

مجلة الأكاديمية العربية في الدنمارك

دورية علمية محكمة نصف سنوية
تصدرها الأكاديمية العربية في الدنمارك بالتعاون



مع جامعة المستقبل في اليمن



رئيس التحرير:

أ. د. وليد ناجي الحياي

سكرتير التحرير:

أ. م. د. حسن السوداني

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. احمد عبدالله بشر
أ. م. د. حاتم جاسم الحسون
أ. م. د. ثامر العذاري
أ. م. د. محمد فليحي
أ. م. د. لطفي حاتم
أ. أسيل العامري

عنوان المراسلة

Address: Meterbuen 6-12 bygning 6E
2740 skovlunde, DENMARK

Website : www.ao-academy.org

e-mail : ao_university@yahoo.dk

© حقوق الطبع والنشر محفوظة للأكاديمية العربية في الدنمارك



مجلة الأكاديمية العربية

في الدنمارك

Det kongelige bibliotek Nationalbibliotek og kopenhavns
Universtietsbibliotek Pligtafleverings-afdeling ISSN

Danmark ISSN- 1902-8458

رقم الإيداع بالمكتبة الملكية الدنماركية ومكتبة جامعة كوبنهاغن : ISSN- 1902-8458

البحوث المنشورة تم تقويمها من قبل أساتذة
مختصين بحسب التخصصات العلمية

الهيئة الاستشارية

أ.د. عبد الهادي حسين الهمداني - رئيس مجلس أمناء جامعة المستقبل - اليمن

أ.د. محمد أزهر السماك - العراق

أ.د. أبي سعيد الديوه جي - رئيس جامعة الموصل - العراق

أ.د. علاء الموسوي - تقنية التعليم الإلكتروني - كندا

أ.د. مجيد حسين - جامعة دبي

أ.د. قاسم الحيطي - جامعة الإسراء/الأردن

أ.د. طارق شريف - جامعة العلوم التطبيقية/الأردن

أ.د. عفاف عبد الجبار - جامعة عجمان/ الإمارات

« ثمن العدد : في الدول العربية 4 يورو € أو مايعادلها بالدولار الأمريكي \$
وفي دول الاتحاد الاوربي 5 يورو €

المؤسسات		الأفراد		الاشتراك السنوي
بلدان الاسكندنافية	بلدان العربية	بلدان الاسكندنافية	بلدان العربية	الاشتراك بعملة €
100	80	50	40	لمدة سنة
160	150	80	70	لمدة سنتين
240	230	110	100	لمدة ثلاث سنوات
420	350	160	150	لمدة خمس سنوات



مجلة الأكاديمية العربية

في الدنمارك

2011

العدد العاشر

*** العنف الجامعي "سلوك تربوي" أم "ثقافة تنظيمية" وأثره على تسويق خدمات التعليم العالي الأردني محليا وإقليميا**

د. باسم عناقرة

د. فتحي الشرع

جامعة جدارا - إربد الأردن - قسم التسويق

*** دور المناخ التنظيمي في الجامعة على التأثير الإيجابي في المجتمع**

أ.د. عبدالواحد حميد الكبيسي - مركز طرائق التدريس جامعة الأنبار/العراق

*** ظاهرة الهجرة غير الشرعية وآثارها الدولية: حالة الجزائر تحقيق الاتفاق حول المفاهيم القانونية في دراسة**

الظاهرة

د. قوي بوحنية

أ. عصام بن الشيخ

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

*** استراتيجيات التمويّل للجامعات المنتجة (جامعات المملكة العربية السعودية ومملكة البحرين - أنموذجا)**

أ. د. نبيه نديم العبيدي - الجامعة الخليجية

*** أنموذج السادومازوخية في الرواية العربية - دراسة تحليلية في رواية "ترمي بشرر"**

د. وفاء الحديني

كلية الآداب - جامعة حلوان - مصر

*** قراءة معاصرة في القص القرآني في ضوء سورة الكهف**

د. عبد الباسط مرشدة - جامعة آل البيت

د. عبدالرحيم مرشدة - جامعة الأردن



***المحتوى الديني المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ودرجة أهميته في إطار نظام المعرفة الديني الاسلامي.**

د.مصباح رشيد توفيق الجراح-دكتوراه اصول التربية-جامعة اليرموك

***محاولة تحليلية لأنماط التحرك السياسي**

د. سويم العزي - قسم العلوم السياسية - الأكاديمية العربية في الدنمارك

***دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى " الصف الأول - الرابع**

د. مسلم فايز أبو حلو د. بعاد محمد الخالص - جامعة القدس - فلسطين

***الاحتجاجات الشعبية العربية وآفاق تطورها الديمقراطي**

د. فاخر جاسم - قسم العلوم السياسية - الأكاديمية العربية في الدنمارك



كلمة رئيس التحرير

يصدر العدد العاشر من مجلة الأكاديمية العربية (المحكمة) العلمية , والأكاديمية تشهد تغيرات جوهرية مهمة كإمتداد للتطورات على مدار سنوات تأسيسها, اعتبارا من سنة انطلاقتها عام 2005 ولحد الان . حيث الانجازات والاصرار على زيادتها في المجالات المتعددة.

واليوم مع صدور العدد العاشر وبعد توقيع الأكاديمية الشراكة العلمية مع جامعة المستقبل في اليمن الشقيق تضع الأكاديمية مسارا جديدا وانطلاقه جديده لذلك ستكون المجلة منذ هذا العدد مجلة علمية مشتركة بين الأكاديمية العربية في الدنمارك و جامعة المستقبل اليمنية الشقيقة,

وكما هو الحال في مجالات الاصدارات العلمية الاخرى وقبول الطلبة والاعتراف المتبادل بشهادات الطرفين من وزارة التعليم العالي اليمنية واعتبار الدكتور عبد الهادي الهمداني رئيس مجلس ادارة جامعة المستقبل احد المستشارين العلميين لما يتمتع به من عراقة علمية وتجربه غنية في مجال ادارة الدولة والعمل الاكاديمي. وكما اعتبر الدكتور احمد البشير رئيس جامعة المستقبل والدكتور حاتم الحسون عميد كلية التعليم المفتوح في جامعة المستقبل عنصريين اساسيين في هيئة التحرير.

وبهذه المناسبة نبارك هذه النخبة العلمية الخيرة في انضمامها للعمل في مجلة الأكاديمية والتي ستساهم بالتاكيد في اثراء التجربة المشتركة وترسيخ عملنا المشترك.

أ. د. وليد ناجي الحياي



العنف الجامعي "سلوك تربوي" أم "ثقافة تنظيمية" وأثره على تسويق خدمات التعليم العالي الأردني محليا وإقليميا

د. باسم عناقرة

د. فتحي الشرع

جامعة جدارا - إربد الأردن - قسم التسويق

ملخص الدراسة

تنطلق فكرة هذا البحث في معالجة العنف الجامعي من خلال اعتبار الجامعة مؤسسة خدماتية تنطبق عليها كامل مفاهيم العملية الإدارية والنشاط التسويقي. هذا المنطلق العلمي يعتمد على المزيج التسويقي الخدماتي، خاصة عملية التفاعل بين جمهور المستهلكين والمنتجين، وتوفير البيئة المادية والمعنوية أثناء تقديم الخدمة التعليمية، حيث يعتبر الطالب عنصرا مشاركا، أكثر منه جهة مستقبلة للخدمة.

إن قواعد السلوك التنظيمي للمنظمة الجامعية هي المعنية بتحديد الثقافة التنظيمية للخدمة التعليمية، التي على أساسها يمكن صياغة علاقة تنظيمية جديدة تغير من وجهة نظر الطالب للجامعة. هذه المنهجية الإدارية يمكن أن تضع حدا لظاهرة العنف الجامعي وتساعد في معرفة الأسباب والبحث عن الحلول، التي تعزز قدرة الجامعات الأردنية في تسويق خدماتها محليا وإقليميا.

أخيرا خلصت الدراسة وفق نتائج الاستبيان إلى أن العامل الإداري كان الحاسم في تحديد أسباب ظاهرة العنف الجامعي مقارنة بالعوامل الإقتصادية والتربوية.

Abstract

The idea of this research in solving the university's violence stems from the assumption that university is a service organization, which underlies the managerial processes and marketing concepts. This approach depends on the concepts of marketing mix of the service industry, especially the interaction between the consumers and producers. Also, it depends on providing the physical and incorporeal environments while offering the academic service, where the student is regarded as an essential part rather than a mere service receptor.

The organizational behavioral rules of the university are responsible for identifying the organizational culture. On this basis, organizational relationships can be newly formulated, which could change the viewpoint of the students towards the university. This managerial method is able to put an end to the university's violence phenomenon, and helps in identifying the causes behind it as well as finding solutions for it. Consequently, this method will enhance the Jordanian universities' ability in marketing their service in local and regional markets.

Finally, the results of the survey show that the managerial factor was the most decisive one in determining the reasons behind university's violence compared with the economic and educational factors.



وعلى قدرتها التنافسية في تسويق خدماتها محليا وإقليميا، فضلا عن الآثار الاجتماعية والمعنوية المترتبة على ذلك.

2. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

1. تناول مشكلة العنف الجامعي من منطلقات إدارية وتسويقية، خاصة الجوانب السلوكية ذات الأثر البالغ في تكريس مفاهيم السلوك التنظيمي للتعامل مع الطلبة في إطار التوجيه الإداري؟
2. صياغة النظرة السليمة للطلاب وتحديد موقعه كعنصر مشارك في عملية الإنتاج الأكاديمي وتشكيل ثقافة الجامعة التنظيمية.
3. توضيح الآثار السلبية المترتبة على عدم تكريس المفاهيم الإدارية والتسويقية في العمل الأكاديمي للجامعة على قدرتها التنافسية على المستويين المحلي والإقليمي؟

3. أهداف الدراسة:

يحاول الباحثان من خلال هذه الدراسة تحقيق مجموعة الأهداف التالية:

- أ. تصحيح المنطلقات العلمية في التعامل مع هذه الظاهرة، بافتراض أنها مشكلة إدارية أكثر منها تربوية، وعرض مجموعة أسس فكرية وإدارية جديدة، تشكل قاعدة نظرية وتحليلية لأبحاث لاحقة.
- ب. تحليل عدمية رد أسباب العنف الجامعي إلى عوامل اقتصادية، ذلك لكون الطالب فقير بطبيعة الحال، ومعتمد على المساعدة بشكل كامل أو جزئي.
- ج. التأكيد على أن الجامعة مؤسسة علمية، إنتاجية، خدماتية، إلى جانب كونها نظاما اجتماعيا. هذا الطرح يؤكد أن العنف الجامعي متعلق بالاختلاف السلوكي المرتبط بالثقافة التنظيمية السائدة، وما ينجم عنها من صراع تنظيمي.
- د. توضيح مصطلح العنف الجامعي بشكل يتجاوز العلاقة بين الطلبة أنفسهم، إلى مجمل العلاقات السائدة بين المجموعات التنظيمية المختلفة.
- هـ. التأكيد على مفهوم "الإدارة الأكاديمية" للمؤسسة الجامعية وأثر ذلك على تسويق خدماتها، حيث أن المنظمة الجامعية تتطلب إدارة ذات مواصفات مغايرة تماما لتلك المتبعة في المؤسسات التقليدية الأخرى.

4. فرضيات الدراسة:

تركزت فرضيات الدراسة على العلاقة بين تكريس المفاهيم الإدارية في المؤسسات الجامعية وحجم ظاهرة العنف الجامعي في الجامعات الأردنية بشكل عام، وانتفاء أي علاقة بين ظاهرة العنف الجامعي والأوضاع الاقتصادية للطلبة أو السلوكيات التربوية المتوارثة، على النحو الآتي:

لقد استفحلت ظاهرة "العنف الجامعي" في جامعاتنا الأردنية، وأخذت تؤرق الجهات الرسمية المعنية، وأوقعت الباحثين والمتابعين بالحيرة في تحديد أسبابها، وانعكس ذلك على مصداقية الحلول المقترحة في معالجة هذه الظاهرة الغريبة، خاصة في هذا الصرح العلمي، الذي من المفترض أن يبقى بمنأى عن أي شكل من أشكال العنف، هذا الإرباك في تشخيص المشكلة فرض علينا كباحثين إعادة النظر في المنطلقات والمعايير العلمية لهذا الموضوع، من حيث توفير فرضيات البحث المناسبة، واعتماد بيانات الملاحظة الشخصية، وإجراء المقابلات مع الفئات عينة البحث أثناء العملية التعليمية، لتقضي أجدى الحلول التي يمكن أن تحدّ من أثر هذه الظاهرة على أداء وتسويق خدمات التعليم العالي الأردني.

مقارنة بالدراسات التي انطلقت من وجهات نظر تربوية، وأخرى اقتصادية في معالجة الجوانب السلوكية للطلاب، تستعرض هذه الدراسة ظاهرة العنف الجامعي من رؤية إدارية وتسويقية، حيث يرى الباحثان أن استبعاد المفاهيم الإدارية والتسويقية في عمل المؤسسة الجامعية هو مكن ضعف الدراسات الأخرى في الوصول إلى النتائج المرجوة، خاصة المتعلق منها بموقع الطالب في العمل الجامعي، واعتباره عنصرا مشاركا في العملية الإنتاجية، وليس فقط جهة مستقبلية للتعليمات والتوجيهات. هذه التشاركية أو التفاعلية بين الطالب والجامعة في أداء الخدمة تعتبر من أهم أسباب نجاحها، وعلى أساس ذلك تختلف كل منطلقات البحث وتقييم النتائج. إن النظرة الإدارية أو الإنتاجية لموقع الطالب في الجامعة يقودنا لمصطلح "الثقافة التنظيمية" التي تشكلها كل منظمة كيفما تشاء، وعلى أساسها تُبنى جميع العلاقات الرسمية وغير الرسمية داخل المنظمة، وبها مرهون نجاح أعمالها وتسويق خدماتها.

أولا: منهجية الدراسة:

1. مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في مجموعة العناصر التالية:

- أ. صعوبة تحديد الأسباب الحقيقية لظاهرة العنف الجامعي من جهة، ومن جهة أخرى عدم حصول أي تراجع لهذه الظاهرة، مما يؤكد الارتباط الوثيق بين تشخيص المشكلة وإمكانية عرض الحلول المناسبة.
- ب. إغفال معظم الدراسات السابقة للمفاهيم الإدارية والتسويقية في معالجة هذه الظاهرة غير الطبيعية، رغم أن الجامعة منظمة، وكذلك إغفال الاتجاه المتمثل بالسلوك الإداري لمنظمة الجامعة تجاه الطالب.
- ج. عدم الإدراك الواضح من قبل الجهات الرسمية للآثار السلبية لظاهرة العنف الجامعي على الأداء الأكاديمي للجامعات الأردنية



الإختلاط بين الجنسين، وتفعيل تدريس الثقافة الإسلامية، وضرورة تنشيط العلاقة المباشرة بين المدرس والطالب من خلال الإرشاد الأكاديمي، وأهمية الإبتعاد عن أسلوب التلقين، واستبداله بالمحفزات العلمية المثيرة. أما المقالات المعروضة وأوراق العمل في هذا المؤتمر، فقد انصبت أفكارها على الجوانب العملية خاصة التركيز على نشاط عميد شؤون الطلبة، بحيث يجب أن يعين وفق معايير توازن بين شرائح الطلبة المختلفين، ومراعاة السيادة الوطنية عند الموافقة على أي نشاط طلابي.

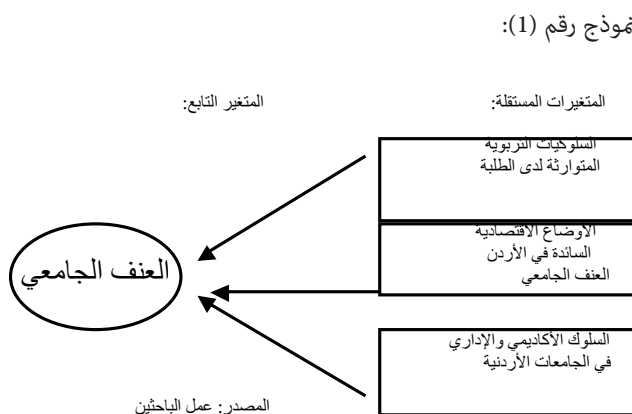
أما الدراسات الأجنبية فقد انصبت على معالجة العنف بشكل عام، أو دراسة أسباب الجريمة في الجامعة كجزء من أبحاث السلوكيات العدائية، ولم تتطرق إلى موضوع العنف الجامعي بالمعنى السائد لدينا، إذ أن مثل هذه الظاهرة المتمثلة في المشاجرات اليومية، وعدم الإنضباط الإداري والأكاديمي غير معروفة في المجتمعات الأجنبية الغربية. رغم ذلك فقد استعنا بالدراسات والمراجع الأجنبية، مثل الدراسة المقدمة من قبل Schafer. Charse. & E. millmann 1984 لإلقاء نظرة عن مفهوم العنف والجريمة بشكل عام.

أما (Kim, 2005) فقد رأى أن العنف هو وسيلة للتعبير عن نزعة عدوانية يصعب معرفة أسبابها أو التنبؤ بحدوثها وماهية نتائجها، وغالبا ما تكون دوافع هذا العنف بسيطة إن لم تكن معدومة أحيانا.

أما أهمية الدراسة التي قدمها كل من Volokh and Schel, 1987 فقد ميزت بين العنف الذكوري الذي يسعى من خلاله الشاب إلى تحقيق مكانة إجتماعية، وعنف الإناث، الذي تسعى من خلاله الفتاة إلى رفض العنف المفروض عليها من الجنسين معا، أي استخدام العنف لرفض العنف.

6. نموذج الدراسة:

في ضوء الفرضيات المشار إليها سابقا، يتخذ نموذج الدراسة بمتغيراته المستقلة والمتغيرة التابع المتمثل بالعنف الجامعي الشكل التالي:



الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأوضاع الاقتصادية السائدة وظاهرة العنف الجامعي

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوكيات التربوية المتوارثة وظاهرة العنف الجامعي

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكريس المفاهيم الإدارية في المؤسسات الجامعية وظاهرة العنف الجامعي

5. الدراسات السابقة:

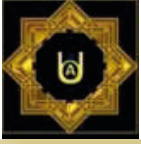
اتجهت معظم الدراسات السابقة إلى البحث في أثر المتغيرات الخارجية كالأوضاع الاقتصادية والعوامل الاجتماعية وما تحمله من تناقضات ثقافية وحضارية على السلوك الطلابي، إضافة إلى دراسة أهمية العوامل الداخلية مثل العلاقات التنظيمية التقليدية، لكنها تجاهلت بشكل واضح أهمية السلوك الإداري لإدارة الجامعة، وكيفية الاستفادة من المفاهيم الإدارية والتسويقية، خاصة عنصر التوجيه الإداري لتحديد أسباب هذه الظاهرة وطرح الحلول الممكنة.

من أهم هذه الدراسات كانت دراسة (الحوامده، 2003) حيث حاول تقصي أسباب العنف الجامعي، فتوصل إلى نتائج هامة منها الشعور بالكبت والكآبة بسبب العوامل الاقتصادية، والتركيز على الجوانب الأكاديمية من قبل الإدارة الجامعية وإهمال الجوانب الأخرى، ثم التعصب القبلي، وعدم الإنسجام والتكيف مع محيط الجامعة، والشعور بعدم المساواة، والغيرة من بعض السلوكيات الناتجة عن اختلاط الجنسين.

أما الدراسة التي قدمتها (فريحات، 2003) فقد أشارت إلى أن انحطاط القيم والمعايير الاجتماعية، وعدم الإستقرار الإجتماعي، هي من أهم أسباب العنف بين الشباب بشكل عام.

أهم الدراسات الحديثة لواقع هذه المشكلة فكانت للباحث (المخاريز 2006) حيث نشاطه الرأي في أن أهم أسباب العنف الجامعي كانت متعلقة بالإدارة الجامعية وسياساتها التعليمية، أكثر مما هي مرتبطة بالأسباب الاجتماعية والنفسية للطلبة، لكنه ركز على الجوانب التنظيمية البحتة كالواسطة والإرشاد الأكاديمي وعدم وضوح التعليمات وغيرها، دون الإشارة المباشرة إلى أهمية المفاهيم الإدارية والتسويقية وجوانب السلوك التنظيمي في فهم أسباب هذه الظاهرة، لذا أكدت توصيات هذه الدراسة على الجوانب العملية كضرورة الاستماع إلى آراء الطلبة، وأهمية تعريف رجال الأمن بالقوانين والأنظمة الجامعية وغيرها من التوصيات.

كما أوصى المؤتمر الطلابي العاشر الذي عقد عام 2005 في جامعة جرش بأهمية إشغال أوقات الفراغ بالأنشطة الطلابية، وتجنب



ثانيا: الإطار النظري للدراسة:

تعتبر ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية University's Violence من المدلالات على وجود خلل رئيسي يتسبب في حدوث هذه الظاهرة، وقد تقصد الباحثان هذا الوصف، لان العنف بالأساس ليس مكانه الجامعة، فضلا عن أن العلم والعنف مفهومان متناقضان في الحيثية المكانية والزمنية، فمن يذهب للجامعة ينتظر الدرس لا العنف، ومن يفرغ وقته للعلم يتوقع الهدوء والتأمل لا الضجيج والصراخ، خاصة وأن طالب العلم هو ذلك الفرد اللاجئ لمنظمة وفئة اجتماعية تؤنس بهجوده العلمية وتشجعه على ذلك، إن حصول العنف يعني أن هناك أشخاصا معينين قد دخلوا هذا المكان بالخطأ، مستفيدين من بعض الظروف الإدارية والوقفية التي تساعدهم على ذلك .

من جهة أخرى تمثل الجامعة بمفهومها المعاصر الواجهة الحضارية لأي امة وتعكس مستوى ثقافتها وطبيعتها نظامها الاجتماعي والمؤسسي، عليه يمكن الجزم بأن مجمل النشاطات الجامعية من محاضرات ونشاطات إدارية وفنية وعلاقات تنظيمية بين الأفراد العاملين في الجامعة، ستعكس بالتأكيد على بقية مؤسسات المجتمع وأسلوب تعاطيها مع ما تواجهه من تحديات، وذلك من خلال العاملين فيها، الذين كانوا إلى وقت غير بعيد طلبة في هذه الجامعات.

لتشكيل خلفية فكرية لتقصي أسباب ظاهرة العنف الجامعي، ولتعميق القدرة على تحليل البيانات الإحصائية، يرى الباحثان ضرورة توضيح مجموعة من الأمور، هي:

1. ما هو العنف الجامعي University's Violence؟

العنف الجامعي هو كل مظاهر الإخلال بقدسية العملية التعليمية المتعارف عليها إنسانيا وتاريخيا، وخاصة المتعلقة بمتطلبات الأجواء العلمية والدراسية من هدوء ومشاعر الاحترام والتقدير وشيوع الأمان. مظاهر الإخلال هذه تشمل جميع السلوكيات المنافية لكل الأعراف والتقاليد الإيجابية للبيئة الثقافية والاجتماعية، مثل رفع الصوت واستخدام الكلمات النابية، والعنف الجسدي، وكذلك التعنيف النفسي بالمقاطعة أو التمييز على أساس العرق أو اللون أو الدين أو المذهب، بين الطلبة أنفسهم، وبين الفئات الأخرى المشاركة في عملية الإنتاج الخدماتي أو صناعة الخدمات Service Industry الجامعية (1).

رغم أن المقصود من العنف الجامعي هو المعنى الشامل لكل المظاهر المذكورة سالفا، إلا أنه أصبح في العرف الأردني مصطلحا مقتصر على مفهوم العنف الجسدي، الذي هو في الحقيقة حصيلة الاستهتار ببقية أنواع العنف من قبل الجهات الإدارية على مستوى المنظمة الجامعية، وكذلك التشريعية والقانونية على المستوى الرسمي.

2. أهمية معرفة أسباب العنف الجامعي:

أهم ما تسعى إليه الاستراتيجية التعليمية الأردنية الساعية لجعل الأردن مركزا إقليميا للتعليم العالي، هو التميز الأكاديمي من خلال الاستفادة القصوى من الموارد البشرية Human Resources في هذا البلد الفقير للموارد الطبيعية. إن من أهم متطلبات التميز الأكاديمي ضمان الأجواء المناسبة الخالية من التوتر والعنف لكسب أكبر عدد من الطلبة الأردنيين والعرب، لما يشكل ذلك إيرادا مهما لتغطية العجز المتزايد لدى الجامعات الحكومية، وموردا ماليا للجامعات الخاصة، خاصة في ظل المنافسة الأكاديمية المحتدمة في سوق التعليم العالي المحلي والإقليمي.

إضافة لذلك تولي الجهات الرسمية اهتماما كبيرا بمعرفة أسباب العنف الجامعي، لما له من تداعيات سلبية على سمعة المجتمع الأردني المعروف بالألفة والإحترام، ولتفادي تغيير الصورة النمطية عن هذا البلد المشهور بتقدمه العلمي وانتهاجه سياسة ضمان الميزة التنافسية Competitive Advantage وتجنب أي عوامل طاردة تشوب الجامعات الحكومية والخاصة على حد سواء. إن أهم ما تخشاه الأوساط الفكرية والثقافية أيضا خطورة المشاركة العشوائية بطريقة ملفقة للنظر، وامتداد أثر ذلك إلى مؤسسات المجتمع المدني، والمنظمات الحكومية والخاصة.

3. الجامعة من وجهة نظر إدارية وتسويقية:

تعتبر الجامعة إلى جانب كونها نظاما اجتماعيا، مؤسسة تعليمية خدمتية تتمتع بكامل عناصر المؤسسة الإنتاجية، لها مدخلاتها Inputs ومخرجاتها Outputs وعملياتها الإنتاجية Production Process وتواجه نفس المشاكل التنظيمية التي تواجهها أي منظمة سلعية أو خدمتية أخرى.

من هذا المنطلق يعتبر الباحثان الطلبة أحد المدخلات البشرية، ومجموعات تنظيمية رسمية وغير رسمية Formal and Informal Groups تشارك في العملية الإنتاجية، وتتطلب نهجا إداريا معينيا في التعامل معها، من خلال تكريس مجموعة المفاهيم الإدارية بما يخدم مصلحة المنظمة. استنادا لذلك، يجب تحديد موقع الطالب في هذه المؤسسة، فهو أحد مدخلاتها وحامل لمخرجاتها، ولا بد من التعامل معه بالأسلوب الأمثل لرفع كفاءة Efficiency الإنتاج الأكاديمي. النموذج رقم (1) يوضح موقع الطالب ضمن مجموعة مدخلات ومخرجات العملية الإنتاجية للخدمات الجامعية (2):



نموذج رقم (2): مجموعة مدخلات ومخرجات المؤسسة الجامعية

المخرجات (Output)	العملية الإنتاجية (Prod.proc)	المدخلات (Input)
1. غير الملموسة - نتائج الأبحاث العلمية - الاستشارات العلمية - أبحاث والمؤهلات لسوق العمل 2. الملموسة - المؤلفات العلمية - المخترعات 3. حاملي المخرجات - أعداد ونوعية الخريجين كحاملين للمعلومة - المتدربين والمهنيين	1. العمليات الأكاديمية - المحاضرات - الدورات التدريبية - الأبحاث العلمية 2. العمليات الإدارية - الإدارة الأكاديمية - الإدارة التنظيمية 3. العمليات التسويقية - تسويق الخدمات الجامعية - تسويق المخرجات العلمية	1. الهيئة الأكاديمية - الهيئة التدريسية - الطلبة 2. الإدارة الجامعية - الموظفون - العمال 3. الموارد المالية 4. الأجهزة والمعدات 5. المصادر العلمية (مراجع ومؤلفات) 6. البيئة العلمية 7. الاستقلال الإداري

ب. توفير البيئة العلمية بوصفها واجبا أكاديميا وإداريا:

تعتبر البيئة العلمية Scientific Environment من أهم المدخلات غير الملموسة في العملية التعليمية، التي تضمن أجواء الهدوء والاحترام المتبادل، والشعور المشترك بوحدة الهدف المتمثل في صياغة المادة العلمية والرغبة بتطوير المعلومة. في هذا السياق تبرز أهمية الإداريين وعمادة شؤون الطلبة في تعميق الأجواء العلمية، والإيحاء لكل المشاركين بأن الجامعة منظمة علمية تعليمية، لها ثقافتها التنظيمية Organizational Culture الخاصة بها، والتي تميزها عن غيرها من المؤسسات الأخرى.

استنادا لنظرية الخدمات فإن لكل خدمة جوهر Main Service، ثم خدمات إضافية مساعدة Auxiliary Service تضيف لهذا الجوهر أبعادا ملموسة Tangible وغير ملموسة Intangible تضيف على هذه الخدمة جاذبية تسويقية لا تقل أهمية عن الخدمة الجوهر. مثال على ذلك خدمة شركات الطيران، فخدمة النقل الجوي هي المنتج الجوهر، بينما مجموعة خدمات الحجز وشحن الحقائب والأمان والترفيه وحسن الاستقبال ووجبات الغذاء، تندرج ضمن الخدمات الإضافية المساعدة، التي تعمل على تشكيل هذا المنتج بطريقة مقبولة لدى المسافر المستهلك أو المستقبل لهذه الخدمة (3).

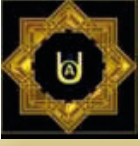
كذلك الخدمة الجامعية، فإن عملية التدريس فيها تعتبر جوهر خدمات التعليم العالي، بينما مجموعة الخدمات الأخرى كالنقل وتوفير الأمن وخدمات القراءة والتصوير والمطاعم والنشاطات الرياضية والفنية وأهمها توفير الأجواء العلمية ضمن ثقافة تنظيمية للجامعة، تشكل معا الخدمات الإضافية المساعدة، التي تضيف أبعادا

إن كون الجامعة منظمة خدماتية Service Organization فإنه لا يمكن تصور نجاح هذه العملية إلا من خلال التفاعل السليم بين طرفي أطراف العملية الإنتاجية، ضمن مجموعة العناصر المذكورة في النموذج، وأهمها:

أ. الأستاذ المدرس والطالب المستفيد:

يعتبر الأستاذ مصدر المعلومة، ولا يمكن الفصل بين مقدم المعلومة ومستقبلها أثناء العملية التعليمية لإتمام عملية الإنتاج العلمي، وهذا ما يعرف بعملية التفاعل Interaction أو التلازمة Inseparability، التي تتميز بها الخدمة الجامعية بشكل خاص. أما المعلومة المستقاة من دون معلم فهي ناقصة يمكن إساءة فهمها، خاصة وأن العملية التعليمية لا تعني تحصيل المعلومة فحسب، بل هي عملية تبادلية تكاملية، تتوقف نتائجها على درجة تجاوب الطالب مع المحاضرة، وكيفية ردود فعله تجاه القضايا والأحداث.

استنادا لكون الطالب عنصرا مشاركا في إنتاج خدمات التعليم العالي، من الصعب اعتباره أحد مخرجاتها، لأن هذا التوجه يقلل من شأنه ويضعه في مرتبة دونية في العملية التعليمية، وربما يربكه ويستغفه للقيام بردود فعل سلبية. على وجه المقارنة فإن وجهات النظر العلمية التقليدية تصنف الطالب الجامعي بالمتلقي وفي نفس الوقت بالمشارك الفعال الذي يحفز مدارك المدرس العلمية من خلال المناقشة والحوار، ولطالما كانت جهود البحوث العلمية مشتركة بين الأستاذ وطالبه.



بشكل أساسي بالنواحي التربوية أو المعيشية للطالب كأحد معايير الوضع الاقتصادي في المجتمع الأردني.

الملاحظة الأولى، هي المتعلقة بأوضاع الطلبة الأردنيين المقيمين في الدول الغربية، إذ تشير الملاحظات الشخصية إلى انتفاء أي شكل من أشكال العنف الجامعي لديهم داخل الحرم الجامعي. هذه الملاحظة تقود إلى الافتراض بأننا لو قمنا بنقل مجموعة طلبة أردنيين معروف عنها التورط بالعنف الجامعي إلى إحدى الجامعات الغربية أو الإسلامية المعروفة، فإنه من المستبعد مشاركتهم في مظهر من مظاهر العنف الجامعي هناك، بل على العكس من ذلك، إذ نتوقع منهم الالتزام بالقوانين والأنظمة الجامعية، واستيعاب الثقافة التنظيمية للجامعات التي يتواجدون فيها، وهذا ما لاحظناه بالمشاهدة العينية.

الملاحظة الثانية، وهي من داخل الأردن، إذ نلاحظ إلتزام الطالب بشكل عام بثقافة المنظمات التي يدخلها انسجاماً منه مع الثقافة المعلنة لهذه المنظمات، فتجد الطالب العنيف في الجامعة، نفسه مثلاً في الأدب والخلق في دور العبادة، ولطيفاً عند دخوله الوزارات أو المنظمات العامة والخاصة، خاصة عند شعوره بأن ثقافة هذه المنظمة تفرض تجنب كل سلوك عنيف. في الوقت نفسه تجده يميل للعنف عند مجرد علمه بأن ثقافة منظمة معينة تسمح بممارسة المظاهر السلوكية المتناقضة مع بيئتها، وأكبر دليل على ذلك إجابات الطلبة على فقرات المجموعة الثانية من الإستبانة (2، 3، 5). الملاحظة الثالثة، كانت من خلال إدراك الباحثين أثناء زراولتهم للمهام الإدارية والأكاديمية، إذ يمكن تجنب مظاهر العنف الجامعي من خلال تفعيل بعض الجوانب الإدارية، وتعديل أسلوب التعامل مع جمهور الطلبة، من حيث لغة الخطاب، وإشعار الطالب بمكانته العلمية والاجتماعية، واحترام الطالب كشخص كامل الإدراك، وتجنب إحراجه وتوبيخه، بل تحفيزه على المشاركة العلمية، واحترام الموعد مع الطالب، وتفعيل فن الاتصال، كمناداته بلقب زميل أو سيد أو أخ، ومخاطبته بلغة التكرم والسماح: لو سمحت إفعل هذا! أو لو تكرمت لا تفعل هذا! هذا السلوك الأكاديمي يكرس مفهوم الثقافة التنظيمية للمنظمة وفرض رؤيتها التنظيمية على كل من يريد التعامل معها، لكن بعد تأكد إدارة الجامعة من قيامها بكل متطلبات التعامل السليم مع كافة الفئات التنظيمية. لذا فإن على إدارة الجامعة الساعية لثقافة تنظيمية خالية من العنف أن تبادر إلى تقديم سلوك إداري موزون، حتى تتوقع التجاوب الإيجابي. من أوضح الأمثلة على ذلك هي طريقة الخطاب الموجهة للطلاب في الجامعات الغربية، إذ بمجرد دخوله أول دائرة جامعية، يوجه إليه أول سؤال بعد استضافته ودعوته للجلوس: ما هو اسم حضرتك؟ حسين...! أيضاً في قاعة المحاضرة: تفضل سيد حسين، ما هو رأيك في هذا الموضوع؟، أيضاً عند الإرشاد الطلابي: تفضل سيد حسين ماذا يمكن أن أقدم لك؟ هذا الخطاب القائم على إحترام قدسية التعليم من قبل الإدارة الجامعية يضمن ردة فعل إيجابية من الطالب تجاه المنظمة التي بادرت باحترامه وتقديره. إستناداً

مادية ومعنوية لا تقل أهمية عن الخدمة الجوهرية، وأن أي خلل فيها يعيق عملية تسويق هذه الخدمة (4).

4. الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالعنف الجامعي:

إن اعتبار الطالب جزءاً مشاركاً في العملية الإنتاجية يضفي ثقافة تنظيمية جديدة لخدمة التعليم العالي تفرض علينا الانتقال بالبحث من المفهوم السطحي في معالجة العنف الجامعي إلى معالجة مشاكل السلوك التنظيمي المرتبطة بالعملية الإدارية، واعتبار مشكلة العنف الجامعي ظاهرة أقرب لعلم الإدارة منها لعلم التربية أو الإجتماع، وشكلاً من أشكال الصراع التنظيمي (5) Organization Conflict بين المجموعات الإنتاجية المختلفة.

تعتبر الثقافة التنظيمية من المصطلحات الإدارية غير شائعة التداول في المنظمات العربية، إما للجهل بها، أو لعدم إدراك أهميتها في صياغة سلوك تنظيمي له انعكاساته الإيجابية على الأداء الإداري وتسويق المنتجات الخدمائية. نستعرض فيما يلي مجموعة من الأمثلة العملية، التي توضح هذا المفهوم وعلاقته المباشرة بموضوع الدراسة:

المثال الأول: الثقافة التنظيمية لمؤسسة المطار

روى أحد الأصدقاء صورة واقعية لإحدى رحلات الخطوط الجوية لمنظمة طيران عربية من مطار في فرنسا لأحد المطارات العربية، قائلاً أن أحداث الرحلة بدأت بصالة المغادرة في باريس لمجموعة من المسافرين أغلبهم من الجالية العربية، حيث سارت الأمور بشكل طبيعي يسودها الهدوء والنظام والترتيب والالتزام بكل التعليمات المتعارف عليها. غادرت الطائرة الأجواء الفرنسية وصولاً بنا مطار بيروت ثم إلى صالة الإستقبال، وما إن وطئت أرجل المسافرين العرب قاعة الإستقبال في مطار بيروت حتى عمت الفوضى وسادت أجواء الصراخ والنداء وقذف الأوساخ ومخلفات السجائر في أرض المطار.

المثال الثاني: الثقافة التنظيمية لمؤسسة روضة الأطفال

روى أحد الأصدقاء المقيمين في ألمانيا للتخصص في أحد فروع الطب أنه اعتاد لبعض الوقت أن يرسل ولده إلى روضة الأطفال ويعود به بعد انتهاء الدوام، حتى تشكلت لديه ملاحظة لافتة للانتباه متعلقة بسلوك ابنه الصغير، إذ لاحظ انضباطه التام بالنظافة وترتيب الألعاب والهدوء وحسن الصحة مع بقية الأطفال في الروضة، على عكس سلوكه المشاغب والعنيف مع إخوته في البيت، فما كان من هذا الزميل إلا أن سأل ابنه الصغير ذات مرة عن سبب هذا الاختلاف في السلوك، فما كان جواب الطفل بكل براءة إلا أن قال: في الروضة نظام وترتيب فأنا ملتزم بذلك، وفي البيت فوضى وصراخ وكذلك أفعل. تستند هذه الدراسة أيضاً في توضيح مفهوم الثقافة التنظيمية إلى مجموعة الملاحظات العملية للباحثين أنفسهم، التي من شأنها التأكيد على أن أسباب ظاهرة العنف الجامعي مردها إلى الجوانب الإدارية ومنها الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة الجامعية، وليست معنية



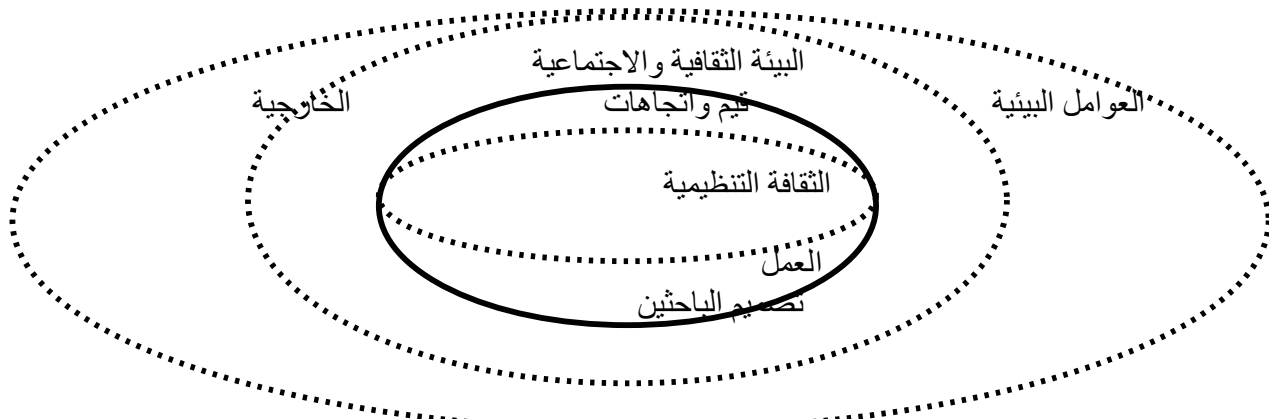
ترتكز إلى طرق التفكير وآلية التعامل بين العناصر البشرية، خاصة تلك التي تكون ضمن عمليات الاتصال من أعلى إلى أسفل، وتعتمد مجموعة معايير، أهمها: النزعة نحو المركزية أو المشاركة الجماعية، تكريس عقلية الحوار، الميل نحو المغامرة أو تجنب المخاطرة، حب السيطرة أو المشاركة في اتخاذ القرار، الإعتراف بقدرات الآخرين بالإنجاز وتحمل المسؤولية، تكريس روح الإنتماء، وفهم آلية الدوافع والحوافز، ومدى الانسجام مع البيئة الخارجية (6). هناك مبادئ تفصيلية أخرى يمكن جعلها معايير لثقافة المنظمة بشكل عام، مثل: محبة الناس، عدم التمييز على أساس الجنس أو العرق أو الدين أو اللون، تقبل الإقتراحات والشكاوي، تحديد الحقوق والواجبات، توضيح إجراءات وقواعد العمل، الوضوح والشفافية، أسلوب الخطاب ومهارة فن الاتصال، المبادأة والمبادرة، تحريم التسريح من العمل إلا لأسباب مقنعة، تفهم وجود التنظيمات غير الرسمية، ضمان حرية التجمع والعمل السياسي والسماح بالنشاطات الطلابية ذات الصلة بالنقابات العمالية والمهنية (7). هذه العناصر المكونة لقيم العمل تنبع بالأساس من البيئة الثقافية والاجتماعية لكل منظمة، وتصاغ وفق مجموعة التصورات الفكرية والمرجعيات الذاتية المرتبطة بالدين أو المذهب أو الوطن لكل مجتمع، لذا فهي مختلفة من بلد لآخر. فنصور حرية الفرد في اللباس تختلف في فرنسا عما هو موجود في العالم العربي والإسلامي، ولكن كلا الثقافتين متفتحتان على مبدأ حرية الملبس. فرما يزي مديري عربي عاملا لديه لأنه يحب صيام النافلة، في حين يستنكر آخر ذو ثقافة مغايرة هذا النوع من الإمتناع عن الطعام أثناء العمل، ولكنهما متفقان على احترام الدين وحرية الفرد في اختيار أوقات الأكل والشراب. النموذج التالي رقم (3) يوضح موقع الثقافة التنظيمية المستندة إلى قيم واتجاهات العمل ضمن البيئة الثقافية والاجتماعية، على النحو التالي:

لما سبق يمكن الاستدلال على وجه المقارنة بأن الإدارة الجامعية في الأردن من خلال انتهاجها ثقافة تنظيمية غير أكاديمية هي التي تعري الطالب بفعل ما هو متناقض مع الأجواء العلمية، ولا تتدخل إلا عند حصول أسوأ أنواع العنف وهو العنف الجسدي. فرفع الصوت ورمي القمامة في ساحة الجامعة لا يندرجا ضمن قائمة المخالفات، والسماح بمخالفة البيئة الثقافية والاجتماعية بالسماح بالإختلاط السافر وعرض الحفلات الغنائية لأبسط المناسبات أمر مألوف، بل وكأن هناك توجه عام بعدم التعرض لهذه السلوكيات المخلة بالعرف الجامعي. لذا نلاحظ التناقض باديا على كثير من المسؤولين والأكاديميين بين قناعاتهم الشخصية وما هو غير مسموح لهم بتجاوزه بالمنع أو العقاب.

5. الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي للمنظمة الجامعية:

تنبع أهمية الثقافة التنظيمية بالأساس من تلمس علماء الإدارة لأهمية المورد البشري في العملية الإنتاجية، وعليه تأتي أهمية التوجيه الإداري كأحد أهم الوظائف الإدارية المتعلقة بهذا العنصر مقارنة ببقية الوظائف. إن التوجيه الإداري يفترض براعة المدير في ممارسة المهارة الإنسانية إلى جانب المهارات الذهنية والتقنية في التعامل مع المرؤوس بشكل عام - وفي بحثنا هذا - مع الطالب في الجامعة كعنصر مشارك، خاصة أن كفاءة الأداء وفعالية تحقيق الأهداف متعلقتان بمهارة الاتصال والقيادة وفهم آلية الدوافع والحوافز في جميع المستويات الأفقية والعمودية، التي يكون الطالب أحد أهم المعنيين فيها، من خلال التنظيمات الرسمية وغير الرسمية. إن ثقافة العمل المرتبطة بالجوانب الإنسانية هي التي تقربنا من مفهوم الثقافة التنظيمية، التي يمكن تعريفها بالمزيج المشترك لمجموعة قيم واتجاهات العمل، المستندة إلى عناصر البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بالمنظمة، مما تشكل إطارا من السلوكيات المهنية والأخلاقية، التي تتفق عليها وتلتزم بها جميع الفئات المشاركة في المنظمة. إن قيم واتجاهات العمل هذه

نموذج رقم (3): موقع الثقافة التنظيمية ضمن البيئة الثقافية والاجتماعية





بد من تكريسها، وتنضوي ضمن الترتيبات الإدارية التقليدية لكل منظمة، وهذا ما أشارت إليه مجموعة الأبحاث الواردة في الدراسات السابقة، وبعض فقرات الإستبيان في هذه الدراسة، مثل: التعاون، وضوح الإجراءات والقوانين، الحرية الشخصية المشاركة في اتخاذ القرار، تفعيل الحوافز المادية والمعنوية، تفعيل دور عمادة شؤون الطلبة، تعميق روح الولاء والانتماء، وفتح المجال للشعور بالإنجاز وتحمل المسؤولية، وغيرها من المبادئ الإدارية التي تتطلبها الظروف الآتية للعمل.

رابعاً: تسويق خدمات التعليم العالي الأردني من خلال صياغة المزيج التسويقي المناسب

إضافة لمجموعة الوظائف الإدارية التي تظهر تميز الجامعة في أدائها الأكاديمي، لا بد من صياغة المزيج التسويقي الخدماتي للمنظمة الجامعية بالشكل الصحيح، حيث أن الترويج لاستقطاب مزيد من الطلبة على المستويين المحلي والإقليمي ينبع أساساً من خلال عملية التفاعل بين المنتج والمستفيد، وقد تناولنا ذكره في الصفحات (8، 9) كذلك فإن توفير مستلزمات البيئة المادية والمعنوية التي تطرقنا إليها في الصفحة (9) تعتبر من أهم شروط نجاح أداء الخدمة التفاعلية لاستكمال العملية الترويجية.

إستناداً لما سبق من الأفكار فإن عناصر المزيج التسويقي الخدماتي (10) تتكون من سبعة عناصر، أربعة منها تقليدية، تشكل المزيج التسويقي السلعي، وثلاثة إضافية مختصة بنشاط المنظمات الخدمائية، وتكون للمنظمة الجامعية على النحو التالي:

1. المنتج: المنتج الجامعي يتضمن بشكل أساسي المعلومة التي يعرضها الأستاذ الجامعي، ويشاركه في إنتاجها الطالب المستفيد من الخدمة التعليمية. هذه المعلومة تظهر للملأ بأشكال مختلفة من خلال بحث علمي، أو إكتشاف علمي، أو كتاب مقروء، أو تسجيلات صوتية ووضوئية، ومنافع فكرية وإجتماعية وتقنية أخرى.
2. السعر: سعر الخدمة الجامعية يتمثل بالرسوم الجامعية لكل ساعة معتمدة أو لكل فصل دراسي، والتي تدفع من قبل الطالب مباشرة أو بشكل غير مباشر من قبل مؤسسة عامة تقوم بتمويل الدراسة الجامعية من المال العام، أي من قبل المواطنين من خلال الضرائب.
3. الترويج: الوسيلة الرئيسية للترويج الجامعي تتم من خلال إلتزام الجامعة بمعايير الأداء المحلية والدولية فيما يتعلق بالجوانب العلمية والمادية والمعنوية أثناء العملية التدريسية. من البديهي أيضاً أن تلجأ الجامعة إلى الوسائل التقليدية في الإعلان والترويج لبرامجها من خلال وسائل الإتصالات التقليدية والحديثة.

الخطوة التالية تقع على عاتق إدارة المنظمة في اختيار مجموعة المبادئ الإدارية التي تتفق مع طبيعة عملها لتكريسها ضمن أقسام ومستويات المنظمة، ثم اعتماد آلية وطرق تنفيذ هذه المبادئ لصياغة ثقافتها التنظيمية، بانسجام تام مع البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بها وفقاً لمبدأ النظام المفتوح، مع الملاحظة بأن المفاهيم الإدارية ليست بالمطلقة وإنما هي متفاوتة المعنى وظرفية التطبيق، وفق النظرية الموقفية أو الشرطية (8) استناداً لمجموعة المفاهيم السابقة، وبعد توضيح موقع الطالب في منظّمته الجامعية، فقد توصل علماء الإقتصاد والإدارة إلى ضرورة تمويل هذا الطالب من المال العام ومشاركة المؤسسات الخاصة، لأن الفوائد الإيجابية Positive external effects الناجمة عن طلب العلم تعود بالخير على المجتمع وعلى جميع المؤسسات المشاركة بالتمويل نفسها (9). إن هذه السياسة المالية تُشعر الإدارة الجامعية بأهمية هذا الفرد وأنه جدير بالإحترام، مما يخفف من ردود الفعل السلبية لديه يشكل عام. عليه نؤكد على أهمية دعم صندوق الطالب الذي يتبنى تمويل الدراسة الجامعية بشكل غير مباشر، ولا بأس بتوسيع أفق الفكرة لتشمل الجامعات الخاصة. في المقابل فإن التمويل الخاص من قبل الطالب نفسه يهبط به إلى مجرد مستهلك أو مستقبل لخدمة تعليمية فقط، بينما التمويل العام وغير المباشر يضعه في المقام السليم في المنظومة الجامعية. كما أن ترك مسؤولية التمويل الجامعي لميكانيكية السوق تشعر الطالب بعدم العدالة والظلم في وطنه، مما يؤثر بشكل غير مباشر في تعميق مشاعر المحسوبية، وإثارة العنف الجامعي.

ثالثاً: أهمية تكريس المفاهيم الإدارية من وجهة نظر الطلبة (الإستبيان)

1. مبدأ النظام المفتوح، المعني بأهمية الإنسجام الكامل مع البيئة الخارجية، والوارد ذكره في التعليق على نموذج رقم (3) في الصفحة رقم (15) وضمن الفقرات (4،5،6) في المجموعة الثانية من الإستبيان.
2. تشكيل ثقافة تنظيمية تضمن قدسية العملية التعليمية، الوارد ذكرها في الصفحات رقم (9 و 13 و 14) وضمن الفقرات (7،10) في المجموعة الثانية من الإستبيان.
3. الإحترام والتقدير للطالب الوارد ذكره في الصفحة رقم (12) من الدراسة، وضمن الفقرات (8،11) في المجموعة الثانية من الإستبيان.
4. العدالة والمساواة الإجتماعية والإقتصادية، الذي يعتبر شرطاً أساسياً لنجاح عمل أي منظمة، كما ورد في الصفحات رقم (14 و 15) وضمن الفقرات (3،4) في المجموعة الأولى من الإستبيان.
5. إضافة لهذه المفاهيم الأساسية التي ذكرناها في النقاط السابقة، هناك تأكيد من الطلبة على أهمية مفاهيم إدارية أخرى لا



7. البيئة المادية والمعنوية: يتمثل هذا العنصر السابع في تأمين كل المستلزمات المادية كأجهزة الحاسوب والغرف الصفية واللوازم القرطاسية، أما المعنوية فتتمثل في ضمان الأمن والأمان والهدوء وأجواء الإحترام والتقدير والمناظر الخلابة لإتمام العملية التدريسية وفق شروط الأداء المحلية والعالمية المتعارف عليها، والتي تلعب دوراً أساسياً في عملية الترويج للخدمة الجامعية.

خامساً: عرض نتائج الاستبيان

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة حول العنف الجامعي في الجامعات الأردنية، وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على فرضيات البحث، وفيما يلي عرض النتائج:

الفرضية الأولى: هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للأوضاع الاقتصادية على انتشار ظاهرة العنف الجامعي في الجامعات الأردنية. للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجال "أثر الأوضاع الاقتصادية على ظاهرة العنف الجامعي" كما تم تطبيق اختبار (One Sample T-test) على المجال الكلي، جداول (2-1) توضح ذلك.

4. التوزيع: إن مفهوم توزيع الخدمات يختلف إختلافاً جذرياً عن الطرق التقليدية في تعريف توزيع، الذي يعتمد على فكرة نقل السلع من أماكن إنتاجها إلى حيث تواجد المستهلك، أو أماكن استهلاكها. توزيع الخدمات يعني بالمفهوم التسويقي الحديث تسهيل وصول المستفيد إلى حيث عرض أو تقديم المنتج الخدماتي من خلال تأمين البنية التحتية من وسائل نقل أو اتصال لضمان تقديم الخدمة المناسبة في الوقت المناسب وبالسعة المناسبة والكيفية المناسبة. هذا المفهوم يفيد بأن تأمين وسائل النقل العامة بشكل منتظم هو الذي يضمن فعالية التوزيع كراعي عناصر المزيج التسويقي. لا شك أن وسائل النقل الخاصة بكل جامعة تقدم جانباً ترويجياً، لكنها بشكل أساسي تتبع التوزيع وليس الترويج.

5. الجمهور: ويشمل هنا مجموعة الأفراد المشاركين بالعملية الإنتاجية، وبشكل خاص الطلبة، ثم مجموعة الأسر أو الجهات المعنية بالتمويل والتدريس.

6. عملية التفاعل: هي عملية المشاركة المتزامنة بين المنتج والمستفيد لإتمام عملية الإنتاج الخدماتي، والتي تتم في قاعات المحاضرات أو المختبرات وأشكال الحوار العلمي وتبادل الخبرات والآراء للوصول إلى المعلومة، أو لتطوير وتحديث معلومة معروفة.

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال أثر الأوضاع الاقتصادية على ظاهرة العنف الجامعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	صعوبة الأوضاع الاقتصادية بشكل عام تسبب لي إرباكاً عاطفياً وتدفعني للاعتداء على غيري، أو استفزاز زملائي الطلبة	2.61	1.24	4	متوسطة
2	شعوري بعدم العدالة في توزيع الثروات الوطنية في العالم العربي يؤجج مشاعري ويدفعني للعنف أثناء تواجدي في الجامعة	2.64	1.25	2	متوسطة
3	عدم قدرتي على إيجاد فرصة عمل مناسبة تؤثر على علاقتي بزملائي بشكل سلبي	2.75	1.30	1	متوسطة
4	تفاوت القدرات المالية لزملائي الطلبة يبعث على عدم الارتياح ويدفع لبعض المشاجرات الطلابية	2.64	1.30	2	متوسطة
5	شعوري بالكسل وعدم البحث عن عمل يدفعني للغيرة من زملائي الذين يعملون ويدرسون، مما يدفعني لإثارة العنف	2.36	1.06	5	منخفضة



كان أدناها للفقرة " شعوري بالكسل وعدم البحث عن عمل يدفعني للغيرة من زملائي الذين يعملون ويدرسون، مما يدفعني لإثارة العنف " بدرجة تقييم منخفضة.

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأثر الأوضاع الاقتصادي على ظاهرة العنف الجامعي تراوح بين (-2.36 2.75) ، حيث كان أعلاها للفقرة " عدم قدرتي على إيجاد فرصة عمل مناسبة تؤثر على علاقتي بزملائي بشكل سلبي " بدرجة تقييم متوسطة، بينما

جدول (2)

نتائج تطبيق اختبار (One Sample T-test) على مجال أثر الأوضاع الاقتصادي على ظاهرة العنف الجامعي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أثر الأوضاع الاقتصادي على ظاهرة العنف الجامعي	2.60	0.86	متوسطة	-5.57	143	0.00

الفرضية الثانية: هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للأوضاع الاجتماعية على تفشي ظاهرة العنف الجامعي في الجامعات الأردنية. للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع فقرات مجال " أثر الأوضاع الاجتماعي على ظاهرة العنف الجامعي " كما تم تطبيق اختبار (One Sample T-test) على المجال الكلي، جداول (3-4) توضح ذلك.

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (T) لمجال أثر الأوضاع الاقتصادي بلغت (-5.57) وهي قيمة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (2.60) بدرجة تقييم متوسطة، وهذا يدل على وجود أثر سلبي وذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للأوضاع الاقتصادي على تفشي ظاهرة العنف الجامعي في الجامعات الأردنية ، بالتالي قبول الفرضية الأولى ورفض الفرضية البديلة.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال أثر الأوضاع الاجتماعية على ظاهرة العنف الجامعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	أشعر أنني مازلت رهينة بعض السلوكيات التربوية الخاطئة، وأشعر أنني أطبقها أثناء تواجدي في الجامعة مع زملائي	2.31	1.10	10	متوسطة
2	أشعر إن الأجواء الجامعية غير المنضبطة إدارياً وأخلاقياً تشجعني على القيام ببعض التصرفات غير اللائقة مع زملائي	3.75	1.39	6	مرتفعة
3	أشعر بالاستفزاز العاطفية بسبب مظاهر الاختلاط غير المبرر ومظاهر الممارسات غير الأخلاقية من بعض زملائي	3.56	1.28	8	مرتفعة
4	أشعر بالاستفزازات العاطفية بسبب مظاهر الاختلاط غير المبرر ومظاهر الممارسات غير الأخلاقية من بعض الطلاب	3.78	0.95	5	مرتفعة
5	أشعر أن التناقض الكبير بين بيئتنا الاجتماعية العربية الإسلامية المحافظة وبيئة الجامعة هو من أهم ما يسبب العنف بين الطلبة	4.64	0.63	1	مرتفعة



الرقم	الفقرة	المتوسط الحسائي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
6	إن تعميم التعليمات والقوانين الواضحة التي تحد من مظاهر الفساد الجامعي، وتنفيذ بعض العقوبات بحق المخالفين، يقلل من مظاهر العنف الجامعي بشكل كبير	3.97	1.02	4	مرتفعة
7	بغض النظر عن وضعي المالي، وما تربيت عليه من سلوكيات صحيحة وخاطئة، أشعر أن سلوكي الجامعي مرتبط بالأجواء التنظيمية التي أعيشها على أرض الواقع	4.31	0.94	2	مرتفعة
8	التمييز الاجتماعي والواسطة والمحسوبية في العمل الأكاديمي من قبل الأساتذة الجامعيين من أهم ما يثير مشاعري السلبية	3.36	1.30	9	متوسطة
9	عدم وضوح التعليمات والإجراءات ولوائح العقوبات هو من أهم ما دفعني لسلوك خاطئ في الجامعة، سواء كان عنفاً جسدياً أم فوضى، أو ضوضاء، أو عدم انضباط	3.58	1.26	7	مرتفعة
10	سلوك الأساتذة والهيئة التدريسية التعليمي والأخلاقي، وعلاقة الأساتذة الجامعيين مع بعضهم البعض يؤثر في سلوكي الجامعي بشكل كبير	4.28	0.84	3	مرتفعة
11	طبيعة معاملة الموظفين الإداريين مع الطالب يترك انطباعاً إيجابياً لدي في حالة احترامهم لي، وسلبياً في حالة عدم احترامهم لي، مما يشعرني بالانضباط أو التوجه نحو الفوضى والعنف	2.31	1.10	10	متوسطة

مازلت رهينة بعض السلوكيات التربوية الخاطئة و ” طبيعة معاملة الموظفين الإداريين مع الطالب يترك انطباعاً إيجابياً لدي في حالة احترامهم لي، وسلبياً في حالة عدم احترامهم لي، مما يشعرني بالانضباط أو التوجه نحو الفوضى والعنف ” بدرجة تقييم متوسطة.

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسائي لأثر الوضع الاجتماعي تراوحت بين (-2.31 4.28) حيث كان أعلاها للفقرة ” أشعر أن التناقض الكبير بين بيئتنا الاجتماعية العربية الإسلامية المحافظة وبيئة الجامعة هو من أهم ما يسبب العنف بين الطلبة ” بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرتين ” أشعر أنني

جدول (4)

نتائج تطبيق اختبار (One Sample T-test) على مجال أثر الأوضاع الاجتماعي على ظاهرة العنف الجامعي

المجال	المتوسط الحسائي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أثر الأوضاع الاجتماعي على ظاهرة العنف الجامعي	3.75	0.55	مرتفعة	16.27	143	0.00



الدلالة ($\alpha=0.05$) للوضع الاجتماعي، بالتالي قبول الفرضية الثانية ورفض الفرضية البديلة. كما أن إجابات أفراد عينة الدراسة المكونة من (144) طالب وطالبة على سؤال (16) (أهم سبب للفوضى والعنف الجامعي برأيي هو (الأرقام بالأولوية) كانت كالتالي:

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (T) لأثر الوضع الاجتماعي بلغت (16.27) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.75) بدرجة تقييم مرتفعة، وهذا يدل على وجود أثر إيجابي وذو دلالة إحصائية عند مستوى

جدول (5)

ترتيب أسباب الفوضى والعنف الجامعي حسب الأولوية

الرقم	السبب	التكرار	النسبة المئوية
1	الفوضى الاجتماعية من اختلاط ومخالفة العادات والتقاليد والعربية والإسلامية في حرم الجامعة بشكل عام.	52	36.1
2	الواسطة والمحسوبية المتفشية في العمل الإداري والأكاديمي.	44	30.6
3	السلوكيات التربوية الخاطئة منذ صغري هي تحركني للعنف الجامعي.	20	13.9
4	الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي أعيشها ويعيشها أهلي.	8	5.6

النتائج:

تؤكد نتائج الاستبان أن كلا المتغيرين الواردين في فرضيتي البحث، وهما الأوضاع الاقتصادية السائدة والسلوكيات التربوية المتوارثة لهما تأثير محدود على ظاهرة العنف الجامعي مقارنة بالجوانب الإدارية، مما يؤكد نفي الفرضية الثالثة، والتأكد من أن العوامل الإدارية هي المعنية بظاهرة العنف الجامعي، وفق النتائج التالية:

الفئات التنظيمية في الجامعة وخاصة علاقات الأساتذة الجامعيين ببعضهم البعض.

5. إن تفاوت القدرات المالية للطلبة يعمق الشعور بعدم وجود عدالة في توزيع الثروات الطبيعية، وأن صعوبة الأوضاع الاقتصادية مردها إلى تفشي الفساد في الدوائر الحكومية، مما يؤكد البعد الإداري لظاهرة العنف الطلابي بشكل غير مباشر.

1. إن أثر السلوكيات التربوية المتوارثة عن البيئة المنزلية كان محدوداً، إذ تبين من خلال الاستبيان أن الطالب غير مرهون بما توارثه عن أسرته، وهو الآن بطور البلوغ وسلوكه الجامعي مرهون بثقافة المنظمة التي يدخلها، ومنسجم مع السلوك التنظيمي للجامعة التي يتلقى فيها دراسته. هذا يؤكد أن لدى الطالب الجامعي مشاعر عمل وتصورات تنظيمية تحكم سلوكه بعيداً عن القواعد التربوية التي نشأ عليها.

6. إن تكريس مفاهيم إدارية تقليدية مثل وضوح القوانين والتعليمات، وفتح آفاق الحريات في تشكيل النشاطات الطلابية، وتفعيل دور عمادة شؤون الطلبة، تعمق ولاء الطالب لجامعته وتقلل من خطورة المشاركة في العنف الجامعي.

7. إن نقطة الضعف التي تعتري مجمل الدراسات الأخرى لا تكمن بالجهود العلمية الكبيرة التي قدمها الباحثون الأجلاء، وإنما تكمن في منطلقات البحث، إذ نرى أن هذا النوع من العنف هو أقرب لعلم الإدارة والتسويق منه لبقية العلوم الأخرى كالتربوية أو التشريعية أو الاقتصادية أو غيرها.

توصيات الدراسة:

1. إن كون الجامعة منظمة تنطبق عليها كامل عناصر العملية الإدارية يتطلب ذلك التعامل مع المشاكل العالقة فيها من وجهة نظر إدارية وتسويقية حديثة.

2. إن كون الطلبة فئة بالغة يتطلب ذلك الابتعاد عن تناول مشكلة العنف الجامعي من وجهة نظر تربوية أو سلوكية مرتبطة بالأسرة أو بالتقاليد العائلية.

2. إن مبدأ النظام المفتوح، الذي يفترض وجود إنسجام بين المنظمة وبيئتها الثقافية والاجتماعية، هو جوهر السلوك الإداري في حلقة التواصل المستمر مع البيئة الخارجية لضمان بقاء المنظمة على قيد الحياة. في سياق هذا الطرح أتت إجابات الطلبة لتؤكد ضرورة وجود توافق ثقافي بين ما هو موجود في الجامعات الأردنية مع ما هو كائن في الأحياء السكنية لمدينتنا وقرانا الأردنية.

3. إن الثقافة تنظيمية المستندة لمفهوم الإدارة الأكاديمية هي التي تحكم سلوك الطالب الإيجابي، خاصة إذا استندت لمجموعة المفاهيم الإدارية، وأهمها مبدأ الإحترام.

4. إن مبدأ الإحترام لا يقتصر على إحترام الطالب للأساتذة أو إدارة الجامعة للطالب، بل من المفترض أن يسود هذا المبدأ جميع



3. إن كون الطالب عنصراً مشاركاً في العملية الإنتاجية الجامعية يتطلب معاملته ضمن أطر التوجيه الإداري وليس الإرشاد التربوي.
4. إن كون عملية الترويج الجامعي تنطلق من خلال عملية التفاعل الإنتاجي الخدماتي، يتطلب هذا التركيز على ضمان سير العملية الأكاديمية بأحسن صورها لضمان جودة الأداء الأكاديمي.
5. إن تفعيل المفاهيم الإدارية والتسويقية هو الضامن الوحيد لتجاوز مشكلة العنف الجامعي، وهذا يتطلب تجاوز الإدارة التقليدية إلى إدارات أكاديمية متخصصة.
6. إن مبدأ إحترام الطالب يجب تفعيله في الجامعات الأردنية، لأن الإحترام المنبثق من ثقافة المنظمة السليمة يوجب ردة فعل مماثلة من قبل الطالب.
7. لا يمكن للمنظمة الجامعية أو المؤسسة التعليمية العليا أن تفترض من الطالب إحترام قدسية التعليم إلا إذا كرست هذا المفهوم ضمن برامجها الإدارية والأكاديمية.
8. إن كون الفرد مرهون بثقافة المنظمة التي يدخلها مدلل على بديهية تجنب الفرد العنيف أو المصير على الفوضى دخول أي جامعة معروف عنها نبذ ثقافة العنف.
9. من المؤسف أن نستنتج أن إدارة الجامعات الأردنية هي نفسها التي تسمح بشكل غير مباشر بمزاولة كثير من أشكال العنف، مثل الواسطة والمحسوبية ورفع الصوت، وقذف المهملات وغيرها، والتي تعتبر بحد ذاتها مقدمة للعنف الجسدي.
10. إن إحترام قدسية العلم هو سر نجاح الجامعات في الدول المتقدمة علمياً، أما سياسة تقديس التقاليد الغربية في المظاهر الخارجية أمسى وهما للمتغربين فكراً وثقافياً، طائنين أن هذا هو التوجه الذي يرضي الأجيال المعاصرة، فنشأ ما يعرف بالتناقض البيئي بين الجامعة ومحيطها، وهذا ما يجب تجنبه للتخفيف من أهم ظاهرة - العنف الجامعي - تقلل من قدرة جامعاتنا على تسويق خدماتها محلياً وإقليمياً.



المراجع العربية:

الحوامدة، كمال (2003) العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، بحث مقدم للمؤتمر الأول لعمادة شؤون الطلبة في الجامعات العربية، الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية

الضمور، هاني (2005) تسويق الخدمات، دار وائل، عمان

عبيدات، محمد (2006) إبراهيم: مبادئ التسويق، دار وائل، عمان

علاونة (2004) جريدة الرأي الأردنية، عمان

فرحان & حسني علي (1998) مشاكل التعليم العالي الأردني، مؤتمر التعليم العالي، العين،

الإمارات العربية المتحدة، 1998

فريجات، مرام (2003) الإتجاهات والنظريات التعسيرية لظاهرة العنف بين الفتيان، بحث مقدم للمؤتمر الأول لعمادة شؤون الطلبة في الجامعات العربية، الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية

فرحان، ماجد (1999) أزمة تمويل التعليم العالي الأردني، مجلة اتحاد الجامعات العربية،

عمان - الأردن ، العدد 36 ، 1999

القاضي، محمد (1998) المشاكل الاقتصادية للتعليم العالي الأردني، مؤتمر للتعليم العالي في

العالم العربي، العين، الإمارات العربية المتحدة

المخاريز، لافي (2006) ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها، جامعة عمان العربية، رسالة دكتوراه بإشراف أ. د. خالد العمري

النبهان، موسى (1998) تقويم التطور الكمي للتعليم العالي في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات

العربية، عمان - الاردن، العدد 33،

ياسين، غالب (2002) الإدارة الدولية، دار اليازوري، عمان

المؤتمرات العلمية: توصيات المؤتمر الطلابي العاشر الذي عقد عام 2005 في جامعة جرش

1. Albach, horst und Abdel-khader: Bildung Als serviceindustrie, Koblenz, Deutschland, 2002, Einleitung, dissertation, s. 1

2. عناقره، باسم (2000) دور الجامعات الخاصة في تطوير خدمات التعليم العالي الأردني وتسويقها محليا وإقليميا، ص. 203 مجلة بحوث إقتصادية، العدد 45

3. الضمور، هاني (2005) تسويق الخدمات، ص. 167 دار وائل، عمان

4. الطائي وبشير العلاق (2009) تسويق الخدمات، ص. 67 دار اليازوري، عمان

5. الشماع، خليل (2000) نظرية المنظمة، ص. 295 دار المسيرة، عمان

6. ياسين، غالب (2002) الإدارة الدولية، ص. 248 دار اليازوري، عمان

7. الشيخ سالم وآخرون (1998)، المفاهيم الإدارية الحديثة، ص. 35-50 مركز الكتب الأردني، عمان

8. عناقره، باسم (2010) النموذج المنظمي للعمليات الإدارية والتسويقية، مجلة علوم إنسانية، ص. 11 شكل 7 ، عدد 46

9. LITH, Ulrich(1983) Markt, persoenliche Freiheit und die Ordnung des Bildungswesens, s 34 Walter Eucken Institut, Tuebingen.

10. الضمور، هاني (2005) تسويق الخدمات، ص. 140 دار وائل، عمان



LAST, Baerbel: Zu Entwicklungstendenzen im Hochschulwesen Jordaniens. Zentralinstitut fuer Hochschulbildung, Berlin (1988)

LITH, van Ulrich: Markt, persoenliche Freiheit und die Ordnung des

Bildungswesens, Walter Eucken Institut, Tuebingen (1983)

Schafer. Charse. & E. millmann (1984) how to help children with common proplems, mosby medical library printing, london

Volokh and Schel (1997) School violence prevention strategies to keep school safe at riverside high school. Doctoral dissertation, Fardham University, USA

Albach, horst und Abdel-khader: Bildung Als serviceindustrie,

Koblenz, Deutschland, 2002, Einleitung, dissertation,WHU, koblenz

AUGE, Jean-Christophe: Bildung und Globalisierung, in: Inamo.

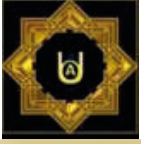
Berichte & Analysen zu Politik und Gesellschaft des Nahen und

Mittleren Ostens, Zeitschrift Nr. 16, J. 4, Berlin (1998), S. 1417-.

BALL, Helmut: Mehr Markt im Bildungswesen? Eine, Europaeische Hochschulschriften, Reihe V. Volks- und Betriebswirtschaft, Bd./Vol.618, Frankfurt am Main (1985).

BOWMAN, M. J.: Human Capital. Concepts and Measures. In: S.J. Mushkin (Hrsg): Economics of Higher Education. Washington (1962), S.6976-

Kim,Mycon (2005) Defense mechanisms and self-reported violence forward strange. Bulletin of the menning clinic. Vol 69, issue 4,p.305312-



دور المناخ التنظيمي في الجامعة على التأثير الإيجابي في المجتمع

أ.د. عبدالواحد حميد الكبيسي/دكتوراه مناهج وطرائق تدريس
مدير مركز طرائق التدريس جامعة الأنبار/العراق

ملخص البحث

هدف البحث إلى استقصاء دور المناخ التنظيمي السائد في الجامعة على التأثير الإيجابي في المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة الأنبار. تكون مجتمع البحث من جميع تدريسي جامعة الأنبار من حملة شهادة الدكتوراه ولقب أستاذ أو أستاذ مساعد ومدرس والبالغ عددهم (302) منهم (52) مرتبة أستاذ، و(303) مرتبة أستاذ واخذ نسبة 20% من مجتمع البحث لتمثل عينة للبحث وكانت (61) تدريسي، واع الباحث مقياس لقياس المناخ التنظيمي تكون بصيغته النهائية من (45) فقرة موزعة إلى خمس مجالات مقابل مقياس خماسي متدرج بدرجات الموافقة (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، معدومة) وبأوزان هي (-4 -3 -2 -1 -0) على التوالي، وبذا يكون الوسط النظري أو عتبة القطع هي الدرجة (2).

وكان من نتائج البحث:

- تحقق مستوى المناخ التنظيمي بصورة عامة ودوره في التأثير الإيجابي بالمجتمع كان متحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة البحث.
 - المجالات كان مستوى تحققها بدرجة متوسطة هي على التوالي:
 - 1 تحفز الجامعة المنتسبين على السلوك المؤدي على التأثير الإيجابي على المجتمع.
 - 2 الحوافز التي توعدها بها الجامعة تشجع التدريسي على التأثير الإيجابي في المجتمع.
- بينما كان المجالين الآتين كان مستوى تحققهما ضعيف وهما:
- تعمل الجامعة على الانتماء التنظيمي للتأثير الإيجابي في المجتمع.
 - تحرص الجامعة على التدريب بهدف التأثير الإيجابي في المجتمع.



Abstract

The research aims to investigate the role of organizational climate prevailing in the university at the positive impact in society from the standpoint of teaching the University of Anbar. The research community in all teaching Anbar University a doctorate and the title of professor or assistant professor and teacher's (302) of them (52) rank of Professor, and (303) rank of Professor And took 20% of the research community to represent a sample of the research were (61) teaching, conscious researcher scale to measure organizational climate to be in final form of (45) distributed to five areas for five-point scale graded degrees of approval (very high, high, medium, weak, non-existent) and the weights are (4 - 30 - 1 - 2 -), respectively, and thus, the theoretical center pieces or threshold is the degree (2).

One of the search results:

- Check the level of the organizational climate in general and its role in the positive impact community was verified with a medium degree from the viewpoint of the research sample.
- Three areas of the level achieved by a medium degree were, respectively:
 - stimulate university associate behavior leading to positive impact on society.
 - incentives promised by the University encourages teaching to the positive impact in society.
 - incentives promised by the University encourages teaching to the positive impact in society.

While the level of fields who come Thakgahma weak, namely:

- The University affiliation for the positive impact in society.
- The university is keen on training to the positive impact in society.



3. هل للمناخ التنظيمي في الجامعة دور في التأثير الإيجابي في المجتمع ؟
4. ما هي السبل التي من خلالها أن تعمل الجامعة في التأثير الإيجابي في المجتمع ؟

أهمية البحث

تستطيع الجامعة التأثير الإيجابي على المجتمع وخدمته ، ويقصد بخدمة الجامعة للمجتمع : بأن تكون الجامعات في مجتمعاتها المحلية مراكز إشعاع حضاري وقوة راشدة دافعة نحو التقدم والازدهار (تريكي، 1990:ص135) ، ومنهم من يرى بخدمة الجامعة للمجتمع تعنى أن تقوم الجامعة بنشر وإشاعة الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات ، وتقوم بتبصير الرأي العام بما يجرى في مجال التعليم فكر أو ممارسة ، وعليها أيضا أن تقوم بتقويم مؤسسات المجتمع وتقديم المقترحات لحل قضايا ومشكلاته وتبدل بتصورات وبدائل وأيضا تثير وتشيع فكريا تربويا داخل المجتمع (عمار، 1996:ص3) ، و تستطيع الجامعة خدمة المجتمع والتأثير فيه ايجابياً من خلال تحقيق ثلاثة أهداف:

1. أهداف معرفية : وهى تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطورا أو تطويرا أو انتشارا .
2. أهداف اقتصادية : والتي من شأنها أن تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تروييده بما يحتاج إليه من خامات بشرية وما يحتاج إليه من خبرات في معاونته للتغلب على مشكلاته الاقتصادية وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية.
3. أهداف اجتماعية : والتي من شأنها أن تعمل على استقرار المجتمع وتخطى ما يواجهه من مشكلات اجتماعية (عبدالغفار، 1993:ص14)، وتتمثل الأهداف الاجتماعية في الآتي :
- تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريباً يتناسب وطبيعة تغير المهن .
- تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل مكافحة الأمية ، الإدمان ، نشر الوعي الصحي وغيرها .
- تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة .
- ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة .
- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي .
- تفسير نتائج الأبحاث ونشرها للاستفادة منها في المجتمع .
- إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة (حسن، 1995:ص521-533).

عندما تعرض العراق إلى غزو واحتلال وفقدان السيطرة من قبل المؤسسات الحكومية أدى إلى حدوث الفوضى الأمنية وحصول الكثير من العبث بممتلكات الدولة من سلب ونهب، واهتزت كثير من الضمانات التي تنقصها التربية الأسرية، وقد تسجل هذه الظواهر إشارة إلى خلل في نظامنا التربوي، لأن التربية عملية تكيف بين الفرد وبيئته، وفي ذات الوقت غياب دور المرشد المتمثل بدور الجامعة ، ومن المسلم به حينما ننظر للجامعة والمجتمع، فإننا نجد الجامعة هي قلب هذا المجتمع، والجامعة إن لم تعمل على توثيق علاقتها بالمجتمع، فأنها سوف تكون بعيدة كل البعد عن كل شئ ولا تستطيع أن تحسن المجتمع عند ظهور مثل تلك المشكلات وساد رأي في حينها بين التربويين: أن الجامعة كانت في عزلة عن المجتمع أو في برج عالي بعيد عن المجتمع مما هيا أرض خصبة لظهور تلك المشكلات، لذا على الجامعة تخرج من عزلتها وأبراجها العاجية وأن تفتح أبوابها على المجتمع لأنه عندما تنعزل الجامعة عن المجتمع وتتخلى عن الموقف الفاعل والوعي بما حولها ومن حولها تصير معارفها متكسدة لا ترتبط بحركة الحياة المتطورة ويفقد العلم قيمته الاجتماعية بل والمعرفية أيضا ، وبذلك ينفصل التعليم عن احتياجات المجتمع ومجريات الأحداث به.

يضمن البعض أن الجامعة مصدراً لتعليم الطلاب وتخريجهم ليحملوا الشهادات العلمية ويمارسوا وظيفة تناسب تخصص كل طالب، إلا أن الجانب الآخر المتمثل في إحداث طفرات تقدمية في المجتمع وتوثيق الصلة بينهما قد يغيب عنهم، إذ يؤدي التعليم الجامعي دورا هاما في تطوير المجتمع وتنميته فالجامعة من أهم المؤسسات التي ينادى بها مجموعة من الأهداف تندرج تحت وظائف رئيسية ثلاثة هي (التعليم وإعداد القوى البشرية والبحث العلمي إضافة إلى خدمة المجتمع (السماذوني، واحمد، 2005:ص17).

أي أن خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ تنظيمي يتيح ممارسة الديمقراطية وفي المشاركة الفعالة في الرأي والعمل ، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته ، كما تنمى لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدي الواقع واستمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع ، كما أن الجامعة يمكنها خدمة المجتمع عن طريق الإسهام في ربط البحث العلمي باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات (إبراهيم ، 2002 :ص 76 - 77).

وعليه تتلخص مشكلة البحث للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل للجامعة أهمية ودور في التأثير الإيجابي في المجتمع ؟
2. هل تؤثر الجامعة في المجتمع أم المجتمع يؤثر على الجامعة؟



12 تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى أفراد المجتمع حول أهمية التعليم للحياة وضرورة العمل على استمراريته لأن عملية التعليم دائمة غير محددة بزمان أو مكان.

13 تشجيع الدراسات المسائية للكبار الذين لا تسمح لهم الظروف بالالتحاق بالبرامج النظامية.

14 تنويع برامج خدمة المجتمع (محاضرات، مؤتمرات، ندوات، ورش عمل).

15 الاستجابة بكفاءة وفعالية لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع وتوفير المتعلمين المدربين كما وكيفاً.

16 إحداث تغيير جذري في مفاهيم وأساليب وممارسات التعليم والتحول من الكم إلى الكيف، ونقل بؤرة الارتكاز من التعليم إلى التعلم ومن المعلم إلى المتعلم من الحفظ والاستظهار إلى التفكير والابتكار والإبداع.

17 توفير برامج الرعاية الطلابية المتكاملة التي تشمل الرعاية الاجتماعية والنفسية والإرشادية والثقافية.

18 تطوير المناهج وطرق التدريس التي تضمن تخريج أجيال مسجلة بعلوم المستقبل ومتقنة لتقنيات العصر وقادرة على الإنتاج بمعدلات عالية. (حداد، 1993:ص70).

19 الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع وأفراد.

20 نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلي من خلال الندوات والمحاضرات وبرامج التعليم المستمر.

21 النقد الاجتماعي البناء لتوجيه حركة المجتمع في إطار الأهداف (الجبر، 1993:ص119).

تأسيساً على ما ذكر فإن العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة عضوية لها أبعاد كثيرة ، وهى علاقة تقوى وتشتد في بعض الأحيان ، وتضعف وتهن في أحيان أخرى ، وهى في كلتا الحالتين تتأثر وتأثراً مباشراً أو غير مباشراً بالمناخ التنظيمي المختلف والفلسفات التي تقوم عليها هذه النظم ، حيث أن كل تغيير يطرأ على المجتمع إنما ينعكس على الجامعة ، كما أن كل تطور يصيب الجامعة يصاحبه تغيير في المجتمع الذي نعيش فيه ، وخصوصاً في عصر يتسم بسرعة التطور والتغيير مما يجعل مهمة الجامعة في مجتمعاتها أدق وأصعب ملاحظة هذا التطور (العكل، 2001: ص 99-100).

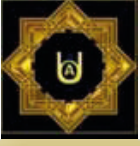
يمثل المناخ التنظيمي بيئة العمل الداخلية بمختلف متغيراتها وخصائصها وتفاعلاتها، حيث يلعب المناخ التنظيمي دوراً كبيراً في ترصين السلوك الأخلاقي والوظيفي للأفراد التدريسيين من ناحية تشكيل وتعديل وتغيير القيم والعادات والاتجاهات والسلوك، ومن هنا يمكن القول إن المناخ التنظيمي يمثل شخصية المنظمة بكل

إن اتصال الجامعة بالمجتمع وتقديم مجموعة من الأدوار والأنشطة والخدمات له أصبح أمر ضروري تفرضه المتغيرات المعاصرة ، فلم يعد قيام الجامعة بخدمة مجتمعها أمراً اختيارياً كما في جامعات دول العالم الثالث ، كما أن عضو هيئة التدريس مطالب بدور حيوي في تقديم الخدمات المجتمعية ويجب أن يراعى ذلك عند اختياره وإعداده وتقويمه ، والوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون قيامه بهذه الأدوار على الوجه الأمثل واقتراح الحلول لتلك المعوقات بهدف تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات في مجال خدمة المجتمع (السماذوني، واحد، 2005:ص30) .

وتأخذ العلاقة بين الجامعة والمجتمع صيغة خاصة بسبب ما تتميز به أهدافها وفعاليتها ومدخلاتها ، وأهم جوانب هذا التمييز أن العنصر الأساسي في هذه العلاقة هو العنصر البشري ، فالجامعة تستقطب من المجتمع أعلى فئاته علماً وثقافة (العلماء والمفكرين) (حسن، 1990:ص59).

تستطيع الجامعة التأثير وخدمة المجتمع : من خلال تقديم أعضاء هيئة التدريس و كل في مجال تخصصه في الآتي :

- 1 القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها .
- 2 تقديم الخبرة والمشورة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص .
- 3 المشاركة في الندوات وإعداد المحاضرات الهامة .
- 4 الإسهام في الدورات التدريبية لتأهيل وموظفي الدولة .
- 5 نقل نتائج البحوث والمكتشفات الجديدة في العالم إلى اللغة العربية .
- 6 تأليف الكتب العلمية والتربوية الموجهة لشرائح المجتمع المختلفة .
- 7 ربط التعليم الجامعي بحاجات المجتمع التعليمية والثقافية والمهنية والتنموية.
- 8 توظيف التعليم الجامعي لتلبية حاجات الفرد والمجتمع الآنية والمستقبلية.
- 9 تنويع البرامج والنشاطات والتخصصات التي تطرحها الجامعة لتواكب روح العصر.
- 10 مساعدة أفراد المجتمع على استيعاب المستجدات في مجالاتهم المختلفة.
- 11 ربط التعليم الجامعي بواقع وقضايا المجتمع المختلفة.



الضغط العالي ، وكذلك لا يهتم كثيراً بمشاعر الآخرين . وكل ما يهمه هو انجاز العمل (أعاقه عالية) مع ألفه واطئة ، ومع ذلك فيمكن وصفه بأنه اقرب للمناخ المفتوح من وصفه بالمناخ المغلق .

4 المناخ المألوف Tamiliar Climate

إن الخاصية الأساسية لهذا المناخ هي الألفة الشديدة بين التدريسيين ، وبوجه الاهتمام نحو إشباع الحاجات الاجتماعية لهم أكثر من الاهتمام بتحقيق أهداف الجامعة، كما أن المسؤول لا يمارس دوره في توجيه النشاط لهذا تظهر قيادات متعددة ، كما انه لا يرهق التدريسيين بالأعمال الروتينية ، وهو مرح ومعتدل (إعاقه واطئة) ، والروح المعنوية متوسطة في هذا المناخ رغم أن التدريسيين يشعرون بأنهم أفراد عائلة كبيرة وسعيدة ، وذلك يعود لوجود أحساس داخلي عندهم بعدم الرضا عن انجاز الأعمال بصورة مرضية ، لان المسؤول يخشى القيام بأي تغيير كي لا يوقع الفوضى -حسب رأيه- في هذه العائلة السعيدة ، و أخيراً يتصف المسؤول بعدم الموضوعية .

5 المناخ الأبوي Paternal Climate

وهنا المسؤول يؤكد على السلطة ولا يرغب بظهور أي مبادرة قيادية بين التدريسيين ، ولا يحقق سلوكه أي إشباع لحاجات التدريسيين الاجتماعية ، لذلك يشيع الانقسام بينهم ويتوزعون على جماعات صغيرة والمسؤول غير قادر على ضبطهم ، وان جميع المبادرات تترك للمسؤول الذي يتخذ دور الأب ، وانه يلجأ إلى الاخذ بالاعتبار آراء الآخرين إلا أن هذا الاعتبار هو نوع من المهددات للقلق والتذمر بدلا من الاهتمام الحقيقي بهم ، لذلك نلاحظ أن المسؤول موزع على الأعمال وكل المهام في أن واحد ، وان الروح المعنوية هنا منخفضة ، وكذلك انجاز الأعمال ، رغم التأكيد العالي عليها ، وان التحرر عال في مقابل إعاقه واطئة ومرح وألفة قليلة، وحث على العمل المعتدل .

6 المناخ المغلق Closed Climate

وفيه يتم التأكيد على الإنتاج العالي على حساب إشباع الحاجات الاجتماعية وعدم الاهتمام بالتدريسيين ، ويسود الفتور بينهم وعدم الرضا عن العمل ، لذلك فالمسؤول لم ينجح في توجيه النشاط نحو تحقيق الانجاز المرضي ، حيث أن معظم الوقت موجه نحو الأمور الشكلية والأعمال الروتينية ، وهذه الخصائص أدت إلى روح معنوية منخفضة لدى التدريسيين.(الشيخ وفوزي ،1984،ص52).

وهناك معادلة لتقرير قرب المناخ أو بعده عن الانفتاح أو الانغلاق. هي:

دليل الانفتاح = علامة الحفز + علامة الروح المعنوية - علامة الانفكاك . (عكاشة ،1989،ص10-9) .

أبعادها، وإن نجاحها في خلق المناخ الملائم للأفراد من شأنه أن يشجع على خلق أجواء عمل هادفة ترصن سبل الثبات والاستقرار للأفراد والتنظيم على حد سواء إذ إن الأفراد في البيئة التنظيمية الفاعلة يشعرون بأهميتهم في العمل وقدرتهم على المشاركة في اتخاذ القرار والإسهام في رسم السياسات والخطط ويسود شعور بالثقة بين الإدارة والأفراد(حمود،2002:ص166).

كما أن مفهوم المناخ التنظيمي غير ملموس و لكن يمكن إدراكه من خلال اتجاهات التدريسيين ومن خلال توجيه سؤال إلى المعنيين عن انطباعاتهم واتجاهاتهم للمناخ ، والمبني عادة على إدراكهم له ،وهذا الإدراك مرتبط إلى حد كبير بالنظام المعرفي للفرد أي خبراته وتجاربهم وتعليمه وثقافته (طعامنة،1996:ص104).

أي إننا نستطيع دون شك الإحساس بتأثير هذا المناخ على أداء التدريسيين وروحهم المعنوية ودرجة رضاهم عن العمل ومدى ولائهم وانضباطيتهم وغير ذلك من السلوكيات التنظيمية (القريوتي ،1994،ص73).

وتستطيع الجامعة من التأثير إيجابياً على المجتمع من خلال:-

أنماط المناخ التنظيمي

1 المناخ المفتوح Open Climate

يتميز بان أفرادها يتمتعون بروح معنوية عالية ولا يشعر التدريسيين بالضجر من الأعمال الروتينية ، ويعملون سوية دون ملل أو شكوى بل بألفة معتدلة، ويعمل المسؤول على تسهيل أعمالهم (إعاقه واطئة) ، ويحقق المسؤول سيطرة عالية على المواقف ، ويتم إشباع الحاجات الاجتماعية للتدريسيين مع الاهتمام بتحقيق العمل دون أن يطغي احدهما على الآخر ، ثم أن التأكيد على الإنتاج الواطئ .

2 مناخ الإدارة الذاتية أو المستقل Autonomous Climate

إن السمة الرئيسة لهذا المناخ هي الحرية شبه الكاملة للتدريسيين في تنفيذ أعمالهم ، وميل قليل لإشباع حاجاتهم الاجتماعية ، ويسير العمل بانسيابية ويسر ، وعدم الانشغال بالأعمال الروتينية ، ويتمتع العاملون بروح معنوية عالية ، ولكنها اقل من المناخ المفتوح ، وان الألفة عالية بين التدريسيين مع وجود أعاقه واطئة .

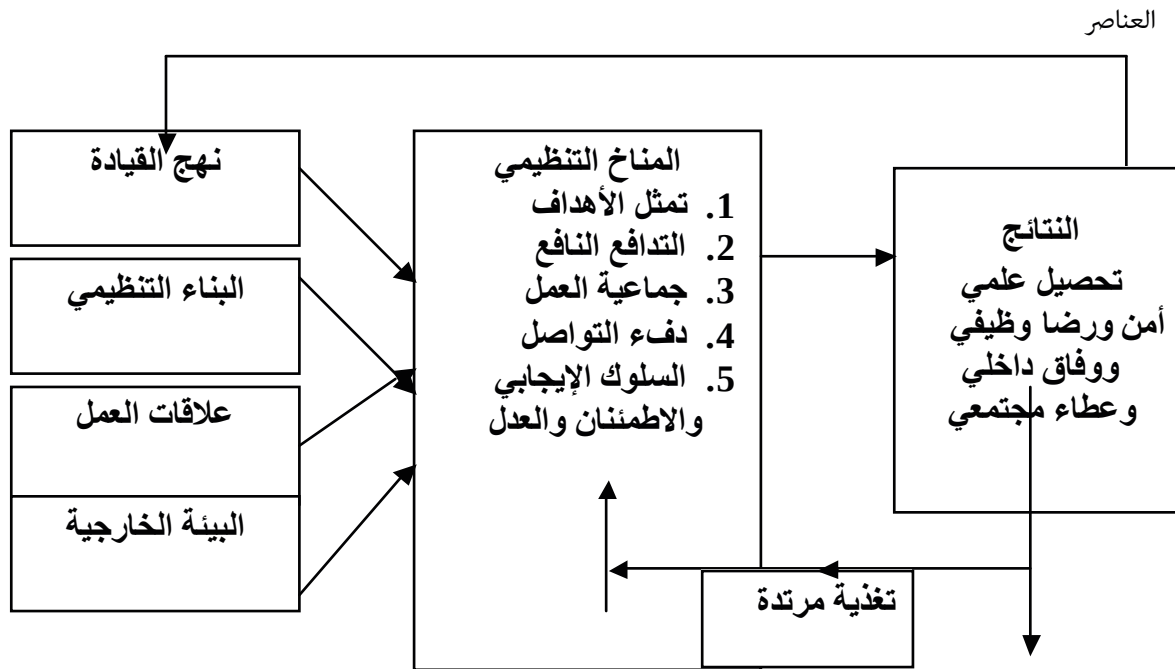
3 المناخ الموجه أو المسيطر عليه Controlled Climate

يتميز بالاهتمام الشديد بانجاز العمل على حساب إشباع الحاجات الاجتماعية ، والعزلة الاجتماعية مألوفة في هذا المناخ فلا تظهر علاقات حميمة بين التدريسيين ، ولكن الكل يعمل بجد وبروح معنوية عالية نوعاً ما وذكاء متقد وتحرر واطئ ، ويتميز هذا المناخ بالتوجيه المباشر من المسؤول الذي لا يسمح بالخروج عن التعليمات ، أي ممارسة



وتوصل الهادي 1989 بتحديث المناخ التنظيمي إلى وضع أنموذج تتضح فيه العناصر أو العوامل التي تشكل المناخ التنظيمي في الجامعات والذي تتضح فيه أربعة عناصر هي : نهج القيادة - البناء التنظيمي - علاقات العمل - البيئة الخارجية (الهادي، 1989، ص180).

أنموذج المناخ التنظيمي



- التناغم :أي المدى الذي يشعر فيه أفراد النظام بالرغبة في العمل والاستمرار في المشاركة بنشاطه ، ويعني أن تكون للنظام هويته وصبغته الواضحة أيضا.

- الروح المعنوية : أن هذه الخاصية تنمو من حصيلة مشاعر وانفعالات الأفراد المرتكزة على رضاهم وقناعتهم وسرورهم .

- الإبداعية : أي تبني واستحداث إجراءات جديدة والتحرك نحو أهداف جديدة ، مع تنوع في الخدمات ، أي ميل النظام إلى النمو والتطور والتمايز بدلاً من البقاء أسير الرتابة والنمطية المغلقة .

- الاستقلالية :أي أن استجابة النظام تأتي من بيئتها الخارجية على أساس التفاعل الواعي والايجابي لما يحيط بها ، ولديه الرغبة في المبادرة .

- التكيف: أي أن النظام لديه القدرة على التغير وعلى تصحيح المسار والتكيف السريع مع تغيرات البيئة ومتطلباتها .

- ملائمة حل المشكلات: وتعني أن المنظمة المتمتعة بالصحة لديها بنية وإجراءات تسهل عليها تحسس مشكلاتها وكذلك إيجاد الحلول الناجعة لها (الطويل 1986 ، ص383-384) .

لذا تأتي أهمية البحث من أهمية وجود مناخ تنظيمي صحي في ظل التغيرات البيئية السريعة التي تعيشها الجامعات والمنافسة الشديدة والدخول إلى العولمة والتغير التكنولوجي السريع، مما يفرض

مؤشرات دالة على صحة المناخ التنظيمي :

وفيما يأتي عرض لبعض المؤشرات المحددة والدالة على صحة النظام وهي :

- وضوح الهدف وتركيزه : أن وضوح الأهداف للأفراد وقبولهم لها واعتبارها ملائمة وممكنة التحقق أن هي إلا دالة على صحة المناخ .

- ملائمة التواصل: وتشمل الاتصال الأفقي والرأسي وكذلك تشمل درجة التشويش أو التحريف ، وكذلك تعني يسر الاتصالات وسهولتها.

- تساوي سلطة امثل: أي التوازن في توزيع المهمات والسلطة والمسؤولية بحيث تخفف حدة الصراع داخل التنظيم ، مع التأكيد على بعد المشاركة في مقابل الإكراه والقسر .

- استخدام المصادر الإنسانية : وتعني الاستخدام الفعال لطاقت وقدرات التدريسيين بحيث يشعر كل فرد انه يحقق ذاته ، وانه ينمو ويتطور في عمله وهذا يعني أيضاً الاستفادة منه ضمن حدود طاقته بعيداً عن أعباء العمل المرهقة وتجنب الإجهاد البدني والفكري .



خلفية الدراسة:

أولا المناخ التنظيمي :-

إن كلمة مناخ تستخدم عادة للتعبير عن طبيعة الموقع الجغرافي والبيئة وقد استخدم المصطلح حديثاً ليدل على مكان العمل في المؤسسة التي تتفاعل مع العناصر البشرية والمادية مجتمعة مع بعضها، وإن المناخ التنظيمي يعد البيئة الإنسانية التي من خلالها يعمل الأفراد وقد يكون هذا المناخ على المستوى الجزئي كان يكون لكل قسم إدارة وكلية ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة وهو يمثل الاتجاهات السائدة والقيم والمعايير والمشاعر التي يمتلكها الأفراد بشأن المنظمة التي يعملون بها وقد تميزت المناخ التنظيمي بأنه البيئة النفسية للمؤسسة ومجموعه من الصفات والخصائص المدركة عن التنظيم التي تميزه عن غيره وتؤثر في سلوك الأفراد وانه مزيج من تفاعل بعدي بين سلوك العاملين والقيادة الإدارية، وبينت الدراسات أن الأفراد الذين يتفاعلون سوية يفسرون الأحداث داخل تنظيماتهم تفسيراً متشابهاً، أما الأفراد الذين يختلفون في تفاعلاتهم فيفسرون الأحداث التنظيمية تفسيراً مختلفاً (Journal of Applied , 1995 , P. 14).

أهمية المناخ التنظيمي :-

أولت الاتجاهات الفكرية المعاصرة في دراسة السلوك التنظيمي أهميته كبيرة لأثر المناخ التنظيمي إذ أنها تضمنت كافة المتغيرات السائدة في إطار العمل من قيم فكرية وأفاق حضارية وأبعاد مادية تؤثر بشكل أساسي على الأفراد وإن الاهتمام بالمناخ التنظيمي يأتي من خلال كون المنظمة وحدة اجتماعية هادفة تتسم أعمالها ونشاطاتها بالتشابه والتعقيد في مختلف المجالات ومن خلال النظر إلى الأبعاد الرئيسية للمناخ التنظيمي يبدو واضحاً تأثيره في أداء العاملين ودافعيتهم إلى العمل وما يترتب عليه من نجاحات المؤسسات في تحقيق أهدافها مما يستدعي دراسة المناخ التنظيمي لهذه المؤسسة وتحديد طبيعتها إن الربط بين المناخ التنظيمي وفاعلية المنظمات ليست بالأمر السهل ، ويتبين أهمية المناخ التنظيمي يخلق الموازنة بين المهارات وقابليات الأفراد في الأداء من جهة وبين متطلبات الوظائف أو المهن التي يشغلونها من جهة أخرى . (ثامر ، 1996 : ص 119).

عناصر المناخ التنظيمي

تتألف عناصر المناخ التنظيمي من مجموعة من المتغيرات المتداخلة والمتفاعلة مع بعضها البعض والتي تساهم في خلق البيئة الداخلة لأي تنظيم وهي:

الهيكل التنظيمي: ويجب أن أكون مرناً يستوعب المستجدات المتغيرة ويشجع العاملين على بذل الجهود للتطوير والتحسين لتحقيق الأهداف ولا يتعارض مع التنظيمات غير الرسمية

على الجامعة الإبداع والتطوير والتأثير بالمجتمع، إذ إن الإبداع هو العملية التي يكمن وراءها أي تقدم. ولما كان المناخ التنظيمي يمثل وصف خصائص بيئة العمل، لذا فلا بد من أن يتأثر سلوك الأفراد في الجامعة بالمناخ التنظيمي السائد فإما أن يكون مشجعاً للتأثير بالمجتمع أو معوقاً له، فالمناخ التنظيمي الصحي يعطي الفرصة لنمو الطاقات الإبداعية ويشجع التجديد ويمنح الأفراد مجالاً أوسع في العمل والاتصالات واتخاذ القرارات، فالمنظمات المبدعة هي التي توفر مناخاً تنظيمياً ملائماً لتأثير بالمجتمع.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي استقصاء دور المناخ التنظيمي السائد في الجامعة على التأثير الإيجابي في المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة الأنبار.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بتدريسي جامعة الأنبار للعام الدراسي 2009-2010 من حملة الألقاب العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

تحديد المصطلحات

تبنى الباحث تحديد المصطلحات الواردة في عنوان البحث وهي:-

1. المناخ التنظيمي: هو وصف لخصائص وميزات بيئة العمل الداخلية بكل أبعادها وعناصرها والتي تتمتع بقدر من الثبات النسبي وتميز المنظمة بعينها، حيث يدركها العاملون ويفهمونها وتعكس على اتجاهاتهم وقيمهم وتدفع العاملين إلى تبني أنماط سلوكية معينة (الفريوتي، 2003: ص 148-149).
2. الجامعة: تعرف الجامعة بأنها مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة ، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو على مستوى البكالوريوس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب (الشبيتي، 2000: ص 214) .
3. تأثير الجامعة الإيجابي بالمجتمع: نشاط تقوم به الجامعة لحل مشكلات المجتمع أو لتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة (عبد الحليم، وعزب، 1997: ص 66).

ويعرف أيضاً: تلك العملية التي يتم من خلالها تمكين أفراد المجتمع وجماعاته ومؤسساته وهيئاته من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية (وحدة البحوث، 2000: ص 79-80)



1. دراسة Smith 1990: أجريت الدراسة في أمريكا وهدفت إلى تحليل كيفية أدراك أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعملون بدوام كامل لمناخاتهم التنظيمية في كليات المجتمع في ولاية تنسي الأميركية لتعرف مستوى رضا أعضاء الهيئة التدريسية عن الاتصال ولبحث العلاقة ما بين الرضا عن العمل والرضا عن الاتصال لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

وقد كشفت النتائج عن مناخات مميزة خاصة بكل كلية، واتضح أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعملون بدوام كامل راضون وإلى راضين نوعاً ما عن الاتصال وعن وظائفهم. وارتبط الرضا عن الاتصال والرضا عن العمل ارتباطاً دالاً لدى معظم الكليات، غير أن الرضا عن الاتصال لم يرتبط ارتباطاً تاماً بالخصائص الديموغرافية المختارة. لقد ظهر على مناخ الكلية أن له تأثيراً ضئيلاً في العلاقة ما بين الرضا عن الوظيفة والرضا عن الاتصال.

ولا يبدو على الخصائص الديموغرافية بأنها ترتبط ارتباطاً دالاً للرضا عن الاتصال بين أعضاء الهيئة التدريسية، فعند ازدياد الرضا عن الاتصال فسيزداد الرضا عن العمل، ويرتبط المناخ ارتباطاً دالاً إيجابياً بالرضا عن العمل غير أن الرضا عن الاتصال والمناخ التنظيمي لن يرتبطا ارتباطاً دالاً بينهما (Smith, 1990, p. 1910-A).

2. دراسة السماوي، 2005: أجريت في اليمن وهدفت إلى معرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي السائد في جامعة تعز والإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتكون مجتمع البحث الأصلي من جميع أعضاء هيئة التدريس اليمنيين من حملة الألقاب العلمية (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد) في جميع كليات جامعة تعز، وبالبالغ عددهم (109) عضو هيئة تدريس، موزعين على سبع كليات تدريس، وتم استخدام أداتين في البحث تم التأكد من صدقهما وثباتهما:-

الأولى: لقياس المناخ التنظيمي السائد في جامعة تعز كما يتصوره أعضاء هيئة التدريس، بلغ عدد فقراتها (63) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: أهداف الجامعة، الهيكل التنظيمي، القيادة الجامعية، الوسائل والتقنيات، العلاقات الإنسانية، الحوافز، مقابل مقياس خماسي متدرج للإجابات، اشتمل على خمسة بدائل.

والثانية: لقياس الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز، اشتملت على مجموعة من الأسئلة تتعلق بكم الإنتاج العلمي لدى عضو هيئة التدريس، من كتب، وبحوث، وكذلك اشتملت على أسئلة تتعلق ببعض المؤشرات التي تساعد عضو هيئة التدريس على الإنتاجية العلمية.

التوازن:- بحيث يكون هناك توازن بين الصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للفرد والتوازن في نطاق الإشراف، وخطوط الاتصالات الوظيفية، واعتماد وحدة الأمر الصادرة من المستويات الإدارية المختلفة.

المرونة: ويقصد به قابلية الهياكل التنظيمية المراد تصميمها، لاستيعاب التعديلات التنظيمية تبعاً للتغيرات الداخلية والخارجية.

لاستمرارية:- وذلك بتباعد القواعد العلمية في استشراف المتغيرات المستقبلية دون أن تتعرض الهياكل لتغيرات جوهرية متكررة

أبعاد المناخ التنظيمي:- هناك تتداخل واضح بين عناصر المناخ التنظيمي وأبعاده فبعضه يشير إلى أن العناصر هي الأطر العامة التي تستوجب أبعاد المناخ التنظيمي وبعضهم يميز بين الأبعاد والعناصر وتحدد الأبعاد بالعوامل المختلفة لبيئة المؤسسة الداخلية:-

مرونة التنظيم ويقصد به قدرته على التكيف والتأقلم مع المتغيرات البيئية الخارجية والتعامل بفاعلية وتوازن.

الأنماط القيادية المستخدمة ويقصد له تركيز السلطة وعدم المرونة والمركز التي تشعر بالملل والسام في التعامل بعكس اللامركزية والمشاركة في رسم السياسات والقرارات

التدريب والتنمية الإدارية: فمن الضروري تنمية المهارات البشرية وتشجيع الأفراد على اعتماد برامج تعليمية وتدريبية تطويرية واستثمار المعارف الإنسانية.

أسلوب التعامل بين الإدارة والعاملين: فكلما كان الأسلوب الأكثر أخلاقاً وصدقاً ودعمًا للثقة مع الحرص الدائم في التعامل مع بين الإدارة والعاملين الذي من شأنه أن يعزز روح الولاء والانتماء فيهم.

الأمن الوظيفي: وتشمل جميع أبعاد الضمان الصحي والمنافع الوظيفية وتتصف بثبات والاستقرار مما يكون له أثر في الاستقرار النفسي ورفع روح المعنوية.

(فرهمونت أي، 1999، ص 77)، (الخير، وآخرون، 2004، ص 362).

الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث دراسة تتطابق مع عنوان بحثه فستتار ببعض الدراسات العربية والاجنبية القريبة من بحث والتي تشابهت في بعض متغيرات البحث نذكر منها:



- تم التحليل إحصائياً ومعالجتها بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتوصل البحث إلى العديد من النتائج أهمها:
- أن تصور أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي السائد في جامعة تعز قد جاء بدرجة تحقق منخفضة في جميع عناصر المناخ التنظيمي المشمولة بالبحث
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصور أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي السائد في جامعة تعز، تعزى لمتغيرات (الكلية - الجنس - المركز الوظيفي - الدرجة العلمية - سنوات الخبرة).
- انخفاض مستوى متوسط الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز .
- هناك علاقة بين بعض مجموعات القيم وبين بعض مجالات المناخ التنظيمي .

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع تدريسي جامعة الأنبار من حملة شهادة الدكتوراه ولقب أستاذ أو أستاذ مساعد ومدرس والبالغ عددهم (302) منهم (52) مرتبة أستاذ، و(303) مرتبة أستاذ مساعد ومدرس موزعين على (20) كلية علمية وإنسانية، للعام الدراسي 2009-2010

ثانياً: عينة البحث: وجد الباحث أن النسبة المقبولة لعينة البحث وللعينات الفرعية للفئات المشار إليها ينبغي أن لا تقل عن 20% واستقر الرأي بأخذ 20% من التدريسيين من الكليات الإنسانية، و20% من كليات الجامعة (أي 4 جامعات إنسانية وهما الآداب والتربية للعلوم الإنسانية والإدارة والاقتصاد والقانون واختيروا عشوائياً) والجدول (1) يوضح ذلك، والجدول الآتي

عدد أفراد عينة البحث			عدد أفراد مجتمع البحث		
المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
61	59	3	303	291	12

جدول (1) أعداد أفراد مجتمع البحث وعينته

بمجريات العمل الحالي واخذ نسبة اتفاق 80% فأكثر، وتم حذف (5) فقرات من المجالات الخمس المختلفة) واجري البعض من الخبراء تعديلات طفيفة على الفقرات وتم الأخذ بها هو مناسب منها بحيث لا يغير من المعنى الأساس للفقرة.

التجربة الاستطلاعية تم توزيع الأداة إلى مجموعة من مجتمع البحث (بلغت 15 تدريسي) لمعرفة وضوحها وكانت فقرات الأداة وتعليماتها واضحة ، وبعد فترة أسبوعين أعيدت الأداة إلى نفس المجموعة لاستخراج معمل الارتباط بيرسون بيت الاستجابتين فوجد انه يساوي 83% وهو يمثل معامل ثبات استقرار العينة الاستطلاعية.

ثالثاً: بناء أداة البحث (المناخ التنظيمي): تم الاستفادة من الأدبيات التي طرقت هذا الميدان من جوانب مختلفة ومتنوعة، فضلاً عن استقصاء الحاجات والأفكار والتصورات التي يفصح عنها أعضاء الهيئات التدريسية، وذلك من خلال المقابلات المباشرة والمفتوحة بين الباحث وعضو هيئة التدريس، وتكونت الأداة بصيغتها الأولية من 50 فقرة موزعة إلى خمس مجالات هي: (الحوافز، التدريب، اتخاذ القرار، الانتماء التنظيمي، السلوك المؤدي على التأثير الإيجابي)

تم إجراء الصدق بنوعيه الصدق الظاهري والمحتوى وتم التوصل إليه من خلال حكم المختصين على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة، تم عرض الأداة على خمسة عشر خبيراً ممن لهم صلة وثقة

30



ومن أجل معرفة مستوى تحقيق المناخ التنظيمي حسب مجالاته يبين الجدول (3) ذلك:

مجالات المناخ التنظيمي	المتوسط الحسابي	الوزن المئوي	نوع مستوى قبول المجال
الأول: الحوافز التي توعدها الجامعة تشجع التدريسي على التأثير الإيجابي في المجتمع.	18.66	51.83%	متوسط
الثاني: تحرص الجامعة على التدريب بهدف التأثير الإيجابي في المجتمع.	10.29	42.875%	ضعيف
الثالث: تسعى الجامعة على اتخاذ القرارات التي من شأنها خدمة المجتمع.	21.14	58.72	متوسط
الرابع: تعمل الجامعة على الانتماء التنظيمي للتأثير الإيجابي في المجتمع.	11.68	48.67%	ضعيف
الخامس: تحفز الجامعة المنتسبين على السلوك المؤدي على التأثير الإيجابي على المجتمع.	37.91	63.18%	عالي
المجموع الكلي للفقرات الاستبيان	99.68	55.37%	متوسط

بينما كان المجالين الآتين كان مستوى تحقيقهما ضعيف وهما:

1. تعمل الجامعة على الانتماء التنظيمي للتأثير الإيجابي في المجتمع.
2. تحرص الجامعة على التدريب بهدف التأثير الإيجابي في المجتمع.

التوصيات

- وضع مؤشرات واضحة لتعريف أعضاء هيئة التدريس بأساليب التأثير وخدمة المجتمع.
- توضيح السياسات الإدارية المنتهجة للأساتذة الجدد وإشراك الأساتذة في المصادقة عليها.
- ينبغي على وزارة التعليم العالي وضع نظام حوافز واضح منفصل عن خدمة المجتمع.
- تدعيم المجالات المتحققة من مجالات المناخ التنظيمي والعمل على رفع نسبة تحقق المجالات الغير متحققة.

يتبين من الجدول (3) أن مستوى تحقق المناخ التنظيمي بصورة عامة ودوره في التأثير الإيجابي بالمجتمع كان متحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة البحث.

نستنتج أيضاً أن ثلاثة مجالات كان مستوى تحقيقها بدرجة متوسطة كانت على التوالي:

1. تحفز الجامعة المنتسبين على السلوك المؤدي على التأثير الإيجابي على المجتمع.
2. الحوافز التي توعدها الجامعة تشجع التدريسي على التأثير الإيجابي في المجتمع.
3. الحوافز التي توعدها الجامعة تشجع التدريسي على التأثير الإيجابي في المجتمع.



ملحق

أداة الدراسة

أخي / أختي - أعضاء هيئة التدريس المحترمون

الكلية:-----، الدرجة العلمية----- الجنس-----

لاداعي لذكر الاسم أن شئت.

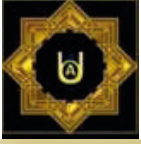
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المناخ التنظيمي على التأثير الإيجابي في المجتمع، فهل من خلال الندوات أو التوجهات التي تصدرها الجامعة ترى أن المسؤولين يشجعون على خدمة المجتمع والتأثير فيه إيجابياً، راجين منكم وضع علامة () امام الحقل الذي ترونه يتفق مع درجة موافقتكم عليه، علماً أن المعلومات المقدمة منكم ستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

ت	الفقرات	درجة الموافقة			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة
1.	الحوافز التي توعدها الجامعة تشجع على اجراء البحوث التطبيقية التي تخدم المجتمع.			ü	

وهكذا.....

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير



1. إبراهيم، مجدي عزيز، 2002، المنهج التربوي وتحديات العصر ، عالم الكتب القاهرة، مصر.
2. تري، عبد الفتاح إبراهيم، 1990، مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية ، جدل البني والوظائف ، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي « أفاق مستقبلية » القاهرة رابطة التربية الحديثة المجلد الأول
3. ثامر ، محمد محارمه ، 1996، المناخ التنظيمي في الفكر الإداري ، مجلة الإدارة ، العدد/ 65 ، المجلد / 18 .
4. الثبتي، مليجان معيض ، 2000، الجامعات ، نشأتها ، مفهومها ، وظائفها ” دراسة وصفية تحليلية ” المجلة التربوية _ الكويت _جامعة الكويت _مجلس النشر العلمي ع 54 .
5. الجبر ، سليمان بن محمد، 1993، الجامعة والمجتمع ، دراسة لدور كلية التربية جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع ، التربية المعاصرة ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ع 27.
6. حداد، مصطفى، 1993، إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ، الغدد الأول، يوليو.
7. حسن، إيناس عبد ، 1995، تطوير أهداف التعليم الجامعي المصري في ضوء بعض المتغيرات العالمية والمحلية والاتجاهات المستقبلية وتحديات معوقات تحقيقها ” دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق ” ” المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي ” الأداء الجامعي الكفاءة والفاعلية والمستقبل ، جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعليم الجامعي 10/21 - 11/2 .
8. حسن محمد حربي ، 1990، دور الجامعة في تنمية بيئتها ، مجلة الغدرة العامة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ع 68.
9. الخير ، طارق ، وآخرون ، 2004، مبادئ الإدارة ووظائفها ، ط 1 ، منشورات جامعة دمشق - كلية الاقتصاد ، دمشق ، سوريا .
10. السماوي ، عبد الرقيب علي قاسم ، 2005، المناخ التنظيمي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز رسالة ماجستير غير منشورة جامعة تعز اليمن.
11. السمدوني، إبراهيم عبد الرافع، سهام ياسين أحمد ، 2005، تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع 127 جزء أول أكتوبر
12. عبد الحليم، محمد محمد ، عزب ، محمد علي، 1997، دور كلية التربية جامعة الزقازيق في تنمية البيئة وخدمة المجتمع ، الواقع والمعوقات ، وإمكانية التغلب عليها ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ع 28 .
13. عبد الغفار، عبد السلام، 1993، دعوة لتطوير التعليم الجامعي، مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي ، عالم الكتب، القاهرة.
14. عمار ، حامد، 1996، دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، المؤتمر السنوي الثالث عشر لقسم أصول التربية ، جامعة المنصورة .
15. العكل ، إيمان صبري، 2001، خدمة الجامعة المبررات المفترضة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنوفية.
16. فريمونت أي ، وآخرون، 1999، النظرية العامة للأنظمة : تطبيقات على التنظيم والإدارة (مقالة ضمن كتاب : الإدارة والسلوك التنظيمي ، إعداد مايتسون ، إيفانسيفش ، الأهلية للنشر ، عمان - الأردن.
17. القريوتي ، محمد قاسم ، السلوك التنظيمي ، ط 2 ، 1994، دار الصفاء ، عمان - الأردن.
18. الكربولي، ولاء خليل إبراهيم ، 2010، القيم السائدة لدى طلبة جامعة الأنبار وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / جامعة الأنبار، العراق
19. محمد القريوتي، 2003، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط 3، دار الشروق، عمان، الأردن.
20. وحدة البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية في عمادة البحث العلمي، 2000، توجيه البحوث العلمية لخدمة المجتمع ، دراسة تطبيقية على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 20 - 23 / 2000.
21. Smith, sharon . (1990) / An Investigation of communication satisfaction and organization climate in state community colleges / DAI, vol 50 N0 6.



«ظاهرة الهجرة غير الشرعية وآثارها الدولية: حالة الجزائر» تحقيق الاتفاق حول المفاهيم القانونية في دراسة الظاهرة

أ. عصام بن الشيخ
أستاذ العلوم السياسية
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

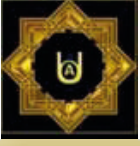
د. قوي بوحنية
أستاذ العلوم السياسية
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملخص:

تحاول هذه الدراسة أن تبحث مفهوم ظاهرة الهجرة غير الشرعية، ومقاربات الدول والمنظمات الدولية في تفسيرها ومعالجتها، ومكافحة الظروف والأسباب المؤدية لها، ومحاولة مقارنة تلك المقاربات المفاهيمية مع المقاربة الجزائرية في مكافحة ظاهرة الهجرة غير الشرعية. كما تدرس سبل تطوير التشريعات الوطنية في الدول النامية لمحاصرة هذه الظاهرة، التي تحولت إلى "جريمة آمنة"، وظاهرة شديدة السرعة والتعقيد، كما تدرس أسباب ضعف إجراءات وقف الهجرة، ومحاولة تطويرها لجعلها أكثر فعالية، عن طريق تحقيق المزيد من الاتفاق والتعاون الدولي حولها.

Abstract

This study attempts to study the concept of the phenomenon of illegal immigration, and approaches that countries and international organizations in the interpretation and treatment of this phenomenon, and control of the circumstances and reasons leading to it, and try to compare those approaches with the conceptual approach of Algeria in the fight against illegal immigration. Also considering ways to develop national legislation in developing countries to curb this phenomenon, which turned into a "crime safe", and the phenomenon of high-speed and complex, is also considering the causes of the failure procedures to stop immigration, and developed it to make it more effective by further agreement and international cooperation around.



1. هل هناك اتفاق في تحديد مفهوم الهجرة غير الشرعية بين الدول المتقدمة والدول النامية والمنظمات الدولية المهتمة بهذه الظاهرة الخطيرة؟
2. كيف السبيل إلى تحقيق تعاون لمحاصرة ظاهرة الهجرة غير الشرعية دون المساس بمصالح الدول النامية؟
3. هل تحقق السياسات الجزائرية للهجرة المصالح الجزائرية، أم أنها مرتعنة ومرتبطة بالسياسات الأوروبية لضبط الهجرة، تحقيقاً للأهداف الأوروبية على حساب الجزائر؟
4. وكيف تواجه الجزائر الآثار المترتبة عن تحول السياسات الأوروبية في مكافحة ظاهرة الهجرة؟

مصطلحات الدراسة

وضع المسؤولون الحكوميون والمشرعون والخبراء الدوليون، ومجتمع الباحثين المهتمين بدراسة «ظاهرة الهجرة»، أطرا مفاهيمية ومصطلحات محدّدة لتفسير ظاهرة الهجرة بأنواعها المختلفة، الشرعية منها وغير الشرعية. وتعتبر الأبحاث والقواميس المحدّدة من طرف المنظمة الدولية للهجرة من أكثر الأبحاث دقّة وموضوعيّة، حيث وضعت الأطر المفاهيمية ذات البعد الكوسموبوليتاني، المدافع عن الإنسان باعتباره «مشاركاً إنسانياً» سامياً. حيث لا يزال مفهوم الهجرة -كغيره من الكثير من المفاهيم والظواهر الإنسانية الأخرى- مرتعناً بمقاربات الدول أو أيّ طرف من أطراف المجتمع العالميّ في تعريفه وتفسيره، وأفضت ظاهرة تعدّد المقاربات الدولية في تعريف ظاهرة الهجرة، إلى تعدّد منازرات وزوايا الرؤية والتفسير والتحليل لهذه الظاهرة، التي تحتاج إلى ضبط اصطلاحيّ دقيق، للانطلاق منه لبناء بحوث موضوعية تخدم الإنسان وتقدر قيمته الإنسانية بعيداً عن تصورات الدول والحكومات.

وتؤثّر ظاهرة الهجرة غير الشرعية بشكل كبير على الجزائر من ناحية إلزامها بالقيام بواجباتها حيال ضبط الظاهرة وتشديد إجراءات الهجرة إلى الدول الأوروبية، حيث أنّ الجزائر هي واحدة من أكبر ممرات العبور لعشرات المهاجرين ليس فقط من الجزائر بل من كلّ الدول الإفريقية، وستحاول هذه الدراسة بحث الآثار المترتبة عن تطور هذه الظاهرة، ودورها في تحول السياسة الجزائرية لضبط ظاهرة الهجرة النظامية وغير النظامية على حدّ سواء.

الاطار المفاهيمي

أولاً: تحقيق الاتفاق في تحديد المصطلح

رغم اتفاق المجتمع الدوليّ على اعتبار القانون الدوليّ الحاكم والناظم الأساسيّ لسلوك الحكومات والأفراد حيال هذه الظاهرة، إلّا أنّها دخلت في إطار بناء العلاقات غير المتوازنة بين دول الشمال المتقدمة ودول العالم الثالث المتخلفة، وأصبح كلّ طرف يعتمد المقاربة التي

ترتبط قضايا الهجرة غير الشرعية وتأثيراتها المختلفة بقضايا الأمن الإنسانيّ والأزمات المترتبة عن الخلل الناجم عن عدم تحقيقها، حيث أكّدت الأزمات التي تعيشها فئة المهاجرين والمهاجرين غير الشرعيين العديد من القضايا الخفيّة المرتبطة بقيمة الإنسان "المهاجر" بالنسبة للدولة المستقبلية للمهاجرين، وكان لها دور كبير في كشف حقيقة تعامل الدول المتقدمة مع قضايا حقوق الإنسان والأمن والعنصرية واللجوء السياسي، والتهميش، واستيعاب المهاجرين الشرعيين، صعوبة الاندماج ورفض انسلاخ الهوية الوطنية، مشكلة التطرف والانتهاكات الموجهة للجاليات المسلمة بالإرهاب... إلى غيرها من الانتهاكات، التي فضحت ثورات المهاجرين في مدن إسبانية وفرنسية عدّة، أكّدت أنّ فئة المهاجرين سواء كانوا شرعيين أو غير شرعيين فهم في خانة المواطنين من الدرجة الثالثة أو النفايات البشرية على حدّ وصف الرئيس الفرنسيّ الحاليّ نيكولا ساركوزي لما كان وزيراً للداخلية في حكومة الرئيس الأسبق جاك شيراك، الذي ضمن نجاحه الانتخابي بفضل أصوات المهاجرين "الفرنسيين من أصول عربية وإفريقية"، ففئة المهاجرين بالنسبة للسلطات الأوروبية متهمّة بالتخلف والإرهاب والعديد من الانتهاكات غير العقلانية، التي وصلت إلى حدّ التأثير على دول شمال إفريقيا ومنها الجزائر، التي توجد في خانة الاتهام بالتقصير حيال مواجهة هذه الظاهرة الخطيرة.

وتؤثّر ظاهرة الهجرة غير الشرعية بشكل كبير على الجزائر من ناحية إلزامها بالقيام بواجباتها حيال ضبط الظاهرة وتشديد إجراءات الهجرة إلى الدول الأوروبية، حيث أنّ الجزائر هي واحدة من أكبر ممرات العبور لعشرات المهاجرين ليس فقط من الجزائر بل من كلّ الدول الإفريقية، والمشكلة تقع على الحكومة من ناحية ضبطها للهجرة غير الشرعية التي تمّولها شبكات الهجرة، التي تتقاضى أموالاً من المهاجرين غير الشرعيين من أجل الحصول على فرص هروب "غير آمن وغير مضمون" ومحفوف بالمخاطر، لبلوغ الشواطئ الشمالية للمتوسط، مع التشديد على أنّ معظم هؤلاء المهاجرين يصلون إلى تلك الشواطئ وقد قاموا بتمزيق هوياتهم لمنع إمكانية التعرف عليهم وعلى دولهم الأصلية. وتشدّد الجزائر من جهتها عن طريق التشريعات وخصوصاً قانون العقوبات على أن تلتزم بالحدّ من الظاهرة عن طريق الإجراءات العقابية الردعية، وذلك من خلال فرض حبس وتغريم من يجري القبض عليهم ممن قام بالهجرة بطرق غير شرعية، وإشاعة مصير هؤلاء الموقوفين لردع الأفراد عن مثل هذه الممارسات والسلوكيات، وفي المقابل، عرض فرص عمل وشغل وتمويل مشاريع لصالح الشباب لإغرائهم باستخدام ورقة التنمية، لإنجاز مشاريع تضمن لهم الحقّ في العمل والأجر والربح، وتغنيهم عن التفكير في الهجرة والبحث عن بديل خارج الوطن.

اهداف الدراسة

وبناء على ما تقدّم بالإمكان طرح الإشكالية التالية لدراسة الظاهرة:



الوصول إلى عالم الأوروبيين الحدائي الضامن للحريات الإنسانية، العالم الأوربي الموعوم الذي فرض هو حلفاؤه في الاقتصاد العالمي غط الهيمنة الرأسمالية التي جعلت حياة الفقراء في إفريقيا والعديد من الشعوب الفقيرة في دول أمريكا اللاتينية وآسيا تعيش حياة صعبة ومعقدة ومكلفة، وانعدام الغذاء والسلع والخدمات وارتفاع تكاليف المعيشة مقابل تدني القدرة الشرائية أو انعدامها، إضافة إلى عدم قدرة الشباب العاطل عن العمل على رسم مستقبلها وتحقيق أمانها الحياتية في ظل بيئة يعمها الفوضى والفساد الداخلي، والتبعية والخضوع الاقتصادي لقوى الاقتصاد الرأسمالي العالمي.

ثانيا: أسباب هجرة الجزائريين تجاه فرنسا والدول الأوروبية خلال العقود الماضية

كان لموقف البطولي للكثير من الجزائريين في الحرب العالمية الثانية دور كبير في تغيير السياسات الفرنسية تجاه الفرنسيين من أصول جزائرية، وكان الدافع الرئيسي لهذا الحول الكبير السياسي والقانوني هو الحاجة الفرنسية الماسة لليد العاملة، وجرت عملية تسهيل الهجرة من أجل تحقيق الأهداف الاقتصادية للحكومة قبل استقلال الجزائر.³

كما قامت الحكومة الجزائرية والفرنسية على التفاوض حول هجرة العمال والطلبة بعد استقلال الجزائر، وخضعت المفاوضات لمساومات فرنسية كبيرة، تخص حقوق العمال الجزائريين مقابل ممتلكات المعمارين الفرنسيين الذين جرى الاستيلاء على ممتلكاتهم بسياسة التأميم الاشتراكي التي اعتمدتها حكومة الرئيس بن بلة، ولم تكن إجراءات انتقال الجزائريين إلى فرنسا متشددة كثيرا، نظرا لاستمرار الرغبة الفرنسية في سدّ الفجوة الكبيرة للعمال والفنيين في المشاريع الصناعية بفرنسا.⁴

وقد كان العمال الجزائريون مضطرين للهجرة نظرا للظروف الاقتصادية الصعبة التي مرت بها الجزائر بعد حرب التحرير المنهكة، إضافة إلى مسألة انخفاض أجور العمال وكبر حجم الأسر الجزائرية، إضافة إلى مزاي الضمان الاجتماعي التي تشترط الحصول على عمل دائم وهو ما يوفّر في فرنسا في ذلك الوقت أكثر من الجزائر، أما الأسباب السياسية والإدارية فهي القوانين التي سنّها البرلمان الفرنسي والتي تسمح للجزائريين بالعمل في فرنسا، إضافة إلى تواجد الكثير من الجزائريين الذين ينشطون سياسيا وجمعويا في إطار الأحزاب والجمعيات الفرنسية وحتى الجزائرية، وازدياد مصالح الجزائريين في فرنسا.⁵

كما كانت سياسة الرئيس شارل ديغول في فرنسا لكسب صداقة الدول النامية من الناحية السياسية دور كبير في تسهيل هجرة الجزائريين إلى فرنسا، بل كان القادة الديغوليون يعتبرون أنّ اليد العاملة الجزائرية بمثابة العمود الفقري للتعاون والصداقة الجزائرية الفرنسية في المستقبل، وفي مؤتمر صحفي عقده الجنرال ديغول في

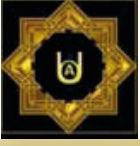
تلائم مصالحه وأهدافه، لتمنع تأكيد الاتفاق حول المفهوم، وتضع الدول المصدرة لأفواج المهاجرين، بممارسة الابتزاز ضدّ الدول المتقدمة، وتحملها مسؤولية عدم القيام بواجباتها باعتبارها «شرطيا أو خفر سواحل» تتولّى منع انتقال الأفراد إلى دول الشمال المتقدمة، بطرق غير شرعية. ويعني ذلك أنّ دول الشمال المتقدمة تحاول أن تفرض مقارباته الأمنية وحتى السياسية والاقتصادية والاجتماعية حيال قضايا الهجرة أو حتى الإرهاب، وتنتج من هذا الفرض تعدّد مقاربات المفهوم، وظهور عدد من المقاربات السياسية والاقتصادية والأمنية في مواجهة هذه الظاهرة.

يمكن أن تصنّف الهجرة في صنفين إما شرعية «النظامية» أو غير شرعية «غير النظامية»، أمّا الهجرة «الشرعية» فتعني الرحيل وترك الأهل والوطن بهدف البحث عن الرزق أو بحثا عن ملاذ آمن أو لتحسين الأوضاع الثقافية والعلمية للفرد، أو اللجوء الإنساني طلبا للأمن من التخويف والإرهاب السلطوي، أو الحروب والنزاعات، أو بحثا عن تحقيق مستقبل للفرد أو ضمان حقوق للأسرة في المستقبل... إلى غير ذلك من غايات ومقاصد الهجرة الشرعية، التي تخفي وراءها عجز الدول المصدرة للمهاجرين عن تحقيق ما سلف ذكره من دوافع الهجرة.¹

وينصّ القانون الدولي على حقّ كلّ فرد في الهجرة والرحيل من بلده، لكنه لا يعطيه الحقّ في الدخول إلى بلد لا يتمتع فيه بحقّ المواطنة دون الحصول على حقّ دخوله، وحقّ الدخول حقّ سيادي للدولة التي يرغب في دخولها المهاجر الوافد، حيث يعتمد البلد المستقبل سياسات للهجرة القانونية تتسم بالشفافية والشرعية والانتقائية، بمعنى أن للحكومة الحقّ في اختيار من يجري قبول إفادتهم، حيث يصنّف في خانة الهجرة غير الشرعية بالنسبة للدول الأوروبية الحالات التي من بينها:²

- من دخل دولة أوروبية بدون تأشيرة دخول قانونية صالحة
- من تجاوزت مدة إقامته المدة المصرّح بها.
- من مارس عملا بدون تصريح
- من اخلّ شروط إقامته.

أمّا الهجرة غير الشرعية فتعني رحيل فرد أو مجموعات من الأفراد خارج البلد بصورة غير قانونية خارج نطاق ما يسمح به القانون الدولي، بحثا عن سبل حياة كريمة ومستقبل أفضل، حيث ينتهك الراحل القوانين والتشريعات التي تسمح له بالتنقل ويخالف النظم الدولية المتعارف عليها بطلب تصريح دخول أو فيزا لتتبع الإقامة أو تصريح العمل،... ومن أبرز نماذج هذه الهجرة هي هجرة المهاجرين غير الشرعيين من القارة الأفريقية إلى الشمال القارة الأوروبية، حيث يعتبر الشمال في هذه الحالة الهدف المطلوب من هؤلاء المهاجرين هو



في تونس، كان بمثابة رشوة للنظام السياسي التونسي الذي لم ينجح في تحقيق تنمية بأكثر من 3 بالمائة، للقيام بدور ترويعي وإرهاب المواطن التونسي وإفقاره حتى لا يفكر في الهجرة خارج تونس، وهو ما يؤكد المسؤولية الغربية حيال مظلومياتنا وضعف سياساتنا الوطنية، خصوصا مسألة المواطنة في دولنا العربية والإسلامية..

يمكن أن نحدد أبرز دوافع الهجرة فيما يلي:

- الأزمات السياسية والاقتصادية والانفجارات الاجتماعية التي تشهدها دول العالم الثالث، وقد لاحظنا كيف هاجر من الدولة التونسية أكثر من 4000 مهاجر غير شرعي في ليلة واحدة نحو إيطاليا، بعد أسبوع فقط من رحيل الرئيس التونسي عن الحكم مطلع السنة الجارية، ناهيك عن الحروب والنزاعات التي شهدتها دول القارة الإفريقية وتهديدها لأمن الإنسان فيها. ومن هنا لا يقبل أن يوصف المهاجر غير الشرعي نتيجة هذا السبب القهري بـ: «المجرم»، بينما هو نتيجة لسياسات حكومة بلده التي قامت بإرهاب الأفراد.
- الشعور بالحرمان السياسي: ينتج عن التضييق على حريات الأفراد ومنعها عن التعبير عن الرأي بكل ديمقراطية وغياب مبادئ حقوق الإنسان، شعور الفرد بحالة من عدم الاستقرار النفسي والاجتماعي وعدم الأمن الاجتماعي وحتى السياسي والاقتصادي، وينتج عنها رغبة في اللجوء إلى الرحيل والبحث عن بديل يحقق الذات والكرامة الإنسانية. وفي هذا السياق وجب التذكير بما صدر عن مؤتمر فيينا الشهير في جوان 1993 حول تحقيق أمن الإنسان، بأن حقوق الإنسان هي بمثابة باقة من الحقوق المترابطة غير قابلة للتجزئة، ولا الفصل، فالإنسان حين يحصل على كل الحقوق يمنع حق واحد فقط، يجعل النظام الإنساني مختلا، ومرشحا للانهار في أية لحظة.
- الحروب والصراعات الأهلية: وهي من أكثر الظواهر المؤذي والمؤثرة في أمن الإنسان، حيث كانت الحروب والنزاعات العرقية والإثنية والخلافات المذهبية والدينية والطائفية، وصراع الطبقات نتيجة تجذر وإزدياد نفوذ الأفراد الرأسماليين على حساب أعداد واسعة جدا من الفقراء، والإضرار بالبنية الاقتصادية للبلاد مما يرشحها إلى الانهيار والتفتت. إضافة إلى ما حدث في التاريخ الإنساني من حملات تهجير قسري عقب الاستيلاء المنظم على أراضي الغير، مثلما حدث مع الشعب الفلسطيني المطرود من أرضه، مما تسبب في تفاقم مشكلة المهاجرين الفلسطينيين إلى الدول المجاورة لفلسطين المحتلة، وما حدث من حروب طائفية في دولة يوغسلافيا السابقة التي انهارت إلى ستة دول على إثر النزاع الإثني والطائفي الديني، إضافة إلى الحروب الأهلي والعرقية والإثنية في السودان ونيجيريا ورواندا وبورندي والعديد من دول العالم الثالث.

05 سبتمبر سنة 1960 قال الرئيس شارل ديغول أن بإمكان عمالة الجزائريين أن تحوّل فرنسا والجزائر الفرنسية إلى دولة مزدهرة في حال رفض الانفصال، ما يعني الاعتراف الفرنسي بقيمة العمالة الجزائرية -رغم أنه جرى تسييس هذا الموقف ضدّ استقلال الجزائر-⁶.

كما شهدت السياسات الفرنسية تطورا في سبعينيات القرن الماضي في عدم التشدد حيال استخدام العمالة الجزائرية، وهو ما حدث في مجال البتروكيماويات، حيث ظلّ النفط الجزائري تحت السيادة الفرنسية رغم استقلال الجزائر سنة 1962، وكانت العمالة الجزائرية تساهم بشكل كبير في الصناعة البترولية الفرنسية في الجزائر، وكلن تأميم الجزائر لنفطها في 24 فبراير سنة 1971 سببا لعودة التشدد الفرنسي ضدّ الحكومة الجزائرية والعمال الجزائريين في فرنسا. كما قال جاك شيراك سنة 1976 عندما كان رئيس وزراء فرنسا: «ينبغي ألا تكون في فرنسا أية بطالة، لأنّ هناك مليون عامل عاطل، بينما توجد مليون وتسع مائة ألف وظيفة بيد أجنبية»، وهو ما يعني أنّ السياسات الفرنسية تجاه المهاجرين كانت خاضعة للتحوّلات الداخلية الفرنسية والطالب الانتخابية في فرنسا.⁷ وظلّت العلاقة مرهونة بالأوضاع السياسية في الجزائر، التي شهدت تحوّلًا هامًا نحو الديمقراطية بعد إقرار دستور فبراير 1989، وتأثرت العمالة الجزائرية بأحداث الجزائر والعشرية السوداء في تسعينيات القرن الماضي، التي زادت من الهجرة غير الشرعية من الجزائرية تجاه فرنسا، وكشفت تلك الفترة الأوضاع المأساوية للجزائريين في فرنسا، إضافة إلى لجوء الأحزاب الفرنسية اليمينية وغير اليمينية إلى استخدام ورقة المهاجرين في الانتخابات.

ثالثا: أسباب ضعف إجراءات وقف الهجرة

ما الذي يحمل إنسانا إلى المجازفة بروحه، وتحمل العواقب السياسية والقانونية والأمنية، وتحمل بلده عناء صرف تكاليف باهظة لرصد الظاهرة في الوقت الذي تطالب فيه هذه الدول بدعم العملية التنموية بما يحقق لها مزيدا من النجاح الاقتصادي الكفيل بمنع الهجرة غير الشرعية، وما يدفع بعشرات العرب والمسلمين إلى الهروب بركوب واستخدام زوارق غير مضمونة للوصول إلى الضفة الشمالية للمتوسط، إلى وصل الباحثون إلى اكتشاف تلك الإحصائيات الرهيبة عن حجز نزوح وهروب المواطنين من بلداننا العربية نحو الغرب، إلى أن بلغ عدد الغرقى من العرب من المهاجرين غير الشرعيين في عرض المتوسط، أكثر من شهداء الشعوب العربية في جميع الحروب التي خاضتها الدول العربية ضدّ إسرائيل؟!...، فما يثير الدهشة حقا، هو أنّ التسلط السياسي الذي يعتبر أحد أبرز دوافع الهجرة غير الشرعية، كان حادثا على عين الدول الأوروبية التي تدعي أنّها تعاني من تزايد ظاهرة الهجرة وتهديدها لها، فقبل انهيار نظام الرئيس التونسي المخلوع زين العابدين بن علي مطلع العام الحالي 2011، كان الاتحاد الأوروبي يشيد بالتجربة التنموية التونسية والديمقراطية وحقوق الإنسان في تونس، حيث أثبتت التقارير أنّ إدعاء نسبة 08 بالمائة كنسبة تنمية محققة



تشتط تعاوناً جماعياً من الدول الأوروبية والمتوسطية لإنجاحها، وتنص القوانين الأوروبية على تجريم الهجرة غير القانونية، والتشدد حيال منح حق اللجوء السياسي والرقابة على الحدود، واعتماد أساليب الطرد القسري على الهجرة غير النظامية، لإعادة المهاجرين غير الشرعيين إلى أوطانهم، كما نظمت المادة 62 من معاهدة أمستردام حول «الحرية، الأمن، العدل»، الأسس القانونية الخاصة بسياسة إصدار التأشيرات والرقابة على الحدود، ومكافحة شبكات الهجرة وإعادة المهاجرين غير الشرعيين إلى أوطانهم، كما تبنت المجلس الأوروبي سنة 2003 إجراءات مكافحة الهجرة غير الشرعية عبر الشواطئ البحرية للدول الأعضاء.

كما سعت الدول الأوروبية إلى التنسيق بينها وبين دول المنشأ ودول العبور، لمساعدتها على ضبط الهجرة وتأكيد صدقية الوثائق، وتطبيق شبكات الهجرة غير الشرعية، والحد من ظاهرة التشغيل غير القانوني لمهاجرين، واعتماد سياسات تربط جنوب دول المتوسط بالسياسات الأوروبية وتسمح بإعادة المهاجرين غير الشرعيين إليها.

كما تتعاون الدول الأوروبية مع دول المغرب العربي من أجل إنشاء مراكز إنذار مبكر، ومعسكرات مؤقتة لإيواء المهاجرين الأفارقة، الذين يحاولون عبور المتوسط والتسلل للدول الأوروبية.⁸

الخاتمة

تؤثر ظاهرة الهجرة غير الشرعية بشكل كبير على الجزائر من ناحية إلزامها بالقيام بواجباتها حيال ضبط الظاهرة وتشديد إجراءات الهجرة إلى الدول الأوروبية، كما أن الجزائر متضررة من ازدياد موجات الهجرة ونزيف الإطارات المستمرة تجاه الدول المتقدمة، ولم تعد الأوضاع الأمنية والاقتصادية في الجزائرية تمنع الشباب من الحصول على فرص عمل في القطاعين العام والخاص، كما أن تشدد الدول الأوروبية حيال حركة الأشخاص أصبح يقابل بسياسة المعاملة بالمثل، إذ تتأثر المصالح الأوروبية في الجزائر مثلما تتأثر المصالح الجزائرية ومصالح الجاليات الجزائرية في الدول الأوروبية، لم تعد الجزائر ذلك البلد الذي يكتفي موقف المتلقي والمتفرج على السياسات الأوروبية، حيث أن إيقاف موجات الهجرة مصلحة مشتركة من الجانبين تقتضي التعاون والتفاهم بين جميع دول المتوسط، وحساب مصالح الجميع دون إضرار بطرف ما أو كسب طرف ما على حساب الآخرين.

• الحرمان من الحق في العيش الكريم نتيجة الأزمات الاقتصادية والكوارث البيئية والفيضانات والمجاعات المهددة للشعوب في دول الجنوب المختلفة، التي لا تترك لها أية فرصة للهروب من الموت سوى الهجرة بحثاً عن ملاذ آمن من الكوارث والفيضانات والظروف الطبيعية القاسية. أم الهجرة نتيجة الرغبة في الانتقال من حالة عيش كريهة إلى البحث عن الرفاه، فهي حق لكل مواطن بموجب القانون الدولي، وهنا لا بد على الراغب في الهجرة أن يلتزم بشروط الدولة المستقبلة والبحث عن قنوات الهجرة الشرعية النظامية، أما إذا سلك هذا المهاجر طري فالهجرة غير الشرعية فهو يتحمل نصيباً من المسؤولية حيال هذا الاتجاه، وبالرغم من ذلك، لا يقبل أن يوصف المهاجر غير الشرعي نتيجة هذا السبب بـ: «المجرم»، حيث أن هجرته هي نتيجة لسياسات لأوضاع بلده وسياساتها التي لا تستطيع ضبط المتاجرين بالبشر.

• مغريات الهجرة، وما تؤدي له تلك الحوافز والتسهيلات التي تتقدم بها الدول الغربية لشباب الدول المتخلفة، الحاصلين على شهادات في اختصاصات تحتاجها الدول المتقدمة لتسيير ألتها الاقتصادية وحتى الإدارية، حيث ظهرت دعوات لمنح فرص للإقامة المؤقتة والهجرة إلى الدول المتقدمة من أجل العمل والحصول على فرص عيش أفضل. ووجب التذكير إلى سياسات بعض الدول المتقدمة التي قمت باستحداث تشريعات تسمح لها بجلب مهاجرين شرعيين بهدف سد حاجياتها الاقتصادية، وسد الفجوة الديمغرافية في المستقبل، حيث أن فئة المهاجرين المرغوب فيهم والتي أصلح على تسميتها في فرنسا «الهجرة الاختيارية/المنتقاة»، وهي هجرة ميسرة تسعى عبرها الدول للقيام بسياسة تمييزية براغماتية تخدم أهدافه الاقتصادية والتنمية ولو على حساب الدول المتخلفة، التي تولت تكوين الشباب والإطارات الحائزين على شهادات عليا في اختصاصات هامة، تحتاجها الدول المتقدمة من أجل تحريك عجلتها التنموية.

رابعا: إلزام الجزائر باحترام السياسات الأوروبية لتنظيم الهجرة وضبط الهجرة غير الشرعية

قام الأوروبيون -بدفع من الجماعات اليمينية المتطرفة في دول الاتحاد الأوروبي- بتوحيد سياساتهم لضبط الهجرة عن طريق اعتماد اتفاقية «شنغن» واعتماد «نظام المراقبة الأوروبي»، وقد تسببت هذه السياسة في تحويل مسألة ضبط الهجرة إلى واحدة من الهواجس الأمنية التي



- ¹ مفيد الزيدي، هجرة العرب نحو الغرب: أزمة إنسان أم أزمة أمة؟، أسبوعية العرب الأسبوعي، لندن، (السبت 2010/06/02)، ص ص. 29-28.
- ² مصطفى عبد العزيز مرسي، تأثير الهجرة غير الشرعية إلى أوروبا على صورة المغترب العربي، ندوة المغتربون العرب من شمال إفريقيا في المهجر الأوربي، جامعة الدول العربية، برنامج الدراسات المصرية الإفريقية جامعة القاهرة، (2007)، ص.09.
- ³ عمار بوحوش، الهجرة إلى فرنسا: تاريخها...، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 13، (فيفري/مارس 1973)، ص ص. 39-23.
- ⁴ نفس المرجع.
- ⁵ عمار بوحوش، أسباب الهجرة إلى فرنسا مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 14، (أفريل/ماي 1973)، ص ص. 67-49.
- ⁶ عمار بوحوش، الهجرة... تقييم عام للقضية، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 17، (أكتوبر/نوفمبر 1973)، ص.30.
- ⁷ عمار بوحوش، المال المغتربون ضحايا الأزمات، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 41، (أكتوبر/نوفمبر 1977)، ص ص. 112-101.
- ⁸ مصطفى عبد العزيز مرسي، نفس المرجع، ص.11.



أستراتيجية التمويل للجامعات المنتجة (جامعات المملكة العربية السعودية ومملكة البحرين -أنموذجا)

د. نبيه نديم العبيدي
أستاذ المحاسبة والنظم المالية- الجامعة الخليجية

ملخص البحث

رغم أن فلسفة ورؤية الجامعة تنطلق من الحاجة التي يتطلبها المجتمع وندرة الموارد الاقتصادية المتاحة لها لتحقيق رسالتها بشكل أساسي كجامعة تعليمية في توفير الكوادر المؤهلة علمياً وعملياً للدخول في سوق العمل، من خلال برامج تعليمية مواكبة للتطور والحدثة والحاجة وتطوير القدرة والمهارة في التطبيق، وأخلاقيات العمل والتعامل، والتعليم المستمر، كجامعة تعليمية. ألا أنها من جانب آخر تدخر من المعرفة المتمثلة في الرأس المال الفكري - المتمثل بخزين المعرفة للهيئة التعليمية، والبنى التحتية للجامعة من المختبرات العلمية والورش الفنية والمكتبة الورقية والأليكترونية وشبكات الاتصالات، والأبنية والمرافق المساندة.

وفي ضوء ذلك فإن رأس المال المستثمر في المؤسسة التعليمية يمثل رأس المال المادي (الممول من المالكين والمقرضين) ورأس المال المعرفي (للهيئة التعليمية). وبهذا فإن تعطيل دور رأس المال المعرفي في الأستثمار قد يصيب المؤسسة بالعجز المالي لعدم كفاية الموارد (الناجمة عن أستقطاب الطلبة) في التغطية للنفقات مما يضعف من دور الجامعة وتفاعلها مع سوق العمل وخدمة المجتمع وخلق فجوة بين برامجها التعليمية وتكنولوجيا التعليم والمعرفة ومخرجاتها التعليمية التي يتطلبها السوق. حيث أن مشكلة التمويل أصبحت مشكلة أساسية تواجه معظم الجامعات سواء كانت الجامعات العريقة وذات السجل التاريخي أو الجامعات الحديثة التكوين، حكومية أو خاصة، أو الجامعات الكبيرة أو الصغيرة، من حيث الكليات والأقسام والبرامج، والمراحل العلمية، والمستلزمات والمرافق الخدمية، واعداد الأساتذة والتخصصات، وأعداد الطلبة،... الخ.

ومن أهم المشاكل والمعوقات هي المنافسة على استقطاب الطلبة والأعتماد للبرامج والشهادات. وتشكل المنافسة في الاستقطاب الأولوية القصوى لما لمحيط سوق العمل من آثار فعالة في الزيادة على الطلب التعليمي أو انخفاضه وفقاً لسياسات دول المحيط والأماكن المادية والأستيعاب للمخرجات في التوظيف، أو الهيكلية لقوى العمل، أو التفضيل للجامعات الأجنبية على الجامعات العربية أو المواقف في أستمرارية الأعتماد أو توقفه، أو بسبب الأزمات المالية المحلية أو الإقليمية أو الدولية، أو الاتفاقيات التعليمية الثنائية، وما ألى ذلك من مؤثرات ومؤشرات على انخفاض أنسبائية الطلبة للجامعات الخاصة، والتي بدورها ستؤثر على التمويل، وربما العجز في التمويل للأنشطة التعليمية وتحقق خسائر متلاحقة، إذا لم يتاح تمويل من مصادر أخرى للجامعة. مما يتطلب الأمر طرح رؤى جديدة للجامعة تنطلق من الحاجة التعليمية والأقتصادية في الأستثمار للمعرفة خدمة وتطويراً للمجتمع أستثماراً "أقتصادياً" في ظل مفهوم أقتصاد وتكنولوجيا المعرفة لتسهم في التنمية الأقتصادية والأجتماعية من خلال النتاج العلمي التطبيقي والدراسات والأستشارات والتي بدورها ستوفر مصادر تمويلية غير تقليدية ومتنوعة قد تفوق مصدر نشاط التعليم وبأتجاه رؤية جديدة لجامعة تعليمية ومنتجة. وأزاء ذلك فقد تدارس البحث مشكلة التمويل التي تعاني منها الجامعات عبر أربعة محاور

تناول المحاور الأول: الأطار العام للبحث -منهجية البحث، المشكلة والأهداف والأهمية وحدود البحث، أما المحاور الثاني: التعليم العالي والجامعة المنتجة رؤية وعمل- فقد تدارس الرؤيا والعمل للتعليم العالي والجامعة المنتجة من خلال أقتصاد المعرفة، والبحث العلمي وبنية التعليم العالي والعولمة، والتجربة الماليزية والكورية.

أما المحاور الثالث: المهمة والتمويل- فقد طرح مقترح الجامعة المنتجة من خلال مركز أفتراضي للأستثمارات، و المحاور الثالث فقد طرح مقترح الجامعة المنتجة من خلال مركز أفتراضي للأستثمارات العلمية والميدانية والمنتجات الجامعية المقترحة في ظل أطار المهمة والتمويل، أما المحاور الرابع:التوصيات والأستنتاجات- فقد تناول الأستنتاجات التي توصل إليها البحث والتوصيات.



ABSTRACT

“Funding strategy for universities producing for Saudi Arabia Kingdom & Bahrain Kingdom”

Although the philosophy and vision of the university stems from the need required by the community and economic resources available to it to achieve its mission primarily in university teaching. The provision of qualified scientific “practice” to enter the labor market. Through educational programs to keep pace with development and modernity and the need for and develop the ability and skill in application, and the work ethic and handling, and continuing university education. But it is the last save of the knowledge of the head intellectual capital - the education, and infrastructure of the university of science laboratories and technical workshops and traditional library and electronic communications networks, buildings and supporting facilities and actually freeze a large part of the capital and not to exploit the capabilities and rely on to attract students one side of the activity in the funding and create returns for fit with the volume of investment risk and may even lead to a shortfall in funding because of competition on the one hand the other hand, weakens the role of the university and its interaction with the market and society and create a gap between the educational programs and technology education and knowledge of the rapid development and the need for labor market skills, knowledge of the output of the university to use. Where funding Will become a major problem facing most universities, whether prestigious universities and with the historical record or the modern universities configuration, governmental or private, large universities or small, in terms of colleges, departments and programs, and the stages of scientific, supplies and service facilities, and the preparation of teachers and disciplines, and the number of students, etc

One of the main problems and obstacles are the competition to attract students and Accreditation Programs and certificates. The competition in the polarization of the highest priority to the perimeter of the labor market effects of an effective increase on the demand for education or fall according to the “policies of countries of the ocean and the material and absorption of the outcomes in employment, or structural work force, or the preference for foreign universities to Arab universities or positions in the continuity of credit or stop, or because of domestic financial crises, regional or international conventions or bilateral educational, and other such effects and signs of reduced flow of students to private universities, which in turn Slatternly Funding, and perhaps the shortfall in funding for educational activities and the loss-making successive, if available funding from other sources for the university and about it have tended many British universities, the U.S. and Europe in general, to solve its problems in financing the exploitation of potential cognitive broken up and running as products Shopping funded by private enterprise, government and foundations and charitable donations in the exploitation of these resources and investment research, consultancy, seminars and knowledge products and achieve revenue funding for universities in terms of economic and enterprise development, human resources, on the other. Which need to be put forward new visions of the university stems from the need for educational and economic To invest in the knowledge of service and development “of the community investment” economically “under the concept of Economics and Technology knowledge to contribute to the economic and social development through the production of scientific and applied studies and consultations, .., on the other hand, provide sources of financing non-traditional and diverse without relying on a source of education activity in attracting students alone, university education and productive. In the face of it has studied the research funding problem faced by universities, particularly private universities. The public universities despite the support available to them from the public budget allocations to the States Persian Gulf but it requires a contribution to the self-financing along with central funding and diversification of funding sources to become public universities productive And not consumers. And methodology of empirical and analytical research has identified the problem, objectives and importance of research in the general framework of the first axis. The second axis understanding the vision and work of higher education and the university produced through the knowledge economy, scientific research and the structure of higher education and globalization, and the Malaysian experience, and Korean.

The third axis was a proposal to the university produces through the Investment Centre scientific field and products proposed under the framework of the mission and funding. The fourth axis has dealt with the conclusions of the research and recommendations.



مشكلة البحث

تتحد مشكلة البحث من خلال النقاط التالية :

1. أن اهتمام الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في الجانب التعليمي من أنشطتها يؤدي إلى عدم مواكبتها للتطورات الاقتصادية والاجتماعية المتسارعة في بلدانها ومحيطها الأقليمي والدولي مما يخلق فجوة بين المؤهلات والقدرات لخريجها والحاجة لسوق العمل و يبرر استمرار الاعتماد على قوى العمل الوافدة .
2. تشكل المنافسة في الاستقطاب للطلبة المشكلة الأساسية في التمويل للجامعة المعتمدة على نشاط التعليم. لما لمحيط سوق العمل من آثار فعالة في الزيادة على الطلب التعليمي أو انخفاضه وفقاً لسياسات دول المحيط والأمكنيات المادية والاستيعاب للمخرجات في التوظيف، أو الهيكلية لقوى العمل ، أو التفضيل للجامعات الأجنبية على الجامعات العربية .
3. أن أقتصار نشاط الجامعة على الجانب التعليمي والبحث الأكاديمي خلق فجوة كبيرة بين رسالتها في خدمة المجتمع وطاقاتها المعرفية غير المستثمرة ، مما يعطل جانب أساسي من مواردها الاقتصادية المتاحة في تحقيق مصادر تمويلية إضافية ومتنوعة تساهم في تغطية العجز المالي وتحقيق عوائد استثمارية مجزية للجامعة من ناحية ،ومن ناحية أخرى تطوير وتنمية المشاريع الاقتصادية والتنمية الاجتماعية كجزء أساسي من رسالتها الجامعية.

الهدف العام للبحث:

خلق مصادر تمويلية غير تقليدية للجامعة عن طريق استثمار المعرفة وتسويق منتجاتها بما يحقق تدفقات تمويلية كمصدر معرفي أساسي مكمل لمصدر التعليم العالي التقليدي الحكومي والخاص الناجم عن استقطاب الطلبة في الدراسة في الجامعة من ناحية والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بشكل ميداني فعال من ناحية أخرى وصولاً إلى الجامعة التعليمية المنتجة . وذلك من خلال ايجاد الأواصر والترابط والعمل المشترك مع القطاعات الاقتصادية الإنتاجية والخدمية والقطاعات المؤسسية الإدارية والخدمية ذات النفع العام .

أهمية البحث :

أن مشكلة التمويل مشكلة أساسية تواجه معظم الجامعات سواء كانت الجامعات العريقة وذات السجل التاريخي أو الجامعات الحديثة التكوين ، حكومية أو خاصة ، أو الجامعات الكبيرة أو الصغيرة ، من حيث الكليات والأقسام والبرامج ، والمراحل العلمية، والمستلزمات والمرافق الخدمية ، واعداد الأساتذة والخصائص ، وأعداد الطلبة ،... الخ .

ومن أهم المشاكل والمعوقات هي المنافسة على استقطاب الطلبة والاعتماد

للبرامج والشهادات. وتشكل المنافسة في الاستقطاب الأولوية القصوى لما لمحيط سوق العمل من آثار فعالة في الزيادة على الطلب التعليمي أو انخفاضه وفقاً لسياسات دول المحيط والأمكنيات المادية والاستيعاب للمخرجات في التوظيف، أو الهيكلية لقوى العمل ، أو التفضيل للجامعات الأجنبية على الجامعات العربية أو المواقف في استمرارية الاعتماد أو توقفه ، أو بسبب الأزمات المالية المحلية أو الإقليمية أو الدولية ، أو الاتفاقيات التعليمية الثنائية ، وما إلى ذلك من مؤثرات ومؤشرات على انخفاض أنسيابية الطلبة للجامعات الخاصة ، والتي بدورها ستؤثر على التمويل ، وربما العجز في التمويل للأنشطة التعليمية وتحقيق خسائر متلاحقة ، إذا لم يتاح تمويل من مصادر أخرى للجامعة وأزاء ذلك فقد أجهت كثير من الجامعات البريطانية والأمريكية والأوربية بصورة عامة لحل مشاكلها في التمويل باستغلال الطاقات المعرفية المعطلة وتشغيلها كمنتجات تسوق بتمويل من المشاريع الخاصة والحكومية والمؤسسات الوقفية والخبرة في التبرعات واستغلال هذه الموارد باستثمارات بحثية وأستشارات ودراسية والمنتجات المعرفية وتحقيق عوائد تمويلية للجامعات من ناحية وتطوير المنشآت الاقتصادية والموارد البشرية من ناحية أخرى .

حدود البحث :الرؤيا والرسالة للجامعة

تنتقل فلسفة ورؤية الجامعة من الحاجة التي يتطلبها المجتمع والموارد الاقتصادية المتاحة لها لتحقيق رسالتها بشكل أساسي كجامعة تعليمية ومنتجة في:

- 1) توفير الكوادر المؤهلة علمياً وعملياً" للدخول في سوق العمل، من خلال برامج تعليمية مواكبة للتطور والحدثة والحاجة وتطوير القدرة والمهارة في التطبيق، وأخلاقيات العمل والتعامل، والتعليم المستمر، كجامعة تعليمية.
- 2) استثمار وتسويق المعرفة استثماراً "اقتصادياً" في ظل مفهوم اقتصاد وتكنولوجية المعرفة لتسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال النتاج العلمي التطبيقي والدراسات والأستشارات،... من ناحية ومن ناحية أخرى بتوفير مصادر تمويلية متنوعة دون الاعتماد على مصدر نشاط التعليم في استقطاب الطلبة لوحده ، كجامعة منتجة .

الحدود المكانية للبحث : جامعات المملكة العربية السعودية و مملكة البحرين

منهجية البحث : اعتمد المنهج الاستقرائي والوصفي التحليلي في اعداد البحث لأنه منهجاً " ملائماً للبحوث والدراسات المستقبلية ويستند على ما هو كائن وما ينبغي أن يكون وتوصيفه وتحليله وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع المطروحة في ظل البيانات والمعلومات المقترنة به .



المحور الثاني:

التعليم العالي والجامعة المنتجة رؤية وعمل The Vision

يشهد قطاع التعليم العالي خلال النصف الثاني من هذا القرن، أكبر وأهم توسع له، من حيث أعداد الجامعات التي تزايدت في العالم بشكل كبير جداً. كما تزايد الإقبال على الالتحاق بالكليات والمعاهد الخاصة بالتعليم العالي والمتخصص. فقد أكدت الإحصائيات الأخيرة أن عدد الطلبة في العالم قد ارتفع من (13) مليون سنة 1960م إلى (82) مليون سنة 1995م، ومن المحتمل أن يصل عدد الطلبة خلال الربع الأول من القرن القادم إلى (100) مليون طالب وطالبة (شبكة الأنترنت google).

وهذا التطور النوعي والكمي، إنما جاء نتيجة ازدياد الوعي العالمي بأهمية التعليم العالي، وما يقدمه من مساهمة فعالة وضرورية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. بالإضافة إلى كونه ثمرة ونتيجة موضوعية للسياسات والخطط التعليمية والتربوية التي وضعتها غالبية الدول في العالم، وهدفت إلى تحقيق حق التعليم والمساواة في الفرص التعليمية وضمان الحق في الحصول على تعليم متقدم وراقي لجميع المؤهلين له والراغبين فيه.

ألا أن هذا التطور حمل معه تحديات ومشاكل عديدة، خصوصاً بالنسبة لدول العالم الثالث، أو السائرة في طريق النمو، والتي انطلقت منبهرة بالانتصارات التي يحققها التعليم العالي في الدول المتقدمة - حيث تشارك الجامعات والمعاهد المختصة بالبحث العلمي في التنمية والتطور التقني بشكل فعال ومتميز. في محاولة لمسايرة هذه الدول، بالاهتمام بهذا القطاع علّه يوصلها إلى ما وصلته هذه الأخيرة من تقدم، أو على الأقل يربط قاطرتها بمسيرة الركب الحضاري على المستوى العلمي خصوصاً.

كما أن التطورات الجوهرية التي عرفها العالم على جميع المستويات الفكرية والتعليمية والتقنية، و الاهتمام بالجامعات والتعليم العالي لا يرجع فقط لدور هذا القطاع في مجال التربية والتأهيل الفكري والثقافي والأخلاقي، وإنما يتجاوز ذلك الآن ليشكل أنطلاقة هامة على مشارف القرن المقبل لبنى تحتية جديدة تضمن انتشار التكنولوجيا والمعارف الحديثة، بحيث يصبح مواطن الغد، مواطناً متعدد المعارف والثقافات وقادراً على مواجهة التحديات.

حيث حمل هذا التطور في طياته مجموعة من المشاكل والتحديات أهمها:

(1) مسألة تمويل هذا القطاع المهم والاستراتيجي، وكثرت الشكوى من هذا الازهاق المالي والضغط الذي يشكله الانفاق الكبير، دون مردود مالي مباشر يخفف العبء أو يساهم في التمويل،

(2) ثم الخلل العميق الذي أصاب المواءمة بين خريجي الجامعات والمعاهد المتخصصة، وبين احتياجات السوق من هذه الكفاءات المتخصصة.

(3) المناهج، وعدم مواكبتها للتطور العلمي والتقني مما أثر على مستوى الطلبة وتحصيلهم للمعارف الجديدة ومسايرتهم للتطور العلمي العالمي.

(4) مسألة التعاون الدولي في مجال تبادل المعلومات وتسويقها والاستفادة من تقنية الاتصالات الجديدة التي كشف عنها التطور التكنولوجي.

هذه المشاكل المزمنة التي يعاني التعليم العالي منها في أكثر من دولة في العالم التي كشف عنها التطور التكنولوجي، شكلت المحاور التي ناقشها المشاركون في مؤتمر باريس (5-9/10/1998) الذي جاء تتويجاً لأعمال خمس مؤتمرات عالمية اقليمية سابقة نظمتها منظمة اليونسكو وعقدت تباعاً خلال أربع سنوات في كل من هافانا وداكار وطوكيو وباليرمو وكان آخرها مؤتمر بيروت.

الأقتصاد والمعرفة التكنولوجية :

ماهية إدارة المعرفة: ينظر لها (kidwell,et.al,2001) (p.28) بأنها عملية تحويل المعلومات والموارد الفكرية إلى موارد ذات قيمة من أجل تطوير قدرات الأفراد والمنظمات ومساعدتها على اتخاذ القرارات الفاعلة لتحقيق أهدافها.

كما ينظر لها (Hope & Hope, 1997, p.67) بأنها العمل من أجل تنظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال من خلال تحقيق موائمة فعالة بين أدمغة الأفراد عن طريق المشاركة بالتفكير الجمعي (الدوري، زكريا ، و صالح، أحمد علي، p.56).

وبذلك فإن إدارة المعرفة تعد المصدر الأساسي في أسناد رأس المال الفكري في التفكير الاستراتيجي من خلال عملية تركيبية ناجمة عن توظيف الحدد والأبداع في رسم التوجهات الاستراتيجية للمعرفة عبر منظور متكامل للاستثمار الاقتصادي لتنمية بيئة للتطور المستمر، وتشجيع البحث العلمي ، والتعلم مدى الحياة خدمة للمجتمع .

و أراء ذلك تتعاظم أهمية المعرفة في الأقتصاد حتى عرف أقتصاد القرن الحادي والعشرين بعصر الأقتصاد المبني على المعرفة (Knowledge –Based Economics) وتدخل المعرفة كعنصر أساسي أكثر فأكثر في تنمية وأستدامة كافة قطاعات الإنتاج والخدمات .

ويتجلى ذلك من خلال زيادة نسبة الصادرات المعرفية في مجمل الصادرات كما تزداد صادرات الخبرة know-how ، وصادرات الخدمات المعرفية من أستشارات ومعلومات وغير ذلك . وكذلك تزداد نسبة تكلفة المعرفة في التكلفة الأجمالية للمنتجات والخدمات



التعليم والتعلم، والأجوبة وإن اختلفت وتناقضت، انطلاقاً من قراءة الواقع واستشراف المستقبل، وإياً» ما تكون الأجابات فأن ماسيتوصل إليه فأن التغيير الذي ستحدثه وسائل الإتصال المتطورة والذي بدأ ولن يتوقف سوف يكون ذا أثر فعال على البنية التحتية للتعليم وطرق الأداء والوسائل من، قاعات الجامعات والمحاضرات والمكتبات والمناهج وهيئة التدريس وحول الأدوات والوسائل المستخدمة في البحث العلمي.

هذا الوضع الجديد الذي بدأت ملامحه تتشكل بسرعة، طرح بدوره أسئلة كبيرة ومهمة لها علاقة بالتعليم العالي من جوانب أخرى، اقتصادية على وجه الخصوص، فالعملة الاقتصادية سيكون لها حضورها القوي والفاعل، لأن تسويق وسائل وأدوات الإتصال، بل المادة العلمية التي أصبحت سلعة ذات مردود اقتصادي مهم ومغز للإستثمار، سيجعل التعليم العالي صناعة دولية تخضع لقوانين السوق العالمية، وبالتالي سيجد هذا القطاع نفسه في خضم السوق العالمية الاقتصادية التي ستوجهه وتتحكم فيه، كما ستدفع به باتجاه المنافسة القوية والمحمومة لإنتاج مادة معرفية قابل للتسويق والترويج، وهنا يكمن المشكل بالنسبة للعالم الثالث، لأن مشاركته في هذا السوق لاتتجاوز اعتباره سوقاً استهلاكية فتحتحتها التجارة الدولية من قبل عن طريق اتفاقية «الغات» عندما تم الإتفاق على إلغاء الحواجز الجمركية أو التخفيف من قيودها بما يسمح بترويج الإنتاج الصناعي والثقافي للدول المتقدمة. وقد بدأت آثار هذا التبادل العالي المفتوح وسيطرة المركز الغربي المصدر على المجالين الإقتصادي والثقافي، تظهر بشكل واضح وتتكشف معالمها المعقدة والمتشابكة كل يوم. وستزيد الحاجة إلى المادة العلمية والمعرفية ووسائل تبادلها وترويجها الأمر تعقيداً، مما سيضع دول العالم الثالث أمام تحد حضاري شامل لم تعرفه من قبل. «إن العملة تنقل التحولات المختلفة التي يأتي بها هذا التبادل العام لمجموع الإنسانية، كل شيء يتسارع على الرغم من أن التطورات التكنولوجية التي أنتجها التطور العلمي تؤدي إلى تبسيط عدد كبير من العمليات، فإنه أصبح اليوم الاعتراف بأن أثر العملة العام يسبب تعقيداً وارتباطاً متزايداً لنشاطاتنا» هذه الحقائق لم تكن غائبة عن المشاركين في مؤتمر باريس، لكن الردود القوية والإستفسارات المهمة جاءت من طرف خبراء العالم الثالث، لأنهم يدركون ماذا تعني العملة الاقتصادية، وبالتالي فالحديث عن عملة ثقافية عن طريق التحكم في وسائل التعليم العالي وتوجيهها لخدمة السوق العالمية، سيطرح من جديد وبقوة قضايا لم تُحسم بعد، وما فتئت تغذي الصراع العالمي، مثل الغزو أو الإختراق الثقافي، الاستتباع الحضاري. وهذا ما يرر لنا التخوف الذي ساد مؤتمر باريس وقبله وبعده، وظهر في أعمال أكثر من ندوة ومؤتمر ودراسة وبحث علمي.

فالمادة العلمية والثقافية التي ستروجها العملة الاقتصادية والثقافية، ستكشف عن هيمنة لغوية تحمل معها قيماً وأفكاراً وأيديولوجيات ليست بالضرورة موافقة للعالم الثالث وعلى رأسه العالم العربي والإسلامي

. ومن الظواهر الأخرى لهذه التغيرات تتمثل في أن المعرفة تتحول إلى سلعة مما يستدعي حمايتها والحفاظ على سريتها (سلمان، جمال داود p.67)

أقتصاد المعلومات

يعد اقتصاد المعلومات المصدر الرئيس للثروة والأزدهار وذلك من خلال إنتاج وتوزيع المعرفة، حيث شكل قطاع المعرفة والمعلومات (Laudon & Laudon, 2000, p.433) نسبة قدرها 60 % من الناتج المحلي الأجمالي للولايات المتحدة الأمريكية. وعلى هذا الأساس تعد الولايات المتحدة ودول الاتحاد الأوربي واليابان من المصادر الرئيسية لبراءات الاختراع، أذ أن هناك مايزيد عن (130) مليون براءة مسجلة دولياً لتلك الدول، وهذا يشكل سبباً رئيسياً من أسباب تبعية دول الجنوب إلى دول الشمال (البرواري، 2000، p.66، منقول من «الدوري، زكريا، و صالح، أحمد علي، 57-p-58 بتصرف»

التعليم العالي بين تطور تكنولوجيا المعلومات وتحديات العمولة:

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة، وخصوصاً الإنترنت، تقدم للباحثين ورجال الأعمال والمديرين في جميع أنحاء العالم فرصة لتفاعلات معرفية وأقتصادية إلى جانب الثقافية والاجتماعية.

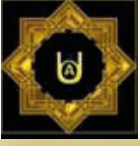
لقد ظهر أن العالم مقبل فعلاً على تطورات مذهلة ستغير بشكل كبير من البنى التقليدية لتحصيل المعارف ونشرها، وستستبدل ببنى جديدة. فإذا كانت الجامعات ومؤسسات البحث العلمي قد أوصلت العالم إلى هذا التطور التقني الكبير وساهمت في تطوير تكنولوجيا الاتصالات، فإن هذه التكنولوجيا المتطورة ستلد جامعات المستقبل 'الجامعات الافتراضية' إلى جانب الجامعات التقليدية وستتحكم في تسييرها.

كما أن هناك مجموعة من التحديات التي قد تطرح في صيغة تساؤلات ومنها :

- (1) هل قاعات المحاضرات في الجامعات والمعاهد ستستبدل بمواقع على الإنترنت، يتم فتحها والإتصال بها مباشرة في أية لحظة؟
- (2) وماذا بشأن الهيئة التدريسية وإعداد المدرسين، هل سيتعامل الطلبة غداً مع أساتذة إلكترونيين أو عقول الكترونية مزودة بجميع البرامج والمعارف التي يحتاجها الطالب؟

هذه الأسئلة وغيرها تطرح بدورها سؤالاً كبيراً يتعلق بالشكل العام أو البناء التقليدي للتعليم العالي، هل سينهار بعد عقد من الزمان، وتصبح الجامعة التي عرفها الإنسان منذ قرون من أخبار الماضي؟!

أوستكون الأجوبة والاستفسارات كثيرة ومتنوعة، من التعليم التقليدي إلى الافتراضي و التكنولوجيا الجديدة وأثرها في تغيير أهماط



البحث العلمي مع الاستفادة من مزايا وسائل تكنولوجيا الاتصالات الحديثة.

يطرح توسع الطلب على خدمات راقية للتعليم العالي تحديات جديدة أمام الجامعات العربية كونها تواجه منافسة حادة من قبل الجامعات الأجنبية المرموقة في مجال استقطاب الكفاءات العالية، فرغم القيود القائمة على تنقلات الطلبة إلى الفضاء الأوروبي والانقلوسكسوني، لا تزال الجامعات الغربية العريقة تجلب أجدر الطلبة وتغري المدرسين والباحثين العرب المشهود لهم بالخبرة بالتعاقد معها بما يحول دون تجسيم مخططات الجودة ويعيق الجامعات العربية عن تحقيق المواصفات المعتمدة دولياً في الغرض. ويشير التقرير الأول للتنمية البشرية العربية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إلى مواطن عديدة للقصور في أداء منظومات التعليم العالي العربي من أبرزها:

- ضعف القدرة على توطين المعرفة بما يعوق التحاقها بالدول المتقدمة
- القصور في تحويل المعارف إلى منتجات
- صعوبة تنمية مهارات الاختراع والابتكار
- غلبة طرائق التدريس التلقينية بما لا يتيح إعداد خريجين قادرين على تلبية حاجات و متطلبات السوق .

ولعل أبرز رهان مطروح على الجامعات العربية اليوم هو كيفية الاحتفاظ بأجدر الطلبة وتمكينهم من الحصول على مؤهلات تتيح لهم التعامل بندية مع خريجي الجامعات الأجنبية إزاء طلبات السوق، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال الارتقاء بالجودة النوعية تدريجياً وبحثاً وتأطيراً. فالطالب يستثمر حيزاً هاماً من وقته وماله للحصول على الشهادة الجامعية، والمردود الحقيقي لهذا الاستثمار هو الحصول على شغل يتلاءم مع مؤهلاته ويلبي تطلعاته في الاندراج في سوق عمل تحكمها قواعد التنافس ولا مكان فيها إلا لأصحاب الجدارة والامتياز لهذا السبب يمكن أن نربط بين درجة اقبال الطلبة المتميزين على الجامعات العربية و نوعية المؤهلات وجودة التكوين التي تتيحها هذه المؤسسات لخريجها.

إلا ان عنصر الجودة لا ينحصر في قياس أداء المؤسسة والجامعة استناداً إلى نتائج التقييم الداخلي والخارجي أو في اعتماد البرامج وتوجيهها لضمان إعداد خريجين قادرين على المنافسة دولياً، وإنما يمتد إلى قدرتها على تعبئة الموارد المالية الذاتية واستثمارها في تجديد محتويات التكوين وإعداد برامج البحث والتفتح على المحيط الاقتصادي المهني. إن تمويل التعليم العالي في الدول العربية موكول

صاحب حضارة وقيم متميزة كما كشفت هذه الأسئلة والاستفسارات للخبراء والمشاركين في مؤتمر باريس عن الجوانب السلبية (بالنسبة للعالم الثالث خصوصاً) التي يحملها التطور التقني واستخدام وسائل الإتصال الحديثة في ميدان التعليم ككل والعالي بالخصوص وقد أدركت الدول العربية والإسلامية أنها أمام تحدٍ كبير يواجهها بشكل جدي ويمس مصيرها الحضاري، فلم يعد هناك مجال لرفض الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات وما تحمله معها من إيجابيات، كما أن طلب المساعدة من الدول المتقدمة للحصول على هذه التقنية، لا يمكن إغفاله بل لابد من الحرص عليه لضرورة التحديث ومواكبة التطور العالمي، لكن ينبغي علينا كما يقول فيديريكو مايور: «أن نوازن بعناية قوة العوامل المقترنة بتكنولوجيا المعلومات والتأكد من أن «العون» لا يقود إلى الإستعمار الجديد، فإذا لم تكن على حذر فإن مقدمي العون قد يحاولون تقديم تدريب مفصل وفق حاجاتهم، والحض على إنشاء شبكات توافق مواقفهم، ودعم تدريب ملائم أو مريح لهم. فعلى كل بلد أن يحدد حاجاته وطلباته وإقامة هيكله ووضع الشبكة الإقليمية التي يرغب في أن توافق طموحاته..»

لقد تمكنت المؤتمرات التحضيرية السابقة التي نظمتها اليونسكو وتوجتها مؤتمر باريس، من الكشف عن علل ومشاكل وأزمات التعليم العالي في العالم، واستطاعت البحوث والدراسات والإحصائيات العلمية الدقيقة التي أنجزت وقدمت خلال هذه المؤتمرات أن تقدم ثروة معرفية هائلة من الإقتراحات والآراء والانتقادات، يمكن من خلالها وضع خطط للنهوض بالتعليم العالي في العالم، وأن تستفيد كل دولة من هذا الكم المعرفي والعلمي في وضع خطة مناسبة لها ومتماشية مع طموحاتها في التنمية والتقدم.

فالنظام التربوي والتعليمي هو المسؤول عن تحديث المجتمعات وإيمانها حضارياً، وهو المسؤول كذلك عن صناعة التطور بجميع أشكاله، وتركيزه وتعميقه وتحويله من كم إلى كيف جديد ونوعي. وهذا التطور الذي ستصله المجتمعات هو الآخر يدفع باتجاه تطوير النظام التربوي والتعليمي بشكل يتماشى مع الوضع الحضاري الجديد .

بنية التعليم العالي العربي

قطعت الدول العربية أشواطاً هامة في تركيز منظومات جامعية متكاملة. وأغلب هذه الجامعات حديث العهد، ولا يتجاوز عمر 57 % منها الخمسة عشر عاماً. وتحتاج أكثرها إلى استكمال بنائها الداخلية وتأكيد دورها المعرفي وإقليمياً ودولياً. يبلغ عدد الجامعات في الدول العربية أكثر من 230 جامعة أغلبها يقع من ضمن ملكية الدولة، 62 منها أُنشئت في الخمسة عشر سنة الأخيرة و 32 منها منذ سنة 2000. وجل هذه الجامعات تسعى في إطار الأهداف المرسومة بمخططات التنمية إلى اعتماد إصلاحات أساسية هدفها إما تركيز نماذج جديدة للتدريس والتعلم أو الارتقاء بالجودة والنوعية، أو تنويع مجالات



للجامعات ويحقق الأهداف المتزامنة الأطراف في المصالح والثقافات للدول الحاضنة للاستثمار الأجنبي .

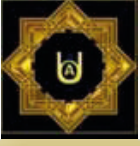
وبهذا تبرز الحقيقة للعوامة بأنها ليست خيارا بل اتجاه عام يخترق الحدود ولا يعترف بالحوافز ويفرض قيمه وينشر آلياته، وهي لا تكتسح مضامين المعارف وسبل تبليغها فحسب بل تمتد إلى صيغ الاستفادة منها وكيفية إدارتها، وتعد الجامعات من هذا المنطلق محرّكا بارزا للعوامة وموجها لها ويتطلب في هذا المجال التمييز بين صنفين من الجامعات :

(1) صنف فاعل يساهم في نشر ثقافة الذكاء وصناعة المعرفة، وكثير من هذه الجامعات انخرط في حركة العوامة واستفاد من نتائجها مع الحفاظ على الموروث والنسيج الاجتماعي والعائدي. (2) و صنف منفعل مقلد ينقاد دون دراية وإرادة إلى هذا التيار ويتأثر بتوجهاته ولا قدرة له على التأثير سلبا أو إيجابا في ما يجري حوله. ولعل من أبرز خصائص تدويل التعليم العالي تحوّل التعليم إلى خدمة عن طريق السوق تحكمها قوى العرض والطلب بما أدى إلى ظهور أنماط جديدة من التعليم العالي مثل التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية لتلبية الطلب المتزايد على التكوين التطبيقي في إطار مواكبة المستجدات التقنية في حقول مهنية جديدة أو التعلم مدى الحياة. وقد تبوّأت جامعات عديدة مكان الصدارة في إسداء هذه الخدمات عبر الحدود من خلال شبكات الاتصال التكنولوجية الحديثة. إن الجامعات هي بالأساس مؤسسات لها جذور وانتماءات ترتبط بوطن وبرقعة جغرافية ولكن جميع الجامعات الناجحة تعمل على دعم روابطها الدولية والحصول على مواطن قدم بالخارج. ولا يطرح البعد الكوني للتبادل المعرفي إشكالا في حد ذاته، ولكن أسلوب نقل الخدمات التعليمية وترويجها يمكن أن يؤثر على الأدوار التعديلية التي تضطلع بها الدول المستقبلية لهذه الخدمات، إضافة إلى أن عوامة الخدمات التعليمية لا تكافأ فيها الإيرادات والقدرات، فليس هناك مجال للمقارنة بين الجامعات المالكة للتكنولوجيا وتلك التي تسعى للحصول عليها. ومن الطبيعي في هذا السياق أن يمثل تدويل التعليم العالي مشغلا بارزا للحكومات لأن التعليم ليس خدمة عادية مثل البريد والنقل والتجهيز بل يتصل بتكوين العقول وترسيخ القيم والتربية على المواطنة. والنّاظر في متغيّرات المشهد التعليمي العربي يرى أن توسع الشبكات التعليمية الدولية في المنطقة وبروز القطاع الخاص الأجنبي في عديد من الأقطار فرض تحديات نوعية على الجامعات العربية العمومية إذ ترافق هذا التوجه مع ظهور عدد من المخاطر والتحديات، منها ما يتصل بمحتويات الخدمات التعليمية وجودتها ومنها ما يتعلق بالأدوار المرسومة للجامعات الوطنية. ولعل من أبرز التحديات في هذا المجال هو ارتفاع عدد المؤسسات التعليمية والتدريبية الأجنبية التي شرعت في تقديم خدماتها في مختلف الدول العربية لأغراض تجارية بحتة، ولا يعدّ هذا التطور جديدا في حد ذاته ولكن استخدام هذه المؤسسات للشبكات وإفلاتها

بالدرجة الأولى إلى الدولة وإذا نظرنا إلى الضغوط المسلطة على مصادر التمويل العمومي لتلبية حاجيات التنمية نستنتج بأن حجم هذا التمويل بات غير كاف لمواجهة تنامي الطلب الاجتماعي على التعليم العالي والنهوض بمتطلبات الجودة بما يدعو إلى تنويع مصادر التمويل من خلال البحث عن شراكات مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والنظر في إعادة هيكلة الجامعات لتصبح مؤسسات منتجة قادرة على ترويج منتوجها العلمي وتقديم خدمات الخبرة والاستشارة والبحث حسب الطلب بما يضمن لها موارد مالية ذاتية قابلة لإعادة الاستثمار في تحسين الخدمات. ويمثل انفتاح المشهد التعليمي وتدويل خدماته فرصة سانحة لعديد الجامعات العربية لتصدير برامجها وتنويع مصادر تمويلها ومن المفيد التأكيد في هذا السياق على أن التحديات التي تحملها عوامة التعليم العالي في طياتها تكاد تتساوى مع الفرص التي يوفرها الارتباط مع النظم الجامعية المتطورة في إطار شراكات فاعلة بما يخوّل مزيد الاستفادة من وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة والانتفاع من فرص تنوع البيئات الأكاديمية.

التعليم العالي العربي والعوامة : التحديات والرهانات

تمر الدول العربية حاليا " بحقبة اقتصادية جديدة تتميز بمتغيرات متسارعة وتحولات جذرية ، ويكتنف ذلك الكثير من الفرص الاقتصادية التي تصاحب التقنيات الحديثة في مجال الاتصالات والمواصلات ، فضلا" عن العوامة الاقتصادية التي يمر بها العالم حاليا" (سلمان، جمال داود، اقتصاد المعرفة، p.24) . وبذلك فبدأ لا بد من التأكيد على أن ظاهرة عوامة التعليم ليست حديثة النشأة وإنما ظهرت منذ قرون تبعا لتنامي التواصل المعرفي بين المجتمعات، وأن المعرفة كانت ولا زالت تنتقل من مجال حضاري إلى آخر أو ينتقل الناس لطلبها. أما اليوم، فقد توسع المجال الجغرافي لهذا التبادل بحكم انتشار الشبكات وتقارب المسافات، كما اتسع مجال التبادل ليشمل الملكية الفكرية والأعمال الإبداعية وخدمات الخبرة والاستشارة. ورغم اختلاف وجهة نظر الباحثين الأيديولوجية وأتجاههم حول العوامة سواء بالرفض أو القبول لأكتنفها الغموض، ألا أنها كظاهرة أرتبطت بنشوء الرأسمالية الصناعية وكانت نتيجة طبيعية لتطورها وأتخذت أشكالا" وأنماطا" بحسب درجة تطور الرأسمالية الصناعية العالمية ، رغم أنها جاءت جاءت ألينا مغلفة بأديولوجية الحرية وحقوق الإنسان والعقلانية والقرية الكونية وحماية البيئة والأنسانية (طاقة ، محمد ، مأزق العوامة ، p.21) . وساعدت العوامة في ذلك ألى تطور الشركات متعددة الجنسيات وتبنيها مع الحكومات أعمال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي ألى زيادة أستثماراتها في المنطقة العربية خلال العام 2010 إلى ما بين 10 إلى 15% مقارنة بالعام الماضي 2009 لتصل إلى 88 مليار دولار وفق السيناريو المتحفظ وأكثر من 91 مليار دولار وفق السيناريو المتفائل و دعم وتمويل البحث العلمي لجامعاتها بأتجاه الأستثمار الأقتصادي للمعرفة وتطوير التكنولوجيا الصناعية بما يجني من أرباح طائلة للشركات ويسهم في خلق مصادر دخل جديدة



والكتب المساعدة للمرحلة ، والتعريف بمهام الإرشاد الأكاديمي في ظل رسالة ورؤية الجامعة ، والتوزيع للدرجات ، ومتطلبات أعداد التقارير البحثية وأسلوب الكتابة ، والساعات المكتبية للاتصالات المباشرة وغير المباشرة للتواصل مع الجامعة والأساتذة عبر مجموعة من الوسائل المعدة من قبل الأساتذة المتخصصين المعنيين في المقررات الدراسية من خلال أجهزة الحاسوب و الإنترنت و البرامج الإلكترونية ، بشكل يتيح للطلاب إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أستاذ المقرر ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وإمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب وظروف الطالب وقدراته ، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط. وهذا ما أقدمت عليه الجامعة الخليجية في مملكة البحرين في تطوير خدماتها التعليمية عبر نظام Modle والأشترك في شبكات المعارف العلمية ، أبحاث وكتب ومجلات ودوريات و تقارير علمية ، ومراصد بحثية مما عزز المكتبة الورقية بمكتبة أليكترونية في متناول الطلبة ومن خلال قنوات الاتصال بالأساتذة المعنيين .

التعليم الإلكتروني و فتح الفضاءات الجامعية العربية

وبالاستفادة مما سبق وبناء على الإمكانيات المتاحة في التعليم ولحدثة التعليم الإلكتروني العربي "كطريقة لتقديم الخبرات التعليمية في بيئة تعليمية /تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بالاعتماد على الحاسب الآلي وشبكات الانترنت ؛ مما يؤدي إلى تجاوز مفهوم عملية التعليم والتعلم جدران الفصول الدراسية و يتيح للمعلم دعم ومساعدة المتعلم في أي وقت سواء بشكل متزامن أو غير متزامن" (العريفي 2003- google) ، فأن الباحث يطرح تجربة الأكاديمية العربية في الدنمارك كنموذج عربي عملي في التعليم الإلكتروني " من خلال تطوير إجراءات التسجيل، والدروس، والأشرف، والمتابعة، وتقديم البحوث المتنوعة، عن طريق شبكة الانترنت، التي كسرت حاجز المسافات الجغرافية. وحصل التطوير بمجموعة من الإجراءات، ومنها:

تزويد الطالب، حال تسجيله بحقيبة دراسية لكل فصل، تضم المصادر المعتمدة للمادة المعينة. وتوفر مكتبة ورقية، الى جانب مكتبة إلكترونية، تضم أهم المصادر والكتب الدراسية، التي يستطيع الأستاذ والطالب الاستفادة منها، عبر الإستعارة، وهي معلنة للجميع. ويجري الأعداد لتزويد الطلبة بأقراص مضغوطة CD تحتوي برامج تعليمية مرئية ومسموعة، وكتب إلكترونية..بالإضافة الى هذا، قامت غالبية الأساتذة بتسجيل محاضراتهم، وتم وضعها على موقع الأكاديمية، ضمن " المكتبة الصوتية"، لتكون لا يمتثلون طلبه أقسامهم فحسب، وأيضاً في خدمة كافة الراغبين الاستماع إليها من خارج الأكاديمية. وبذلك وفرت الأكاديمية الإطلاع والمعرفة لكل من يرغب، أخذة بنظر الاعتبار ان طالب العلم في العراق قد حرموا من أحدث المستجدات العلمية لسنين طويلة في ظل الحصار الاقتصادي الدولي.وعدا تسجيل المحاضرات، يقدم أساتذة كل قسم محاضرات، معظمها إسبوعية، وفق جدول محدد، يضم عناوين المحاضرات، ومواعيدها، وهي معلنة سلفاً.

من الرقابة الدنيا للهيئات المسؤولة، جعل انتشارها يحد من قدرة الحكومات على تنظيم هذا الصنف من التعليم في إطار خططها الاقتصادية والاجتماعية. والأهم من ذلك أن هذه الظاهرة باتت تلقى التأييد من قبل المنظمات الدولية وعدد من المصارف والجهات المانحة التي تسعى من خلال المفاوضات إلى إزالة الحواجز التي تعوق تداول هذا الصنف من الخدمات. أما التحدي الثاني فيكمن في تنميط المساقات الجامعية، واتجاه الفضاءات الجامعية المتطورة إلى وضع مرجعيات دولية متقاربة لتحديد المستويات التعليمية ونشرها على أوسع نطاق ضمانا لتداول شهادات النظم الجامعية المعتمدة في جميع المناطق.

تداعيات تحرير قطاع التعليم العالي

لقد تكثفت الضغوط في المدة الاخيرة في اتجاه تحرير الخدمات في قطاع التعليم العالي، ومعلوم أن أكثر من 48 دولة التزمت، في إطار المفاوضات التجارية متعددة الأطراف صلب المنظمة الدولية للتجارة، بالاقتراب من هذا الهدف والسعي الى تجسيمة. ويعني تحرير الخدمات التعليمية الاتجاه الى إحداث نظم وهياكل تدريبية جامعية لا تخضع بالضرورة لرقابة مركزية أو لشروط تراعي الاولويات الوطنية والاهداف التربوية المرسومة بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بما يعني نقل جزء من الصلاحيات الموكولة للدولة في وضع البرامج وتسليم الشهادات إلى أطراف أجنبية.

عولمة التعليم العالي : الواقع والآفاق

إن من أكثر الاتجاهات بروزا اليوم في المشهد الجامعي الدولي هو تشكل سوق عالمية للتعليم العالي يتم فيها تداول التكوين الجامعي كخدمة من الخدمات، وقد اقتضى ذلك وضع استراتيجيات جديدة على المستوى الوطني أو الإقليمي لجذب الطلبة الأجانب سواء أكان ذلك في إطار التعليم الحضوري أو الافتراضي، وتسعى منظمة التجارة الدولية إلى دعم هذا الإتجاه قصد فتح الفضاءات الجامعية الوطنية للتنافس الدولي.

التعليم الإلكتروني والتجارب العربية في فتح الفضاءات الجامعية :

التعليم الإلكتروني كخدمة جامعية للتعليم المستمر

أن تقديم خدمة التعليم الإلكتروني في إطار التعليم الحضوري كمنظومة تعليمية بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت للبرامج التعليمية للطلبة لتدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتطبيقات عملية وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في المحاضرة أو عن بعد عبر المناهج و عرض المقررات الدراسية والمحاضرات الدراسية ، والحالات الدراسية ، والأسئلة النقاشية ، والمصادر من المكتبة الورقية والمكتبة الأليكترونية ، والكتاب المقرر



الجامعات المرموقة في العالم في استباق هذه الظاهرة بصيغ ومقاربات متعددة، أولها : إحداث تعليم عابر للحدود transnational في شكل دروس مفتوحة على الخط أو فصول دراسية حضرية محددة في الزمن، ثانيها : تركيز فروع لها بالخارج في إطار اتفاقات شراكة أو توأمة أو بترخيص من الدول المعنية، وتطبق هذه الفروع مقررات الدراسة الجاري بها العمل بالجامعات الأم وتختتم الدراسة بشهادات وعناوين مطابقة للشهادات المسلمة بالجامعات الأصلية، وقد أمكن في هذا الإطار لعديد الجامعات الأمريكية والبريطانية والفرنسية أن تركز فروع لها بالبلدان العربية، ثالثها : التعلم المفتوح بمقابل، وقد تعددت عروض التعليم الافتراضي منذ سنوات وتخضع بعض مقررات هذا التعليم إلى مواصفات عالية بالنظر إلى مشاركة أسماء مرموقة من الحاصلين على جائزة نوبل في إعداد الدروس، أما البعض الآخر فلا يستجيب لأدنى شروط الاعتماد الأكاديمي. وقد برز تنافس حاد بين الجامعات المرموقة إما لاستقطاب أجدر الطلبة وتقاسم سوق التعليم العالي أو لاجتذاب كبار الباحثين والمدرسين أو لتصدير الخبرات، من ذلك سعي الولايات المتحدة لاستقطاب طلبة من أوروبا، والهند والصين وبلدان آسيا دعماً لموقعها العلمي وإشعاعها الدولي، وكذا الشأن بالنسبة لاندكترا وفرنسا وكندا استراليا. كما شرعت دول صاعدة مثل ماليزيا وسنغافورة وكوريا والصين لأن تكون مورداً وليس مصدراً للطلبة الممتازين، وتحرص هذه الدول على تكوين كتلة من المدرسين والطلبة المرموقين والقادرين على رفع رهانات المنافسة في مجالات البحث، والفوز بالمنافسات والشراكة مع المحيط.

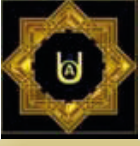
ويطرح انتشار التعليم الافتراضي الأجنبي إشكالية صلاحية الألقاب والدرجات العلمية والشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي الأجنبي. ويقتضي ذلك وضع عديد الآليات للتوقي من التجاوزات الناجمة عن التعليم العابر للحدود وشروط الإعتراف بالشهادات المسلمة عن بعد.

ضرورة الاستفادة من العولمة

للعولمة اتجاهات وأهداف متعددة الجوانب الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية قد تتماشى مع بيئةنا العربية الإسلامية أو تتقاطع معها ، وبذلك فإن الترويج لها أو مقاطعتها يشوبه الحذر رغم الأغراءات المترامية المقاصد التي قد يجهلها أو يتجاهلها البعض ويقع في شرك قد لا تحسب عقباة . مما يتطلب التمييز والتحليل والفترة لتحقيق الاستفادة الإيجابية التي تخدم مصالحنا ولا تعرقل عملية التوافق في ظل عالم جعلت منه تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية قرية صغيرة ، وأن التعليم العالي والمنتجات الجامعية ذا تأثير وتأثير فعال في العولمة ، لكون التعليم العالي أداة فاعلة لخلق الثروة وجلب الاستثمارات.

تجري المحاضرات في غرفة القسم الخاصة، التي يدخلها طلبة القسم بكود خاص، منعاً لدخول المتطفلين. ويمكن لمن يود الدخول إليها، من غير طلبة القسم، أخذ الموافقة المسبقة من الأستاذ المحاضر ليسهل دخوله للغرفة عبر دعوته. عبر المحاضرات يتم التفاعل بين الأساتذة والطلبة. ومن خلال زج الطلبة بالمشاركة في محاور المحاضرة، عبر الوظائف لكل طالب، وتوجيه المحاضر للأسئلة أثناء المحاضرة، يستطيع معرفة الطالب الجدي من الطالب الكسول، ومن الحاضر فعلياً، من الحاضر بالأسم- بـ " النيكينيم" إياه. وتجدر الإشارة إلى أنه بوسع طلبة البكلوريوس الحاضرين في الغرفة المناقشة، وتقديم المداخلات، إلى جانب طرح الأسئلة والاستفسارات، بعد إنتهاء الأستاذ من محاضراته. أما طلبة الدراسات العليا- الماجستير- فهم يساهمون مساهمة فاعلة في المحاضرات، وإغنائها، من خلال المشاركة بتناول جزء من موضوعاتها، أو محاورها، وعبر المناقشة والتعقيب. علماً بأن كل قسم من أقسام الأكاديمية يعد برامج دراسية خاصة لطلبة الدراسات العليا- الماجستير والدكتوراه- هدفها الأساسي هو تعويد الطالب على البحث والدراسة والتحليل، وكيفية التعامل مع المصادر والدراسات السابقة، وما يعينه ويسهل عليه كتابة رسالته وفق خطة البحث المقررة من قبل المجلس العلمي للقسم، والحاصلة على " الضوء الأخضر" من قبل كلية الدراسات العليا والبحث العلمي.. وبالإضافة إلى هذا، تجري لقاءات في غرف الأقسام، وعبر الماسنجر، بين الطالب والأستاذ- بناء على رغبة الطالب- عند الحاجة إلى ذلك. وفي هذا الإطار تجري المتابعة المتواصلة من قبل المشرف العلمي لطلاب الدراسات العليا الذي يشرف على بحثه عبر اللقاءات " (www.ao-academy.org) .

وفي ظل التنافس الدولي في الاستقطاب وجودة التعليم فإن مدار التنافس اليوم يكمن بين الدول الرائدة في مجال تحرير قواعد الممارسة الاقتصادية والمؤسسات العملاقة العابرة للحدود في استقطاب أفضل الخبرات وتوظيف الباحثين والمبدعين من خلال توفير منح الدراسة أو فرص التدريب للطلبة المتفوقين. في ذات السياق تحرص عديد الجامعات المرموقة على التفتح على الخارج إما باستقطاب أجدر الطلبة أو بتركيز أقطاب امتياز وتطوير وسائل التعليم عن بعد. وتسعى هذه الجامعات إلى العمل كبيوت خبرة في إطار صلات تعاقدية مع كبريات المؤسسات الصناعية، وهي تتلقى تمويلات كبيرة في الغرض لجها يوظف في دعم قدراتها التنافسية والمحافظة على مكانة مرموقة في التصنيفات الدولية. إن نظرة استشرافية إلى أفق سنة 2020، تبين أن التعليم الجامعي سيشهد تحت تأثير العولمة جملة من المتغيرات العميقة في مستوى الهيكلية والمناهج وصيغ التدريس والعلاقة بالمحيط الخارجي. وقد أبرزت دراسة بريطانية في هذا الشأن عنوانها : "Student : Vision Forecasting International" "Mobility - A UK Perspective" أن نمو الطلب على التعليم العالي في أفق 2020 يقدر بـ 7 ملايين طالب إضافي بما سيحدث تيارات جديدة لحراك الطلبة، وستتفتح البلدان التي تملك تقاليد جامعية عريقة في مجال قبول الطلبة أكثر من غيرها من هذه الحركة. وقد شرعت عديد



مع اهتمامات الجامعات العربية، فجّل الدول العربية تركيز سياساتها على الاستثمار في المعرفة وهي تطمح إلى بناء اقتصاد متطور تحركه روح المبادرة والتجديد وهو ما يتطلب بالأساس الترفع في عدد حاملي الشهادات خاصة في القطاعات الواعدة وذلك في إطار التعليم الحضوري أو بفتح الآفاق للتعلّم مدى الحياة وذلك بإتاحة الدخول للجامعة أو العودة إليها أو باستخدام أدوات التعلّم الذاتي والتعلّم عن بعد. وتشير جميع الأبحاث التربوية إلى أن الجامعات المفتوحة بالبلدان الأكثر تقدّمًا ستزيد من استخدام شبكات الاتصال البعيدة لتوصيل المادة العلمية والاتصال بالطلاب. كما أنها ستعمل على زيادة المقررات المطروحة على شبكة الويب حيث يمكن استعمال مناهج وبرامج مقدمة من دول أخرى مما سيساعد على إتاحة برامج الترجمة الآلية الجارية إنتاجها وتشغيلها على الويب. إن عولمة المعرفة وسهولة الترابط وتخفيض كلفة الشبكات تفتح آفاقا واسعة للتعاون بين الجامعيين العرب والأجانب في مجالات تقنيات التعليم عن بعد وصياغة المقررات الدراسية وتبادل الخبرة والإشارة في كل ما يتصل بالمجالات الواعدة مثل البيوتكنولوجيا وتقنيات الاتصال الحديثة وعلم الحاسوب والتكوين عن بعد والإنتاج الرقمي البيداغوجي. ومن مزايا هذا التعاون، التشجيع على مساهمة النسق الدولي العام من حيث معايير التكوين والمسارات الجامعية وأولويات التعليم والبحث.

خدمات الجامعات المنتجة

أولا- التجربة الماليزية :

لم يكن تحقيق ماليزيا لنمو اقتصادي مطرد إلا انعكاسا واضحا لاستثمارها للبشر ، فقد نجحت في تأسيس نظام تعليمي قوي ساعدها على تلبية الحاجة من قوة العمل الماهرة و عملية التحول الاقتصادي من قطاع تقليدي زراعي إلى قطاع صناعي حديث. ووظفت المؤسسات التعليمية وبصورة خاصة الجامعات كأداة حاسمة لبلوغ مرحلة الاقتصاد المعرفي القائم على تقنية المعلومات والاتصالات، صوب الجامعات المنتجة بأستثمار المعرفة أستثمارا "اقتصاديا" يحقق موارد مالية تمويلية للجامعات من ناحية ومن ناحية أخرى تساهم في فتح قنوات جديدة وطرق لمستقبل أفضل للمجتمع والانسان عبر مهمة مزدوجة، هي مشاركة القطاعات الاقتصادية والمؤسسية الحكومية الأخرى في حل المشكلات الكبرى والعمل على تعزيز التنمية المستدامة وتنمية المعرفة عن طريق البحوث والابداع الفكري، والأستشارات ، والدراسات الميدانية، إضافة لمسؤوليتها في الحفاظ على الذاتية الثقافية وتحقيق التعليم المستمر. إن نجاح السياسات التعليمية في ماليزيا أدى إلى أن يحقق الاقتصاد تراكبا كبيرا من رأس المال البشري الذي هو عمود التنمية وجوهرها وتراكما كبيرا من الرأس المادي لتمويل المشاريع الاقتصادية وتنميتها» ذاتيا» وتخفيض الاحتياجات إلى المديونية الدولية وضمان السيادة الأستثمارية ورسم السياسات الاقتصادية بأستقلالية وفقا «لرؤية الوطنية .

ومن الشروط المؤهلة لذلك المساهمة في عملية التنمية الشاملة والتموقع على المستوى العالمي. كما يتطلب الاندراج على خريطة العالم الجديد خلق قدرة حقيقية على المنافسة بأتجاه التقارب الشامل يأخذ في الإعتبار تأهيل القطاعات التي تساعد على رفع تحديات العولمة والانتفاع من نتائجها. وتمثل عولمة الخدمات التعليمية فرصة سانحة للاستفادة من تعدد شبكات الشراكة وتوظيفها للارتقاء بالجودة النوعية تدريسا وبحثا وتقويها ومنتجات جامعية تساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومن الرهانات المطروحة على الدول العربية في ضوء تغيير المشهد الجامعي الانتفاع مما يوفره انتشار التكنولوجيا لسدّ ثغرات النظام التعليمي التقليدي وتوظيف التنافس مع الجامعات الأجنبية لتطوير قدرات الجامعات الوطنية في التعليم وخدمة المجتمع. إنّ كل المجتمعات العربية تطمح إلى الإنخراط في مجتمع المعرفة والمعلومات من خلال تحويل المعرفة إلى تقنيات جديدة تحقق أهداف التنمية، إلى جانب إدماج الإقتصاد الأمامي في المعاملات الإقتصادية والأنشطة الثقافية والتعليمية وتمثل الجامعات حلقة الوصل الأساسية في إنتاج المعرفة والسيطرة على تقنيات العصر، فضلا عن إعداد الكوادر المختصة في مجالات التكنولوجيا الدقيقة وصيانة الشبكات. وقد خطت عديد الجامعات العربية خطوات ملموسة في اتجاه التجديد التكنولوجي وصناعة المحتوى العلمي من خلال تركيز حاضنات للأعمال في عديد الأقطار مثل تونس والأردن ومصر والإمارات العربية المتحدة. ويعدّ البحث التطبيقي وإنتاج المحتوى العلمي والتكنولوجي من هذه الزاوية رهانا مستقبليا واعدة لاعتبارات عدّة أولها : أن هذا المجال يمثل فرصة حقيقية للبلدان النامية ومنها البلدان العربية لدخول موجة الحداثة الثانية عن طريق البحث الأكاديمي وتطبيقاته في مجالات تعتمد على مصادر أخرى غير الطاقة، ثانيها : أن إنتاج المحتوى سيكون ساحة للتنافس الحاد بين الدول الكبيرة للسيطرة على السوق الدولية لاقتصاد المعرفة لاسيما في مجال النشر الورقي والإلكتروني والإبداع الفني ومنها المعاجم ودوائر المعارف والدوريات العلمية إلى جانب البرمجيات على اختلاف أنواعها وبراءات الاختراع وحوامل الدروس الرقمية. إلا أنّ الجامعات الوطنية في الدول العربية لا يمكن أن تصل إلى مستويات تنافسية عالية في هذا المجال في غياب استراتيجيات بعيدة المدى تؤسس لشراكات تكنولوجية مثمرة مع الجامعات العريقة بالبلدان المتقدمة، فأغلب الجامعات العربية في حاجة إلى إحداث نظم للإبتكار في إطار برامج ومشروعات محددة بالتعاون مع المحيط الخارجي لذلك تسعى عديد المؤسسات الجامعية العربية إلى الوصول إلى مستويات تنافسية رفيعة في إطار شبكات الجامعات ومراكز البحث الخارجية ويعدّ التعاون الدولي من هذه الناحية أداة لإقامة الجسور العلمية الكفيلة بتفعيل أداء هذه الجامعات. ونحن نلاحظ أن أبرز محاور الشراكة الجامعية بين المؤسسات الأوروبية اليوم تخص هيكلة برامج التكوين في إطار شبكات قطاعية تشمل التعليم الهندسي والدراسات الطبية والتعليم الزراعي وغيرها من المجالات إلى جانب البحث العلمي ونقل التكنولوجيا. وتلتقي هذه التوجهات



التطويرية والموجهة للصناعة، وإيجاد مراكز الامتياز ومؤسسات التفكير المتخصصة في الاقتصاد والسياسة والدراسات الإستراتيجية والتقنية.

ثانياً- التجربة الكورية وأزمة البحث العلمي في دول الخليج

من المعروف أن هناك ارتباطاً مباشراً بين التقدم الصناعي في أي بلد ومدى ما يتحقق فيه من تطور تكنولوجي.. ولأن القوة المحركة لهذا التطور هي البحث العلمي، فقد اكتسب البحث العلمي وما يلعبه من دور محوري في خدمة التنمية أهمية كبيرة تعاضت في الفترة الأخيرة التي بدأت تشهد تغيرات اقتصادية كاسحة في ظل تحرير التجارة وقوانين منظمة التجارة العالمية والعولمة التي عملت على انفتاح الأسواق أمام السلع والخدمات والتقنية، بكل ما يترتب على ذلك من بروز أجواء تنافسية حادة البقاء فيها للأفضل أو بعبارة أخرى الوجود فيها لمن يملك الميزة التنافسية العميقة والتقنية والقدرة على التطوير والإبداع وتحويل الأفكار الخلاقة إلى سلع ومنتجات متميزة سهلة التسويق. وقد وعت الدول النامية حقيقة أن نقل وتوطين التكنولوجيا لا يتأتى بشراء الجديد منها، حتى وإن أصبحت عملية الحصول على التقنية الحديثة - مؤخراً متاحة، وأقل صعوبة بفضل ثورة الاتصالات التي جعلت انسياب المعلومات لا يتطلب الكثير من الجهد والوقت. فامتلاك التقنية أو بالأحرى ما يسمح مالكو التقنية بنقله منها. يتطلب أكثر من مجرد توفير المال، باعتبار أن الحصول عليها بالشراء ليس هدفاً بحد ذاته، فالأهم هو توطین التقنية بكل ما يعني ذلك مع استيعاب وتدريب وتأهيل للكوادر الوطنية واستغلال وتطوير لها، وبما يتناسب والظروف والاحتياجات المحلية. أن الأرقام المتاحة عن حجم الإنفاق على البحوث العلمية والتطوير التقني تشير إلى أن الدول العربية ومنها دول مجلس التعاون، تأتي في مراكز متأخرة على قائمة تقديرات إنفاق دول العالم في هذا المجال. ففي حين أنه لم تزد ميزانية البحث والتطوير للدول العربية 1995 عن 750 مليون دولار، فإن إجمالي الإنفاق العالمي وصل إلى 500 مليار دولار في العام المذكور، وتتعدى نسبة إنفاق الدول الصناعية على أنشطة البحث والتطوير 3% من إجمالي الناتج المحلي. وفي الوقت نفسه فإن ما يؤخذ على العالم العربي في هذا الشأن ليس ضعف الإنفاق على أنشطة البحث والتطوير فحسب بل غياب التعاون والتنسيق بين مراكز البحوث والتقنية العربية أيضاً.

وقد يكون في التجربة الكورية أبلغ مثال على ما يحقق الاهتمام بالبحث العلمي والتطوير التقنية من تقدم للمجتمعات. ففي بداية الستينات لم يكن إنفاق كوريا الجنوبية على البحث والتطوير يتجاوز 0.2% من الناتج المحلي الإجمالي ليرتفع عام 2000 إلى حوالي 5% الأمر الذي يفسر السبب وراء ما حققته كوريا الجنوبية من نجاح صناعي في السنوات الأخيرة. ومع التقدير الكبير لما سجلته دول الخليج العربية من تطور في مجال التنمية الاقتصادية والصناعية حيث يربو عدد المنشآت الصناعية

فقد أولت الحكومة عناية خاصة بالتعليم، خاصة التعليم الأساسي والفني، واستخدمت اعتمادات مالية كبيرة في مجالات العلوم والتقنية، حتى المجالات الإنسانية تم دعمها أيضاً بواسطة القطاع الخاص، وتم استخدام خبرات أجنبية في كافة مستويات التعليم العالي والتقني لتلبية احتياجات سوق العمل المحلية، وهو ما ساهم في رفع مهارة قوة العمل التي أصبحت من المزايا التفضيلية للاقتصاد الماليزي. تميزت ماليزيا بالتخطيط والعمل الدؤوب لكل ما من شأنه النهوض بالتعليم، ومثل ذلك في التالي:

1. وضع خطة شاملة للنهوض بالتعليم، وحدد عام 2020 م أمداً للتقدم لتصبح ماليزيا إحدى البلدان المتقدمة بكل ما تحمله الكلمة من معنى.

2. رفعت وزارة التربية شعاراً مميزاً يدركه جميع المعنيين بالتربية وعنوانه العمل الفعال والسريع: (Fast and effective action)

3. وضع نظام إداري واضح الملامح في المدارس يدركه كل من له علاقة بالتربية بما في ذلك أولياء الأمور، تصدر في أدلة المدارس وواجهاتها الشعارات التي تسعى إلى تحقيقها وهي الرؤية (Vision)، والرسالة أو المهمة (Mission)، والهدف العام (Aim)، والأهداف الخاصة (Objectives)، والوظائف والأدوار (Functions) و تعنى ماليزيا بالبحوث والدراسات وتتمثل تلك العناية في الآتي:

1. دراسة شاملة بالتعاون مع جامعة هارفارد حول وضع قاعدة معلومات يتم من خلالها جمع المعلومات عن المدارس والمناهج والطلاب وغيرها ومن ثم تحليلها ودراساتها. ويتم ذلك عبر شبكة الحاسب بدءاً من المدرسة فانتهاً بالوزارة وميزانيته تعادل مايقارب مليوني دولار .

2. تمويل البحوث والدراسات من وزارة التربية ووزارة العلوم والتكنولوجيا بالإضافة إلى دعم مالي كبير من الشركات والمصانع. وتدعم الحكومة جهود الأبحاث العلمية في الجامعات بواسطة مؤسسة تطوير التقنية الماليزية، وهي تشجع الروابط بين الشركات والباحثين والمؤسسات المالية والتقنيين من أجل استخدام أنشطة البحث الجامعية لأغراض تجارية. وهناك العديد من مراكز التقنية التي تهدف إلى إيجاد قنوات تعاون بين الأعمال العلمية والمصانع بقصد تطبيقات المصانع في هذا الصدد بين الأكاديميين في الجامعات والمصانع وتوفير الموارد الضرورية لإنجاز أعمال بحثية تطبيقية. ويلعب المجلس القومي للبحوث العلمية والتطوير دوراً في رعاية المؤسسات البحثية وتقوية العلاقة بين مراكز البحوث والجامعات من أجل البحوث والتنمية والقطاع الخاص، والنتيجة إيجاد نخبة من الخبراء المتفرسين في التخصصات التي تحتاج إليها البلاد، وهذا في حد ذاته هدف إستراتيجي للدولة. وتشارك الدولة مع مؤسسات محلية وخارجية في أعمال البحوث



7000 إداري وأكثر من 50 ألف طالب، تروم في هذا الصدد الانفتاح على فاعلين دوليين في مجال البحث العلمي والجامعي، خصوصا بـ آسيا وأمريكا. وقد حققت دعم المؤسسة الألمانية ألكسندر فون هومبولدت في النهوض بالبحث العلمي وتوطيد أواصر التبادل العلمي وتقديم منح الإقامة لأساتذة الجامعة ومنح دعم البحوث التي تمنح وفق أسس أكاديمية والانخراط في برامجها التي تتميز بالمرونة .

كما تسعى الجامعة إلى ربط شراكات مميزة مع منظمات دولية تعمل في مجال تمويل البحث الجامعي. حيث أن مثل هذه الشراكات التي يمكنها أن تتوسع على المديين المتوسط والبعيد، ستساهم في تحسين جودة البحث بالجامعة واكتساب طرق ومسالك جديدة للمعرفة.

المحور الثالث:

المهمة والتمويل Mission and Financing

من خلال ما أفرزته الرؤيا لواقع الجامعات على مجمل المستويات فأنها تشترك بعامل أساسي ألا وهو مشكلة التمويل وتنوع مصادر التمويل ، ودور الجامعات في التنمية الاقتصادية من خلال التنسيق والعمل المشترك في الجانب الاستثماري لتمويل منتجات الجامعات المعرفية التي تسهم في حل المشاكل الفنية والأدارية والمالية والأقتصادية ، وتنمية الموارد لأطراف العملية الاستثمارية ، وبالتالي تنويع مصادر التمويل للجامعات وبناء قاعدة علمية تعكس أثرها على المناهج والأساليب التعليمية في تنمية المهارات وفقا "لأحتياجات سوق العمل .

أذاً " أن المهام للجامعات لم تعد تعليمية أكاديمية وحيدة المصادر التمويلية سواء كانت حكومية بتمويل مركزي أو خاصة بالتمويل المعتمد على الأستقطاب للطلبة ، بل بالأتجاه الثاني في التمويل الذاتي- كركن أساسي من أركان توظيف وإدارة الأستثمار للمؤسسة التعليمية ، عن طريق المشاركة في الأستثمار للمعرفة مع القطاع الخاص والحكومي من خلال تسويق منتجات

الجامعة المعرفية في الدراسات والبحوث والعمل الأستشاري ، وأختيار التكنولوجيا والنظم ، والتدريب والتأهيل لقوى العمل في الدخول في العملية الأنتاجية ورفع كفاءة الأداء لعوامل الأنتاج(رأس المال، الأرض ، العمل، التنظيم) .

وهذا ما تميزت به التجربة الماليزية في بناء نظام تعليمي قوي يسعى لتحقيق الرؤية Vision ، والرسالة والمهمة Mission ، والهدف العام Aim، والأهداف الخاصة Objectives ، والوظائف والأدوار Functions ، في تلبية الأحتياجات من قوة العمل الماهرة ، وتوظيف المعرفة في عملية التحول الأقتصادي من قطاع تقليدي

في دول المجلس على 7300 مصنع يتجاوز حجم الأستثمار فيها 80 مليار دولار، وتستخدم أحدث التقنيات وتطرح منتجات بمواصفات عالية، وعلى الرغم من وجود العديد من مراكز البحث العلمي في دول المجلس في مقدمتها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ومعهد الكويت للأبحاث العلمية، ومعهد البحوث في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن والعديد من الجامعات الخليجية الأخرى، إلا أن دول الخليج العربية ما تزال تعتمد على استيراد الخدمات التكنولوجية لمعظم الصناعات القائمة والمشاريع الجديدة، ومثل هذا الوضع يعزى إلى عدد من الأسباب في مقدمتها: غياب التصور الواضح لأهمية البحث والتطوير كجزء من البنية التكنولوجية والعلمية اللازمة للتنمية، واستمرار الاعتماد على الحكومات في هذا المجال، على عكس ما هو معمول به في الدول المتقدمة - حيث يتولى القطاع الخاص الجزء الأعظم من المسؤولية - وعدم وجود التنسيق المطلوب بين مراكز البحوث والجامعات والفعاليات الصناعية، والأهم من ذلك هو غياب التشريعات المنظمة والمحفزة للبحث والتطوير في دول المجلس. غير أن الظاهرة الأبرز فيها يتعلق بمسألة البحث العلمي في دول الخليج العربية تتمثل في حقيقة أن معظم البحوث العلمية المنجزة لا تجد طريقها للتنفيذ في معظم الأحيان لسبب جوهري هو الافتقار لسياسة التسويق المطلوبة لهذه البحوث، فعلى سبيل المثال لا الحصر، بلغ عدد الأبحاث العلمية المنجزة بدعم من جامعة الملك عبد العزيز عام 1998 أكثر من 809 أبحاث، لم يتم الاستفادة من معظمها في ظل غياب الآلية والجهاز المناسبين لتسويقها. وفي المقابل هناك معاهد وجامعات أجنبية تطرح الآلاف من البحوث العلمية تجد طريقها للتطبيق الفعلي بفضل سياسة تسويقية محكمة تتولاها مؤسسات متخصصة تكون تابعة في العادة لنفس المعهد، وكمثال يستحق التأمل هنا، فإن المعهد الفرنسي للبترول الذي يحتفظ بمكتب له في المنطقة الخليجية، قام وفي عام واحد بإنجاز 156 عقداً بحثياً للتطوير العلمي، ونشر أكثر من 500 بحث علمي، ونظم العشرات من الحلقات والدورات التدريبية لأكثر من 8000 مشارك، ويدير المعهد شركة خاصة للاستشارات العلمية والتقنية، ووصل دخل هذه الشركة التي تنشط في معظم الدول المنتجة للنفط إلى 18 مليار فرنك فرنسي.

إن معالجة المشكلة المتمثلة في استمرار اعتماد الصناعة الخليجية على الخارج في عملية التطور التقني، يتطلب: تعاون القطاعين الحكومي والخاص، والإنفاق بشكل أكبر على عملية البحث العلمي، وإنشاء المزيد من مراكز البحوث، ودعم القائم منها، وبخاصة فيما يتعلق بتسويق مخرجاتها من نتائج البحث لكي تجد طريقها إلى التنفيذ العلمي، وإيجاد آلية مناسبة للتنسيق والتعاون بين مراكز البحوث الخليجية

تجربة البحث العلمي في المغرب- نموذج جامعة فاس

فرص تمويل برامج البحث الجامعي بفاس أن جامعة فاس، التي تضم 12 مؤسسة جامعة و1200 أستاذ باحث



عام واحد بأنجاز 156 عقداً" بحثياً" للتطوير العلمي ، ونشر أكثر من 500 بحث علمي ، ونظم العشرات من

الحلقات والدورات التدريبية لأكثر من 8000 مشارك ، ويدير شركة خاصة للاستشارات العلمية والتقنية ، ووصل دخل هذه الشركة إلى 18 مليار فرنك فرنسي .

وأزاء ذلك تبلورت الفكرة لدى الباحث لي طرح من خلالها مفهوم أصطلح عليه بـ "الجامعة المنتجة" لتسويق المعرفة كأستثمار في أقتصاد المعرفة لتوفير

مصدر تمويل تشغيلي للجامعة من ناحية والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى ، يمكن تحقيقه من خلال معهد أو مركز افتراضي ملحق بالجامعة يمكن تسميته بـ " مركز الأستثمارات العلمية الميدانية" .

زراعي إلى قطاع صناعي حديث . وذلك من خلال أعداد الدراسات الشاملة بالتعاون مع جامعة هارفرد وجامعات عريقة أخرى ، وتمويل البحوث والدراسات من وزارة الترية ووزارة العلوم والتقنية بالإضافة إلى الدعم المالي الكبير من الشركات والمصانع ، وخلق الروابط بين الشركات والباحثين والمؤسسات المالية والتقنيين من أجل أستخدام أنشطة البحث الجامعية لأغراض تجارية .

وهناك العديد من مراكز التقنية التي تهدف إلى أيجاد قنوات بين الأعمال العلمية والمصانع بقصد تطبيقات المصانع في هذا الصدد بين الأكاديميين في الجامعات والمصانع وتوفير الموارد الضرورية لأنجاز أعمال بحثية تطبيقية .

كما أن هناك جامعات أجنبية تطرح الآلاف من البحوث العلمية تجد طريقها للتطبيق الفعلي بفضل سياسة تسويقية محكمة تتولاها مؤسسات متخصصة تكون تابعة لنفس الجامعة أو المعهد كالمعهد الفرنسي للبتروال الذي يحتفظ بمكتب له في منطقة الخليج ، قام وفي

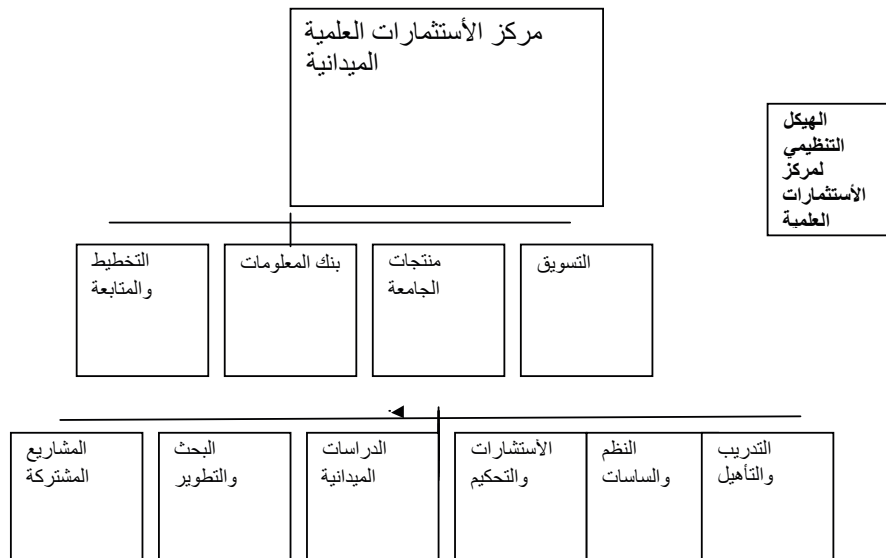
التشكيلة لمكونات المركز المقترح من قبل الباحث :

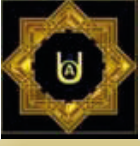
مركز الأستثمارات العلمية والميدانية			
-------------------------------------	--	--	--

منتجات الجامعة	بنك المعلومات	التخطيط والمتابعة	التسويق
----------------	---------------	-------------------	---------

منتجات الجامعة					
----------------	--	--	--	--	--

التدريب والتأهيل	النظم والسياسات	الأستشارات الميدانية والتحكيم	الدراسات الميدانية	البحث والتطوير	المشاريع المشتركة
------------------	-----------------	-------------------------------	--------------------	----------------	-------------------





أولاً "منتجات الجامعة

1-1 منتج التدريب والتأهيل

التدريب والتأهيل رؤياً وعمل

يمتلك موضوع إدارة الموارد البشرية من الأهمية ما يجعله في مقدمة الموضوعات التي تشغل اهتمام المخططين الإداريين والساعين لرسم السياسات والاستراتيجيات المستقبلية لمنظمات الأعمال والمجتمعات بصورة عامة، فهو يشكل تحدي لجميع المنظمات في مختلف الدول سواء كانت متقدمة أو نامية، وكيف لا والانسان هو الوقود الفكري الذي يُمكن عوامل الإنتاج الأخرى من حركته والانطلاق والاندماج لتحقيق الرفاهية للجميع. وقد برزت أهمية هذا العامل الانتاجي المهم من حيث طبيعة موارده البشرية وما يمتلكه من مهارات متجددة ومتطورة بتطور المخزون الفكري للإنسان وتراكم الخبرة التجريبية إضافة إلى التباين في القدرات البدنية والفكرية والعقلية بين فرد وآخر. فالمخطط الاستراتيجي في منظمات الأعمال حريص على أستحصال الكفاء والاقوى والافضل في أداء الوظائف بمختلف المجالات لذلك كان من ضمن هذه التحديات هو الحصول على رأس المال الفكري.

المهارات المعرفية احدى اهم وظائف النظم المؤسسية العصرية في القرن الحالي فهي ادارة لاهم واغلى الاصول، اذ مايميزها عن باقي تلك الاصول انها اصول مفكرة.

ومن هنا تبرز أهمية التدريب إلى جانب التعليم المهني والأكاديمي في الأستثمار والتنمية للرأس المال الفكري في ظل أقتصاد المعرفة و وفقاً لحاجة سوق العمل والندرة في الموارد الاقتصادية ، والتي تصب أسهاماتها في عجلة التسريع في التنمية الاقتصادية إلى أمام أذ بتصورنا فأن التدريب يخلق عملية التفاعل السلوكي والذهني نحو أحداث تغييرات سلوكية وفنية وذهنية وخلق تراكمات معرفية وتطوير وتنمية القدرات في الأداء الميداني وتحسين أنتاجية العمل لمقابلة الأحتياجات القطاعية المحددة ، وسوق العمل لصف الكوادر المؤهلة والتخصصة . وذلك من خلال برامج تدريبية عملية منظمة ومستمرة منهجية معتمدة ومتخصصة حسب طلب سوق العمل ،

مهام التدريب والتأهيل

تنوزع مهام الأستثمار في التدريب و التمويل بين الجانب التعليمي والجانب التطبيقي الميداني:

أ-الجانب التعليمي :

1. برامج حسب الطلب:

وذلك من خلال أعداد برامج ودورات تدريبية علمية نظرية ترافقها وسائل الأيضاح سواء كانت مؤسسية أي تعاقدية مع جهات حكومية أو قطاعية شركات ومؤسسات القطاع الخاص الصناعي والتجاري والمصرفي المتخصص والتمويلي ، والعقاري ، والتربوي، ألخ ، ببرامج محددة مقتصرة على كوادر تلكم المؤسسات . أو ببرامج قطاعية مشتركة بناء على المسوحات الميدانية لسوق العمل من خلال الأتصالات والمقابلات والأستبانة الأحصائية .

2. برامج تحت الطلب:

وهي برامج متخصصة توضع بناءً على دراسة السوق وبالتنسيق مع المؤسسات والمعاهد والجامعات العربية والأجنبية ، وتخاطب بموجبها المؤسسات العامة والخاصة ذات العلاقة والأختصاص للمشاركة فيها .

ومن هذه البرامج :

1/2 برنامج دورات التحكيم التجاري ، التحكيم المالي ، التحكيم الفني للمنازعات التي قد تنشأ بين المستوردين والمصدرين والمقاولين والأستثمارات المشتركة بين مؤسسات حكومية وخاصة محلية، وبين أطراف لدول مجلس التعاون وجهات أقليمية ودولية . وذلك بالتنسيق مع مركز التحكيم لدول مجلس التعاون الخليجي .

كما أن مفهوم إدارة المعرفة لا يعنى من بين ما يعنىة ادارة الرأسمال الفكري في اطاره المؤسسي فحسب، بل انها تتعدى ذلك الى كونها قيمة مضافة، وانها لا تعد كذلك الا اذا تم اكتشافها بطبيعة الحال في ذاك الاطار التنظيمي واستثمارها ومن ثم تحويلها الى قيمة لخلق الثروة من خلال التطبيق . ولاشك في ان التحرك نحو المستقبل والارتقى بالاقتصاد الوطني، لا يتسنى الا من طريق تحسين الاداء المؤسسي الذي يرتبط بالقيادة والمدير بالدرجة الاولى، فهو وحده الذي يمكنه الاضطلاع بذلك العبء، باعتبار ان القيادة الادارية هي فن توجيه وتنسيق نشاطات العاملين وحثهم على التعاون في سبيل تحقيق الاهداف المؤسسية ، وهذا لا يتأتى الا من طريق التنمية الادارية فهي العملية التي يتم بمقتضاها تحسين قدرات ومهارات الافراد المسؤولين عن ادارة الأنشطة والفعاليات المؤسسية وحسن استخدام مواردها.

ولعل ما يميز القرن الحادي والعشرين هو ظهور قوة المعرفة، وان من يُحسن توظيفها وتطويعها يمتلك القوة، وبناء على ذلك أصبحت تنمية الموارد البشرية عاملاً مهماً في تعزيز القدرات الانتاجية والتنافسية للمنظمات والمجتمعات، وعليه فأن إيلاء موضوع استقطابها وتوظيفها والمحافظة عليها وتدريبها وتحفيزها أمراً في غاية الأهمية، مما أدت الاولوية التي يحتلها الرأسمال البشري في الاقتصاد المعرفي الى صراع عالمي لأستقطاب المبدعين، تماماً كما كانت الشعوب في الماضي تنصارع حول الارض كأحد أصول الانتاج. وبناءاً على انالادارة تستهدف الافادة المثلى من مواردها البشرية (مديرين ومرءوسين) فان تشجيعهم ودفعهم للاجتهاد من خلال تهيئة المناخ المناسب ينمى الابتكار والابداع وينشطه. فقد باتت ادارة الموارد البشرية وصقل



ب - الجانب التطبيقي

يتمثل في أعداد برامج تدريبية وتأهيلية ميدانية بناءً على تكليف -أي طلب من جهة رسمية كهيئة سوق العمل، أو مؤسسات رسمية أو خاصة، أو منظمات. وكذلك برامج تدريب وتأهيل ميدانية تحت الطلب في أختصاصات تحدد وفقاً لدراسة المسح الميداني لشركات قطاعية وذلك بالتنسيق مع المؤسسات والمشاريع الصناعية 'المؤسسات المالية، التجارية، العقارية، الاتصالات، وبيوتات الخبرة وجامعات ومعاهد، إلخ. بناءً على طلب هذه المشاريع وفقاً لأجراءات تعاقدية، أو حسب طلب السوق وبتنسيق من جهة صاحبة الطلب أو من جهات رسمية أو خاصة، أو تمويل مشترك. وتنفذ داخل أو خارج البحرين بأسلوب التعاقد المباشر، أو بالتمثيل بالوكالة لطرف ثالث، أو لصالح طرف ثالث.

2/1 - منتج النظم والسياسات

أ. النظم system identification :

ستركز الاستراتيجية لتمويل المنتج على مجموعة من النظم المتخصصة التنظيمية والمعلوماتية والتحليلية التي تسهم في توظيف الاستثمارات لعوامل الإنتاج وتقييمها وتقويمها والحفاظ عليها واستقرار الموارد وديمومتها، والتي تعتمد على وتتفاعل مع الظروف الاقتصادية والبيئية والسياسية والقانونية للمناخ الاستثماري.

ومن هذه النظم :

1) النظم المحاسبية والمالية، نظم التكاليف، نظم قياس وتقييم كفاءة الأداء، النظم الإدارية، نظم هيكلية قوى العمل، نظم الحوافز، النظم التسويقية، نظم إدارة المخازن، نظم السيطرة على الخزائن، نظم إدارة العمليات الإنتاجية، نظم إدارة المكائن، نظم الإنتاجية، نظم الصيانة، نظم المشتريات وإدارة المناقصات، نظم الجودة والسيطرة على الإنتاج بما فيها المعادلات الفنية للإنتاج ومواصفة المنتج، إلخ....

2) نظم السيطرة والاتصالات، نظم التشغيل الصناعي، نظم السيطرة والنوعية، نظم مناولة المواد، نظم الفحص، نظم الصيانة، نظم وقواعد الرسم الهندسي، نظم شبكات التوزيع، نظم الإدارة الإلكترونية، نظم الهياكل، نظم المسح الجيولوجي وفحص التربة، إلخ أختصاصات تحدد وفقاً لدراسة المسح الميداني لشركات قطاعية وذلك بالتنسيق مع المؤسسات والمشاريع الصناعية 'المؤسسات المالية، التجارية، العقارية، الاتصالات، وبيوتات الخبرة وجامعات ومعاهد، إلخ. بناءً على طلب هذه المشاريع وفقاً لأجراءات تعاقدية، أو حسب طلب السوق وبتنسيق من جهة صاحبة الطلب أو من جهات رسمية أو خاصة، أو تمويل مشترك. وتنفذ داخل أو خارج البحرين بأسلوب التعاقد المباشر، أو بالتمثيل بالوكالة لطرف ثالث، أو لصالح طرف ثالث.

2/2 برنامج دورات في اختيار ونقل التكنولوجيا، حسب التخصصات والأنشطة لمؤسسات حكومية وخاصة وقطاعية. بالتعاون مع الجهات ذات الاختصاص و كليات معاهد وجامعات ومنظمات ومراكز بحثية، و مؤسسات حكومية وخاصة لسوق العمل لدول مجلس التعاون الخليجي .

3/2 برنامج دورات في العمل المصرفي، الإدارة المصرفية، المنتجات المصرفية، الاعتمادات المستندية، إدارة السيولة، إدارة الاستثمار والمخاطر. وذلك بالتعاون مع أحد المصارف أو مجموعة من المصارف، والمشاركة في المحاضرات، وإدارة الدورة والمساهمات في التمويل.

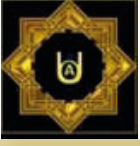
4/2 برنامج دورات تطبيقية للعلوم الإدارية حسب التخصصات والأنشطة لمؤسسات حكومية وخاصة وقطاعية. بالتعاون مع الجهات ذات الاختصاص و كليات معاهد وجامعات ومنظمات ومراكز بحثية، و مؤسسات حكومية وخاصة لسوق العمل لدول مجلس التعاون الخليجي .

5/2 برامج دورات تطبيقية للعلوم المحاسبية والمالية، حسب التخصصات والأنشطة لمؤسسات حكومية وخاصة وقطاعية. بالتعاون مع الجهات ذات الاختصاص و كليات معاهد وجامعات ومنظمات ومراكز بحثية، و مؤسسات حكومية وخاصة ونقابات وجمعيات مهنية، ودواوين المحاسبة والرقابة المالية، وسوق الأوراق المالية لسوق العمل لدول مجلس التعاون الخليجي .

6/2 برامج دورات تطبيقية في الحاسوب برامجيات وتصميم نظم، كنظم معلومات أدارية ومحاسبية، معالجات، مواقع، إلخ حسب التخصصات والأنشطة لمؤسسات حكومية وخاصة وقطاعية. بالتعاون مع الجهات ذات الاختصاص و كليات معاهد وجامعات ومنظمات ومراكز بحثية، و مؤسسات حكومية وخاصة لسوق العمل.

7/2 برامج دورات تطبيقية في المناهج والتعليم والبحث الاجتماعي بالتعاون مع الجهات ذات الاختصاص و كليات معاهد وجامعات ومنظمات ومراكز بحثية، ووزارة التربية والتعليم الخاص والداخلية ودور الرعاية الاجتماعية ووزارة العدل وسوق العمل.

8/2 برامج دورات تطبيقية في العلوم الهندسية. حسب التخصصات والأنشطة لمؤسسات حكومية وخاصة وقطاعية. بالتعاون مع الجهات ذات الاختصاص و كليات معاهد وجامعات ونقابات وجمعيات مهنية، ومنظمات ومراكز بحثية، و مؤسسات حكومية وخاصة لسوق العمل.



ب. السياسات

فالسياسات كقواعد توضع لتوجيه وضبط الفكر والأعمال في المستويات الإدارية للمؤسسات وقد تكون هذه السياسات معلنة وضمنية ، وهي في مجمل الأحوال بمثابة الدليل الذي يحدد للمرؤوسين ضمن تحقيق الأهداف ، وهي بالتالي المرشد في التنفيذ أو في القيام بالإجراءات التنفيذية و تساعد على اتخاذ القرار من وجهة نظر أي منشأة وتساعد أيضاً على وضع الحدود أو الإطار العام الذي تتخذ من خلاله القرارات الإدارية، وهنا تظهر أهمية الترابط بين السياسات والقرارات.

ومن هنا فإن عملية صنع القرارات في المؤسسات العامة والخاصة و الإيرادية منها ذات أهمية بالغة خاصة أن لهذه المؤسسات حجماً لا يستهان به من حجم الإدارة للمؤسسات الاقتصادية العامة والخاصة في دول مجلس التعاون ، وبالتالي لها تأثير بالغ وكبير على مجمل أوجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. كما أن عملية صنع السياسات بما فيها صنع القرارات تقوم على الجهود المشتركة وما تحتاجه من إعداد و تحضير وجمع المعلومات وتحليل وتقييم لهذه المعلومات. لهذا نجد أن السياسات الإدارية تعتبر جوهر العملية الإدارية في أي مؤسسة أو منشأة وتكتسب هذه العملية أهمية بالغة في المؤسسات العامة والخاصة . وأزاء هذه السياسات فإنها تتوزع بين شقين ، ألا وهما السياسات الخاصة بالمؤسسات الاقتصادية المملوكة من قبل القطاع الحكومي والخاص والمشارك ، والمؤسسات الإدارية والخدمية ذات الصلة بإدارة الدولة ، ومؤسسات الخدمة الاجتماعية والشرعية والوقفية الخاصة .

ويمكن تسويق هذا المنتج وفقاً لخصوصية وطبيعة النشاط سواء كان حسب الطلب ، أو بالترويج للطلب .ومن أمثلة السياسات لهذا المنتج :

أولاً- المنشآت الاقتصادية : ومن هذه السياسات :

- أ- سياسة ترشيد الأفاض وأدارة السيولة للمصارف
- ب- سياسة الاستثمار للمصارف الإسلامية
- ج- سياسة الائتمان التجاري للمشاريع الإنتاجية
- د- سياسة إدارة المشتريات والمناقصات، والخزين للمواد
- هـ- سياسة هيكلة قوى العمل
- و- سياسة تنظيم وأدارة الإنتاج التشغيلية والتعاقدية
- ز- سياسة الإعلان والترويج
- ح- السياسة المالية والتمويلية للمشروع
- ح- سياسة إدارة الاستثمار في التشغيل والتمويل والاستثمار في الأسهم والسندات المالية والأوراق التجارية .
- د - سياسة نقل التكنولوجيا والتحديث والتوسعات

- ي- سياسة الاتصالات والعلاقات الداخلية والخارجية
- ك- سياسة الإدارة المركزية واللامركزية والمختلطة في الإدارة والتخطيط والتنفيذ والرقابة والمتابعة
- ل - سياسة التفاوض للعقود
- م- سياسة الأجور
- ن- سياسات تشجيع ودعم الاستثمار المحلي والخارجي
- ع- سياسات حماية المشاريع والمنتجات الوطنية
- ت- سياسات دعم الإنتاج و التصدير
- ف- سياسات أنتقال القوى العاملة وأنتقال رؤوس الأموال
- ق- أخرى

ثانياً- المؤسسات الإدارية والخدمية (ذات النفع العام).

ومن هذه السياسات :

- أ- سياسات الرسوم والضرائب
- ب- سياسات التوظيف والتمكين لقوى العمل
- ج- سياسات التقاعد والضمان الاجتماعي والرعاية الاجتماعية
- د- سياسات الرقابة المالية
- هـ- سياسات الرقابة على الأسعار
- و- سياسات إدارة وأستثمارالوقف
- ز- سياسات إدارة وأستثمار صندوق الزكاة
- ح- سياسات إدارة وأستثمار التبرعات للجمعيات الخيرية
- ط- أخرى

ثالثاً- الاستشارات والتحكيم

الاستشارات:

تبنى الاستشارات على اساس الطلب من خلال العلاقة والاتصالات بالمؤسسات والعلاقة مع المعاهد والجامعات في الدخول المشترك في تعاقدات أو بالإنابة وبالعامل لصالح طرف ثالث ، وذلك وفقاً لخصوصية الاستشارة والقطاع الذي تمثله والأماكن والخبرات والمستلزمات المتاحة والبعد المكاني والزمني لها . وأزاء ذلك فإن الاستثمار في هذا المنتج سيوفر مصدراً مهماً من مصادر التمويل لهذا المكتب الاستشاري الافتراضي والمنافس للمكاتب الاستشارية المتخصصة المحلية والأجنبية .

ومن هذه الاستشارات :

- 1) الاستشارات الفنية الهندسية : في العقارات والتشيد ، الهياكل والخرسانات، الطرق والجسور ،مشاكل شبكات الطرق والسير



هذه الدراسات عبر الاتصالات وأبرام مذكرات التفاهم بين الجامعة والمؤسسات الحكومية والخاصة بدءاً في المشاريع الاقتصادية الأيرادية كأداة استثمارية وحاجة اقتصادية في تحقيق العوائد أو المردود للمساهمين في تلك المشاريع عامة وخاصة .

ومن هذه الدراسات :

أ- دراسات المسح الميداني : الدراسات السوقية -أبحاث السوق، الدراسات الإحصائية والتحليل الإحصائي ، دراسات تخطيط القوى العاملة وإنتاجية العمل ، دراسات القدرة التنافسية للمشاريع الاقتصادية الإنتاجية والخدمية ، دراسات التقنية وأقتصاديات نقل التكنولوجيا، دراسات التشريعات الاقتصادية وأثرها على تسريع التنمية، دراسات عن منتجات الجهاز المصرفي وتطور الخدمات المصرفية والأئتمان المصرفي ومساهماته في دعم الاستثمار الهادف إلى التسريع في التنمية ، ...ألخ

ب- الدراسات المتخصصة -حسب الطلب:

وذلك في الجوانب التخصصية لكل كلية من كليات الجامعة وبالتنسيق مع الجهات الداعمة والممولة للدراسة.

خامساً- البحث والتطوير

أن هذا المنتج من المنتجات الحيوية الداعمة للأنشطة الاقتصادية والتسريع في عملية التنمية والتحول الجذرية لمواكبة التطورات العلمية والتقنية وأستثمار المعرفة لخلق تراكمات في العوائد للمستثمرين ومن ثم تنمية الموارد وديمومتها .

كما أن تسويق هذا المنتج يعتمد على الدعم الحكومي والخاص للبرامج البحثية والأعتماد بالتكليف بشكل مباشر أو بالأحالة للعروض التنافسية المقدمة أو بالتمويل أو بالتسليف على حساب عقد البحث كسلف المقاولين للمساهمة بجزء من تغطية التكلفة الاستثمارية للبحث ، ومن ثم التسديد للمتبقى بعد الانتهاء منه والتسليم. وقد يكون البحث مدعوماً من جهة حكومية وخاصة تكلف به الجامعة لصالح مؤسسات معينة كطرف ثالث مستفيد . وهذا النموذج الأخير هو ما درجت عليه الجامعات الماليزية بدعم من وزارة التربية والتعليم و وزارة العلوم والتكنولوجيا ، والقطاع الخاص في الجانب التمويلي والأستثمار للبحوث بحيث أحدثت نقلة نوعية في التحول من بلد زراعي إلى صناعي متقدم . كما أن جامعة هارفرد أتجهت بثقل كبير في الإعتماد على التمويل من الوقف والتبرعات لتغطية خسارتها في الأزمة المالية والتي بلغت (10) عشرة مليار دولار ، كما أن جامعتي كامبرج وأكسفورد قامتا بحملات لجمع التبرعات أثمرت عما يقارب (940) مليون و (780) مليون جنيه أسترليني للأولى والثانية لدعم التمويل وتنوع مصادر التمويل . أما في المملكة العربية السعودية فأن جامعة الملك سعود حققت إنجازاً جديداً بنشرها 1008 بحوث

والرقابة ، المرورية الاتصالات، المشاكل الفنية في الصناعات النفطية والأستكشاف (المسح الجيولوجي والاستكشاف ، المصافي ، صناعة الغاز ، البتروكيمياويات) ، الصناعات التحويلية (الغذائية ، الأنشائية، الأسمدة الكيماوية ، المعادن ، الطاقة ،...ألخ) .

(2) الأستشارات الفنية في البرامجيات والمعلومات والمعالجات .

(3) الأستشارات المالية والأقتصادية والإدارية:

أ-للمؤسسات الخدمية الحكومية والخاصة

ب-للمؤسسات الاقتصادية الحكومية والخاصة

في الجوانب المحاسبية والمعالجات ، والرقابة المالية والتمويل ، المشاكل التسويقية و خلق الطلب على المنتجات ، التقييم والتقويم الاقتصادي للأنشطة و المشاريع، التنافس والحماية والدعم للسلع ، المشاكل الإدارية التنظيمية، والاتصالات، التمكين وهيكل القوى العاملة، والتدريب، الحوافز والإنتاجية، الإدارة المركزية واللامركزية ، الرضا والسلوك الإداري والعلاقات الصناعية، البيئة والخدمات، ...ألخ

(5) الأستشارات في المناهج وصناعة البرامج التعليمية وتقييمها وتقويمها .

التحكيم

أن هذا المنتج من المنتجات التي تكتسب أهمية في سوق العمل بسبب المنازعات التجارية والعقود والمنازعات الفنية ، الناجمة عن عمليات التعاقد بين الأطراف المحلية والخارجية الخاصة في الأستيراد والتصدير ، والمواصفات الفنية ، والألتزامات المالية ، وعقود التجهيز والتنفيذ والموقاوات ، مما تتطلب الدخول في التحكيم التجاري ، والتحكيم المالي ، والتحكيم الفني التقني . أن تسويق هذا المنتج يتطلب الإعتماد من مركز التحكيم لدول مجلس التعاون والإعتماد من الغرف التجارية والصناعية . كما يتطلب التنسيق والتعاون والأستثمار المشترك مع بيوتات الخبرة ، والمراكز الفنية الأستشارية والجامعات ، أو بموجب مذكرات تفاهم للتمثيل بالأنابة من لدن تلك الجهات المتعاقدة في التحكيم .

رابعاً- الدراسات الميدانية

تنصب الدراسات الميدانية على الحاجة للمؤسسات الاقتصادية الأيرادية والمؤسسات الإدارية الخدمية ، والندرة للموارد وكيفية توظيفها في الأستثمار لهذا المنتج «أستثماراً اقتصادياً» يحقق الجدوى في المساهمة في التطوير للمشاريع ، ويحقق العوائد كمصدر تمويلي من المصادر التكميلية التي تساهم في التدفقات النقدية لتغطية نفقات إدارة وتشغيل الجامعة . مما يستلزم الترويج لتسويق



لصالح تلكم الجهات أو المشاركة المبرمة أو التي ستبرم مع مشاريع صناعية ، مشاريع نفطية ، مشاريع الاتصالات، مؤسسات مصرفية ومالية، مؤسسات إدارية ورقابية ، مؤسسات خدمية ،...الخ

في مجالات المنتجات الجامعية وبصورة خاصة في المجالات التالية منها :

1. نقل التكنولوجيا وتطوير المشاريع
2. الطاقات الإنتاجية والتوسعات في الخطوط الإنتاجية والطلب والعرض على المنتجات
3. الإنتاجية: القياس والتقييم ، المشاكل والحلول ، المعايير المناسبة ، الحوافز والإنتاجية
4. المنتج والمنافسة وحصة المنتج والشركة في حجم السوق، والحماية والقدرة التنافسية
5. السياسات السعرية والقدرة الشرائية ودعم الأسعار
6. الاستثمار في المشاريع الصغيرة والدمج للمشاريع في مشاريع كبيرة أو اتحادات أو شركات قابضة نوعية ودعم الاستثمار والتمويل الذاتي والتمويل المركزي .
7. توظيف رؤوس الأموال الحكومية في مشاريع استراتيجية ذات ملكية حكومية صرفة أو حكومات إقليمية ، أو ذات ملكية خاصة وطنية أو مشاركة مع مؤسسات حكومية لدول مجلس التعاون أو مع شركات خاصة إقليمية ، أو مع قطاع مختلط .
8. توظيف الأموال الوقفية وأستثمارها في تنمية الموارد البشرية والتنمية الصناعية
9. صناديق المحافظ الاستثمارية في سوق الأوراق المالية البحريني والأسواق الخليجية
10. نظم الإدارة المخزنية والسيطرة على الخزين ، والخزين الأستراتيجي للمواد والسلع .
11. هيكله القوى العاملة وسياسة الأرحال
12. النظم الإدارية (الهياكل التنظيمية ، وصف الوظائف ، الاتصالات ، نظام الخدمة ، الصلاحيات والمسؤوليات، بنك المعلومات،...الخ)، والمحاسبية (نظم محاسبة مالية ، نظم تكاليف، نظم تحليل مالي وتقييم الأداء ،...الخ) والرقابة الداخلية.
13. المنتجات المصرفية وهيكله القروض وأدارة السيولة النقدية
14. التقييم الأقتصادي للمشاريع والجدوى الأقتصادية للأستثمار، وترشيد القرار الأستثماري .
15. تقييم الأصول للمشاريع المحولة أو المباعه أو المراد بيعها في الخصخصة والحوكمة للمشاريع .

في ISI عام 2010، متقدمة على جميع الجامعات العربية والإسلامية، ومتقدمة على أقرب جامعة سعودية وهي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بنسبة 40 في المئة، ويمثل نشر 1008 بحوث هذا العام أربعة أضعاف ما نشر في 2007 وثلاثة أضعاف النشر في 2008 وضعفي ما نشر في عام 2009، ما يدل على أن الأرقام مستمرة في الزيادة، وأن الجامعة بدأت تركز على البحث العلمي وتطور آلياته وتطمح إلى ما هو أبعد من الرقم السالف، وقد تصدرت كلية العلوم كليات الجامعة بعدد البحوث المنشورة، تتبعها الطب ثم الكليات الباقية. إن دور القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي في المملكة العربية السعودية هو دور متواضع جداً إن لم يكن مفقوداً، إذ نرى أن القطاع الحكومي هو من يمول البحوث العلمية في الجامعات ومراكز الأبحاث، إذ يزيد تمويله مجموع التمويل المخصص للبحوث والتطوير بنسبة 90 في المئة، ما عدا بعض المساهمات الخجولة من شركة سابك وغيرها من الشركات الأخرى، بينما نرى في إسرائيل أن نسبة حصة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي نحو 74 في المئة، وفي اليابان 73 في المئة، وفي كوريا الجنوبية 72 في المئة، وفي السويد 70 في المئة، وفي فنلندا 65 في المئة، وفي ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية 50 في المئة، ما يدل على أن هناك خللاً في تفاعل القطاع الخاص مع البحث العلمي وتمويله في المملكة العربية السعودية.

أما في مملكة البحرين فلقد كانت للأستراتيجية التي أستخدمتها شركة ألبا لتمويل مشروع خط الصهر الخامس الذي تبلغ تكلفته (1.7) مليار دولار ، 90% منه عبارة عن قروض و 10% بتمويل من شركة ألبا، (وقد حصلت الشركة على مجموعة من القروض بلغت قيمتها (1.55) مليار دولار ، كما أن هناك أربعة جهات متعهدة ببيع السندات قامت بطرح نشره التمهيدية للسندات على كل من المستثمرين ، إضافة لعشرة جهات مسؤولة عن بيع السندات في المصادر التجارية (محط جلب و أنتباه جامعة هارفرد العريق-كلية إدارة الأعمال لدراسة الحالة ، وأختيار شركة ألبا لتكون ضمن برنامجها للماجستير في إدارة لأعمال تماشياً مع قراراتها توسعة دائرة البحث في برنامج الماجستير ا على مستوى العالم وأعداد الطلبة للأسواق العالمية بشكل أفضل .كما ستوضع طريقة ألبا في التمويل المالي ضمن الخطة الدراسية وبرنامج الدراسات العليا لطلبة هارفرد لكون برامجها تعتمد في معظم الدراسات على دراسة بعض الحالات العملية الفعلية .وهذا يبرز الدور المتكامل لمسيرة البحث العلمي وأسهماته في التطور من خلال التفاعل بين المشاريع الصناعية والأقتصادية الأخرى والمؤسسات التعليمية المنتجة والمستثمرة لأساليب وطرق العمل الميدانية وتوظيفها في البحث ونقل تجربتها الميدانية بتسويقها وفقاً لمسارات التطبيق لدى المؤسسات القطاعية الأخرى وهذا ما أخطته جامعة هارفرد

سادساً- المشاريع المشتركة

وتتضمن على الأستثمارالمشترك أو بالأنابة كوكيل معتمد لجامعة أو معهد وفقاً لأتفاقيات أو عقود أو مذكرات تفاهم في تنفيذ عقود



الأستنتاجات والتوصيات

الأستنتاجات

- (1) أن الكيفية التي تجعل التعليم العالي من أن يساهم في فتح قنوات جديدة وطرق لمستقبل «أفضل للمجتمع والانسان عبر مهمة مزدوجة، هي المشاركة القطاعات الاقتصادية والمؤسسية الحكومية الأخرى في حل المشكلات الكبرى والعمل على تعزيز التنمية المستدامة وتنمية المعرفة عن طريق البحوث والإبداع الفكري، والأستشارات، والدراسات الميدانية، إضافة لمسؤوليته في الحفاظ على الذاتية الثقافية وتحقيق التعليم المستمر.
- (2) أن التعليم العالي لم يعد يقتصر على تخريج الاخصائيين والكوادر المدربة لتلبية الاحتياجات الصناعية والادارية والخدماتية، بل بتوجيه التعليم العالي صوب رفع مستوى المشاركة للمواطنين في الحياة العامة والحراك الاجتماعي.
- (3) أن دعم مؤسسات الدولة العامة والخاصة التربوية والثقافية والاجتماعية والعمل على تدريب كوادرها وتنمية قدراتها في مجال انتاج المعلومة في مختلف مستوياتها وحقوقها وخاصة الثقافية منها يؤدي إلى تقوية التكامل الوطني للنسيج الاجتماعي والتفاهم العالمي وبناء ثقافة وسطية متوازنة.
- (4) أن تطوير وتنشيط ودعم البحث العلمي الأكاديمي باتجاه الجامعة المنتجة يمكن من توفير مصادر تمويلية أخرى لها، ومن خلال التعاقد على تزويد المؤسسات بالامكانيات المعرفية والتقنية المتطورة، والأستشارية للمساهمة في الحلول للمشاكل الادارية والمالية والاقتصادية والفنية، والمساهمة في اختيار التكنولوجيا للمشاريع، وأعداد البرامج والنظم التي تساهم في البناء الاقتصادي للمشاريع وتنمية الموارد ورفع كفاءة الأداء ومن ثم تقليل ودور المخاطر الأستثمارية وأستقرارية وأستمرارية المشروع
- (5) إمكانية عرض لمشاريع تعليمية مفتوحة أو تعليمية أفتراضية باعتبارها نماذج تعليمية مستقبلية.
- (6) إمكانية تطوير العملية التدريبية والتأهيل المهني لقوى العمل وفقاً لأحتياجات سوق العمل من خلال إنشاء المعاهد أوالكيانات أو الوحدات التخصصية لتكنولوجيا المعلومات في التأهيل والتعليم.
- (7) إمكانية القطاع الخاص وبالتوجيه الحكومي في تفعيل المشاركة مع الجامعات المنتجة في التمويل للبرامج والمشاريع: بالنظر إلى أن التغيير الجوهرى للتعليم العالي وتطويره وتحسين نوعيته وزيادة ملاءمته والتصدي للتحديات الكبرى التي يواجهها هي أمور لا تتطلب المشاركة القوية من جانب الحكومات ومؤسسات التعليم العالي فحسب، بل من جانب كل المعنيين بهذا التعليم، بما في ذلك الطلبة وأسرهم، والمدرسون، وقطاعات

Aim and Special Objectives الهدف العام

والأهداف الخاصة لمركز الأستثمارات العلمية

الميدانية

الهدف العام لمركز الأستثمارات -الرؤيا والعمل:

أستثمار المعرفة وتسويق منتجاتها بما يحقق تدفقات تمويلية كمصدر معرفي أساسي مكمل لمصدر التعليم العالي الناجم عن أستقطاب الطلبة في الدراسة في الجامعة من ناحية والمساهمة

في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بشكل ميداني فعال من ناحية أخرى وصولاً إلى الجامعة التعليمية المنتجة. وذلك من خلال إيجاد الأواصر والترابط والعمل المشترك مع القطاعات الاقتصادية الإنتاجية والخدمية والقطاعات المؤسسية الادارية والخدمية ذات النفع العام.

الأهداف الخاصة لمركز الأستثمارات -الرؤيا والعمل :

خلق مصادر تمويلية أخرى غير تقليدية للجامعة عن طريق أستثمار وتسويق منتجات معرفية إلى المؤسسات الاقتصادية. حيث أن مشكلة التمويل مشكلة أساسية تجابه معظم الجامعات سواء كانت الجامعات العربية وذات السجل التاريخي أو الجامعات الحديثة التكوين، حكومية أو خاصة، أو الجامعات الكبيرة أو الصغيرة، من حيث الكليات والأقسام والبرامج، والمراحل العلمية، والمستلزمات والمرافق الخدمية، واعداد الأساتذة والتخصصات، وأعداد الطلبة...ألخ. ومن أهم المشاكل والمعوقات هي المنافسة على استقطاب الطلبة والأعتماد للبرامج والشهادات، أو بسبب الأزمات المالية المحلية أو الإقليمية أو الدولية، أو الاتفاقيات التعليمية الثنائية، وما إلى ذلك من مؤثرات ومؤشرات على انخفاض أنسيابية الطلبة للجامعات الخاصة، والتي بدورها ستؤثر على التمويل، وربما العجز في التمويل للأنشطة التعليمية وتحقق خسائر متلاحقة، إذا لم يتاح تمويل من مصادر أخرى للجامعة. وأزاء ذلك يتطلب توجه الجامعات لحل مشاكلها في التمويل بأستغلال الطاقات المعرفية المعطلة وتشغيلها كمنتجات تسوق بتمويل من المشاريع الخاصة والحكومية والمؤسسات الوقفية والخيرية في التبرعات وأستغلال هذه الموارد بأستثمارات بحثية وأستشارات ودراسية والمنتجات المعرفية وتحقيق عوائد تمويلية للجامعات من ناحية وتطوير المنشآت الاقتصادية والموارد البشرية من ناحية أخرى. وأزاء ذلك ولضمان التمويل للجامعات في ظل التطورات والطفرات العلمية والاتصالات وثورة المعلومات والسوق التنافسية لأستقطاب الطلبة وأستقطاب وأستثمار المعرفة في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العالم والمحيط الأقليمي، يتطلب تقسيم نشاط الجامعة إلى محاورين أساسيين وهما:

- (1) نشاط الجامعة الأكاديمية التعليمية
- (2) نشاط الجامعة المنتجة



التجارة والصناعة، وهيئات القطاعين العام والخاص، ومجالس النواب، ووسائل الاعلام، والمجتمعات المحلية والرابطات المهنية ، كما تتطلب من مؤسسات التعليم العالي التحلي بقدر أكبر من المسؤولية وقبول المساءلة بشأن استخدام موارد القطاعين العام والخاص، الوطنية أو الدولية.

SWOT ANALYSIS

Strength نقاط القوة	Weaknesses نقاط الضعف
1. توفر أساتذة ذات أختصاصات عالية من حملة شهادة الدكتوراة، ولهم باع طويل في العمل الميداني، والخبرات العلمية والتطبيقية لعدة عقود للمساهمة في بلورة النتاج المعرفي وتسخيرها في التطوير والتنمية الاقتصادية .	1. عدم توفر التخصيصات المالية للمشاريع بشكل تفصيلي، رغم اعتمادها ضمن الموازنات العامة .
2. تمنع أساتذة الجامعات بسمعة علمية ذات خلفية سابقة بلورت علاقات وطيدة مع المؤسسات الأكاديمية والبحثية والأقتصادية من خلال مشاركتها في المؤتمرات والندوات العلمية التي تسهم في التعامل المشترك وبلورة استثمار المعرفة .	2. عدم وضوح الرؤيا لحوكمة التعليم العالي ، والمعوقات التي تربك استقرار الجامعات وأستقرار الأساتذة وتعرقل مسيرة الإنتاج المعرفي لخدمة المجتمع.
3. توفر مركز للتدريب والاستشارات والسياسات وجاهزيته لأعداد الدورات التدريبية للتعليم المستمر والتأهيلي لقوى العمل وفقاً لأحتياجات ومتطلبات سوق العمل . وتقديم الخدمات الاستشارية .	3. ائفال الأساتذة بمهام إدارية وبمتطلبات الجودة وما يصاحبها من متغيرات ومستجدات متعاقبة تسهم في أستنفاد جهود كبيرة من الأساتذة وتخفيض من مستويات الأداء والتطوير المعرفي .
4. توفر البنى التحتية لمراكز البحث العلمي كمراكز تكنولوجيا المعلومات والمختبرات والورش الصناعية التخصصية وجاهزيتها لتنفيذ المشاريع حسب الطلب.	4. عدم توفر التراخيص المعتمدة للتدريب والاستشارات والدراسات والتحكيم،،،، والأنشطة الأخرى لمنتجات المعرفة وتسويقها .
5. توفر رسائل بحثية لمشاريع ومؤسسات اقتصادية ، ومؤسسات حكومية ، لطلبة الدراسات العليا، أشرف عليها أساتذة الجامعات وعضدتها مجموعة من الأساتذة والأختصاصيين المشاركين من سوق العمل لدول مجلس التعاون والدول العربية، تمثل قاعدة بحثية يمكن تفعيلها في التنفيذ .	5. عدم وجود نظام يفصل بين تعاقد التدريسي للتعليم و التعاقد لأنتاج وتسويق المعرفة ، حيث أن العقود المبرمة تمثل أجر لأداء تعليمي ومايكلف به (من أعمال ، رغم وجود Package) وأنتاج للمعرفة حوافز لتشجيع البحث العلمي .
Opportunities الفرص	Threats التحديات
1 توفر فرص كبيرة في استثمارات البحث العلمي والتطوير ' ناجمة عن المتغيرات الاقتصادية والتوسعات في البنى التحتية للمشاريع الاقتصادية الإنتاجية والخدمية لدول مجلس التعاون.	1. تشجيع الدخول الكبير للجامعات الأجنبية لمنطقة الخليج والتوسع في تسويق المنتجات الجامعية للمعرفة، مما يخلق أجواء تنافسية حادة .
2 توفر فرص تعاون قوية بين الجامعات وبين الجامعات السعودية الرائدة في نتائجها البحثية والاستشارية . حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة لسنة 1998 بدعم من جامعة الملك عبد العزيز أكثر من 908 بحثاً" .	2. أستقطاب سوق العمل للشركات الأجنبية في تقديم الخبرات الاستشارية وأعتمادها وتفضيلها على الناطقة بالعربية .
3. توفر فرص بديلة في تقديم الاستشارات	3. الاتجاه العام للمشاريع الاقتصادية في



التوصيات

والخبرات , أو بأمكانية التعاقد في التنفيذ للبرامج. من خلال العرض للمنتجات وأحتياجات سوق العمل .

(3/2) توقيع مذكرات تفاهم مع جامعات ومعاهد بحثية عريقة كجامعة ملاوي في ماليزية والأستفادة من التجربة الماليزية في هذا الصدد , والجامعات السعودية التي قطعت شوطاً بعيداً في هذا الميدان , وجامعات أخرى أوروبية وأمريكية سبق وان نفذت مشاريع بحثية وتطويرية في المنطقة (دول مجلس التعاون)-كجامعة هارفرد التي لها تجارب مع الجامعات الماليزية ومع شركة ألبا في البحرين . وكذلك مع مؤسسات اقتصادية , ومؤسسات أدارية وخدمية ذات النفع العام الحكومية منها والخاصة حول منتجات الجامعة وأمكانية التعاون والتنفيذ , أو العمل المشترك في التنفيذ لصالح جهات الطرف الثالث المستفيد , على أن تلحق بعقود عند التنفيذ .

(4/2) اعتماد سجل للخبراء في مختلف الأختصاصات للتسجيل في الجامعة case to case وبأجور تعاقدية حالة بحالة in call كخبراء ميدانيين

(5/2) أنشاء ملف خاص لنشاط منتجات الجامعة ضمن موقع الجامعة

(6/2) تصميم نظام بنك المعلومات وفقاً لتصنيف المعلومات ذات العلاقة بمتطلبات كل نشاط من أنشطة المنتجات الجامعية , ومن ثم جمع المعلومات وتبويبها .

وأزاء ذلك فإن إدارة التسويق تقع عليها مهمة الإدارة التنفيذية لتسويق المنتجات الجامعية, وفقاً لمراحل التنفيذ للأستراتيجية وترجمتها لخطط قصيرة ومتوسطة المدى , وخطة خمسية طويلة المدى , وذلك بالتنسيق مع إدارة التخطيط والمتابعة .

(1) التأكيد على ضرورة صون مهام وقيم التعليم العالي الأساسية وتعزيزها وتوسيع نطاقها, ولاسيما مهمة الاسهام في تنمية وتحسين الموارد الاقتصادية للمجتمع وذلك من خلال:

أ - اعداد خريجين ذوي مهارات عالية ليكونوا مؤهلين لتلبية متطلبات القطاعات الاقتصادية عن طريق اتاحة فرص الحصول على مؤهلات مهنية تجمع بين المعارف والمهارات ذات المستوى الرفيع .
ب - اتاحة مجال مفتوح للتعليم على مستوى عال والتعلم مدى الحياة يتيح للدارسين أكبر قدر من الخيارات مع المرونة للدخول في النظام والخروج منه, فضلاً عن فرص التنمية الذاتية والحراك الاجتماعي, ابتغاء التربية من أجل تأمين المشاركة النشطة في حياة المجتمع, ويوفر رؤية عالمية شاملة تساعد على بناء القدرات الذاتية وتوطيد أركان التنمية المستدامة بدلاً من الاعتماد على قوى العمل والخبرات الأجنبية .وأزاء ذلك ولضمان التمويل للجامعات في ظل التطورات والطفرات العلمية والاتصالات وثورة المعلومات والسوق التنافسية لأستقطاب الطلبة وأستقطاب وأستثمار المعرفة في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العالم والمحيط الأقليمي , يتطلب تقسيم نشاط الجامعة إلى محورين أساسيين وهما:

(أ) نشاط الجامعة الأكاديمية التعليمية

(ب) نشاط الجامعة المنتجة

(2) تفعيل الأستثمار وتمويل نشاط الجامعة المنتجة:

أن تفعيل النشاط الأستثماري كأستخدام للمنتجات المعرفية للجامعة بشكل أقتصادي سيحقق مصادر تمويلية عن التشغيل بشكل أساسي ناجم عن إيرادات تسويق تلك المنتجات.ومصادر تمويلية على هيئة مساهمات تمويلية تشغيلية حكومية , وخاصة , ووقفية , كقروض وأعانات , ودعم , ومساهمة , تتم تسويتها من العوائد وفقاً لأحكام التعاقد .

وأزاء ذلك يتطلب التنفيذ مجموعة من المهام ومنها :

(1/2) مفاتحات رسمية للبعض من الجامعات والمعاهد وبيوتات الخبرة العربية الأقليمية والدولية و للمؤسسات الاقتصادية والمؤسسية والوقفية والخيرية المختارة في مجالات التعاون في الأستثمار والتمويل والتسويق للمنتجات المعرفية للجامعة .

(2/2) الزيارات الميدانية لجامعات ومعاهد ومؤسسات اقتصادية وأدارية وخيرية وعقد اللقاءات التشاورية وطرح الأفكار والتفاوض في أماكن التعاون في الأستثمار والتمويل المشترك , أو بالدعم بالتمويل



المصادر

أولاً- الكتب

1. سلمان, جمال داود , أقتصاد المعرفة, دار اليازوري 2008
2. طاقة , محمد , مأزق العولمة, دار المسيرة 2007
3. الدوري, زكريا و صالح, أحمد علي , الفكر الاستراتيجي وأنعكاساته على منظمات الأعمال-قراءات وبحوث , دار اليازوري -الطبعة العربية 2009

ثانياً- شبكة الأنترنت

3. المعلومات الأحصائية والبيانات الرقمية , الشبكة العنكبوتية
GOOGLE

4. from.ma3ali.net, العريفي, يوسف , التعليم الأليكتروني, 2003

www.ao-academy.org- موقع الأكاديمية العربية في

الدنمارك



أنموذج السادومازوخية فى الرواية العربية دراسة تحليلية فى رواية "ترمى بشرر"

د. وفاء الحديني
كلية الاداب - جامعة حلوان - مصر

ملخص الدراسة

إنطلاقاً من الرؤية اللاكانية من أن النص المكتوب لا يجب أن يحلل، لكنه المحلل النفسى هو الذى يجب أن يقرأ النص جيداً، أى يستطيع أن يتعلم الدرس منه ويأخذ فصلاً من كتابه حيثما وجده، تحدد هدف هذه الدراسة فى تحليل رواية «ترمى بشرر» كنموذج لما يعرفه التحليل النفسى بالسادومازوخية، إذ جسدت لنا دراما نص «ترمى بشرر» كجسد للغة وكسيناريو رمزى لحياة البذخ كمجاز للسيادة فى مقابل حياة الفقر كمجاز للعبودية أنموذج تلك اللعبة السادومازوخية، فعرفها الكاتب بلعبة السيد/ العبد أو ثنائيات الملك والكتابة، كما حدد مفرداتها فى الشهوة، الدم، الضحية. كما أمدنا الكاتب بلوحة إكلينيكية مؤسسية ومجسدة لعدوان الكراهية وعمليات السيطرة عليها المرتبطة باللذة والألم. وأخيراً وعبر التعدادات الدلالية المختلفة لمعنى السقوط فى مقابل الإختيار كمجاز لفقد القدرة على السيطرة ومن ثم إجبار التكرار، شرح لنا الكاتب كيفية الوقوع فى فخ اللعبة بما هى لعبة الموت فهى عبودية ترمز فى بعدها الإغترابى إلى دوافع الموت بالمعنى التحليلى النفسى إذ سماها شينجولد (Shengold) (1989) بقتل الروح أو الفجوة التى تركتها لنا الحياة متسعة لكى تسربنا خارجها بلغة حكي الكاتب.

Sadomasochism model in the Arabic novel

An analytical study of the novel

"Tarmi Besharar"

Abstract

Proceeding from the Lacanian vision that the written text should not be analyzed, but the analyst is the one who should read the text well, which means that he can learn the lesson from it and take a chapter from his book where it exists, the purpose of this study is then determined in the analysis of the novel "Tarmi Besharar" as a model for what is known in psychoanalysis as sadomasochism, as the drama of the novel's text is embodied for us as a body for language and as a symbolic scenario of a life of luxury as a metaphor of sovereignty in contrast to the life of poverty as a metaphor for the bondage of that model of sadomasochistic game, which the writer defined in the game of mater/slave or the binaries of a double faced coin, and determined the vocabulary of that game in lust, blood, and the victim. The author gives us a clinical portrait founding and embodying hatred aggression and its control operations associated with pleasure and pain. Finally, through the multi significance of the fall meaning in exchange for choice and as a metaphor for the loss of the ability to control and hence repeated compulsion, the writer explained to us how we fall into the trap of the game as a game of death which is a slavery that stands symbolically in its alienation dimension to the death drives in the psychoanalytic meaning which Shengold termed as soul murder or the gap left by our life to get us wide outside as in the words of the author.



محولاً تبعاً لذلك، وبذلك يوثق العرض في nails in اللذة، بينما ينقل اللاشعور اللذة displaces.

من هنا أعاد لاكان تأكيد أن الأحلام والأعراض تُدين بأشكالها إلى مبدأ الخطاب البلاغي: فالعمليات اللاشعورية من تكثيف ونقل تناظر الاستعارة والكناية الذي جمع بينهم رومان جاكسون كمحوري للغة، ومن ثم فإذا كان اللاشعور يعمل وفقاً لاستراتيجية بلاغية، فهذا يعني أن التحليل النفسي والنص الأدبي متحدين في موضوع بحث مشترك هو الإبداع الذي لا حدود له للمجاز، وبخاصة في حالة إذا ما كان الأدب هو رواية وتستخدم التخيل أو بمعنى آخر المتخيل حيث تكمن لذة المجاز. ذلك المجاز الذي يُستخدم لعمل الخطاب use a know-how the letter.. ومما هو جدير بالذكر أنه "في القرن العشرين كانت المراجعة الفرويدية لقصة السادية والممازوخية اللاتي سادت في كل من مدارس التحليل النفسي والتحليل الأدبي. كذلك حلل لاكان شخصية دي ساد في سيميناره (303/57) حيث أشار إلى لعبة السادوممازوخية بمباريات الألم The game of pain.

أهمية البحث :-

- (1) إلقاء الضوء على النظرية التحليلية النفسية (النظرية اللاكانية) التي ترى ضرورة فهم الانسان من خلال لغته ، فاللاشعور مبنى على غرار اللغة .
- (2) يهتم البحث الحالي بتطبيق مفاهيم التحليل النفسي وبخاصة مفهوم السادوممازوخيه على النص الادبي وهو مجال تفتقر اليه المكتبة العربية في حدود علم الباحثة.

أهداف البحث :-

يتحدد هدف البحث الحالي في إستخدام الدراما (النص الادبي) في تفسير وتوضيح مفاهيم التحليل النفسي أى التوسع في تطبيق مفهوم السادوممازوخيه على النص الادبي " ترمى بشرر".*

منهج الدراسة :-

يستخدم البحث الحالي التحليل النفسي اللاكاني منهجا في الدراسة ويفترض النموذج اللاكاني في التحليل ما يلي :-

1. ان النص الادبي هو الطريق الملكي الى اللاشعور ، فما يحدث بين قارئ النص والنص اشبه بما يحدث في العمل التحليلي مع الفارق ان القارئ يبدأ كمحلل وينتهي كمحلل حيث يعيد النص إسترداد صدماته الماضية وبذلك يؤكد النموذج اللاكاني على تداخل العلاقة بين النص والنفس دون سيادة لأحدهما على الاخر .

إن المريض وليس المنظر هو الذى ألهم فرويد بمبادئه، فالصغير هانز Little Hans على سبيل المثال أوجد مركب الخشاء بينما أثبتت المريضة اناه (Anna o) الهستيرية العلاج بالكلام، هذا بالإضافة إلى أن ما فشل فرويد في الحصول عليه ممن يحلهم النقطة من الأدب. ومن سوفوكليس إلى جوته Sophocles to Goethe مروراً باستبصارات فرويد عن شكسبير وكتابات سيكويوجرافيا ليوناردو دافنشي ودستوفسكي ودراساته لإبداعات مايكل أنجلو، بالإضافة إلى مقالته جراديفيا "لينسن" Jensens' Gradiva والتي تعتبر من أكثر المقالات المساهمة في تحليل العمل الأدبي. وكذلك مقالته عن الغرابة المقلقة عام (1919) The Uncanny التي افتتن بها النقاد التحليليون النفسيون وبخاصة عندما عرفها بأنها عودة المؤلف في شكل اللامألوف، رأى فرويد في النص الأدبي الفرصة للتحقق من الطريقة التحليلية النفسية في التفسير analytic Method interpretation ووجد في التخيل الأدبي الأسبقية على اكتشاف اللاشعور كما وجد تطابقاً بين العصابين والخرافة في حكيهم لتاريخهم الأسري والذي سماه فرويد "الرواية الأسرية"، ليقول بذلك أن تخيلات العصبي تُبنى مثل الرواية novel، أي الأعمال الفنية في صورة سرد.

كذلك اعتبر فرويد أن مهارة الفنان أو قدرته على عمل شئ artists' Know-how مكافئ لما سماه بعمل اللاشعور فالشاعر شبيه بالطفل الذى يلعب "أنه يخلق لنفسه عالماً خيالياً يحمله محمل الجد كثيراً، أي أنه يزوده بشحنات كبيرة من الحالة الوجدانية ويميزه في الوقت نفسه عن الواقع تمييزاً بارزاً.. إنه ينتقل من اللعب إلى المخيلة انتقالاً لا يتم بالتشابه المبهم، بل بالافتراض المسبق لوجود صلة ضرورية: فالإنسان لا يتخلى عن شئ لكنه يجادل شيئاً بشئ فقط، إذ يخلق بدائل، وعلى هذا النحو إما ينكب على المخيلة بدلاً من أن يلعب، والحال أن المخيلة في وظيفتها كبديلة عن اللعب إنما هي الحلم النهاري، الحلم المستثار، وبذلك وضع فرويد الفنان والعمل الأدبي على نفس مستوى الحلم وزلات اللسان، الأفعال العرضية، والأعراض ... فكل ذلك يمكن تفسيره، هذا كما أشار (Lionel trilling, 1947) إلى أن سيكلوجيا فرويد جعلت من الشعر أساس لكل بنية عقلية.

أما "لاكان" فقد عكس وضعية فرويد على هذه النقطة إذ اعتبر أن العمل الأدبي هو عرضاً symptom بالمعنى الأكلينيكي للعرض فالعمل الأدبي ليس مُنتجاً للاشعور ذلك أننا نستطيع تفسير الرواية أو الشعر جيداً بمعنى أن نستشعرهم make a sense of it لكن هذا الاحساس ليس لديه ما يفعله في خلق العمل نفسه، كما أن هذا الاحساس ليس لديه مقياس عام لوجود العمل ومن ثم تظل المعضلة في وجود العمل الفني. أما العرض فهو الذى يحدث تفرد للذات ويكون موضوعاً لقانون الكينونة، وتكمن أهمية العرض في أنه وظيفة، وظيفة منطقية، علاقة استثنائية بعمل لا ينتهي، بتفسير لا ينتهي للاشعور، فلأن للاشعور بنية كبنية اللغة كما أشار لاكان، ففي اقتران الدال يتكلم العرض عن شيئاً آخر ومن ثم يجد نفسه



كما قال (Maleson, 1984). وبذلك يمكن لمصطلح السادومازوخية أن يُستخدم وبشكل أدق إذا ما وصفنا به وبشكل بسيط التخيلات الشعورية واللاشعورية التي تشبه الانحرافات السادية والمازوخية التي يمكن اعتبارها التشريع السلوكي للتخيلات Behavior enactment of fantasies". وبالتالي يجب فهم ظاهرة العدوان والجنسية في مصطلحات المفاهيم البنيوية كمنتجات وظيفية للجهاز النفسي، فالعدوان والليبدو ليسوا كميات من الطاقة الجسمية الموجهة إلى الجهاز النفسي وتسعى إلى التفرغ، لكنها أنماط من الاستجابة الدينامية لتفاعلات نشطة، ذلك أن التكرار القهري مع مبدأ الزفانا يمثل الخاصية الأساسية للعدوان (المشتق من دواقع الموت) والمستحضر خلال النفي النفسي المقابل والمنصهر مع الليبدو كما أكد Virsida Antonlo. وأخيراً عرفها Caesar terry بأنها أكثر الانحرافات شيوعاً لأنها مرآة لانحراف الثقافة بوجه عام فقد أكدت الدراسات النفسية والاجتماعية على وجود وإلحاح مشكلة السادومازوخية في تيار الثقافة الإعلامية الشائعة كما ذكر (Chancer, 1992, Landridge and Butt, 1991, 2004 Stoller). وأشار (Laylor and Ussher 2001 and Landridge and Butt, 2004) إلى أن مجال الدراسات الاجتماعية في تناوله لطبيعة وخبرة السادومازوخية الجنسية يتحدى المكانة النفسية المرضية التي يتخذها هذا المصطلح في التعريفات الطبية والنفسية التي تعتمد على التأويلات النظرية والتحليلات الإكلينيكية وذلك لأن هذا التوجه يعتمد على البنى الاجتماعية التي تؤسس للأصوات والخبرة المعاشة لمزاويلها.

ثانياً تعريف الرواية من وجهة النظر النفسية

تكمّن الرواية في "مشروع دونكيشوتي يرمى في الحقيقة إلى أن يرسم تعلم الحياة ويعززه مع أنه ليس في الوقت نفسه إلا واقع خرافاتها وللمرة الأولى، ومنذ أن أطلق "دون كيشوت روبنسون الرواية من دروبها المليئة بالمخاطر، تتصف الرواية بأنها حرة في أن تكتب برمتها على هامش صراعات المصالح والرغبات والعواطف التي تعلمت منها على مجرى العصور أقوى وسيلة للتواصل بين حلم شخص واحد وواقع الجميع العميق، أنها حرة في أن لا تكون سوى تعاقب من جيل إلى جيل دون تاريخ ولا تواريخ، وحرّة في أن لا تقول سوى الدور الزجسي لكايتها بل وأن ترسم أنه يجب النظر إلى ذلك على أنه الجزء الوحيد الجدير بالإجلال من حظها"، ولأن الرواية ترغب في أن تكون موضع التصديق تماماً كالقصة الخرافية التي كان يهددها بها الطفل من قبل، فإن الرواية "لا قانون لها سوى السيناريو الأسري الذي تمدد رغباته اللاشعورية بحيث أنها تتمتع على الرغم من أنها محدودة فيما يخص محتوى دوافعها النفسية بحرية ليست أقل إنصافاً بأنها مُطلقة فيما يخص تنويعاتها الشكلية وأسلوبها، ومن ثم تحدد الأسطورة الأسرية للطفولة الرواية فيما يجعلها على وجه الدقة متعددة التحديد".

2. يرى لكان ان العمليات العقلية مشرقة من صور لغوية وهذا يقودنا الى الدرس التفسيري اللاكافي حيث تخبرنا هذه الصور بكيفية ملء الفجوات.
3. يتمثل مفتاح القراءة اللاكانية في النص في التمييز بين الدراما .. حكي الدراما .. حاله الحكي .

وتمثل الدراما المحتوى الظاهر في العمل الادبي تماما مثل المحتوى الظاهر للحلم . هذا بينما يمثل الحكي وحاله الحكي للمحتوى الكامن للعمل الادبي حيث يشرع فعل الحكي لمجال الحقيقة Register of truth . ومفهوم الحقيقة هنا قد استعانه لكان من هيدجر حيث هي التي تخبىء وتكشف عن نفسها في نفس الوقت. أما حاله الحكي فهي تمثل عمل الدال (الرمز) والدال موجود فقط بطبيعته الرمزية كغياب ، فهو حاضر وغائب معا في أي مكان .

تحديد المفاهيم

أولاً: السادومازوخية

أشار (Laylor and Ussher 2001) إلى خطر البحث في تعريف أساسي يحدد ما هي السادومازوخية ويربطها بممارساتها وذلك لأنها معقدة ومتشابهة وذاتية وفيها تناقض ولكل منها مصداقيته. وعرفتها (Celenza Andrea, 2000) بأنها العدوانية التي تحافظ وتبقى على الأمان خلف الدفعة النكوصية للجنس والرغبة قبل الأوديبية، فهي الطرق المؤدية للكره hate-inducing ways.

أما (Weldon, Estela 2003) فقد عرفت السادومازوخية بأنها الرباط المؤذي أو المؤلم malignant bonding وتساءلت هل السادومازوخية توجد بشكل ثابت في دائرة الجاني/ الضحية؟ وهل هما متناقضين تماماً أم يكمل بعضهما البعض؟

كذلك أشار (Stolorow, Robert D. and Grand, Helnt, 1973) إلى أنها التدمير والتشويه المتبادل. و اعتبرها (Stoller 1974) (Kernberg, 1991) جوهر الجنسية الطفلية، فهي جانب أساسي وهام في الوظيفة الجنسية الطبيعية والعلاقة بالموضوع والإثارة الجنسية بما هي رغبة لتجاوز الكف الأوديبى وسرية المشهد الأول وحدود الإغابة والامتناع عن الموضوع.

وأجمل كل من (Grossman, 1986 G., Kernberg, 1988a, 1988) تعريفات (Maleson, 1984, Novick, 1987, Panel, 1988) السادومازوخية في:

امتزاج اللذة والأم أو اللالذة في تخيل أو سلوك، يتمثل فحسب في ذلك المزيج القهري لشئٍ لاذ مع شئٍ غير لاذ وبخاصة في البحث عن الإثارة الجنسية والإشباع في ألم أو أذى وذلك لأن المطلب القصدي للعدوان والتدمير وسلوك تدمير الذات هو ما يحدد السادومازوخية



السادومازوخية بين فرويد ولاكان:

يرى فوكو أن السلوك السادومازوخي والجنسية المثلية قد صنفوا كفئات مرضية منذ عام 1870، وفي تحديد السادية والمازوخية فضل عالم الجنس الأقل شهرة Schrenk- Natzing، والمعاصر لفرويد تسمية المصطلح بـ Algolagnia، والتي تُعرف بالشهوة أو اشتهاؤ الألم فال (ālgos) تعني الألم، أما (lāgnos)، فهي تعني الإثارة الجنسية.

وعلى الرغم من أنه ذكر أن ظاهري السادية والمازوخية مرتبطتين معاً، إلا أنه اعتقد أن الاختلاف بين الدور السلبي والإيجابي في رواية دي سادوساشا مازوشيث Marquis de Sade and Sacher- Masoch لم يكن بالحدة أو بالشكل الفاصل الذي أوضحه الطبيب Krafft- Ebing. وذكر هافلوك اليس Havelock- Ellis أن السادومازوخية تؤسس على القسوة لكنها قد تكون مدفوعة بالحب، فقد ذكر: "أن الرغبات المازوخية هي خبرة الألم، لكن بشكل عام هي رغبة الفرد في أن يؤدي في الحب، والرغبات السادية هي إيقاع الألم، لكنها في بعض الحالات إن لم يكن معظمها، هي رغبة الفرد في أن يُشعر بالألم كحب".

أما فرويد فقد وسع المفهوم مقدماً مصطلحاً أكثر قبولاً وهو السادومازوخية كشكلين لشئ واحد إذ أعتبرهما فرويد زوجين من مكونات الدوافع الغريزية، لكنه اعتقد بأسبقية المازوخية على السادية، كما كانت أفكار الطبيب كرافت Krafft-Ebing هي المرجعية الأساسية وراء الأفكار الفرويدية بالإضافة إلى تعبير "الجوع إلى الحب" الذي اعتبره فرويد قانون الطبيعة النفسية في الانحراف والذي استقاه من شعر شيلر Schiller poem. كذلك كانت معظم التحولات في تطور الفكر الفرويدي عن السادومازوخية نتيجة لمحاولته الربط بين أفكار الطبيب كرافت وبين فكره عالم الجنس شرنك والتي تؤكد على العنف والألم.

وتتمثل عناصر المازوخية لدى Krafft-Ebing في:

1. الألم الإروتوجيني erotogenic pain
2. الرباط الجنسي sexual bondage
3. النشاط الجنسي Sexual activity

حيث يلعب الألم والروابط الانفعالية دوراً هاماً في المازوخية، فعندما تُثار النزعة السيكوباتية "الافتتان الجنسي" Sexual ecstasy من خلال حادثة في الطفولة تصبح هذه العوامل الثلاثة انحرافاً مازوخياً، إذ اعتقد كرافت أن أحداث الطفولة مثل أسطورة الضرب لدى Rousseau والتي تحدث عنها فرويد بوصفها أكثر العوامل المساعدة على انبعاث المازوخية وليس سبباً لها. وإذا كان الألم هو الشرط الوحيد للذة في المازوخية، فهذا يعني أن الألم ليس هو الهدف في حد ذاته، لكنه اللزوم القهري (الإجباري) لاجتماع اللذة والألم في تخيل هو الأساس كما أن تبادل الأدوار بين الذات والموضوع هو الذي يحدد مثل هذه التخيلات... ومن ثم تُعتبر المازوخية مفهوم علائقي، إذ يشير إلى العلاقة بين الألم واللذة والليبدو والعدوان.

وفي مقالته المشكلة الاقتصادية في المازوخية (1924)، أشار فرويد أنه يمكن ملاحظة المازوخية في ثلاثة أشكال:

- كشرط لانبعث الإثارة الجنسية (الشبقية الجنسية).
- كتعبير عن الطبيعة الأنثوية (الأنثوية).
- كمعيار للسلوك (الأخلاقية).

معتبراً النوع الأول هو الأساس للنوعين الآخرين، كما ذكر أن المازوخية الأولية هي التي تستحضر دوافع الموت داخل الكائن العضوي وهي تتكون مع كما إنها تُعتبر الأصل الموحد للمازوخية والسادية فالملاحظات الإكلينيكية للمازوخية تتخذ أصولها في التحول السادي ضد الذات وهذه الفكرة هي التي حافظت (أبقت) على مفهوم المازوخية الثانوية إذ ظل فرويد مثابراً على إستخدامه لمفهوم "المازوخية الأيرتوجينية" في ظل مفهوم: تغيير القشرة (الغشاء) النفسي changing psychical coatings. ولقد توسع لاكان في شرح النجاح النفسي (العدوان- التوحد) كما قدم لنا أيضاً ميكانيزم تفاعلي آخر داخل شرحه لمركب الاقتحام أو المزاحمة Intrusion complex سماه بالسادومازوخية: وهو النظام التحليلي النفسي الذي يحدد الميول الليبيدية الأساسية في هذه المرحلة الطفولية كسادومازوخية as sadomasochistic وهو لا يؤكد فقط على أهمية العدوان المسيطر على الاقتصاد النفسي أو الاقتصاد المحرك للنفس effective economy ولكنه يؤكد أيضاً على العدوان المستند أو المدعوم بالتوحد وليس المعارض له.

وينبع العدوان الموجّه للآخر (السادية) كما ذكر لاكان من الخبرة الأولية للفقد، بينما يُمثل العدوان الموجه للذات بمشهد الطفل غير المفطوم الذي يحدد المازوخية الأولية التي تستفز عدواناً خاصاً فحسب لأنها تكرر للذات موقف الأيهاجو الأمومي الذي يُصطحب بالرغبة في الموت. وفي هذا أشار لاكان إلى صورة Augustine's image التي تطرح "تخيل ذبح الأخ المنافس"، فعلى عكس فكرة دارون أن العدوان ينبع من الصراع من أجل الطعام أو... أكد لاكان في مقالته حول العائلة أن "العنف لا يرتبط بالصراع من أجل السيادة المتنبأ بها في الخطوة النكوصية التي تنبع من الحنين المظلم للألم ذلك أن الصراع لا يكون فقط من أجل الحياة ولكن على العكس من أجل التوقف أو الانقطاع Cessation حيث تسعى الذات إلى استرجاع الإيهاجو الأمومي في استسلامها للموت.

وبعبارة أكثر دقة، يرتبط الابتلاع بالعدوان، صور الطعام تمثل العلاقة بين السيد والآخر الذي يُعامله كعبده، فقد كتب Kojève "أن السيد لا يستمتع فقط بالشئ الذي أعده له العبد ولكي يستمتع يجب أن ينفي هذا أو يدمره وذلك باستنفاده (على سبيل المثال هو يأكل الطعام المُعد له). ومن ثم فإنه وراء أي حاجة Any needs تستحضر الرغبة في الاستنفاد ظلام الذات، الاشتياق اللاشعوري الذي قد يتخذ الشكل التدميري في الامتناع عن الطعام أو قد يتخذ الرغبة في سيادة العالم".



الأم، الحب، العدوان، الوجود، الغترب، السيد، العبد، فقد أجمل الكاتب كل هذه المعاني قائلاً:

”لكل شئ وجهان يعتركان ولا يمتزجان، تقلبهما الحياة بنسب وتصبح مواقفنا هي قواعد اللعبة، أيهما يبرز وأيها يختفي والمحفوظ من يأتي على الحرف الجامع لوجهي الحياة... ولأنها لعبة... فلا أحد يعلم علم اليقين على أي وجه سيقع، كلنا في لعبة (الملك والكتابة) ننتظر اليد التي ستغطي العملة ساعتها سيتبرع الكثيرون في اختيار مفردة واحدة من مفردتين.. وحين نبسط اليد مسترخية، مخبئة نتيجة اختيارنا تكون عيوننا مفتوحة على أي وجه استقرت العملة ولا ننتبه ساعتها أين تكون اليد التي وضعنا على تلك الهيئة“ (ص 120).

ولأنها لعبة الثنائيات أو المتناقضات، جاء عنوان الرواية ”ترمي بشرر“ ومنذ البداية حاملاً في دلالاته لمعنيين متناقضين، فالآية في سورة المرسلات 32، 33 تقول: ”أنها ترمي بشرر كالقصر كأنه جمالت صُفر“ والتفسير هنا يقصد به جهنم التي ترمي بشررتها كالقصر. هذا بينما تشير جهنم في تداعيات راوي الحكى إلى حييهم الصغير الذي سموه ”بحارة الحفرة“ أو ”حارة النار“ بينما القصر الذي كان يتطلع إليه كل من بداخل ”النار“ أو حاره جهنم هو ”الجنة“، كما كان الاعتقاد السائد هو أن هذا القصر مبعث للحياة ”من هذا القصر ستخرج الحياة“ ص 27.

لكن وكما يقول الراوي ”من جرب الدخول للقصر (وأنا منهم) علم أن الحياة خرجت من أبداننا بعد أن سحقت أرواحنا تماماً ص 31 وبذلك كان القصر كجهنم أو شرنقة الفناء كما يقول النص ”كانت ليلة عمياء لم أبصر فيها دخولي شرنقة الفناء“ (ص 42) مما يعني أن الجنة كجهنم فالحرف الجامع بينهما هو حرف ال جـ.

واتجهت قصيدة الحكى كله نحو تجسيد الحالة الصراعية أو إن شئنا الدقة العلائقية المتناقضة بين السيادة، العبودية أو الجنة والنار بما هي مواقع تتخذها الرغبة في علاقتها بالآخر ليسير الحكى بالآية التداي أو السرد التي يشطر الذات/ الأنا حيث يعمل هذا الانشطار أو التفكيك على القيام بدور تفريغي أو تطهيري كما يرى لاكان.

كذلك انقسمت بنية الحكى إلى عتبتين: عتبة أولى: تستعرض مفهوم اللعبة، أضلاع اللعبة، وعتبة ثانية ”تستعرض نهاية اللعبة وتلقي بتفسيراتها على أحداث اللعبة كما وردت في العتبة الأولى. وكان فعل الحكى أشبه بتداعيات مريض لا يحكمها خط درامي متصاعد، لكن يكشف كل حدث عن دلالة لاشعورية عميقة عبر ارتباطه بأحداث سابقة أو تالية عليه.

أما المازوخية – وفقاً لفالون – فهي تسود في حالة الغيرة الخالصة pure jealousy، فهي إنغماس في عذاب حاد acute agony فالفرد يُعاقب نفسه على أن جزءاً من نفسه قد وضعه خطأ في موضوع الرغبة. ولقد علق فالون على سادية عطيل في تراجيديا هاملت قائلاً: أن القتل يكون متبوعاً بسرعة بتضحية الذات self-immolation في هذه التراجيديا إذ يمثل انتحار عطيل العنيف التحول إلى قطب آخر – المازوخية- حيث سعى عطيل ليس فقط إلى عقاب نفسه ولكن إلى سيادة ديسدومنا Desdemona (لأن جزءاً من نفسه مدفوناً فيها) وذلك من خلال استسلامه للموت. وبذلك فإن التوحد قد يدفع بالفرد إلى مسار راديكالي Radical trajectory سُمى بعد فرويد بدوافع الموت. من هنا تستند السادية إلى المازوخية فكلاهما يمثل الجانب المعكوس من الآخر... هذين الاتجاهين – السادية والمازوخية- هما نظامان راسخان حيث يتبع العدوان التوحد بقوة. وبذلك تحدد العلاقات التفاعلية المسماة ”المزاحمة أو التنافس“ الميول السادومازوخية. وفي كتاباته الأخيرة، عرف لاكان السادومازوخية بـ Psychomachia أو الحرب داخل الروح the – soul within War أنها لدى لاكان كما هي لدى هيجل، اللحظة الأساسية التي تمنح الكرامة مثلما تمنح العذاب بشكل ذاتي أوتوماتيكي، لكن لدى لاكان فقط وليس هيجل يبدأ الانشطار مع الانفصال عن الأم، ومن ثم يتحقق مشهد ال psychomachia بوضوح في الصراع بين الذاتي بين متنافسين تؤأمين، فكل جانب من الأنا (الفضيلة virtue) يحتوي على بديله أو سالب الفضيلة .. الرذيلة (Vice) بالضبط كما لو كنا نوضح الضوء المنبعث ضد الظلام. ومن ثم تكون هذه القطبية متلازم ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض وبذلك تحتوي هذه الثنائية على التشابه، الذي يربط بين هذين الوجودين وهو التعارض المتضاد diametric opposition بين النسخة الكربونية (الصورة) والأصل (الذات)، كما تكون تكون الاستجابة في الخبرة الديالكتيكية للشبيه هي التنافر المرأوى ... ومن ثم تكون للترجسية والتوحد وظائف واضحة ومختلفة تماماً كما لو كانت الروح في حرب كما قال Weldon. وفي أكثر مستوياتها تطوراً، حولت النظرية اللاكانية أسباب الثنائية الوجدانية الأولية من مواجهة الصورة المرأوية إلى الرغبة في الموت التي أصبحت تمثل نتاجاً للاغتراب البارانوني المحدد لنظام المتخيل ثم استبدل العامل الأمومي بالأخوي مما جعل الرابطة بين الموت والأم أكثر حدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تحليل النص

دراما النص: أنموذج اللعبة (السادومازوخية) وقواعدها.

”لكل شئ وجهان يعتركان لا يمتزجان“

انطلق الكاتب معرّفاً إياها ”باللعبة“... لعبة مساحات الظل والضوء التي تجيدها الحياة بإتقان، فإذا كنا نسميها ديالكتيك اللذة،



العتبة الأولى

بداية اللعبة

وبأيديولوجية عقائدية دينية جاءت دراما النص تناظر بين الجنة والنار في سياق رمزي يحدد للدوال مواضعها ويوازى عمل القانون الإلهي ويسقطه في آن واحد، هما هو قانون -الحكي- يساوي بين الجنة والنار. هذا كما استعانت لغة الحكي بالأسماء والمفردات والآيات الدينية التي تدعم مجاز الحكي "الدخول إلى الجنة" فجاءت أسماء مثل "إبراهيم- يوسف- جبريل، عزائيل، إبليس" ومفردات مثل "ملاك" "شيطان" "حواء" "الخطيئة" "التطهر" "جنة" "نار" "محرمات".

أما الآيات القرآنية فقد جاءت في بداية الحكي ونهايته لتمثل الرسائل الرمزية التحذيرية التي كان على البطل أن يتمثلها إن أراد التحقق أو الدخول في القانون الرمزي. لتتحدد بذلك أضلاع مثلث اللعبة بـ "الشهوة، والدم، والضحية" أي الإثارة، السيادة، المازوخية فكما يقول النص: "تنهش الضحية، يسيل الدم، تبقى الشهوة متأججة متعطشة للدم، فهي الداء الذي يتوالد ولا يقتل" ص20 هما هو تثليث معاكس للقداسة ومعاكس لشرائع كل الديانات فهو الملعب المقابل لأحداث الفعل وصناعة التاريخ" (ص 18-19) وبذلك تكون اللعبة كالداء أو بتعريف الكاتب: المغناطيس الذي يجذب للنهية ويجذب الحياة لأن تواصل تجدها هذا كما كان الحدث المحوري المحرك للأحداث والوقوع في فخ السادومازوخية هو الإيمان بأن:

"القائم المكدوفة على رأسك لا تفرق بين الأيام العادية والأعياد... فهناك حياة مستقدرة تجد نفسك مغموراً في دنسها حتى لو نازعتك نفسك التخلص من قذراتها ستبقى راسباً بين لذبها وتنتها" ص331.

بما يحمله مجاز المشهد هنا من دلالة "فقد السيطرة" "التورط في القذارة" كدوال للنزعات الأستية الأولية، فالحياة والأحداث يتم التعامل معهم على نحو ما تُعامل المواد البرازية.

وكمحلل نفسي بارع حاول الكاتب أن يربط الحاضر بالماضي ليمسك بدلالة الفعل ووظيفته النفسية فنراه يقول في تنظيره للسقوط: "أحداث متعاكسة نصنعها في أوقات مختلفة نجدها -أمامنا- في زمن آخر نلتقي لقاء الغرباء أو عابري السبيل يكون فيه ماضينا كاللوحات الإرشادية المضللة فلا تستقيم لنا العودة أو المضي لوجهتنا... هذا الماضي الذي تخلصت منه وها أنا أعلق فيه من جديد" ص 239.

وعبر ميكانيزم "المحو" الذي يمثل أهم الميكانيزمات الدفاعية في هذه المرحلة المبكرة، فسر الكاتب تتالي سقطاته في "كل فعل امحوه بفعل أكثر بشاعة من سابقة.. هكذا هربت من كل أفعالي، الهروب للأمام هو تجميع للكوارث التي ستدق عنقك في النهاية وهذا ما عرفته مؤخراً" ص209. وعبر التعدادات الدلالية المختلفة لمعنى

السقوط، يؤسس الكاتب لما وصل إليه من سقوط، ويلقي بتفسيراته على عبارة البدئ "خسئت روحي، فانزلت إلى الإجرام بخطى ثابتة" ص7 أو للوقوع في فخ اللعبة قائلاً: "الماضي.. هو ذلك البئر الذي نسقط فيه يومياً كلما حنيننا للعودة إلى ذواتنا" (ص 41) "السقوط هو الفعل الذي لوث حياتي" (ص 92) "كنت قد سقطت قبل أبي وأمي، سقوط أبي أودعه التراب، سقوط أمي أودعها العزلة، سقوطي أودعني الضياع". ص 156. وفي النهاية ومحاولاً إيجاد تبرير لما وصل إليه نراه يقول متعجباً "كم هي المرات التي سقطت حينما كنت طفلاً ولم أجد من يسندني في سقوطي" (ص 239).

وبذلك يحمل السقوط كحدث روائي/ مجاز الوسيط الذي يحمل الماضي في الحاضر تماماً كمرادف للنكوص. ولما كان النص يوازي بين الحلم - حلم الدخول للقصر - وبين لذة ارتشاف ثدي الأم، يكون الحلم بهذا هو الطعم للوقوع في فخ اللعبة هما هو "المخدر الذي نحقن به لنعيش لحظة غيبوبة تشيد فيها كل أمنياتنا القبيحة والجميلة معاً... اجزم أن كل أبناء الحي تعاطوا حلماً نقياً وأدمنوه" ص 34. وهما للحلم من طابع فمي استخدالي (أي الإدمان كمظهر تثبت على المرحلة الفمية) وهما للحلم من دلالة فقد السيطرة على الواقع "أعلم أي فقدت حرية الاختيار منذ وطأت قدمي هذا البهو وبذلك كانت العودة إلى ثدي الأم أو الدخول للقصر هي اللذة أو الجنة المفقودة أي الفالوس الذي أدى دور الوظيفة التوليدية والمُحرقة للحكي". أو كما قال الراوي: "الفجوة التي تركتها لنا الحياة متسعة لكي تسربنا خارجها" ص 95 وبذلك يتحدد موقع اللعبة/ النص على المستوي النفسي في المكان القبل- مرأوى أو القبل- أوديبى حيث المزج بين الحب والكراهية.

فالحب كالكراهية يحملك أحياناً لأن تلقي بكل أسلحتك لإيذاء عدوك أو حبيبك فقط لتشعره بما يموج في داخلك عليه" (ص 385).

حالة الحكي*: لغة التكرار في السادومازوخية

من موقع الذات (I) المأسورة في كينونة الآخر أو الذات المستغرقة في الأنا وكتناج لعلاقة الأنا بالفالوس بتعدداته الدلالية المختلفة، وهما هو رغبة في رغبة آخر وانقساماته بما هي انعكاس لشئ واحد تحدثت الأنا من موقع الجسم القبل - مرأوى، فجاء موضوع النص كله بحثاً عن وهم الوحدة الذي يتطلع إليه الوجود الإنساني أي سيادة الذات وكيف يتخلله خطر الإنزلاق ثانية إلى هاوية التشوش حيث العودة إلى الانعكاسات التي يتخللها التقطع والبناء. ومن هذا المكان إنطلقت حالة الحكي فجاء إلحاح سياق الدوال داخل النص مجسداً لثلاث تيمات متمفصلة ومحددة لبنية التكرار في الارتباط السادومازوخي هي دراما الموت، القطبية التي تعمل أثناء الفطام أو خيرة الثنائية الوجدانية التي تسمى أحياناً بالتوحش الإنصهاري المبكر وتخييلات الخضاء التي تظهر أثناء الموقف الأوديبى.



أولاً- دراما الموت:

بها وكيف كان إقدامه على أداء مهامه لإرضاء السيد، فالنص يقول: "مع حرصه على عدم انقاص شهوة التشفي المجتاحة لروحه وهو يراني أوسع فجوات خصوم فينشرح صدره بما أفعل" ص 7 وكيف كان أسيراً له أو فالوساً بالمعني اللاكاني، فالنص يقول: "لم أبتعد عن عينيه، يعرف كل تحركاتي وسكناتي... لم يتنازل عن شرط وقوفي أمام بمجرد استدعائي... كنت كالطائرة الورقية أحلق في الفضاء وخط رفيع يمسكني به ومجرد جذبته إليه أهوى وأكون معفراً بالتراب منتظراً لحظة أخرى ليرفعني في مواجهة الريح لأحلق عالياً" ص 8. ومن ثم كانت رغبته الشديدة في الفكك منه، "منذ أن علقت في شباكه، وأنا أفكر في الوسيلة التي أتخلص بها من الفخ المحكم الذي وقعت فيه" ص 9. ثم جاءت جملة الختام:

"في كل ليلة أقتله -السيد- بطريقة مغامرة عن الليلة السابقة آه... كم هي المسافة بين الواقع والخيال". ص 379

وإذا كان ما يحدث في الانحراف هو "الاستخدام الأمومي للطفل كموضوع نرجسي an intrusive mother's use ومن ثم يكون التفعيل القهري لشبق دوافع الموت، إذ يُنذر الانحراف والتثبيت شديد الصلابة مُسبقاً بمشهد أولى للضعف مثل مشهد توحيد رجل الذئاب مع الأنثى المخفية، ففي مشهد "لعبة الاعتزال" وتداعياته، يتضح اصطيد السيد لطارق -البطل- ليمثل المشهد لتفعيل دراما الموت وذلك في فكرتين:

فكرة التوحد المزدوجة

وتتضح فكرة التوحد المزدوجة في قيام البطل بدور الفاعل والمفعول، السادي والمزوي، أو كما أشار Reik الضحية والجلاد معاً، فلدى ريك، توجد فترة وسيطة في تطور المازوخية، حيث تحل الذات التي لا تستطيع الفعل أو القيام بالهجوم السادي على الموضوع محل الموضوع المتوقع منه الهجوم ثم توجه العنف تجاه نفسها حيث تود أن تُلحق الأذى بالآخر. ومن ثم فلي تلعب دور المعتدى وأن تحل محل الذات، يكون على السادي أن يُعامل الأنا بالطريقة التي ترغب الأنا في أن تُعامل بها شخص آخر وتعامل نفسها في نفس اللحظة. ويُفترض وفقاً لوجهة النظر هذه أن يحدث التحول من السادية المبكرة إلى السادية الموجه للذات Self-directed sadism متبوعاً باستبدال أو إحلال السادية الموجهة للذات إلى المازوخية مع الأمل في تقديم الطرف الثالث. وفي اعتقادي إنه سواء كان مباشرة أو بالتفويض proxy يظل الآخر فوق كل هذا هو الشريك السادي، أي الشخص المحتوم بحمل كل ازدراء واحتقار حيث يتم اختزال دوره إلى مجرد أداة خاصة. وفي اعتقادي أنه في توضيح ريك لوجهة النظر هذه تفسر كاف لفكرة التوحد المزدوجة التي تضع الذات في رباط مزدوج (السادية والمازوخية) كما تفسر لنا كيف أن هذه التوحد هي موت أو انصهار في آخر فكما يقول النص "لا منجي لنا من بعضنا... مَنْ يقينا من بعضنا" ص 10.

إذا كان Barazlia يرى أن ثدي الأم والرحم يمثل الأصل للانفصال الأول الضروري تماماً مثل التوحد... وكان الاستيطان أو السكن dwelling، الإقامة وبخاصة في أكثر الأشكال بدائية، الكهف، المسكن الحقيير يرتبط رمزياً بثدي الأم أو الرحم فإننا يمكننا اعتبار رغبة "الدخول إلى القصر" بما هي موضوع لدراما النص بديلاً رمزياً للدخول إلى ثدي الأم ورحم الأم بما يحمله البديل الرمزي من مجاز (نقل) للرغبة في الموت. ويؤكد النص على ذلك بقوله: "من جرب الدخول للقصر (وأنا منهم) علم أن الحياة خرجت من أبداننا بعد أن سحقت أرواحنا تماماً" ص 31.

ولأن الدراما تتأسس على مشهدين يُعتبر المشهد الثاني تكراراً لأول لأنه مدفوع بنفس البنية البين- ذاتية: يحمل المشهد الأول مجاز قتل الذات ويكرر المشهد الثاني نفس المشهد الأول باعتبار أن السادومازوخية تأتي بفكرة القتل في الذات أو قتل الروح soul murder حيث يشعر الطفل أنه واقع في شراك ثنائية وجدانية مربعة من الكراهية، الاعتماد على الأم (الموضوع الأول) المستولة عن الدراما التي تشوه تخيلات الطفل اللاشعورية كما تثير دفاعات تشويه العقل مثل الإنكار والإنشطار كما قال Shengold. ويمكن تفسير المشهد الأول والأخير كما يلي:

المشهد الأول: أسعر عملية تعذيب (لعبة الاعتزال)

"كان كل شيء خاطئاً هذه المرة: المكان والشخص، التوقيت، فما أن شرعت بالتعذيب حتى ارتفع أذان صلاة... يعاود سكب مفرداته بتنغيم أسر مَنْ يثق بالله يجعل له مخرجاً ويرزقه من حيث لا يُحتسب" ص 343... نستغيث فلا نغاث... المجلود والجلاد يدسان وجهيهما في الفراش بحثاً عن نجاه تبعدهما عن بعضهما، يبحثان عن الافتراق، عن التلاشي فذبلت واهترأت وتمزقت... انهزمت تماماً... مَنْ يقينا الآن من بعضنا... ومع عتمة الروح تزداد عملية التعذيب قسوة، عملية مستمرة لم تنته في وقتها... لم يكن أمامي من خيار، فالتراجع يعني أن أتحول إلى ضحية... لا منجي لنا من بعضنا ص 10-11. وناهينا المشهد بـ اغثني يا إله... لا... له؟ ص 13.

المشهد الأخير: السقوط الأخير

كان آخر السقوط... اجهشت بالبكاء وصوت إبراهيم يلاحق مرده عبثوا في داخلي فتفيض روحي... أخذت أعدو أجرجر أصفاداً ثقلاً لألحق بكل القوافل الهاربة من مصيرها... وخلفي طاوور طويل يعدو في هروب غير مُجد... قراري بقتل السيد قد نضج تماماً... وناهيا المشهد بـ آه كم هي المسافة بعيدة بين الخيال والواقع. ص 378-379.

إذا تأملنا تداعيات الكاتب حول هذين المشهدين نجد أنه ومنذ جملة البدء يقول: "خسئت روحي فانزلت إلى الإجرام بخطى ثابتة" ص 7 ثم تدفقت التداعيات حول المهمات التعذيبية التي كان يقوم



فكرة قتل الروح:

أما فكرة السادومازوخية كقتل للروح والتي أشار المشهد إليها في عبارات ذبلت، اهترأت، تمزقت، انهرت، فقد صورها الكاتب ببراعة منقطعة النظر في موقع آخر في روايته فتراه يقول "القتل لا يقتصر على المعارك الحربية، هناك قتل يومي يحدث بصور مختلفة وفي أماكن تنتشر بها الورود، الابتسامات، قتل متكرر يُميت النفس ويُبقي منها الحركة فقط، حركة تُشبه انتقال الجثث بين أدراج ثلاجة الموتى... ألا ترى أنني جثة متحركة" ص 275.

أما المشهد الأخير. ولأن الطفل المغو بالحصول على الأم غير المتاحة يشعر بالضرورة بخبرة عارمة من عدم الإشباع والانتقام القاتل وألم لا يحتمل من مخاطر التفكك وقلقها المرعب فهذا ما نخبره في المشهد بعدما دخل طارق -البطل- القصر الذي كان يحلم به كما لو كان الجنة فوجده كجهم، ومن ثم كانت بنية المشهد مشابهة للبنية الأساسية في كتابات دي ساد وهي المعاناة الأزلية الأبدية An eternal suffering ذلك أن الضحية نادراً ما يقع في الموت نتيجة لمعاناته- فكما يقول الكاتب:- "عبث بحياتي كما يشتهي ولازلت سليم البدن" ص 5- لكنه على العكس يحافظ على إمكانية وجود موضوع العذاب أو الألم كمدعم لا يمكن تدميره وإذا كان انفصال ضحايا دي ساد عن عذاباتهم الشديدة لا يمكن له أن يتحقق إلا عبر الوسيلة اللغوية في العمل الأدبي، فذلك هو التوازي الحادث بين انفصال طارق -البطل- كوجود إنساني متفرد عن أفعاله ومهامه القذرة فكما جاء في المشهد "الحق بالقوافل الهاربة من مصيرها.... تهاني، العمة، مصطفى القنص، ... ص 379. ومن ثم كان الهروب في المشهد هو دفاع ضد الموت، لكنه وبما أنه هروب غير مُجد فهو دفاع خيالي لا يُحقق شيئاً.

ثانياً- القطبية التي تعمل أثناء الفطام:

لأنه كلما زاد تعاملنا الوحشي مع الأفراد، تتضاءل فرصة تبدلات الخبرة الصدمية التي تُشرع فيما بعد للتكرار الممل Monotonous repetition مع تبدلات دور الذات بين الضحية والجلا (المعتدي) أو بعبارة أخرى، لأن الذات غالباً ما تجسد هذا الذي تكمن إساءته الأساسية في عمل عهد مخلص مع الموت مع جانبها السادي الذي تعبر عنه الذات في كراهيتها لنفسها كما لو كانت لآخر، كما وأنه في نفيها لهذا الموضوع وعدم ملكيتها له يُعاد تشكيكه تمثل هدف الحكى في إعادة بناء علاقة (تخييل) طارق/ العمة لكي يملأ الفراغ أو الفجوة أو يُشبع النقص والحرمان في خبرته الطفولية بالعمة، فالنص يقول:- "عمتي هي الداء الذي تسلل إلى داخلي وأصابني بمرض الكره المزمّن فغدوت ضحية للتغذية المستمرة... هي الوباء الذي علق بي ولم أعرف كيف السبيل للعلاج منه" ص 292.

تلك العمة التي جعلت منه فالوساً لها - يكون من الضروري لكي تسعد الأم أن يكون فالوسها إذ يتوحد الطفل مع الموضوع المتخيل

لرغبة الأم - مما جعل من الصعب عليه الفكك منها، فكما جاء في مجاز Leclare عندما سُئل: ماذا يحدث لو كانت أم مضطربة؟ فذكر تصبح الأم تمسح فمع كل الميول اللاشعورية والمضطربة للمرأة التي لا تُشبع بشكل عصبي ذكر Philo تكون "كما لو كانت وجدت في الشيء الذي يُشبعها" وهذه الأم تكون، نرجسية، غبية كما أنها تفعل حاجتها إلى السمبيوز فتعامل طفلها كامتداد لإشباع حاجتها نفسها. ومن ثم فبدلاً من أن يكون فالوساً لها ويفعل ما يسعدها وما تجد فيه متعتها، نجده يقاتل أو يصارع إشباعها أو إرضائها Encounter his mothers وذلك لأنها نقلت إليه رغبتها ولأن (لاكان) اختزل فكرة الأمومة داخل استحضر الموضوع أي فالوس الذي يقوم بدور الوظيفة التوليدية والمُحرّفة داخل الحكى كما لو كان الغم المُبعد يعود والممحو يُعاد تشكيكه، مدنا النص بتحليل دقيق وعميق لعدوان الكراهية مع العمة كبديلة للأم وكذلك العلاقة بالأصدقاء والأخوات فيما هو أشبه بأسكيما للعلاقة بالموضوع وكيف أسهمت العلاقة بالعمة في تشكيل سلسلة لا حصر لها من تشكلات الارتباط السادومازوخية - وذلك لأن السادومازوخية هي نتاج لممارسات الرعاية الوالدية فهي تصف ما قاله فرويد عن تخيلات الطفل لأن يكون مضروب من والديه وقد ذكر فرويد أنها تؤسس في الصراع الأوديبى كما أنها تعبر عن الحب الشهوي للأب من الجنس المغاير... أنها الحب إلى حد الذنب الذي يكشف عن نفسه في صورة الطفل المضروب، والتي اعتبرها (Bond, Alma (1967 تكرار مباشر للحالة الكفلية مع الأم... فالعلاقة الكفلية كما قالت ماهلر (1952- 1955- 1958) ترتبط بالاتجاهات الثنائية الوجدانية، وعندما تُشطر الحاجة الكفلية يكون النكوص إلى السادومازوخية، ومن ثم تتطابق الطبيعة السادومازوخية مع نفي أو إنكار الأم، وبالتالي تمثل السادومازوخية دفاع انتقامي ضد الفقد وطرق مشوهة لترميم السمبيوز مع الأم، وبذلك يحمى الانحراف المازوخي ضد القلق الكفلي أو قلق الانصهار، فالطفل الذي يُصفع يمكنه هذا الصفع من الإحساس الظاهر بالانفصال عن جسده وعن الشخص الذي ضربه - وبما أن الطفل يتحد بالأم - العمة هنا- كمرساة anchor (شيء يسند شئ آخر ويثبت في مكانه) وكمصدر للتوحيات البين- ذاتية والصراعات الوجدانية في هنا والآن كما أشار لكان، فقد وصف لكان هذه الحالة من الانصهار بين الأم/ الطفل كمرحلة مرايا Looking- glass phase. فطالما كانت الوحدة توجد خارجنا، كان قدر الإنسان هو إعادة اختبار نفسه في علاقته بالآخرين. وبذلك كررت العلاقات داخل النص بنية العلاقة بالعمة، فمائل النص بين صور النساء داخل النص وصورة حواء التي أخرجت آدم من الجنة "حواء تخرجنا من الجنة لتتناثر في مناكب الأرض كالهم الضال... هي لا تنتظرنا تحت الأرض لتضمنا إلى صدرها، هي سبقتنا للموت كما سبقتنا للجنة وأخرجتنا منها" ص 245.

ومن ثم كانت كل النساء نسخ سيئة للمرأة وربما سيئة للظروف التي تضع هذه هنا وتضع تلك هناك" ص 356



فالسيد: هو الرجل ذات القدرة المطلقة الذي يستطيع امتلاك كل القوى.

فكما يقول النص "قادر على الوصول إلى كل المتع وكل من بداخل القصر موضع قدم"

عيسى: مع غيابه ترتبك الحياة" ص 145 "كان يسندي" ص 276.

أسامة: مرآة لطارق "بقاؤنا... أشبه بحاجاتنا إلى مرآة" ص 22.

تهاني: بدونها "أسير متعثراً في غير هدى" ص 9

العمة: غيابها شوش داخلي. ص 367.

وهذا أيضاً ما يؤكد (McDougal, 1963) عندما أعتبر أن الشخصية السادومازوخية تبقى خارج الموقف الأوديبي - "ولأنه كرد فعلي للتهديد الأمومي يكون الطفل اتجاهات سلبية نحو الأب ويستفزه لكي يوقع العقاب الجسدي عليه، ومع خبرة البلوغ والمراهقة تعود هذه الصدمة مصحوبة بعجز جنسي أو تخیيلات سادومازوخية" - بمعنى أن الشخصيات تكون مختلطة عليه Mixed up for him ولا توجد هناك توحيدات نشطة أو بالمعنى التفاضلي الذي نجده في العصاب إذ نواجه بالازدواجية النقية purely duplications، فأني شخص يمكن اعتباره شخصيته his personality. ومن هنا ولأن المرأة هي أم الأنا وليس الأم هي التي في المرأة وكما تتشابه الصور في المرايا، تشابهت أقدار ومصائر صاحبها:

فعيسى عاقب زوج خالته وليد بتجريدته من أمواله: "فخلال يومين كان" وليد نزيلاً لمصلحة الأمراض النفسية مع توصية طبية بعدم الاقتراب منه لخطورته ص 317.

فعاقبه السيد بنفس العقاب إذ "سجنه داخل السوق ومع الانهيار العظيم للأسهم سارع البنك بتسييل محفظة عيسى.. ما حياً رصيده... بعدها كان عيسى يسير في الطرقات عارياً يوزع الشتائم على رجالات البلد" ص 328.

أفقد السيد ثلاثة من مخدميه ألسنتهم وقادهم إلى الخرس الإجباري... عرف طارق تفاصيل كيف بتر ألسنتهم وقام بتطبيق العقاب بحذافيره" ص 332 على عمته.

انتقم أسامة من نادر أخو السيد بنفس الطريقة التي يُهذب بها السيد خصوم وذلك بجعله مخنث ثم هرب. كذلك تشبعت مفردات العلاقات في النص بروح اللعبة "كمباريات للألم أو "الروح في حرب" كما قال لاكان، فجاء فيها: انتظار(ولأن المازوخية هي حالة

فمثلهن مثل العمة... بذرة الكراهية وأول من دربني على الأفعال الشيطانية.

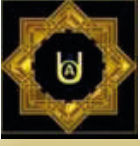
فالأم ... أحمل لها كرهاً موازياً لكرهي لعمتي.
سعاد ... هي العاهرة الصغيرة التي أهدتها له عمته.
مرام ... كالدودة مثل العمة التي شاء القدر أن تكون عمتي
يحملان نفس الد تهاني ... رغم أنها التقيه الوحيدة في النص إلا أن مثلها مثل الأم قدمت جسدها لغير زوجها فهي عاهرة من وجهة نظر طا
موزي ... أخت السيد التي أغرقت عيسى في مساحات عينها رغم كونه سياحاً عظيماً. إنهن نساء كفرن بالحب وآمن ببيع المتعة كما يقول النص.

هذا كما اتخذت كل العلاقات العشقية داخل النص شكل الحب الطفولي مما جعله يستحيل على التحقق، فكما يقول النص: "كان حبهما طفولياً لم يدخل في حساباته الفوارق بينهما، أو كالسرقة المرضية.

فطارق: "سلب شرف تهاني فكانت ضحيته".
مرام: سرق روح السيد "غدت أنفاسه".
عيسى: سرق شرف السيد بحبه لموزي أخته.

بما تحمله السرقة من دلالة التهامية، فكما يقول النص: "كنت مدرباً على سرقة مفاتن النساء... ظننت أني أملاً مخيلتي بما أسرقه منهن من غير أن تستشعر الواحدة منهن بهذا النهب الفاضح" ص 206.

ولأنه عشقاً طفولياً أو مرضياً لم يكن له إلا أن يقف عند حد العشق للعشق إذ لم يكن لهذا العشق في الواقع من سبيل للتحقق، "فالحكايات هي التي تزوج الأميرة بالشاطر حسن لكن في الواقع ليس لهذا الزواج من سبيل" ص 322 كما يقول النص. ولأن فكرة العدوانية كنوتر مرتبطة بالبنية النرجسية، ولأن النرجسية هي علاقة الإنسان بنفسه مغترباً في صورة يجدها في الغير أو في المرأة، ولأنه في النرجسية تغيب الحدود بين الأنا والآخر مما يؤدي إلى التشوش والارتباك، إذ لا يستطيع الفرد فصل نفسه عن صورته to detach himself from the image حيث يخلط confound الشخص نفسه ببديلة كربة في الاستنفاد الاتهامي consummation devoutly wish أي حالة استنفاد الذات consume the self كما أنه قبل المرأة يكون الجسم متشذر في قطع وصور... ولا يستطيع المشي أو الكلام أو حتى الحصول على الطعام بنفسه لكنه يقضي معظم الوقت في الحملقة أو السمع فهذا بالضبط ما أشار إليه النص كمحدد لعلاقات البطل بالآخرين:



”الحياة مشوار قذر يبدو ناصعاً...“ ص 46.

نحل نتلوث كلما أوغلنا في الحياة... تتمزق أرواحنا بدناسة الأرض... المعجونة بوحل الرغبات... لتسلمنا لنهاية الطريق إلا كومة زبالة ” ص 119.

فكما يقول فينخل أنه من الخطأ تماماً أن نفصل المخرجات - البراز - عما تمثلها (الهدية) كما تحدث وكذلك عن العلاقة التي تربطها بالقذارة والتطهر Soiling كما يكون من الخطأ إلا نرى وظيفة القهر التي تبعثها هذه العلاقة وباختصار، الموضوع هنا لا يكون بعيداً عن السيادة التي نسميها الروح وكذلك حفزة الكوبرفاجيا (أكل المواد البرازية) فالنص يقول ”كنت عاشقاً زائفاً وحيوان يأكل برازه“ ص 354 ”والتي لا شك لها أصل شبيهي يمثل في نفس الوقت محاولة لاستعادة التوازن الزجسي الذي عانى التهديد، فما تم استبعاده يتحتم من جديد استدخاله“.

ب - الحملقة أو النظارية:

يقول النص: ”كنا نرطب شبابنا باسترقاق النظر لكل شئ للأطعمة اللذيذة، للثياب... كانت عيوننا تسرق كل شئ“ ص 48-49. ولقد اهتم لاكان بوضع العين في مقدم الأعضاء من حيث الأهمية، فتحدث عن شهية العين التي تُرضع فالعين ترضع نفسها من خلال هذه الموضوعات حيث شخص آخر يعرض الرغبة. ومن ثم تعد النظارية إسقاط عدوان الماضي داخل شكل ”التهام الكراهية“ كذلك ربط لاكان ظاهرة ”العين الشريرة“ بالانعكاسات الدينامية لمرحلة المرأة ومفهوم الحملقة، فهو يرى أن النظارية هي قهر النظر إلى ولكن دون رؤية to look not to see حيث يكون الفرد مجبراً أن يقبل ما يراه كشئ هام هذا بينما يجد الفتيشي Fetishist شيئاً آخر ينظر إليه لكي يُبعد انتباهه عما يتعلق به. هذا كما اعتبر لاكان أن النظارية والفتيشية هما الخصائص الرئيسية للانحراف. ويؤكد اتوفينخل ذلك، إذ يعتبر النظارية تشبهاً للأحاسيس البصرية، فالفرد يرغب في النظر إلى موضوع ”ليشعر إنه معه“... فالفرد يرغب في النظر إلى شئ كي يدمره (أو كي يطمئن إلى أن الموضوع لم يتدمر بعد) وغالباً ما يكون فعل النظر ذاته في مستوى التصور اللاشعوري بديلاً للتدمير (إني لم أدمره، بل فحسب نظرت إليه). وفي كثير من الأخاييل النظارية تبرز بصفة خاصة أخيوالة إدماج الموضوع المرئي عن طريق العين.

الصوت يقول النص: ”غدوت حبيس صوته... يأمر فأطيع“ ص 14

هذا كما طرح النص لوجود مرام عشيقه السيد كصوت وكأنها ايكو لنرجس (السيد).

الانتظار... فالمازوشي يخبر الانتظار في حالته النقية، فهو ينتظر اللذة كشئ محتوم بالتأخير وتوقع الأم كحالة سوف تؤمنه في النهاية... فهي اللذة القادم، كما توجد اللذة في نظام شائق في الوجود داخل انتظار لا ينفد في أن تُعيد استحضار ثانية طعن كابوس الذات الملغية الالافالوسية (Dephallicizing self- abrogation، تربص، صياد، فريسة، فخاخ، معارك، نصر، هزيمة، قصاص، تشفي، خيانة: فطارق.. هزم السيد بإقامة علاقة مع عشيقته مرام كما استطاع أن يسرق تهاني من صديقه أسامة ويفسد حياتها فكانت إحدى ضحاياه... وفي آخر لحظات انهزامها، كانت تستنجد به أسامة كان محاصراً لطارق لمعرفة حقيقة علاقته بتهاني/ السيد كان يخلق الإثارة لنفسه المترعة لتحقيق كل ما هو غير ممل وكان يتربص بطارق/ كان طارق طعماً لشهوة العمة العدوانية كما استطاعت اصطياده. وذلك لأن قانون اللعبة داخل النص هو نفس قانون العمة التي توعدت فيه البطل - بإحالة حياته وأمه إلى جحيم ”العمة خيرية حملتني وأمي ذنب سقوطه - أي - وتوعدتنا بإحالة حياتنا إلى جحيم لا يُطاق“ ص 93.

ومن ثم كانت كل العلاقات محكومة بنفس القانون الثأري للعمة هذا بالإضافة إلى أن نهايات كل العلاقات كانت نهايات تدميرية أو أن شئنا الدقة مُفعلة لدراما الموت: فعيسى قتله السيد حيث صوب نحوه عيارين.

أسامة تردت حالته ولم يفيق من سكره، وكانت تهاني تناديه في أحلام فقرر الهروب وانتظار نمو الأشجار بجانب قبر تهاني.

العمة.. هربت ولم يعرف مكانها أحد بعد اخفاء طارق لها بقطع لسانها وأنانمها.

مرام.. حققت انتقامها من عيسى ”ووقفت تنتظر سقوط أبطال الرواية على خشبة المسرح“ ص 351.

طارق... قرر قتل السيد.

ولأن فكرة الجسم القبل - مرآوى تشير إلى عدم الإحساس بحدوده مما يجعلنا نتعامل مع الذات في مصطلحات الثدي، البراز، الصوت، الحملقة من منظور ديكالكتيكي أي مع ديكالكتيك الذات لا مع دوال اللاشعور.

فقد صورت بعض العبارات داخل النص موضوعات الجسم القبل مرآوى فمثلاً:

أ - اتخذت صورة البراز بعض الدلالات الرمزية التالية: ”غدوت دنساً وليس من طهارة تنجيني...“ ص 40.



العتبة الثانية

نهاية اللعبة

ثالثاً- تخیيلات الخشاء: "اقتصصت لأمي في ساعة، رجحان كرهني لعمتي،

فعلت هذا عدلاً بينهما حين أجلس لتوزيع كرهني عليهما" ص 248

ولقد وضح لنا النص مشاهد الخشاء في أكثر من مشهد، وفي مشهد يشابه أو يماثل بين الخشاء والختان ويمثل أكثر المشاهد درامية "فمها مفتوح على الدوام، فلم أجد صعوبة من التقاط لسانها، والقبض عليه بأناملي، توثقت منه تماماً، ووضعت رأسها تحت قدمي وفي سرعة متناهية قطعت لسانها من المنتصف، بقي الجزء المتبور عالقاً في يدي والدم يشخب على وجهها ويسيل في جوفها، فهمدت تماماً" ص 170. إذا كان الختان يكرر رمزياً بشكل آخر قطع الحبل السري بين الأم- الطفل، كما أنه في الختان تصل الذات إلى تحقيق نضجها الجنسي فقط على حساب الإيذاء الجنسي، تتضح دلالة المشهد السابق لإخشاء العمة كمرادف نفسى للإنفصال عنها. فطبقاً لما قاله لكان، يستحضر الخوف من الخشاء الشكل الرديكالي من فقد الأوائلي للذات subjects' primordial loss. ذلك الفقد المرتبط بالموضوع الأمومي... فالذات تستجيب لآلام Anguish هذا الموضوع بالاستعانة بالرفض المازوخي للموضوع Masochistic rejection ويُفعل كل فرد هذا الرفض وفقاً للبنية التي اكتسبها أي المحل المتخيل imaginary localization حيث اكتساب المحل أو الموضوع أو البنية هو تخييل الخشاء castration.

وفي مشهد آخر للخشاء يقول النص:

"وضعت سبابه يديها اليمنى بين فتحتي (الكماشة) وضغطت، كنت حريصاً إلا تقطع سبابتها، وانتقلت في تعذبي لها إلى الخنصر، والبنصر والوسطى... كنت أضغط على كل أصبع حتى أسمع خشخشة العظم لأنتقل للأصبع الذي يليه، لم تعد تصرخ، حيث ذهبت في غيبوبة" ص 195.

يرى لكان أن تخييلات الخشاء التي تظهر أثناء الموقف الأوديبى تعود إلى غنمية اتجاه الأم نحو الطفل، ويكشف لنا فحص هذه التخييلات عن نتائجها المدونة في التدمير النابع من الاختراق الذي يسعى إلى كشف سر الثدي الأمومي the secret of the maternal breast

وقد ناقش أيضاً في سيمناره المعنون L'envers de la psychoanalytic (1970, 1969) علاقة الأم بالطفل وإعادة تشكيلها أثناء الأزمة الأوديبية فذكر أن دور الأم يتمثل في رغبتها... "إن الأم تمسح كبير، وأنت تجد نفسك بين فكئها، ولا تستطيع أن تعرف أبداً

ما الذي يطلقها بصورة مفاجئة ويجعل فكئها ينطبقان للأسفل. وهذه هي رغبة الأم".

وفي صورة التمساح الذي يفتح فكئ لبيتلغ الطفل بما تحمله دلالة الابتلاع من عدوان، نجد شبه تطابق بين تلك الصورة اللاكانية وتصوير النص لفتح الكماشة ووضع الأصابع لسحقها بما تحمله خشخشة عظام اليد من رمزية التعطيل عن الإيذاء أو كف العدوان. فلليد دائماً رمزية العدوان وبذلك يحمل مشهد إخشاء العمة ثانياً تخييلات السيادة أو السيطرة على عدوان العمة والاقتصاص منها. وبدلاً من عقاب الأب - المتخيل - (السيد) له على إخشاء العمة (الأم) نجده يقول له "كنت أفكر في إخصائك، لكن هذا العقاب لن يجعلك مفيداً لي" ص 171. أي يرفض إخصاؤه ليظل فالوساً له فكماً أشار لكان في الأسطورة الإغريقية الرومانية، "إن الأم تنقذ الطفل من أبيه بنفس الوسيلة، "الحجر" التي يستعملها الأب الرمزي لإنقاذ ابنه من الـ Maw الذي لا يمكن ترويضه بحسب تعريف لكان... ويمكن الاستفادة من تلك الفكرة بصورة مبسطة: "توجد هناك اسطوانة مصنوعة من الحجر... وهو ما نسميه بـ Phallus وهي إسطوانة تحميك من أن ينقض عليك الفكيين بصورة مفاجئة. وتتقارب هاتين الصورتين المعكوستين في هذه الحالة من بعضهما البعض بصورة تفترض أنه يمكنهما أن يحلا محل بعضهما البعض، ومعنى آخر، يكون لصورة الأم التمساح علاقة كنائية بالصورة النممية للأب في الأسطورة القديم.

وإذا ما كان الطفل في المرحلة القضيبية يعين ذاته برغبته في امتلاك الأم، فقد كان امتلاك البطل - طارق - لعشيقة السيد - التي يقول فيها النص "كل من رآها اشتهاها لنفسه فعندما حوطت يداه خاصرتها غدت محرمة على الجميع" ص 208. أما اشتهاؤها فيذكر بك بشهوة إبليس في دخول الجنة، غدت النظرة إليها من المحرمات التي توجب الطرد والإبعاد، ... الاقتراب من مرام كالإمسك بتيار كهربائي صاعق، فالسيد لا يسمح لأي كائن بالنظر إليها، والويل لمن رآه يترصب بها... ص 259 "إن لم يكن تعطيل بصره تماماً" ص 207. مما يشير إلى رغبة السيد - الأب - فيها من حيث هو مالك لها ومدافع عنها بوصفها إمرأته ومن حيث هو المانع لرغبات الآخرين فيها تماماً كما وصف أحمد فائق الأم الأوديبية - ونجاحه في الاستئثار بها لنفسه نوعاً من الانتصار الأوديبى على السيد فكماً يقول النص "استطعت أن أظفر بهزيمته - السيد هذه المرة" ص 293 ولإن كان فرويد يرى في التوحد مع الأب والتعين برغبته في التأجيل إبدالاً للشحنة الليبيدية تجاه الأم وهو ذاته ما يعنيه أريكسون في أن الليبدو استمراراً وتأجيلاً في نفس الآن بحيث يكون في حالة تأجيله في موضع الاستعداد لنقلته التالية مما جعل أريكسون يرى أن أزمة المرحلة القضيبية هي المبادأة في مقابل الذنب بحيث ينتهي الأمر في حالة السواء إلى عدم شعور الطفل بالخوف من الأب المتوحد معه بدلاً من الشعور بالذنب نتيجة لتوقف بعد الزمان وعدم اتزان التأجيل مع التنفيذ في عملية التوحد مع رغبة الأب" فإن استمرار صراع البطل مع السيد "انتصاره عليه" قد فجر



مصطفى صفوان الكلام أو الموت "فلا يوجد بين شخصين سوى الكلام أو الموت، التحية أو الضرب بالحجر، إلا أن طرح العنف في أساس ما يسمى الشرط الإنساني ومن دون الأخذ بالحسبان ما يتضمن من هزيمة للكلام لا يوصل إلى أي نتيجة، ماذا يمكن أن تستخلص من وعي ذاتي بلغمه وعي ذاتي آخر إلى الحد الذي لا يتمكن معه من تعريفه إلا بأنه الجحيم، ولا يجد من وسيلة للتعامل معه سوى صراع الواجهة الخالصة المميتة".

لذا كان ولابد للنص أن ينتهي عند جملة "آه كم هي المسافة بعيدة بين الخيال والواقع" إذ نجح النص بما هو إعادة لبنية تكرار في تحقيق وهم السيادة فالتخييلات كالأساطير تمدنا بشئ، باستحضارات لحل المشكلة وبأصل اللغز الذي يواجه الطفل".

ومن ثم كانت العودة إلى الواقع بعد مسافة بعيدة قضاها الراوي في خيال الحكى أو الحكى المتخيل. فكما يقول النص: "أن التخيل هو اللعبة التي يُقدم عليها العقل لإستحضار المتخيل على أرض الواقع" ص 238.

لديه مشاعر الذنب، ليأتي بمشهد المحاكمة المدعوم بمشاعر الذنب، فكما يقول النص: "أحاطوا بي جميعهم، نبشوا أيامي، أخرج كل منهم عريضة دعوته، ليتلوا ما أحدثته في حياته من جرائم وينهي شكواه باللعن، وبصاق، تقريع، طرق أحذية تزور رأس بغلطة وأنامل تفرغ جوفي من أحشائه." ص 348

وبفشل التوحد بالأب وتفجر مشاعر الذنب، كان النكوص والعودة إلى الأم أي قبر الأم وصديقه المراهق عيسى "حيث أمرته الأم وبعد أن ثار من العمة مرة بقطع لسانها ومرة بتدمير أناملها أن يقتلها - العمة- قبل أن تقتله، ويكونه فالوساً للأم، وبقانون الأم حاول طارق قتل العمة أو الأم التمساح المضطهدة، لكنها بهروبها منه فجرت قلقة البارانونى الشديد الذى لا يُحتمل" مما جعله يقول "حدث تشوش داخلي" ص 367

ولأن البارانونيا هي المازوخية الواهمة تكثفت المشاعر المازوخية في: قلق، خصاء، ألم لا لاد أو كما يقول البطل صداد وغيوبة، ليكون اللجوء إلى الأخ "إبراهيم" لمساعدته بما تحمله دلالة الاسم من معنى (إبراهيم) هو أبو الأنبياء أي بديلاً رمزياً للأب، وليجذبه الأخ إلى المسجد لأداء الصلاة بما تحمله الصلاة من دلالة الخضوع والامتثال لأوامر الأب الرمزي، وليختار الأخ -بديل الأب- من كلام الله أو الأب الرمزي تلك الآية القرآنية التي تدعوا إلى العودة إلى رحمة الله فهو الغفور الرحيم، تلك الآية التي وصفها طارق بأنها "تُقيم انهياراته" ص 378.

ليكون آخر سقوط ... برفض طارق التوحد مع الأب الرمزي لقهر الشيطان - العدوان- الذى بداخله - فكما قال لاكان يعلى التوحد الأوديبى من العدوان كمكون أولى للذات وفض الصفقة التي كان قد عقدها مع الشيطان، مما أدى إلى صراعه مع كلام الرب بديل الأب، فكما يقول النص: "كأنه يحاول إخراج مرده (شياطين) بداخلي" وبقرار الهروب الذى اتخذه طارق وعدم حسمه لصراعه مع الأب ومن قبله هروب العمة وتخلي الأم الأوديبية -مرام- عنه. "كانت ترافقني لتصل إلى أنفاس عيسى حتى إذا قطفتها غدوت حذاء مقطوع لا يليق بانتعاله" ص 364. وكذلك فقد لأصدقائه أي كل تعلقاته المبكرة نتيجة لعدوان الأب -السيد- الذى قتل عيسى ودفع أسامة للهروب خارج القصر، ذلك الأب النممي الذى يُشبه كرونوس الذى تكلم عنه فرويد في تحليله لهانز الصغير*، تم إحياء العدوان وتغذية نوازع الاعتداء أو العداء المُعطّل على الأب مما أنضج قراره بقتل السيد بعدما ظل الخوف من إخصاء الأب له مانعاً للفعل "إخراج العدوان بما هو يُشبه الفضلات التي كان لابد من إخراجها حتى يستطيع أن يتكلم بدلاً من "التأتأة" أمام السيد" ص 248 بما أن التأتأة كما يقول النص: "لا تمكن الروح من إخراج فضلاتها... الروح الحرة هي من تخرج فضلاتها" ص 248. مما يشير إلى الارتباط الشديد بين الفمية والتنظيم العقلي وبين الهضم والعمليات الديالكتيكية أو كما قال



Celenza Andrea. «Sadomasochistic Relating: What's sex got to do with it?» *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. lxi, No. 3, 2000, pp. 527- 528.

Weldon Estela. «Sadomasochism: Ideas in psychoanalysis, (Allen, Unwin Feb. 2003). p. 80

Stolorow, Robert and Grand, Helen T. «A partial analysis of a perversion involving bugs», *Int. Psycho-Anal.*, Vol. 54, part 3, 1973. p.349.

Carveth, Donald L. «Self- punishment as Guilt Evasion: Theoretical issues». *Canadian Journal of Psychoanalysis*, Vol. 14, September 13, 2006. p.191.

Grossman, William I. «Pain, Aggression, Fantasy and Concept of Sadomasochism», *Psychoanalytic Quarterly*, LX, 1991.p. 23.

Pleune Gordon. «Aggression and the concept of Aim in psycho-analytic drive theory». *International Journal of psycho- analysis*, Vol. XL11, part 6, 1991. p.482.

Virside, Antonlo R. «The death drive: psychic construction or destruction?» *Psychoanalytic Review*, Vol. 88, No. 4, August 2001

Caesar Terry, «Japan, Creative Masochism, and Transnationality in Vineland», *critique*, Vol. 44, Issue 4, summer 2003, p. 373.

مارت روبير، رواية الأصول وأصول الرواية: الرواية والتحليل النفسي، ترجمة وجيه أسعد، منشورات اتحاد الكتاب العربي، 1987 ص 117 Ibid., p. 444.

Ibid., p. 114.

Ibid., p. 112- 113.

Foucault, Michel. «The history of sexuality» Vol. 1, trans. Robert Hurley (New York. Pantheon, 1978).

Ramsour, p.39.

Grossman, William I, «Notes on masochism: A discussion of the history and development of a

Ellmann, Maud, *Psychoanalytic Literary Criticism* (New York, Longman publishing, 1994). p.11. Ibid. p.4.

مازن روبير، رواية الأصول وأصول الرواية: الرواية والتحليل النفسي ترجمة، وجيه أسعد، منشورات اتحاد الكتاب العربي، 1987. ص 91

بول ريكور، في التفسير: محاولة في فرويد، ترجمة وجيه أسعد، (الطبعة الأولى، أطلس للنشر والتوزيع، دمشق، 2003)، ص (142-143)

Sullivan, Ellie Ragland and Bracher mark, Lacan and the subject of language, (New York and London: Routledge, 1991), 213.

Ellmann, p. 5.

7 Sullivan, p. 214

8 Ibid p.216

9 Ellman p.5

Sullivan, p. 217- 218

Ramsour, Paul J. «Masochism, Sexual freedom, and radical democracy: A Hermeneutic study of sadomasochism in psychoanalytic, sociological, and contemporary texts, dissertation for the degree of doctor of philosophy in Religion, Faculty of the graduate school of Vanderbilt University, May, 2002. p. 40

Lee. Jonathan Scott, Jacques Lacan. (Twayne Pullishers, Boston, 1990). 131

أشار لكان الى ضرورة مثل هذه الدراسات ، ففى سيمناره (" Poe's 1954 – 1955) letter " كأن تأكيده على ان مصير الانسان دائما هو موضوع الدال ، وفي سيمناره هاملت والرغبة (1958-1959) كان تعمقه في هذا الرأي مع شرحه والتوسع في مفهوم الخضاء.

Bowie, Malcolm: Freud, Proust and Lacan: theory as fiction (Cambridge university press) 1987, p.148.

Lee, 104

McCosker Anthony. «A vision of masochism in the Affective pain of crash». *Sexualities*, Vol. 8 (1), 2005. p. 30- 32.



Ibidi. p. 198.

Bond, Alma H. «Sadomasochistic Patterns in an 18 month-old child». Int. J. psycho-Anal, Vol. 48, part 4, 1967. p.599.

Ibidi, p. 601- 602.

Weiss Joseph, «Bondage Fantasies and Beating fantasies». Psychoanalytic Quarterly, Vol. LXVIF, No. 4, 1998. p.641.

Sullivan, 1986. p. 26- 27.

Barazilia, p. 172.

Hamilton Victoria. «Narcissus and Oedipus: the children of psychoanalysis». (Routledge, London, 1982, p. 276).

Dem»uzan, p. 463.

Barazilia, p. 169.

Forter Gregory. «Criminal Pleasure, Pleasurable Crime». Fall 95, Vol.29. Issue 3 p. 337.

Lacan Jacque. Edited by Miller Jacque Alain. "The four fundamental concepts of psycho- analysis". Toronto. Printed in United States of America, 1973. p

Ibidi. P.196.

Ibidi. P.196.

أوتو فينخل، نظرية التحليل النفسي في العصاب، ترجمة صلاح مخيمر، الكتاب الأول، (مكتبة الأنجلو المصرية، 1969). ص 173.

Barazilia, p. 194, 1992, 1994

Grossman Lee. «The Perverse Attitude toward Reality», Psychoanalysis Quarterly, LXII, 1993, p. 424

أتوفتيخل، ص 183.

.Barazilia, p. 36

.Ibid. pp. 36- 37

.Ibid. p.200

.Ibid. p.217

أحمد فائق، الأمراض النفسية: نحو نظرية في اضطراب علاقة الفرد بالمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، 2001.

psychoanalytic concept», Psychoanalytic Quarterly, Vol. LV, No. 3, 1986. pp.391- 393.

Ibid. p. 787.

Ibid. pp. 395- 396.

Ibid. p. 176- 177.

Ibid. p.173.

Barazelia Shuli. «Lacan and the matter of origins». (Stanford university press, 1999). p.169.

Ibid. p.175.

Sullivan, Ellie Ragland «Jacques Lacan and the philosophy of psychoanalysis» (University of Illinois press Urbana and Chicago) 1986. p.38.

Ibid. p.184.

Brazilai, p. 171.

* قصد بها لاكان مكان الحكى، وفي أى مكان يحدث الحكى، وإلى من يوجه الحكى وذلك في سيميناروه (1954 – 1955)

Wrye, Harriet Kimble. «Perversion Annihilates creativity and love: A passion for destruction in Haneke's «The Piano Teacher»». Psychoanalytic Enquiry, September 2007, summary.

Forter. pp. 418- 423.

De M»zan, Michel. «A case of masochistic perversion and outline of A theory». Int.J. psycho-Anal, Vol. 54, part 4, 1973. p.461.

Lee, p. 130

Grossman, 1991, p. 47.

Rush Stephen. «At one with death: Destructive Narcissism». Psychoanalytic Quarterly, Vol.LXIX, No. 4, 2000, p. 720

Grand, Henry G. «The Masochistic Defense of the «double mask». Int.J. of Psycho-Anal. Vol.54, part 4, 1943. P. 445.

Barazilia, p. 204- 205.

Shengold Leonard. «Assault on a child's individuality: A kind of soul murder». The Psychoanalytic Quarterly, July 1978. p. 422

Barazilia. p. 205



Bond, Alma H. (1967). "Sadomasochistic pattern in an 18 month-old-child". International journal of psychoanalysis. Vol. 48, part 4, pp.48 – 596.

Bowie, Malcolm: Freud, Proust and Lacan: Theory as fiction (Cambridge University press) 1987, p.148.

Caesar Terry. (2003). "Japan, Creative Masochism and Transnationality in Vineland". Critique, Vol.44, issue 4, pp. 371 – 387.

Carvelh, Donald L. (2006). "Self-punishment as Guilt Evasion Theoretical issues". Canadian journal of psychoanalysis, Vol. 14, No.2.

Celenz Andrea (2000). "Sadomasochistic Relating: What's sex Got to do with it". Psychoanalytic Quarterly, Vol.LXiX, No.3 pp.527 – 541.

De Mu'zan, Michael (1973). "A case of Masochistic perversion and an outline of a theory". International journal of psychoanalysis. Vol. 54, part 4, pp.54 – 455.

Ellman Maud (1994). "Psychoanalytic literary criticism". New York, Longman publishing.

Finell, Schumacher Janet (1992). "Sadomasochism and complementarity in the interaction of the Narcissitic and Borderline personality Type". Psychoanalytic Review, fall 1992, Vol.79, No.3, pp. 361 – 379.

Forter Gregory (1995). "Criminal Pleasures, Pleasurable Crime". Fall 95, Vol.29. issue 3, pp.423 – 439.

Foucault, Michel (1978). "The history of sexuality". Vol. 1, trans.,

Robert Hurley. New York, Pantheon.

Grand, Henry G. (1973)"The Masochistic defence of the 'Double Mask': its relationship of imposture". International journal of psychoanalysis, pp. 54 – 445.

Socarides, Charles W. «The function of moral masochism: with special reference to the defence processes». Int. J. of psycho- analysis, Vol XXXIX, 1958. p.595.

Barazilia, p.139

Ibid. p. 123

مصطفى صفوان، الكلام أو الموت، ترجمة مصطفى حجازي، توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2008. ص 88-87

* كرونوس قد إلتهم أبنائه مثلما يفعل الخنزير الوحشي وجاء زيوس فأخصى أباه وذلك ماورد في بعض الأساطير. وفي أساطير أخرى إنما أوقعه كرونوس على أبيه أورانوس. ص 273 وكرونوس هو صورة الرجل العجوز الشيخ الباغي الذي إلتهم أبنائه وثأر منه زوس ذلك الثأر الجاحد ص 101 (تفسير الأحلام)

Laplanche and Pontalis, J.B. «Fantasy and the origins of sexuality». Int. J. of psycho- analysis, Vol. 49, part 1, 1968. p.11.

قائمة المراجع

أتوفينخل (1969) . "نظرية التحليل النفسي في العصاب". ترجمة صلاح مخيمر وعبد ميثاقيل. الكتاب الأول، مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد فائق (2001). "الأمراض النفسية الإجتماعية: نحو نظرية في اضطراب علاقة الفرد بالمجتمع". مكتبة الأنجلو المصرية.

بول ريكور (2003). في التفسير: محاولة في فرويد". ترجمة وجيه أسعد، أطلس للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

سيجموند فرويد. "تفسير الأحلام". ترجمة مصطفى صفوان، دار المعارف بمصر.

عبد خال (2010). "ترمي بشر". منشورات الجمل، بغداد – بيروت.

مصطفى صفوان (2008). "الكلام أو الموت". ترجمة مصطفى حجازي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

مارت روبير (1987). "رواية الأصول وأصول الرواية: الرواية والتحليل النفسي". ترجمة وجيه أسعد، منشورات إتحاد الكتاب.

Barazilai Shuli (1999). "Lacan and the matter of origins". Stanford University press.



Shengold Leonard (1978). "Assault on a child's individuality: A kind of soul murder". *Psychoanalytic Quarterly*, July 1978, pp. 419 – 424.

Socarides, Charles W. (1958). "The Function of Moral Masochism with special reference to the defence processes". *International journal of psychoanalysis*, Vol. XXX, pp.587 – 599.

Stolorow, Robert D. and Grand, Helen T. (1973). "A partial analysis of a perversion involving Bugs". *International journal of psychoanalysis*, Vol.54, part 3, pp. 54 – 349.

Sullivan, Ellie Ragland (1986). "Jacques Lacan and the philosophy of psychoanalysis". University of Illinois press.

----- (1991). "Lacan and the subject of language". London and New York.

Virside, Antonlo R. (2001). "The death drive: psychic construction or destruction". *Psychoanalytic Review*, Vol.88, No. 4, August 2001.

Weiss Joseph (1998). "Bondage fantasies and beating fantasies". *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. LXVII, No.4, pp. 626 – 644.

Weldon Estela (2003). "Sadomasochism: ideas in psychoanalysis". Allen & Unwin.

Wright Elizabeth (1984). „Psychoanalytic criticism: Theory in practice“. London and New York.

Wrye, Harriet Kimble (2007). „Perversion Annihilates Creativity and love: A passion for destruction in Haneke's ‚The Piano Teacher‘“. *Psychoanalytic Inquiry*, September

Grossman, Lee (1993). "The Perverse Attitude Toward Reality". *Psychoanalytic Quarterly*, LXII, No.3.

Grossman, William I. (1991) "Pain, Aggression, Fantasy, and concept of Sadomasochism". *Psychoanalytic Quarterly*, Vol.LX, No.4, pp.22 –51.

----- (1986). "Notes on Masochism: A Discussion of the history and development of a psychoanalytic concept". *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. LV, No.3, pp.379 – 411.

Hamilton Victoria (1982). "Narcissus and Oedipus: The Children of psychoanalysis". Routledge, London.

Lee, Jonathan Scott (1990). "Jacques Lacan". Twayne publishers.

Lacan Jacques (1973). "The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis". Edited by Miller, Jacques Alain. Toronto, printed in the United States of America.

Laplanche Jean and Pontalis J.B. (1968). "Fantasy and the origins of sexuality". *International journal of psychoanalysis*, Vol.49, part 1, pp.1 – 18.

McCosker Anthony (2005). "A Vision of Masochism in the Affective Pain of Crash". *Sexuality*, pp.30 – 48.

Pleune Gordon (1961). "Aggression and the concept of Aim in psychoanalytic drive theory". *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.XLII, part 6, pp. 479 –485.

Ramsour, Paul J. (2002). "Masochism, sexual freedom and Radical democracy: A Hermeneutic study of sadomasochism in psychoanalytic, sociological and contemporary texts". Faculty of the Graduate school of Vanderbilt University, doctor in Religion, May 2002.

Rush Stephen (2000). "At one with Death: destructive Narcissism". *Psychoanalytic Quarterly*, Vol.LXIX, pp. 711 –740.



قراءة معاصرة في القص القرآني في ضوء سورة الكهف

د. عبدالرحيم مراشدة
الأردن
رئيس قسم اللغة العربية - جامعة جدارا

الدكتور عبد الباسط مراشدة
الأردن
قسم اللغة العربية - جامعة آل البيت

الملخص

يشكل النص القصصي محوراً أساسياً في سورة الكهف، تلك السورة التي تحوي تسع قصص متنوعة الأساليب والرؤى، ويبدو أن النص القرآني في هذه السورة يحوي موارد متنوعة لمضامينه وأساليبه إذ أن القصص فيه انطوت على إثارة تقنيات متنوعة من الأساليب السردية واللغوية التي تظهر المشهد القصصي وفق أبعاد عميقة وغنية بالدلالة. وقد أظهر البحث كثيراً من التقنيات السردية والقصصية في القصص، كما وقد أظهر البعد العميق في لغة القرآن ليجلي المشهد القصصي السردى فيها ويظهر جوانبه الجمالية والفنية والنفسية وغيرها. وقد خلص البحث إلى نتائج تخص النص القرآني من حيث أساليبه ولغته وتقنياته وجمالياته.

"A contemporary Reading in storytelling of the Koran: Al-Kahf Surat is a model "

Abstract

The Qur'anic narrative text forms a major focus on the Cave surat which contains nine stories of a variety of styles and visions. It seems that the Qur'anic text in this surat contains a variety of resources for the contents and methods as the stories which involved raising a variety of techniques of the methods of narrative and language that show the narrative scene according to a deep and rich connotational dimensions.

The paper shows many of the techniques of narrative in the stories. It also shows the profound dimension in the language of the Qur'an to reveal its narrative scene along with its aesthetic, technical and psychological aspects.

The paper concludes with some results concerning the Qur'anic text in terms of its methods, language, techniques and aesthetics.



هَؤُلَاءِ قَوْمًا اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لَوْلَا بَأْتُونَ عَلَيْهِمْ بِسُلْطَانٍ بَيِّنٍ فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا. وَإِذِ اعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ فَاوُوا إِلَى الْكَهْفِ يَنْشُرْ لَكُمْ رَبُّكُمْ مِنْ رَحْمَتِهِ وَيَهَيِّئْ لَكُمْ مِنْ أَمْرِكُمْ مَرْفَقًا. وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ تَزَاوَرُ عَنْ كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقْرِضُهُمْ ذَاتَ الشِّمَالِ وَهُمْ فِي فَجْوَةٍ مِنْ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ مَن يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضِلِلْ فَلَن تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُرْشِدًا. وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ وَنُقَلِّبُهُمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشِّمَالِ وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ لَوِ اطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُغْبًا. وَكَذَلِكَ بَعَثْنَاهُمْ لِيَتَسَاءَلُوا بَيْنَهُمْ قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالُوا رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثْتُمْ فَابْعَثُوا أَحَدَكُمْ بِوَرِقِكُمْ هَذِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ فَلْيَنْظُرْ أَيُّهَا أَزْكَى طَعَامًا فَلْيَأْتِكُمْ بِرِزْقٍ مِنْهُ وَلْيَسَلِّطْ وَلَا يَشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَدًا. إِنَّهُمْ إِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ أَوْ يُعَذِّبُوكُمْ فِي مَلَبَتِهِمْ وَلَنْ تُفْلِحُوا إِذَا أَبَدًا. وَكَذَلِكَ أَعَزَّنَا عَلَيْهِمْ لِيَعْلَمُوا أَنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَأَنَّ السَّاعَةَ لَا رَيْبَ فِيهَا إِذْ يَتَنَزَّعُونَ مِنْهُمْ أَمْرَهُمْ فَقَالُوا ابْنُوا عَلَيْهِمْ بُنْيَانًا رَبُّهُمْ أَعْلَمُ بِهِمْ قَالَ الَّذِينَ غَلَبُوا عَلَى أَمْرِهِمْ لَنَتَّخِذَنَّ عَلَيْهِمْ مَسْجِدًا. سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامُهُمْ كَلْبُهُمْ قُلْ رَبِّي أَعْلَمُ بِعَدَّتِهِمْ مَّا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ فَلَا تَحْمِلْ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَلَا تَسْتَفْتِ فِيهِمْ مِنْهُمْ أَحَدًا. وَلَا تَقُولَنَّ لِسَيِّءٍ إِلَيَّ فَاعَلْ ذَلِكَ غَدًا. إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَادْكُرْ رَبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنِّي رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا. وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا. قُلِ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثُوا لَهُ غَيْبُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ مَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِ أَحَدًا.

القصة تقع في الآيات من الثامنة إلى الخامسة والعشرين وهي من أطول النصوص القصصية في السورة مقارنة بالقصص الأخرى، والآية الأولى فيها تثير مفهوم (المفارقة) من خلال (استهلالية) السرد؛ إذ تأتي الاستهلالية ضمن أسلوب الاستفهام يقول تعالى: ﴿أَمْ حَسِبَ أَنْ أَصْحَابَ الْكَهْفِ وَالرَّقِيمِ كَانُوا مِنْ آيَاتِنَا عَجَبًا﴾ (وَأَمْ) هنا تأتي في مفهوم الاستفهام والاستهلال السردية الذي يأتي على أسلوب الاستفهام يحفز المتلقي، إذ أن الجملة التي تبدأ فيها القصة تأتي في إطار الانزياح أو ضمن حضور لافت في بدايتها، ويؤازر ما ذهبنا إليه من لفت انتباه المتلقي في إطار الاستفهام المفارقة القائمة على أن قصة أصحاب الكهف لم تكن عجباً، لكنها وفق تصور المتلقي تشكل بعداً عجبياً وهي أمر خارق للعادة والعقل البشري.

إن استهلالية القصة القرآنية وفق ما تقدم تجعل المتلقي مأسوراً للنص، مستغرقاً فيه متفاجئاً من حالة المفارقة القائمة ما بين قدرة (المتحدث) الذي يشير إلى أن قصة أهل الكهف ليست عملاً عجيباً، وإدراك المتلقي لعجائبية القصة من جهة، ومن جهة أخرى فإنها تدل على قدرة الله عز وجل في تسهيل ما هو عظيم للتدليل على عظمة أكبر وهي عظمته عز وجل.

يعد السرد علماً قائماً في جدته على مستويات متنوعة؛ قائمة مرة على التنظير ومرات أخرى على التطبيق، في الفنون القصصية الشفوية والكتوبة، ولا تعدم أمة من الأمم محورية القص في تراثها علواً وانخفاضاً في أدائها الفني. وإن كان السرد والقص إنسانياً أو بشرياً في ثقافات الشعوب المتنوعة، التاريخية والأسطورية والفنية وغيرها إلا أن للقصص القرآني حضوراً قائماً في كلام الله عز وجل. لقد صرح القرآن في غير موطن وفي غير آية بأن فيه قصصاً، وهي من أحسن القصص كما في قوله تعالى: "نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن وإن كنت من قبله لمن الغافلين". وإذ يصرح النص القرآني بوجود قصص فيه فقد قام كثير من المفسرين والعلماء بتفسير القصص، والاعتناء بها في جوانب متنوعة، مشيرين إلى فوائدها وفضائلها والأبعاد التربوية فيها وملامحها الفنية والمضمونية وغير ذلك. كان لسورة الكهف حصة في كثير من الدراسات عدا التفسير الكثرة وفي كتب قد اختصت بها منفردة أو كانت تشكل جزئية فيها. ويبدو أن السورة الكريمة تحوي مجموعة متنوعة من القصص، تحيل إلى مصطلحات نقدية معاصرة، يمكن أن تطبق عليها وهي مسلمات فنية تقنية، تظهر في تنوع القص فيها، لذلك فقد وجدت أن هذه القصص مليئة بالمحكات النقدية الكثيفة وبتقنيات يمكن قراءتها من وجهة معاصرة فقد كان القص المحور الأساسي فيها وكان ذلك يحدوني لقراءتها قراءة معاصرة. ولم يكن حضور التقنيات القصصية والسردية هي المحور الأساسي في السورة فحسب بل كانت لغة القرآن الفنية بالتكثيف والانزياحات التركيبية والبلاغة داعية للدلالة الكلية وجاءت اللغة عميقة تتجاوز في تناولها البنى اللفظية للبحث في الأبعاد الدلالية والأساليب البلاغية. وقد خلص البحث في نهايته ببعض الاستنتاجات حول تجلي الذات الإلهية والقص والسرد واللغة والمصطلح النقدي وغير ذلك. يقوم البحث على استثمار مصطلحات النقد الأدبي لإبراز الجوانب الأسلوبية والأبعاد البلاغية في القص القرآني، لتقريب النصوص من المصطلحات الأدبية والنقدية المعاصرة، بهدف تجلية معاني السورة (القصص) من خلال إظهارها وفق الأبعاد الأدبية والنقدية، وتطبيق المصطلحات على القصص فيها.

والقصص في السورة المذكورة أكثر من أربع قصص وهي الواضحة للقراءة الأولى للسورة بل تتجلى في تسع قصص، وأولها قصة (أهل الكهف) التي سميت السورة بها.

1. قصة أهل الكهف.

﴿أَمْ حَسِبْتَ أَنَّ أَصْحَابَ الْكَهْفِ وَالرَّقِيمِ كَانُوا مِنْ آيَاتِنَا عَجَبًا﴾، إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا، فَضَرَبْنَا عَلَى آذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا، ثُمَّ بَعَثْنَاهُمْ لِنَعْلَمَ أَيُّ الْجَرْيِينَ أَحْسَنُ لِمَا لَبِثُوا أَمْدًا، نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى، وَرَبَطْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَنْ نَدْعُو مِنْ دُونِهِ إِلَهًا لَقَدْ قُلْنَا إِذًا شَطَطًا،



ويظهر التفصيل فيما بعد عدد السنين التي يجعلها مرة أخرى في إطار من الغموض وإن باح بالعدد يقول تعالى: ﴿وليثوا في كهفهم ثلاثمائة سنين وازدادوا تسعا﴾ غير أن هذا العدد يدخل مرة أخرى في إطار من الغموض لقوله: ﴿قل الله أعلم بما لبثوا له غيب السموات والأرض أبصر به وأسمع ما لهم من دونه من ولي ولا يشرك في حكمه أحداً﴾.

ويبدو أن الآيات السابقة وإن كانت تحدد العدد (لنوم/ موت) لأهل الكهف إلا أن هناك استدرாகاً لذلك إذ يجعل الله عددهم في علمه «قل الله أعلم بما لبثوا».

ويثير النص القرآني أيضاً جانباً آخر من حضور الغيب في شخصيات أهل الكهف في عددهم بالتحديد، ليكون عددهم عنصراً آخر قابلاً للغموض والتكهن فعددهم مثير للغموض ويترك مجالاً للتشويق لمعرفة عددهم الحقيقي الذي يربطه الله بعلمه مرة أخرى، «قل ربي أعلم بعدتهم ما يعلمهم إلا قليل» وجاء فعل النهي في قوله ﴿فلا تمار فيهم إلا مراءً ظاهراً ولا تستفت فيهم منهم أحداً﴾ دليلاً على هذا الإحساس المفعم بالغموض، ويعزز ذلك نهى المتلقي (الرسول) في عدم استفتاء أحد في أمرهم لجهل الثاني في ملابسات الغموض في النص (والغموض) مطلب فني في الأعمال الإبداعية البشرية.

ومما يثير مفهوم الغموض ويفضي إلى شد المتلقي إلى النص القصصي أن النص القصصي القرآني لم يذكر أسماء (الفتية) أيضاً علماً بأنه ذكر أسماء شخصيات كثيرة في القصص في السورة نفسها.

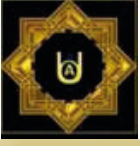
ويعزز ذلك أن المكان في إطار من الغموض أيضاً ففي قوله: ﴿إذ أوى الفتية إلى الكهف فقالوا ربنا آتنا من لدنك رحمة وهب لنا من أمرنا رشداً﴾. إشارة إلى المكان المعرف بـ (ال) التعريف، غير أن المكان نكرة غير معروف إلا للعليم عز وجل الذي يبنى القصة، ولا يختلف ما نقوله هنا عن (الأل) المعرفة للفتية أيضاً، لذلك فإن القص هنا مليء بالغموض ويفضي إلى التأويل ومحاولة معرفة كل أنماط الغموض من قبل المتلقي، ولا يوضح الحديث عن قومهم أي إحساس بالغموض عند المتلقي فالزمن (التاريخ) غير معروف وكذلك (قومهم) غير معروفين... الخ، فقولهم ﴿هؤلاء قومنا اتخذوا من دونه آلها﴾ لولا يأتون عليهم بسلطان بين فمن أظلم ممن افترى على الله كذباً دليل على ذلك إذ لا تبين الآيات الأزمنة والأمكنة والتاريخ والأسماء... الخ.

تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن الله عز وجل العليم يستأثر بمعرفة الأشياء كلها حيث يومئ من خلال الآيات إلى أنه عليم بكل شيء، فهو الذي يعرف كم لبثوا وهو يعلم عددهم وهو عليم بزمنهم وزمن قومهم... الخ، وهذه المعرفة المطلقة والعلم المطلق يقابلها عدم معرفة من قبل المتلقي، بل إن النص القرآني (القصة) فيها من الفراغات الغامضة ما فيها، مما يجعل النص في إطار من التأويل.

إن القصة تبدأ بمخاطبة شخصية ربما تكون معروفة في إطار ثقافة المتلقي وهو الرسول عليه السلام، غير أنها من الممكن أن تمتد إلى شخصيات أخرى، أي إلى المتلقي وهذه القراءة لا تمنع القراءة الأولى فإن كان المتلقي هو المعني من المخاطبة في الآيات فإنها تشركه في إطار النص، ويصبح معنياً بتدبر معانيها وتنقله إلى جو القصة؛ لأنه يشعر أن السارد يتحدث إليه وهذا يثير المتلقي أيضاً ويحضره في إطار من التشويق. وتراوح القصة ما بين السرد من خلال (سارد عليم) والقص من خلال الحوار، واللافت للانتباه أن المخاطب (الله العليم) يخاطب المتلقي ويتدخل بأحداث القص ويسيرها وهو عالم أيضاً فيه وفي نفسيات شخصيات القصة، ويدلل على ذلك بقوله تعالى «نحن نقص عليك نبأهم بالحق» ومما يعزز مفهوم (الله العليم) هو الضمير (نحن) الذي يفخمه (عز وجل)، ويبين قدرته على معرفة حقائق القصة، فالقصة حقيقية ثابتة معروفة لديه، وتبقى الضمائر العائدة إليه تأتي مفخمة للذات ومنها (نحن) والضمائر المتصلة بالأفعال العائدة إليه (فضرينا) (بعثناهم) و(زدناهم ... الخ).

والجدير بالذكر في الآيات السابقة واللاحقة أننا نجد السارد محركاً للأحداث بشكل واضح في الآيات؛ أي أن السارد لا يكون محايداً في سرده، بل محركاً للأحداث بشكل واضح إذ يقوم بالأفعال في نص القصة في جانب، ويترك الحوار والأحداث لشخصيات القصة في بعض المرات في جانب آخر، ويتجلى ذلك في قوله: ﴿إذ أوى الفتية إلى الكهف فقالوا ربنا آتنا من لدنك رحمة وهب لنا من أمرنا رشداً، فضرنا على آذانهم في الكهف سنين عدداً، ثم بعثناهم لنعلم أي الحزبين أحصى لما لبثوا أمداً، نحن نقص عليك نبأهم بالحق إنهم فتية آمنوا بربهم وزدناهم هدى﴾.

والجدير بالذكر أن هذه الآيات تعد تلخيصاً لنص القصة المفصلة في الآيات اللاحقة وهذه ميزة فنية خاصة، واللافت في هذا الملخص - أيضاً - أن أحداث القصة تقطع ليتدخل صوت السارد (الله) في بث جملة في متن النص القصصي يتجلى في قوله: ﴿ثم بعثناهم لنعلم أي الحزبين أحصى لما لبثوا أمداً﴾ وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى توظيف الضمير (لنعلم) وهو يدل على الجمع والتفخيم والقدرة والمعرفة والتحدى. ومن ملامح الغموض (وهو مطلب فني يشد المتلقي) هو ترك سنوات (النوم) الموت مفتوحة دون تحديد، وهذا يحدو المتلقي لمتابعة النص القصصي المفصل، إذ نعت السنين بأنها (عددا) ولم تبين الآيات العدد الحقيقي، وهذا الغموض يلفت انتباه المتلقي ويترك له مجالاً لمواصلة تفاصيل القصة، و(عددا) نكرة تفيد التعميم، والتعميم مفتوح أكثر من التخصيص، غير أن العدد للسنين يبدو طويلاً؛ لأنه عطف على الآية التي فيها العدد فضرنا على آذانهم في الكهف سنينا عدداً بقوله ﴿ثم بعثناهم﴾ و(ثم) تفيد التراخي في الزمن مما يشير إلى عدد كبير من السنين، ويبدو أن النوم موت؛ لأن البعث وإن كان من النوم جائز، إلا أنه للأموات أقرب، وهذا يعزز غرائبية القصة وأن أصحاب الكهف كانوا عجباً، مما يثير مفهوم المفارقة ويعمقها.



وترى في القصة أن غير العاقل (الشمس) يقوم بدور العاقل إذ تبتعد الشمس عن كهفهم بمقدار محدد ﴿وترى الشمس إذا طلعت تزاور عن كهفهم ذات اليمين وإذا غربت تقرضهم ذات الشمال...﴾. أي تبتعد عنهم وتتركهم إذا غربت.

إن النص القرآني يضع المتلقي أمام عالم خارج عن قدرته العقلية مليء بالقوى الخارقة غير الطبيعية وهو عالم عجائبي غرائبي.

إن النص القرآني في القصة يترك مجالاً للمتلقي للتفكير والتعاليق معه ويدخله عوالم تثيره ويترك مجالاته في ترك مساحات في النص يؤولها المتلقي وفقاً لواقعه الثقافي والنفسي والعقدي ومن ذلك ما يتحقق في قوله: ﴿... وتحسبهم أيقاظاً وهم رقود ونقلبهم ذات اليمين وذات الشمال وكلبهم باسط ذراعيه بالصيد لو اطلعت عليهم لوليت منهم فراراً ولملئت منهم رعباً﴾.

(الآية) التي تبدأ بـ (لو اطلعت) تترك مساحة عند المتلقي تحفز خياله فيما سيري؛ فهل منظر أهل الكهف هياكل عظمية؟ أم أن شعرهم يغطي أجسادهم ورؤوسهم؟ أم أن هناك مخلوقات غريبة تعتني بهم وهي مخيفة؟ أم أي منظر يملأ القلب رعباً، لذلك فإن الآيات القرآنية هنا تثير عوالم متنوعة تخترعها مخيلة المتلقي لأشياء مرعبة تخص أهل الكهف وثمة مشاهد أخرى وآيات أخرى تثير هذه الفاعلية عند المتلقي والغموض يجعل النص قابلاً للتأويل ولا أظن أن المخاطب في قوله (لو اطلعت) هو الرسول r لأن الرسول اطلع على كثير من الغيبات في الإسراء والمعراج وكذلك في تعامله مع الوحي أيضاً فهو خارج إطار الرعب، لذلك فإن المخاطب في الآيات في القصة كاملة متنوع متبدل، وهذا التبدل ميزة أخرى في بناء النص القصصي القرآني.

وبنية النص القصصي الداخلية قائمة على ثنائية ضدية المحفا في الآية الأولى - مثلاً- وذلك من خلال فاعلية المفارقة القائمة ما بين أن الآية ليست عجباً وهي عجب، وتمتد هذه البنية الاثنينية في كل ملامح النص؛ فالذات الإلهية العلمية تقابلها ذات غير يقينية أو ذات ليس لها علم فالذات الأولى عليمه بعدد السنين وهي عليمه بعدد أهل الكهف وهي تحرك الأفعال والشخوص وهي حاضرة بشكل ملحوظ، بينما تكون الذات الأخرى جاهلة بكل ما تقدم وهي غير واضحة المعالم بالنص وإما ليس لها حضور في تحريك الأفعال والأزمان...الخ .

وتظهر الثنائية أيضاً بين تلخيص القصة ثم ذكر القصة مفصلة وما بين السرد وبين الحوار. وتظهر هذه الثنائية أيضاً في الحوار بشكل عام فالحوار القائم بين الذين غلبوا على أمرهم وغيرهم هو حوار القوة والضعف . وقصة أهل الكهف وقومهم ثنائية متضادة قائمة أيضاً على القوة والضعف، وموتهم وانبعاثهم أيضاً ثنائية ضدية. الآية الحادية والعشرين.

وبما أن صوت الله عز وجل هو الأوضح في قص أحداث القصة فإنه المتحكم في سيرورتها، إذ يحركها بإطار تتضح فيه قدرته، لذلك فإنني أجد أن بعض الآيات وهي خارجة عن إطار القص تشكل محوراً مهماً في النص، وتظهر قوة الله السارد للنص، والآيات هذه تعزز الدلالة الكلية للآيات في السورة كاملة وعلى سبيل المثال فإن الآيتين الثالثة والعشرين والرابعة والعشرين تعدان خارجتان عن سيرورة القصة، فهما لا تقدمان دفعةً لأحداثها، أو إشارة إلى شخصياتها، أو زمانها، أو مكانها، أو أي عنصر من عناصرها، غير أن صورة الراوي العليم المسيطر المطلق على النص القصصي يظهر في إطار النص، يقول الله سبحانه وتعالى قاطعاً سيرورة القصة وقاطعاً تسلسل أحداثها: ﴿ولا تقلن لشيء إني فاعل ذلك غداً، إلا أن يشاء الله واذكر ربك إذا نسيت وقل عسى أن يهدين ربي لأقرب من هذا رشداً﴾ .

وهذا النمط من السرد ينفرد فيه النص القرآني عن غيره من أساليب السرد المعاصرة، واللافت للانتباه أيضاً أن سيطرة الله عز وجل العليم واضحة على مجرى الأحداث تتخلى عنها أحياناً في تحول السرد من بعد تلخيص القصة بعد الآية الثالثة عشرة، وتأخذ شخصيات القصة (أهل الكهف) دور الحوار مرة وتدخل السرد مرة أخرى، ويتحول السرد للسارد الشاهد مرة ثالثة وهكذا فإن السرد لا يحتمل وتيرة واحدة وكذلك الراوي وهذا جزء مهم في التنويع مما يثير عنصر التشويق عند المتلقي.

إن بنية النص في القصة هنا قائمة على التجريب؛ إذ بدأت القصة بتلخيص واستباق، ثم تحولت إلى القص متخذة أماطاً من الحوار والسرد وتبادل السارد وتداخله ثم انتهت أحداثها بقوله: ﴿وكذلك أعثرنا عليهم ليعلموا أن وعد الله حق وأن الساعة لا ريب فيها إذ يتنازعون بينهم أمرهم فقالوا ابنوا عليهم نبياً أن ربهم أعلم بهم قال الذين غلبوا على أمرهم لنتخذن عليهم مسجداً﴾.

وازمع أن الآية السابقة تشكل نهاية للقص؛ لأنها نهاية الأحداث وهي الإخبار عن موتهم مرة أخرى وبناء مسجد عليهم، غير أن النص القصصي يأتي بمعلومات جديدة عن القصة بعد النهاية وهو الحديث عن عددهم وعن الزمن الذي ناموا فيه وهذه الطريقة بالسرد فيها جدة لم تعهد في النصوص القصصية فبعد النهاية لا شيء يذكر في القصة وهذا جزء مهم مؤكد لمفهوم (التجريب) في بناء النص القصصي.

إن الحدث المحوري في القصة قائم على (اللامعقول) إذ كيف ينام أو يموت مجموعة من الفتيان في كهفهم لمدة تتجاوز ثلاثمائة سنة ثم يعودون إلى الحياة مرة أخرى وذلك بشكل جماعي، ويتراوح عددهم بين أربعة إلى ثمانية أو يزيدون وكذلك كلهم يصاحبهم بهذا الحدث، إن هذا الحدث غير مقبول للعقل البشري؛ لأنه غير طبيعي فهو غير خاضع للأحوال الواقعية التي يعرفها الإنسان ويعيشها؛ لذلك فإن الحدث خارق للعادة وهو قائم على اللامعقول .



واستهلاكية القصة الثانية تختلف عن القصة الأولى (أهل الكهف)، ويبدو أن الاستهلاكية للقص في هذه السورة فيها تنوع، فإن كانت القصة الأولى قد بدأت بـ (أم حسبت...) فإن هذه القصة تبدأ بقوله ﴿واضرب لهم مثلاً رجلين جعلنا لأحدهما جنتين من أعناب وحففناهما بنخل وجعلنا بينهما زرعاً﴾، والاستهلاكية هنا تختلف في أسلوبها السردية عن القصة الأولى، مما يثير المتلقي للمتابعة، وكأن هذه الاستهلاكية حافز جديد يحدو المتلقي لاستكمال قصة فيها تجديد في أساليبها السردية، غير أن هذه القصة باختلاف أسلوبها السردية تتشابه مع القصة الأولى في أنها تحوي صوتاً ظاهراً على النص (الذات الإلهية) وهو الأمر.

وتحوي مخاطبة (الرسول) r، ويبدو (الله العليم) أو الصوت الأظهر بالنص في كونه هو الأمر في الفعل الأول في القصة (واضرب) أن لديه أمثلة كثيرة لذلك أمر بضرب (مثلاً) والمثل عام؛ لأنه نكرة فإن النكرة تدل على التكرير (العموم) لكن الآية فيما بعد تخصص مثلاً من أمثلة متنوعة كثيرة (مثلاً رجلين) فالبديل هنا يخصص نوع المثل ويحدده فهذا التكرير في الأمثلة يظهر قدرة (الأمر/ السارد) الذي يملك أمثلة كثيرة يفضي بواحد ويترك الكثير لديه مما يدل على قدرته واكتماله وعلمه وقوته وقدرته... وهذا يثير المتلقي ويترك لديه جانباً من الغموض وهو السؤال ما هي بقية الأمثلة التي لا يعرفها إلا العليم؟

المشهد الأول فيه وصف دقيق للمكان، مع حضور واضح للذات فيه؛ إذ أنه هو المنشئ لمحتويات المكان بكونه هو الفاعل للفعل (جعلنا)، وهو صاحب الاختيار (لأحدهما) ثم تؤول كل الأفعال إليه (وحففناهما) و(جعلنا) و(فجرنا)، فإن الله عز وجل الذي يصف المكان حاضر في فضاء النص مشكلاً أساسه، محركاً له، وفيه قدرة وقوة وتأني الضمائر المرتبطة بالأفعال دالة على الجمع مفخمة بذلك الذات مددلة على الحضور بوساطة هذا الأسلوب.

والمكان هنا متناغم تظهر فيه كل أسباب الحياة والغنى والرفاهية، فالمنظر العام للمكان (وهو مثني) دال على الإحساس بالرفاهية والمثالية، ودال على رغد العيش وربما جاء اختيار (الأعناب) هنا لإثبات عنصر الرفاهية واللذة تلك الأعناب التي تصنع منها الخمرة. و(النخل) الذي يدل على التكاثر والولادة، ويترك النص مجالاً للمتلقي للتعالق مع النص والولوج إليه بالتأويل (وجعلنا بينهما زرعاً)؛ إذ لا تبين الآيات نوعية الزروع التي تتخلل الأعناب والنخل، ويترك النص القرآني ذلك لتأويل المتلقي لينتج معاني موازية للمشاهد المرسوم، فيتكهن كل متلقي بالزروع التي يرغب فيها على حدة أو بالمشاهد التي تعادل نفسيته وذلك من أجل إتمام المشهد (مشهد الجنتين) لكل متلقي على ما يحب وعلى ما يوازيه نفسياً ومزاجياً. وتكتمل صورة الجنتين في أن يجعل النص القرآني كل أسباب الحياة فيهما؛ إذ يشقهما نهر واختيار (فجرنا) يدل على الغزارة والكثرة، وهو سبب مهم في حياتهما. وتنبت الجنتان انتاجاً كاملاً، ولا استثناء فيما تنتجان،

وكل هذه الثنائيات التي ترسم هندسة خاصة في النص القصصي يصب في إطار الدلالة العامة للنص تلك الدلالة التي تومئ إلى قدرة الله عز وجل وانتصار الإيمان على الكفر.

ويبدو أن ثمة تقنيات متنوعة قد صيغت من خلالها قصة أهل الكهف وهي مختصة بالمعمار السردية ذلك المعمار القائم على تلخيص النص ثم سرد أحداثه بتفصيلات ثم انتهاء القصة والعودة إلى إدخال مشاهد جديدة بعد انتهائها؛ إذ الحدث الرئيسي في القصة ينتهي ببناء مسجد عليهم غير أن القصة تعود بعد النهاية إلى إعطاء مشاهد أو حوار جديد فيها وهو الحديث الذي يضم عددهم وعدد السنين التي ناموا/ ماتوا فيها.

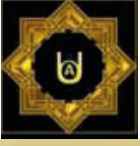
هذا المعمار يكسر حدود السرد الطبيعي وهو يتخطى كل البنى التجديدية في المعمار وربما يكون هذا ميزة في الأداء القصصي في هذا الجانب.

ويبدو أن أسباب النزول لها دورها في إضاءة جوانب من النص ربما لا يظهر النص جلياً إلا في حضورها ولقد جاءت في كثير من كتب التفسير أسباب موضحة ومجلية للمعاني في النص القصصي في السورة إذ أن (النص الغائب) يجلي المعاني ويحقق قراءة أقرب إلى الفهم.

وتجدر الإشارة إلى أن النص القرآني القصصي (قصة أهل الكهف) قد أثرت حولها قصص وتفصيلات كثيرة في كتب التفسير وهذا نمط جديد في قراءة النص القصصي لم يعرف في الأعمال الإبداعية البشرية، فقد أضاف المفسرون نصوصاً قصصية درامية وحكايات وتفصيلات لم يذكرها النص القرآني.

2. قصة الرجلين

﴿وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا، كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَّرْنَا خِلَالَهُمَا نَهْرًا، وَكَانَ لَهُ مُرٌّ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا، وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ أَنْ تَبِيدَ هَذِهِ أَبَدًا، وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِنْ رُدِدْتُ إِلَى رَبِّي لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِنْهَا مُنْقَلَبًا، قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا، لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا، وَلَوْلَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنْ تَرَىٰ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا، فَعَسَىٰ رَبِّي أَنْ يُؤْتِيَنَّ خَيْرًا مِنْ بَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِنَ السَّمَاءِ فَتُصْبِحُ صَعِيدًا زَلَقًا أَوْ يُصْبِحَ مَاؤها غُورًا فَلَنْ نَسْتَطِيعَ لَهُ طَلَبًا، وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَىٰ مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا، وَلَمْ تَكُنْ لَهُ فِتْنَةٌ يَنْصُرُونَهُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَمَا كَانَ مُنتَصِرًا، هَٰذَا لِكِ الْوَلَايَةِ لِلَّهِ الْحَقُّ هُوَ خَيْرٌ نَوَابًا وَخَيْرٌ عُقْبًا﴾



الشرط (إن) مع تبين الشك بيقين أنه سيجد خيراً من الجنتين (إن) رجع إلى ربه.

والشخصية مع تشكيكها باليوم الآخر وبالله فإن الحوار المبدوء بالتشكيك (الشرط) مؤكد في حالة أن صدقته الشخصية، والبنية المؤكدة للجملة القرآنية تدل على ذلك، فقد أكدت أداة الشرط بحرف (اللام، لإن) ثم أكد جواب الشرط (باللام) أيضاً (لأجدر) وأكدها بمؤكد ثالث وهو حرف النون المشددة (نون التوكيد الثقيلة) وذلك لإيمانه بنفسه فقط ومعرفته بنفسه فقط فقد ظن إن رجع إلى ربه فسوف يعطيه ربه خيراً من جنتيه .

وقد أظهر الحوار البعد النفسي (الإيماني) للشخصية الثانية، فثمة اختلاف فيما بينهما فإن كانت الشخصية الأولى خارج إطار الإيمان بالله والمغيبات وراسخ لديها حب الدين وحب كل ما هو مادي (ملاً) وولداً، فإن منطق الشخصية الثانية قائم على التضاد معها، إذ تبين منطقها بالإشارة إلى ما هو غير مادي، وإنما كانت محورية الشخصية قائمة على منطق مغاير تماماً للأولى، محورها الإيمان والاستسلام لله سبحانه، وقد جاءت الآيات مؤيدة ذلك من خلال الاستفهام الاستنكاري (أكفرت بالذي خلقك من تراب ثم من نطفة ثم سواك رجلاً) .

وتسلسل الخلق في مضمون الآية إشارة إلى عظمة الله في خلقه، وهذا يؤيد استهجان السائل عن كفر الآخر، وفي جانب ثان فإن تسلسل الخلق فيه توبيخ للكافر الذي لا يعلم مقدرة الخالق وحقيقته خلقه نفسه، حيث كان خطاب الخلق موجهاً له (خلقك وسواك)، حيث خلقه من تراب وهو أصل الخلق وفيه إعجاز، ثم من سلالة (نطفة)، ثم اكتمال ورجولة وما بين ذلك ، والنص القرآني هنا لا يبين المراحل كاملة كما في آيات أخرى للخلق، غير أنه يستعيز عن ذلك بتوظيفه حرف العطف (ثم) الذي يفيد التراخي في الزمن، فيتزك زماناً طويلاً بين مرحلة خلقية وأخرى ثم إن الحذف - هنا - يتناسب وموقف الجدل أو الحوار من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن النص القرآني اعتمد الحذف في غير موقع ليجعل المتلقي يؤول المحذوف ضمن معرفته ويبقى على اتصال بالنص.

ويظهر الحذف بشكل محوري في الآيات اللاحقة من الحوار، مما يحدد المتلقي لإثراء جانب التأويل والاشتراك مع النص في فهمه له.

وفلسفة الإيمان لدى الشخصية الثانية متكئة على الإيمان وعدم الشرك وقوله (لكننا هو الله ربي ولا أشرك بربي أحدا) دليل على ذلك، وتنقسم الجملة القرآنية هنا إلى إثبات ونفي وكان الرد على الشخصية الأولى جاء في الإطار التقني للجمال المرتبطة به، فإن الحوار (الجمال) لدى الشخصية الأولى قائمة على نفي الظن من جهة وإثبات غير الإيمان من جهة أخرى، غير أن الجملة القرآنية (أسلوباً) قائمة على

ونتيجة أن ينتهي المشهد المثالي في مضامينه الداخلة على الخصب، يقرر النص القرآني بجملة فيها تقرير أن لصاحب الجنة بعد هذه الصورة (الزراعية) ثمراً (وكان له ثمر) وقد يكون الفعل هنا تاماً، بمعنى الوجود والحضور أي وجد أو حضر له ثمر (ومن معاني الثمر الذهب والفضة) .

يتحول نص القصة من إطار السرد والوصف إلى الحوار. فالقصة تراوح ما بين الحدث أو الوصف من جانب والحوار من جانب آخر والحوار يبين الصراع القائم ما بين الرجلين: الأول الغني الذي امتلك من أسباب الحياة الكثير بل وصل إلى حس بالرفاه ورغد العيش، والثاني الأقل حظاً من ذلك. ويأتي التكبر لدى الأول في إطارين المال والرجال في بنية التفضيل (أنا أكثر منك مالاً وأعز نفراً) ثم يتحول الحوار (الجدل) إلى السرد مرة أخرى وكان أسلوب السرد هنا قائم على حضور للسرد والحوار، ولعل هذا الأسلوب يستحوذ على إثارة المتلقي فيكسر نمطية السرد بالحوار، ونمطية الحوار بالسرد، وعلى ذلك فإن النص القرآني يداخل بين الحضورين، فبعد وصف المكان (الجنة) أتى الحوار ثم قطع ليبدأ بسرد مرة أخرى (ودخل جنته وهو ظالم لنفسه) ثم تحول السرد إلى حوار مرة أخرى (قال ما أظن أن تبدي هذه أبداً...) .

إن السرد فيما تقدم من آيات أيضاً فيه تنوع فالسرد في استهلالية القصة أظهر حضور الذات الإلهية بشكل واضح وقد أشرت إلى حضوره على مستوى أنه الفاعل لكل ما تقدم في المشهد من خلق وجعل وتفجير...الخ. غير أن السارد في قوله (ودخل جنته) فيه التباس ما بين الصوت الأول المحرك للأفعال أو صوت راوٍ آخر والقراءة الأولى لا تلغي الثانية والقراءة الثانية للراوي أيضاً لا تلغي الأولى، هذا التنوع أيضاً في السرد (السارد) والمسروود له أيضاً يفضي إلى حضور يثير المتلقي ويدخله في علاقة مع النص ويكسر حاجز الملل لديه. «وتعدد الرواة يؤدي غالباً إلى تعدد وجهات النظر حول القصة الواحدة» .

إن الحوار لصورة الرجل الأول (صاحب الجنتين) ينبئ عن أبعاده الداخلية تلك الأبعاد التي تؤمن بالتفوق والتشكيك بالذات الإلهية واليوم الآخر وهي ترسم خريطة نفسية لتلك الشخص بكل أبعادها وقوله (قال ما أظن أن تبدي هذه أبداً، وما أظن الساعة قائمة ولن رددت إلى ربي لأجدر خيراً منها منقلباً) دليل على ذلك.

إن الشخصية من خلال حوارها قائمة على التشكيك في جانب؛ وعلى التيقن من جانب آخر فأفعال (أظن) فيها تشكيك لكنها منفية لتفديد التأكيد والإيغال فيه، وبنية الجمل في النص قائمة على هذا الأسلوب أيضاً فهناك تشكيك في معاني الجمل التي تحمل معنى الإيمان (بالله واليوم الآخر...) وهناك تأكيد في بنية الجمل نحوياً منقولة في الآية الأولى ولفظة (أبدأ) دليل على تيقنه من ثبات حالة الجنتين على ما وصفهما القرآن، وكذلك فإنه متيقن من أن الساعة لن تقوم بوساطة توظيفه لفعل الظن، ويأتي التشكيك في الآية أيضاً بوساطة أسلوب



ذلك في حوار المؤمن أيضاً، إذ إن الجملة القرآنية تثبت ربوبية الله في نصفها وتنفي الشرك في نصفها الثاني.

ويأتي الإثبات أولاً لا التشكيك، ثم يلي نفي الشك، وذلك يناسب شخصية المؤمن وهو التيقن والنفي لغير اليقين.

وتبدأ الجملة القرآنية بالاستدراك، (لكن) وهذا الحرف يومئ إلى استدراك ما جاء به الكافر، ثم تأتي جملة تقريرية تثبت حقيقة الإيمان لدى المؤمن ضمن معجم مليء بالألفاظ الدالة على الذات الإلهية (هو) (الله) (ربي)، وعلى ذلك فإن هذه الجملة تتضاد مع الجمل الأولى للكافر في مضمونها ودلالاتها وأسلوبها وتركيبها النحوي لتشكّل ثنائية متضادة واضحة توهم إلى دلالة حقيقة الصراع بين الكافر والمؤمن.

لذلك فقد جاء التركيب الجملي من حيث النفي والإثبات في أبعاده النحوية يومئ إلى ثنائية النص القائمة على التضاد، ما بين الكفر والإيمان، من خلال الشخصيتين: شخصية الكافر، وشخصية المؤمن، لذلك فإن بنية الجمل لها دلالة وتوهم إلى جمالية للغة القرآن أيضاً.

وتبقى الصورة الإثنائية حاضرة في الحوار ما بين الإيمان والكفر في الآية التاسعة والثلاثين والآية قائمة على ما يشبه الشرط غير أن جواب الشرط فيها لا علاقة له مباشرة بفعل الشرط أو الطالب فلو دخل جنته قال ما شاء الله ولا قوة إلا بالله لن يراه أقل مالأً وولداً غير أن ثمة رؤية إيمانية ينقلها الرجل المؤمن للكافر وهو أنه لو آمن واقتنع وغير نظرته الكفرية إلى نظرة إيمانية وتحول منهجه الديني إلى منهج عقدي سليم وهو منهج الرجل المؤمن الذي لا يرى في الدنيا مكسباً، فلو تحول الرجل من الكفر والديونية إلى الإيمان والقناعة تخرج رؤيته الضيقة عن عرض الدنيا البسيط (المال والولد) فلن يرى الآخر أقل منه لأن الأشياء لديه تأخذ قيمة مغايرة لما يحكم عليه.

وفي هذا الإطار يصمت الصوت الأول (الأضعف) ، ليرز صوت الثاني الأقوى، وهو صوت يدرك حقيقة الإيمان، وحقيقة التوحيد فيلتجئ إلى الله بالدعاء كما لجأ إليه بالإيمان قبل ذلك، ليحقق له مطلبه في دعائه؛ لأنه إلى جانبه، وتظهر السماء الرامزة إلى قوة الغيب أقوى من الأرض فتنزل على الأرض (الجنة) حساباً من السماء، أو يغور ماؤها (سر الحياة) فتصبح صعيداً زلقاً، ويبدو أن الدعاء (فعسى ربي أن يؤتني خيراً من جنتك) قد تحقق بتحقيق عنصر الدمار، فإن كان الله قد حقق له حالة أكثر إعجازاً من وجهة نظر الإنسان بالاستجابة لدعائه في أن جعل ماءها غوراً وأنزل عليها مطراً من السماء فأهلكها فإن الدعاء بإيجاد جنة أسهل، غير أن النص القرآني قد حذف الاستجابة في الطلب الأول وأظهر الطلب الثاني (العذاب) لإظهار ضعف الكفر أمام القوة والقدرة، حيث جعل تركيز المتلقي على هذا الجانب لأهميته.

والجدير بالذكر أن العذاب الذي أصاب المكان المثالي (الجنة) قد جاء ببنية دلالية متضادة أيضاً فجاء العذاب بإنزال المطر (الماء) أو بخصب الماء، وتنتهي القصة بغير ما بدأت، فإن أسهب القرآن بوصف الدمار في قوله (وأحيط بثمره) والفعل المبني للمجهول يثير الخوف في قلب الكافر فإنه يكمل وصف حال الكافر وخسرانه أيضاً وجنته خاوية.

وتجدر الإشارة إلى أن الصوت الأضعف الكافر قد تبدل إلى حالة من الضعف ويظهر ذلك بالكتابة في قوله (وأصبح يقلب كفيه على ما أنفق فيها وهي خاوية على عروشها...) ليظهر الصوت الأقوى، ولتظهر الذات الإلهية التي تحرك الأحداث والشخصيات وتتدخل فيها ضمن بعد فيه قوة لتنتهي القصة بقول الله تعالى: (هنالك الولاية لله الحق هو خير ثواباً وخير عقاباً).

والجدير بالذكر أن الراوي في بداية القصة قد تحول عن نهايتها وتبدل الراوي يثير المتلقي ويعالقه بالنص بشكل يجعله مندهشاً ويشده لأسباب التحول، إذ بدأ الراوي في بداية القصة واضحاً أنه الذات الإلهية فهو الذي يجعل لأحدهما جنتين ويحفهما بنخل...الخ، أما في نهاية القصة فإنه يتبدل ثباته على أنه هو الله إذ يقول (هنالك الولاية لله...).

هذا التبدل أيضاً يضيف على النص القرآني ثنائية تدعم هندستها القائمة على التضاد ليؤكد هندسياً أن النص له دلالة في بنيته الشكلية.

3. قصة (إبليس) والسجود:

﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلًا﴾

تختلف أيضاً افتتاحية القصة الثالثة في استهلاليتها ضمن بداية الجمل، حيث تبدأ بقوله: (وإذ قلنا) وهذه الاستهلالية تختلف في تشكيلها اللغوي، ومن ثم الدلالي، عن الاستهلاليات السابقة في القصص الأولى والثانية من السورة، والاستهلالية هنا تجعل المتلقي مرة أخرى - في حالة تعالق مع النص إذ إن الاستهلالية قائمة على معنى الالتفات، ليس الالتفات في تبدل الضمائر، كما هي الحال في تبدل أسلوب الراوي فيما تقدم، ولكن الالتفات هنا في ترك المعنى السابق إلى معنى آخر فيه انقطاع بينهما، فثمة انقطاع واضح بين معاني الآية التاسعة والأربعين مثلاً وبين الآية الخمسين محور الحديث هنا، والانقطاع هنا يفاجئ المتلقي يوقف تدفقه في توارد المعاني متسقة يفضي بعضها إلى بعضها الآخر، لينقطع هذا الأفق ويدخل في أفق جديد، وليس الالتفات هنا إلا نكتة بلاغية تحفز المتلقي وتديم ارتباطه بالنص.



الثنائيات الأخرى في هندسة القصص السابقة في هذه السورة، لكن هذا الحضور جاء في إطار من المثالية وهو ما بين الله وبين إبليس وذلك من أجل تأجيج المواجهة مع الحفاظ على حضور الذات بكل معالم الإجلال.

وربما جاء الاختيار هنا على هذه الصورة من أجل أن يتبين في الآية نفسها بشاعة العصيان ونصح الإنسان بأن يتعد عنه، وعن مثاله الأوضح إبليس فجاءت نصف الآية مثيرة هذا الاستفهام الاستنكاري وربما التعجبي أو التوبيخي للذين يتخذون إبليس أولياء من دون الله، ثم تختتم الآية بحضور واضح للذات الإلهية التي تقرر أن العمل على هذا الشكل أي أن يتخذ إبليس وذريته أولياء، هو عمل بائس وسيء.

ويأتي تذييل هذه الآية مطابقاً لحضور الذات الإلهية في القصص الأخرى وهو حضور يملأ بقوته فضاء النص، ويلغي كل احتمال لطرف الثنائية، الطرف الذي هو إلى جانب الكفر.

4. قصة موسى مع الرجل الصالح (عليهما السلام)

﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا، فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنَهُمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا، فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءَنَا لَقَدْ لَقِينَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا، قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنَسَانِي إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا، قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغُ فَأَرَادَ عَلَى أَثَارِهِمَا قَصَصًا، فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا، قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَيْتُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِي مِمَّا عَلَّمْتَ رُسُلًا، قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا، وَكَيفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا، قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا، قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُخْبِرَكَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا، فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا، قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا، قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عَسْرًا، فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقْتَلْتُمْ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نَكِرًا، قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا، قَالَ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تَصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا، فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتِيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلُهَا فَأَبَوْا أَنْ يُصَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا، قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ سَأَتُبْتُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا، أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا، وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا، فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رَحْمًا، وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا﴾.

إن تبدل الاستهلاكية في بداية كل نص ميزة في النص القرآني في هذه السورة، ويبدو أن القصة هنا (إبليس والسجود) تعتمد على كفاية المتلقي من قصص تخص هذا المحور المضموني بمعنى أن الآية الخمسين التي تشير إلى قصة إبليس غير مكتملة هنا وإنما تحيل إلى نصوص غائبة أخرى موجودة في القرآن والسنة، وهذا يعرف باسم (التناس) أي أن يحيل النص الحاضر إلى نصوص أخرى يعتمد فيها ثقافة المتلقي على تأويلها ومعرفتها في مصدرها الغائب.

لقد زعمت أن هذه الآية تشكل نصاً قصصياً للسبب السابق، في أن النص في الحوار القائم بين الذات الإلهية وإبليس في قضية الخلق والسجود موجودة في النصوص القرآنية، وهي معروفة عند المتلقي ثم بناء عليه فإنه يعيد ذاكرة السرد من خلال الآيات القرآنية بغير هذه السورة (الكهف) تشكل القصة مكتملة، ويبدو لي أن هذا النمط من التناس يختص بالقرآن الكريم ويشكل محورية مميزة له؛ إذ يتكئ النص القرآني على نصوصه القرآنية فقط على غير ما عرف عن النصوص البشرية التي تتكئ على غيرها من النصوص.

لكن النص القرآني في هذه القضية يختزلها في فعل السجود وهو الذي أمر به الله الملائكة، إذن ما الحكمة من أن النص القرآني لا يثير إلا هذا المشهد من القصة كاملة ولا يشير إلى غيرها؟ فإن النص القرآني يختار هذا المشهد بالتحديد ليشير دلالة مهمة لا تتجلى فيما لو خص القصة كاملة، فإن كان الاختيار هذا دلالة رديف الحذف فيما تقدم وللحذف دلالات تزيد المعنى، فإن الاختيار وحذف بقية القصة له دلالة أيضاً، ومن جهة أخرى فإن النص القرآني قد ركز على حضور العصيان من قبل إبليس وفق بنية متضادة أيضاً تظهر في امتثال الملائكة لأمر الله وعصيان إبليس لأمره، وتأتي صورة الذات الإلهية دائماً الأكثر حضوراً في فضاء النص؛ إذ تظهر في كونها التي تأمر. وتتجلى في عظمتها في توظيفها ضمير الجمع مما يعزز عظمتها ومما يؤكد ذلك أيضاً حرف العطف (الفاء) في (فسجدوا) إذ حرف العطف الذي يفيد الفورية والتتابع يؤكد مفهوم السرعة بالامتثال للأمر.

ويأتي الطرف الآخر نقيض الملائكة (وكان من الجن) مضاداً لهم على مستوى أضعف (جاء فرداً) والملائكة (جمع)، والامتثال لله قوة و(العصيان) ضعف. لذلك جاء أسلوب الاستثناء منقطعاً ليتبين أن جنس العصي مختلف عن جنس المطيع في تماثل مع الملائكة ولكن بالعصيان، فإن ارتباط فعل السجود عند الملائكة (بالفاء) للسرعة في الاستجابة فإن فعل العصيان من قبل إبليس جاء مرتبطاً (بالفاء) (ففسق عن أمر ربه) للسرعة في المعصية.

إن اختيار المشهد المشار إليه آنفاً، حصرياً، ربما جاء ليبين الذروة في العلاقات ما بين الخالق والمخلوق؛ الملائكة من جهة، وإبليس من جهة أخرى، وأمر العصيان أساسي في الصراع القائم بين الإيمان والحق من جهة، والكفر والعصيان من جهة أخرى، هذه الثنائية تتناغم مع



قصة موسى مع الرجل الصالح قصة مركبة، تبدأ بقصة موسى مع فتاه، ثم مع الرجل الصالح، وداخل قصته مع الرجل الصالح قصص ثلاث؛ قصة السفينة والغلام والجدار، ويبدو أن هذا التداخل في القص القرآني في هذه السورة مركب، إذ تتراكم داخل القصة قصص كثيرة متداخلة لها علاقات ببعضها فبالقصص هنا تتكئ على مفهوم (القصة داخل القصة) .

وتبدأ الآيات (القصة) كما جاء في قصة إبليس والخلق من حيث الابتداء بقوله (وإذ) ثم الالتفات بالمعنى، إذ لا أجد رابطاً بين ما تقدم من آيات على آيات القصة من حيث المعنى الظاهر، وهذا يحفز الملتقي المرة تلو المرة للاهتمام بالنص والتعاليق معه.

قصة موسى عليه السلام مع فتاه تأتي وفق تبادل للسرد والحوار، إذ تبدأ بقوله (وإذ قال...)، وتظهر شخصية موسى عليه السلام بوصفها الشخصية الأساسية التي تملك زمام المبادرة في الفعل، ولا تملك الشخصية الثانية (الفتى) إلا الطاعة، فهي لا تملك زمام المبادرة في فعل أي شيء، لذلك تظهر الشخصيتان في إطار من الضدية أو الاثنينية، وكذلك بنية القصة القائمة على الحوار مرة وعلى السرد مرة أخرى، وهذه الاثنينية لا تغادر معمار النصوص السابقة، غير أن اللقاء هنا أو أن الشخصيتين قائمتان على الحوار والطاعة لا الجدال، ومع ذلك فهناك شخصية أقوى حضوراً من الأخرى .

ويظهر هذا الحضور لشخصية موسى عليه السلام من خلال فعله للأفعال وإسناد الفاعل إلى ضمير المتكلم، ولا علاقة للشخصية الثانية في الفعل، وإما هي شخصية تابعة فقوله (قال) و(لا أبرح) و (أو أمضي) دليل على ذلك. إن الآخر تابع في الفعل وليس مقررراً له، وإما يشاركه؛ لأنه خاطبه (قال لفتاه) ثم إن الفتى قد أضيف إلى الضمير العائد إلى الشخصية القوية (موسى) عليه السلام (فتاه). وتجدر الإشارة إلى أن الحوار يقوده الأقوى، والصوت الأضعف هو للذي لا يقود الحوار. فالحوار غير متوازٍ ما بين قوة وضعف.

إن كانت الجملة الأولى تبين حضور القص بالحوار فإن الجملة الثانية قد أتت على لسان سارد (الله عز وجل) أشار إلى أحداث عدة؛ وصولهما المكان، ونسيان الحوت، واتخاذ الحوت طريقه في البحر سرباً.

هذه الأحداث تأتي وفق تقنية (التسريع) بالأحداث وإما هناك ثلاثة أحداث في جمل قصيرة، وذلك بسبب أهمية الأحداث اللاحقة، وهي أساسية في النص أو ربما يكون لها حضور أهم فيما بعد.

ومن الجدير بالذكر أن المكان (مجمع البحرين) قد ذكر مرتين (مجمعهما) أيضاً فيما سبق وهذا المكان يشبه مكان (الغار) في القصة الأولى (أهل الكهف) إذ إن مجمع البحرين غير معروف في جانب وهو معروف في جانب آخر، وذلك على مستويات متنوعة، بمعنى أنه

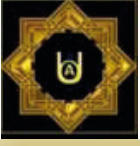
معرفة هو والكهف فالكهف لغة معرف (بأل التعريف)، و (مجمع البحرين) مضاف ومضاف إليه معرف. ما تقدم يؤكد مفهوم العلاقات الثنائية في هندسة النص في جانب، وفي جانب آخر فثمة عليم وراء النصوص كاملة يعرف كل الأشياء وغيره لا يعرف إلا من أذن له بذلك.

وكان ضياع الحوت دليلاً على المكان وهذا يدل على أن موسى عليه السلام وفتاه لا يعرفان المكان إلا بهذه الإشارة، مما يدل على عدم معرفتهما بالمكان هو الاختيار الذي جاء على لسان صاحب الحوار موسى عليه السلام، حيث يريد أن يصل إلى المكان أو يسير حقاً، ثم أنهما قد رجعا إلى مكان إضاعة الحوت وقوله: (قال ذلك ما كنا نبغ فارتدا على آثارهما قصصا) دليل على ذلك، لذلك فقد تجاوزا المكان ثم ارتدا إليه قاصين دربه إليه، ولو كانا على معرفة به لما تجاوزاه ورجعا إليه.

ومن كفاية النصوص الغائبة (الأحاديث والتفاسير) أن الحوت كان ميتاً أو مشوياً، وقد دخل البحر لا يلمس الماء جسده، أو يتحول الماء إلى حجر أو ثلج، لكنه قد دخله، وهذا يثير مفهوم العجائبية في النص، وهو وفق العقل الإنساني فعل خارق خارج نطاق المنطق، فهو غير تاريخي، وهذا شبه واضح ما بين هذه القصة وقصة أهل الكهف؛ في أن القصتين تحويان بعداً عجائبياً خارقاً، وهذا الخارق يعزز مفهوم قدرة الله (عز وجل) الذي يتحكم بكل شيء بقدرة خارقة لا قبل للإنسان فيها.

ويعود الحوار بعد السرد إلى النص بشكل دوري، يظهر الأول ليختفي الثاني، ثم يظهر الثاني ليختفي الأول، وهكذا إلى نهاية هذه القصة، يعود الحوار مشابهاً لما سبق؛ واحد قوي والآخر ضعيف، ويتجلى ذلك من خلال فعل الأمر الذي يصدره الأول، وإضافة كلمة فتى إلى الضمير العائد إلى المحاور الأول (موسى القوي)، غير أن الصوت الأضعف يقوم بالأفعال التي ليس فيها قوة، وهو فعل النسيان الذي من خلاله يطور الحوار إلى أن يسند النسيان إلى غيره (الشيطان)، كي لا يعاقب أو يعنف من قبل صاحب الصوت الأقوى، ثم يعيد حدثاً مهماً لا قوة له عليه، وهو أن الحوت قد دخل البحر بطريقة عجيبة خارقة لا قوة له برده. وهذا يعزز مفهوم الثنائية في لغة الحوار في جانب، ويثير مفهوم العجائبية في جانب آخر، وهذا الجو العجائبي يترك مجالاً للمتلقي للارتباط بالنص القرآني بشكل أكثر التصاقاً فهو يثير فيه هذه العوالم الخارقة التي تستهويه وتثير فيه مفهوم التأويل لينظر كيف دخل الحوت البحر عجباً.

يختفي الصوت الثاني وصاحبه (الفتى) عند حضور أوليات القصة الأساسية وهو لقاء موسى مع الرجل الصالح عليهما السلام، ويبدو أن حضور شخصية الفتى ليس حضوراً أساسياً في متن القصة الأساسية؛ لذلك فإن الأحداث التي قد جرت قبل لقاء موسى بالرجل الصالح



وهذا مؤثر - ربما - على عدم قدرة موسى عليه السلام على الصبر، وهذا يؤكد تقرير العبد الصالح الذي أكد عدم قدرته على الصبر.

شخصية العبد الصالح تظهر من خلال أنه يظهر بصورة مغايرة لصورة موسى عليه السلام، في أنه يشترط عليه شرطاً، ولا يقدم لشرطه أنه سيتبعه كما فعل موسى عليه السلام، فإن كانت جملة موسى في الشرط (الطلب) قد أخرجت ولا تحمل معنى الشرط مباشرة فإن جمل حوار العبد الصالح جاءت حاسمة في شرطها، واضحة فيه، وهي تأتي في الشرط والنهي (فإن اتبعتني) (فلا تسئلني) وهذه صراحة تظهر ولا تنازل فيها، وهذا يؤكد مفهوم الثنائية (القوي العالم/ الضعيف غير العالم).

وغة صرامة في أنه نهاه عن سؤال أي شيء، ليس شيئاً محدداً، وإنما كل شيء. والنكرة هنا (شيء) تفيد العموم، وثم حضور للشخصية القوية العاملة في أنه يحرك كل الأشياء، وهو يعلم المستقبل - بإذن الله - كأنه يعلم أن موسى عليه السلام سيسأله أو يتدخل بعمله، والتفسير ما سيكون مرهون بشخصية العبد الصالح فهو الذي سيحدث له ذكراً.

وتظهر حروف (الفاء) لتربط الجمل التي ليس فيها تمهل بالزمن، مما يشير - ربما - إلى فعل التسرع وعدم قدرة موسى عليه السلام على الصبر، وهذا حاضر ليس فيما تقدم من آيات وإنما يشكل ظاهرة في متن القصة والعطف بالفاء فيه سرعة في الزمن.

تواظب الآيات على خلق ثنائية من تكرار في طريقة القص التي تعتمد الحوار والسرد وهكذا، ويظهر ذلك جلياً في قصص داخل القصة الواحدة، وهذه تقنية تعرف باسم (القص داخل القص أو ربما القصة الإطار)، وهي ثلاث قصص، فيها من التقنيات الكثيرة، أولها أن هذه القصص تشكل ما يعرف باسم (القصة القصيرة جداً) وهذا النوع من الكتابة له حضور في مفهوم التكثيف لتصبح لغة النص قريبة من لغة الشعر في إطار الإلماح والتركز فهي، كتابة الومضة لا التصريح والتحديد، لذلك فقد ربطت الجملة الأولى من القصة الأولى إلى الثالثة بحرف (الفاء)، وهو حرف يثير مفهوم السرعة، ويبدو أن الأحداث أيضاً تسهم في اختزال المتن، حيث الأحداث سريعة، ولا يوجد فيها نوع من التبطي، وإنما تختزل لتصبح إشارات مهمة لسرد النص وحذف كل ما ليس له أهمية فيه، والأحداث مكثفة لكنها قائمة في مجملها في سطر واحد فقط حيث الانطلاق وركوب السفينة وخرق السفينة، ثم تنتهي القصة ليبدأ الحوار.

هذه الأحداث السريعة وخاصة حدث (خرق السفينة) يومئذ إلى حدث يدهش المتلقي، ويعزز لديه التعالق مع النص، فهو من عناصر التشويق التي تثيره.

كانت سريعة، إلا التأكيد على دخول الحوت البحر لأسباب الإعجاز وإثارة جو من العجائبية والخورق.

ويبدو أن الصوت الأول (موسى) عليه السلام يشكل الصوت الأضعف بعد لقائه بالرجل الصالح، إذ تبدأ القصة بطلب فيه شرط، لكن الشرط يحققه الآخر ولا يفرضه صوت موسى، فتبدأ الجملة بالطلب على هيئة استفهام، (قال له موسى هل اتبعك على أن تعلمن مما علمت رشداً).

ويبدو أن للتقديم والتأخير دلالة في كشف البعد النفسي للشخصية الأولى التي تحولت من قوة إلى ضعف، لذلك فقد قدم الاتباع ثم الشرط، وهو ليس شرطاً واضحاً فيما بعد؛ لأن وقع الشرط يكون للأقوى فهو طلب، لذلك فإن الطلب كان يغوي الآخر بقبول الشرط، وهو ليس شرطاً فيه ضعف للثاني، ولكنه يحوي معالم القوة له، فهو سيعلم الأول مقابل أن الأول سيكون تابعاً له، وكأن موسى عليه السلام يأخذ دور (الفتى) في قصته الأولى فقد كان تابعاً.

ويبدو أن سبب التبعية هنا، علم الآخر، وهو العلم الذي لا يعرفه موسى عليه السلام، ولكنه يعرفه الآخر وقوله: (فوجدنا عبداً من عبادنا ءاتيناه رحمة من عندنا وعلمناه من لدنا علماً) دليل على ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا العبد ليس له اسم في القرآن، وهذا يثير المرة تلو المرة مفهوم الغموض، عبد من عند الله وهو معرفة في هذا الجانب أي الجانب، الإلهي، وهو غامض الاسم في جانب آخر أي غامض بالنسبة لموسى عليه السلام وغامض للمتلقي أيضاً، وهذا يثير مفهوم التأويل ومحاولة كشف من هو هذا العبد.

وجاء الرد على حوار موسى بقوله (فقال إنك...) بمعنى أنه لا يظهر موسى عليه السلام، وهو يشكل الصوت الأقوى ويقوم بالأفعال ويقرر ما سيكون عليه صاحب الصوت الثاني (موسى عليه السلام)، فهو يقرر أنه لا يقوى على الصبر وهو ليس له علم، ولا خبرة عنده بما سيكون، ويؤكد ذلك بحرف التوكيد (إن) في بداية جملته. ويتعجب من أنه لا خبرة له فكيف سيصبر، والمخاطب هنا عليم بشخصية الآخر، فهو يقرر أنه لا يصبر معه دون أن يمتحنه، ودون أن يقوم بأي حديث، لا يستطيع مع الآخر الصبر، ويبدو أن الله قد علمه بذلك وقوله (وعلمناه من لدنا علماً) يدل على ذلك، وتؤكد الزيادة ذلك فقوله: (علماً) يثبت هذه الصفة (العلم) بشكل واضح.

ويظهر الصوت الأضعف في أنه سيتبعه، وسيجده صابراً مشيئة الله، بل ويتنازل عن أي حس بالقوة فسيخضع لأوامر الأول، ولن يعصي أي أمر يأمره به أو يفعل، ويأتي الحرف (س) في قوله (ستجدني) دليل التسرع؛ لأنها لا تحمل معنى زمن مستقبلي طويل، مثل (سوف)



ويبدو أن تقنية البناء القائم على الثنائية لا يغادر الجمل القرآنية، فجمل الاحتجاج من موسى عليه السلام على خرق السفينة جاء في شقين: السؤال الاستنكاري والجملة التقريرية (لقد جئت شيئاً إمرأ)، ثم جملته الاعتذارية جاءت أيضاً في شقين: النسيان وإرهاق النفس.

ويبدو أيضاً أن بنية النص القرآني في قصة موسى والرجل الصالح عليهما السلام قد جاءت ضمن معمار تقني يغني مفهوم الثنائية الضدية، فقد جاءت بداية القصة وفق تقنية التبطين، أما القصص الأخرى داخلها فقد جاءت وفق تقنية التسريع.

ب- قتل الغلام:

ولا تختلف القصة الثانية قتل الغلام عن القصة الأولى خرق السفينة في معمارها، وتقنياتها، وفي لغتها المكثفة التي تختصر الأحداث، إلا الحدث المهم، وتبدأ أيضاً وفق تقنية الارتداد، إذ تبدأ من النهاية، ثم تعود فيما بعد إلى البداية مؤكدة حضور عنصر التشويق عند المتلقي، وكذلك حفزت موسى عليه السلام لخرق الشرط مرة أخرى، وهو شرط الصبر والسؤال لتبين مدى علم الأول (الرجل الصالح) وعدم معرفة الآخر لهذا العلم موسى عليه السلام.

يتشكل معمار قصة قتل الغلام بتشابه شبه مطلق مع القصة القصيرة جداً السابقة، في أن الحدث يقع في ثلاثة أفعال يبدأ بالانطلاق المشفوع بحرف (الفاء) الذي يفيد السرعة ثم الجملة الثانية (الحدث الثاني) وهو لقاء الغلام بصيغة ذاتها (حتى إذا) وهذه الصيغة تظهر تقنية التسريع، إذ إن ما بين الانطلاق واللقاء (لقاء الغلام) زمن لكنه لا يظهر فيختفي الزمن بأحداثه، ثم إن ما بين خرق السفينة ولقاء الغلام زمن لا يظهر بأحداثه وفق تقنية التسريع التي تظهر ملامح القصة القصيرة جداً.

إذن: فالقصتان تلتقيان تقنياً وفق عنصر التسريع، والتكثيف، فيأتي الحدث الأهم وهو قتل الغلام، وهو حدث مثير للمتلقي وكذلك لموسى عليه السلام، ثم ينتقل السرد إلى حوار لإظهار الجانب النفسي لموسى وجانب الصراع والتسرع في القصة.

والجدير بالذكر أن الغلام غير معروف، والحدث غير معقول، وهذان عنصران فيهما غموض وتشويق، بحثان المتلقي للاستمرار في محاوره النص وتأويله، لمعرفة الأسباب في القتل، أو الغموض في غياب اسم الغلام، والنص القرآني يوظف في كل مشهد من نصوصه القصصية على هذا الإطار.

تنقسم القصة السابقة إلى عنصرين فقط وهما السرد في جمل ثلاث وكذلك الحوار، ولا تختلف هذه القصة عن سابقتها إلا في أن الفعل (الحدث) الأساسي قد قرن بحرف الفاء (فقتله)، وجاء الحوار من قبل الرجل الصالح بزيادة الجار والمجرور في قوله (ألم أقل لك)،

ومما يثير المتلقي انكاء القصص الثلاث على مفهوم (الارتداد) أي أن القصص المذكورة تبدأ من حدث النهاية، أو من حدث ضخم، ثم ترتد إلى تفسير الحدث، وهذا النمط التقني يشد المتلقي ويعالقه بالنص ليعرف ما البداية وما الحكمة من الحدث.

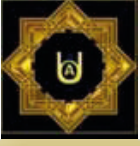
وقد جاء عدد القصص القصيرة جداً أو (القص داخل القص) ثلاثة، وهذا يختلف في نمطه عن التكرار الهندسي الناتج عن الثنائية من بداية النصوص القصصية في هذا السورة، ويبدو أن العدد ثلاثة، وهو عدد يشير إلى الجمع، له حضور في تعميق الثنائية الأساسية بين الشخصيتين التابع والمتبوع، أي أن التابع موسى عليه السلام، لا يعلم الكثير (ثلاثة) وأن الآخر يعلم الكثير بل يقوم بتحريك الأحداث والسيطرة عليها. فهو الذي خرق السفينة، وهو الذي قتل الغلام، وهو الذي أقام الجدار، ولديه أجوبة لكل سلوكه وأحداثه التي يحررها، فهو عليم بها، يقيمها ثم ينهيها، يسيطر عليها، ويجعل الآخر موسى عليه السلام يتعجب منها، لا يقوم بها ولا يبدأها ولا ينهيها...

أ- خرق السفينة:

قصة القصيرة الأولى تنطوي على ملامح من السرعة في الحدث، إذ تبدأ بـ (الفاء) وهي تفيد الترتيب والتعقيب والسرعة، والحدث فيها يقوم به الاثنان (فانطلقا) ويبدو أن عنصر الحذف أو التسريع ظاهر ما بين الحدثين؛ حدث الانطلاق، وحدث الركوب في السفينة، ويبدو أن السفينة بعيدة عن حدث الانطلاق، ويظهر ذلك من خلال قوله (حتى إذا)، وهذا يدل على أن المسافة ما بين الانطلاق والركوب موجودة، لكن النص القرآني لا يظهر أي حدث خلال الانطلاق إلى الركوب في جانب، ثم لا يذكر أين السفينة وأين الانطلاق، فالمكان غامض والسفينة المعرفة لا يعرفها المتلقي إذ يوظب النص القرآني على إخفاء المكان كما فعل في النصوص القصصية السابقة، وهذه ميزة في قصص هذه السورة.

لا يوجد حرف عطف بين الركوب (الحدث) وخرق السفينة وكأنه عندما دخلا إليها خرقها؛ لأنه يعلم تصرفه، ولماذا يفعل ذلك، وهذا نفسه يثير الآخر الذي لا يعلم، وتنتهي الأحداث وفق ذلك لكن الحوار يظهر البعد النفسي عند موسى عليه السلام فيحتج في سؤال استنكاري (أخرقتها لتغرق أهلها) ثم يقرر أنه جاء بشيء منكر.

غير أن الآخر العالم بما فعل يذكره بالشرط في بداية المصاحبة، ولا يفسر له ما فعل، ليشير إلى عدم القدرة على التمهّل للعلم والجلد له فيقول له: (ألم أقل إنك لن تستطيع معي صبرا) وكأنه يكرر الشرط عليه، ويذكره بأنه ليس من أصحاب الخبرة، ويأخذ موسى عليه السلام دور غلامه فيتعلل بأنه نسي، كما فعل فتاه عندما نسي الحوت، وهذا الدور يبين حالة الضعف التي وصل إليها موسى مع الرجل الصالح، وكأن كل واحد منهما أخذ دور الآخر.



للاحتجاج، ولم يأت الاحتجاج كما القصتين السابقتين فيه رد عنيف، وقائم في الاستفهام الاستنكار والنصح بشدة كقوله: (...أخرقتها لتغرق أهلها، لقد جئت شيئاً إمرأاً) لكن القصة الثالثة جاءت مرتبطة بجملتها فيها تخيير للآخر (الرجل الصالح) وليس فيها شرط ولا نصح بشدة، وقوله (لو شئت لاتخذت عليه أجراً) دليل ذلك، وهذا يدل في جانب على أن الحدث (إقامة الجدار) لا يفاجئ موسى عليه السلام كما فاجأه (خرق السفينة وقتل الغلام)، وفي جانب آخر فقد استكان الآخر للأول أي موسى للرجل الصالح صاحب العلم عليهما السلام.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه القصة - مع امتداد أحداثها - لا تختلف عن سابقتها في السياق ذاته، فالقرية غير معروفة ولا أهلها ولا أين يقع الجدار، وهذا الغموض مطلب في نصوص القصص في هذا الموقع وفي كل قصص سورة الكهف.

ويبدو أن فاعلية التسريع حاضرة في نص القصة، فثمة أحداث بين القصة والقصة، وثمة أحداث بعد فعل الانطلاق، وثمة حوار - ربما - دار بين أهل القرية والعبد الصالح وموسى عليهما السلام، وحضور حرف العطف (الفاء) بين الأفعال (الأحداث) يؤيد حضور التسريع لكن، سريرة القصص هنا تختزل كل الأمكنة والأزمنة للوصول إلى الذروة، وهناك تواتر في إضافة الزمن بين القصص الثلاث؛ إذ جاء الحدث الأهم في القصة الأولى دون زيادة أي حرف (ركبها، خرقتها) ثم زيد حرف واحد على القصة الثانية وهو حرف ارتبط بالحدث الأهم (لقيا غلاماً، فقتله) وثمة أحداث قد صارت ما بين الاستهلاكية والحدث الذروة في القصة الثالثة (أتيا أهل قرية، استطعما، فأبوا... فوجدا فيها جداراً... فأقامه).

تنتهي القصة (لقاء الرجل الصالح بموسى عليهما السلام) بالفراق، ويضعه في تأويل ما لم يستطع عليه صبراً؛ لأن علمه أقل من علم الرجل الصالح، والتأويل هنا يجعل النص في حضور زمني أطول؛ لأن التأويل ليس الحقيقة المطلقة، وإنما يبقى النص بحاجة من خلاله إلى قراءة جديدة وتفسير جديد؛ لذلك فإن تمة القص الثلاث تأتي وفق إما تخيب ظن المتلقي وكسر أفقه في توقعه لأسباب خرق السفينة وقتل الغلام وإقامة الجدار، وإما تأتي تحققة لأفق توقعه، غير أن أفق توقع المتلقي وموسى عليه السلام يبقى ناقصاً بسبب الغموض والحذف الذي أعتري القصص القصيرة جداً، لذلك يبقى كسر أفق التوقع عند المتلقي أقرب وبيّقى التأويل أقرب من الحقيقة المطلقة والقراءة النهائية للنصوص القصصية الثلاث السابقة.

ابتداء النصوص القصصية السابقة بحدث مهم ذروة أو حدث النهاية (تقنية الارتداد) جعل المتلقي يقع في الانبهار، وجعله يتعالي مع النص محاولاً تأويل الأسباب، أو محاولاً فهم ما قبل الحدث النهائي (خرق السفينة والقتل...) ولذلك شد المتلقي وأغراه في محاولة معرفة بدايات القصص. ويعرض القرآن الأحداث أو الكفايات من

ويبدو أن إضافة الجار والمجرور (لك) فيها تأكيد على علمه وعدم علم موسى عليه السلام؛ لأنه قال له في بداية القصة (إنك لن تستطيع معي صبراً)، وفي جانب آخر ربما يكون فيها تقريع لتأكيد عدم صبره وكذلك عدم علمه.

ويبدو أن (الفاء) التي ارتبطت بالحدث الأساسي فيها زمن أطول من الفعل الحدث الأساسي في قصة خرق السفينة، ويبدو أن التمهّل ربما جاء لاستفزاز موسى عليه السلام في أن فعل القتل أخذ زمناً أطول نسبياً من زمن خرق السفينة الذي هو حدث غريب، لكنه حدث ليس فيه قسوة كمثّل قتل (غلام)، ويبدو أن الاختيارات هنا تثير أكثر، فلو كان المقتول رجلاً لكان هناك مسوغ لقتله فلم يتأثر موسى ولم يفعل كلما فعل.

وتجدر الإشارة إلى أن الأسباب للقتل غير معلومة بالنسبة لموسى وللمتلقي، وهذا يثير أكثر، ويحفز موسى عليه السلام على عدم الصبر، ويحفز المتلقي للتعالي بالنص.

الحوار الذي يأتي بعد الحدث الرئيسي في القصتين السابقتين غير متكافئ؛ فيه صوت أكثر حضوراً وشخصية من صوت آخر، صوت يعاتب ويعاقب وصوت يعتذر ويبرر، وهذا يعمق حس الثنائية في نصوص القصص، يتحول السرد بعد الحدث إلى حوار يعتذر فيه موسى بعد احتجاجه، ويتراجع للحد الذي يشترط به على نفسه فإن سأل فلا يصاحبه وقوله (قال إن سألتك عن شيء بعدها فلا تصحيني...) يدل على ذلك ويبدو أن التراجع الموجود في الشرط هو السؤال عن أي شيء، ليس شيئاً بعينه، وهذا يبين حالة الضعف المصاحبة لموسى عليه السلام مقابل حالة القوة للآخر.

والعبد الصالح في ذيل كل قصة لا يبلغ موسى عليهما السلام بالسبب الذي جعله يقوم بالحدث المفاجئ، وإنما يذكره بالشرط الأول ليبقى متوتراً، وليبقى على غير علم؛ لذلك فإن وتيرة التوتر تزداد وضعفه أمام الآخر يزداد، وبالمقابل فإن المتلقي أيضاً يبقى متحفظاً لفهم الأسباب في هذه الأحداث الغريبة غير المعقولة عن الواقع.

ج- بناء الجدار:

لا تختلف القصة القصيرة جداً الثالثة عن سابقتها في استهلاكيته التركيبية التي تبدأ بقوله (فانطلقا حتى إذا...)، غير أن متن النص يمتد إلى أكثر من ثلاثة أفعال أو ثلاثة أحداث، بل هناك استرخاء في الأحداث، فالقصة تستوعب أفعالاً وأحداثاً أكثر، ويبدو أن طبيعة القصة هنا تأتي بأحداث إضافية للوصول إلى الأزمة وهي (بناء الجدار) فبناء الجدار دون سبب حدث فيه من اللامعقولية، لكن الإيغال أي الإيغال بلا معقولية الحدث هو بعد أن رفض أهل القرية (أن يضيفوهما)، لذلك فقد جاء حدث عدم التضييف والاستطعام من أجل أن يكون الحدث المشير أكثر إثارة وأكثر حافزاً لموسى عليه السلام



معلومات تصل المتلقي بالنهاية، فكان عنصر تقديم النهايات أولاً مشوقاً للمتلقي، في الوقت الذي يصاحب عدم قدرة موسى عليه السلام بمعرفة البدايات، إلى أن جاء النص القرآني بآيات فيها شرح لتلك المقدمات، وقوله (أما السفينة فكانت لمساكين...) يكمل القصة الأولى، ثم الآيات التي تلي تكمل القصة الثانية والثالثة.

واللافت للانتباه أن ثمة هندسة تختص بطول القصص الأولى والثانية والثالثة قد ظهرت في التتمة أيضاً فجاءت التكملة الأولى أقل تعبيراً في حجم كلماتها ثم الثانية والثالثة التي تعد الأطول على أنها جميعاً تعد (قصص قصيرة جداً).

وقد جاءت البدايات أو تمات القصص متشابهة من ناحية في أدائها اللغوي، فجاءت كلها بحرف التفضيل (أما)، أما القصة الأولى فبدايتها أن الرجل الصالح أراد أن يعيب السفينة وليس هدفه إغراق من فيها، وهذا يبين علم الرجل الصالح من ناحية ورد تأويل موسى عليه السلام في إغراق الناس، هذا التباين في فهم الحدث (خرق السفينة) فيه دلالة على عدم علم موسى عليه السلام وفيه كسر لأفق توقعه.

ويبدو أن الاختيارات اللغوية في بعض ما جاء في نص القصة يوغل في إظهار علم الرجل الصالح عليه السلام، إذ أن السفينة (لمساكين) فاخترت مساكين حالة الضعف لهم وهم مجموعة من المساكين يبين تعاطف الرجل الصالح معهم، فيظهر عمله إيجابياً على الضد مما قرره موسى عليه السلام، وتظهر الثنائية بين المساكين حالة الضعف والمملك حالة القوة، وهذا تأكيد على حضور الثنائيات في النص وكذلك ما بين الجمع (مساكين) و(المملك) مفرد.

ولهذا السبب خرق السفينة، أي بسبب أن المملك كان ظالماً يأخذ كل سفينة خرق العبد الصالح السفينة، فجاءت النتيجة (خرق السفينة) في بداية القصة والأولى أن تكون هي النهاية.

أما بداية القصة الثانية أو السبب في أن بدأت القصة الثانية بالنهاية أو الحدث الخارق (قتل الغلام) بدأت (بأما) مرة أخرى وثمة أحداث كثيرة تظهر على شكل قصة مكتملة أيضاً يسردها الله تعالى العالم كلها في القصة الثانية فكان للغلام أبوان مؤمنان ويبدو أنه سيكون كافراً وطاغية فقتله لهذا السبب، ويبدو أن السارد (الرجل الصالح) على علم مطلق بما سيكون، فما الذي جعله يدرك أن هذا الغلام غير المكتمل أنه سيكون كافراً، وسيرهق والديه، إلا علمه بالشخصية وما ستؤول إليه في المستقبل فقد وظف (الاستباق) الذي يظهر حقيقة الغلام (الشخصية) في المستقبل هذا العلم حقيقي (في القرآن) وهو علم يتفوق به على شخصية موسى عليه السلام، ففي كل قصة، أو في كل بداية قصة، أو نهايتها، يظهر الأول للآخر أنه يمتلك علماً وهو يجهله.

وقتل الغلام للاستبدال، وليس لأجل قتل نفس زكية بغير نفس؛ لذلك فإن تأويل موسى عليه السلام كان خاطئاً، وليس قريباً من الصحة، بل كان هدفاً نبيلاً عند القاتل، وهذا يفاجئ موسى عليه السلام وكذلك المتلقي.

هذا الظن من موسى عليه السلام وإظهار الحقيقة من الرجل الصالح عليه السلام أظهر البعد الهندسي للنص مرة أخرى، وهو نص قائم على التضاد وكسر أفق التوقع واضح فيما أوله موسى عليه السلام، وفيما أوله الرجل الصالح عليهما السلام بل أوله الأول وأخطأ وكان حقيقة عند الثاني.

ولا تختلف القصة الثالثة عن السابقتين في أنها بدأت بأما التفصيلية أو التعليمية، ثم تأتي بداية القصة التي بدأت من نهايتها، أو يظهر السبب في قصة الجدار وسبب إقامته على التقنية نفسها تقنية (الارتداد) أو الاسترجاع، والسبب في أن الجدار لغلّامين يتيمين في المدينة...

ويبدو أن الاختيارات اللغوية في سرد الأحداث في هذه القصة، وفي وصف الشخصيات، له دور مهم في تسويق بناء الجدار (الحدث الأهم) في النص، ذلك أن الجدار كان لشخصين ضعيفين، فهما لم يبلغا أشدهما، وهما في حالة يتم، فلا مدافع عنهما، وخاصة في أن النص القرآني قد وصف مكانهما (المدينة) والمدينة عادة ترتبط بكثرة ساكنيها وعنفها...

ولذلك أظهر الله تعالى العليم صورة الغلامين على حالة من الضعف، فلا مجال إلا لمساعدتهما، وقد ربط ذلك بمشيئة الله، وصرح في ذيل القصص بأن هذا العلم في الشخصيات والأحداث والغيب وتحريك الأحداث واستباقها، كل ذلك مرهون بالذات العظمى التي ظهرت في كل النصوص السابقة من (أهل الكهف) إلى (ذو القرنين)، تلك الذات التي تحرك الشخصيات والأحداث، وهي عليم بكل كبيرة وصغيرة في النص، وقوله في نهاية القصص (وما فعلته عن أمري ذلك تأويل ما لم تسطع عليه صبرا) دليل على أن الرجل الصالح علمه قد أمر به من قبل الذات الكبرى في النص.

وقوله (تسطع) في قوله (...) ذلك تأويل ما لم تسطع عليه صبراً، ربما يتناسب مع إحساس التسرع لدى شخصية موسى عليه السلام، وقد ظهر ذلك جلياً فيما سبق وقد عبر النص القرآني من خلال توظيف بعض الحروف عن هذا الحس بالنزق والتسرع فجاءت النصوص القصصية - مثلاً - موظفة حرف (الفاء) في جل الجمل الأحداث السابقة وجاء التسريع - أيضاً - مشكلاً محوراً تقنياً يشير إلى ذلك، ولذلك فإن لحذف الحروف أو اختياريها دلالات تتسق والبعد المحوري المضموني الأساسي في النص.



هذه الاستهلاكية تعالقي المتلقي بالنص، وتحفره من خلال الغموض الذي يعتري القصة لمتابعتها وفق عنصر التشويق القائم على الغموض والتأويل.

ومما يثير الغموض هو عدم معرفة زمن ذي القرنين، أو مكانه، وكذلك اسمه، فهو يشبه في تنكير اسمه (فتى موسى) أو أصحاب الجنتين أو أصحاب الكهف، ثم إنه أضيف إلى (قرنين) ولا تُعرف هذه الإضافة فأى قرنين يراد .

هذا الغموض يؤكد المعرفة المطلقة للذات الإلهية المحركة لكل الأشياء في جانب، ويثير مفهوم الغموض وعدم المعرفة للمتلقي في جانب آخر.

ومما يثير المفاجأة هو أن (الله تعالى) الذات العاملة التي تحرك كل شيء لا تتخلى عن الحضور المطلق، فإن كانت الآية الأولى في هذه القصة توعد للرسول r أن يتلو ذكراً، فإن الذات الإلهية تلغي دوره في سرد هذا الذكر، إذ تظهر وحدها مرة أخرى فقوله: ﴿إنا مكننا له في الأرض وءايتنه من كل شيء سبباً﴾ يدل على ذلك، إذ إن الذي يتلو ويقص القصة هي الذات المتحركة بكل الأشياء، التي تظهر محورية تلغي الآخر، لذلك فإن حضور الذات في هذه القصة والقصص السابقة أساسية وصنعها للأحداث، وتحريكها للشخصيات، وهذه الذات الصانعة لكل شيء في القص، وعلى أرض الحقيقة، تخرج عن إطار الهندسة للنصوص القصصية الحاضرة والسالفة، وإما تعد استثناءً للبنية الضدية، أو الإثنية في النص، وإما هي الأولى والأخيرة، والمحركة، والعالمية، والحاضرة في فضاء النص دون أن يكون هناك ضد لها.

هذا الحضور البهي القوي للذات التي تؤسس لكل شيء ليس لها مثيل في الأعمال الإبداعية الإنسانية، حيث يعد تدخل منشاء النص عيباً في العمل الفني البشري، لكنه هنا يظهر مغايراً لذلك، إذ إن هذا النص غير النصوص الإنسانية في فنياته.

حضور الذات في الآية السابقة محورية في ظهور الضمائر الدالة عليها، إذ تظهر فاعلة للأفعال (مكننا/ آتيننا) وتظهر أيضاً حاضرة ضمن التفخيم؛ فالذات ضمير جماعة، وهي التي تهيب الأسباب لذي القرنين.

تهيب الأسباب لذي القرنين يجعله متميزاً والأسباب - هنا - نكرة دليل علم الذات الإلهية في جانب، وهي غامضة في جانب آخر؛ لأن الغموض مطلب فني وحاضر في نصوص القصص السابقة في هذه السورة، إذ يقف المتلقي حائراً أمام الأسباب التي سهل الله بها لذي القرنين قوته، غير المعروفة، إذ أعطاه من كل شيء سبباً، فهل أعطي القوة البدنية؟ أم العقلية؟ أم قدرات خارقة أم ماذا...؟ كل هذا وأكثر يثير خيال المتلقي ليقرر ما الأشياء التي أعطاهها الله لذي القرنين،

«وفي ذهنية السرد المكشوف يختفي الرجل كما بدا. لقد يخطر للأذهان الدهشة بعد أن تصحو أن تسأل: من هذا؟ وعنهما لن تتلقى جواباً، لقد مضى للمجهول كما خرج من المجهول». والله تعالى أعلم.

5. قصة ذي القرنين

﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْقُرْنَيْنِ قُلْ سَأَتْلُو عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا، إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا، فَأَتْبَعَ سَبَبًا، حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ مَرْعَبَ الشَّمْسِ وَجَدَهَا تَغْرُبُ فِي عَيْنٍ حَمِئَةٍ وَوَجَدَ عِنْدَهَا قَوْمًا قُلْنَا يَاذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّمَا أَنْتَ مُعَذِّبٌ وَإِنَّمَا أَنْ تَتَّخِذَ فِيهِمْ حُسْنًا، قَالَ أَمَّا مَنْ ظَلَمَ فَسَوْفَ نَعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَىٰ رَبِّهِ فَيُعَذِّبُهُ عَذَابًا نُكْرًا، وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءُ الْحُسْنَىٰ وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا، ثُمَّ أَتْبَعَ سَبَبًا، حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ مَطْلِعَ الشَّمْسِ وَجَدَهَا تَطْلُعُ عَلَىٰ قَوْمٍ لَمْ نَجْعَلْ لَهُمْ مِنْ دُونِهَا سَبِيلًا، كَذَلِكَ وَقَدْ أَحَطْنَا بِمَا لَدَيْهِ خُبْرًا، ثُمَّ أَتْبَعَ سَبَبًا، حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ بَيْنَ السَّدَّيْنِ وَجَدَ مِنْ دُونِهِمَا قَوْمًا لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا، قَالُوا يَاذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّا يَا جُوجَ وَمَا جُوجُ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَىٰ أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا، قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا، آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّىٰ إِذَا سَاوَىٰ بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّىٰ إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا، فَمَا اسْطَاعُوا أَنْ يَظْهَرُوهُ وَمَا اسْتَطَاعُوا لَهُ نَقْبًا﴾

تبدأ قصة ذي القرنين باستهلاكية مغايرة للاستهلاقيات القصص السابقة ويبدو أن المخاطب وفق منهجية القرآن هو الرسول r فالآيات تبدأ بقوله ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْقُرْنَيْنِ، قُلْ سَأَتْلُو عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا﴾.

فالمخاطب وفق النصوص الغائبة (أسباب النزول) هو الرسول r، ويبدو أنه يأتمر بالقوة العظيمة التي تسيطر على سيرورة الأشياء كلها، ومنها السرد، ويسألونك (قل) وهذا فعل أمر يبين قوة الله في الإجابة عن أسئلة الناس، وما على الرسول r إلا أن ينفذ، فهو فاعل الفعل (قل) وهذا النمط من المعاني، تجلي الذات الإلهية بقوتها، محوري في القصص السابقة في هذه السورة.

ويظهر أن السؤال عن ذي القرنين يبين ضعف السائل ودليل ذلك أن الرسول r سيتلو على السائل ذكراً منه، والحرف (من) يفيد التبعية، إذ يذكر جزءاً من الإجابة أو بعضها ليترك أجزاءً من الإجابة أو أكثرها، وهذا يبين حالة الغموض لقصة ذي القرنين، إذ سيجيب عن جزء ويترك أجزاء، وهذا يحفز المتلقي لمحاولة فهم الأجزاء الغامضة من النص وتأويلها، ويبدو أن لفظة (ذكراً) تدل على ذلك، إذ جاءت نكرة، وهي تفيد التعميم مما يشير للمتلقي أن هذا الذكر النكرة جزئية لأجزاء أخرى غير معلومة.



وبأي الفعل الأول مفتوحاً على دلالات متنوعة أيضاً؛ فما هو التمكن في قوله: (إنا مكنّا)؟ فهل هو تمكين في العلم؟ أم في القوة؟ أم الملك؟ أم في ماذا...؟ لذلك تبقى القراءة النهائية للدلالة مرجأة لا يعلمها إلا الله، الذات المسيطرة على كل شيء.

هذه الأسباب المطلقة توهم المتلقي بكل ما يفكر فيه، وتثير العوالم الغرائبية والعجائبية في النص، إذ يسافر ذو القرنين من مغرب الشمس إلى مشرقها بزمان غير مذكور فكيف فعل ذلك وبأي قوة فعل ذلك؟

الآية الثالثة في هذه القصة لا تظهر الأسباب التي اتبعها ذو القرنين (فأتبع سبباً) ، وهذا يؤكد جمالية الغموض في الأسباب، ذلك الغموض الذي يفيضي إلى تصوير قدرة الذات الإلهية في جانب، وكذلك مفاجأة المتلقي وحفره على التعالق مع النص في جانب آخر، ويؤكد ذلك أن السبب الذي اتبعه ذو القرنين نكرة، لا يعرفه المتلقي، ولكنه في جانب آخر يعرفه الله العليم الذي هيأه لذو القرنين.

السبب الغامض يهيئ المتلقي لدخول عوالم قائمة على الحس الغرائبي أو العجائبي، وهذا يحد ذاته خارق للطبيعة، لكن السبب الذي منحه الله لذو القرنين يوهم المتلقي بأن كل ما يعمل به ذو القرنين وإن كان خارقاً للعادة (معجزة) فهو حقيقي، لذلك فإنه يصدق مندهشاً بذهاب ذي القرنين إلى مغرب الشمس (مكاناً قصياً)، لتدور أحداث فيها جانبان: القوي الذي يحكم والضعيف الذي يُحكم عليه.

ولا يختلف تركيب الآيات لغة عن الآيات في قصة الرجل الصالح إذ تبدأ القصة - بعد المقدمة التي عرّفت بذو القرنين - بقوله (حتى إذا)...

ويدخل ذو القرنين في علاقة مع قوم جاءوا منكبين في القرآن منهم من هو مؤمن ومنهم من هو كافر، وحضور الكفر والإيمان. يجلي ثنائية واضحة هذه الثنائية تشابه مع هندسة النص القائم على التضاد، ويظهر حكم ذي القرنين على القوم بثنائية، متضادة، تتناغم من الثنائية الأولى؛ فالحكم بالعذاب للذين ظلموا، والحكم بالحسنى لغيرهم.

وتواظب الآيات القرآنية على حس الغموض، وخاصة، في شخصيات القص إذ جعلت الآيات (القوم) في قوله: (ووجد عندها قوماً) نكرة، لا يعرف زمانهم، ولا مكانهم، ولا من هم، وهذا يجلي دائماً حضورين: الأول الغموض الذي يفاجئ المتلقي، والثاني حضور الذات الإلهية العاملة بكل شيء والمحركة لكل شيء.

ولا ينطلق ذو القرنين برأيه أو يتفرد بشخصيته القوية دون حضور لذات المحركة القديرة، وإنما يتحرك وفق معونة من الذات، وحكمه على القوم يأتي بإرادة الذات، وقوله: (قلنا يا ذا القرنين إما أن تعذب...) دليل على ذلك وتظهر الذات بقوته وتتدخل في كل الأحداث والأقوال، وحضورها يأتي مفخماً يأتي في ضمير الجمع الذي يدل على الإجلال والقدرة (قلنا).

جملة التخيير المبدوءة (إلما) تشكل البعد الثنائي القائم في هندسة النص؛ لأن الفعلين (تعذب) (تتخذ فيهم حسناً) متضادان. غير أن الفعل تعذب يشكل جملة قائمة على لفظة واحدة مفعولها مغيّب وأما الجملة التي تشكل طرف الثنائية فإنها تأتي ضمن كلمات تامة لا إبعاد فيها للمفعول به، وهذه الصياغة - أيضاً - تبين أن جانب الإيمان أكثر حضوراً من جانب الكفر، وهذا حاضر في النص القرآني (سورة الكهف) بشكل مطرد؛ أصحاب الكهف وقومهم وصاحب الجنة ومحاوره... الخ.

وتتجلى الثنائية أيضاً في الجمل المكونة لها، فالعذاب مثلاً في الفعل (تعذب) مفتوح لاحتمالات كثيرة، أيعذب نفسياً، أم جسدياً، أم في كليهما، أم في أي أمر يخطر للمتلقي؟ وأما الجملة الثانية أن يتخذ فيهم حسناً قائمة أيضاً على فتح الإحسان على كل الأشياء، والجدير بالذكر أن كلمة (إحسانا) جاءت نكرة دالة على العموم، مما يعزز القراءة المفتوحة لها، غير أن التضاد قائم بين الجملتين على الانفتاح الضدي في المعنى المعجمي والدلالي.

ولا تختلف الآية اللاحقة تركيباً ودلالة ومعنى عن معنى الآية السابقة، إذ ينقسم القرار (قرار ذي القرنين) إلى نمطين من المعاملة، ونمطين من معاني الأفعال؛ أما الفعل الأول يتضح في قوله (سوف نعذبه ثم يرد إلى ربه فيعذبه عذاباً نكراً).

وتظهر حروف العطف في الآية مظهرة طريقة العذاب الذي يحوي زمناً طويلاً فقوله (سوف) فيها تراخٍ في الزمن مما يدل على طول العذاب وكذلك الحرف (ثم) في قوله (ثم يرد) غير أن حرف، (الفاء) في قوله: (فيعذبه) دليل على السرعة أي عدم الراحة ما بين عذاب ذي القرنين وعذاب ربه، إذ انتقل من عذاب طويل، بسرعة، إلى عذاب طويل آخر، ويظهر العذاب في الآية نكرة موصوفة غير أن الصفة هنا (نكراً) نكرة أخرى لا تغلق مفهوم الدلالة والمعنى على عذاب واحد، وإنما تترك العذاب مفتوحاً لأنماط متنوعة ويترك النص المجال للمتلقي لقراءة لا تظهر دلالتها النهائية.

وأما الفعل الثاني المختص بالمؤمنين فإنه يبدأ بقوله (وأما من آمن وعمل صالحاً فله جزاء الحسنى) وسنقول له من أمرنا يسراً، ويلاحظ أن هذه الجملة المختلفة في معناها عن الجملة الأولى، تأتي مختلفة أيضاً وفق أفعالها عدداً، وكذلك حروف عطفها، فإن جاءت الجملة



إلى المشرق دون زمن ودون معرفة الكيفية، فإن النص يستدرك هذه القوة بذكر الأسباب وهي القدرة التي منحها الذات الإلهية، له، ثم يعطف النص القرآني على حضور الذات وتحكمتها منه بقوله (كذلك) وقد أحطنا بما لديه خبراً)، وقد أكدت الجملة بـ (لقد). ثم يتحول إلى مكان آخر غير معلوم وإلى قوم غير معلومين أيضاً، تباين الأقوام والأمكنة والأزمنة يشكل محورية مهمة في النص القصصي، إذ توحى كلها بالغموض أولاً وقوله (قوماً/ نكرة) دليل على ذلك ثم إنها تثير مفهوم الخوارق (الغرائب والعجائب)، ثانياً بسبب حضور أقوام يعيشون بطبيعة غريبة القوم الذين ما بين الظالمين والمؤمنين، والقوم الذين ليس لهم ستر من الشمس، والقوم الذين بين السدين الذين لا يفقهون قولاً... حضور هذه الأقوام وسفر ذي القرنين بينهم مع تباعد الأمكنة والأزمنة، ويثير مفهوم الاستغراب، لكن القرآن (يوهم) المتلقي ويقرب هذا الغريب إلى عقله بقوله (ثم أتبع سبباً) أي يجعل الإنسان (المؤمن) يقع في دائرة الحقيقة فالأقوام والسفر الغريب لذي القرنين يعد حقيقة تاريخية.

النص القصصي (لقصة ذي القرنين) قائم على السرد تارة، وعلى الحوار تارة أخرى، فهذا هو يتحول السرد إلى حوار بينه وبين القوم (بين السدين) والحوار يجلي بعد الثنائية؛ القوي والضعيف، قوة ذي القرنين وضعف القوم في جهة قوة (يأجوج ومأجوج)، وهم عالم غريب غير معروف في النص.

يؤكد ضعف قوم بين السدين هو السؤال والاستعانة وقولهم: (قالوا إذا القرنين إن يأجوج ومأجوج مفسدون في الأرض، فهل نجعل لك خرجاً على أن تجعل بيننا وبينهم سداً) دليل ذلك، فإنهم من خلال الحوار يظهرون ضعفهم، أمام (يأجوج ومأجوج) وأمام (ذي القرنين)، لذلك فإنهم يقررون إفساد يأجوج ومأجوج وعدم قدرتهم على بناء السد ثم يطلبون إلى ذي القرنين المساعدة بوساطة السؤال (بهل)، ويبدو أنهم قد تأذوا من يأجوج ومأجوج فزادوا في العبارة (بيننا وبينهم) وكانت العبارة تامة فيما لو جاءت (بيننا) فقط، لكن زيادة (بينهم) لتأكيد الحاجز بين الجنسين هم من جهة، ويأجوج ومأجوج من جهة أخرى.

ويبدو أن هذه القصة تأخذ حدثاً مهماً بالنسبة لقصة ذي القرنين كاملة لذلك فإنها تحوي حواراً وحدثاً درامياً (سينمائياً) يبين كيفية بناء السد ما بين الناس من جهة وبين يأجوج ومأجوج من جهة أخرى، وتظهر الذات الإلهية في فضاء النص المرة تلو المرة إذ لا يقبل ذو القرنين المعونة (خرجاً) لأن الله سبحانه قد أعطاه خيراً مما عندهم ولا تظهر الآيات ما لديه من عند ربه وقوله (ما مكنتي فيه ربي خير) دليل على ذلك وهذا التمكين غير المعلوم المؤكد في بداية القصة (إننا مكنا له في الأرض) يثير الغموض حول قدرات ذي القرنين ويبقى النص مفتوحاً على التأويل.

الأولى في فعل واحد (ظلم) فإن هذه الجملة تأتي في فعلين مختصين؛ الأول بالإيمان والثاني بالعمل الصالح؛ أي تعني الإيمان القلبي والعمل الصالح رديفاً له، وقوله: (وأما من آمن وعمل صالحاً) دليل على ذلك، ولا يوجد ما يفصل هذا العمل والإيمان عن الآخر، كمثال الجملة الأولى (سوف) ولكن مباشرة بوساطة (الفاء) (فله جزاء الحسن) يكون جزاء المؤمن الصالح والجزاء هنا هو (الحسن) والحسن معرفة على الضد من الجملة الأولى العذاب المنكر.

ثم يتبع ذلك بجملة أخرى فيها جزاء حسن ولا يتمهل مثل الجملة الأولى بـ (سوف)، ولكن بحرف السين (وسنقول) وهي أقرب زمنياً وكأن هناك جزاء بالحسن، وكذلك القول الحسن مباشرة يتلو، ومما يدل على ذلك حرف (العوطف/ الواو) الذي يفيد معنى المصاحبة والاشتراك، وكان الجزاء بالحسن والقول الطيب متصحيان، والجزاء الثانية القول اليسر، وجاءت كلمة يسرا في قوله (وسنقول له من أمرنا يسرا) نكرة لتدل على التكرير والانفتاح.

يظهر ضمير الأننا (النا) جمعاً في الأفعال: (نعذبه وسنقول) على أن الضمير فاعلاً محركاً للأفعال، وحاكماً على الشخصيات، ليتبين قوته وضعف الآخر، وهذه ثنائية ترفد هندسة النص، غير أن الضمير الجمع الذي يظهر شخصية ذي القرنين قوية يأمر بالذات العليا ولا يشكل وحده قوة، ومما يدل على ذلك أنه يقوم بالأفعال بالأسباب التي تعطى من (الله) عز وجل ولقد تقدم ذلك أن الله قد منحه الأسباب فأخذ بها وأن الله قد مكن له وأتاه من كل شيء.

وتأتي الآية اللاحقة لتؤكد حقيقة قوة الذات وضعف الإنسان (ذي القرنين) فقوله (ثم أتبع سبباً) دليل على ذلك؛ لأن الأسباب قد منحها الله عز وجل له، تجعله يقوم قوياً لا يقوم بالأفعال إلا باتباع الأسباب، واتباع الأسباب يهيئ المسير من مغرب الشمس إلى مشرقها ضمن قوة خارقة تستعصي على التفكير، إذ يدخل المتلقي في عالم عجائبي غرائبي خارق، فثمة مسافة مطلقة ما بين المغرب والمشرق، غير أن اتباع الأسباب سوغ هذا السفر الذي يختصر فيه المكان والزمان، وكان النص القرآني قائم على التسريع، ويظهر التسريع أيضاً في القصة السابقة، فإتيان ذي القرنين إلى القوم، وعقاب بعضهم، وثواب الآخرين، يختصر كثير من الأحداث والأسباب الدرامية التي أدت إلى العقاب والثواب.

الغموض في معرفة الأقوام والأماكن والأزمنة أمر يثير حفيظة المتلقي للتأويل، تأويل الأزمنة والأماكن والأسماء وغيرها الكثير.

يدخل حدث جديد وهو سفر ذي القرنين إلى مكان متضاد مع الأول (المشرق) ليدخل إلى قوم غير معروفين، لكنهم على ما يبدو لا يسكنون المساكن، أو يحتمون من الشمس بساير وهذا الحضور لهؤلاء القوم يثير المفاجأة والاستغراب، ولا يترك النص فضاءه في حضور للذات التي تتحكم بكل شيء، فإن كان ذو القرنين قد سافر من المغرب



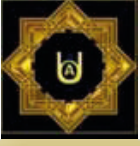
ومما يدل على قدرة ذي القرنين الممتدة من الذات الإلهية تحويله السد إلى (ردم) وهو أكثر قوة ويبدو أنه عائق ليأجوج ومأجوج أكبر، والسد الذي بناه وفق حس درامي يدخل المتلقي في عالم النظر بمعنى أن وصف الآيات لكيفية بناء السد جاءت وفق بعد بصري، حيث رسمت الآيات القرآنية الحدث الذي بنى به السد بطريقة تجعل المتلقي يشاهد تفاصيلها، وذلك ضمن تسلسل زمني منطقي للبناء، والبناء مكون من الحديد (الصفائح والنحاس الذائب).

هذا السد غير معلوم المكان وكذلك يأجوج ومأجوج وهذا يبين علم الذات الإلهية وتحكمها بكل الأشياء وضعف الإنسان وغير الإنسان على العلم.

هذا البناء القوي الذي صنعه ذو القرنين حجز يأجوج ومأجوج فلم يستطيعوا أن يظهروه أي يتسلقوه وما استطاعوا أن ينقبوا جدرانهم إلى اليوم.

ويبدو أن حذف التاء في (استطاعوا) تتناسب وزمن التسلق الذي لا يحتاج إلى زمن طويل فجاء حذف الحرف مصاحب لقصر الزمن وجاءت التاء في قوله (استطاعوا له نقبا) لأن نقب الجدار بحاجة إلى زمن أطول من صعوده.

لقد بدأت القصة بذكر الله وقدرته في تمكين ذي القرنين من أسباب جعلته يسافر ويتعرض بسفره لأقوام وهو المفرد كان يتغلب عليهم وقد انتهت القصة بذكر رحمة الله الذي ساندته طوال رحلته الغريبة العجيبة، وهو لا يتحكم برحلاته ولا في بناء الردم لذلك فإن هذا الردم سيكون (دعاء) يقول تعالى في نهاية القصة الأخيرة من قصص سورة الكهف ﴿قَالَ هَذَا رَحْمَةٌ مِّن رَّبِّي فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ رَبِّي جَعَلَهُ دَكَّاءَ وَكَانَ وَعْدُ رَبِّي حَقًّا﴾



تعد شخصيات القصة في سورة الكهف حقيقة واقعية ليست من نسج الخيال وإن كانت خارقة للعادة أو جاءت وفق ما يتصوره الإنسان بالغرائبي أو العجائبي، «بل هي حقائق حدثت، ووقائع عيشت، وصور تفاعلت في الزمان والمكان، حبلى بالواقعية بكل شخصياتها ونفسياتهم، وخصوصياتهم، وحواراتهم، وصراعاتهم».

لكن القرآن في الوقت نفسه يعمد إلى «محو التاريخ وأسماء الأماكن وأسماء الأعلام، وذلك لنزع الصفة التاريخية عنها، إذ هو قرآن يهدي الناس إلى الصلاح، وليس كتاب تاريخ المقصود منه تعلم التاريخ...».

جاءت القصص في السورة مكتملة ليس لها امتداد في سور القرآن الأخرى أو في قصصها، فقصّة أهل الكهف مكتملة وكذلك قصة موسى وصاحبه علماً أن لقصص موسى عليه السلام حضوراً في السور الأخرى، وكذلك قصة ذي القرنين وقتل الغلام وخرق... الخ، وهذه ميزة تظهر مفهوم القصة القصيرة جداً.

تنوعت الأساليب السردية وتقنياتها إذ حضر في القصص تقنيات متنوعة تسهم في تنوع البناء السردى فجاء التناس و التلخيص والاستباق والتبسيط والارتداد... الخ وهذا يفضي إلى شد المتلقي ويظهر عنصر التشويق في العمل.

جاءت النصوص في جلها ضمن هندسة خاصة قائمة على الإيمان وردائفه والكفر وردائفه، وقد ظهرت هذه الثنائية المشكلة لهندسة النص تقنياً لتردد الدلالة الكلية للسورة ومنها: الأرض والسماء، والدنيا، والآخرة، وإبليس، والملائكة... الخ.

وأخيراً فإن النصوص القصصية ما زالت غنية بأبعاد كثيرة بقيت مختبئة في بنيتها التحتية تشكل دلالة عميقة لا يمكن كشفها نهائياً؛ لأن الدلالة النهائية للنصوص القرآنية مرجاة لا يعلمها إلا الله والله - تعالى - أعلم. لقد اجتهدت فإن أصبت فلي أجزان، وإن أخطأت فهو مني.

لغة القرآن تجلي الأحداث بصورة فيها أبعاد نفسية، نفسية شخصياتها وترسمها مع الأحداث بطريقة دقيقة وفق بعد جمالي قائم على الانحرافات اللغوية والبلاغية والاختيارات التركيبية والمفردات والحذف والتقديم والتأخير وتوظيف الحروف... الخ. وقد وصلت الدقة اللغوية شأوها إذ كشفت عن البعد النفسي لأحداث النص القرآني بعرضها بلغة تجاوزت في طياتها المعاني الأولية مروراً بالمعاني الثانوية ووصولاً إلى معنى المعنى.

فلم تكن اللغة القرآنية مساوية للغة القص التي تقل كثافة عن لغة العمق أو لغة فوق مستوى الصفر لكنها كانت مقتضبة مكثفة مشحونة نفسياً تؤدي معناها بجماليات خاصة.

تنوعت بنى النصوص القصصية عن بعضها فكان لكل قصة بنيته الخاصة، إذ كانت لبنية قصة الكهف - مثلاً - حضور متميز وقد تجاوزت البنى التقليدية للنص. كما وضمت بقية النصوص القصصية بُنى قائمة على الثنائيات وسرداً وحواراً متناوباً، مما شكل بنيته من تنوع لا يفتأ يحفز المتلقي على التواصل مع النص.

كان الغموض يحيط بالشخصيات القصصية والزمان والمكان مما جعل النص القصصي مثيراً للمتلقي وللتأويل. وأن ما عرف عنها من تفصيلات وتوضيحات هو من خارج النص القرآني سواء من الأحاديث أم أقوال المفسرين.

حضرت العوالم الغرائبية والعجائبية بوجه لافت؛ إذ حفزت المتلقي على التعالق مع النصوص القصصية مستفزة المتلقي حالة من الدهشة والتشويق.

العوالم الغرائبية التي أثارها النصوص وكانت خارج إطار العقل البشري وحدث اللامعقول تشكل حقيقة واقعية تاريخية في القرآن الكريم فهي ليست - كمثال الفعل البشري - قائمة على الفنتازيا والخيال.

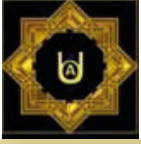
تفوق النص القرآني بواقعية قصصه ميزة فيه ليست الوحيدة وإما هناك ميزات متنوعة منها أن الله تعالى العليم (الذات الإلهية) يخترق القصة بين المشهد والمشهد أو الحوار والمشهد ليعطي نصاً للمتلقي أو المتلقي (الرسول صلى الله عليه وسلم) خارج إطار القصص، حيث تقطع الأحداث لمثل هذه التعليقات ثم تعاد الأحداث مرة أخرى وهكذا وهذا النمط من الكتابة لا يوجد عند البشر. "والمتنبع للإحصاء، ولسياق السورة، يجد أن لفظ الجلالة، استمرت الضمائر التي تحيل إليه على مدار السورة كلها، وذلك في خمسين آية، بالضمائر، غير الأسماء الظاهرة".



قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. إبراهيم محمود خليل، فصول في الأدب الأردني ونقده، منشورات وزارة الثقافة، عمان، 1991م.
2. النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003م.
3. أحمد جاسم الحسين، القصة القصيرة جداً، ط1، دار عكرمة، دمشق، 1997م.
4. أحمد الزعبي، النص الغائب - نظرياً وتطبيقياً - مكتبة الكتاني، إربد، الأردن، ط1، 1993م.
5. إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، قدم له عبد القادر الأرناؤوط، ط2، 1998م.
6. جمال شاكر البدر، فن السيناريو في قصص القرآن (حوار فكري وحضاري جديد في النص) دار صفحات للدراسات والنشر، دمشق، 2007م.
7. جمال بن محمد بن محمود الشيخ، سورة الكهف، فضائلها والفوائد المستنبطة منها، بيت المقدس، ط1، 1424هـ، 2004م.
8. حميد لحميداني، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993م.
9. حفيظة أحمد، بنية الخطاب في الرواية النسائية الفلسطينية (1950-2000م) منشورات مركز أوغاريت الثقافي، رام الله، 2007م.
10. خولة بشير عابدين، تفسير سورة الكهف، دار المأمون، عمان، الأردن، 2006م.
11. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبنانية، بيروت، ط1، 1985م.
12. سعيد يقطين، ذخيرة العجائب العربية، سيف بن ذي يزن، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994م.
13. السرد العربي مفاهيم وتجليات، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006م.
14. سلمة بن مسلم العوتبي، كتاب الإبانة، تحقيق عبد الكريم خليفة وزملائه، ج2، ط1، 1999م.
15. سليم الجابي، في ظلال دلالات سورة الكهف ومَنظور جديد معاصر، ط1، مطبعة نظر، دمشق، 1996م.
16. سيد قطب، التصوير الفني في القرآن الكريم، دار الشروق، الطبعة الشرعية 16، 2002م.
17. في ظلال القرآن، دار الشروق، ط34، 2004م.
18. شكري عياد، اللغة والإبداع مبادئ علم الأسلوب العربي، القاهرة، انترناسيونال برس، ط1، 1988م.
19. شكري الماضي، فنون النثر العربي الحديث، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، 1996م، عمان.
20. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000م.
21. عبد الله رضوان، البنى السردية دراسة تطبيقية في القصة القصيرة الأردنية، منشورات رابطة الكتاب الأردنيين، 1995م، عمان، مؤسسة عبد الحميد شومان.
22. عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، دار ابن حزم، ط1، 2002م.
23. عبد الرحمن محمد القعود، الإيهام في شعر الحداثة العوامل والمظاهر وآليات التأويل، عالم المعرفة، 279، 2002م.
24. عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، حققه ونسقه وصححه محمد زهدي النجار، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية، الرياض، 1404هـ.
25. عبد المرحي زكريا، الحوار ورسم الشخصية في القصصي القرآني، مكتبة زهراء الشرق، 1997م.
26. فخر الدين الرازي، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1991م.



27. لطيف زيتون، معجم ومصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2002م.
28. محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامعة لأحكام القرآن، تفسير القرطبي خرج أحاديثه أحمد بن شعبان ومحمد عيادي، مكتبة الصفا، القاهرة، ط1، 2005م.
29. محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، إشراف بكر بن عبد الله أبو زيد، دار عالم الفوائد، مكة، 1426هـ.
30. محمد بن جرير الطبري، جامعة البيان عن تأويل القرآن (تفسير الطبري)، ضبط وتعليق محمود شاكر، دار إحياء التراث العربي، ط1، 2001م.
31. محمد جمال القاسمي، تفسير القاسمي المسلمي، محاسن التأويل، تحقيق أحمد بن علي وحمد صبح، دار الحديث، القاهرة، 2003م.
32. محمد بن صالح العثيمين، تفسير القرآن الكريم، سورة الكهف، دار ابن الجوزي، ط1، 1423هـ.
33. محمد بن عمر الزمخشري، تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، اعتنى به وخرج أحاديثه خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، ط1، 2002م.
34. محمد الظاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، د.ت.
35. محمد بن علثي الشوكاني، فرج القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان، توزيع دار القلم للطباعة والنشر.
36. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، القاهرة، 1997م.
37. محمد كمال حسن المحامي، القرآن والقصة الحديثة، دار الكتب، بيروت، ط1، 1970م.
38. محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ت.
39. محمد نجيب التلاوي، القصيدة التشكيلية في الشعر العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م.
40. مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب: إنجليزي، فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1974م.
41. ابن المعتز، كتاب البديع، تعليق إغناطيوس كراتسوفسكي، منشورات دار الحكمة، دمشق، د.ت.
42. محمود الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني، علق عليه محمد أحمد الأحمد وعمر عبد السلام السلامي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 2000م.
43. محمود غنايم، تيار الوعي في الرواية العربية الحديثة، بيروت، دار الجليل، 1993م.
44. نواف نصار، المعجم الأدبي، دار ورد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.
45. يزن أحمد عبده، تعلم الحياة مع قصص سورة الكهف، تقديم مروان القيسي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
- ب- المراجع المترجمة:**
- ت، ي، أثر، أدب الفتازيا، مدخل إلى الواقع، ترجمة صبار السعدون، دار المأمون، بغداد، 1989م.
- جيرار، جينيت، خطاب الحكاية، ترجمة محمد معتصم وزميله، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط2، 1997م.
- دبل، إليزابث، موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة عبد الواحد لؤلؤة، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، سلسلة الكتب المترجمة (120) دار الرشيد للنشر، 1982م.
- رينهات دوزي، تكملة المعاجم العربية، ترجمة محمد سليم النعيمي، ط1، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1990م.
- سي ميويك، موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة عبد الواحد لؤلؤة، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، د.ت.
- ليون سومفيل، التناسية، ترجمة وائل بركات، مجلة علامات، ج1، 26م، 1996م.



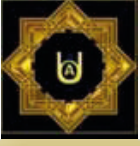
ج- الرسائل الجامعية والبحوث:

أسمهان العقيل، تطور مفهوم الرواية في الرواية الأردنية بين جيلين (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، 2007م.

حكيمه بوقرمة، سورة الكهف (رسالة ماجستير)، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2001م.

ضحى بلال، نظرية النظم بين المعنى والمعنى المعنى (رسالة ماجستير)، جامعة تشرين، سوريا، 1999م.

رجب علي رجب، تسلسل الخطاب في سورة الكهف (بحث قدم في مؤتمر آفاق الخطاب النقدي) قسم اللغة العربية، جامعة آل البيت، الأردن، 2010م.



المحتوى الديني المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ودرجة أهميته في إطار نظام المعرفة الديني الاسلامي.

د. مصباح رشيد توفيق الجراح-دكتوراه اصول التربية-جامعة اليرموك

الملخص

سعت هذه الدراسة إلى بيان الصورة العامة لمضامين المحتوى الديني التي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ومعرفة الموضوعات التي يستغرقها هذا المحتوى في المرحلة المذكورة، كما وتهدف الدراسة إلى بيان كيفية تصنيف مضامين المحتوى الوارد في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية وبيان ترتيب مجالات هذا المحتوى.

وقد أتت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ما الصورة العامة لمضامين المحتوى الديني الذي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟
2. كيف رتبت مجالات المحتوى الديني الأربعة المحددة في نظام المعرفة الديني الاسلامي في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

وقد تكونت عينة هذه الدراسة من عشرة كتب للتربية الإسلامية، وهي الكتب المقررة من وزارة التربية والتعليم للصفوف العشرة الأولى من المرحلة الأساسية وتمتد من الصف الأول الأساسي ولغاية الصف العاشر الأساسي.

وقد كانت أداة هذا البحث هي نظام المعرفة الديني الاسلامي المتمثل في منظومة شعب الإيمان للبيهقي، حيث تكونت من أربعة مجالات رئيسية هي: العقائد، والعبادات، والمعاملات الرئيسية، والمعاملات الثانوية، وقد تكونت هذه المجالات من مكونات أو موضوعات فرعية، وتمت عملية التحليل وفق الأداة المذكورة بما اشتملت عليه من مجالات ومكونات فرعية، حيث نظمت جداول كمية بالبيانات وفق معيار التحليل والمستند على الجملة المنطقية البسيطة وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اشتمل المحتوى الديني المدرسي في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للصفوف من الأول الأساسي ولغاية العاشر الأساسي على (17299) مضموناً دينياً توزعت إلى (225) مضموناً في الصف الأول الأساسي، و (494) مضموناً في الصف الثاني الأساسي، و (996) مضموناً في الصف الثالث الأساسي، و (1200) مضموناً في الصف الرابع الأساسي، و (1778) مضموناً في الصف الخامس الأساسي، و (1692) مضموناً في الصف السادس الأساسي، و (2652) مضموناً في الصف السابع الأساسي، و (2473) مضموناً في الصف الثامن الأساسي، و (2881) مضموناً في الصف التاسع الأساسي، و (2882) مضموناً في الصف العاشر الأساسي، حيث يوجد هناك زيادة بصورة عامة في كمية المضامين الدينية كلما صعدنا في كتب صفوف المرحلة الأساسية.

اختلفت درجة أهمية موضوعات المحتوى الديني والتي رتبت من حيث التكرار والنسب المئوية، والمتوفرة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن عن درجة أهميتها وترتيبها في ضوء نظام المعرفة الديني الاسلامي والذي حدده الإمام البيهقي، حيث أتت ترتيبها في المحتوى الديني والمدرسي مختلفاً، فقد احتلت موضوعات عديدة ترتيباً متقدماً كثيراً في المحتوى الديني المدرسي عن ترتيبها في سلم البيهقي.

3. استغرقت الموضوعات ذات الرتب الإحدى عشرة والأولى في المحتوى الديني المدرسي والتي احتل منها سبعة موضوعات رتباً متقدمة كثيراً عن ترتيبها في نظام المعرفة الديني وما نسبته (51.86%) من حجم المحتوى الديني المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي وهي.
4. تصنفت مضامين المحتوى الديني في كتب مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في أربعة مجالات أو رئيسية وهي العقائد، والعبادات، والمعاملات الرئيسية، والمعاملات الثانوية.



5. أتت مجالات المحتوى الديني في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بالترتيب التالي وعلى التوالي: العقائد، المعاملات الرئيسية، العبادات، المعاملات الفرعية، حيث احتل مجال العقائد المرتبة الأولى وبلغت نسبته المئوية من حجم المحتوى الديني المدرسي (44.69%)، أما مجال المعاملات الرئيسية فقد احتل المرتبة الثانية وبلغت نسبته المئوية من حجم الخطاب الديني (27.069%)، وجاء بعد العبادات في المرتبة الثالثة وبلغت نسبته المئوية (22.48) من حجم المحتوى الديني المدرسي، أما بعد المعاملات الفرعية فكان في المرتبة الرابعة وبلغت نسبته المئوية (5.11%) من حجم المحتوى الديني المدرسي.

وتبين من ذلك أن مجال المعاملات الرئيسية قد احتل ترتيب وموقع مجال العبادات الذي تأخر إلى الترتيب الثالث بدلاً من الترتيب الثاني الذي يأتي فيه في سلم الأهمية الدينية للإمام البيهقي.

وبناءً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بالأمور التالية والمرتبطة بالدراسة ونتائجها راجياً الإفادة منها مستقبلاً وهي كالتالي:

إعادة توزيع درجة الأهمية من حيث التكرار والنسبة المئوية لموضوعات المحتوى الديني وفقاً لنظام المعرفة الديني، بحيث يؤدي ذلك لزيادة مضامين العديد من الموضوعات التي أتت نسب تكراراتها بعيدة عن موقعها في سلم الأهمية الدينية في الإسلام، مع المحافظة على نسب تكرارات الموضوعات التي كانت مقاربة لموقعها في ذلك السلم.

إتباع آليات موضوعية كالمصفوفات أو جداول التحليل من أجل إعادة تحديد حجم كل موضوع من موضوعات المحتوى الديني وتحقيق التوازن في توزيع الأهمية عليها.

Abstract

The present study sought to demonstrate the general profile of the religious content implications implied in Primary School Islamic Education Textbooks in Jordan, and to identify what subjects are covered by such a content in the school level under study. Furthermore, the study sought to identify the Classification of these content implication in the Primary School Islamic Education Textbooks should be classified and ranked.

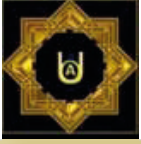
The present study addressed the following research questions:

What is the general profile of the religious content implied in the Primary School Islamic Education Textbooks in Jordan?

How well ranked the four religious content areas as specified by The religious cognitive system within the Primary School Islamic Education Textbooks in Jordan?

The study sample consisted of the ten Islamic Education Textbooks mandated by the Ministry of Education to be taught to the first ten primary grades.

The religious cognitive system represented by Al-Bayhagi's Faith Ramifications served as the study instrument, it covered these main domains: creeds, worships, basic transactions and secondary transactions, each of which consisted of sub-subjects or components. The content analysis was methodology used to analyses the content of the text books, and the obtained data were tabulated quantitatively. The unit of analysis was the idea represented by the statement.



The study revealed the following findings:

1. Scholastic religious content as implied within the Primary 1st through 10th grade Islamic Education Textbooks contained (17299) religious-oriented implications distributed into (225) for the primary 1st grade level, (494) for the primary 2nd grade level, (996) for the primary 3rd grade level, (1200) for the primary 4th grade level, (1778) for the primary 5th grade level, (1692) for the primary 6th grade level, (2652) for the primary 7th grade level, (2473) for the primary 8th grade level, (2881) for the primary 9th grade level, and (2882) for the primary 10th grade level, where a general increase was noticed in numeric value of the religious content as proceeding towards the higher primary grade level textbooks.
2. Percentages and frequencies showed disparity in significance and ranking of religious containment subjects contained in the Primary School Islamic Education Textbooks in Jordan compared with that under the religious cognitive system of Islam proposed by Imam Al-Bayhagi
3. The first eleven subjects in the scholastic religious content were highly ranked, where seven subjects (51.86%) occupied much advanced ranks than on Al-Bayhagi's scale including such subjects.
4. Religious content implications of the Primary Education Textbook in Jordan were assigned to four main areas including, creeds, worships, basic transactions and secondary transactions, each of which consisted of sub-subjects or components
5. Areas of religious content in the Primary Islamic Education Textbooks were ranked sequentially as: creeds, basic transactions, worships and secondary transactions, where Creeds ranked top (44.69%), Basic transactions followed (27.69%), Devotions came next (22.48%), and the Secondary Transactions was ranked 4th (5.11%) on the scholastic religious discourse.

It was clear that the domain of "Basic Transactions" was replaced by the domain of "worships" which ranked back to the 3rd rather than 2nd on the religious significance scale of Imam Al-Bayhagi .

The study was concluded with the following recommendation.

Significance of the religious content subjects need to be reconsidered in accordance with the frequencies and percentages and on the ground of its religious importance in Islam as represented by Al-Bayhagi's Belief Ramifications scale, in a way to enrich implications of many subject, frequencies of which showed back ranking on religious importance scale in Islam, meanwhile keeping frequencies of subjects that were closely ranked on the scale unchanged.

More objective methods such as matrices, and analysis tabulations should be used to limit size of each of religious content subjects and create more balanced distribution of importance weights, and that Islamic Education authors should control for each of religious content subjects in light of religious significance in Islam to design textbooks accordingly.

Further studies measuring current status of religious content subjects among primary level students in Jordan, and compare it with that in Islamic Education Textbooks as shown by the present study need to be conducted.

Key words: Religious content, Primary School Level, Imam Al-Bayhagi, Believe Ramifications, Jordan.

الكلمات المفتاحية: المحتوى الديني، التعليم الأساسي، الإمام البيهقي، شعب الإيمان، الأردن.



المقدمة

والعاطفية والجسدية والتي قام الإمام البيهقي رحمه الله بإحصائها وترتيبها وتصنيفها في سلم من الموضوعات سمّاها شعب الإيمان، مستنداً على القرآن الكريم والسنة المطهرة وقول النبي صلى الله عليه وسلم «الإيمان بضع وسبعون شعبة أفضلها قول لا إله إلا الله وأدناها إمطة الأذى عن الطريق والحياء شعبة من شعب الإيمان» رواه البخاري.

فمن هنا تأتي أهمية اعتماد منظومة البيهقي لشعب الإيمان في عملية بناء منهج التربية الدينية الإسلامية والتي يعرفها علوان (1978) بأنها ربط الولد منذ تعقله بأصول الإيمان، وتعوّده منذ تفهمه أركان الإسلام، وتعليمه من حين تمييزه مبادئ الشريعة الغراء وذلك من قبل مؤسسة التعليم العام صاحبة الصدارة في العمل التربوي والتي تتعامل مع مرحلة مهمة وحرجة من عمر الإنسان الذي يُرغب في إعداده ليصبح فرداً منتماً لعقيدته، مؤمناً بربه سويّاً في سلوكه وتعامله، مسهماً في بناء مجتمعه وأمته. وقد اصطلح الباحث على تسمية تلك المنظومة بنظام المعرفة الديني الاسلامي.

ولا يمكن أن تتحقق تلك المخرجات لدى الفرد المسلم إلا من خلال محتوى ديني إسلامي شامل، ومتوازن، والذي يأتي بصورة الكتب المدرسية وخاصة كتب التربية الإسلامية التي تمثل الثقل الذي تتركز فيه الموضوعات الدينية الإسلامية المتمثلة بالعقائد والعبادات والمعاملات وما تشتمل عليه من قيم.

ومن هنا تأتي أهمية مراجعة ذلك المحتوى الديني المدرسي الموجود بين يدي الطلبة للكشف عن مدى شموله لموضوعات الدين الإسلامي والتي عبر عنها البيهقي بشعب الإيمان وكذلك بيان مدى التوازن في التركيز عليها، ومدى مراعاة الأهمية في ترتيب تلك الموضوعات وكل ذلك ضروري لا سيما أنه لا يوجد دولة مستقرة لا تعيد النظر في مناهجها وكتبها وطرائق تدريسيها... وما يواكب ذلك من إعادة النظر في أهداف التربية وغاياتها النهائية وتجديد الإطار الثقافي الذي يجب أن تسير فيه (المشرف، 2003).

ولقد قامت العديد من الدراسات ببيان أهمية الثقافة الدينية وما تشتمل عليه من مضامين كفاية ثقافية مهمة في حياة المجتمعات المعاصرة، وبينت أن مسألة الدين تجذب التعليم الأمريكي، حيث يجب أن يعلم كموضوع في جميع مراحل التعليم. (Green, 1967).

وتلعب الثقافة الدينية دوراً كبيراً في تشكيل وجهات نظر الأفراد ونظرتهم إلى العالم وكيفية التعامل مع الآخرين، فقد قارن جارد (Gard, 2005) بين مجموعتين من الطلبة الأولى طلبة أترك مسلمون والثانية لطلبة سويديين في نفس المرحلة، فبين وجود فرق في طبيعة النظرة للحياة بين المجموعتين، بل وتبين من دراسة أخرى أن طلاب المدارس الدينية في تركيا لا يشكل الانتحار أيّاً من خياراتهم

يعبر عن التربية بأنها جميع المؤثرات الموجهة التي يراد منها أن تصوغ كيان الإنسان، وتهدي سلوكه في كل نواحي الحياة جسدية أم عاطفية، أم اجتماعية، أم فكرية، أم فنية، أم أخلاقية، أم روحية (الجمالي، 1992).

وتستند التربية إلى إطار عام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي يعيش فيه والتي توجه عملية تربية الإنسان وتوحد أهدافها ومناشطها يعبر عنها بالفلسفة التربوية (الشافعي، 1971).

وتعد الفلسفة التربوية نموذجاً متكاملًا من الأفكار أو الأنظمة الاعتقادية التي يأخذ بها المجتمع في ميدان التربية، وذلك من أجل تشكيل الفرد، على غرارها، كما أن غاية أي فلسفة تربوية كانت وما تزال أن ترسم للتربية «غايتها» أيّاً كانت مصادر اشتقاق تلك الغايات وأيّاً كانت سبل الوصول إليها، والغايات التربوية هي المستوى العام جداً من التطلعات التربوية التي يود فلاسفة التربية أو رجال الدولة أن تسود المجتمع، كالسعي إلى إقامة مجتمع إسلامي أو مجتمع اشتراكي أو مجتمع عادل كتحقيق الديمقراطية، أو خلق مجتمع العمل والإنتاج. (عبد الدايم، 1991).

ولاختلاف آراء الإنسان واعتقاداته حول الوجود وأساره أدى ذلك إلى اختلاف الفلسفات التربوية في المجتمعات البشرية وبالتالي اختلاف الغايات والأهداف التربوية، ويرى الحيازي (2001م) أن الإنسان الذي فهم الوجود وأساره من خلال النهج الإسلامي فإنه كون مفهوماً خاصاً للوجود بشكل عام وللحياة الدنيا وقدرها في الوجود بشكل خاص مما أدى إلى تشكيل مفاهيم وأهداف وغايات وطموحات خاصة بهذا الإنسان تختلف عن تلك التي كونها الإنسان الذي اتبع نهجاً فلسفياً بشرياً في فهم الوجود وأساره، ولذا تعتبر التربية في المجتمع المسلم الوسيلة المثلى في توضيح وإرساء دعائم العقيدة والمثل في نفوس أبناء المجتمع وفق الإطار العام للنهج الإسلامي.

وتبعاً للأهداف والغايات التربوية السابقة والمنبثقة عن الفلسفة التربوية تبنى المناهج التربوية في المجتمعات البشرية ويتميز المنهج التربوي الإسلامي بأنه لا يتسامح في أن يتلقى المسلم أصول عقيدته ولا مقومات تصوره من مصادر غير إسلامية، فهو رباني المصدر، متكامل، ومن واجباته توطيد جميع علاقات الترابط بين الإنسان، والكون والحياة، فالله الواحد الأحد، خلق الكون والإنسان والحياة في انسجام وتوازن، والعلاقة بينهما علاقة صداقة طبيعته وليس صراع مخيف، فكل منهما يخدم الآخر (ملكاوي، 1990).

وقد اشتمل القرآن الكريم والسنة المطهرة وهما مصدر التربية الإسلامية على العديد من الموضوعات التي تصوغ كيان الإنسان وتهدي سلوكه في جميع نواحي الحياة الفكرية والاجتماعية والتعبدية



ولأغراض عملية وتطبيقية مع تطوير الإمكانيات التكنولوجية لخدمته، وليعاذ من نتائجه الكمية في التحليل الكيفي للمعلومات، وقد تميز بخصائص عدة يذكر منها ما يلي:

- يسعى تحليل المضمون- عن طريق تصنيف البيانات وتبويبها- إلى وصف المضمون الصريح أو المحتوى الظاهر للنص.
 - يعتمد تحليل المضمون على تكرارات ورود أو ظهور الجمل أو الكلمات أو المصطلحات أو المعاني المتضمنة في قوائم التحليل في المادة الإعلامية بناء على ما يقوم به الباحث من تحديد موضوعي لفئات التحليل ووحداته.
 - يجب أن يتميز تحليل المضمون بالموضوعية، ويخضع للمتطلبات المنهجية.
 - ينبغي أن يكون تحليل المضمون منتظماً.
 - يعتمد تحليل المضمون أساساً على الأسلوب الكمي في عمليات التحليل بهدف القيام بالتحليل الكيفي على أسس موضوعية.
 - يجب أن تكون نتائج تحليل المضمون مطابقة في حالة إعادة الدراسة التحليلية. (حسين، 1983).
- وقد عمل الباحث على مراعاة هذه الخصائص عند تطبيقه لأسلوب تحليل المحتوى ويظهر ذلك من خطوات التحليل ومعاييرها في الفصل الثالث من الدراسة.

ومن شأن مثل هذه الدراسة أن تقدم معلومات واضحة ودقيقة لمصممي المناهج وكتب التربية الإسلامية لإعادة النظر فيها بما ينسجم موضوعات الدين الإسلامي، وذلك من حيث شمولها لتلك المكونات وعدم استغراقها للبعض دون الآخر، والمحافظة على درجة أهمية كل مكونة في ترتيبها مع المكونات الأخرى.

مشكلة الدراسة

لاحظنا في السنوات الأخيرة اهتماماً عالمياً بالإسلام وصيحات تطلق هنا وهناك تعبر عن عدم شمولية المحتوى الديني لمعظم القضايا المهمة في الحياة وتعبير آخر عدم شمولية موضوعات المحتوى الديني لجميع مكونات النظام المعرفي في الإسلام واستغراقه لجوانب وإغفاله أو تهميشه لجوانب أخرى، وافتقاره إلى التوازن في التركيز على الموضوعات وفقاً لأهميتها.

لذا تأتي دراسة هذا المحتوى، وذلك من خلال تحليل الكتب المدرسية للتربية الدينية في مرحلة التعليم الأساسي لبيان واقع هذا المحتوى في إطار نظام المعرفة الديني في الإسلام والمتمثل في شعب الإيمان للأمام البيهقي والبالغة (77) شعبة والتي كان أولها الإيمان بالله تعالى وأخرها أن يحب المسلم لأخيه المسلم ما يحب لنفسه والمتضمنة إمطة الأذى عن الطرق، وتترتب في أربعة مجالات وهي مجال العقائد والعبادات والمعاملات الرئيسية والفرعية، والتي اكتسبت أهمية كبيرة عند المسلمين وسياتي الحديث عنها عند اداة الدراسة وصدقها وثباتها.

في وقت الأزمات على عكس طلاب المدارس الرسمية الذين تبين وجود اتجاهات إيجابية لديهم نحو الانتحار (Eskin, 2004) وبالإضافة للاهتمام العالمي بالدين بشكل عام شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً عالمياً واسعاً بالإسلام بشكل خاص، وتندرج هذه الدراسة في إطار تحسين المحتوى الديني الإسلامي الموجه للطلبة والمتمثل بكتب التربية الإسلامية من حيث الكشف عن مدى شموله لموضوعات الدين الإسلامي ودرجة التوازن والدقة في توزيع الأهمية على تلك الموضوعات وفق نظام المعرفة الدينية المتمثل في شعب الإيمان للبيهقي ومدى الاعتماد على مرجعية واضحة ومحددة.

ونظراً لما تحتله المرحلة الأساسية من أهمية بارزة في فلسفة وسياسة التعليم العام في الأردن باعتبارها مرحلة تعليم عامة وإلزامية كما ينص على ذلك قانون التربية والتعليم لعام 1994، حيث تشكل فيها اتجاهات الفرد ومعالم شخصيته خاصة في الجوانب الفكرية والأخلاقية والاجتماعية، وحتى يكون إعداد الناشئة إعداداً سليماً ليتمتع بالشخصية السوية وليسهم إسهاماً فعالاً في بناء مجتمعه ويحسن التعامل مع من حوله، ويعبد ربه على فهم وتبصر، يجب أن يكون المحتوى الديني الإسلامي في مرحلة التعليم الأساسي شاملاً ومتوازناً ومنسجماً في ضوء الضوابط الدينية والمتمثلة بمنظومة البيهقي الدينية.

ويعد الكتاب المدرسي الصورة التنفيذية للمنهج وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبنى ليحقق الوظائف المرجوة، حيث تقاس أهمية الكتاب استناداً إلى محتواه، فكتاب التربية الإسلامية يأخذ أهميته من أهمية التربية الدينية الإسلامية التي تمثل القيم والمثل والمبادئ التي جاء بها الإسلام، فهو يأتي على رأس المقررات التعليمية لما له من دور في تشكيل فكر وقيم وسلوك الإنسان السليم والقيوم، ومن هنا تأتي أهمية تحليل كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن، حيث تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع المضامين الدينية فيها باعتبارها تمثل محتوا دينياً موجهاً للطلاب في المرحلة الأساسية.

ومن أجل تحقيق أغراض هذه الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى والذي يعرف بأنه أسلوب للبحث العلمي يصف المحتوى الظاهر الصريح للمادة المراد تحليلها لاكتشاف الخلفية الفكرية أو الثقافية أو السياسية أو العقائدية الكامنة في المادة. (حسين، 1983).

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب قد ارتبطت نشأته كأداة علمية وأسلوب منهجي في التحليل بالدراسات الإعلامية إلا أن السنوات الثلاثين عاماً الأخيرة شهدت تطوراً كبيراً في مجال استخدامه ليشمل العديد من المجالات العلمية وليشتمل أيضاً على أساليب تحليله جديدة ومتطورة وتعودت استخداماته لتشمل جوانب متشعبة



أسئلة الدراسة

يحاول الباحث الإجابة عن تساؤل مشكلة البحث من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الصورة العامة لمضامين المحتوى الديني الذي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟
2. كيف رتبت مجالات المحتوى الديني الأربعة التي حددها البيهقي في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

أهمية الدراسة ومبرراتها

تكمن أهمية هذه الدراسة في المبررات التي أدت إلى البحث في هذا الموضوع والمتمثلة في النقاط التالية:

- تركز هذه الدراسة على المحتوى الديني المدرسي لما له من أهمية في تشكيل اتجاهات وفكر وسلوكيات الأفراد والمتعلمين في مرحلة حساسة مهمة تعد وقتاً مناسباً لتشكيل فكر وقيم واتجاهات وسلوكيات الفرد وشخصيته بصورة عامة، وهي المرحلة الأساسية مما يكون له أكبر الأثر في حياة المتعلم العامة والخاصة، وفي حاضره ومستقبله.
- القيمة المنهجية للدين حيث تحتل مركزاً عالياً في المنهاج التربوي، حيث تقع علامة التربية الدينية في الشهادة المدرسية في المرتبة الأولى باعتبار أن الدين يأتي قبل كل شيء في المنظومة المعرفية داخل المجتمع.
- بروز دور المحتوى الديني المدرسي في حياتنا المعاصرة أكثر من أي وقت مضى وذلك لضعف دور بعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تقوم بالتربية كالأُسرة التي انشغل فيها الوالدان بالعمل خارج المنزل والمسجد الذي ضعف دوره في تشكيل الوعي الديني عند الشباب.

- ما يشهده العالم من ثورة وطفغان في وسائل الاتصال والعولمة، ونقلها كل ما يعج به العالم من تيارات وثقافات مختلفة وانحرافات وقيم فاسدة تلوث فكر ووجدان وسلوك الناشئة لا سبيل لمواجهتها ألا من خلال محتوى ديني مدرسي أصيل ومنهجي ومنظم ومتزن.

- تقدم معلومات دقيقة واضحة ومفصلة مبنية على طريقة علمية موضوعية وكمية لمصممي مناهج التربية الإسلامية ومؤلفي كتبها لإعادة النظر فيها لتنسجم مع مكونات النظام المعرفي الإسلامي من حيث شمول المحتوى الديني لتلك المكونات واستغراقه لبعضها دون الآخر، ودرجة أهمية كل مكون لباقي المكونات.

حدود الدراسة

- اشتملت الدراسة على كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية والمبينة في مجتمع الدراسة، وذلك من الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي.

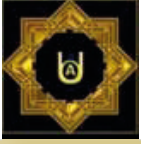
مصطلحات الدراسة

- **المحتوى الديني المدرسي:** ويقصد به المعرفة والنصوص الدينية الإسلامية الواردة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **مرحلة التعليم الأساسي:** وهي المرحلة الدراسية التي تمثل العشرة صفوف الأولى من السلم التعليمي الرسمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتشمل الصفوف من الصف الأول الأساسي ولغاية الصف العاشر الأساسي.
- **درجة أهمية المحتوى الديني المدرسي في إطار تصنيف شعب الإيمان:** ويقصد بها مدى اتفاق ترتيب مضامين المحتوى الديني المدرسي بالاعتماد على التكرار والنسب المئوية مع ترتيب البيهقي لشعب الإيمان.
- **مجالات المحتوى الديني:** ويقصد بها العقائد، والعبادات، والمعاملات الرئيسية، والمعاملات الفرعية.
- **مضامين المحتوى الديني:** ويقصد بها الأفكار أو المعاني الدينية المتضمن في جمل أو عبارات دروس كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية.
- **موضوعات المحتوى الديني:** ويقصد بها عناوين أو أسماء شعب الإيمان الواردة في منظومة البيهقي والتي تنتمي إليها المضامين الدينية الواردة في جمل وعبارات كتب التربية الإسلامية والتي تصنف تحتها وقد بلغت بعد التعديل (74) شعباً أو موضوعاً.
- **نظام المعرفة الديني الإسلامي:** ويقصد به منظومة شعب الإيمان للامام البيهقي.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى أو الكتب المدرسية ، وذلك من أجل تبين صورة المعرفة الدينية المتضمنة فيها من حيث المعايير والمبادئ التي ركزت عليها في تصنيف وتقييم مضمونات تلك المعرفة، مع قلة الدراسات التي اعتمدت التصور الإسلامي لنظام المعرفة الدينية كمعيار للتحليل، ولذلك تم التركيز على الدراسات ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية، وعلى وجه الخصوص الدراسات التي ركزت على التصور الإسلامي لنظام المعرفة الدينية المتمثل في شعب الإيمان للإمام البيهقي وهي كالتالي:

أجرى إسحق الفرحان وتوفيق مرعي (1988) دراسة بعنوان «اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي»، وهدفت إلى



على طلبة صفوف المرحلة الثانوية بجمهورية السودان»، وهدفت إلى الوقوف على واقع القيم الإسلامية كما حددها البيهقي في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الثانوية بجمهورية السودان للعام الدراسي 1999/98م.

وتبين من نتائج الدراسة أنه توفر من القيم الإسلامية الـ (77) التي حددها الإمام البيهقي (66) قيمة في كتاب الصف الأول الثانوي، و(65) قيمة في كتاب الصف الثاني الثانوي، و(65) قيمة في كتاب الصف الثالث الثانوي. كما تبين تفاوت أهمية هذه القيم الإسلامية في الكتب الثلاثة في ضوء السلم القيمي ككل، وفي ضوء كل مجال من المجالات الأربعة والتي حددها الإمام البيهقي في السلم القيمي، وكذلك في ضوء ترتيب المجالات الأربعة، وذلك بعد الكشف عن تفاوت ترتيبها وعشوائية تناولها.

وأجرى عطية (1990) بدراسة عنوانها: «تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعلم الأساسي»، وقد سعت الدراسة إلى تقديم معايير تفيد في الحكم على كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، وركزت الدراسة على بناء معيار لتقويم كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من التعلم الأساسي، وذلك من جهة المضمون، وتنظيم المادة، واللغة، والوسائل التعليمية، والإخراج.

قام أبو خضير (1994) بدراسة عنوانها: «تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذي يدرسون الكتاب في تربية عمان الأولى»، حيث سعت الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي 94/93، لمعرفة مدى ملائمته باعتباره أداة من أدوات التعلم،

وأظهرت الدراسة أن الوسائل التعليمية لا تسهم بالجاذبية والتشويق، وغير ملونة، ولا تساعد على فهم المادة بسهولة، ولا تناسب المستوى العقلي للطلبة، ولا تفي بالغرض الذي وضعت من أجله.

وقام أبو سمور (1995) بدراسة عنوانها: «تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في ضوء التطوير التربوي»، وسعت الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في الأردن، وأظهرت أن أقل قضايا التطوير التربوي مراعاة هي تنمية التفكير، تليها مراعاة الفروق الفردية، ثم مراعاة الجوانب الوظيفية للمحتوى.

قام العمري (1995) بدراسة عنوانها: «دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء

الوقوف على قيم المعلمين في الأردن بتبيان أهمية كل قيمة في سلم الإمام البيهقي لشعب الإيمان من خلال تبيان نسبة استجاباتهم عنها، وتبيان (ارتباطاتها) وتوزعها إلى مكونات عامة والفروق بين فئات المعلمين حسب متغيرات الجنس والسلطة المشرفة ودرجة الاعتقاد، وتحديد الشعب التي اختلفت فيها. وقد كشفت الدراسة عن تفوق عوامل السلوك السلبي للفرد المسلم بالنسبة لمجال العقائد والعبادات على عوامل السلوك الإيجابي والمبادر، في حين ارتفعت نسبة عوامل السلوك الإيجابي مقابل السلوك السلبي بالنسبة لمجال المعاملات الرئيسية والمعاملات الثانوية.

وقام شقير (1990) بدراسة بعنوان «اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة الزرقاء نحو القيم الإسلامية للإمام البيهقي كما اختصرها القرويني في مختصر شعب الإيمان»، حيث هدفت لاكتشاف أثر الجنس والتخصص والتفاعل بينهما في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الزرقاء نحو القيم الإسلامية كما حددها الإمام البيهقي وقد كشفت نتائج الدراسة تفوق طلبة الفرع العلمي ذكوراً وإنثاءً على طلبة الفرعين الأدبي والتجاري.

وقامت أبو حطب (1995) بدراسة بعنوان «المعرفة الدينية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن»، حيث هدفت الدراسة إلى بيان مدى تضمن كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن المعرفة الدينية الإسلامية، وبيان الموضوعات التي تركز عليها التربية والتعليم والتي بدأ التدريس بها اعتباراً من العام الدراسي 1991.

وقد دلت النتائج أن ترتيب أبعاد المعرفة الدينية الواردة في كتب اللغة العربية لم يكن وفق النظام المعرفي في الإسلام، حيث احتل بعد المعاملات الرئيسية المرتبة الأولى، واحتل المرتبة الثانية بعد العبادات، أما في المرتبة الثالثة فكان بعد العقائد، وكان البعد الرابع وهو المعاملات الثانوية في المرتبة الرابعة، وقد جاء وفق موقعه في النظام المعرفي الديني في الإسلام.

وأجرى هيلات (1997) دراسة بعنوان «المضامين الفلسفية والدينية في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية والثانوية في الأردن»، حيث هدفت إلى بيان المضامين الدينية في الكتب المذكورة في الأردن للعام الدراسي 1997/1996، وقد كشفت نتائج الدراسة أن بعد المعاملات الرئيسية قد احتل المرتبة الأولى من بين أبعاد المعرفة الدينية الواردة في كتب التربية الاجتماعية، ثم تلاه بعد العبادات في المرتبة لثانية، وجاء العقائد في المرتبة الثالثة، ثم المعاملات الثانوية في المرتبة الرابعة والأخيرة.

وأجرى التل والمساعدة (2000م) دراسة بعنوان «مدى توفر القيم الإسلامية كما حددها الإمام البيهقي في كتب التربية الإسلامية المقررة



هذه الدراسة مع دراسة أبو حطب (1995)، والمساعدة والتل (2000) في اعتمادها النموذج المذكور كأداة تحليل للكتب الدراسية مع اختلاف في مجتمع الدراسة وعينتها، حيث جرت الأخيرة في السودان وتناولت كتب المرحلة الثانوية، في حين اقتصرَت دراسة أبو حطب (1995) على كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، بالإضافة إلى افتقارها إلى التأكد من ثبات التحليل، فلم تستخرج أي معاملات للثبات، وتمتاز هذه الدراسة عن سابقتها بأنها تناولت كتب المرحلة الأساسية جميعها للصفوف من الأول الأساسي ولغاية العاشر الأساسي ولبحث التربية الإسلامية والذي يعتبر الثقل الذي تتجمع وتتركز فيه المعرفة الدينية أكثر من غيره من الباحث، وهذا من شأنه أن يعطينا صورة أكثر كمالاً ووضوحاً عن واقع تلك المعرفة وصورتها، ويضاف إلى ذلك المعايير التفصيلية الدقيقة للتحليل والتي أوردتها الباحثة في الفصل الثالث والتي لم ترد في الدراسات السابقة والتي تعطي نفس النتائج أو نتائج مقاربة إذا أعيدت من قبل باحثين آخرين وهذا ما لمسناه من معاملات الثبات.

تتقاطع الدراسة الحالية مع كل من دراسة عطية (1990)/ ودراسة أبو خضير (1994)/ ودراسة أبو سمور (1995)/ ودراسة العمري (1995)/ ودراسة الجلاد (1997) وخزعلي (1996)/ ودراسة مطالقة (2006)/ ودراسة الزعبي (2009) في أنها تناولت كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، ولكنها اختلفت معها في معيار التحليل، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على شعب الإيمان للإمام البيهقي، بينما اعتمدت الدراسات المذكورة على معايير أخرى مثل منطلقات التطوير التربوي فقط، أو المبادئ السيكلوجية التي يقوم عليها التأليف أو وجهة نظر بعض أطراف العملية التربوية مقتصرَةً على مقرر أو مقرر في صفوف المرحلة الأساسية وقد استخدمت الدراسات السابقة كدراسة عطية (1990)/ وأبو خضير (1994)/ وأبو سمور (1995)/ والعمري (1995) الاستبانة في الكشف عن واقع تلك الكتب من حيث القوة والضعف، والإجابة على استبانة ما تعبر عن وجهة نظر المجيب والشخصية حول المادة المطروقة، وهي نسبة من حيث مقدار الصحة وربما تختلف من حين لآخر، بينما يمتاز أسلوب تحليل المحتوى والذي استخدمه الباحث في دراسته بأنه ينصب وبشكل مباشر على المادة موضوع التحليل مطبقاً أسساً موضوعية وإحصائية دقيقة تعطي نتائج مقاربة جداً لو أعيدت نفس الإجراءات وبعد فترة طويلة، بالإضافة إلى إجراءات الثبات التي اتبعها الباحث والمذكورة في إجراءات الدراسة

التطوير التربوي»، حيث سعت إلى تحليل كتاب التربية الإسلامية وتقويمه للصف التاسع في الأردن للتعرف على مدى مراعاته لمنطلقات التطوير التربوي المتعلقة بالمنهاج، والكتب المدرسية.

وقام الجلاد (Jallad, 1997) بدراسة تقويمية لمنهاج التربية الإسلامية في الأردن، حيث شملت الدراسة مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي، وركزت الدراسة على منهاج الصف العاشر، وطبقت الدراسة في (22) مدرسة في عمان، حيث تناولت الدراسة عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والتقويم. واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي: الاستبانة، والمقابلات، والملاحظة. وقد تمثلت النتائج بأن تركيز المنهاج وعملية التعلم والتعليم للتربية الإسلامية كانت منحصرة بشكل رئيسي بالمحتوى، كما أن محور اهتمام المعلمين كان منصباً على إيصال المعلومات للطلاب، دون التنوع في الأساليب المستخدمة في التدريس

وقام خزعلي (1996) بدراسة هدفت إلى تحليل منهاج التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأولى من منظور إسلامي، للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في المنهاج التربوي وخصوصاً فيما يتعلق بطبيعة الأهداف التربوية الواردة في المنهاج ومدى انسجام الأهداف ومحتوى المنهاج مع المرحلة العمرية للتلاميذ انه لم تنسجم السور القرآنية الواردة في المنهاج والبالغ عددها (48) سورة مع المرحلة العمرية للتلاميذ باستثناء بضع من الآيات الموزعة على (22) آية من سور المنهاج.

وأجرت المطالقة (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر من خلال تضمين الكتب لتلك المستجدات وقد حصلت إلى ضرورة الاهتمام بمجالات تكنولوجيا التعليم ومبادئه في كتب التربية الإسلامية.

وقام الزعبي (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على القيم التربوية في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية ودرجة تمثل الطلبة للسلوك الإيجابي في المجتمع الأردني وقد أظهرت النتائج أن القيم المتضمنة في منهاج أغلب التربية الإسلامية بلغت (90) قيمة موزعة على أربعة مجالات العقدي والتعبدية والاجتماعي والاخلاقي، حيث اتت 58 من القيم في المجالين التعبدية والاخلاقي.

تعليق على الدراسات السابقة

تشترك هذه الدراسة مع دراسة مرعي والفرحان (1988)/ وشقير (1990)/ وأبو حطب (1995)/ والهيلات (1997)/ والمساعدة والتل (2000) في اعتمادها سلم البيهقي، إلا أنها تختلف عن دراسة مرعي والفرحان (1988)/ وشقير (1990)، والهيلات (1997) في أنها اعتمدت ذلك النموذج كأداة في تحليل المحتوى الديني المدرسي في الكتب الدراسية وليس كأداة لقياس واقعه لدى الأفراد وهم الطلبة والمعلمين وتشابه



مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية التالية والصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية في عمان وهي:

1. كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي في الأردن، تأليف ناصر الخوالدة، ومحمد علي الهواري وأحمد مسعود عيسى، وزكريا أحمد المراني، الطبعة الثانية 1424هـ- 2003م، ويتألف الكتاب من (76) صفحة، وعدد الموضوعات فيه (50) موضوعاً.
2. كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي في الأردن، تأليف شوكت محمد العمري وسعدي حسين جبر، ويحيى سالم الأقطش ومحمد عبد الكريم الأحراش، الطبعة الثالثة 1424-2003م، ويتألف الكتاب من جزأين، يحتوي الجزء الأول على (71) صفحة و(31) موضوعاً، ويحتوي الجزء الثاني على (89) صفحة و (31) موضوعاً.
3. كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي في الأردن، تأليف شوكت محمد العمري وسعودي الصفدي ورباب الزواني وبلال ديدانية، الطبعة الثالثة 1425هـ - 2004م، ويحتوي الكتاب على (146) صفحة ويتألف من جزأين يحتويان على (47) موضوعاً.
4. كتاب التربية الإسلامية للصف الرابع الأساسي، تأليف سعدي حسين جبر وشوكت محمد العمري ويحيى الأقطش ومحمد الأطرش، الطبعة الثانية المعادة 1424هـ-2003م، ويتألف الكتاب من جزأين يحتوي الأول على (117) صفحة ويتكون من (28) موضوعاً، ويحتوي الثاني على (83) صفحة ويتكون من (25) موضوعاً.
5. كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن تأليف يحيى الأقطش، وإبراهيم زيد الكيلاني، ومحمود السرطاوي، وممدوح توفيق العقيل، ويحيى إسماعيل عيد، الطبعة الأولى 1425هـ-2004م، ويتألف الكتاب من (178) صفحة، وعدد الموضوعات فيه (45) موضوعاً.
6. كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في الأردن، تأليف يحيى سالم الأقطش ومحمود السرطاوي وممدوح توفيق العقيل وراجح الكردي ويحيى إسماعيل عيد، الطبعة الأولى 1425هـ- 2004م، ويتألف الكتاب من (188) صفحة، وعدد الموضوعات فيه (45) موضوعاً.
7. كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في الأردن، تأليف يحيى سالم الأقطش ومحمود السرطاوي ويحيى إسماعيل عيد وممدوح توفيق العقيل وراجح الكردي، الطبعة الأولى 1424هـ- 2003م، ويتألف الكتاب من (232) صفحة، وفيه (51) موضوعاً.
8. كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في الأردن، تأليف محمد علي الهواري وفضل حسن عباس وعمر خليل يوسف

وزيادة محمد الكايد، الطبعة الأولى 1424هـ-2003م، ويتألف الكتاب من (189) صفحة، وفيه (53) موضوعاً.

9. كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن، تأليف عزت العزيزي وفضل عباس ومحمد عبد الله عويضة ومحمد علي الهواري، وعمر خليل يوسف وزيادة محمد الكايد، الطبعة الثانية 1422هـ-2001م، ويتألف من (221) صفحة، وفيه (51) موضوعاً.
 10. كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن، تأليف محمد عبد الله عويضة وعزت العزيزي وفضل حسن عباس وزيادة محمد الكايد ومحمد علي الهواري، وعمر خليل يوسف، الطبعة الأولى 1420هـ-2000م، ويتألف الكتاب من (243) صفحة، وفيه (52) موضوعاً.
- وبعد الاطلاع على الكتب السابقة ومحتواها تم استثناء ما يلي:
1. الفهارس كونها استعراضاً لعناوين الموضوعات.
 2. أسئلة المناقشة الموجودة في نهاية كل موضوع، لأنها تكرر لمحتوى الموضوع.
 3. شرح معاني الكلمات وذلك لكونها معاني وأفكاراً معادة.
 4. المقدمات وذلك لأنها تعرّف بالكتاب وما يرمي إليه المؤلف من اختياره لبعض الموضوعات.
 5. العناوين وذلك لأن الموضوعات تعبر عنها.

ويعتبر استثناء الموضوعات السابقة أمراً عادياً لكونها لا تؤثر على محتوى الكتب وضع الدراسة.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن واقع المحتوى الديني في كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ويعد أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب البحث الموضوعي الذي يصف المادة موضوع التحليل وصفاً كمياً يعمل على توضيح وإبراز خصائصها وتفسيرها (التهامي، 1974)، وعرفه بيسلي (Paisley، 1956) أنه جانب في عملية الاتصال يحول فيه محتوى الاتصال بواسطة التطبيق الموضوعي المنهجي لقواعد التصنيف إلى بيانات يمكن تلخيصها ومقارنتها.

كما ويعرفه الشلول (1996) بأنه الأسلوب الذي يستخدم طريقة منظمة وموضوعية تنصب على خصائص محددة للمحتوى، ويؤدي في النهاية إلى تزويد المحلل بالمعرفة والمعلومات التي يبحث عنها.

ونستطيع من التعريفات السابقة أن نستخلص أن تحليل المحتوى أسلوب منظم وموضوعي وكمي، ويزود الباحث بالمعرفة المطلوبة.



أداة الدراسة

تعرف الأداة في تحليل المحتوى بأنها الإطار النظري المسبق والذي يتكون من المفاهيم والأفكار المحددة والمعرفة بوضوح حيث تنقسم إلى مجالات وفئات تبعاً لأسس منطقية (السمان ونصار، 1987)، لذلك عمل الباحث على اعتماد أداة تتضمن المحتوى المراد تحليله، وتغطي كافة الاحتمالات الممكنة، وتقوم على تحديد المعالم الأساسية للمضامين الدينية في كتب مرحلة التعليم الأساسي، وقد كانت هذه الأداة هي منظومة شعب الإيمان للإمام البيهقي.

وتعتبر هذه الأداة صادقة نظراً للمكانة العلمية والدينية التي يتمتع بها البيهقي في التاريخ الإسلامي، فقد وصفه ابن خلكان (ت 681هـ) والحافظ ابن كثير (ت 774هـ) بأنه الحافظ الكبير، ووصفه الحافظ الذهبي (ت 748هـ) بأنه الحافظ العلامة، الثبت، الفقيه، شيخ الإسلام، ووصفه تاج الدين السبكي (ت 771هـ) بأنه أحد أئمة المسلمين، وهداة المؤمنين والدعاة إلى حبل الله المتين، زاهد، ورع، قانت لله. ويضاف إلى ذلك التطبيقات العلمية التي استخدمت هذا النموذج التحليلي لمكونات النظام المعرفي الإسلامي مثل دراسة الفرغان ومرعي (1988) حول القيم الإسلامية والتل والمساعدة (2000)، وأبو حطب (1998)، وغيرها من الدراسات التي ذكرناها في الفصل الثاني السابق.

وقد أجرى الباحث تعديلات على ترتيب مكونات العقيدة التي وردت في شعب البيهقي وذلك حسب ترتيب ورودها في بعض الآيات القرآنية كقوله تعالى: (آمن الرسول بما أنزل إليه من ربه والمؤمنون كل آمن بالله وملائكته وكتبه ورسله لا نفرق بين أحد من رسله وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا واليك المصير). سورة البقرة الآية (225)، وكذلك حسب ترتيب ورودها في الأحاديث النبوية الشريفة كقول النبي صلى الله عليه وسلم في إجابته عن معنى الإيمان «...أن تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره» صحيح مسلم ص22. فقد كانت مكون الإيمان بالرسول يقع في المرتبة الثانية في منظومة البيهقي لكن وروده في الآية والحديث السابق كان الرابع فقام الباحث بتعديل ترتيبه وفقاً لذلك.

وتم استبدال بعض الشعب مثل حق السادة على المماليك لتدل أيضاً على حقوق صاحب العمل وواجبات العامل والموظف، وكذلك حق المماليك على السادة لتدل على حق العامل على صاحب العمل وحق الموظف على المؤسسة والدولة، وحذفت بعض الشعب مثل «عتق العبيد»، و «الغنائم في الحروب»، وذلك لعدم استخدامها في الحياة المعاصرة، حيث كانت أرقام تسلسل ترتيبها في منظومة البيهقي (29، 30).

وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تنقسم إلى أربعة مجالات رئيسية هي:

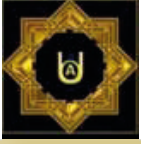
1. مجال العقائد وبلغ عدد مكوناته الفرعية (16) مكوناً، أخذت في الأداة الأرقام من (1-16).
2. مجال العبادات وبلغ عدد مكوناته الفرعية (12) مكوناً أخذت في الأداة الأرقام من (17-28).
3. مجال المعاملات الرئيسية وبلغ عدد مكوناته الفرعية (30) مكوناً، أخذت في الأداة الأرقام من (31-60).
4. مجال المعاملات الثانوية وبلغ عدد مكوناته الفرعية (17) مكوناً، والأداة بمجالاتها الرئيسية ومكوناتها الفرعية هي بالصورة التالية:

1. مجال العقائد

- 1: 1. الإيمان بالله عز وجل.
- 1: 2. الإيمان بالملائكة.
- 1: 3. الإيمان بالقرآن الكريم والكتب المنزل.
- 1: 4. الإيمان برسول الله تعالى.
- 1: 5. الإيمان باليوم الآخر.
- 1: 6. الإيمان بالقدر خيره وشره من الله عز وجل.
- 1: 7. الإيمان بالبعث وبعد الموت.
- 1: 8. الإيمان بالحشر والحساب والعرض والميزان بعد ما يبعث الناس من قبورهم إلى الموقف.
- 1: 9. الإيمان بأن دار المؤمنين ومأواهم الجنة ودار الكفار ومأواهم النار.
- 1: 10. الإيمان بوجوب محبة الله عز وجل.
- 1: 11. الإيمان بوجوب الخوف من الله عز وجل.
- 1: 12. الإيمان بوجوب الرجاء من الله عز وجل.
- 1: 13. الإيمان بوجوب التوكل على الله.
- 1: 14. الإيمان بوجوب محبة الله عز وجل.
- 1: 15. الإيمان بوجوب تعظيم النبي صلى الله عليه وسلم وتبجيله وتوقيره.
- 1: 16. شح المرء بدينه حتى يكون القذف في النار أحب إليه من الكفر.

2. مجال العبادات

- 2: 17. طلب العلم
- 2: 18. نشر العلم
- 2: 19. تعظيم القرآن المجيد بتعلمه وتعليمه وحفظ حدوده وأحكامه
- 2: 20. الحرص على الطهارة بقسميها المعنوية والحسية
- 2: 21. إقامة الصلوات الخمس
- 2: 22. إيتاء الزكاة وتقديم الصدقات



- 4: 66. مباحة الكفار والمفسدين وعدم مخالطتهم
 - 4: 67. إكرام الجار
 - 4: 68. إكرام الضيف
 - 4: 69. الستر على أصحاب القروف أي الذنوب
 - 4: 70. الصبر على المصائب
 - 4: 71. الزهد وقصر الأمل
 - 4: 72. الغيرة
 - 4: 73. الإعراض عن اللغو
 - 4: 74. الجود والسخاء والكرم
 - 4: 75. رحم الصغير وتوفير الكبير
 - 4: 76. إصلاح ذات البين
 - 4: 77. حب المسلم لأخيه المسلم ما يحب لنفسه
- وقد اعتمد الباحث تحديد الإمام البيهقي لهذا المحتوى، والذي أسماها "شعب الإيمان" وبلغ عددها (75) شعبة، كما اعتمدها كل من الفران ومرعي (1988) في دراستهما عن القيم الإسلامية وكذلك التل والمساعدة (2000)، وعدد آخر من الباحثين المذكورين في الدراسات السابقة.

وحدة التحليل

اعتمد الباحث وحدة الفقرة كوحدة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية وهي من أكثر الوحدات استخداماً وفائدة وهي عبارة عن جملة أو عبارة تتضمن فكرة من الأفكار التي نبحت عنها لتحليل المحتوى (Budd, Richard, 1976). وقد اخترناها من أجل تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية لما تتمتع به من دقة وملائمة للتعرف على المضامين الدينية في كتب مرحلة التعليم الأساسي.

خطوات التحليل

- ولإجابة عن أسئلة الدراسة حول المحتويات المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي ضوء النظام المعرفي الإسلامي المتمثل في شعب الإيمان للإمام البيهقي، اتبع الباحث الخطوات التالية:
- اطلع الباحث على الدراسات المتعلقة بتحليل المحتوى، حيث تكونت لدى الباحث فكرة واضحة عن إجراءات التحليل.
- تم تحديد الهدف من التحليل، وهو الكشف عن واقع المحتوى الديني المدرسي في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء شعب الإيمان.
- تم قراءة الموضوع المراد تحليله واستيعابه، وفهمه وتحديد الفقرات التي تحتوي مضموناً دينياً، وتسمية المضمون.
- تم تحديد نوع المضامين وتصنيفها تبعاً لموضوعات المحتوى الديني الـ (75)، المذكورة في أداة الدراسة .
- فرغت النتائج في جداول مع بيان عدد التكرارات.

- 2: 23. صيام شهر رمضان المبارك
- 2: 24. الاعتكاف الذي هو الإقامة في المسجد بنية مخصوصة
- 2: 25. القيام بفريضة الحج
- 2: 26. الجهاد
- 2: 27. المراقبة في سبيل الله عزوجل
- 2: 28. الثبات للعدو وترك الفرار من الزحف
- 3: 3. مجال المعاملات الرئيسية
- 3: 31. الكفارات الواجبات بالجنايات
- 3: 32. الإيفاء بالعهود
- 3: 33. تعداد نعم الله عز وجل وما يجب من شكرها
- 3: 34. حفظ اللسان
- 3: 35. الأمانات وما يجب فيها من أدائها إلى أهلها
- 3: 36. تحريم قتل النفس
- 3: 37. تحريم الفروج وما يجب فيها من التعفف
- 3: 38. قبض اليد عن الأموال المحرمة
- 3: 39. وجوب التورع في المطاعم والمشارب
- 3: 40. تحريم الملابس والزي والأواني وما يكره فيها
- 3: 41. تحريم الملاعب و الملاهي المخالفة للشريعة
- 3: 42. الاقتصاد في النفقة وتحريم أكل المال بالباطل
- 3: 43. ترك الغل والحد والحسد ونحوها
- 3: 44. تحريم أعراض الناس وما يجب من ترك الوقعة فيها
- 3: 45. إخلاص العمل لله عز وجل وترك الرياء
- 3: 46. السرور بالحسنة والاعتظام بالسيئة
- 3: 47. معالجة كل ذنب بالتوبة
- 3: 48. القرايين وفي حملتها الهدى والأضحية والعقيقة
- 3: 49. طاعة أولي الأمر من الأمراء والعلماء
- 3: 50. التمسك بما عليه الجماعة
- 3: 51. الحكم بين الناس بالعدل
- 3: 52. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
- 3: 53. التعاون على البر والتقوى
- 3: 54. الحياء
- 3: 55. بر الوالدين
- 3: 56. صلة الأرحام
- 3: 57. حسن الخلق
- 3: 58. الإحسان إلى المماليك
- 4: 59. حق السادة إلى المماليك
- 4: 60. حقوق الأولاد والأهلين
- 4: 61. مقاربة أهل الدين
- 4: 62. رد السلام
- 4: 63. عيادة المريض
- 4: 64. الصلاة على من مات من أهل القبلة
- 4: 65. تسميت العاطس



ثبات التحليل:

يعرف سكوت (Scott, 1967) الثبات بأنه التعريف الإجرائي للموضوعية. ويتأثر التحليل بعدة أمور منها مدى وضوح قواعد وأسس التحليل ونوع وحدة التحليل ومهارة المحلل، ونوع التصنيف، ونوع البيانات المحللة (Holisti, 1969). ويضاف إلى ذلك كله رغبة المحلل وانتظامه والتدريب الذي يتلقاه المحللان الخارجيان وقد اعتمد الباحث أسلوبين لاستخراج الثبات في هذه الدراسة وهما:

1. اتفاق الباحث مع نفسه عبر الزمن، وذلك بالتوصل إلى نتائج متقاربة جداً عند استخدام الأداة والمحتوى وإجراءات وأسس التحليل وخطواته نفسها عند قيامه بتحليلين تفصل بينهما فترة زمنية مقدارها (شهرًا) لنفس العينة البالغة 25% من إجمالي عدد صفحات مجتمع الدراسة، والمتمثلة في كتابي التربية الإسلامية للصفين الثالث والسابع الأساسيين.
2. الاتفاق بين المحللين: وهو أن يتوصل محللان قريبان في تخصصيهما لموضوع الدراسة، ويعملان بشكل مستقل إلى نتائج متقاربة مع نتائج التحليل وذلك عند استعمال أسس وخطوات وإجراءات التحليل نفسها والمحتوى نفسه لعينة الثبات سابقة الذكر.

وقد وضع الباحث عدداً من الأسس للاستناد عليها في تحليل المحتوى لكي يكون التحليل منهجياً ومنظماً ومن أجل الحصول على قدر عالي من الثبات، وقام بإتباعها في عملية تحديد موضوع المضمون وهي:

1. إذا كانت المضمون الواحد يؤكد أكثر من موضوع من موضوعات شعب الإيمان يؤخذ الموضوع الأقوى الذي يبدو التأكيد عليه أكثر من غيره من موضوعات شعب الإيمان.
2. اعتبار كل من المعطوف والمعطوف عليه مضموناً مستقلاً، ويعطى لكل منها تكراراً، وإذا وردت معطوفات متعددة فإنه يعطى لكل منها تكراراً.
3. إذا ظهرت في جملة أو عدة جمل فكرتان توضح إحداها سبباً والأخرى نتيجة أو وسيلة وغاية، فتعد كل منهما مضموناً مستقلاً، ويعطى تكراراً لكل منهما.
4. إذا وردت في النص عبارة تفسر ما قبلها فيعطى لكل منهما تكراراً.
5. إهمال المقدمات والعناوين والمفردات ومعانيها والأسئلة والفهارس والاقتصار على محتوى الكتب.

وقد استخدم الباحث معادلة أوزاروف وماير (Azuroff & Mayer, 1977) الآتية لحساب معامل الثبات بين المحللين :

$$\text{وهي : معامل الثبات} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها} + \text{عدد الإجابات غير المتفق عليها}} \times 100\%$$

وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات بين تحليله في المرة الأولى وتحليله في المرة الثانية لعينة البحث المذكورة سابقاً وباستخدام المعادلة السابقة واستمارة تحليل كما هو موضح في الشكل التالي:

الرقم	فئات التحليل	التكرارات



وقد أتى معامل الثبات بين تحليل الباحث في المرة الأولى وتحليله في المرة الثانية، كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

توزيع معامل الثبات لكل مجال من مجالات المحتوى الديني كلاً على حده وللمجالات الأربعة مجتمعة لكتابي التربية الإسلامية للصفين الثالث والسابع الأساسيين وذلك بين تحليل الباحث في المرة الأولى وتحليله في المرة الثانية

المجال	الكتاب	التربية الإسلامية للصف الثالث	التربية الإسلامية للصف السابع
العقائد		0.90	0.85
العبادات		0.93	0.91
المعاملات الرئيسية		0.88	0.83
المعاملات الثانوية		0.93	0.82
الكلية		0.91	0.85

وبلغ معامل الثبات لتحليل كتابي التربية الإسلامية للصفين الثالث والسابع الأساسي معاً (0.88).

ثم قام زميلان من طلبة برنامج الدكتوراه في تخصص الأصول التربوية وممن يحملون بكالوريوس التربية الإسلامية بتحليلين منفصلين لنفس العينة من الكتب المذكورة سابقاً وبتابع الإجراءات نفسها التي اتبعها الباحث، حيث تم تدريبها على طريقة التحليل وتم حساب معامل الثبات بين تحليل الباحث وتحليل المحللين الآخرين كل على حده وباستخدام المعادلة السابقة، حيث أتى معامل الثبات كما هو مبين في الجدولين (2)، (3).

جدول (2)

توزيع معامل الثبات لكل مجال من مجالات المحتوى الديني كل على حده وللمجالات الأربعة مجتمعة لكتابي التربية الإسلامية للصفين الثالث والسابع الأساسيين وذلك بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الأول

المجال	الكتاب	التربية الإسلامية للصف الثالث	التربية الإسلامية للصف السابع
العقائد		0.83	0.85
العبادات		0.78	0.82
المعاملات الرئيسية		0.93	0.88
المعاملات الثانوية		0.89	0.76
الكلية		0.85	0.83

وبلغ معامل الثبات لتحليل كتابي الصف الثالث والسابع الأساسيين معاً (0.84).



جدول (3)

توزيع معامل الثبات لكل مجال من مجالات المحتوى الديني كل على حده وللمجالات الأربعة مجتمعة لكتابي التربية الإسلامية للصفين الثالث والسابع الأساسيين وذلك بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الثاني

المجال	الكتاب	التربية الإسلامية للصف الثالث	التربية الإسلامية للصف السابع
العقائد	0.89	0.92	
العبادات	0.83	0.87	
المعاملات الرئيسية	0.80	0.85	
المعاملات الثانوية	0.82	0.81	
الكلي	0.83	0.86	

وبلغ معامل الثبات لتحليل كتابي الصف الثالث والسابع الأساسيين معاً (0.84).

وقد اعتبر الباحث أن هذه النسب جميعاً كافية لأغراض هذه الدراسة.

المعالجات الإحصائية

بالنسبة للوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل المحتوى استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سعت هذه الدراسة إلى بيان الصورة العامة لمضامين المحتوى الديني الذي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن والموضوعات التي يستغرقها المحتوى الديني في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بالنسبة للنظام المعرفي في الإسلام وكما تهدف إلى بيان كيفية تصنف مضامين المحتوى الديني الوارد في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء تصنيف البيهقي لشعب الإيمان.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بمسح لمحتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية والتي تشمل الصفوف العشرة الأولى من التعليم الرسمي في المملكة الأردنية الهاشمية بغرض تحليل محتواها في ضوء نظام المعرفة الدينية في الإسلام المتمثل في شعب الإيمان للإمام البيهقي، ثم عرضها في جداول بهدف بيان طبيعة مضامين المحتوى الديني وتصنيفه وتسهيل عملية تحليله ومناقشته، وقد تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج هذه الدراسة وفقاً لأسئلتها الثلاثة وذلك على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وهو: ما الصورة العامة لمضامين المحتوى الديني الذي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ؟

وللإجابة عن السؤال المتقدم ذكره قام الباحث بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الأساسية، وهي

الصفوف من الأول الأساسي ولغاية الصف العاشر الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك في ضوء سلم البيهقي بمجالاته الأربعة، وباستخدام التكرار والنسبة المئوية، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي رقم (4). ينظر في نهاية الدراسة. نلاحظ من الجدول (4) أن المحتوى الديني المدرسي في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للصفوف من الأول الأساسي ولغاية الصف العاشر الأساسي اشتمل على (1729) مضموناً دينياً توزعت إلى (225) مضموناً في الصف الأول الأساسي، و(490) مضموناً في الصف الثاني الأساسي، و(971) مضموناً في الصف الثالث الأساسي، و(1200) مضموناً في الصف الرابع الأساسي، و(1769) مضموناً في الصف الخامس الأساسي و(1778) مضموناً في الصف السادس الأساسي، و(2652) مضموناً في الصف السابع الأساسي، و(2449) مضموناً في الصف الثامن الأساسي، و(2881) مضموناً في الصف التاسع الأساسي، و(2883) مضموناً في الصف العاشر. ويعزى التدرج في ارتفاع عدد التكرارات بالانتقال من كتاب الصف الأول الأساسي إلى كتاب الصف العاشر إلى مراعاة الخصائص العمرية والنمائية لطلاب هذه المرحلة من حيث زيادة القدرة على الاستيعاب بزيادة المرحلة العمرية.

ويتبين من الجدول السابق أن المضامين الدينية في المحتوى الديني المدرسي المتمثل في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية قد صنفت ضمن (75) موضوعاً من موضوعات المحتوى الديني والتي حددها الإمام البيهقي في منظومته الدينية المسماة شعب الإيمان، وقد توفر منها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية مجتمعة (74) موضوعاً، حيث توفر منها في كتاب الصف الأول (34) موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف الثاني (42) موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف الثالث (46) موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف الرابع (54) موضوعاً وتوفر في كتاب الخامس (52) موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف السادس (53)



في حين أن بعض الموضوعات جاءت في نفس ترتيبها أو مقارنة جداً له في نظام المعرفة الديني في الإسلام، وكما يظهر من مجموع تكرارات كل موضوع من موضوعات المحتوى الديني ونسبته المئوية في مرحلة التعليم الأساسي وهذا يعني أن الترتيب السابق لموضوعات المحتوى الديني المدرسي، لم يكن وفق الأهمية الدينية بل كان عشوائياً، ويتفق هذا مع نتائج دراسة التل والمساعدة (2000م) والتي كشفت عن تفاوت في أهمية القيم الإسلامية في كتب التربية الإسلامية بجمهورية السودان عينة الدراسة وعشوائية تناولها في ضوء السلم القيمي والذي حدده الإمام البيهقي ككل وفي ضوء كل مجال من المجالات الأربعة لذلك السلم وهو نفس التفاوت والعشوائية في توزيع الأهمية لموضوعات المحتوى الديني المدرسي في الأردن وفقاً لذلك السلم أيضاً.

ومن جانب آخر شكّل احتلال بعض الموضوعات رتباً عالية من حيث تكرارها ونسبها المئوية إقصاءً أو تهميشاً لموضوعات أخرى كان يجب أن تحتل هذه الرتبة وذلك لأن موقعها في سلم الأهمية في المحتوى الديني يأتي في تلك الرتب، والعكس صحيح، حيث أخذت بعض الموضوعات قيمة كبيرة وعالية في المحتوى الديني المدرسي من حيث التكرار والنسبة المئوية بالنسبة لموقعها في سلم الأهمية، وذلك على حساب غيرها، ويعزى ذلك إلى غياب قائمة لموضوعات المحتوى الديني كالقائمة التي حددها الإمام البيهقي مثلاً عن أذهان القائمين على وضع استراتيجيات التعليم الأساسي في الأردن، وعدم الاهتمام بالموضوعات الجوهرية والأساسية، أو عدم وجود آليات موضوعية كالمصفوفات أو جداول التحليل من أجل تحديد حجم موضوعات المحتوى الديني وضبطها وفق أهميتها الدينية، لذا ينبغي التركيز على الموضوعات ذات التكرارات والنسب المنخفضة أو التي جاءت بعيدة عن موقعها في سلم الأهمية بإضافة دروس جديدة تتطرق إليها أو تشتمل عليها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وهو:
كيف رتبت مجالات المحتوى الديني الأربعة التي حددها البيهقي في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ؟
وللكشف عن واقع ترتيب مجالات المحتوى الديني قام الباحث باستخلاص مجموع التكرارات العام لكل بعد من أبعاد موضوعات مضامين المحتوى الديني في سياق مكونات النظام المعرفي الديني في الإسلام والذي حدده البيهقي، والموجودة في الجداول (4) وتفرغها في جدول خاص مع إيجاد النسبة المئوية لتكرارات كل مجال وكما هو مبين في الجدول التالي رقم (5):

موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف السابع (54) موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف الثامن (58) موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف التاسع (58) موضوعاً، وتوفر في كتاب الصف العاشر (69) موضوعاً.

وتأتي نتائج هذه الدراسة متقاربة جداً من نتائج دراسة التل والمساعدة (2000م) حول مدى توفر القيم الإسلامية كما حددها الإمام البيهقي في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الثانوية بجمهورية السودان، حيث تبين من نتائج الدراسة المذكورة أنه توفر من القيم الـ (77) والتي حددها الإمام البيهقي (66) قيمة في كتاب الصف الأول الثانوية والذي يوازي الصف العاشر في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث قد توفر في كتاب الصف العاشر للتربية الإسلامية في الأردن الذي اشتملت عليه هذه الدراسة بالتحليل (69) موضوعاً من موضوعات المحتوى الديني والتي حددها الإمام البيهقي.

وعلى الرغم من توفر (74) موضوعاً من موضوعات المحتوى الديني في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية ككل، من أصل (75) موضوعاً من موضوعات المحتوى الديني المذكورة إلا أن على صعيد كل كتاب من كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة هناك نقص في موضوعات المحتوى الديني يتراوح ما بين (17) موضوعاً في الصف الأول الأساسي إلى خمسة موضوعات في كتاب الصف العاشر الأساسي، لم يتم التطرق إليها أو لم تذكر إلا بشكل ضئيل جداً، ويعزى ذلك لغياب قائمة لموضوعات المحتوى الديني عن أذهان القائمين على تأليف المناهج والكتب ترشد إلى الموضوعات الواجب تغطيتها وتضبط كمية المضامين التي تعبر عنها في كل كتاب، وكذلك لغياب التنسيق بين مؤلفي الكتب المذكورة حيث تختلف لجنة تأليف كل كتاب عن لجنة تأليف الكتاب الآخر.

وقد تفاوتت درجة أهمية موضوعات المحتوى الديني والتي رتبت من حيث كميتها عن طريق التكرارات والنسب المئوية والمتوفرة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية في درجة أهميتها وترتيبها في ضوء منظومة البيهقي، حيث احتلت العديد من الموضوعات رتباً عالية بالاعتماد على التكرار والنسبة المئوية في المحتوى الديني المدرسي، في حين أن موقعها في الأداة يأتي متأخراً كثيراً عن ذلك، والعكس صحيح أيضاً، فقد أتت العديد من الموضوعات في المحتوى الديني المدرسي والتي تقع في أعلى هرم نظام المعرفة الديني في الإسلام في رتب متأخرة من المحتوى الديني المدرسي،



جدول رقم (5)

ترتيب مجالات المحتوى الديني في كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن

رقم المجال	المجال	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	المرتبة
1	العقائد	7724	44.69%	1
2	المعاملات الرئيسية	4770	27.69%	2
3	العبادات	3886	22.48%	3
4	المعاملات الفرعية	840	5.11%	4
	المجموع	17299	100%	

أن موضوعات مجال المعاملات الرئيسية أكثر اتصالاً بالحياة العامة وبالعلاقة لأفراد داخل المجتمع.

واحتل المرتبة الثالثة مجال العبادات ومكوناته الفرعية بمجموع تكرار بلغ (3886)، ونسبة مئوية بلغت (22.46) والسبب في احتلاله المرتبة الثالثة بين المجالات الأربعة في حين أن ترتيبه في الأداة يقع في المرتبة الثانية، تركيز المؤلفين على أبعاد أكثر أهمية مثل بعد العقائد وبدرجة تصل إلى الضعفين، كما يظهر من خلال النسبة المئوية لتكرارات كل منهما هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى استغراق مجال المعاملات الرئيسية ومكوناته الفرعية لنسبة عالية من التكرارات أيضاً مقارنة مع مجال العبادات، ويمكن أن يعود ذلك إلى كثرة موضوعات أو فقرات مجال المعاملات الرئيسية حيث بلغت (32) فقرة مقارنة مع باقي المجالات حيث يبلغ عدد فقرات مجال لعبادات (12) فقرة ويبلغ عدد فقرات مجال المعاملات الثانوية (17) فقرة، كما ويجب الاهتمام بمجال العبادات بشكل أكبر فهي أساس العلاقة بين العبد وربّه والقائمة على العبودية فلا بد من أدائها بشكل قويم ودقيق.

أما مجال المعاملات الثانوية ومكوناته الفرعية فقد كان في المرتبة الرابعة ومجموع تكرار بلغ (840)، ونسبة مئوية بلغت (5.11%)، حيث جاء ترتيبه هذا وفق ترتيبه في النظام المعرفي الديني في الإسلام، ومع ذلك تدني الاهتمام به كثيراً فلا يكاد يصل حجم مضامينه والبالغة (5.11%) من حجم مضامين المحتوى الديني ككل إلى ربع حجم مضامين مجال العبادات مثلاً والبالغ (22.48%)، ويعزى ذلك إلى عدم إتباع أساليب منظمة تضبط حجم كل مجال من مجالات المحتوى الديني ليكون معقولاً ومتناسباً مع المجالات الأخرى.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أبو حطب (1995)، والهيئات (1997) والتل ومساعدة (2000)، والتي استخدمت نموذج الإمام البيهقي في تحليل الكتب الدراسية وفي أن مجال العبادات والمعاملات الثانوية قد احتلا المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي، واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات المذكورة في ترتيب مجال العقائد، حيث احتل في هذه الدراسة الرتبة الأولى وجاء موافقاً لترتيبه في نظام المعرفة الديني الذي حدده البيهقي، في حين احتل في تلك الدراسات المرتبة الثانية

يلاحظ من جدول رقم (5) أن مجالات المحتوى الديني في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية أتت بالترتيب التالي وعلى التوالي: العقائد، المعاملات الرئيسية، العبادات، المعاملات الفرعية. وقد احتل بعد العقائد المرتبة الأولى، وكان مجموع تكراره (7724)، ونسبة مئوية بلغت (44.69%). أما بعد المعاملات الرئيسية فقد احتل المرتبة الثانية، وقد بلغ مجموع تكراره (4770) وبلغت نسبته المئوية (27.69%)، وجاء بعد العبادات في المرتبة الثالثة، وكان مجموع تكراره (3886) ونسبة مئوية بلغت (22.48)، أما بعد المعاملات الفرعية فكان في المرتبة الرابعة، حيث بلغ مجموع تكراره (840) وبلغت نسبته المئوية (5.11%). يلاحظ أيضاً من الجدول السابق أن مجال العبادات والذي يقع في الدرجة الثانية وفق سلم البيهقي لشعب الإيمان تراجع إلى الدرجة الثالثة في المحتوى الديني المدرسي في كتب التربية الإسلامية واحتل تلك الدرجة مجال المعاملات الرئيسية والذي يأتي وفقاً لسلم البيهقي في الدرجة الثالثة، أما مجال المعاملات الثانوية وعلى الرغم من أنه جاء في المحتوى الديني المدرسي في كتب التربية الإسلامية في نفس الدرجة في سلم البيهقي وهي الدرجة الرابعة، إلا أنه الاهتمام به تدنى إلى كثيراً، فلا يكاد يصل حجم مضامينه والبالغ (5.11%) من حجم مضامين المحتوى الديني ككل إلى ربع حجم مضامين مجال العبادات مثلاً والبالغ (22.48%). دلت النتائج والتي رتب في الجدول رقم (5) أن مجال العقائد ومكوناته الفرعية احتل المرتبة الأولى وقد بلغ مجموع تكراره في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي (7724) تكراراً، ونسبة مئوية بلغت (44.68%)، ويعزى ذلك إلى أن مجال العقائد ومكوناته الفرعية أكثر الأبعاد أهمية فهو القوة الدافعة للإنسان المسلم، بل هي الأساس الأول الذي يحدد نظرة الإنسان إلى خالقه وعلاقته به وبالوجود، فينعكس ذلك على سلوكياته وممارساته المختلفة في شتى جوانب الحياة.

وجاء في المرتبة الثانية مجال المعاملات الرئيسية ومكوناتها الفرعية، ومجموع تكرار بلغ (4770) ونسبة مئوية بلغت (27.7%)، ويعود ذلك إلى أن مجال المعاملات الرئيسية ومكوناتها الفرعية أكثر المجالات في عدد الموضوعات أو الفقرات مما جعل موضوعاته أكثر توفراً من مجال العبادات والذي يسبقه في الترتيب وفي نظام المعرفة الديني في الإسلام والذي حدده الإمام البيهقي، ويضاف إلى ذلك



التوصيات

الأهمية الدينية في الإسلام من قبل مؤلفي كتب التربية الإسلامية والقائمين عليها لتبني الكتب وفق هذا الأساس.

2. توزيع نتائج هذه الدراسة على الأطراف ذات العلاقة بكتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ويشمل ذلك الخبراء والمشرفين التربويين والمعلمين وغيرهم من أجل الاستفادة منها.

3. إجراء دراسات أخرى تعمل على قياس واقع موضوعات المحتوى الديني لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ومقارنتها مع واقع هذه الموضوعات في كتب التربية الإسلامية والذي توصلنا إليه من خلال هذه الدراسة.

4. إجراء دراسات حول مدى ملائمة موضوعات المحتوى الديني المدرسي بخصائص الطلبة العقلية والنفسية ولسن التكليف الشرعي خصوصاً بوجود موضوعات غيبية مجردة في المحتوى الديني في المرحلة الأساسي.

بناءً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بالأمور التالية والمترتبة بأسئلة الدراسة ونتائجها راجياً الاستفادة منها مستقبلاً وهي كالتالي:

1. اداة توزيع درجة الأهمية من حيث التكرار والنسبة المئوية لموضوعات المحتوى الديني وفقاً لسلم البيهقي بحيث يؤدي ذلك لزيادة مضامين العديد من الموضوعات التي أتت نسب تكراراتها بعيدة عن موقعها في سلم الأهمية الدينية في الإسلام، مع المحافظة على نسب تكرارات الموضوعات التي كانت مقاربة لموقعها في ذلك السلم.

1. إتباع آليات موضوعية كالمصفوفات أو جداول التحليل من أجل إعادة تحديد حجم كل موضوع من موضوعات المحتوى الديني وتحقيق التوازن في توزيع الأهمية عليها، وضبطها في ضوء سلم

جدول رقم (4)

مضامين المحتوى الديني في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن مقارنة مع منظومة شعب الإيمان للبيهقي وتكراراتها ونسبها المئوية ورتبتها

رقم الموضوع في سلم البيهقي	عناوين موضوعات المضامين الدينية في كتب التربية الإسلامية وأرقام ترتيبها في سلم البيهقي	كتب الصفوف الدراسية في المرحلة الأساسية										مجموع التكرار	النسبة المئوية	رتبة الموضوع
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر			
15	الإيمان بوجوب تعظيم النبي صلى الله عليه وسلم وتجييله وتوقيره	20	34	86	99	234	148	243	254	321	311	1750	10.12	1
1	الإيمان بالله عز وجل	24	39	163	190	276	157	159	123	168	229	1528	8.83	2
33	تعداد نعم الله عز وجل وما يجب من شكرها	7	31	40	19	145	66	64	146	162	176	856	4.95	3
57	حسن الخلق	13	35	64	30	78	78	73	139	173	165	848	4.90	4
26	الجهاد	0	0	1	4	7	10	328	53	297	141	841	4.86	5
10	الإيمان بوجوب محبة الله عز وجل	14	8	26	54	104	48	188	74	105	33	654	3.78	6
21	إقامة الصلوات الخمس	0	72	52	85	95	67	69	53	13	26	532	3.08	7
22	إيتاء الزكاة وتقديم الصدقات	2	8	25	61	21	76	53	134	17	102	499	2.88	8
3	الإيمان بالقرآن الكريم والكتب المنزل	0	4	25	19	28	87	126	41	102	62	494	2.86	9
11	الإيمان بوجوب الخوف من الله عز وجل	13	9	39	26	37	43	49	61	73	140	490	2.83	10
4	الإيمان برسول الله تعالى	0	12	27	57	56	95	56	42	98	37	480	2.77	11
9	الإيمان بأن دار المؤمنين وماواهم الجنة ودار الكفار وماواهم النار	0	11	33	91	52	65	126	16	41	0	435	2.51	12
18	نشر العلم	0	0	15	28	29	64	121	50	46	74	427	2.47	13
14	الإيمان بوجوب محبة النبي صلى الله عليه وسلم	10	6	16	38	28	0	26	93	58	141	416	2.40	14
32	الإيفاء بالعهود	0	0	10	1	44	5	21	164	109	41	395	2.28	15
19	تعظيم القرآن المجيد بتعلمه وتعليمه وحفظ حدوده وأحكامه	27	23	15	25	46	21	31	140	9	57	394	2.28	16
12	الإيمان بوجوب الرجاء من الله عز وجل	24	14	34	16	61	38	89	17	51	30	374	2.16	17



18	1.91	331	97	37	30	31	68	16	28	22	0	2	34	حفظ اللسان
19	1.66	288	7	4	65	5	51	71	32	4	35	14	20	الحرص على الطهارة بقسميها المعنوية والحسية
20	1.61	278	128	107	23	0	0	0	20	0	0	0	51	الحكم بين الناس بالعدل
21	1.50	259	36	65	28	52	9	27	9	19	12	2	17	طلب العلم
22	1.47	255	36	100	16	7	15	57	3	16	2	3	34	الأمانات وما يجب فيها من أدائها إلى أهلها
23	1.43	247	35	16	77	11	37	35	16	17	2	1	77	حب المسلم لأخيه المسلم ما يحبه لنفسه ويكره وما يكره لنفسه
24	1.42	246	4	11	2	80	67	51	23	1	6	1	25	القيام بفريضة الحج
25	1.27	220	17	15	13	99	19	10	16	22	9	0	5	الإيمان باليوم الآخر
26	1.25	216	45	105	24	6	5	18	1	6	0	6	52	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
27	1.14	197	58	42	39	11	5	0	2	40	0	0	28	الثبات للعدو وترك الفرار من الزحف
28	1.08	186	4	10	27	78	45	0	20	2	0	0	16	شح المرء بدينه حتى يكون القذف في النار أحب إليه من الكفر
29	1.05	182	14	2	5	121	0	4	5	26	5	0	8	الإيمان بالعشر والحساب والعرض والميزان بعد ما يبعث الناس من قبورهم إلى الموقف
30	0.99	172	81	61	29	0	0	1	0	0	0	0	37	تحريم الفروج وما يجب فيها من التعفف
31	0.99	171	41	68	20	21	2	1	11	6	0	1	45	إخلاص العمل لله عز وجل وترك الرياء
31	0.99	171	2	4	91	13	21	6	21	8	2	3	53	التعاون على البر والتقوى
32	0.97	168	56	29	68	8	0	4	3	0	0	0	38	قبض اليد عن الأموال المحرمة
33	0.94	163	6	8	25	15	24	20	8	37	14	6	32	الإيمان بالملائكة
34	0.84	146	6	4	13	64	18	6	2	7	26	0	7	الإيمان بالبعث وبعد الموت
35	0.82	142	22	76	39	1	1	0	3	0	0	0	36	تحريم قتل النفس
36	0.82	141	47	70	4	1	0	0	1	18	0	0	6	الإيمان بالقدر خيره وشره من الله عز وجل
37	0.74	128	2	5	9	18	51	5	9	23	5	1	70	الصبر على المصائب
38	0.72	124	0	3	5	12	63	4	20	12	4	1	23	صيام شهر رمضان المبارك
39	0.61	106	29	29	4	6	7	8	15	7	1	0	47	معالجة كل ذنب بالتوبة
40	0.50	86	13	3	50	5	10	5	0	0	0	0	56	صلة الأرحام
41	0.49	85	77	7	0	0	0	1	0	0	0	0	39	وجوب التورع في المطاعم والمشارب
42	0.46	80	4	0	7	15	5	40	4	0	1	4	67	إكرام الجار
43	0.43	75	3	67	0	0	1	1	0	0	3	0	48	القرابين وفي جملتها الهدي والأضحية والعقيقة
44	0.39	67	10	9	38	7	1	1	0	0	0	1	60	حقوق الأولاد والأهلين
45	0.38	66	0	0	0	59	1	0	0	0	6	0	24	الإعتكاف الذي هو الإقامة في المسجد بنية مخصوصة
46	0.38	65	20	22	10	1	3	4	1	1	3	0	13	الإيمان بوجوب التوكل على الله عز وجل
47	0.32	56	2	1	16	0	10	10	1	1	11	4	55	بر الوالدين
48	0.31	54	24	2	5	0	23	0	0	0	0	0	76	إصلاح ذات البين
49	0.30	52	7	0	0	20	14	0	11	0	0	0	31	الكفارات الواجبات بالجنائيات
49	0.30	52	28	0	21	0	0	3	0	0	0	0	40	تحريم الملابس والزي والأواني وما يكره فيها



50	0.29	51	3	0	3	6	0	2	32	0	5	0	إكرام الضيف	68
51	0.28	49	0	1	2	10	18	0	1	7	5	5	رحم الصغير وتوفير الكبير	75
52	0.27	47	12	6	9	0	0	1	12	6	0	1	الزهد وقصر الأمل	71
53	0.26	45	10	2	1	8	1	0	1	2	18	2	مباعدة الكفار والمفسدين وعدم مخالطتهم	66
54	0.25	44	37	5	0	1	0	0	0	0	0	1	تحريم أعراض الناس وما يجب من ترك الوقعة فيها	44
54	0.25	44	1	0	0	20	9	5	4	0	4	1	مقاربة أهل الدين	61
55	0.23	40	10	23	1	2	1	2	0	1	0	0	طاعة أولى الأمر من الأئمة والعلماء	49
56	0.20	35	4	0	10	0	5	6	1	8	1	0	عبادة المريض	63
57	0.18	31	0	0	12	0	0	0	17	0	0	2	الستر على أصحاب القروف، أي الذنوب	69
58	0.16	28	6	0	0	1	8	5	1	0	4	3	رد السلام	62
59	0.15	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الحياء	54
60	0.14	25	17	0	0	0	3	0	0	0	0	5	الإحسان إلى المجاليك	58
61	0.13	22	2	5	0	11	0	4	0	0	0	0	المراعاة في سبيل الله عز وجل	27
61	0.13	22	10	0	2	0	0	1	1	6	1	1	السرور بالحسنة والإغتمام بالسيئة	46
61	0.13	22	15	6	0	0	1	0	0	0	0	0	حق السادة على المجاليك	59
62	0.11	19	0	0	19	0	0	0	0	0	0	0	الصلاة على من مات من أهل القبلة	64
63	0.09	16	8	1	5	0	0	2	0	0	0	0	تحريم الملاعب و الملاهي المخالفة للشرعية	41
64	0.06	11	2	3	3	0	1	0	1	0	1	0	الحدود والسخاء والكرم	74
65	0.06	10	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ترك الغل والحدق والحسد ونحوها	43
66	0.05	9	0	0	3	4	0	0	1	0	1	0	الإعراض عن اللغو	73
67	0.05	8	3	4	0	0	1	0	0	0	0	0	التمسك بما عليه الجماعة	50
68	0.03	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الغيرة	72
69	0.01	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	الإقتصاد في النفقة وتحريم أكل المال بالباطل	42
70	0.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تشعيت العاطس	65
	100.00	17299	2882	2881	2473	2652	1692	1778	1200	996	494	225	المجموع العام	

جدول رقم (7)

مضامين الخطاب الديني في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في مجال العقائد مقارنة مع منظومة شعب الإيمان للبيهقي

وتكراراتها ونسبها المئوية ورتبها

رتبة الموضوع	النسبة المئوية	مجموع التكرار	كتب الصفوف الدراسية في المرحلة الأساسية										عناوين موضوعات المضامين الدينية في كتب التربية الإسلامية في مجال العقائد وأرقام ترتيبها في سلم البيهقي ككل	
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر		
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار		
1	22.66	1750	311	321	254	243	148	234	99	86	34	20	الإيمان بوجود تعظيم النبي صلى الله عليه وسلم وتجيئله وتوقيره	15
2	19.78	1528	229	168	123	159	157	276	190	163	39	24	الإيمان بالله عز وجل	1
3	8.47	654	33	105	74	188	48	104	54	26	8	14	الإيمان بوجود محبة الله عز وجل	10
4	6.40	494	62	102	41	126	87	28	19	25	4	0	الإيمان بالقرآن الكريم والكتب المنزلة	3
5	6.34	490	140	73	61	49	43	37	26	39	9	13	الإيمان بوجود الخوف من الله عز وجل	11
6	6.21	480	37	98	42	56	95	56	57	27	12	0	الإيمان برسל الله تعالى	4
7	5.63	435	0	41	16	126	65	52	91	33	11	0	الإيمان بأن دار المؤمنين ومآواهم الجنة ودار الكفار ومآواهم النار	9
8	5.39	416	141	58	93	26	0	28	38	16	6	10	الإيمان بوجود محبة النبي صلى الله علي وسلم	14



9	4.84	374	30	51	17	89	38	61	16	34	14	24	الإيمان بوجوب الرجاء من الله عز وجل	12
10	2.85	220	17	15	13	99	19	10	16	22	9	0	الإيمان باليوم الآخر	5
11	2.41	186	4	10	27	78	45	0	20	2	0	0	شح المرء يدينه حتى يكون القذف في النار أحب إليه من الكفر	16
12	2.36	182	14	2	5	121	0	4	5	26	5	0	الإيمان بالحشر والحساب والعرض والميزان بعد ما يبعث الناس من قبورهم إلى الموقف	8
13	2.11	163	6	8	25	15	24	20	8	37	14	6	الإيمان بالملائكة	2
14	1.89	146	6	4	13	64	18	6	2	7	26	0	الإيمان بالبعث بعد الموت	7
15	1.83	141	47	70	4	1	0	0	1	18	0	0	الإيمان بالقدر خيره وشره من الله عز وجل	6
16	0.84	65	20	22	10	1	3	4	1	1	3	0	الإيمان بوجوب التوكل على الله عز وجل	13
.	100.00	7724	1097	1148	818	1441	790	920	643	562	194	111	المجموع العام	

المراجع

القرآن الكريم

أولاً: المراجع العربية:

ابن خلكان، أحمد بن محمد. 1968. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. بيروت، دار صادر.

التل، وائل عبد الرحمن ومساعدة، وليد أحمد. 2000. مدى توفر القيم الإسلامية كما حددها الإمام البيهقي في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الثانوية بجمهورية السودان. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثاني، الجزء الأول.

الحياري، حسن. 2001. معالم في الفكر التربوي للجمعية المعاصرة، دار الأمل للنشر والطباعة والتوزيع، اردب.

حسين، سمير محمد. 1983. تحليل المضمون. عالم الكتب، القاهرة.

خزعلي، قاسم. (1996). منهاج التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأولى من منظور إسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة، اردب، جامعة اليرموك.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان . سيرة أعلام النبلاء . تحقيق الأرئووط ،شعيب، والعرقسوسي، محمد نعيم. 1999م. ج18، ص163-164.

الزعيبي، محمدعلي. (2009). القيم التربوية في مناهج المرحلة الاساسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

السبكي، عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي. طبقات الشافعية الكبرى. تحقيق الحلو، عبد الفتاح، والطناحي محمود محمد. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر.

السلمان، عبد العال ونضال، خلف. 1987م. مقدمة في منهجية تحليل المحتوى. مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد.

أبو حطب، صبيحة عطا عثمان. 1995. المعرفة الدينية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة العليا مرحلة التعليم الأساسي في الأردن - دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

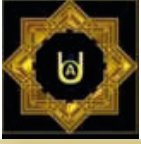
أبو خضير، نسيم محمد عبد الله. 1994. تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب في تربية عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو سمور، عيسى مصطفى. 1995. تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في ضوء التطوير التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أنيس، إبراهيم، وآخرون. (1972): المعجم الوسيط. دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية.

البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. 1991. الألف المختارة من صحيح البخاري، بيروت: دار الجيل.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. 1900. الجامع الصحيح: سنن الترمذي، القاهرة: المكتبة الإسلامية.



هيلات، صلاح إبراهيم. 1997م. المضامين الفلسفية والدينية في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية والثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. 1988م. المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، رسالة المعلم، 29 (3).

وزارة التربية والتعليم. 1994م. قانون التربية والتعليم رقم (3). عمان، رسالة المعلم، المجلد 35.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Budd, Richark, W. and others, (1976). Content Analysis of Communication, New York, Wiely.
2. Eskin, Mehmet.(2004). The Effects of religions versus secular education on suicide ideation and attitudes in adolescents in Turkey. Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology, 39 (7), p. 536.
3. Gard, Gunvor and Cavlak, Vgur.(2005). Life- views and ethical view points among physiotherapy students in Sweden and Turkey- A comparative study. Advances in Physiotherapy. 7(1), p. 20.
4. Green, Willian Scott.(1987). Something Strange yet Nothing New: Religion in the Secular Curriculum". Liberal, Eudcation, V. 73, N. 5, pp. 2125-. (ERIC Reproduction Services EJ 363746).
5. Holisti, Ober, R. (1969).Content analysis for the Social Science and Humanities. Reading, MA: Addison - Weselly.
6. Jallad, Majid.(1997).The Islamic Currclum in Jordan. Thesis for Degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education, University of Manchester.
7. Jean Dubois. (1971). Dictionaries de Linguistique Larousse. Paris.
8. Scott, W. A., and Michad Wertheimer.(1967). Introduction to Psychological Research. New York:

السلمان، عبد العال، ونضال، خلف. (1987). مقدمة في منهجية تحليل المحتوى، ط1، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

شقيير، عز الدين عزت فارس. 1990م. اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة الزرقاء نحو القيم الإسلامية للإمام البيهقي كما اختصرها القزويني في مختصر شعب الإيمان. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الدايم، عبد الله. (1991). نحو فلسفة تربوية عربية، بيروت: مركز دراسة الوحدة العربية.

عطية، محمد سالم. 1990. تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.

علوان، عبد الله (1978) تربية الأولاد في الإسلام، ط2، بيروت: السلام للطباعة.

العمرى، محمد صبحي. 1995م. دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء خطة التطوير التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفرحان، إسحاق ومرعي، توفيق. 1988م. اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع، 191-22.

المشرف، عبد الإله. 2003. الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج في المملكة العربية السعودية، ندوة بناء المناهج متوفر على الشبكة العالمية:

مطالقة، احلام. (2006). تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ملكاوي، فتحي حسن. (1990). كتاب المؤتمر التربوي: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان: وزارة التربية والتعليم.

الهرش، محمد حمدان سليمان. 1998م. تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.



محاولة تحليلية لأنماط التحرك السياسي

د. سويم العزي- قسم العلوم السياسية - الأكاديمية العربية في الدنمارك

ملخص :

تبحث هذه الدراسة في تحليل طبيعة إشكال التحرك السياسي المختلفة في المجتمع العربي ومدى تأثير الأوضاع السياسية والاجتماعية لبيئة كل بلد في تأطير هذه الطبيعة. فعلى الرغم من الصفة المشتركة التي تطبع أنماط هذا التحرك بكونها حركات تهدف إلى تغيير قواعد اللعبة السياسية داخل المجتمع إلا أن خصوصية شكلية التحرك في كل بلد تقررها آليات الحاكمية المنظمة للحياة السياسية . فكل ضعف في عملها أو تحللاً يصيبها أو شللاً يعرقل صيرورة عملها يقود إلى خلق الاضطرابات التي تتطور بفعل تداخل عوامل متعددة سواء كانت داخلية أو خارجية ومتنوعة في طبيعتها السوسولوجية وتأثيراتها على الأرضية النفسية للمكونات المجتمع المختلفة ، إلى خلق ردود فعل تأخذ لها أنماط متباينة من التحرك السياسي، تلك التي نلاحظها اليوم بين انتفاضات سياسية وتمرر بالثورات والتظاهرات الشعبية وانتهاء بوصف البعض منها بكونها تعبير عن حركات اجتماعية جديدة . وبهدف تحديد معنى كل نمط من هذه الأنماط تدعو الضرورة العلمية أن يلجئ الباحث إلى معطيات علم النفس السياسي لتشخيص المعالم النفسية السياسية لمكونات كل نمط لأنها تعكس حالة تفاعل الفاعل السياسي مع ظرف معين الذي هو في أساس الاختلاف في شكلية كل نمط من أنماط التحرك السياسي .

Résumé

Cette étude se propose d'analyser la nature des différents modes d'action politique dans la société arabe, compte tenu de l'environnement politique et social spécifique à chaque pays dans l'élaboration de cette nature. C'est, malgré une caractéristique commune à ces différents modes d'action, qui sont des mouvements visant à modifier les règles du jeu politique au sein de la société , c'est la particularité des mécanismes de gouvernance de la vie politique dans chaque pays qui détermine la différence des modes d'action au sein de ces pays . Chaque faiblesse ou dégénérescence ou paralysie de ces mécanismes empêche et affecte leur processus, et conduit à la création d'agitation sociale. Celle-ci se développe en raison du chevauchement de multiples facteurs, qu'ils soient internes ou externes et de nature sociologique diverse. L'impact de leurs effets sur les structures psychologiques des différentes composantes de la société crée des réactions qui prennent différents types de mode d'action politique. C'est ce que nous pouvons observer aujourd'hui entre soulèvements et révoltes politiques, qui vont de simples manifestations populaires à la révolution, ce qui permet de penser que l'on peut les considérer comme l'expression de nouveaux mouvements sociaux..

Afin de dégager le sens de chacun de ces modes d'action, la nécessité scientifique nous oblige à recourir aux données de la psychologie politique. Il s'agit en effet d'établir un diagnostic des repères psychologiques, composantes politiques, propres à chaque type de mode d'action, en tant qu'ils interviennent dans les interactions entre le jeu des acteurs politiques et des circonstances déterminées, ce qui est à la base des différences dans la formation de chaque type d'action politique.



تغيرات الزمن والظروف ، حيث تنعكس آثار هذا التخلف على علاقات الحاكمية وتفاعلاتها في تخلفية هذه الأخيرة على أنماط معينة ومحددة من السلوك . فعدم مواكبة تغيرات الزمن والظروف هي التي تفسر تحلل آليات الحاكمية أو الشلل الذي يصيب عملها والذي يقود إلى خلق الاضطرابات التي تتطور بفعل تداخل عوامل متعددة سواء كانت داخلية أو خارجية ومتنوعة في طبيعتها السوسولوجية وتأثيراتها على الأرضية النفسية للمكونات المجتمع المختلفة ، إلى خلق ردود فعل تأخذ لها أنماط متباينة من التحرك السياسي .

أهمية البحث

ما تهدف إليه هذه الدراسة هو التعرف على الأوضاع السياسية العربية الحالية وإيضاح أرضية التغيرات فيها من خلال تحليل معاني كل وضعية سياسية ونتائجها على السلوكية السياسية

منهجية البحث

يعتمد هذا البحث في تحليله على معطيات منهجين علم الاجتماع السياسي وعلم النفس السياسي .الأول لتقديم شرح للأوضاع السياسية والثاني لتقديم تحليل وتفسير لها وبشكل متداخل مع الأول وذلك عبر المحاور التالية :- الانتفاضة السياسية ، التمرد والعصيان ، الثورة ، التظاهرات الجماهيرية . ومعتمدين في تسلسلها على بداية كل تحرك في العالم العربي وأهمية تأثيره داخل كل مجتمع او على المجتمع العربي بشكل عام . وفي موضوع منفصل سيتناول البحث الاجابة على تساؤل فيما لو كانت هذه الانماط للتحرك السياسية هي وجه اخر للحركات الاجتماعية الجديدة .

المحور الأول :الانتفاضة السياسية:

المقصود بالانتفاضة السياسية تلك التغيرات التي تحدث بشكل مفاجئ ودون أن يكون هناك إي برمجة سياسية مسبقة لها . ومن خصائصها فقدان المرء(....)لقدرته على التحكم بالبيئة الاجتماعية(2) . وتقاس أهمية هذا الحدث في تأثيرها على شخصية الأفراد وعلى مستوى سلوكيتهم وتفكيرهم ، بكونها تدفع بالأفراد ،وعلى مستويات متنوعة وتبعاً لخصوصية التكوين الشخصي والفكري لكل واحد منهم، إلى اتخاذ موقف معين منها، لم يفكر إي منهم في اتخاذها سابقاً. بمعنى آخر تعني الانتفاضة تلك الحالة التي لم ينتظرها الفرد حدوثها ،وعلى الرغم من وجود بوادر ظروف معينة لها القدرة في إشعال شرارتها ،غير إن تبلور صيغة ظهورها المفاجئ ، تفرض بشروطها على الفرد التعامل معها ،سواء كان ذلك بشكل ايجابي بالانضمام إليها أو سلبي في مواجهتها ، وبشكل أني وعفوي. ويعود سبب التحرك هذا إلى حالة الغموض التي تخلقها حالة الانتفاضة في نفسية الفرد، كنتيجة لتحلل أو حدوث شلل وبشكل فجائي لآليات الحاكمية التي تساعد الفرد بالتعرف على مصادر التماثل مع قواعد ثقافية واجتماعية معينة، تلك التي ترسخت في نفسه بفضل عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية

يصف اغلب الناس الأحداث التي يعيشها المجتمع العربي بكونها ثورة، وصف يجري تعميمه دون الأخذ بنظر الاعتبار اختلاف الأوضاع السياسية لكل قطر من الأقطار العربية. إن تناسي اختلاف الأوضاع السياسية في العالم العربي يعقد على المرء تفهم طبيعة الاحتجاجات التي تحدث الآن والتي نلاحظ نتائجها على المسرح السياسي . فبين تخطيط وغموض المواقف، هناك غياب فكري واضح المعالم يسيطر على المسرح السياسي العربي حالياً. ولا يمكن رد هذا الغياب إلى غياب المجموعة المثقفة داخل كل بلد ، فهذه المجموعات ما تزال تلعب دوراً داخل المجتمع العربي ومنذ تحرر هذا الأخير من الاستعمار، غير إن غموض مواقفها السياسية وغياب عطائها الفكري يمكن رده إلى طبيعة الأحداث السياسية التي نعيشها . فلكون كل وضعية سياسية يعيشها المجتمع العربي لها معناها السياسي وتأثيرها على شخصية الفرد، فلا بد أن تفسرها عبر التآثرات المحيطة في كل وضعية. وفي الواقع يرتبط الاختلاف في الأوضاع السياسية في العالم العربي بالظروف الاقتصادية الاجتماعية التي تكمن وراء تواجد هذه الأوضاع ،فاختلاف بين هذه الظروف يعني إن هناك خصوصية لكل حالة تدعو ضرورة تحليل آليات تواجدها ودور هذه آليات في استمرار صيرورة هذا التواجد، مع الأخذ عند التحليل دور آليات الحاكمية ،من زاوية قوة أو شلل أو تحلل آليات عملها ، كمعيار للتعرف على طبيعة كل وضعية سياسية في العالم العربي.

وكما هو معلوم إن إدارة حياة المجتمع السياسية تتم عبر آليات الحاكمية التي ينظمها الدستور والعرف والمتمجدة مؤسسات النظام التي يضعها والتي من خلالها تمارس السلطات السياسية وظائفها كل حسب اختصاصاتها والصلاحيات المناط إليها. وتتضمن آليات الحاكمية تلك الإجراءات التي تبين الكيفية التي يتم من خلالها اختيار الحكام وتعاقبهم على السلطة ،من جهة ومن جهة أخرى، تبين الطريقة التي يتعامل فيها الحكام في إدارة الموارد المتاحة تحت تصرفهم عند وضعهم للسياسات وتنفيذها، يضاف إلى ذلك تبين هذه آليات التفاعل بين المواطنين والدولة في مجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

في الواقع تعبر آليات الحاكمية بمجملها على تلك القواعد والإجراءات والسلوكيات المؤثرة على القائمين بممارسة السلطات السياسية في فرضها شروط ممارسة هذه السلطات لإغراض تحقيق المصلحة العامة للمجتمع بشكل عام وحدود هذه الممارسة .وحسب رأي بيير كلام Pierre Calame تعني الحاكمية قدرة المجتمعات البشرية على تملكها نظام تمثيلي ومؤسسات وإجراءات وهيئات اجتماعية لإدارة أنفسهم بشكل طوعي.وتتم هذه الإدارة(من خلال تنظيم وقت ووضع وتنفيذ السياسات وتعديلها)(1) . بعبارة ثانية إن الهدف من وراء التنظيم هو إيجاد الحلول للمشاكل التي يعيشها المجتمع وليس الالتزام بالنموذج المطبق وبشكل إني وإعادة خلقه عبر نفس آليات وجوده ،لان هذا الالتزام الحرفي بالنموذج المطبق يعرض المجتمع إلى خطر الوقوع في حالة الجمود والتخلف عندما لا يواكب



التحول مع وضعية التغيرات التي تمت في كل من مصر وتونس، حيث مازال تحديد الخط الفكري مشوش بعد تحليل مصادر التماثل السابقة وانعكاس تأثيره على عملية خلق المصادر التمثيلية الجديدة التي تساعد الفرد على تحديد هوية الانتماء السياسي. فالصراعات القائمة هي نتائج أنية وعفوية لوقوع التأثير المفاجئة للانتفاضة السياسية على سلوكية الأفراد والجماعات وتجسيد واضح لغياب قواعد اللعبة السياسية واليات تحكمها في إدارة النظام السياسي.

المحور الثاني:- التمرد والعصيان:

يختلف التمرد والعصيان عن الانتفاضة السياسية مفهومًا وعملاً:-

فمن ناحية المفهوم: يقصد بالتمرد والعصيان حالة الرفض المبرمجة من قبل قوى سياسية لشرعية نظام ما، ويراد من وراءه، إصلاح قواعد اللعبة السياسية. أي بمعنى آخر هدف التمرد على السلطة أو عصيان أوامرها لا يذهب إلى تغيير النظام السياسي، بل المطالبة بتعديل آليات الحاكمية، فهو يعكس حالة التذمر من سلوكية حكم المجموعة القائمة على إدارة السلطة وطبيعتها السوسيولوجية والاقتصادية .

أما من ناحية العمل: فسلوكية التمرد والعصيان تأخذ لها أشكالاً متنوعة بين: الرفض المدني للانصياع إلى أوامر السلطة أو التمرد العسكري، وفي كلتا الحالتين يهدف من وراءه، سلطة القائمين على السلطة، وليس النظام السياسي. وما يعنيه هذا التحرك هو وجود خط فكري واضح لدى المتمردين يأخذ كتبرير لإعطاء شرعية أو إضفاء الشرعية على تصرفهم.

وكما يبدو واضحاً، إن هناك فرق بين هذه الحالة والانتفاضة السياسية في كون إن هذه الأخيرة هي تعبير مفاجئ في موقف الأفراد لذلك فإن هناك غموضاً في الأهداف المطروحة حيث تبقى هذه الحالة كصفة تطبع السلوكية السياسية للمتفضين، حيث تتصارع وتتناقض المفاهيم السياسية بسبب غياب خط إيديولوجي واضح المعالم لديهم. في حين في حالة التمرد هناك خط فكري اجتماعي محدد يهدف الانتقاص من السلطة، وعلى الرغم من تنوع مكوناته الاقتصادية ولكن تبقى قدرته- أي قدرة الخط الفكري- في مل الحيز السياسي متوقفة على طبيعة وعلاقة المكونات الاجتماعية، بمعنى هل هناك أرضية اجتماعية اقتصادية قادرة على تسهيل تبني الفكر كمصدر للتعرف السياسي والاجتماعي، أما أن تلك الأرضية غير موجودة .

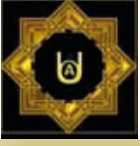
في الواقع ما تعنيه كلمة التمرد سيكولوجيا هي حالة تلك الشخصية التي لديها موقف ضد السلطة التي يمثلها رئيس الدولة والمجموعة التي حوله، وذلك لسبب، أما عدم حبها أو عدم تقديرها لها، أو لكون- السلطة- إنها لا تحبه ولا تقدره، كما يذهب إلى ذلك أريك فروم (Erich Fromm 3)، فهي ترغب عن طريق تمرد قلب

والسياسية. وتتجسد حالة التحلل أو الشلل لآليات الحاكمية داخل المجتمع على مستويين:-

الأول: مستوى النظام السياسي، المتمثل في ضعف آليات سيطرته في التحكم بالبيئة السياسية بشكل مفاجئ، بسبب فقدانه لقدرته في الإقناع والمساومة وتعويض ذلك باللجوء إلى العنف كوسيلة وحيدة في فرض النظام. أي بعبارة أخرى إن هناك تغيير مفاجئ في مفهوم القوة، التي تعبر عن علاقة اجتماعية تستند في حصولها على الشرعية باستغلال قدرتها في الإقناع والمساومة، إلى قوة تعكس ممارسة العنف فقط في المحافظة على بقاءها. إن ما يعنيه هذا التغيير المفاجئ في مفهوم القوة ليس فشل سلطة النظام وإيديولوجيته في القيام بدور الحاكمية السياسية فحسب، بل يعني أيضاً تغيير في طبيعة النظام تلك التي كانت وراء المناداة بتغييره، بتغيير قواعد اللعبة السياسية المنظمة للمجتمع .

الثاني : مستوى الشعبي والجهاهيري، حيث تتجسد حالة التحلل والشلل في الآليات الحاكمية بفقدان كل التنظيمات والحركات السياسية الموجودة على المسرح السياسي قدرتها على التأثير، بسبب انفلات زمام الأمر حينما يسيطر غضب الشارع على المسرح السياسي في ممارسة علاقات التأثير بدلا عنها. بعبارة ثانية بدلا من سيطرة عقلانية السلوك كتعبير عن إرادة الفاعل وقدراته الفكرية في اختيار أفضل الحلول لتحقيق مصالحه من خلال الإمكانيات والمعلومات التي تتيح له مؤسسات النظام والحياة السياسية وكتجسيد لقواعد اللعبة السياسية، أصبح الغضب الذي يكمن في أساسه، القلق والخوف من فقدان شيئا ما، ومشاعر التوتر من استمرار شيئا ما، كدافع للسلوك السياسي في اختيار الأهداف. وكنتيجة لسيطرة هذه المشاعر على المسرح السياسي تتسم غالبية الأهداف المطروحة بالضبابية في محتواها الفكري .

يضاف إلى ذلك هناك خوف عام يسيطر على المشاعر من طرفية سلوك الغضب: فعندما يصبح الخوف دافعا للتصرف السياسي وعلى حساب العقلانية، فإن هناك إمكانية لتحوله إلى عنف وعنفا مضاد، إذا ما زادت درجات الخوف من حدتها. وتبقى إمكانية هذا التغيير متوقفة على عمق حالة مشاعر الغموض في المواقف، فكلما زادت درجات الغموض في مواقف الفرد اتجاه وضع ما، زادت معها درجات القلق والتوتر الذي يصاحبها، حيث يعبر الفرد عنهما من خلال مشاعر غضبه، الأمر الذي يفرض على الفرد للهروب من وقع تأثيره إلى اتخاذ موقف متصلب، يهدف من وراءه - وهو سبب التخوف- أما إلى إعادة تجسيد مصادر التماثل القديمة أو في خلق المصادر الجديدة، وذلك لغرض إعادة التقدير النفسي له، بعد إصابة هذا الأخير بنكسات نتيجة ظرف المفاجئة، والتي قادت به إلى التشكك بحقيقة ليس وجوده فحسب، بل في تلك المصادر التي تماثل معها في السابق واتخذها كمعيار في تأطير شخصيته السياسية . ويمكن للمرء رصد هذا



في الواقع ما يمكن ملاحظته في حالة التمرد والعصيان، إن السلطة القائمة ورغم وجود هذه المظاهر السياسية ما زالت تملك القدرة في المناورة السياسية، لأن آليات الحاكمية التي تحدد قواعد اللعبة السياسية لم تتعرض بعد إلى الشلل والتفتت، فذلك هي تراهن على هذه القدرة وعلى الزمن في إضعاف قدرة التمرد على الاستمرار، خصوصاً إذا علمنا أن إستراتيجية السلطة المتسمة بالرهان على الزمن يمكن أن يحقق لها على الأقل نتيجتين ويكون لهما تأثير مباشر على المتمردين:

النتيجة الأولى: إن أطالة الوقت في الاستجابة إلى مطالب المتمردين تذهب إلى صالح السلطة لأن هذه الإطالة سوف تستهلك التمرد من الداخل بسبب عدم قدرة قيادة التمرد على إشباع مطالبة جماهيرها أو أهدافها بشكل سريع إلا من خلال التفاوض مع السلطة، حيث يعني هذا تثبيت الاعتراف بها كسلطة نظام، وبأنها القوة الوحيدة القادرة على تحقيق الإصلاحات في المجتمع.

النتيجة الثانية: إن اعتماد السلطة على قدرتها السياسية في المراوغة عبر سياسة الأخذ والعطاء تهدف إلى إنهاك المتمردين نفسياً، حيث تراهن بعملها هذا على قدرتها في تحييد بعض القوى المتمردة بسحبها إلى معسكرها أو خلق حالة الملل في النفوس من استمرار المواقف الغامضة لدى المتمردين سواء كان ذلك على مستوى الأهداف أو على مستوى مواقفهم السياسية مع القوى المؤثرة، بمعنى آخر إنها تراهن على قدرتها في خلق شعور اللامبالاة السياسية من الوضعية الحالية الذي سيساعدها على الاستمرار بالبقاء على دفة الحكم أطول وقت ممكن. وهذا ما يمكن ملاحظته بشكل واضح في اليمن والى حد ما في البحرين.

المحور الثالث : الثورة :

يمكن بحث الثورة من زاويتين السوسيولوجية والسيكولوجية :

فعلى المستوى السوسيولوجي : الثورة وبعبارة أخرى، ليست هيحانا شعبياً تعكس حالة القلق والتوتر - وإن كانت هذه المشاعر حاضرة في صيرورتها - وهي ليست تعبير عن حركة غير منظمة، بل تعكس صيرورتها، على عقلانية عمل وسلوك، تهدف من وراءه إلى إحداث تغييراً جذرياً ليس على مستوى السلطة فقط وإنما، إلى تغيير مفاهيم وقيم وعادات، أطرت بها السلطة طبيعة المجتمع بكامله. وإن عملية التغيير الجذرية وإن صاحبها أشكال من العنف والعنف المسلح ما هو إلا رد فعل لعنف سلطة النظام التي تحاول الدفاع عن نفسها بالجوء إلى القوة والقوة المفرطة. بعبارة ثانية أن انطلاق الثورة، وكما تظهره الشواهد التاريخية*، كانت دائماً تعبير عن حركة سلمية في بؤادر انطلاقها، وإن التغيير في مصير سلوكيتها يقرره سلوك السلطة القائمة. فلكون إنها تعبير عن عمل عقلائي، ففي أساس

هذه السلطة وإحلال نفسها محلها، وإذا استجابت لها السلطة بشكل أو آخر في تنازلها لها بالاعتراف بوجودها أو في إشباع جل مطالبها، فسرعان ما تصبح هذه الشخصية صديقة للسلطة أو تعيد توثيق علاقاتها معها، خصوصاً إذا كان هناك تقاسم في الأرضية الاجتماعية والثقافية فيما بينهما، رغم العنف التي قد تتعرض لها قبل التوصل إلى هذه الحلول، والذي قد يأخذ له صورة ثورة ضد السلطة. وهذه الوضعية بين حب متبادل مع شكوك وبين كراهية معلنة قابلة للتغاضي عنها، تفسر إلى حد ما عدم تطرف سلوكية المتمردين في المطالبة بتغيير النظام بشكل كامل بل الاكتفاء فقط بالمطالبة بتعديل قواعد اللعبة السياسية خوفاً من تعرض الأرضية الاجتماعية الثقافية للتلخل الذي قد يفتح الباب أمام تهميش أو تفتت آليات مصادر التعارف الاجتماعية والثقافية بين مكونات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية، خصوصاً إذا علمنا مدى عمق تأثير هذه المصادر على تكوين الشخصية وهويتها في هذه المجتمعات، وهذه هي حالة اليمن اليوم والتعثر في إجراءات التغيير داخل النظام بسبب تكوينات القبيلة والعشائرية التي تخفق أو تهض من فاعلية الخط الفكري المناهية بالتغيير. ولا تختلف هذه الوضعية عن ما حدث في البحرين في كونه مجتمع عشائري يضاف إليه التباين الطائفي، مع وجود اختلاف مع اليمن من زاوية واحدة وهي اختلاف في مصادر تأثير التدخل الدولي على التمرد: فعالة التمرد والعصيان ضد السلطة في البحرين لم يكن في البداية يذهب إلى تغيير طبيعة النظام إلا في وقت متأخر تصاعدت الأصوات المناهية بذلك، ويكمن وراء هذا التصاعد عامل التدخل الدولي الإقليمي الممثل في دور إيران والسعودية، فبالنسبة لإيران يفسر تدخلها في الأحداث كمحاولة منها تذكير العرب في أحقيتها المفترضة بالبحرين، وذلك عن طريق غير مباشر يمر من خلال استغلال حالة التمرد في تثبيت وجودها بشكل مكثف، من جهة ومن جهة أخرى، محاولة إضعاف الدور السعودي في منطقة الخليج ولبنان. وأما بالنسبة للسعودية فتدخلها يفسر في محاولة نظامه وقف التهديد المستمر لإيران في منطقة الخليج العربي. بعبارة ثانية تكمن وراء المناهية بتغيير النظام في البحرين، عمليات تصفية الحسابات بين السعودية وإيران وليس طبيعة النظام نفسه بأسسه العشائرية. في حين تدخل تأثيرات القوى المحيطة باليمن إضافة إلى تأثيرات الأمريكية التي تصطف جميعها وراء التخوف من انفلات زمام الصراع السياسي الحالي لصالح التطرف الإسلامي وبالخصوص لصالح القاعدة، تضيف تعقيداً على الوضعية السياسية في اليمن تتمثل بتعقيد العلاقات بين المتمردين والسلطة وتمنع الوصول إلى حلول يقبلها الجميع. فبالنسبة لهذه القوى الإقليمية وكذلك بالنسبة للغرب، يعني القبول بالتمرد إمكانية خلق مصدر للتهديد المباشر لهذه الأنظمة إذا ما وصلت إلى السلطة المجموعات الإسلامية المتطرفة أو تلك التي تناهض الغرب، حيث سيفتح هذا التغيير المجال أمام إمكانية تعرض المنطقة إلى حالة عدم الاستقرار السياسي التي ستؤثر بدورها على مستقبل الكيانات السياسية بأجمعها.



تملك السلطة أو الاستعداد لمغازلتها المعيار الذي يميز شخصية الثوار عن الآخرين. فالثورة تفقد صيرورتها عندما يتحول الثوار إلى متمردين حينما يصبح التعلق بالسلطة سببا لوجودهم، حيث يعني هذا، فقدان الفرد لاستقلالته وحرية، سبب ثورته في البداية، ليصبح تابعا للسلطة ، علما وفي غالب الأحيان ،ترفق المجموعة الباحثة عن السلطة سلوكها بمجموعة من التبريرات الإيديولوجية هدفها الظاهري هو إعطاء معنى معيناً لتنازل الثوار عن استقلاليتهم والقبول بالتبعية، حينما تركز على ضروريات المرحلة التي تدعو إلى ضرورة انصياع الأفراد لها لتحقيق الأهداف المطروحة من قبلها .

أن تفسر هذه التبريرات وتحليل مضامينها تظهر محاولة هؤلاء الباحثين على السلطة إخفاء الوجه التحكيمي لسلطتهم عبر خلق القناعات الوهمية من خلال التركيز على دور الوهم الإيديولوجي في خلق الشرعية للنظام وللقاتمين عليه. وعليه يمكن القول بأن تفسير فشل استمرار كثير من الحركات السياسية بأيدولوجياتها الثورية القديمة والحديثة داخل المجتمع يعود إلى، تحول الثوار إلى متمردين حينما يصبح همهم الأول والأخير هو الحصول على السلطة والاستماتة في الدفاع عنها.

أما على المستوى السيكولوجي : لا تعني الثورة محاولة رفض الأبناء لسلطة الأب بالمفهوم الأدبي للمعنى ، بل هي محاولة لرفض كل ما مثله الأب من قيم وأعراف خلقها أو وضعها لتحقيق إشباع رغباته وعلى حسابهم - الأبناء - ، حيث يعكس عملهم صيرورة دفاع الأنا عبر خلق نرجسية جماعية يجسد فكرهم الثوري ، ضد النرجسية المتضخمة للأب الاحتكاري تلك التي تمثلها السلطة القائمة بصيغتها المعروفة بجنون عظمة القائد ، والتي تعتبر إن الآخر بالنسبة لها، ليس فقط موضوع تحقيق رغبات هذا الأب الاحتكاري، بل هو المجال أو الحيز لتحقيق تلذذه بممارسة سلطته عليه، وكما تقول دانيس لاشود Denise Lachaud إن الصفة الاستحواذية لقيادة - الأب - (تبحث عن تحطيم كل من يمثل بالنسبة له ،سواء على المستوى القريب أو البعيد، صاحب قوة ونفوذ)(5)، حتى ولو كان هذا الأخير المجتمع بأكمله. علما بأن كلمة القائد لا تشير بالنسبة لهذا الأب إلى معنى المودة بينه وبين الآخر، بل هي تشير إلى نوعيته التي تتصف بتفوقها ورائدتها على الآخر. ويحتوي هذا المعنى بحد ذاته على مضمونين : شرعية تلذذه بالسلطة بسبب تفوقها الاجتماعي أولاً، وضرورة خضوع الآخر له ثانياً بسبب رائدته شخصيته. وفي كلتا الحالتين يعتبر الآخر بالنسبة للقائد، جزء في المجموعة وليس عضواً فيها ، لان الاعتراف به كعضو يعني إعطاءه قيمة لشخصيته، في حين اعتباره جزء يعني نفي عليه أي أهمية تذكر. وبسبب هذه الوضعية فانه - إي القائد الأب - لا يمكن له الاعتراف بالآخر إلا إذا قبل الآخر إن يكون امتداد لأناه النرجسية، بمعنى القبول (بطمس هويته)(6). فانكار هذه الهوية بالنسبة للقائد ، تعني قبول الآخر بأن يكون الحيز الحيوي لتلذذ القائد بممارسة السلطة، والذي من خلاله فقط - إي هذا الحيز -

هذا العمل تكمن فكرة البحث عن الحرية وكرامة الإنسان ، حيث يعني هذا البحث محاولة الفرد استرجاع حريته التي صودرت من قبل قيم النظام السياسي والاقتصادي وتغيير تلك المؤسسات التي وضعت لغرض تأطيره وترويضه ، والمسئولة عن إهدار كرامته الإنسانية. وما فكر الثائر إلا. تجسيد بسلمية تصرفه لان البحث عن الحرية والكرامة تتنافى مع مفهوم العنف إلا إذا كان هذا الأخير تحصيل للممارسات الخاطئة والتعسفية للسلطة في التعامل معه. وتتصف حالة الوضعية السياسية للمجتمع في هذه الأنظمة والتي تقف وراء الثورة، بأن هناك قطيعة عميقة في العلاقات بين كل ما هو أفقي مع ما هو عامودي. بعبارة أخرى وبمعكس حالة المجتمعات التي تعيش الانتفاضة السياسية، فليس هناك لا تحليل سياسي ولا شلل في إدارة حاكمية المجتمع ،بل هناك تمركز قوي للسلطة مع غياب كامل في قدراتها على الإقناع والمحاورة، حيث يعود سبب ذلك إلى إحلال سلطة النظام للقوة كوسيلة لإدارة دفعة الحكم وضمان استمرار بقاءها على قمة الهرم السياسي بدلا من اللجوء إلى المناورة والحوار مع مكونات المجتمع، السياسية منها وكل الطوائف غير السياسية التي يتشكل منها هذا المجتمع. إن اللجوء إلى القوة يعني، وكما ذكر سابقا فشل النظام وإيديولوجيته بشكل تام في خلق أو تثبيت الاندماج السياسي والثقافي لمكونات المجتمع بشكل طوعي وتجاوزي عبر الأهداف التي جاءت بها إيديولوجيته ،والحالة السورية تمثل اليوم هذه الصيغة .

وعليه إن كان الاختلاف بين الثورة والانتفاضة السياسية والتمرد تقرره حالة انقطاع الروابط التي تربط النظام مع كل مكونات المجتمع ، فإن وجود المجموعات المناصرة للنظام - داخليا تمثلها المجموعات الحزبية أو الطائفية أو العشائرية وخارجيا تمثلها القوى الدولية والإقليمية التي لها مصالح باستمرار النظام- يفسر مواقفها الدفاعية عن نفسها المصالح الحيوية التي تربطها معه - حالة ليبيا وسوريا - في حين تكمن وراء سلوكية الثائر ، بحث الفرد عن ذاته المهمشة في محاولته استرجاع حريته، والتي تعني أيضا محاولة البحث عن استقلاليته الراضة لكل تأطير ولكل إشكال التبعية للسلطة ،استقلالية تمنح للفرد القدرة والإمكانية في نقد مجتمعه أو إي مجتمع آخر، لان غاية النقد ليس تجريح الآخر ،بل التماثل مع قيم الإنسانية التي تتجاوز القيم الضيقة التي فرضها النظام السياسي عليه بقيم أيديولوجيته ضيقة . ويتجسد تصرف الفرد هذا عبر رغبته بالتعلق بالحياة ولكن ليس بحب الحياة ، تلك التي تترجم إلى الواقع عبر رفضها للشكل المقدس للسلطة. ويعود السبب وراء هذا الرفض، الاعتقاد الذي يذهب إلى القول بأن من يولع بحب تملك السلطة أو لديه الاستعداد في مغازلة السلطة، يفقد على نفسه القدرة على نقدها ، وكما يقول اريك فروم Erich Fromm (إن أسس صفات الرجل هي التي تقرر إي أفكار يتبناها وتقرر أيضا قوة الأفكار التي يختارها) (4). بعبارة ثانية أن مكونات الصفات الشخصية للفرد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وظروفها، هي التي تقرر قبول أو رفض خضوع الفرد للنظام وإيديولوجية سلطته. وعليه فيمكن اعتبار رفض حب



حالة الميتانومي Metonymy لشخصية الأب، تلك التي تعني وصف شيء غير مباشر بأشياء من حوله كإستراتيجية في إفراز موقعه داخل المجتمع من خلال دمج مع ما تعنيه كلمة المجتمع، فمثلا محاولة السلطة إعطاء معنى لوجود الأب المتميز- القائد، المفكر، المناضل - بمزجه مع ما هو كل- الأمة-، يعني ذلك إن الإشارة إليه تعني الإشارة إلى المجتمع وعندما يشار إلى المجتمع فأنها تعني الإشارة إلى الأب. بمعنى آخر إن عمق معنى كلمة المجتمع تتجسد في شخصيته وعمق شخصيته تمثل المجتمع. فكل محاولة نقدية له تعني بالنسبة له نقدا للمجتمع وكل نقد للمجتمع تعني بالنسبة له نقدا له، فتساهم آليات تعامله مع الأفراد هذه ليس في تأطير السلوك فحسب بل تساهم في عملية إنكار هوية وشخصية الآخر وتهميشه. فنعمق هذه آليات، جذور الصدمة النفسية لدى الأفراد نتيجة تعمق عمليات الإحباط في عملية التماثل معه نتيجة للانقطاع العلاقات العاطفية بينهما، ما عدا تلك المؤسسية منها والتي هي نتاج خلقه و تعمل في إعادة إنتاج نفس العلاقات الاجتماعية معه ومع المجتمع لكي تحافظ على التداخل بين المجتمع وبينه. ولما كان من المستحيل استمرار هذه الحالة مع استمرار حالة غياب الانفتاح على الآخر، فإن تحول القلق والتوتر إلى طاقة تدميرية يجسدها الغضب الشعبي، يتوقف انفجارها على إمكانات الفرد العادي بتجاوز حواجز الخوف من السلطة، عبر خلق نرجسية جماعية بتعبئة قواه الفكرية-وان لم تأخذ صيغتها النهائية لحد ألان في بعض من الأنظمة - من خلال صياغات تنظيمية هدفها توجيه هذا الغضب ليس ضد السلطة وممثليها فحسب بل أيضا ضد طبيعة النظام بأكمله.وهذا ما يتم حدوثه ألان في سوريا ومع بداية التحرك السياسي في ليبيا قبل تحول الأمور إلى العنف الذي يعود سبب وجوده إلى تعامل السلطة مع الثائرين.

المحور الرابع: التظاهرات الجماهيرية :

تختلف التظاهرات الجماهيرية عن الانتفاضة السياسية والتمرد والعصيان والثورة عن التظاهرات الجماهيرية في كون هذه الأخيرة، حتى ولو أخذت لها صورة انتفاضة سياسية كالتى حدثت في العراق بعد غزو العراق للكويت، فهي لا تهرب من وصفها كتعبير عن حالة سخط جماهيري مبرمجة ضد وضعية اجتماعية سياسية واقتصادية معينة، ترافق ظهورها مع توسع انماط التحرك السياسي المذكور في اعلاه، حيث يكمن وراء تحرك الجماهير مجموعة من المطالب السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية، طرحت من قبل تنظيمات وحركات وأحزاب. ولا يؤثر هذا التحرك على الوضع السياسي للنظام، إذا كانت آليات السيطرة التي تملكها السلطات السياسية مازالت ذات فاعلية قدرتها الاقناعية والأمنية قادرة على تحجيم قوة تأثيرات التحرك من خلال عملية الاستجابة للمطالب المطروحة أو في قمعها، ولذلك فلا تشعر السلطات السياسية بان هناك تهديد لشرعية النظام الذي تعمل في إطاره. بمعنى آخر ليس هناك تحلل أو شلل في آليات التعرف على مصادر التماثل الاجتماعي والسياسي والثقافي، في حالة التظاهرات

يمكن للأخر التعايش مع القائد واعتراف الأخير به. وما شخصية ألقاذي وشار الأسد إلا تمثيلا واضحا لهذه الحالة .

إن محاولة الأب - القائد - تحطيم الأخر تأخذ شكلين: الأول عن طريق العنف المادي بقمعه وسجنه، والثاني عن طريق العنف المعنوي، في إهدار شخصيته وكرامته وإذلاله نفسيا*. ويكمن وراء هذا التصرف عاملين يفسران فشل الأب القائد في قيادته :-

أولا عدم قدرة القائد على خلق العلاقات العاطفية مع الأخر والتي تساعد نظامه على قبول الأخر بالتماثل معه أو تقليده أو في استمرار التماثل معه أو استمرار تقليده، بسبب القمع واحتكار السلطة.

ثانيا :- في مساهمته الفعالة في إفساد كل فكر سياسي، لان آليات تعامله مع الأخر إن لم تكن قمعية فإنها ذات طابع شرطي، إي شراء الأخر عن طريق تقديم التعويضات لمن يرضى الرضوخ له، فيفتح هذا التعامل الباب أمام تطور الانتهازية كظاهرة والزبائنية كآلية للتعامل، تساعد الأب في الاستمرار بتلذذه بممارسة السلطة على الأخر، حيث يفسر الأب القائد انصياع الأفراد لسلطته عبر آليات القمع والتعويض بكونها، دليل على عملية تطابق شخصياتهم مع شخصيته، وبالتالي هي الدليل على شرعية سلطته. وكنتيجة تنعكس آثار هذا التعامل على الفكر، بكونه وسيلة للوصول للسلطة أو في التقرب إليها، وليس الفكر كقوة تفسر الحاضر والماضي وتعبير عن مثالية توجب بمضامينه الشعور بأمل تغير الأمور.

في الواقع يتناسى أو يتجاهل الأب حقيقة مهمة وهي : إن قبول الأفراد- الأبناء- أو رضوخهم لتوجيهاته يفسرها تأثير الضغط الاقتصادي والسياسي على الفرد: فعندما تكون تأثيرات الظروف الاقتصادية والسياسية على كاهل الأفراد كبيرة، فالحرية التي ينشدها الجميع تصبح عبأ وشيئا غير واقعي، لان الشعور بالعوز والخوف من القمع تدفع هذه المشاعر، وبشكل تناقضي، إلى الهروب من الحرية من خلال البحث عن آليات للاندماج في المجتمع تلك التي تعرضها عليهم السلطة . وكما يقول الكسندر دورنا Alexandre Dorna(عندما يصبح الإحباط ثقلا لا يمكن للفرد تحمله، يستبدل الفرد عوامل المقرر لطفولته بتلك الأسس الاجتماعية التي تقترحه عليه السلطات التحكيمية، كإجراءات هروبية)(7). بمعنى آخر إن ثقل الإحباط وما يرافقه من قلق وتوتر حاد يأخذان شكل صدمة نفسية، تهدد من أسس النفسية للفرد، تدفع به للهروب إلى الأمام باللجوء إلى ما يقترح عليه من حلول. ولا يعني والحالة هذه إن قبول الأفراد بالأمر الواقع دليل على شرعية السلطة، فما دام هناك غياب للعلاقات العاطفية مع النظام، إلا من خلال تلك التي يتظاهر بها، واتسام سلطته بغياب الصفة الإيجابية التي ينتظرها الأفراد منه، فإن ثورة هؤلاء الأبناء ضد الأب ونظامه السياسي هي النتيجة الحتمية لاستمرارية منطق الأحادي البعد للسلطة التي تجسدها



هذه الأخيرة كإعلان على شرعية وجودها. غير أن وجود التظاهرات الجماهيرية في هذه البلدان يعني هناك إشكالية في عملية التشخيص، حيث يعني وجودها اعتراف ضمني بلا شرعية السلطة برفض القاعدة المتظاهرة للتشخيص المقدس للسلطة، عندما تقيم القاعدة المتظاهرة لأعمال السلطة كتفضيل وأسبقية في تحقيق المصالح الذاتية للسلطة وعلى حساب الجماهير. فإذا تحول هذا التقييم إلى اعتقاد ستتجذر في نفسية القاعدة المتظاهرة فكرة إن أعمال السلطة هي خروج واضح لخط الذي أرادت السلطة ربط الجماهير بها، لأن تصرف السلطة يذهب إلى عكس أو يتناقض مع ما جاءت به الشخصية المقدسة من شواهد وأفعال.

إن تحول التقييم إلى اعتقاد يعني إن التأثيرات المعرفية نجحت في التأثير على وجدانية القاعدة المتظاهرة وساهمت في تقوية الوعي الجماعي للمتظاهرين والتي تتجسد عبر سلوكية رفض التشخيص القدسي للسلطة. لذلك فإن استمرارية تصرف السلطة بتجاهلها للمطالب الشعبية سيضع السلطة على نفس المستوى المنتقد للشخصية المقدسة، أي منظوراً لها من زاوية تهميش السلطة لوضعها داخل المجتمع، لذلك فإن ضرورة استمرار وجودها على قمة الهرم السياسي يدفعها إلى الانفتاح على المتظاهرين في محاولة لاستيعاب احتجاجاتهم، ويفسر هذا التصرف بتخوفها من فقدان نظامها للشرعية بسبب احتمالية القطيعة بين مصادر تماثل المتظاهرين مع الشخصية المقدسة وبين مصادر آليات تلاعب السلطة بصورة هذه الشخصية. فعندما تتحلل روابط التقاطع مع الجماهير، فإن هناك احتمال تطور التظاهرات إلى رفض كامل لها، يأخذ أشكال متنوعة بين تمرد وثورة، إن تعمقت حالة تحلل الروابط المتقاطع معها، الأمر الذي يدفع بسلطة هذه الأنظمة إلى تلافي الوصول إلى هذه الوضعية عبر سياسات الانفتاح والاستجابة إلى مطالب الجماهير المتظاهرة كضمانة لاستمرار تقبل القاعدة الشعبية تشخيص سلطتها بالشخصية المقدسة. وهذه هي حالة سلطات الأنظمة في المغرب والأردن وعلاقتها مع القواعد الشعبية الريفية والعشائرية بتقريبها وإبعادها للحركات الإسلامية الأكثر تأثيراً في المجتمع.

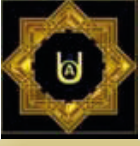
هل يعكس التحرك السياسي في العالم العربي وجود الحركات الاجتماعية الجديدة ؟

قد يتصور البعض بان الانتفاضة السياسية وحالات التمرد والثورة، ما هي إلا تعبير عن سلوكية الحركات الاجتماعية الجديدة الاحتجاجية، هذه الحركات التي يمكن تعريفها، وكما يذهب إلى ذلك أريك نوفو Erik Neveu، بأنها مجموعة من الأفراد (تربطهم مطالب مشتركة يعبرون عنها بطرق معروفة مثل الإضرابات والتظاهرات) (9). أو هناك من يعرفها كصراعات مواجهة (لا يتحدد مجالها أي الحركات الاجتماعية الجديدة - في دولة واحدة.. ولا بنوع معين من سلطة حكومية... لأن هدف الصراعات معها يكمن في نتاج السلطة نفسها كما هي عليها... إنها صراعات من أجل إثبات حق الاختلاف وذلك

الجماهيرية. وإن ظهر في بعض الأحيان نوع من أوجه الضعف في فاعلية هذه الآليات، فلا يعني إن هناك تحلل أو شلل، بل يمكن اعتباره خلافاً أو اضطراباً في عمليات التعامل.

وعليه فما دامت فاعلية آليات التعرف قائمة، فتعامل سلطات النظام مع التظاهرات الجماهيرية يبقى سهلاً. وهذه هي حالة الاحتجاجات المغربية وإلى حد ما الأردنية، تلك التي تنادي بالإصلاح السياسي. فالكيفية التي تعاملت السلطات المغربية معها بالانفتاح عليها بهدف تلبية مطالبها، أبعد أي خطر يمكن أن يثار ويهدد من شرعية النظام السياسي. فعدم حدوث أي شلل في عملية التماثل، عكس فاعلية رقابة النظام وسيطرته على البيئة المجتمعية في التحكم، يتمكن به إعادة تثبيت علاقات التداخل بين ما هو أفقي مع ما هو عمودي، فأمن لها هذا التصرف استمرارية إستراتيجيتها في البقاء، وحسب تحليل دانيال برومبيرج Daniel Brumberg وبخصوص علاقة هذه الأنظمة مع معارضيه، فإن محاولة هذه الأنظمة (...إعطاء مجال للمعارضة للتنفيس عن نفسها، فإن صمام التنفيس يستجيب إلى الحد الأدنى لمطالب المعارضة في المشاركة السياسية... ولكن دون تفويض من سيطرة النظام بشكل نهائي (8).

في الواقع أن قدرة النظام السياسي في هذه البلدان على استمرار تقاطع مصالحها مع مصالح القواعد الشعبية يعتمد بالدرجة الأولى - ومن الناحية السوسيولوجية - ليس في قدرة السلطات على إشباع حاجيات والمطالب السياسية والاقتصادية للقواعد الشعبية فحسب، بل تعتمد أيضاً على قدرة استمرار تشخيصها للصورة التمثيلية لشخصية مقدسة لها وقع في نفوس القاعدة الشعبية. فمحاولة قيادات هذه الأنظمة المحافظة على وجودها يتم عبر ربط وجودها بقدسية شخصية تنحدر منه - انتسابها إلى أهل البيت -، الأمر الذي يعطيها نوع من الشرعية في البقاء. ويلعب هذا التشخيص - ومن الزاوية السيكلوجية - تأثيره على النفوس، بسبب التصور العام لدى القاعدة الشعبية بعدم جواز أي فرد أو حركة تقديم نقد لهذا التشخيص لأنه يفسر بنقد للشخصية المقدسة. ولكن تحليل هذا التشخيص يبين أن الشرعية التي تستند عليها هذه الأنظمة يذهب إلى الشخصية المقدسة وليس إلى النظام، بدليل إن كان رفض الشخصية المقدسة يعتبر المجتمع العربي الإسلامي من الكبائر التي لا يعاقب عليها الفرد الراض لها فحسب، بل تذهب نتائجها إلى إبعاد من العقاب إلى رفضه اجتماعياً وثقافياً، أي بمعنى تهميش الفرد لنفسه اجتماعياً في مقابل المجتمع، الأمر الذي قد يقود إلى القطيعة معه، ليس فقط اجتماعياً وإنما فكرياً ونفسياً. ففقدانه لتقدير الذاتي لنفسه يعني وضع نفسه في مستوى متدني في مقابل الآخر، حيث سيخلق له هذا الوضع، الشعور بالدونية والذي سيخلق لديه شعور بالقلق والتوتر الذي لا يمكن التخلص منه إلا عن طريق الخضوع للآخر أو القبول بالتغريب في معناه النفسي والمادي باللجوء إلى الخارج. وهذه الوضعية هي التي تفسر عدم تجرأ الفرد في هذه الأنظمة على نقد السلطة والذي يفسر من قبل



الكبير للثورة المعلوماتية التي أمحت الحدود بين الدول والمجتمعات ، تأثرت الحركات الاجتماعية الجديدة بهذا التطور وأخذت لها صيغة شبكات متداخلة غير منتظمة بين مجموعة من الأفراد والجماعات والمنظمات، المنخرطة بالعمل السياسي أو في صراع ثقافي وتستند على ذلك بتقاسمها لهوية جماعية، وذلك حسب رأي ماريو ديانى Diani (13) Mario، حيث يهدف من وراء هذه الهوية تعبئة الجهود بالتركيز على العمل الجماعي لخلق سلوك جماعي مستغلة بذلك، ظروف البيئة وضعف استجابات السلطة على المطالب السياسية والاقتصادية والثقافية في خلق هذه الهوية. وبالتالي فقد يتصور البعض انه يمكن وضع تصرفها الاحتجاجي في لحظة زمنية معينة وفي موقف معين وفي ظرف خاصة، كتعبير عن انتفاضة سياسية ضد برنامج سياسي معين أو ضد سياسة دولية معينة. ولكن إذا حاول المرء تحليل طريقة عمل الحركات الاجتماعية كمعيار للتمييز بين واقع الحركة الاجتماعية وواقع الانتفاضة السياسية أو التمرد أو الثورة، فتحليل عمل الحركة يظهر بأن صفة سلوكية احتجاجاتها يدل على تكوين الحركة النخبوي ، بدليل استناد عملها على قدرتها بخلق المعرفة الإقناعية، التي تعني ذلك الإطار المعرفي الذي (يحتوي على نماذج تفسيرية تتضمن في داخلها تعريف بالمشاكل وأسبابها والمطالب والتبريرات المرافقة لها وقيمة التوجهات- التي يفترض القيام بها - بهدف شرح الوقائع ودعم الانتقادات ومنح الأهداف المطروحة شرعية لها)(14)، بعبارة ثانية تتضمن المعرفة الإقناعية على الحجج المقنعة التي تهدف لصياغة واقع اجتماعي فعال تقوم من خلاله بتوضيح وتبيان المشاكل الظلم (15) داخل المجتمع، أي أن في توجهاتها الاهتمام بالمجتمع المدني بالدفاع عنه ضد ما تتصوره تجاوزات لسلطات الدولة ونظامها ، تستند المعرفة الإقناعية على أرضية التحليل العقلاني وليس فقط العاطفي لتعبئة الجهود، لتمكين الأفراد (عبر التفسيرات المقدمة، تحديد موقعهم وتصورهم وهويتهم، سواء كان ذلك في إطار حياتهم اليومية أو في علاقتهم مع العالم) (16)، وما يسهل عملها هذا، هو استغلالها لما تقدمه الشبكات العنكبوتية من إمكانيات في خلق الاتصالات بين الأفراد والحركات الاجتماعية وطرح المشاكل الاجتماعية والسياسية والثقافية الدولية منها والمحلية في محاولة لخلق هوية جماعية مشتركة. فعبر هذه الاتصالات يتمكن، وحسب تحليل كيفين ماكدونالد (17) Kevin McDonald، الناشطون من إعطاء معنى وقيمة كبيرة لعملهم الفردي بفضل تقاسمهم لخبرتهم بالعمل الجماعية في الحركات الاجتماعية العالمية حيث يتجسد هذا العمل بالمشاركة التعبيرية في فعاليات احتجاجات الحركة دولياً ومثال على ذلك، الاحتجاجات من أجل تحقيق العدل في العالم ، وكذلك الاحتجاج على البيئة .

في الواقع يبين تحليل الحركات الاجتماعية الجديدة المعولمة، بان عملها لا يختلف عن عمل المجموعات الضاغطة التي يعم العالم الغربي بها ، من زاوية محاولتها التأثير على صانعي القرار السياسي لأخذ برأيهم وأفكارهم معتمدة على عقلانية حلولها وإرادتها في

من خلال محاربة كل ما يعزل الفرد... ويجبره على الانطواء على نفسه...إنها صراعات ليس ضد أو مع الفرد وإنما هي معارضة ضد ما يسمى بالحاكمة عن طريق الانفرادية(10) وهذا ما يذهب إليه ميشيل فوكو Michel Foucault. وأما بالنسبة لسيدني تارو Sidney Tarrow فإنها تعبر عن حالة (التحدي الجماعي للسلطة وللنخبة من قبل مجموعة باسم أهدافها المشتركة وتضامنها) (11)، حيث يأخذ هذا التحدي كمعيار للتعرف على هذه المجموعة ويفرزها عن تلك التنظيمات القائمة والموجودة داخل المجتمع .

إن هذه الأوصاف لا تقدم الدليل بان الانتفاضة السياسية وحالة التمرد والثورة ، كسلوكية وكتحرك هي تعبير عن حركة اجتماعية جديدة. فلكون الحركات الاجتماعية الجديدة هي تنظيمات قائمة بحد ذاتها، وإن الأنظمة السياسية تعترف بوجودها وخاصة في مجتمعات العالم الغربي المدني، وإن سلوكية عملها قائمة ليس على شكل تنظيمات، وإنما على شكل شبكات لمجموعات صغيرة ومحلية ، وذلك حسب تحليل آلان سكوت (12) Alan Scott تهتم في قضايا معينة من المشاكل الاجتماعية، دون تقديم الحلول لها ، فسلوكية الاحتجاجات هي وسيلتها للتعبير عن نفسها. إن هذه المواصفات لا تنطبق على الانتفاضة السياسية ولا على حالة التمرد والعصيان ولا على الثورة ،في كون إن الأنظمة السياسية تسمح لهذه الحركات في العمل داخل إطار النظام السياسي وهناك برمجة مسبقة في التعبير عن نفسها عبر أجهزتها وشبكات اتصالها ، مما يعني إن ليس هناك تحلاً وشللاً في آليات سيطرة النظام، بل قد يشجع النظام وجودها لأنها تعتبر بالنسبة له باروميتر لقياس شعبيه سلطتها، الأمر الذي يتناقض مع مفهوم الانتفاضة كحدث فجائي يتصف بعفوية سلوك التحرك وأنيته، من جهة ومن جهة أخرى مع مفهوم التمرد كمحاولة لإحلال سلطة بديلة أو مع الثورة في أهدافها لتغيير أسس نظام حياة المجتمع .وإن أسباب القضايا التي وراء الظهور المفاجئ للانتفاضة السياسية أو تلك التي وراء التمرد أو وراء عملية التغيير ، كلها تتسم بطابع تداخل عوامل تهدف في مجملها ليس إلى إيجاد حلول لقضية معينة بل حلول للامنة التي تعيشها البيئة الاجتماعية للمجتمع ، والتي يترافق ظهورها مع شلل آليات سيطرة النظام وتحلل مصادر التعرف عليه ، حالة تونس ، مصر - أو في ضعف الإسناد الشعبي للسلطة في اليمن أو في الفشل الإيديولوجي وتعسفه - سوريا وليبيا - لذلك فكل هذه الشواهد تذهب عكس ما تذهب إليه الحركات الاجتماعية الجديدة من اتهامات، قد يكون لدى قسما منها طابع داخلي مثل قضية إيجاد سكن صالح أو الدفاع عن قضية الشذوذ الجنسي، ولكن في أغلبها لها طابع دولي حالة الاهتمام بقضية البيئة أو الاحتجاجات ضد عولمة الرأسمال ونتائجه على مستوى المحلي والدولي .

أن تحول العالم إلى قرية بفضل العولمة، بعد سنوات التسعينيات من القرن العشرين، عبر التبعية المتداخلة للعلاقات الدولية والتطور



والتأثير، من جهة ومن جهة أخرى، يمكن وصفها بأنها حركات لا تنتمي إلى طبقة معينة، بل إنها مزيج طبقي يدل على وجوده تعددية التنظيمات وتنوع أفكارها السياسية والاقتصادية، بمعنى آخر ليس هناك خط فكري واحد مسيطر يجسد فاعليتها الاجتماعية والسياسية. وان عملها يتميز بوجود تقسيم واضح بين العمل الجماعي والعمل الفردي، حيث هناك سيطرة جماعية في التحرك وتعتمد في عملها على اللامركزية. وأهم شيء تعبر عنه كل هذه الحركات هو شكوكها اتجاه النظام الديمقراطي الذي تعيش في ظله بسبب عجزه عن الاستجابة للحاجيات الجديدة داخل المجتمع وإنها لا تحاول القضاء عليه، بمعنى آخر يهدف غرضها السياسي، تعديل عمل آليات قواعد اللعبة السياسية للنظام، بإصلاحه، وليس في إنهاء وجود هذه الآليات. إذن وحسب هذا التحليل، تختلف الانتفاضة السياسية العربية وحالة التمرد والعصيان والثورة كسلوكية وكتحرك مقارنة مع الحركات الاجتماعية عن كل الذي ذكر بوضع سلوكية الحركات الاجتماعية في إطار التظاهرات الجماهيرية، فإذا كان التمرد والعصيان يعكسان حالة تدمير قيادات سياسية ومجموعات نخوية من سلوكية الحكام وإذا كانت الثورة تعكس عمق فشل إيديولوجية السلطة في الاستمرار بإدارة الحكم، فالانتفاضة السياسية - والتي قد يمكن أن تتطور إلى ثورة إذا تمكنت من تحديد خطها الفكري - لا تعبر الانتفاضة عن سخط سياسي، بل تعكس ظهور مفاجئ لوضع سياسي لم يخطط له مسبقاً كما ذكر سابقاً، وفرض هذا الوضع السياسي نفسه على المسرح السياسي وفي لحظة زمنية معينة، بسبب تداخل مجموعة من العوامل، يعود قسماً منها إلى الأحوال المعيشية وقسم ثاني مرتبط بالحالة السيكولوجية للفرد وقسماً ثالث يعكس تداخل العوامل الداخلية والخارجية، وان محصلة نتائج تأثير كل هذه العوامل على الفرد هي، الشعور بالإحساس وبشكل مفاجئ بدونية وضع الفرد مقابل العالم المحيط به، شعوراً يعكس بحد ذاته عمق وتعقد مشاعر حالة تغربه التي يعيشها والتي لم يستطع التعبير عنها بسبب سياسة حجب عن الفرد قدرته لرؤية الأمور بشكل موضوعي، وذلك بفضل آليات السيطرة السياسية للنظام التي تقوم عبر خلقها للوهم الإيديولوجي بحياة سعيدة، بالتلاعب بالمشاعر من خلال محاولة غرس الأمل في نفسية الفرد بتحسين مستقبله لأوضاعه المزرية. وتختلف هذه الوضعية عن حالة التمرد والثورة والتظاهرات السياسية والحركات الاجتماعية الجديدة في كون إن كل هذه الأوضاع السياسية المذكورة يكمن وراء انبثاقها وتطورها على الساحة السياسية عمل مسبق قامت به مجموعة نخوية تتصف بعلاقتها مع السلطة بكونها علاقات مأزومة لا يلعب الشعور بالدونية نفس الدور الذي يلعبه في حالة الانتفاضة السياسية لكون عمل النخبة المسبق حدد من اتجاهات السلوكية بتحديد الأهداف المنتقدة. يضاف إلى ذلك لا يكمن وراء الانتفاضة وجود الشكوك حول ديمقراطية الأنظمة العربية، بل هناك اقتناع بان المجال الديمقراطي الحقيقي الذي يسمح فعلاً للأفراد والجماعات بحق التعبير الحر على أنفسهم، غير موجوداً في هذه الأنظمة، لذلك فآنية مشاعر الأفراد وعفوية تصرفهم اتجاه بيئتهم الاجتماعية

في الحقيقة إذا كان تجاوز الفرد لحواجز الخوف من السلطة والقيود التي فرضت عليه من قبلها في كل من الانتفاضة السياسية والتمرد والعصيان والثورة، تعني حدوث تغير نوعي في الحالة النفسية للفرد، نقلته من حالة اليأس من وضعيته إلى حالة الأمل في تحسين هذه الوضعية، يشير هذا التغير أيضاً إلى أهمية الدور الذي يلعبه الشعور بالغضب، كطاقة كامنة وفي لحظة زمنية محددة، في منح الفرد، الشجاعة الكافية لتجاوز قيود الخوف من السلطة عندما يربط إمكانية إعادة شعوره بالتقدير الذاتي، بشعوره بالاعتزاز والافتخار بعمله في تخطي كل الصعاب. أي أن تفكيره يبدأ بالتغير عندما يشعر بان تحسين وضعه لا يتم إلا عبر تخطي مشاعر الخوف من السلطة. وحسب تحليل ديفيد هوكينس (18) هناك علاقة بين استغلال غضب الأفراد فاقتدي الأمل في رغبتهم تحسين وضعيتهم الفردية والجماعية، وبين التمكن من الشجاعة والافتخار، عند الانخراط بعمل ما، حيث يمكن هذا الأخير من إعادة التقدير الذاتي إلى شخصية الفرد اليأس. إن إعادة التقدير الذاتي للنفس لا تعكس هنا حاجة الفرد في البحث عن التمايز الاجتماعي، بل هي استجابة ضرورية لتحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي للفرد ضد حالة تغربه بسبب ظروف وضعيته الاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي - أي الاستجابة - هي ليست تعبير عن تمايز اجتماعي مبنية على فكرة الاختلاف في الذوق، حسب تعبير بيار بورديو (19) (Pierre Bourdieu)، بين ذوق السلطة وذوق الجماهير



الخاتمة

خلاصة القول إن إي محاولة لتفهم طبيعة الأوضاع السياسي والحراك السياسي في المجتمع العربي لابد أن تنطلق من التركيز على وضعية آليات التحكمية التي تقرر قواعد اللعبة السياسية وطبيعة هذه آليات في لحظة بدء التحرك، منظور لها من زاوية تقاطع العلاقات السياسية بين ما هو أفقي وما هو عامودي. ويضاف إلى ذلك التركيز على أهمية بحث الفرد عن التقدير الذاتي من خلال قدرته على تحقيق استقلالته عن السلطة انطلاقاً من بيئته الداخلية قبل الخارجية لكون إنها هي المسؤولة قبل كل شيء على تأطيره في وضعية معينة وهي التي تسمح له بتقبل تأثيرات الخارج عليه .

ملاحظات

*غالبية الثورات في العالم بدأت في انطلاقتها كمطالب اجتماعية واقتصادية وتغيرت أساليب مسيرتها مع رفض السلطات السياسية لها وعنف ممارستها القمعية ضدها.

**حالة تعتنت بشار الأسد في السلطة وتصريحاته القذافي بأنه المناضل والمفكر والقائد تشير إلى إن قمع الأول لشعبه وتفاخر الثاني بمنصبه، تصرفان مدلولهما الضمني والعلمي هو إذلال الآخر بالتعالي عليه.

،بل تعكس هذه الحاجة، كراهية الفرد لموقعه ، التي تدفعه إلى البحث عن التقدير الذاتي للنفس للتخلص من حالة الإبعاد الاجتماعي الذي فرضه عليه النمط الاقتصادي والسياسي المطبق .

في الواقع ، وكما ذكر سابقاً، إن تملك الفرد هذا الشعور ليس نتيجة لنقلة فكرية مستقاة من المعرفة الاقناعية التي يتميز بها عمل الحركات الاجتماعية بأسلوبها الاحتجاجي، لكون إن هناك اختلاف بين من هو يعيش واقع التغرب الاقتصادي والاجتماعي والسياسي وبين واقع افتراضي معوم ، بمعنى يأخذ معاملة عبر الشبكات العنكبوتية ، في إطار صيغ معينة ، وإن الفرق بينهما يحدده الواقع المعيشي كواقع جغرافي بيئي وثقافي، يؤثر بتأثيره العلاقات المتداخلة للأفراد والجماعات ، وكما يقول سويل ويليم William Sewell بان (بناء البيئة كما يؤثر العلاقات الاجتماعية ،فانه يؤثر أيضا طبيعة وإمكانيات الاحتجاجات) السياسية(20) ، فنتائج تأثيرات هذا الواقع المعيشي على سلوكية الأفراد لا يمكن فهمه إلا عبر معاشته من الداخل وليس عبر تصورات وصيغ فكرية مستقاة من تجارب خارجية . فالتجربة الشخصية بأرضيتها وتكوينها هي التي تساعد على تلقي الأفكار، في قبولها أو رفضها. بمعنى آخر لا يمكن عزل تلقي الأفراد والجماعات لمعطيات التأثير الخارجي الإعلامي أو الثقافي على سلوكيتهم ،عن تجربة الواقع المعيشي، الذي يشكل العامل الرئيسي في قبول أو رفض أي فكرة أو معطية. فليس لكون إن هناك أفكار تدعو إلى الاحتجاجات والانتفاضات يعني بالضرورة الاستجابة لها، فالاستجابة إلى مثل هذه الحوافز يحددها عامل تجربة بيئة الواقع المعيشي، كواقع جغرافي وثقافي. وحسب تحليل خيفير اوريو Javier Auyero إن(المجال والموقع - كعوامل بيئية - يأخذ وبشكل متزايد كعامل مقرر في تفسير أبعاد الاحتجاجات السياسية)(21)، حيث يلعب العامل الثقافي دوراً في توضيح آليات تأثيره.



- 13-Diani Mario. The Concept of Social Movement . Sociological Review .40 (1).1992
- 14-Rucht, D. Neidhardt, F. Towards a 'Movement Society'? On the Possibilities of Institutionalizing Social Movements" IN. Social Movement Studies 1(1).2002. p. 11
- 15-Nash Kate .Contemporary Political Sociology. Globalization, Politics, and Power. Second Edition. John Wiley & Sons.2010
- 16- Baron R.A. Byrne D. Social Psychology, Tenth Edition, Allyn & Bacon, Boston.2003. P. 8082-.
- 17- McDonald Kevin. Global Movements: Action and Culture. Oxford Blackwell .2006
- 18-Hawkins David R .Power versus Force. An anatomy of consciousness .The hidden determinants of human behavior. Hay House; Ist Edition .2002.P55
- 19- Bourdieu Pierre. La Distinction .Critique sociale du jugement. Les Editions de Minuit . 1979
- 20-Sewell William H. Jr .Space in contentious politics. IN .Silence and Voice in the Study of Contentious Politics. ed. R. Aminzade et al. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.P. 61
- 21- Auyero Javier . Spaces and places as sites and objects of politics . IN Edited by .Goodin Robert E. and Tilly Charles .The oxford handbook of Contextual Political Analysis . Oxford University Press.2006 .P.575
- 1- Calame Pierre . La Démocratie en miettes . Paris: Charles Léopold Mayer. 2003.P.302
- 2- Wagerman Seth A. and Funder David C .Personality psychology of situations .In. The Cambridge Handbook of Personality Psychology Edited by Philip J. Corr and Gerald Matthews . Cambridge University Press 2009 .p.29
- 3--Fromm Erich .La caractère révolutionnaire .IN.Le dogme du Christ .puf.1975
- 4- المصدر اعلاه ص 104
- 5- Lachaud Denise .La jouissance du Pouvoir de la mégalomanie .Hachett . 1998.P.49
- 6-Lasch Christopher .La culture du Narcissisme .Climats .2000 P. 123
- 7-Dorna Alexandre .De l'âme et de la cité. Crise, populisme, charisme et machiavélisme .L'Harmattan.2004.P.112
- 8-Brumberg Daniel. Liberalization versus Democracy: Understanding Arab Political Reform. Democracy and Rule of Law Project .Paper .N°. 37 . Carnegie Endowment for International Peace, 2003.p. 6
- 9- Neveu Erik .Sociologie des mouvement sociaux .Col. Repères .La découverte .4 éd. 2005 . P.5
- 10-Foucault Michel .Deux essais sur le sujet et le pouvoir, IN .Hubert Dreyfus et Paul Rabinow, Michel Foucault, Un parcours philosophique, Gallimard 1984 . p.301302-
- 11-Tarrow Sidney . Power in Movement: Collective Action, Social Movements and Politics, Cambridge University Press, 1994 .P 34-
- 12-Scott Alan. Ideology and the New Social Movements . Routledge. . 1990



دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى ” الصف الأول – الرابع

د. مسلم فايز أبو حلو د. بعاد محمد الخالص - جامعة القدس - فلسطين

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل في منهاج التربية المدنية الفلسطيني للمرحلة الأساسية الأولى: من الصف الأول وحتى الرابع. ولتحقيق ذلك استخدم منهج تحليل المضمون للإجابة على خمسة أسئلة تبنيتها الدراسة. ودلت نتائج الدراسة على ظهور الأسرة بصورة جلية وواضحة في خط عريض واحد من بين 14 خطاً. ولكنها لم تظهر في الأهداف العامة العامة. كما بينت وجود نقص في موضوعات الأسرة في الصفين الثاني والثالث. وأظهرت النتائج نمط العلاقة الإيجابية بين أفراد الأسرة في حين ظلت صورة النزاعات والخلافات والعلاقة السلبية واضحة في المنهاج. ولم ترق القيم الشخصية والوجدانية التي تضمنتها الكتب إلى المستوى المطلوب. وبينت الدراسة قصوراً في دور الأسرة في مساعدة الأبناء على حل المشكلات التي تعترضهم. وينبئ ذلك عن حالة من عدم الربط بين الأهداف العامة والخطوط العريضة ومضامين الدروس في ما يتعلق بطرح المشكلات. وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات العملية بهدف تطوير المنهاج على مستوى التربويين والمعلمين.

Abstract

The aim of this study is to investigate the role of the family in the socialization of the child as contained in the curriculum of Civic Education of the Palestinian compulsory stage: Grade 14-. To achieve this, the methodology of content analysis of eight books, according to content analysis from the viewpoint of educational literature was applied to answer five questions adopted by the study. Results of the study indicated the emergence of the family in a clear and visible way in the 14 main lines was in one of the 14 broad lines. It did not appear in the Millennium General Assembly. It shows a lack of family issues in grades II and III. Although the Platform for elevating the civic education of the compulsory stage of the pattern of the positive relationship between family members has been accrued, a picture of conflicts and disputes and the negative relationship is evident in the curriculum. The results showed that the deficiency is clear that appeared in the role of the family in helping children to solve problems they face. The study found a number of practical recommendations to develop curriculum at the level of, teachers and educators.



المقدمة:

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء دور الأسرة الفلسطينية في عملية التنشئة الاجتماعية في منهاج التربية المدنية الفلسطيني للمرحلة الأساسية الأولى، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى تضمين موضوع الأسرة في الخطوط العريضة والأهداف العامة في منهاج التربية المدنية في المرحلة الأساسية الأولى (4-1)؟
2. ما الأهداف الخاصة التي تتعلق في الأسرة في دليل المعلم لمنهاج التربية المدنية؟
3. أين تم تضمين موضوع الأسرة في كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى؟
4. ما نمط العلاقة السائدة بين أفراد الأسرة في دروس كتب التربية المدنية؟
5. ما الأدوار التي قامت بها الأسرة في دروس الأسرة في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى؟
6. -ما القيم التي تعمل الأسرة على إرسائها في دروس كتب التربية المدنية؟

حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل وثيقة الخطوط العريضة للتربية المدنية، والأهداف العامة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتحليل كتب التربية المدنية للمنهاج الفلسطيني للمرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الرابع الأساسي وعددها ثمانية كتب.

الإطار النظري :

تتفق غالبية مصادر الأدب التربوي على اعتبار التنشئة الاجتماعية أحد أهم العمليات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع، انطلاقاً من مسؤوليتها المباشرة وغير المباشرة في تكوين الشخصية الإنسانية وذلك من خلال دورها في معرفة الشخص لمعايير الجماعة، وفي بلورة ذاته الاجتماعية نتيجة تفاعله مع أفراد مجتمعه . (أحمد، 1999).

بالرغم من ذلك ، تباينت تعريفات مفهوم التنشئة الاجتماعية وبات من الصعب الاتفاق على إيجاد تعريف محدد لها. ففي حين عرفتها قناوي (1991) بأنها عملية اكتساب الفرد خبراته الاجتماعية التي تصقل شخصيته، وتكسبه القيم والعادات، والأدوار الاجتماعية، وتساعد على ضبط سلوكه وفق معايير مجتمعه، اعتبرها الشربيني وصادق (1996) عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الفرد عبر التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية، ويكتسب المعايير الاجتماعية، والحكم الأخلاقي، والضبط الذاتي. ويتضح من التعريفين السابقين أن الخلاف بينهما لم يقتصر على مكونات المفهوم وشموليته، بل يتعداه إلى

يحتل موضوع التنشئة الاجتماعية في المناهج المدرسية لا سيما المراحل الأساسية الأولى مكانة مهمة في بناء شخصية المتعلم وفكره وقيمه. وتؤدي الأسرة دوراً كبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل. حيث تعد الحضان الآمن الذي يؤدي إليه الأبناء فينمون اجتماعياً وعقلياً وروحياً وجسدياً وعاطفياً في مختلف سني حياتهم.

من هذا المنطلق اهتم التربويون بإدراج موضوعات الأسرة في المناهج وبخاصة في منهاج التربية المدنية. وانعكاساً للدور الذي تؤديه الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية بات من الضروري إيلائها مزيداً من الاهتمام من خلال تحليل أهداف التربية المدنية العامة والخاصة والخطوط العريضة. للتأكد من أن طرح موضوعات الأسرة يتلاءم وحجم الدور الذي يقع على كاهلها في عملية تنشئة الأبناء. إضافة إلى تبصر واع للأدوار التي تقوم بها الأسرة من خلال منهاج التربية المدنية، ومن ثم الولوج إلى نمط العلاقة السائدة بين أفراد الأسرة كما يصورها منهاج التربية المدنية، والتنقيب عن القيم التي تعمل الأسرة على إرسائها لدى أبنائها في عملية التنشئة الاجتماعية عبر منهاج التربية المدنية.

وانطلاقاً من أهمية التنشئة الاجتماعية ودور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية كما تجسدها المناهج المدرسية برزت الحاجة إلى تحليل دور الأسرة ومكانتها في المنهاج المدرسي الفلسطيني في المرحلة الأساسية الأولى وتحديد منهاج التربية المدنية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على دور الأسرة الفلسطينية في عملية التنشئة الاجتماعية في منهاج التربية المدنية الفلسطيني للمرحلة الأساسية الأولى، بهدف المساهمة في تطوير محتوى كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى؛ بغية مساعدة المعلمين على تطوير الأسئلة والأنشطة والتدريبات في تلك الكتب لتعزيز دور الأسرة ومكانتها.

مشكلة الدراسة

حيث إن موضوعات التربية المدنية كالأسرة، والمدرسة، والحي، والمجتمع من الموضوعات ذات التأثير في تكوين اتجاهات المتعلمين، وقيمتهم وتشكيل شخصياتهم. ولكون الأسرة هي النواة الأولى لبناء المجتمع ينبغي أن تستحوذ موضوعاتها اهتمام التربويين ومصممي المناهج والمعلمين في تعليم التربية المدنية. عطفاً على ما سبق، توجهت هذه الدراسة إلى بحث دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى في فلسطين.



والحرمان والعقاب من جهة أخرى. وهذا بدوره يؤكد أن نمط العلاقة داخل الأسرة يؤثر في الأبناء وقيمهم، وممارساتهم ونتاجيتهم، ومدى ثقتهم بأنفسهم، ومقدرتهم على تحمل المسؤولية؛ مما ينعكس على مجتمعهم برمته. وبالتالي يتوجب مراعاته، والاهتمام به لما له من انعكاسات على مخرجات التنشئة الاجتماعية التي تؤديها الأسرة (الكتاني، 2000 وأبو جادو 2004).

أما على صعيد الأدوار التي تناط بالأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي أيضا عديدة، تتراوح بين مساعدة الطفل في النمو من خلال توفير التغذية، وتقديم الرعاية، إلى تشجيعه على الاستقلالية، والاعتماد على الذات. وهي في الوقت ذاته الحاضنة للأبناء لحل مشكلاتهم الحياتية، علاوة على دعم ميولهم، وأهتماماتهم، وتوفير بيئة مناسبة لاشباع حاجات الحب والعطف لديهم. ومن ادوار الأسرة ايضا دعم تعليم الأبناء، وتشجيع مواهبهم وتطويرها. (أحمد 1999، والكتاني، 2000). ولا يقتصر دور الأسرة على تلك الأدوار بل يتعداه الى كونها البيئة الحاضنة الواقية التي تعمل على تنقية القيم قبل انتقالها للطفل، وهي كذلك المسؤول المباشر عن تعلم اللغة ومهارات التعبير، والمكان الأول الذي يجد فيه الطفل بذور العواطف والاتجاهات وسبل الحياة السليمة والموصول لثقافة المجتمع .

اضافة الى ما سبق ذكره من ادوار هامة للأسرة، تشير بعض الدراسات أن دور الأسرة في اكساب اطفالها جملة من القيم كبير. ومن هذه القيم : القيم الدينية والأخلاقية، كقيم حب الله عز وجل، وقيم الأمانة والصدق، اضافة الى قيم اجتماعية، كالتعاون، والمشاركة، والصدق، وحب الآخرين، ومجموعة من القيم الشخصية والوجدانية: كقيم الاستقلالية، وتقدير الذات، والحنان، والتواضع وأخرى وطنية تتمثل: في حب الوطن، والانتماء، والاعتزاز بالهوية، والحرية. والقيم الجمالية: كقيم حب الفن، والإعجاب بالجمال. والقيم العلمية: التي تتضمن تقدير العلم، والابداع، واحترام العقل. (قناوي، 1991، علواني، 1997).

انسجما مع ما للأسرة من أدوار رئيسة في عمليات التنشئة الاجتماعية أكدت أديبات البحث التربوي، فقد تم إدراج موضوعاتها في المناهج الفلسطينية، وتحديدًا في منهاج التربية المدنية. فالتربية المدنية والأسرة تلتقيان في تعليم الأطفال المسؤولية، والمواطنة، والديمقراطية، والأخلاق، وغرس قيم الجمال، والتسامح، والتعاون، والاحترام والصدق، وهذا يعني توجيه التربية المدنية لتربية الأبناء في عملية التنشئة الاجتماعية التي تقودها الأسرة.

ويقصد بالتربية المدنية إكساب أفراد المجتمع بصورة عملية وفعالة مبادئ السلوك الاجتماعي ومهاراته المرغوب فيها في البيت، والمدرسة، والشارع، والأماكن العامة، وفي مهنته، وكذلك مبادئ احترام غيره وتقبل رأيه وإعانتته وتجنب ما يضر به. وذلك بخلق ضمير اجتماعي

مضمونه ومدى تأثير التنشئة الاجتماعية في ذات الفرد، واستقلاليته وتحمله مسؤولية ذاته والآخرين. وحيث لا يتسع المجال لعرض العديد من هذه التعريفات لإظهار التباين في مضمون التنشئة الاجتماعية، تجمع ادبيات البحث التربوي في موضوع التنشئة الاجتماعية أنها عملية مستمرة باستمرار الحياة ودوامها. وتتحقق من خلالها جملة من الأهداف تتمثل في اكتساب المعايير الاجتماعية، والقيم والاتجاهات، إضافة الى دورها في تهيئة الفرد لتحمل المسؤولية وترسيخ الاستقلالية، والاعتماد على الذات (العيسوي، 2002).

يدفعنا الاتفاق على اهمية التنشئة الاجتماعية ودورها وديمومتها إلى البحث عن المؤسسات الاجتماعية التي تتم من خلالها. وبهذا الخصوص تؤكد المصادر والمراجع ذات الصلة أن عمليات التنشئة الاجتماعية للفرد طيلة حياته لا تتم من فراغ، بل من خلال الأسرة أساساً، والعديد من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كالمجتمع، ودور العبادة، والمدرسة، والأندية، والتكنولوجيا. إلا ان الأسرة هي أهم المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية؛ وذلك بسبب كون الأسرة مؤسسة اجتماعية اساسية يكاد لا يخلو أي مجتمع إنساني منها، ولأنها الجماعة الأولى التي تتحمل المسؤولية في تنشئة الأطفال في سني عمرهم الأولى، حيث يتعلمون القيم والمعايير ويكتسبون اللغة وتنمو ذواتهم وشخصياتهم. (محمد، 2001).

ويعزى سبب احتفاظ الأسرة بدورها الرئيس في عملية التنشئة الاجتماعية الى ما تتميز به من خصائص عن بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى، مما جعلها البيئة الأنسب لبداية ممارسة عمليات التنشئة الاجتماعية. فهي الوحدة الأولى التي ينشأ فيها الأطفال، وفيها تتشكل علاقاتهم، وفيها ينمون عقليا وجسديا وانفعاليا واجتماعيا. ويؤكد أهمية الأسرة ودورها في عمليات التنشئة الاجتماعية المختلفة ما خلص إليه العديد من التربويين كالكتاني (2000) وقناوي (1991)، وأحمد (1999)، والشربيني (1996). حيث اشارت دراساتهم إلى أهمية الأسرة، ودورها في مساعدة الأطفال على النمو النفسي والجسمي والاجتماعي والعقلي. وأوضحت أن بزوغ ثقة الطفل في العالم المحيط به يستمدّها من ثقته بأسرته. وخلصت على أن الأسرة هي مصدر راحة الطفل وأمنه. وأوصت بناءً على ذلك بضرورة أن ترقى العلاقات الأسرية إلى مستويات توفير الأمن والراحة، وقبول الآخر، والاحترام المتبادل، لخلق بيئة توفر للطفل جوّاً أسرياً يبعده عن الإحساس بالقهر والعجز، وذلك من خلال خلق اجواء الحب والثواب وتقبل الآخرين واشاعة أجواء الاحترام بين أفراد الأسرة.

ولتحقيق ذلك ينبغي أن تتسم العلاقة بين أفراد الأسرة بالإيجابية؛ وذلك لأن خلق علاقة ايجابية بين أفراد الأسرة من شأنه ايجاد الدفء الأسري، والاحترام المتبادل، والحوار بين أفراد الأسرة والصداقة، والتعاون المشترك، والمشاركة الاجتماعية، والتسامح في المواقف المختلفة من جهة، ونبذ للعلاقات السلبية التي تتسم بالعنف، والتهديد، والتسلط،



- إكساب الطالب مهارات ذات مستوى عال من التفكير، مثل التفكير الناقد وحل المشكلات، والقدرة على التحليل والحوار وتقبل الرأي الآخر .
- إكساب الطالب منظومة من القيم والأخلاق، والاتجاهات الإيجابية وترسيخها لديه، كتحمل المسؤولية واتخاذ القرار والتعاون.
- غرس الانتماء الوطني .

اثراء لذلك أولى الدارسون والباحثون منهاج التربية المدنية اهتماماتهم من خلال اجراء التحليل والتقييم من منظورات فكرية وتربوية مختلفة. وبهذا الخصوص أجرى عدس واخرون (2009) دراسة بعنوان تقويم منهاج التربية المدنية الفلسطيني، بهدف إيجاد مؤشرات مرجعية عنه، من أجل استخدامها لاحقا في معالجة سلسلة من القضايا ذات العلاقة بالسياسات التربوية، والتعرف إلى واقع التربية المدنية في فلسطين. ولتحقيق هدف الدراسة تم تحليل محتوى الخطوط العريضة وكتب التربية المدنية من الصف الأول وحتى الصف التاسع الأساسي وأدلة المعلمين، وتم استطلاع رأي المديرين والمعلمين والطلبة، بالإضافة إلى ملاحظة المعلمين ومقابلتهم، وخرجت الدراسة بجملة من الاستنتاجات كان من أهمها: غياب التنسيق والمتابعة بين معدي الخطوط العريضة ومؤلفي الكتب، وعدم انسجام غالبية الكتب مع الخطوط العريضة، علاوة على تغييب الكتب المقررة لاستخدام الوسائل السمعية والبصرية في تدريس مفاهيم التربية المدنية ، وكذلك عدم امتلاك نسبة كبيرة من معلمي التربية المدنية الأساليب المناسبة لجذب الطلبة وشد انتباههم خلال الحصة.

من جهة أخرى كشفت دراسة العسالي (2006) التي تناولت صورة المرأة في منهاج التربية المدنية وهدفت الى التعرف إلى صورة المرأة، وكيفية تناولها في كتب التربية المدنية لصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، بعد تحليل محتوى كتب هذه الصفوف وتحليل الصور والمفاهيم والرسوم والأنشطة والتقويم، بهدف التعرف إلى صورة المرأة في الأسرة، وفي العمل، وفي التربية والتعليم، وفي المشاركة السياسية، وفي توزيع المهن لتبيان مدى تمثيلها بالمقارنة مع الرجل، كشفت عن أن تمثيل المرأة وان كان حاضرا الا انه لم يكن ممنهجاً بل اتسم بالعشوائية . وعليه اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية تمثيل المرأة وإخراجها من حيز النمطية، وبضرورة حرص القائمين على المنهاج على مراعاة توزيع المهن بعدالة بين الرجل والمرأة، بما يتماشى وواقع المجتمع إلى حد ما.

وفي السياق ذاته توصل حسين (2007) الذي استقصى دور منهاج التربية المدنية في التنشئة الديمقراطية للطفل، الى ضرورة مراعاة منهاج التربية المدنية الفلسطيني موضوعات التنشئة الديمقراطية، وخلص الى أن الديمقراطية ليست أمودجا يمكن تطبيقه بمفهومه العربي في المجتمع الفلسطيني، وأن التنشئة الديمقراطية ينبغي أن تراعي

لدى كل مواطن يستند إلى قيم التعاون، والعدالة، والديمقراطية، وحب الوطن، والغيرة عليه وتوظيف كل الطاقات لبنائه ورفعته، لأداء رسالته الحضارية كجزء من الحضارة الإنسانية، والحفاظ على البيئة بكل مكوناتها (Branson, 2005). كما أن التربية المدنية عملية تهدف إلى توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية، وتنمية قدراته على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع ومؤسساته، وتحمل المسؤولية وتكوين اتجاهات ايجابية لدى الفرد عن ذاته وعن الآخرين (حسين، 2007).

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول أن التربية المدنية ماهي الا وسيلة من وسائل إنارة ذهن الفرد وعقله ومشاعره على حقيقة أنه عضو حر في الدولة، يتساوى مبدئياً مع سائر أعضائها في الحقوق والواجبات، ويشارك في حياتها على جميع الأصعدة بحسب المؤسسات والأنظمة القائمة فيها. يتضح من ذلك، إن حاجة المواطن للتربية المدنية ملحة، وذلك ليتمكن من القيام بالأدوار المتوقعة منه، أو المطلوب منه القيام بها تجاه نفسه وأسرته ووطنه والعالم أجمع. هذا مع العلم أن درجة الحاجة تتناسب ودرجة تحضر المجتمع وتمدنه، وتعدّد الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية فيه. أما طبيعة هذه التربية ومحتواها فيعتمدان على طبيعة أو شكل النظام السياسي والاقتصادي القائم، فهي في المجتمع الديمقراطي ضرورة تربوية أو حياتية لا بد منها لتحرير المواطن، وتزويده بالمعارف، وتربيته على القيم، والاتجاهات، والمبادئ والمهارات اللازمة للبقاء، ولحياة أفضل (عابش، 1994).

ويمكن تركيز مفهوم التربية المدنية أو التربية للمواطنة من خلال سعي المدرسة إلى إعداد الطلبة للمواطنة الفاعلة بتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، وإكسابهم المعلومات، والقيم والمهارات التي تمكنهم من إدراك هذه الحقوق والواجبات، بحيث تصبح معياراً يتصرفون على أساسه. كما يمكن تحقيق مضمونها، وتثبيتها من خلال إكساب الطلبة القدرة على التفكير في القضايا الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية تفكيراً ناقداً (الغتم وآخرون، 2002).

مما سبق يتضح أن تدريس التربية المدنية كجزء من منهاج المرحلة الأساسية الأولى بات مهماً، حيث يمكن ايجاز أهميته بما يأتي: (الغتم وآخرون 2002).

- إعداد المواطن الذي يحس بمشكلات المجتمع، ويمتلك الاستعداد الحقيقي للمشاركة الإيجابية في حل هذه المشكلات.
- إعداد الطالب للعيش في مجتمع ديمقراطي، يتعرف فيه حقوقه وواجباته ومسؤولياته، وما تتطلبه الديمقراطية من مشاركة فاعلة في القضايا الوطنية.



النموذج الديمقراطي المنبثق من قيم المجتمع وعقيدته وتقاليده وتراثه وظروفه الخاصة.

ضوابط تحليل المضمون: تم تحليل المضمون لكتب التربية المدنية من الصف الأول وحتى الرابع، وتحليل الخطوط العريضة والأهداف العامة لمنهاج التربية المدنية وفقاً للضوابط الآتية:

تحديد هدف عملية التحليل، وهو الكشف عن دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل، كما ورد في منهاج التربية المدنية من الصف الأول وحتى الرابع.

اتخاذ الكلمة والجمله وحدة للتحليل نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة.

اعتماد ما ورد في الأدب التربوي في ما يتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية، ومضامينها أساساً للتحليل.

شمولية التحليل لكل من الكلمات، والجمل، والصور، والأسئلة، والأنشطة، والأهداف العامة، والخطوط العريضة.

قراءة الخطوط العريضة والأهداف العامة قراءة متعمقة بهدف تعرف دور الأسرة ومكانتها.

قراءة محتوى كتب التربية المدنية قراءة متعمقة بهدف تعرف دور الأسرة ومكانتها.

صدق التحليل: عرض الباحثان البيانات التي تم تحليلها في ما يتعلق بدور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية على ثلاثة محكمين ممن يحملون شهادة الدكتوراه في المناهج والطفولة وأساليب التعليم، وأخذ بآرائهم واقتراحاتهم في ما يتعلق بالتحليل.

ثبات التحليل: من أجل الكشف عن ثبات تحليل البيانات اتبع الباحثان ما يأتي:

الثبات بين الشخصي: حيث قام كل باحث بإجراء التحليل منفرداً لعينة عشوائية من كتب التربية المدنية عينة الدراسة بعد الاتفاق على معنى محدد ودقيق لوحدة تحليل الكلمة، والعبرة، والأنشطة، والأسئلة، والخطوط العريضة، والأهداف العامة.

الثبات عبر الزمن (ضمن شخصي): قام الباحثان بإجراء عملية التحليل مرتين بفارق 20 يوماً بين التحليل الأول والثاني واستخدمت معادلة هولستي لحساب معامل الثبات

مما سبق يتضح أن منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية يحتاج إلى المزيد من البحث والتمحيص، وأن محتويات كتب المناهج تحتاج إلى بذل المزيد من التطوير؛ لتحقيق الخطوط العريضة والأهداف العامة للمنهاج. من هنا جاءت هذه الدراسة التي تختلف أسلوباً وموضوعاً عن سابقتها، لتتناول موضوعاً يلامس احتياجات المجتمع المدني. فهي تستقصي مدى تضمين دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية كما ورد في منهاج التربية المدنية، لما للأسرة من أهمية وأدوار في عمليات التنشئة الاجتماعية للفرد. وذلك كمساهمة في تقديم تبصر لموضوعات الأسرة وأهميتها، ودورها في منهاج التربية المدنية، مما يساهم في تطوير أنشطة دروس منهاج التربية المدنية وأسئلتها.

مصطلحات الدراسة إجرائياً:

التنشئة الاجتماعية: هي العملية التي تتم من خلالها تنمية شخصية الفرد، وثقته بذاته، واستقلاليته، ومقدرته على حل المشكلات التي تواجهه، وإكسابه القيم والمهارات، والعادات وتقاليد المجتمع؛ ليتمكن الفرد من العيش مع الجماعة والتفاعل معها من خلال قيامه بأدوار اجتماعية فاعلة.

الأسرة: هي المؤسسة الاجتماعية التي تضم الزوج والزوجة والأبناء، فهي اللبنة الأولى التي تساهم في بناء المجتمع.

منهاج التربية المدنية: هي الخطوط العريضة والأهداف العامة، وكتب التربية المدنية من الصف الأول وحتى الرابع الأساسي وعددها ثمانية.

تحليل المضمون: هو منهجية علمية تستخدم في تحليل العبارات والكلمات، والصور والأسئلة والتدريبات تحليلًا دقيقاً، بهدف التعرف إلى دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، كما ورد في منهاج التربية المدنية الفلسطيني في المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الرابع الأساسي.

منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، حلل مضمون كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى، والخطوط العريضة والأهداف العامة لمنهاج التربية المدنية من خلال استخدام منهج تحليل المضمون؛ لتحديد دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية. وبعد أسلوب تحليل المضمون أحد أساليب المنهج المسحي التحليلي، إذ يعد طريقة علمية تهدف إلى تحليل المادة المكتوبة بطريقة موضوعية وفق منهج علمي.



وبلغ معامل الثبات بين الشخصي %88، أما ضمن الشخصي فبلغ 85 % وهما نتيجتان مقبولتان.

N2: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الثانية

N1: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الأولى

مجتمع الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجتمعها الذي شمل جميع كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى، بجزئية الأول والثاني، وعددها ثمانية كتب. ويبين الجدول (1) توزيع الوحدات وعدد الصفحات في كل كتاب بجزأيه.

2M: عدد الفئات المتفق عليها في المرة الأولى والثانية

الجدول (1) توزيع الوحدات وعدد الصفحات في كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى من (1-4)

الصف	عدد الوحدات	الصفحات
الأول - الجزء الأول	3 وحدات	39
الأول - الجزء الثاني	4 وحدات	41
الثاني - الجزء الأول	3 وحدات	42
الثاني - الجزء الثاني	3 وحدات	42
الثالث - الجزء الأول	3 وحدات	33
الثالث - الجزء الثاني	3 وحدات	34
الرابع - الجزء الأول	وحدتين	35
الرابع - الجزء الثاني	وحدتين	35

أن دليل المعلم للصف الأول والثاني الأساسي دليل يشمل جميع الموضوعات ، وأن الدليل عبارة عن نسخ مختصر للخطة التدريسية الموجودة في الخطوط العريضة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مدى تضمين موضوع الأسرة ودورها في الخطوط العريضة والأهداف العامة في منهاج التربية المدنية في المرحلة الأساسية الأولى (1-4)؟

عدم وجود دليل للمعلم للتربية المدنية للصفين الثالث والرابع، مما يحرم المعلمين من فرص الاستفادة من الاقتراحات حول أساليب تدريس موضوعات التربية المدنية، وعلى رأسها الأسرة.

أظهر تحليل محتوى وثيقة التربية والتعليم التي تتضمن الخطوط العريضة، والأهداف العامة لمنهاج التربية المدنية، والتي اشتملت على أربعة عشر خطأ عريضاً لمنهاج التربية المدنية الفلسطيني أن دور الأسرة الفلسطينية لم يرد ذكره سوى مرة واحدة . وقد ورد من خلال النص الآتي: الحفاظ على الأسرة الفلسطينية ورعايتها. بالمقابل أشارت الأهداف العامة لمنهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى إلى هدف صريح ومباشر، يتعلق في الأسرة، وهو : تنمية علاقة الطالب مع الآخرين في الأسرة. في الوقت ذاته نصت الأهداف العامة على هدفين غير مباشرين وهما :

عدم وجود أهداف خاصة للدروس ، وإذا ما وجدت كانت أقرب إلى الأهداف العامة منها إلى الخاصة.

عدم وجود أهداف خاصة لدروس الأسرة تحديداً.

السؤال الثالث:

أين تم تضمين موضوع الأسرة في كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى؟

1. تعزيز أدب الحوار واحترام الآخر

2. تنمية روح التعاون والعمل الجماعي

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل عناوين الوحدات والدروس في كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى ، ومن ثم تم رصد نتائجها كما هو موضح في الجدول (2).

السؤال الثاني:

ما الأهداف الخاصة التي تتعلق في الأسرة في دليل المعلم لمنهاج التربية المدنية؟

للإجابة عن هذا السؤال قرئ دليل المعلم للصفين الأول والثاني لحصر الأهداف الخاصة كما وردت فيه وأظهرت النتائج ما يأتي:



الجدول (2) توزيع عناوين الوحدات والدروس المتعلقة بموضوع الأسرة في كتب التربية المدنية في المرحلة الأساسية الأولى

الصف - الجزء	اسم الوحدة	اسم الدرس
الأول - الجزء الأول	أنا وأسرتي	فرح وعبير مع والديهما في البيت . عيد ميلاد فرح . في أسرتي أتعلم المحافظة على الأشياء . الأسرة تساعدنا في حل المشكلات .
الثاني - الجزء الأول الجزء الثاني	نحترم النظام نتحاور ونبقى أصدقاء نعمل معا	نحافظ على النظام في أسرتنا . نتفق كثيرا ونختلف أحيانا . نساعد أسرتنا والآخرين .
الثالث -	أنا والآخرين العمل حق وواجب	درس لكل منا رأيه « نشاط اسمه نجاح في العائلة ». درس نتعلم كي نعمل.
الرابع - الجزء الأول	أسرتي	الحياة الأسرية تفاهم ومشاركة. من واجبات الأهل والأبناء . أهلنا قدوتنا . واجبات الأسرة تجاه المجتمع .

تحت العناوين الآتية : الحياة الأسرية تفاهم ومشاركة، ومن واجبات الأهل والأبناء، وأهلنا قدوتنا، وواجبات الأسرة تجاه المجتمع.

السؤال الرابع:

ما نمط العلاقة السائدة بين أفراد الأسرة في دروس كتب التربية المدنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، رصدت طبيعة العلاقة السائدة بين أفراد الأسرة في مجال التنشئة الاجتماعية من خلال الأدب التربوي وفق ما أشار إليه (الكتاني، 2000) والتي تتمثل في الآتية:

أولا: نمط العلاقة الإيجابية والتي تشمل ما يأتي:

- الدفء الأسري.
- الاحترام المتبادل .
- الحوار بين أفراد الأسرة .
- التعاون المشترك.
- التسامح في المواقف المختلفة .
- الصدقة بين أفراد الأسرة .
- المشاركة الاجتماعية .
- قضاء الأوقات مع بعض.

ثانيا: نمط العلاقة التسليطية:

المقارنة بين الأبناء .

يتضح من الجدول (2) وجود إشارة صريحة لموضوع الأسرة، من خلال عناوين الوحدات في كتاب الصف الأول، الجزء الأول . وذلك في وحدة أنا وأسرتي التي اشتملت على أربعة دروس حول موضوع الأسرة، وهي: فرح وعبير مع والديهما في البيت، وعيد ميلاد فرح، وفي أسرتي أتعلم المحافظة على الأشياء، والأسرة تساعدنا في حل المشكلات. في الوقت ذاته خلا محتوي كتاب الصف الثاني الأساسي من نصوص صريحة لعناوين وحدات للأسرة، بل ورد موضوع الأسرة ضمنا في ثلاثة دروس كان الأول منها بعنوان نحافظ على النظام في أسرتنا، والذي ورد ضمن وحدة النظام في الفصل الأول. أما الدرس الثاني والذي كان بعنوان نتفق كثيرا ونختلف أحيانا، في وحدة نبقي أصدقاء، والدرس الثالث والذي كان بعنوان نساعد أسرتنا والآخرين، في وحدة نعمل معا في كتاب الجزء الثاني.

كذلك يظهر الجدول رقم (2) ، خلو الكتاب المقرر للصف الثالث الأساسي لموضوع التربية المدنية من وحدات بعناوين صريحة للأسرة ، في الوقت ذاته، وردت اشارات ضمنية لها في درسين، الأول بعنوان لكل منا رأيه، وذلك ضمن نشاط بعنوان «نجاح في العائلة» في كتاب الفصل الثاني. في حين ورد درس بعنوان «نتعلم كي نعمل» في الوحدة الخامسة «العمل حق وواجب» في نفس الكتاب.

أما الكتاب المقرر للصف الرابع الأساسي فقد اشتمل على عناوين صريحة للأسرة، ففي وحدة أسرتي، وردت الأسرة في أربعة دروس



الاستهزاء بالأبناء .
معاقبة الأبناء بقسوة .
الحرمان العاطفي في الأسرة.
فرض الرأي.
المشاجرات والعنف داخل الأسرة .
العقاب الجماعي لأفراد الأسرة .
التشدد في المعاملة
وفي ضوء الأدب التربوي حللت الدروس والأنشطة المتعلقة بموضوع الأسرة، لتبيان غط العلاقة بين أفراد الأسرة كما يظهر في الجدول (3)

الجدول (3) غط العلاقة بين افراد الأسرة كما ورد في دروس كتب التربية المدنية

العبارة	نمط العلاقة	التكرارات
الدفع الأسري	إيجابية	6
الاحترام المتبادل	إيجابية	3
الحوار بين أفراد الأسرة	إيجابية	2
التعاون المشترك	إيجابية	3
التسامح في المواقف المختلفة	إيجابية	1
الصداقة بين الأبناء	إيجابية	2
المشاركة الاجتماعية « المناسبات	إيجابية	3
قضاء الأوقات مع بعض	إيجابية	3
المقارنة بين الأبناء	التسلطية	1
الاستهزاء	التسلطية	0
معاقبة الأبناء بقسوة	التسلطية	0
الحرمان العاطفي في الأسرة	التسلطية	0
فرض الرأي	التسلطية	0
المشاجرات والعنف داخل الأسرة	التسلطية	2
العقاب الجماعي لأفراد الأسرة	التسلطية	0
التشدد في المعاملة	التسلطية	0

مبكرا واحترام النظام بصورة إيجابية بل ظهرت المقارنة بين الأبناء. كذلك تظهر في الأسرة المشاجرات فعلى الرغم من الحوار والدعوة إلى الحوار، إلا أن الأسرة لا تخلو من المشاجرات، وسيادة التهديد للأبناء، وعدم الشعور بالأمان؛ مما يعني غياب الاتساق بين ما يطمح إليه في الخطوط العريضة، والأهداف العامة، وما تعرضه الدروس من واقع في ما يتعلق بقضية المشاجرة، التي تعتبر من القضايا والموضوعات الأجدر أن تطرح بطريقة إيجابية، بعيدا عن أي ما من شأنه تعزيز المشاجرات في الأسرة.

السؤال الخامس:

ما الأدوار التي قامت بها الأسرة في دروس الأسرة في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال حللت الأدوار التي ينبغي على الأسرة القيام بها في عملية التنشئة الاجتماعية كما وردت في الأدب التربوي وفق ما أشار إليه (أحمد 1999، والكتاني، 2000) والتي تتمثل في الآتية:

يعرض الجدول (3) التكرارات لأهماء العلاقة بين أفراد الأسرة، ويتضح فيه أن تكرارات العلاقة الإيجابية بلغت (23) تكرارا بينما بلغت تكرارات نمط العلاقة التسلطية (3) تكرارات. مما يعني سيادة العلاقة الإيجابية التي تتجلى في الدفع الأسري، بحيث ظهر الدفع الأسري في (6) دروس، واستخدمت في النص عبارات وكلمات تظهر دفع الأسرة صراحة وهي: "أحيائي، كذلك انعكس الدفع الأسري في بعض الصور في الدروس، من خلال تعامل الأم والأب بحنو مع أولادهم.

وحاز الاحترام المتبادل على (3) تكرارات وكذلك بلغ عدد تكرارات الحوار المشترك (3) تكرارات، بيد أن هذا الحوار لم يرق إلى المطلوب في تدعيم فلسفة الحوار بين الأبناء، والمناقشة بقضايا تتعلق بهم وبأسرتهم ومجتمعهم بشكل عام.

وعلى الرغم من بروز نمط العلاقة الإيجابية ووضوحه بين أفراد الأسرة في دروس الكتاب ، إلا أن ذلك لم يمنع سواد صورة الأسرة التسلطية في بعض الدروس . فقد برز بالنص والصورة الطفل في وضع ضعف، والأسرة في صورة التسلط. كذلك لم يأت ذكر موضوع النوم



تشجيع الأبناء على الاستقلالية والاعتماد على الذات.
 مساعدة الأبناء على حل المشكلات التي تعترضهم .
 تشجيع الأبناء على العمل، والقيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة.
 دعم مواهب الأبناء واهتماماتهم.
 تشجيع الأبناء على العلم والبحث والاطلاع.
 تقديم الرعاية الصحية " الغذاء، والتطعيمات، وعلاج المرض " .

رعاية الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة .
 استنادا الى ما اشير اليه اعلاه حللت الدروس والأنشطة المتعلقة
 بموضوع الأسرة في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى؛
 لرصد الأدوار التي قامت بها، وتم التوصل الى النتائج التي تظهر في
 الجدول (4):

الجدول (4) الأدوار التي تؤديها الأسرة كما ورد في دروس كتب التربية المدنية

دور الأسرة	الصفوف التي ظهرت فيها	السياقات
تشجيع الأبناء على الاستقلالية والاعتماد على الذات		
مساعدة الأبناء على حل المشكلات التي تعترضهم	الأول « درس الأسرة تساعدنا في حل المشكلات » . الرابع « أي درس ؟ »	المشاجرة بين الأخوة من خلال التعبير عن الصورة والأسئلة المطروحة. من خلال سؤال « كيف أحل المشكلة التي تحدث بيني وبين أخوتي .
تشجيع الأبناء على العمل ولقيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة	الثاني « نساعد أسرنا والآخرين » . الثاني « درس نتفق كثيرا ونختلف أحيانا » .	العمل في الأرض - زراعة الخضروات ، قطف السبانخ والبقدونس والخضار .
دعم مواهب الأبناء واهتماماتهم	الثاني « نساعد أسرنا والآخرين » .	قراءة صفحة الأطفال .
تقديم الرعاية الصحية « الغذاء، والتطعيمات، وعلاج المرض	الرابع - من واجبات أهل والأبناء	الغذاء . الرعاية الصحية . التطعيمات .
رعاية الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة .	لم يظهر	
تعليم الأبناء قواعد السلوك .	الأول الرابع	المحافظة على موجودات البيت. الابتعاد عن المخاطر. المحافظة على البيئة .

يتبين من الجدول (4) الأدوار التي تؤديها الأسرة كما وردت في دروس كتب التربية المدنية، فالأسرة تشجع الأبناء على الاستقلالية، والاعتماد على الذات، إلا أنه لم يظهر بالصورة المرجوة، فقد ظهر صراحة في الصف الرابع في درس أهلنا قديمتنا. كما يستشف دور الأسرة في مساعدة الأبناء على حل المشكلات التي تواجههم، وقد ورد نصا صريحا في عنوان درس في كتاب الصف الأول، بيد أن مضمون

الدرس والصورة لم يف بالغرض المطلوب فقد اختزلت المشكلات في المشاجرات بين الأبناء والعنف في البيت، وظهر في الدرس صورة الأم الغاضبة على أبنائها بسبب مشاجراتهم، وتحاول الأم في الصورة فض المشاجرات، وتعقب الصورة أسئلة يجيب فيها الطلبة عن مشكلات تحدث بينهم وبين أخوتهم. وتكررت القضية ذاتها في الصف الرابع في سؤال الطلبة كيف أحل مشكلة تحدث بيني وبين أخوتي؟ مما



من وجود أبناء ذوي احتياجات خاصة. أما عن دور الأسرة في تشجيع الأبناء على الاستقلالية والاعتماد على الذات فلم يبرز هذا الدور على الرغم من أهميته.

السؤال الخامس:

ما القيم التي تعمل الأسرة على إرسائها في دروس موضوعات الأسرة في كتب التربية المدنية؟

يعني تقويض المنهاج في حل المشكلات التي تتعلق بصراعات الأسرة، وليس المقصود هنا حل المشكلات التي يرتبط بأسلوب حل المشكلات، بوصفه سبيلا لتنمية التفكير الناقد والابتكاري، فلم يعرض المنهاج قضايا أو مشكلات حقيقية تواجه الأسرة والطفل، والمجتمع، ويشترك أفراد الأسرة في مناقشتها واقتراح الحلول لها. وهذا يعني غياب الاتساق بين الخطوط العريضة والأهداف العامة والدروس في ما يتعلق بدور الأسرة في مساعدة الأبناء على حل المشكلات.

للإجابة عن السؤال السابع رصدت قائمة بالقيم التي ينبغي على الأسرة إرساءها ولتسهيل رصد القيم، اتبعت الدراسة الأداة التي أعدها إحشيش والخضوري (2009) وحللت الدروس المتعلقة بالأسرة في كتب التربية المدنية؛ لرصد القيم التي تعمل الأسرة على إرسائها طبقا للأداة ، ويظهر الجدول (5) قائمة بالقيم التي تعمل الأسرة على إرسائها وتكراراتها.

ويبرز دور الأسرة في تشجيع الأبناء على العمل، وحثهم على العمل في الأرض والزراعة، وكذلك رعاية الأبناء صحيا من خلال تقديم الغذاء المناسب، والتطعيمات، وظهر ذلك من خلال درس واحد في الصف الرابع، وهو من واجبات الأهل والأبناء. وغاب دور الأسرة في رعاية الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقصى الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من دروس الأسرة؛ على الرغم أنه لا تكاد تخلو كثير من الأسر

الجدول (5) قائمة بالقيم التي تبثها الأسرة وفق المجموعة القيمية والتكرارات :

المجموعة القيمية	القيمة	التكرار
القيم الوطنية	الاعتزاز بالهوية	0
	حب الوطن	0
	الحرية	0
	الانتماء	0
	المجموع	0
		0



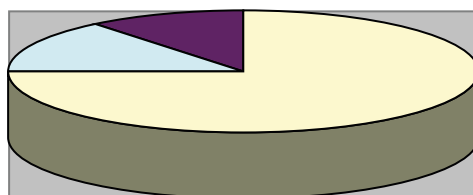
5	المشاركة الاجتماعية	القيم الاجتماعية
	التعاون	
	تقدير الآخرين	
	الإصغاء	
	الصداقة	
	الحب في الأسرة	
	حب العمل	
	النظافة	
	احترام الآخر	
	المجموع	
22		
1	الاستقلالية	القيم الشخصية / الوجدانية
	تقدير الذات	
	تحمل المسؤولية	
	التعاطف	
	الحنان	
	التواضع	
	المجموع	
4		

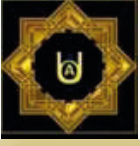


0	تقدير الإبداع	القيم العلمية / المعرفية
	احترام العقل	
	تقدير العلم	
	المجموع	
0		
3		
3		
0	الأمانة	القيم الأخلاقية والدينية
	الصدق	
	حب الله	
	المجموع	
0		
0		
0		
0	حب الفن	القيم الجمالية
	الاعجاب بالجمال	
	المجموع	
0		

بالمستوى المطلوب لندرتها في الدروس. وبلغ تكرار القيم المعرفية (3) تكرارات. ومما يثير الدهشة عدم وجود القيم الأخلاقية والوطنية التي يتوجب على الأسرة إرسائها لدى أبنائها، فعملية التنشئة ينبغي أن تعمل على تعزيز قيم المواطنة، والاعتزاز بالهوية، والانتماء، وحب الله عز وجل والتمسك بالأخلاق الحميدة، كالصدق والأمانة. ويظهر الشكل البياني (1) توزيع القيم فقد حازت القيم الاجتماعية على أكثر تكرار، يليها الشخصية ثم العلمية، بينما لم تحز القيم الدينية والوطنية والصحية والجمالية أي تكرار في موضوعات الأسرة.

يظهر من الجدول (5) القيم التي تعمل الأسرة على إرسائها لدى أبنائها في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، كما وردت في الدروس المتعلقة بالأسرة، وبلغ مجموع تكرارات القيم (22) تكراراً، وكانت أكبر هذه القيم تكراراً هي القيم الاجتماعية، إذ حظيت بـ (22) تكراراً، وهذا ما يبرز أهمية التنمية الاجتماعية، والتطبيع الاجتماعي، مما يعني دراية مؤلفي الكتب لدور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وقيم التربية المدنية. وتلت القيم الاجتماعية القيم الشخصية الوجدانية، حيث كان مجموع تكرارها (4) تكرارات، وهو ما يرتبط بالقيم التي ينبغي على الأسرة أن تعمل على إرسائها، بيد أنها لم تكن





الاحتياجات الخاصة مما ينعكس بصورة سلبية على منهاج التربية المدنية في هذا الجانب.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي :

1. اهتمام مطوري مناهج التربية المدنية بتضمين موضوعات الأسرة في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى بصورة أكبر.
2. اهتمام مطوري مناهج التربية المدنية بتضمين ذوي الاحتياجات الخاصة في موضوعات الأسرة في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى.
3. وضع أهداف عامة تعزز مكانة الأسرة ودورها.
4. وضع أهداف خاصة لكل درس من دروس الأسرة في كتب التربية المدنية.
5. عقد دورات تدريبية للمعلمين؛ لتعريف المعلمين بأهمية التربية المدنية وأساليب تدريسها.
6. ربط موضوعات منهاج التربية المدنية بموضوعات المناهج الأخرى في المرحلة الأساسية؛ لتحقيق التكامل في التعليم، وتحديد موضوعات الأسرة .
7. اهتمام المعلمين بإثراء موضوعات الأسرة في منهاج التربية المدنية من خلال:
 - أ. طرح مشكلات حقيقية تواجهها الأسرة، ومناقشة الحلول الممكنة لتنمية مقدرة الطلبة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
 - ب. اعتماد أسلوب الحوار في تدريس موضوعات التربية المدنية، لتدعيم دور الأسرة ومكانتها.
 - ج. مناقشة الطلبة بقضايا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في موضوعات الأسرة، وذلك لتنمية احترام ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم بصورة أفضل.

ظهرت الأسرة جلية وواضحة في خط عريض واحد من بين (14) خطأً، وهذا غير كاف في ما يتعلق بتعزيز دور الأسرة، ومكانتها. كما لم يظهر حضور للأسرة بصورة واضحة في الأهداف العامة مما يعني غياب الاتساق بين الأهداف العامة والمحتوى، فيما يتعلق بمكانة الأسرة، ودورها. ويظهر من تحليل دروس كتب التربية المدنية، حضور صريح للأسرة في الصفين الأول والرابع الأساسي، في حين ظهرت الأسرة في دروس الصف الثاني والثالث، وليس في وحدات خاصة بموضوعات الأسرة، ولم يكن حضور الأسرة كافياً في هذين الصفين. بينت نتائج الدراسة أن هنالك قصوراً في الأهداف السلوكية فيما يتعلق بموضوع الأسرة والتي من شأنها أن تعزز مكانة الأسرة ودورها، الأمر الذي يشد الانتباه إلى ضرورة وضع أهداف خاصة للدروس. أعلى منهاج التربية المدنية من شأن نمط العلاقة الإيجابية بين أفراد الأسرة، وهذا يعني أن منهاج التربية المدنية، يسعى إلى بلورة الفكر الانساني القائم على الحوار، والتفاهم، والمحبة، والاحترام الذي ينبغي أن يسود الأسر. وفي الآن ذاته تظهر صورة النزاعات والخلافات في الأسرة، كذلك تبرز المقارنة بين الأبناء الأمر الذي يستأهل وقفة متأمل لما يتعلمه الطلبة في هذه المواقف وانعكاسها على شخصيتهم وتفكيرهم. أرست الأسرة جملة من القيم كما ورد في كتب التربية المدنية، وتمثلت هذه القيم في القيم الاجتماعية بالدرجة الأولى، وملاك الأمر أن منهاج التربية المدنية، يؤسس لإعداد الطفل للقيام بدور فاعل في الحياة الاجتماعية مستقبلاً، مما يعني التركيز الكبير على مأسسة مجتمع مدني في فلسطين تسوده النزعة الإنسانية التشاركية. كذلك ظهرت القيم الشخصية والوجدانية والعلمية بيد أنها لم ترق إلى المطلوب . وغابت القيم الدينية، والوطنية والجمالية من دروس الأسرة في كتب التربية المدنية، وقد يبرر ذلك من سعي القائمين على منهاج التربية المدنية في التركيز على التفاعل الاجتماعي، والتطبيع الاجتماعي، بيد أنه مبرر غير كاف لإقصاء القيم الدينية والأخلاقية والجمالية من دروس الأسرة في منهاج التربية المدنية، مما يعني تخييب النظرة الشمولية للانسان من جميع جوانبه النمائية الجسمية، والاجتماعية العقلية، والأخلاقية، والعاطفية.

ثم منهاج التربية المدنية الأدوار التي تناط بالأسرة، والمتمثلة في الرعاية الصحية، وتشجيع الأبناء على العمل، وتدريب الأبناء على الاستقلالية، وتحمل المسؤولية، بيد أن قصوراً جلياً ظهر في دور الأسرة في مساعدة الأبناء على حل المشكلات التي تعترضهم. وينبئ ذلك عن حالة من عدم الربط بين الأهداف العامة، والخطوط العريضة، ومضامين الدروس فيما يتعلق بطرح المشكلات، وغياب التساوق هذا يؤدي إلى قصور في تنمية التفكير النقدي، وحل المشكلات، مما يعني قصور في مقدرة الأبناء على اتخاذ القرارات وصناعتها الأمر الذي ينعكس على طبيعة المجتمع ومدنيته. كذلك أفضى تحليل الأدوار التي تقوم بها الأسرة إلى تعرف حالة الإقصاء التي تعرض لها ذوو الاحتياجات الخاصة في دروس الأسرة في منهاج التربية المدنية، مما يعني غياب دور رئيس ينبغي على الأسرة القيام به في رعاية ذوي



قائمة المراجع

- أبو جادو، صالح (2004). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إحشيش، وليدو الخضوري صادق (2009). صورة الطفل في أدب الطفل الفلسطيني، السويد، أنا ليند.
- أحمد، سهير (1999). أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.
- حسين، نذير (2007). منهاج التربية المدنية الفلسطيني ودوره في التنشئة الديمقراطية لدى طلاب المرحلة الأساسية في فلسطين، جامعة النجاح فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الشربيني، زكريا وصادق يسرية (1996). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عايش، حسين (1994). « دور الجمعيات غير الحكومية في إحياء روح المجتمع المدني ». ورقة - مقدمة إلى مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي: التحديات المشتركة وسبل التعاون المستقبلية.
- عدس، محسن وآخرون (2009). تقرير تقويم منهاج التربية المدنية، فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي.
- العسالي، علياء (2006). صورة المرأة في كتب التربية المدنية لصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث الانسانية، 20 (3).
- علواني، عبد الواحد (1997). تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة، بيروت، دار الفكر المعاصر.
- العيسوي، عبد الرحمن (2002). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الاسكندرية، دار الكتاب الجامعي.
- الغتم، نورة وآخرون. (2002). « نحو آفاق مستقبلية لتربية المواطنة ». ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية للمواطنة الذي عقد في البحرين.
- قناوي، هدى (1991). الطفل تنشئته وحاجاته، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الكتاني، فاطمة (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المراجع باللغة الانجليزية
- Branson, M . (2001). Making the Case for Civic Education :Educating Young People for Responsible Citizenship, Presented to the Conference for Professional Development for Program Trainers Manhattan Beach, California.



الاحتجاجات الشعبية العربية وآفاق تطورها الديمقراطي

د. فاخر جاسم

قسم العلوم السياسية- الأكاديمية العربية في الدنمارك

خلاصة

اثارت الاحتجاجات الشعبية التي تجري في البلدان العربية، العديد من الإشكاليات السياسية والفكرية والتي أدت تباين آراء الباحثين، حول أسبابها وأهدافها والمسار الذي ستودي إليه، إضافة الموقف من التدخل الأقليمي والدولي. في ضوء الاشكاليات التي أفرزتها الاحتجاجات الشعبية والنتائج المحتملة لتنامي الصراعات الفكرية والسياسية في البلدان العربية التي تشهد الاحتجاجات، والمعطيات التي نتجت عن التجربة العراقية، بعد الاحتلال الأمريكي عام 2003 والتي كان للعامل الخارجي دوراً مؤثراً في تحديد ملامحها خاصة فيما يتعلق باعادة بناء الدولة على أساس المحاصصة الطائفية والقومية وتنامي حالة عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي، على الرغم من تطبيق نموذج الديمقراطية الأمريكية. وبناء على كل ذلك تزداد الحاجة إلى دراسات تستند إلى تحليل البنية الاجتماعية والسياسية وطبيعة الصراعات التي يمكن أن تنتج عن اسقاط الأنظمة الاستبدادية بفعل الاحتجاجات الشعبية، وكيف يمكن ضبط هذه الصراعات بحيث لا تؤدي إلى تهديد الوحدة السياسية للبلدان العربية. كما ان استمرار تفاعلات الاحتجاجات، يتطلب التروي وعدم اطلاق تعميمات قاطعة عن آفاق تطور الاحتجاجات والابتعاد عن التحليل غير المتوازن، لدور العامل الخارجي، الذي يركز على تأثيره الايجابي فقط.

Abstract

Folk protests, which take place in some Arab countries, has created several important questions as well as a very wide variation in the view points of the observers, thinkers and researchers, about these events and the regional and international effects involved in them. Some additional factors complicate the situation due to the dramatic results of the Americans' occupation in Iraq (after sharply sectarian and ethnic splitting as well as failure of the rebuilding of the state according to the Americanized democracy) and the visible disagreement about the feature between the political and social leaders in these countries.

Because of all of these problems, it is very important today to study the nature of conflicts, resulting of the changes in these societies according to a scientific analyse of the politic and social structure of these societies. These studies are also important to suggest the safety strategy that avoids the feature of these countries of any risks. The continual development of the events requires also more accurate analysis and careful assessment of the external factors role which is still considered only as positive effect.



مقدمة

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث في قلة الدراسات الجادة التي تناولت الاحتجاجات الشعبية العربية والصعوبات التي تنتج عن التضليل الإعلامي الذي يحاول توجيه الأحداث بما يتلائم مع مصالح الدول الإقليمية والدولية وليس لصالح الشعوب العربية الثائرة من خلال الإيهام بأن العامل الخارجي كان له الدور الحاسم في الانتصار على الأنظمة الاستبدادية أولاً، وثانياً، أن المرحلة القادمة تحتاج استمرار الاعتماد على الدول التي ساندت الثورات الشعبية، لمواجهة الصعوبات والمخاطر التي تنشأ بعد إسقاط الأنظمة الاستبدادية وإقامة أنظمة ديمقراطية بدلاً عنها.

مصادر البحث

اعتمد الباحث على متابعة الوقائع اليومية للأحداث ومواقف الدول الإقليمية والدولية وتصريحات المسؤولين فيها وتحليل المواقف السياسية والفكرية للقوى والأحزاب السياسية العربية في الدول التي تخصها الدراسة، إضافة إلى الأبحاث والدراسات الجادة التي كتبت حول موضوع البحث.

خطة البحث

اعتمد الباحث على منهجية المقارنة التاريخية بين مجريات التجربة العراقية في إقامة السلطة البديلة بعد إنهاء السلطة الاستبدادية عام 2003 وما آلت إليه هذه التجربة ومقاربة ذلك مع الاحتجاجات العربية نحو آفاق ديمقراطية، من خلال تناول ذلك في ثلاث مباحث:

الأول: مقدمات تمهيدية، تتناول طبيعة العاملين الإقليمي والدولي وتأثيرهما السلبي والإيجابي على التطور الديمقراطي في البلدان العربية التي تخلصت من السلطات الاستبدادية، إضافة إلى معوقات الديمقراطية.

المبحث الثاني: تحليل طبيعة القوى الاجتماعية والسياسية المشاركة في النشاط السياسي في المرحلة الراهنة من نضال الشعوب العربية التي تسعى لتحقيق الأهداف والشعارات التي رفعت خلال الانتفاضات الشعبية.

المبحث الثالث: إعطاء بعض التصورات عن تطور الثورات الشعبية نحو إقامة الديمقراطية من خلال تحديد السيناريوهات التي يمكن أن تحدث خلال المرحلة الانتقالية.

وفي ختام البحث قدم الباحث جملة من الاستنتاجات والتوصيات كخاتمة للبحث.

تعاين الاحتجاجات الشعبية العربية، سواء التي تلك التي نجحت في إسقاط السلطات الاستبدادية، كما في تونس ومصر أو التي مازالت تخوض الصراع المتعدد الأشكال في ليبيا واليمن وسوريا وغيرها من البلدان العربية، من إشكالية أساسية تتمثل في مدى قدرتها على تحقيق الأهداف التي قامت من أجلها. وبناء على ذلك، تهدف الدراسة إلى القاء الضوء على الأسباب التي تعرقل انجاز أهداف الاحتجاجات ومنها، تحليل البنية الاجتماعية والسياسية والفكرية للمجتمعات ودور هذه البنية في عرقلة تطور الانتفاضات نحو بناء مجتمعات ديمقراطية حقيقية. كما تلقي الدراسة الضوء على أطروحات التيارات السياسية من الديمقراطية، وهل يكون التعويل على الديمقراطية للقضاء على مخلفات الأنظمة الاستبدادية في محله ؟

كما تقوم الدراسة بتحليل دور العوامل الخارجية، الإقليمية والدولية، في عاقبة بناء ديمقراطية حقيقية تستجيب لطموحات الجماهير الشعبية في إقامة نظام يحقق قدراً معقولاً من العدالة الاجتماعية. وتهدف الدراسة كذلك إلى تقييم دروس التجربة العراقية، بعد الاحتلال الأمريكي 2003، فيما يتعلق بدور العامل الخارجي في عرقلة بناء نظام ديمقراطي، يكون بديلاً عن النظام الاستبدادي السابق، ومدى استفادة الأحزاب والحركات السياسية في البلدان التي تجري فيها الاحتجاجات الشعبية من دورس هذه التجربة. وأخيراً، تحاول الدراسة إعطاء بعض التصورات عن الآفاق التي يمكن أن تتطور فيها العملية السياسية، بعد إسقاط النظم الاستبدادية.

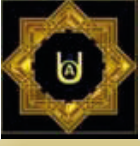
مشكلة البحث

هناك مطالبة من القوى والأحزاب السياسية في الدول العربية التي تشهد الاحتجاجات الشعبية ضد الأنظمة الاستبدادية، للتدخل الخارجي بأشكاله المختلفة. وأرى أن هذه المطالبات ترجع إلى ضعف البنية السياسية، وخاصة الأحزاب والحركات المعارضة، إضافة إلى التضليل الإعلامي الموجه من قبل مؤسسات إعلامية متخصصة. إن ذلك يعني أن هذه الأحزاب لم تستوعب بما فيه الكفاية دورس التجربة العراقية والنتائج السلبية للتدخل الخارجي الذي مثله الاحتلال الأمريكي.

أهداف البحث

محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- هل تساعد البيئة السياسية في الدول التي يتناولها البحث على إقامة أنظمة ديمقراطية؟
- 2- ما موقف المحيط الإقليمي من إقامة أنظمة ديمقراطية في الدول التي تشهد احتجاجات شعبية؟
- 3- هل يشكل العامل الدولي بالاستناد على تجربة العراق بعد الاحتلال الأمريكي 2003، عاملاً مساعداً لإقامة نظام ديمقراطي؟



المبحث الأول، مقدمات تمهيدية

- في العالم وكذلك وجود وفرة هائلة من الأموال مملوكة من قبل الدول والأفراد والمؤسسات المالية في المؤسسات الأجنبية .

2- تعارض مصالح الدول الأوربية، مع مصالح الولايات المتحدة، حيث تسعى هذه الدول إلى استعادة نفوذها وتأثيرها السياسي في المنطقة الذي فقدته خلال الحرب الباردة لصالح الولايات المتحدة، هذا من جهة ومن جهة أخرى، تسعى الدول الأوربية منفردة لتحقيق مصالحها الخاصة، لذلك نلاحظ الصراع بين الدول المستعمرة سابقاً، إيطاليا وبريطانيا وفرنسا، من جهة، وألمانيا التي تسعى إلى الاستفادة من قوتها الاقتصادية للحصول على مصالح في دول المنطقة. يضاف إلى ذلك الدور الروسي الذي يعمل على الاحتفاظ بالنفوذ السياسي والمصالح الاقتصادية الروسية التي بدأت تنتعش في الدول العربية خلال العقد الأخير.

3- انعكاس مظاهر الأزمة الاقتصادية العالمية الراهنة على السياسة الخارجية للدول الأوربية والولايات المتحدة وما ينتج عن ذلك من تباين مواقف هذه الدول بين داعم بقوة للاحتجاجات الشعبية وبين متردد.

4 - يوجد ترابط تحكمه المصالح المشتركة بين مواقف القوى الفاعلة في المحيط الإقليمي (دول الخليج وتركيا) والدول ، يهدف إلى إعادة بناء التوازنات الإقليمية لصالح مشروع الهيمنة الدولية.

إن العوامل السابقة، تعزز ميول الدول الغربية للتدخل في الأحداث الجارية بهدف التأثير على مسار الأحداث وتوجيهها بالاتجاه الذي يخدم مصالحها الاستراتيجية.

ثالثاً- طبيعة المحيط الداخلي.

نتاول في هذه الموضوعة ثلاث قضايا، الأولى، مرتكزات الديمقراطية، ، الثانية، اطروحات التيارات السياسية عن الديمقراطية، والثالثة، معوقات الديمقراطية .

القضية الأولى، مرتكزات الديمقراطية:

الديمقراطية كظاهرة تاريخية

إن الديمقراطية، كظاهرة تاريخية، تحتاج إلى توفر جملة من المستلزمات الأساسية، من أهمها:

1. الثقافة والبنية السياسية للمجتمع.
2. تطور التجربة التاريخية والمورث الثقافي للمجتمع.

1- الثقافة السياسية، والبنية السياسية للمجتمع

تحتل الثقافة السياسية، والبنية السياسية للمجتمع أهمية كبيرة في توفير بيئة مناسبة لتطور المجتمعات نحو الديمقراطية. فالثقافة السياسية تلعب دوراً هاماً في النشاط السياسي والاجتماعي للأفراد

لا بد من إيضاح بعض المقدمات التي أراها ضرورية لعلاقتها بالبيئة السياسية والاجتماعية التي تتفاعل فيها أحداث هذه الاحتجاجات في المرحلة الراهنة من تطورها وهي:

أولاً- طبيعة المحيط الإقليمي.

ثانياً- طبيعة المحيط الدولي.

ثالثاً- طبيعة المحيط الداخلي.

أولاً- المحيط الإقليمي.

ينقسم المحيط الإقليمي إلى مجموعتين من الدول، الأولى تتكون من تركيا وإيران وإسرائيل، والمجموعة الثانية، دول مجلس التعاون الخليجي. ونظراً لإمكانية أن تؤدي الاحتجاجات إلى اقامة أنظمة ديمقراطية حقيقية، وأثر ذلك على إعادة التوازنات الإقليمية لصالح تعزيز الاستراتيجية الوطنية العربية المناهضة لمشروع الهيمنة الدولية وطموحات دول الجوار العربي، الهادفة لتوسيع مصالحهما في المنطقة العربية، نلاحظ نشاط متزايد، يتمثل بالتدخل المباشر في مجرى النشاط السياسي من قبل دول الإقليم خاصة تركيا وإيران اللتان تسعيان لتسويق نموذجهما في الحكم إلى البلدان العربية. فإيران تسعى لتصدير نموذج الدولة الدينية المستند إلى ولاية الفقيه وتركيا تسعى لترويج نموذج الدولة المدنية المختلط - الذي يمزج بين العلمانية والإسلام المعتدل. أي بمعنى آخر أن المحيط الإقليمي يضغط لصالح نموذج الدولة الإسلامية. وبخصوص محور دول مجلس التعاون الخليجي، فعلى الرغم من وجود تنافس قوي بينها، خاصة بين السعودية الحليف التقليدي لحركات الإسلام السياسي السني، وقطر التي تعمل للعب دور إقليمي يعتمد بشكل خاص على تقديم الدعم المالي والإعلامي للتيارات الدينية في البلدان الإسلامية، فانها تشارك دول الجوار العربي بالخوف الذي يشكله اقامة أنظمة ديمقراطية حقيقة في دول الاحتجاجات الشعبية، لذلك نرى أن نشاطها يسير بثلاث محاور، الاول تنسيق جهودها لمنع انتقال الاحتجاجات إلى دولها (1)، والثاني، زيادة تعاونها مع قوى الهيمنة الدولية التي تستغل مطالب الاحتجاجات لانهاء الاستبداد واقامة سلطات ديمقراطية، والمحور الثالث، التدخل المتعدد الأشكال في الشؤون الداخلية للدول التي تشهد الاحتجاجات، حيث قامت بتدخل مباشر في الأزمة الليبية، ومستمر في الازمتين السورية واليمنية.

ثانياً- المحيط الدولي يتحكم بالمحيط الدولي جملة من المعطيات المؤثرة على تحرك أطرافه وطريقة تعاملها مع الأحداث الجارية في البلدان العربية، يمكن إجمالها بالنقاط التالية:

- 1- حيوية المنطقة من حيث تأثير موقعها اللوجستي على استراتيجيات الدول الكبرى الخارجية والأهمية الاقتصادية على الصعيد العالمي باعتبارها المصدر الرئيسي للطاقة - النفط والغاز



- ومدى تأثير المواطنين في صياغة السياسة العامة وتحديد مصائرها لاحقاً عند التنفيذ.
- زيادة حدة الاستقطاب القومي والطائفي والسياسي في البلاد .
- ارتفاع مستوى العنف في الحياة السياسية .
- تفاقم الفساد الإداري والمالي والاقتصادي في البنية السياسية والإدارية للدولة العراقية (3).
- زيادة حدة التفاوت بين الطبقات الاجتماعية وارتفاع نسبة البطالة خاصة بين فئات الشباب؛
- تأسيس الدين، من خلال، أولاً، الاستخدام المكثف للدين في العملية الانتخابية، الأمر الذي يجعل العملية الانتخابية تدخل ضمن المحرم والمقدس وليس ممارسة الفرد لحقوقه السياسية(4)، وثانياً، إعطاء رجال الدين دوراً سياسياً متميزاً يسمح لهم بالتحكم بحياة المواطنين (5).
- فشل النخب السياسية في صياغة مشروع وطني عراقي لمواجهة المشاريع الخارجية، وخاصة الأمريكي؛
- تدخل إقليمي ودولي، متعدد الأشكال، في الشؤون الداخلية.

إما البيئة السياسية، فإنها تعتبر أحد أهم مرتكزات إقامة ديمقراطية حقيقة في المراحل الانتقالية التي تمر بها المجتمعات. وتتكون البيئة السياسية من مكونات عديدة، أهمها الأحزاب والحركات السياسية، لذلك فأن تحليل موقفها، أي الأحزاب والحركات السياسية، من الديمقراطية يساعد على تحديد الاتجاه الذي تسير عليه عملية البناء الديمقراطي في المجتمعات التي تنتقل من الاستبداد إلى الحرية.

2- تطور التجربة التاريخية والموروث الثقافي للمجتمع.

بما أن الديمقراطية ظاهرة تاريخية تنشأ وتتطور في مجتمع محدد، وفي مرحلة زمنية معينة، فإنه لا يمكن النظر إليها بمعزل عن الظواهر الاجتماعية الأخرى كالمؤسسات الثقافية والعقائد الأيديولوجية وأساليب الإنتاج وعلاقاته. كما أن توفر نظام للعلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، ينظم العلاقات بين أفراد المجتمع وطبقاته، بين الدولة والمجتمع، بين مؤسسات الدولة نفسها - تنفيذية، تشريعية، قضائية، يسمح للديمقراطية كإطار سياسي، أن يعبر عن التعددية الاجتماعية ويحاول أن يستوعبها في إطار سلمي، بمعنى آخر فإن التجربة التاريخية للممارسة الديمقراطية للمجتمع توفر مستلزمات حماية الديمقراطية وإعادة إنتاجها.

كما أن الموروث الثقافي، يشكل أحد العوامل الأساسية على اشاعة قيم الديمقراطية في المجتمعات، حيث تشير تجارب الشعوب إلى أن انعدام أجواء الحرية، يؤدي إلى تقبل الاستبداد وقبول التعايش مع ممارساته، بحيث يصبح جزء من الثقافة السائدة، بينما يسرع توفر قيم الحرية في الموروث الثقافي، اشاعة وتقبل أفراد المجتمع لقيم الديمقراطية.

لقد أدت الظواهر السابقة إلى خلق حالة من عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي واستمرار حالة الإحتراب الحاد بين مكونات المجتمع، السياسية والفكرية والقومية والطائفية والمذهبية، على الرغم من إجراء ثلاث دورات انتخابية.

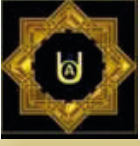
وعلى ضوء الملاحظات السابقة، نستنتج أن التعويل على الديمقراطية وآلياتها، كعصا سحرية، لإزالة كل آثار الديكتاتورية والاستبداد، ليس في محله، وكما يقول الباحث برهان غليون « ليس هناك ديمقراطية بشكل تجريدي، إنما هناك صيغة ديمقراطية خاصة، تأخذ بنظر الاعتبار الظروف وميزان القوى والقوى الموجودة على الساحة» (6)، لذلك تستدعي الحاجة في الظروف الإنتقالية الراهنة، اللجوء إلى مبدأ التوافق الذي يقوم على مشاركة كل مكونات المجتمع السياسية والمذهبية والقومية، والابتعاد عن سياسة الانفراد بالسلطة سواء عن طريق ضغط الشارع أو الشرعية الانتخابية(7).

القضية الثانية: أطروحات التيارات السياسية عن الديمقراطية
هناك أطروحات متعددة للديمقراطية يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع: الليبرالي، الماركسي والإسلامي والقومي.

1- الأطروحة الليبرالية:-

تقوم الأطروحة الليبرالية على أسس رئيسية ثلاث وهي: الحرية، المساواة « السياسية » والحرية الاقتصادية. وأهم الثغرات التي تتضمنها أطروحة الليبرالية حول الديمقراطية، تركيزها على المساواة الحقوقية المجردة، وعلى الرغم من أهمية المساواة بين المواطنين قانونياً، إلا أنه لا يمكن تطبيقها في الواقع الفعلي لعدم توفر الظروف الاجتماعية التي تساعد المواطن على ممارسة حقوقه السياسية(8).

وبناءً على ما سبق، ينبغي التأكيد على أن سقوط السلطات الاستبدادية ليس كافياً لإزالة مخلفات الاستبداد، حيث تشير بعض التجارب المعاصرة، ومنها تجربة العراق، وعلى الرغم من مرور أكثر من ثمان سنوات على سقوط الديكتاتورية الاستبدادية، فأن تطور الأحداث أظهر قضايا جديدة، زادت الأمور تعقيداً منها على سبيل المثال:



للمدنية خلة الريع العربي الثوري، يقابل بشكوك مشروعة من قبل أغلبية الفئات الاجتماعية التي تشترك في الحراك الجماهيري الراهن. إن سبب ذلك يرجع، إن كل الأطروحات السابقة حول الديمقراطية، تعوزها الممارسة التاريخية لإثبات مصداقيتها، خاصة أن الأحزاب والحركات التي تتبناها استندت على الأيديولوجيات الشمولية خلال عقود من تاريخها السياسي، وهي جديدة العهد على تبني المفهوم المعاصر للديمقراطية الذي يتضمن الانتخابات والتداول السلمي للسلطة واحترام التعددية الفكرية والسياسية.

القضية الثالثة، معوقات الديمقراطية

كما أشرنا سابقاً، تقوم الديمقراطية على مركزات أساسية، من أهمها البيئة الفكرية - السياسية للمجتمع واستناداً إلى تحليل هذه البنية في المجتمعات العربية التي تشهد احتجاجات شعبية، يمكن رصد العديد من المعوقات الأساسية التي تخلق صعوبات جديدة إمام محاولات التحول من السلطات الاستبدادية إلى الديمقراطية، ومن أهمها:

- انحسار الفكر الليبرالي الديمقراطي في البلدان العربية، خاصة تلك البلدان التي حكمتها ما سمي بأنظمة الشرعية الثورية، في مصر وسوريا والعراق وليبيا والجزائر واليمن، الأمر الذي أدى إلى توقف نشاط الأحزاب الليبرالية في هذه البلدان منذ بداية النصف الثاني من القرن الماضي. وكان من أهم نتائج انحسار الفكر الليبرالي، تصارع التيارات الأيديولوجية الشمولية - القومي والماركسي والديني/ الإسلامي - الأمر الذي أدى إلى تكامل أنظمة شمولية استبدادية حكمت باسم القومية العربية.

- ضعف الوعي السياسي في المجتمعات العربية، يزيد من صعوبة فهم لغة الخطاب السياسي، المتداول في الظروف الراهنة الذي تسود فيه الشعارات الكبرى والأهداف الاستراتيجية، مثل الديمقراطية، حقوق الإنسان، الفيدرالية، دولة القانون، الانتخابات، دولة مدنية، دولة علمانية، دولة إسلامية وغيرها من المفاهيم المعقدة، التي لا تفهم من المواطن العادي، بسبب سيادة الأمية السياسية والتعليمية، لدى الأغلبية من المواطنين، الأمر الذي خلق نوعاً من الاغتراب بين المتلقي/ المواطن، ومفردات الخطاب السياسي اليومي لأغلب الأحزاب العربية.

- أسلوب التفكير الشمولي لدى أطراف البنية السياسية العربية وهذا يتمثل بـ:

— الأحزاب القديمة مازالت تفكر بأنها الأكثر تأهيلاً للقيادة بسبب خبرتها التاريخية والتضحيات التي قدمتها، إضافة إلى صحة أيديولوجيتها وسياستها. وبهذا المجال أشر إلى قضية ما زالت غائبة عن تفكير قيادة الأحزاب العربية، مع استثناءات محدودة تتمثل بدراسة تجربتها التاريخية ونقدها.

وللتغطية على هذا الخلل الأساسي، يجري تضخيم مفهوم الحرية الاقتصادية لدرجة يصبح فيها مرادفاً لمفهوم العدالة الاجتماعية.

إن تحديدنا لثغرات الديمقراطية الليبرالية، يهدف إلى تنمية الوعي بضرورة خلق التوازن بين إرادة الفرد في ممارسة حقوقه السياسية ومقدرته الاقتصادية، لأن خرق هذا التوازن يؤدي إلى خلق فجوة بين حق التمتع بالحريات السياسية وبين ممارستها في الواقع، وهذا ما نلاحظه في أكثرية البلدان التي تطبق الديمقراطية الليبرالية، حيث خسرت هذه الديمقراطية قناعة الأغلبية عبر السماح بإعادة إنتاج ما أصبح يعرف بديمقراطية النخبة وبالتالي فقدان الفرص التي تسمح بظهور أشكال جديدة للديمقراطية الليبرالية.

2- الأطروحة الماركسية:-

إن تحليل الأطروحة الماركسية حول الديمقراطية، يشير إلى عدم وجود تناقض، من حيث المبدأ، بين المنظومة الفلسفية للماركسية والديمقراطية، حيث عالج الفكر الماركسي، الخلل التطبيقي للديمقراطية الليبرالية، من خلال ربطه بين بعدي الديمقراطية، السياسي والاجتماعي. ورغم تحقيق الأنظمة الاشتراكية التي أقيمت في الاتحاد السوفيتي وبلدان أوروبا الشرقية، إنجازات هامة في المجال الاجتماعي إلا أن إهمال البعد السياسي « الحقوق السياسية » أدى إلى فشل هذه الأنظمة في إقامة ديمقراطية بديلة تعبر عن الجوهر الإنساني للفكر الماركسي.

3- الأطروحة الإسلامية:-

إن قراءة ما تطرحه الأحزاب والحركات التي تعتمد على الدين الإسلامي كأيديولوجية، حول الديمقراطية، يشير إلى وجود خلط بين مفهومي، الشورى والديمقراطية، وهما مفهومان مختلفان. كما نلاحظ عدم تحديد ملامح عامة متفق عليها بين السياسيين والمفكرين الإسلاميين لمفردات المفهوم الإسلامي للديمقراطية، نظراً لحدثة دخول هذه المفردة في البنية الفكرية والسياسية لأطراف التيار الإسلامي.

4- الأطروحة القومية:-

تشير دراسة التجربة التاريخية للتيار القومي، بقسميه الحاكم والمعارض، إلى ضعف حيز الديمقراطية، فكراً وممارسة، لأسباب تعود إلى مصادره الفكرية - السياسية التي تركز على تقديم الأهداف القومية، الوحدة القومية للبلدان العربية، على الحريات السياسية.

ماذا نستنتج من الاستعراض السابق؟

أ - ليس هناك مفهوم للديمقراطية متفق عليه بين التيارات السياسية.

ب - إن التحول الملاحظ في خطاب التيارات السابقة عن الديمقراطية خلال العقد الأخير وتساعد نبرة تبني هذه التيارات



وتؤكد العديد من التجارب في العالم على أن التدخل الغربي، والأمريكي، بشكل خاص، يعرقل بناء الديمقراطية في المجتمعات النامية (14)، فتاريخياً، لم تثبت الوقائع أن التدخل الغربي ساعد على بناء أنظمة حكم ديمقراطية، سواء فترة الحرب الباردة 1945 - 1990، عندما ساعدت الولايات المتحدة القادة العسكريين للقيام بالانقلابات العسكرية ضد العديد من الحكومات الوطنية في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، أو بعد نظام القطبية الواحدة الذي تشكل عام 1990، بعد انهيار تجربة بناء الاشتراكية في المعسكر الشرقي. فتاريخ السلطات العسكرية، المدعومة أمريكياً، ابتداءً من انقلاب الجنرال سوهارتو في إندونيسيا 1965، وبينوشية في شيلي 1973، وضياء الحق في باكستان 1977، وكل الانقلابات العسكرية في البرازيل والأرجنتين وغيرها من بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، لم تؤد إلى إشاعة الديمقراطية، بل أدت إلى قيام أنظمة حكم بوليسية تحكم بالتوافق بين شرائح اجتماعية داخلية ترتبط بوشائج سياسية واقتصادية مع الشركات الأمريكية، مما أدى إلى إفقار فئات اجتماعية واسعة في هذه البلدان، نتيجة لنهب ثرواتها من قبل قوى الهيمنة الداخلية والخارجية. وعن التأثير السلبي لتدخل الولايات المتحدة على مسار الديمقراطية، يقول الباحث الأمريكي، نعوم شومسكي: «حيثما كان تأثير الولايات المتحدة أقل، كان التقدم على صعيد الديمقراطية أكبر» (15).

وتشكل التجربة العراقية، بعد الاحتلال الأمريكي، مثالاً جلياً للتأثير السلبي للتدخل الغربي على بناء ديمقراطية حقيقة في البلدان العربية، فإعادة بناء الدولة العراقية التي تمت تحت إشراف مباشر من «سلطة الائتلاف» بقيادة السفير الأمريكي بول بريمر، أدت إلى بناء سلطة تقوم على أسس طائفية وعرقية (16).

وقد قامت السلطة العراقية التي تكونت على أساس الشرعية الانتخابية، عام 2005 بتكريس مبادئ برهم السابقة، عندما قامت ببناء الدولة ومؤسساتها القانونية والسياسية والاجتماعية والأمنية على أساس المحاصصة الطائفية والقومية (17).

المبحث الثاني، طبيعة القوى الاجتماعية المشتركة في الحراك السياسي الراهن.

نتناول في هذا المحور، ثلاث موضوعات، الأولى طبيعة المرحلة التي سبقت الاحتجاجات، والثانية، القوى الاجتماعية المشاركة فيها، والثالثة، المخاطر التي تواجه تطور الاحتجاجات الشعبية.

الموضوعة الأولى: سمات المرحلة وطبيعة النزاعات السياسية

طبيعة المرحلة يشير إلى وجود أزمة شاملة تعاني منها المجتمعات العربية في ظل حكم الدولة الوطنية، كنتيجة طبيعة للسياسة التي طبقتها السلطات الوطنية خلال مرحلة الاستقلال السياسي في بداية

— الأحزاب الجديدة، تتأسس على فكرة البديل، وهي عقدة تاريخية في العمل الحزبي العربي. وتقوم هذه الفكرة على ادعاءات تزعم فشل الأحزاب القديمة، أيديولوجيا وسياسياً وتنظيماً.

— اللابالية لدى المواطنين تجاه النشاط الاجتماعي/ السياسي، بسبب فقدان المصداقية بالعملية الديمقراطية الذي يرجع إلى العديد من العوامل من أهمها:

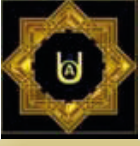
- تجربة الدكتاتوريات الاستبدادية في تشويه الممارسة الديمقراطية.
- مظاهر الصراع بين أطراف الحركة السياسية العربية التي اشتركت في الاحتجاجات، بعد انتهاء أنظمة الاستبداد، حول سبل التطور.
- تفكير نخبوي لدى قيادة الأحزاب والحركات السياسية، أدى إلى ابتعاد هذا النخب عن هموم المواطنين اليومية وعدم الاستماع إلى آرائهم.

— ظهور المنظمات المسلحة

يرجع ظهور الميليشيات المسلحة إلى ثلاث عوامل رئيسية، الأول، تنوع الأشكال التي اتخذها الاحتجاجات والانتفاضات العربية، بين السلمية، كما في تونس ومصر والعنفية كما في ليبيا واليمن (9)، والعامل الثاني، التدخل الخارجي الذي تطالب به بعض الأحزاب والحركات المشاركة في الاحتجاجات (10)، العامل الثالث، يرجع إلى ضعف سعة حركة الاحتجاجات، مقابل تماسك المؤسسة العسكرية واستمرار ولائها للحزب الحاكم، أدى إلى انشقاق بعض أطراف المؤسسة العسكرية (11)، إن وجود المنظمات المسلحة يؤدي إلى استقواء الأطراف التي تمتلكها، لفرض إرادتها على المواطنين لدى مشاركتها باللعب الديمقراطية. وقد بينت التجربة العراقية بهذا المجال إلى أن وجود الميليشيات التي تمتلكها الأحزاب (12)، أثر سلباً على مسار العملية الديمقراطية بعد الاحتلال من ناحيتين، الأولى استخدام الميليشيات للتأثير على الناخبين، الأمر الذي يؤثر على نزاهة العملية الانتخابية، والثانية، التأثير على ممارسة المنتخبين/ النواب لمسؤولياتهم بحرية، أي يكونوا غير قادرين على ممارسة حقوقهم الدستورية.

— التدخل الخارجي: من المستلزمات التي تجعل الديمقراطية

ممكنة وتستجيب لمطالب أغلبية المواطنين، وجوب استقلال الأحزاب والحركات السياسية ومنظمات المجتمع المدني عن التأثيرات الخارجية، وقد تمت الإشارة إلى تكثيف مساعي التدخل الخارجي الإقليمي، في الأحداث الراهنة في البلدان العربية والتي اتخذت أشكالاً متعددة، ضغوط سياسية، تضليل إعلامي هائل، ودعم مالي. وهنا يجدر التنويه إلى الدور الحاسم للمال السياسي والإعلام في التأثير على نتائج الانتخابات في البلدان ذات البنية السياسية الهشة كالبلدان العربية (13).



6 - تزايد دور المؤسسة العسكرية في ضبط الحراك الاجتماعي وإدارة السلطات الانتقالية، كما حدث في تونس ومصر، بعد استغلال المؤسسة العسكرية التبدل السريع في السلطة، أو كما يحدث في ليبيا واليمن، نتيجة الفراغ الذي نتج عن تفكك سطوة السلطات الاستبدادية، وتحول الاحتجاجات إلى نزاع مسلح.

الموضوعة الثالثة: المخاطر التي تواجه تطور الاحتجاجات الشعبية:

1- الفوضى الشاملة التي يمكن أن تحدث في حالة استمرار الصراع بين أطراف الحركة الوطنية، الليبرالية الديمقراطية وأحزاب الإسلام السياسي. ويمكن أن تتحول المخاوف من حدوث فوضى شاملة إلى واقع، إذا فشلت القوى الوطنية في الاتفاق على برنامج وطني مشترك متوافق عليه بين أغلبية القوى السياسية والاجتماعية المشاركة في الحراك الاجتماعي الراهن، خاصة وأن الدول الغربية والولايات المتحدة بشكل خاص، يمكن أن تؤجج الخلافات بين القوى الوطنية وتشجع الأصوليات الدينية، مما يؤدي إلى حالة الفوضى الشاملة، وهو نهج جربته الولايات المتحدة في العراق والسودان وأفغانستان، الأمر الذي يوفر الظروف المناسبة للقوى الدولية للاستفادة من مظاهر الأزمة التي تنتج عن الفوضى الشاملة، لإعادة بناء الدولة ومؤسساتها بما يتلائم مع خلق ركائز سياسية واجتماعية داخلية تقوم بتنفيذ مصالح الولايات المتحدة الخاصة في البلدان العربية.

2- إجراء الانتخابات في ظروف غير مناسبة:

إن الاستعجال في إجراء الانتخابات، فبالإضافة إلى استغلاله من قبل بقايا الأنظمة الاستبدادية والقوى التي تملك المال السياسي والدعم الدولي والإقليمي، يؤدي إلى عرقلة مبدأ التوافق الوطني الذي يقوم على القواسم المشتركة، بين القوى السياسية ومكونات الشعب القومية والطائفية والمذهبية، على أساس برنامج الحد الأدنى، المرتكز الأساس لعبور الفترة الانتقالية التي تمر بها الشعوب العربية، بعد اسقاط الأنظمة الاستبدادية.

وهما أن آليات الديمقراطية يمكن أن توفر الأجواء المناسبة للحوار بين مكونات المجتمع المختلفة لإيجاد الحاجات المشتركة وحل الخلافات عن طريق الحوار والإقناع وليس فرض الأمر الواقع على الأطراف المتنافسة، فإن محاولات القوى التي تحصل على نتائج جيدة في الانتخابات فتقوم باستغلال الشرعية الانتخابية لإقصاء الآخرين والانفراد بالسلطة، يتعارض مع جوهر الديمقراطية.

3- تحول الاختلافات الفكرية والسياسية حول سبل تحقيق أهداف الاحتجاجات، إلى صراعات حادة يمكن أن تشتت القوى التي تشارك في الحراك الثوري، بعدما أدى إنهاء السلطات الاستبدادية إلى انتقال الصراع بين الأحزاب والحركات السياسية إلى العلن نتيجة انتهاء دور السلطة كضابط لهذه الصراعات بواسطة القمع والإرهاب.

النصف الثاني من القرن الماضي. ويمكن أن نشير إلى ثلاث سمات مشتركة ميزت السلطات التي تولت الحكم. السمة الأولى، سلطات استبدادية، والسمة الثانية، تحكم قلة بالثروة والسلطة، أدت سياساتها على الصعيد الاجتماعي إلى انقسام المجتمع إلى أقلية غنية جداً وأغلبية تعاني الفقر والتهميش الاجتماعي والسياسي، والسمة الثالثة، تلاشي الهوية الوطنية لصالح هويات عصبية فرعية، عشائرية، طائفية - مذهبية، قومية - عنصرية وإقليمية. إن السمات السابقة هي توصيف واقعي لأغلب المجتمعات العربية في المرحلة الراهنة، وما يظهر من وحدة سياسية أو وحدة هوية هو مظهر فقط ليس له وجود في وعي أغلبية المكونات الاجتماعية للدول العربية، في حين بقي الوعي الوطني محصوراً بين قلة من النخبة المثقفة ذات التأثير المحدود على البيئة الاجتماعية - السياسية.

الموضوعة الثانية: طبيعة القوى الاجتماعية الفاعلة في التحرك الشعبي.

في البداية لا بد من التنويه إلى وجود علاقة بين طبيعة المرحلة والقوى الاجتماعية المشاركة في النشاط السياسي الراهن، حيث أدت السياسة الاقتصادية للدولة الوطنية إلى تأثيرات عميقة على البنية الاجتماعية، أصبحت تتميز بالعديد من السمات المشتركة من أهمها:

1- أغلبية من الفئات الكادحة والفقيرة تتكون من العاطلين والمهمشين اجتماعياً.

2- أغلبية شبابية، تمتاز بالحماس الثوري والفعالية الجماهيرية والقدرة على الاستفادة من وسائل الاتصالات الحديثة، التي توفرها شبكة الإنترنت، كأدوات للتنظيم والتواصل وإيصال أفكارها إلى أعداد كبيرة من فئات المجتمع.

3- سيطرة الوعي الديني على أغلبية الفئات المشتركة في الحراك الاجتماعي.

4 - شعبية الحركات السياسية التي تتخذ من الدين أيديولوجية، نتيجة للبيئة الاجتماعية التي يسيطر عليها الوعي الديني.

5- ضعف فعالية الأحزاب، القومية والليبرالية واليسارية بسبب القمع والاضطهاد الذي تعرضت له خلال الفترة السابقة، إضافة إلى استمرارها بالخطاب السياسي الأيديولوجي والشعارات التقليدية إضافة إلى عدم تطور بنيتها التنظيمية لتكون أكثر ديمقراطية بحيث تكون قادرة على الانفتاح على الفئات الاجتماعية الجديدة، والشعبية بشكل خاص (18).



وكذلك دعم الدول الإقليمية العربية والدول الغربية بشكل عام. كما ان المناخ الشعبي العام الذي يوجهه الوعي الديني، يشكل دعامة هامة في ترجيح كفة الإسلام السياسي المعتدل، الذي يمكن أن تتبلور معاملته من مخاض التحولات السياسية - الفكرية التي تجري داخله وبدأت تفرز أحزاب دينية تتبنى نموذج حزب العدالة والتنمية التركي (22).

السيناريو الثالث

ظهور تحالف ديمقراطي - ليبرالي، يتألف مع القوى الشبابية، يتفق على برنامج ديمقراطي للمرحلة القادمة، يؤكد على الديمقراطية السياسية وقدرة معقول من العدالة الاجتماعية. إن تحقيق هذا السيناريو يعتمد على قدرة القوى المكونة له على توعية المواطنين بأهمية استمرار الضغط الشعبي لتحقيق أهداف الثورة.

السيناريو الرابع:

يقوم هذا السيناريو على التدخل الخارجي المباشر، سواء بطلب مباشر من بعض الأطراف السياسية التي تشترك في الاحتجاجات الشعبية، أو تحت ذريعة حماية حقوق الأقليات الدينية والعرقية، مما يفسح المجال لخلق فوضى شاملة، تكون من نتائجها نشوب الصراعات السياسية والمذهبية والعرقية في المجتمعات العربية. إن خطورة هذا السيناريو تكمن في تشكيل حكومات تقوم بإدارة الأزمة المجتمعية بدلاً من حلها وهذا ما يتوافق مع مصالح الدول الغربية، وخاصة الولايات المتحدة (23). إن فرص تحقيق أي من السيناريوهات السابقة، تشير إلى إن الأول والثاني أكثر احتمالاً من السيناريوهات، بناءً الظروف الخارجية وتناسب القوى على الصعيد الوطني في البلدان التي تحدث فيها الاحتجاجات.

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

1 - مما لا شك فيه أن مستقبل الاحتجاجات العربية، يعتمد بشكل أساسي على قدرة القوى المحركة لهذه الاحتجاجات في الثبات على المطالبة بتحقيق الأهداف الاجتماعية والسياسية التي كانت الدافع الرئيسي لاندلاعها، والاستفادة من المحيط الإقليمي والدولي بما يحقق هذه الأهداف.

2- أكدت التجربة العراقية، بعد الاحتلال، عدم قدرة القوى والأحزاب التي عارضت النظام السابق، وسيطرت على السلطة بالتعاون مع قوى الاحتلال في البداية وبالاستناد على الشرعية الانتخابية في الفترة اللاحقة، على قيادة المرحلة الانتقالية بأفق ديمقراطي، بسبب ضياع هذه القوى بين الولاءات الإقليمية والدولية وصراعاتها الداخلية على النفوذ من أجل السيطرة على سلطة الدولة، ليس لتحقيق برامجها السياسية والاجتماعية، بل لتقاسم السيطرة على الثروة والسلطة.

إن هذا التطور فتح المجال إمام محاولات التيارات الشمولية لفرض مشاريعها السياسية وأيديولوجياتها على المجتمع، الأمر الذي أدى إلى إثارة مخاوف فئات اجتماعية واسعة لم تكن لها خبرة سابقة في العمل السياسي. وبهذا الصدد يمكن رصد مجموعة من العناوين التي يتمحور حولها الصراع بين مختلف التيارات السياسية والفئات الاجتماعية التي كان لها المبادرة في التحرك الشعبي ضد الأنظمة الاستبدادية، من أهمها:

- دولة مدنية أو إسلامية.
- دولة علمانية أو دولة دينية.
- حكم الأقلية أو حكم الأغلبية
- حقوق الأقليات الدينية والقومية.
- الحكم يقوم على الشورى أو الديمقراطية.
- الفيدرالية أو الحكم اللامركزي.
- سبل إعادة توزيع عادل للثروة الاجتماعية ومفهوم العدالة الاجتماعية.

المبحث الثالث: السيناريوهات المحتملة:

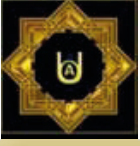
على ضوء متابعة الحراك الاجتماعي وتداخل المشاريع المطروحة من القوى الوطنية مع التأثيرات الإقليمية والخارجية أرى ان تطور النزاع الاجتماعي يمكن ان يؤدي إلى أربع سيناريوهات وهي:

السيناريو الأول

بقاء السلطة الانتقالية لأطول فترة ممكنة، يقودها تحالف من قادة المؤسسة العسكرية وبعض النخب من الأنظمة السابقة وبعض أطراف التيار الديني (19). وهناك بعض المظاهر التي تدل على تحقق هذا السيناريو، متمثلة بتعاون بعض الأطراف الدينية وأقسام من النخب المحسوبة على الأنظمة السابقة وقادة المؤسسة العسكرية. وقد اقترن هذا التحرك بإبعاد الفئات الشبابية من الاشتراك بالمباشر بسلطة اتخاذ القرار خلال الفترة الانتقالية. وتدلل القرارات التي صدرت من المجلس العسكري الحاكم في مصر، على سبيل المثال، بخصوص تعديل الدستور والانتخابات، والتي تنسجم مع أهداف قوى الإسلام السياسي وبقياء النظام السابق، على إمكانية أن تسير الأحداث باتجاه تحقيق هذا السيناريو (20).

السيناريو الثاني

يقوم هذا السيناريو، على إجراء انتخابات مستعجلة، وفق قوانين انتخابية تخدم تيار الإسلام السياسي وبقياء الأنظمة السابقة، ينتج عنها برلمان فيه أغلبية لصالح تيار الإسلام السياسي ونخب من النظام السابق، تقوم هذه الأغلبية بإعادة بناء الدولة ومؤسساتها وفق رؤيتها الخاصة، باسم الشرعية الانتخابية (21). ويشكل النموذج التركي، دعماً لهذا السيناريو، نظراً للدور الذي تلعبه تركيا في دعم الاحتجاجات،



ثانياً: التوصيات

1- إن تحكم العقلية الاقصائية لدى قادة النخب السياسية العربية، يتطلب وضع مبادئ دستورية ملزمة، للتداول السلمي للسلطة. إن تحقيق هذا المطلب يمنع محاولات بعض الأحزاب السياسية، والدينية منها بشكل خاص، من عرقلة التداول السلمي للسلطة تحت ذريعة نتائج الشرعية الانتخابية التي يمكن أن تحصل عليها بعد إجراء الانتخابات في الظروف الراهنة. إن هذا الاستنتاج تؤكده تجربة إيران والسودان والعراق.

2 - إن احتدام الصراع الفكري والسياسي حول مفاهيم جديدة مثل: التداول السلمي للسلطة، الفيدرالية، الديمقراطية، الانتخابات، التعددية الحزبية، وكذلك الإشكاليات الناتجة عن التقدم الحاصل في مجال الحقوق السياسية والعقبات الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون التمتع بتلك الحقوق يتطلب من التيار الديمقراطي:

أ - الابتعاد عن الانغماس بالصراع الأيديولوجي وطرح أهداف اجتماعية واقعية، وكذلك توضيح المفاهيم الجديدة بلغة قريبة من المواطن العادي الذي يقع فريسة للخطاب التضليلي لقوى التعصب والتطرف، الأمر الذي يساهم في استمرار الزخم الشعبي لتحقيق الأهداف الاجتماعية والسياسية للاحتجاجات الشعبية.

ب - توسيع التحالف الوطني بضم القوى المعتدلة من التيار الديني والقوى الشبابية الجديدة.

ج - استيعاب قوى التيار الديني في البيئة السياسية للمجتمع، باعتباره أحد الأسس الرئيسية للاستقرار الاجتماعي وخلق بنية سياسية ديمقراطية.

3- ينبغي الابتعاد عن استغلال مظاهر التدين المنتشرة في المجتمعات العربية وتجريبها لصالح تيار سياسي معين لأن يؤدي إلى تنمية العصبية، المذهبية، الطائفية، العرقية - القومية، العشائرية والأقليمية، واستغلال هذه العصبية لإعادة بناء الدولة على أسس فدرالية، طائفية - مذهبية أو عرقية - قومية.

3- إن الدول الإقليمية، والدول الغربية، لا يمكن أن تشكل سنداً لاقامة أنظمة ديمقراطية، فبالنسبة لدول الإقليم يتناقض ذلك مع طبيعتها باعتبارها أنظمة تقوم على حكم الفرد أو العائلة أو القبيلة. أما الدول الغربية، فإنها لا يمكن أن تشجع على إقامة ديمقراطية حقيقية، لأن مصالح الشركات متعددة الجنسية الغربية تسعى للحصول على أكبر قدر ممكن من الأرباح خلال تعاملها مع البلدان الأخرى، وليس توسيع الديمقراطية في البلدان المتخلفة. وبناءً على ذلك تفضل الدول الغربية ودول الإقليم، التي ترتبط بعلاقات متشعبة بالدول الغربية، التعامل مع القوى الدينية، خلال الظروف الراهنة على الأقل، لإدارة المرحلة، لأنها لا تملك رؤية واضحة للتطور السياسي والاجتماعي، بدلا من الأحزاب الليبرالية والقومية والديمقراطية التي تمتلك برامج سياسية واجتماعية.

إن هذا الاستنتاج تؤكده التجربة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق، حيث فشل تطبيق النموذج الأمريكي للديمقراطية في إعادة بناء الدولة العراقية على أسس ديمقراطية حقيقية، حيث يلاحظ الباحث إن النظام السياسي في العراق الذي تشكل بمشورة قوى الاحتلال، أدى إلى بناء دولة تقوم على المحاصصة الطائفية والقومية(24).

وبتقدير الباحث، فإن المحيط الإقليمي والدولي، يدعم التوجهات التي تتبنى إقامة دولة إسلامية «مستترة» في المرحلة الأولى من إعادة بناء الدولة في البلدان التي استطاعت التخلص من الأنظمة الاستبدادية، حيث يمكن أن تشكل هذه الأنظمة مقدمات لتوسيع النموذج التركي في البلدان العربية، في فترة لاحقة.

4 - إن محاولات القوى ذات الأيديولوجية الشمولية الممثلة بقوى الإسلام السياسي وأنصار الليبرالية الجديدة(25) استغلال الظروف الراهنة لتطبيق أيديولوجيتها، وكأنها هي التي نظمت وحركت وقادت الجماهير الثائرة، تؤدي إلى حدوث إنشقاقات خطيرة في صفوف قوى الثورة، الأمر يحد من إمكانية إزالة تركة الاستبداد والانتقال إلى سلطة ديمقراطية حقيقية.

5 - تواجه القوى الليبرالية والديمقراطية مهمة المحافظة على الوحدة السياسية للدول العربية، نظرا لما يمكن أن تتركه سياسة الجناح المتطرف من التيار الديني، من تهديد لهذه الوحدة بسبب سياسة التعصب ضد الأديان والمذاهب الأخرى وحقوق القوميات غير العربية، الأمر الذي يستغل من قبل القوى الغربية، فتقوم بدفع الأقليات الدينية والقومية لتقديم مطالب متطرفة لا تتسجم مع الظروف الموضوعية الراهنة، مما يؤدي إلى خلق حالة من التوتر الاجتماعي، ينتج عنه توفير فرص مناسبة للدول الغربية لزيادة تدخلها في الشؤون الداخلية للدول عربية تحت ذريعة حماية حقوق الأقليات الدينية والقومية.



الخاتمة

1- توفير الحريات الأساسية للمواطن، كحرية تشكيل الأحزاب والمنظمات الاجتماعية والمهنية، وحرية التعبير والتجمع والتظاهر.

2- قبول التعددية الفكرية والسياسية.

3- التداول السلمي للسلطة.

4 - انتخابات حرة ونزيهة.

5 - بنية قانونية للانتخابات، كقانون الأحزاب، وقانون انتخابات يوفر الحرية الكاملة وتكافؤ الفرص للترشيح والانتخاب.

6 - توفير حد معقول من العدالة الاجتماعية.

7- اعتماد مبدأ التوافق الوطني، في اعداد الدستور وقانون الانتخابات والمشاركة في السلطة الانتقالية.

على ضوء تحليل البنية السياسية والاجتماعية والفكرية للمجتمعات العربية في المرحلة الراهنة، وتجربة الأنظمة الاستبدادية في تشويه الديمقراطية، وبناء على نتائج تطبيق النموذج الأمريكي للديمقراطية في العراق بعد الاحتلال، أرى أنه لا يمكن تطبيق النموذج الغربي للديمقراطية، نظراً للاختلاف الكبير بين البيئتين، السياسية والاجتماعية، والوعي والممارسة التاريخية للديمقراطية.

وبناء على الرؤى السابقة، أرى أن نموذج الديمقراطية الذي يناسب المجتمعات العربية التي تجري فيها الاحتجاجات الشعبية، هو ديمقراطية الشراكة الوطنية التي تقوم على مبدأ التوافق الوطني الذي يوفر الفرصة لكل المكونات السياسية والفكرية المشاركة الحقيقية في صنع القرار، الأمر الذي يضعف حاجة القوى الوطنية للاستقواء بالعامل الخارجي ضد بعضها البعض، كما يقلل من فرص بعض تيارات الحركة السياسية للانفراد بالسلطة سواء بالاستناد على الشرعية الانتخابية أو إلى العنف. إن تحقيق ذلك يساهم في توفير الظروف المناسبة للاستقرار السياسي والاجتماعي خلال الفترة الإنتقالية. وأهم مبادئ ديمقراطية الشراكة هي:



1. لم يقتصر التدخل الخليجي على الجانب المالي والسياسي والاعلامي، بل تم اللجوء للتدخل العسكري في البحرين من قبل قوات درع الجزيرة التابعة لمجلى التعاون الخليجي، لقمع الاحتجاجات الشعبية في البحرين. لمزيد عن موقف المحيط الاقليمي من الاحتجاجات الشعبية العربية، مراجعة، لطفي حاتم، الاحتجاجات الشعبية العربية، واختلال التوازنات الاقليمية، موقع الحوار المتدّن www.ahewar.org
2. جيمس أندرسون، صنع السياسة العامة، ت. عامر الكبيسي، ص 46، دار المسيرة، عمان بدون تاريخ.
3. يشير تقرير 2010 لمنظمة الشفافية الدولية ومقرها برلين، إلى أن العراق يأتي على رأس قائمة الدول التي تعاني من الفساد المالي والإداري، حيث يأتي بعد الصومال ومينمار : Transparency International Annual Report 2010 , p. 78 http://www.transparency.org/publications/publications/annual_reports/annual_report_2010
4. أدى اللجوء إلى المبالغة في استخدام الدين في السياسة في الانتخابات العراقية بعد 2003، إلى دخول المقدس - الحلال والحرام - في اللعبة الانتخابية. فعلى سبيل المثال تم تحريم المشاركة بالانتخابات من قبل هيئة علماء السنة، بينما اعتبرت المرجعية الشيعية المشاركة فيها واجبا شرعياً. وقد تكرر شيء مشابه في مصر بعد ثورة 25 يناير، عندما اعتبرت الجماعات الإسلامية في مصر التصويت بلا للمبادئ الدستورية حرام.
5. لم يقتصر تسييس الدين على قوى التيار الديني، بل يمكن أن تقوم بذلك قوى التدخل الخارجي، مثلما فعلت الولايات المتحدة في العراق، بعد الاحتلال، حيث عمل بول بريمر، رئيس سلطة الائتلاف، على زيادة تدخل علماء الدين في الشأن السياسي من خلال تكليف وسطاء لمعرفة رأي كبير مراجع الدين الشيعة، السيد علي السيستاني، قبل اتخاذ القرارات الهامة، فقد كلف ضياء الخرسان رئيس بعثة المستشارين التابعة لسلطة الائتلاف وكذلك موفق الربيعي، الذي عين سكرتير مجلس الأمن الوطني العراقي بأمر بريمر. لمزيد عن هذا الموضوع، مراجعة، بول بريمر، عام قضيته في العراق، النضال لبناء غد مرجو، ت. عمر الأيوبي، دار الكتاب العربي ، بيروت 2006 ، الصفحات 351 ، 370-374.
6. برهان غليون، بيان من أجل الديمقراطية، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت ط4 1986، ص21
7. طرح مفهوم الشرعية الانتخابية لأول مرة من قبل الباحث لطفي حاتم، لتوصيف الأساس الذي تستمد منه السلطة التي تولت الحكم في العراق بعد الاحتلال الأمريكي، شرعيتها. انظر، لطفي حاتم، الاحتلال الأمريكي وانهيار الدولة العراقية، منشورات الجمعية الثقافية العراقية، مالمو - السويد، 2007، ص 65.
8. يعتبر جان جاك روسو (1712-1778) من أوائل المفكرين الذين ربطوا بين البعدين الاجتماعي والسياسي للديمقراطية بإشارته إلى أن تعاسة الإنسان لها أساسين ، اجتماعي وسياسي، حيث قال: « إذا كان الإنسان تعيساً، فلأسباب اجتماعية وسياسية». جان توشار وآخرون، تاريخ الفكر السياسي، ت على مقلد، الدار العالمية بيروت 1987، ص 334
9. تحولت الاحتجاجات الشعبية في ليبيا إلى عنفية، بعد تشكيل كتائب الثوار المسلحة والتدخل العسكري الخارجي، إما في اليمن فقد أدى توسع المظاهرات السلمية، إلى نزاع في صفوف المؤسسة العسكرية بين مؤيد للسلطة ومؤيد للمظاهرات السلمية، إضافة إلى انضمام القبائل المسلحة للصراع. وهناك دلائل على إمكانية تكرار سيناريو اليمن في سوريا، حيث أدى استخدام القوة العسكرية ضد المظاهرات السلمية، إلى ظهور مجموعات مسلحة وانشقاقات في المؤسسة العسكرية.
10. دعى المجلس الانتقالي الليبي، الدول الغربية للتدخل العسكري، وكذلك طالبت بعض أطراف المجلس الوطني في سوريا، الذي تشكل في بداية تشرين الاول 2011، الدول الغربية والامم المتحدة للتدخل في نزاعه ضد السلطة السورية.
11. لمزيد عن تنوع أساليب كفاح حركة احتجاجات الشعبية، مراجعة، لطفي حاتم، الحركة الاحتجاجية وتيار الحماية الدولية. <http://akhbaar.org/home/2011/11/19610/11.html>
12. تشير تجربة تكوين المنظمات المسلحة في العراق بعد الاحتلال الأمريكي، إلى أن ظهورها جاء بسبب خراب الدولة العراقية. كما ان قادة المليشيات المسلحة، خاصة القاعدة وجيش المهدي، كانوا نزلاء في سجون الاحتلال، خاصة سجن بوكه في جنوب العراق، الأمر الذي يطرح تساؤلاً، هل كان ذلك كان صدفة أم انه كان ضمن مجريات « الفوضى الخلاقة» التي نتجت عن تفاعل بين نتائج انهيار مؤسسات الدولة ورغبات الاحتلال؟



الديمقراطية، وتجربة الأخوان المسلمين مع نظام السادات خلال سبعينيات القرن الماضي، وكذلك تعاون هذه الحركة مع القوى المحافظة خلال فترة حسني مبارك. إن هذه التجربة تثير مخاوف مشروعة من إمكانية تكررها في الظروف الراهنة.

20. () استعان المجلس الأعلى للقوات المسلحة في مصر بالإسلاميين والنخب المحسوبة على نظام حسني مبارك، في إعداد التعديلات الدستورية وقانون الانتخابات، في حين تم استبعاد الديمقراطيين والليبراليين واليساريين من اللجان التي أعدت هذه القرارات.

21. () هذا السيناريو تم تطبيقه في العراق، بعد الاحتلال الأمريكي للعراق 2003، حيث أدت الانتخابات التي أجريت إلى ظهور أغلبية برلمانية، ذات توجهات دينية - طائفية، عملت على إعادة بناء الدولة على ضوء رؤيتها الفكرية مستغلة الشرعية الانتخابية التي فازت بها.

22. من الدلائل التي تؤيد نموذج حزب العدالة والتنمية الحاكم في تركيا تصريحات، راشد الغنوشي، رئيس حركة النهضة الإسلامية في تونس، أنظر: صحيفة الشرق الأوسط اللندنية، العدد 11789 في 9/3/2011 حيث أبدى إعجابه بنجاح النموذج التركي، وكذلك تأسيس حزب الحرية والعدالة المنبثق من حركة الأخوان المسلمين المصرية، بداية أيار 2011، حيث أعلن رئيسه د. محمود مرسى، في أول تصريح صحفي له بعد تأسيس الحزب إشارات بنموذج حزب العدالة والتنمية في تركيا. صحيفة الأهرام المصرية، العدد 45439 - 4 أيار 2011.

23. تشير التجربة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي، إلى أن الحكومات التي تشكل بعد الاحتلال إلى أنها حكومات من النوع الذي يطلق عليه حكومات إدارة الأزمة، على ضوء السمات التي اتصفت بها ومن أهمها، أولاً، إن هذه الحكومات لم تشكل على أساس الاختصاص لإدارة مؤسسات الدولة بكفاءة، بل على أسس المحاصصة الطائفية والمذهبية والقومية. وثانياً، شخصنة الخلافات السياسية بين قادة الكتل والأحزاب لخلق حالة من الاستعصاء، لا تقبل الحلول الوسط بين الزعماء السياسيين، ويمثل الخلاف بين زعيم، أكبر كتلتين في البرلمان العراقي الحالي، نوري المالكي، رئيس الوزراء وزعيم كتلة دولة القانون وأياد علاوي زعيم كتلة العراقية، مثلاً حياً على ذلك. وكان من نتائج سياسة هذه الحكومات، انتشار الفساد المالي والإداري على نطاق واسع في كل مؤسسات الدولة العراقية، واستمرار التدهور الأمني وعدم الاستقرار الاجتماعي.

13. من أهم مستلزمات ممارسة الشعب للسيادة هو أن تكون الهيئات التمثيلية المنتخبة، مستقلة عن تدخل أنظمة سياسية خارجية بالشؤون الداخلية للبلد. ويشير إلى هذه الحقيقة كثير من الباحثين عن تطور التجربة الديمقراطية في البلدان النامية ومنهم فليب سي، شيمتر الذي يتساءل « كيف يكون النظام ديمقراطياً بحق إذا كان مسؤولوه المنتخبين عاجزين عن اتخاذ قرارات ملزمة دون موافقة فاعلين خارج حدودهم ». جريدة المؤتمر العدد 132 - 1995/12/23.

14. كمال مجيد، العولمة والديمقراطية، دراسة لآثار العولمة على العالم والعراق، دار الحكمة لندن 2000، ص 195؛ نعم شومسكي وآخرون، العولمة والإرهاب: حرب أمريكا على العالم، مكتبة مدبولي، القاهرة 2003، ص 30-31. لمزيد عن دور التدخل الأمريكي في عرقلة التطور الديمقراطي في النامية في آسيا وأمريكا اللاتينية، ينظر، نعم شومسكي، إعاقاة الديمقراطية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1992.

15. نعم شومسكي، قوى وآفاق، تأملات في الطبيعة الإنسانية والنظام الاجتماعي، ت. ياسين الحاج صالح، دار الحصار دمشق 1998، ص 71.

16. اقترحت سلطة الائتلاف بقيادة السفير « بريمر » توزيع المناصب الرئيسية في الدولة العراقية على أساس طائفي وعرقي، حيث اقترح بريمر، إعطاء منصب رئيس الوزراء لشخصية شيعية، ومنصب رئيس الجمهورية لشخصية سنية مع وجود نائبين للرئيس أحدهما سني والآخر كردي وقد تم تنفيذ الاقتراح على الرغم من معارضة بعض الزعماء العراقيين، أنظر، بول بريمر، عام قضيته في العراق: مصدر سابق، ص 457.

17. لمزيد عن تجربة إعادة بناء الدولة في العراق بعد الاحتلال الأمريكي 2003، انظر: فاخر جاسم، النخب المتنفة في العراق وإعاقاة البناء الديمقراطي، مجلة الثقافة الجديدة العراقية، العدد 343 344، 2911، ص 19 ولاحقاً.

18. إن ضعف فعالية الأحزاب والحركات التقليدية، لا يعني التقليل من دورها التعبوي الرئيسي في التحريض المتعدد الأشكال ضد استبداد الحكومات العربية أو التضحيات الكبيرة التي قدمتها خلال مسيرتها النضالية والتي شكلت عوامل هامة لنشوب الثورات العربية الراهنة.

19. تشير التجربة التاريخية، إلى إن كثير من حركات الإسلام السياسي، تتعاون مع الأنظمة الاستبدادية، لمكافحة القوى



24. لمزيد عن دور الاحتلال الأمريكي في بناء الدولة الطائفية في العراق، مراجعة، لطفي حاتم، الاحتلال الأمريكي وانهيار الدولة العراقية، مصدر سابق.
25. تطرح معظم أحزاب تيار الإسلام السياسي شعار « الإسلام هو الحل » وهذا الشعار يثير شكوكاً حول مصداقية قبول هذه الأحزاب لمبدأ التعددية الفكرية والسياسية والتعايش الفعلي معها، كما أن انصار تيار الليبرالية الجديدة، يطرحون النموذج الغربي للديمقراطية باعتباره الشكل الوحيد الذي يجب ان تسلكه كافة شعوب العالم نحو الديمقراطية، باعتباره نهاية التاريخ، وهي المقولة التي أطلقها ، فرنسيس فوكوياما عام 1989.
- (9) لطفي حاتم، الاحتجاجات الشعبية العربية، واختلال التوازنات الاقليمية، موقع الحوار المتمدن، www.ahewar.org
- (10) نعوم شومسكي، إعاقة الديمقراطية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1992.
- (11) نعوم شومسكي، قوى وآفاق، تأملات في الطبيعة الإنسانية والنظام الاجتماعي، ت. ياسين الحاج صالح، دار الحصار دمشق 1998.
- (12) نعوم شومسكي وآخرون، العولمة والإرهاب: حرب أمريكا على العالم، مكتبة مدبولي، القاهرة 2003.
- (13) مجلة الثقافة الجديدة العراقية، العدد 343 - 344، 2911، ص 19 ولاحقاً.

المصادر

- (1) برهان غليون، بيان من أجل الديمقراطية، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت ط 4 1986، ص 21
- (2) بول برهر، عام قضيته في العراق، عام قضيته في العراق: النضال لبناء غد مرجو، ت. عمر الأيوبي، دار الكتاب العربي ، بيروت 2006
- (3) تقرير لمنظمة الشفافية الدولية لعام 2010
- Transparency International Annual Report 2010 , p. 78
- http://www.transparency.org/publications/publications/annual_reports/annual_report_2010
- (4) جان توشار وآخرون، تاريخ الفكر السياسي، ت على مقلد، الدار العالمية بيروت 1987،
- (5) جيمس أندرسون، صنع السياسة العامة، ت. عامر الكبيسي، ص 46، دار المسيرة، عمان بدون تاريخ.
- (6) كمال مجيد، العولمة والديمقراطية، دراسة لاثر العولمة على العالم والعراق، دار الحكمة لندن 2000.
- (7) لطفي حاتم، الاحتلال الأمريكي وانهيار الدولة العراقية، منشورات الجمعية الثقافية العراقية، مالمو - السويد، 2007.
- (8) لطفي حاتم، الحركة الاحتجاجية وتيار الحماية الدولية. <http://html.119610/11/akhbaar.org/home/2011>
- (14) صحيفة الأهرام المصرية، العدد 45439 - 4 أيار 2011.
- (15) صحيفة المؤتمر العدد 132 - 1995/12/23
- (16) صحيفة الشرق الأوسط اللندنية، العدد 11789 في 9 / 3 / 2011



The Scientific Journal of ARAB ACADEMY INDENNARK

Managing Editor

Prof. Dr. Walid Al-Hayali

Editorial Secertary

Ass. Prof. Dr. Hassan Al-Sudany

Board of Editors

Prof. Dr. Ahmad Abdllh Bishr

Ass. Prof. Dr. Hatem Jasim Alhason

Ass. Prof. Dr. Mohammed Falhy

Ass. Prof. Dr. Lutfi Hatem

Ass. Prof. Dr. Thair Alathari

Mrs. Aseel Al-Amiri

Address: Meterbuen 6-12 bygning 6E
2740Skoulnde
DENMARK

Website : www.ao-academy.org

e-mail : ao-academy@yahoo.com