف أو من بعدهم، أو حتّى ممن لم يؤمن بهذا القرآن، بل هو كلام تسيّره خلفيّة دوغمائية، وبصمة استشراقية. "فالنقد العلمي هو الذي يبتغي الوصول إلى الحقيقة، لا النقد المشوب بالرواسب الفكرية والأحكام المسبقة، فالنقد في مفهوم الاتجاه العلماني هو ذلك النقد الذي لا يعتدّ بالنص ولا بقائله. فالنقد عند هؤلاء قائم على أساس الفلسفات الإلحادية، ويقوم على اعتقاد مسبق وإن زعم أصحابه أنهم ينطلقون من الحياد"⁽⁵¹⁾ (عبد القادر محمد الحسين، 2012، ص: 452)

كما أنّ أركون يريد أن يقدم تاريخاً للقرآن، أو إعادة أرخنة للقرآن بما لا يتلاءم فيها مع التاريخية الكلاسيكية، حيث بدأ دراسته باعتبار أن القرآن حادث قرآني⁽⁵²⁾ (محمد أركون، 1985، ص: 28)، "وهو مصطلح يتناول من خلاله واقعية الحدث القرآني، أي هو ملتصق بواقعه وظروفه ليكون معبراً عن واقعه الذي يقوم بدوره بتفسير القرآن، فهو يقدم نظرية للقرآن حين يتناوله فيها كحدث وواقعة ومراحل تاريخية، ولا يمكن لمفهومه أن يتشكّل بعيداً عن الوقائع التاريخية ولا عن الفاعلين التاريخيين، لأن تلك الظروف هي المكونات التي يعرف القرآن من خلالها"⁽⁵³⁾ (عبلّة عميرش، 2012/2013، ص: 307، 308)، لا أن نعرف القرآن بها. وهو لم يتجاوز تاريخيته حين وصف القرآن أيضاً "بالظاهرة التاريخية القرآنية"، حيث يقول: "ما أقصده بالظاهرة القرآنية هو أن القرآن كحدثٍ يصل لأول مرة في التاريخ، وبشكل أدقّ أقصد

به ما يلي: التجلي التاريخي لخطاب شفهي في زمان ومكان محددين تماما"⁽⁵⁴⁾ محمد أركون، (د.ت)، ص: 186)

"فالقرآن الكريم ليس حبيس واقعه، فالمعجز يخترق الواقع والعادة، وقد آلت التاريخية إلى اعتبار الوحي استجابة للواقع، وفي هذا تصور مادي لعلاقة الواقع بالوحي، ومن المعلوم أن الله لو شاء أرسل رسله ولو شاء أيضاً لم يرسل في خلقه رسلاً ولم يوح إليهم، فالأمر منوط بإرادته سبحانه وتعالى، وهذا خلاف القول بضغط التاريخية كما قال أركون، أو ضغط الاستجابة للواقع"⁽⁵⁵⁾ (مرزوق العمري، (د.ت)، ص: 293) كما تتعارض تاريخيته مع قول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (سبا: ٢٨).

فهذه حقيقة وعنوان الرسالة القرآنية: "الشمولية والعالمية لجميع الأعصار والأعصار".

خاتمه:

- نخلص في الختام إلى مايلي:

1- لم يستفد بعض من المفكرين المعاصرين ممن اقتحموا ساحة التأويل في القرآن من مناهج البحث اللغوية والدلالية، بل تجدهم يوظفون أفكاراً تشرّبوها من بيئات مختلفة لا تناسب القرآن ولا مقاصده. وهذا خلل منهجي كبير أن تحاكم القرآن لنظريات نسبية لا زالت تنتقد وتُراجع.

2- لم تحسن بعض من هذه القراءات الاستفادة من مناهج البحث الجديدة، بل اتخذتها معاول لنقض القرآن وانتهاك مقصده الهدائي ومحوره التدريبي، إلى قراءات خارجة تماماً عن إطاره، يقول أركون مثلاً: "إن القراءة التي أحلم بها هي قراءة حرّة إلى درجة التشرّد والتسكّع في كافة الإبتجّاهات... إنّها قراءة تجذّ فيها كلّ ذات بشرية نفسها سواء أكانت مسلمة أم غير مسلمة. أقصد قراءة تترك فيها الذات الحرة لنفسها ولديناميكيتها الخاصة في الربط بين الأفكار والتصورات انطلاقاً من نصوص مختارة بحريّة من كتاب طالما عاب عليه الباحثون -فوضاء-، ولكنّها الفوضى التي تمجّد الحرية المتشرّدة في كلّ الإبتجّاهات".

3- أثبت القرآن تواتره وعلمية جمعه وكتابته وحفظه في السطور والصدور منذ نزوله إلى يوم الناس هذا.

4-المقاربة القرآنية لمحمد أركون حلقة من مسلسل النقد الإستشراقي والتحامل على التراث الديني.

5-التاريخية المعاصرة نظرة نسبية الإطلاق والعموم مع النصوص البشرية، فكيف بالنصوص الدينية التي تحتمي بمواجز القداسة والحاكمية، وفي الجهة المقابلة فتح النص القرآني باب التدبّر وإعمال العقل والفكر الحرّ غير الموجه والمتحامل لفتح أسرار التنزيل وحكم التأويل.

6- فَرَّ أركون من ضغط أصول التأويل والتفسير فى التراث الدينى لتسحقه التاريخية بوطأتها، هذه التاريخية التى انتقدتها زعمائها وأصلحها من بعدهم روادها. فكيف نضفى النسبية على ما شئخ صرحه عبر القرون وسلم بحجته الأسبقون، ونضفى القدسية على مناهج بشرية تتغير وتتحوّر وتتبدّل، ونعطيها الحاكمة على ما ثبت عنده (أي أركون) أنها نصوص أتت من التنزيل من لدن حكيم خبير.

7- المعاصرة الحقيقة للقرآن هي المزوجة بين الإرث القديم ومحاكاة حضارة العصر، على نحو يراعى فيه فقه الواقع ومناط الاجتهاد.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- أحمد إدريس الطعان، 2007، العلمانيون والقرآن الكريم، دار ابن حزم، الرياض
- 2- أحمد محمد قدور، 1996، مبادئ اللسانيات، دار الفكر المعاصر، بيروت
- 3- أحمد مومن، 2005، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، الجزائر
- 4- الباقلائي، تر: عماد الدين حيدر، 1991، اعجاز القرآن، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت
- 5- الزاوي بغورة، 2005، الفلسفة واللغة، دار الطليعة، بيروت
- 6- أندريه لالاند، تر: خليل أحمد خليل، (د.ت)، موسوعة لالاند الفلسفية
- 7- باب القارئ من أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم، أخرجه البخاري
- 8- رون هالير، تر: جمال شحيد، 2001، العقل الاسلامي أمام تراث عصر الأنوار في المغرب، الأهالي للنشر، دمشق
- 9- سمير شريف استيتية، 2008، اللسانيات المجال-الوظيفة- المنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن
- 10- عبد العزيز حمودة، 2001، المرايا المقعرة، عالم المعرفة، الكويت
- 11- عبد القادر محمد الحسين، 2012، معايير القبول والرد لتفسير النص القرآني، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق
- 12- عبد الله العروي، 2005، مفهوم التاريخ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء
- 13- فيصل أحمر، 2010، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت
- 14- قطب الريسوني، 2010، النص القرآني من تهافت القراءة إلى أفق التدبر، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية
- 15- محمد أركون، تر: هشام صالح، 1996، الفكر الاسلامي قراءة علمية، مركز الانماء القومي، بيروت
- 16- محمد أركون، تر: عادل العوا، 1985، الفكر العربي، منشورات عويدات، بيروت
- 17- محمد أركون، تر: هشام صالح، (د.ت)، قضايا في نقد العقل الديني، دار الطليعة، بيروت
- 18- محمد أركون، تر: هشام صالح، 1999، الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، دار السياقي، بيروت
- 19- محمد أركون، تر: هشام صالح، 2005، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب القرآني، دار الطليعة، بيروت
- 20- محمد الأمين الشنقيطي، 1980، تنمة أضواء البيان القرآن بالقرآن، دار عالم الفوائد، مكة

21- محمد الطاهر بن عاشور، (د.ت)، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية

الأطروحات:

- 1- شبايكي الجمعي، 2010/2009، أثر الواقع الاجتماعي في تفسير القرآن في العصر الحديث، قسم الكتاب والسنة، كلية أصول الشريعة والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة-الجزائر
- 2- عميرش عبلة، 2013/2012، محمد أركون وموقفه من تأويل القرآن الكريم، قسم العقيدة ومقارنة الأديان، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة-الجزائر.



République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Centre universitaire Aflou



Revue

Études Académiques

Revue périodique, scientifique, internationale et arbitrée



Volume II
Numéro 04
Décembre 2020

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521