

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

المجلد 02 العدد 07 (14)

**أبحاث المؤتمر العلمي الدولي العاشر حول
العلوم العلمية والإنسانية - دراسات وأبحاث في القضايا العلمية -
من تنظيم جامعة البصرة، كلية التربية بنات، العراق وأكاديمية باسك شير للعلوم
العربية والإسلامية، إسطنبول-تركيا، ، بتاريخ 2021/07/11م**

إدارة المجلة

المشرف العام: أ.د/ خالد الخطيب -الأردن-

المشرف الشرفي: أ.د/ حاجي دوران -تركيا-

المشرف المباشر: أ.د/ عبد الواحد زيارة إسكندر المنصوري، جامعة البصرة، العراق

مدير المجلة: أ.د/ رحيمة حلو محمد البهادلي جامعة البصرة، العراق

نائبة مدير المجلة: أ.د/ نعيمة رحمان جامعة تلمسان - الجزائر

رئيسة التحرير: أ.م.د آلاء عبد الامام عبد الزهرة جامعة البصرة، العراق

العنوان الإداري للمجلة:

مركز البحث وتطوير الموارد البشرية (رمح) شارع وصفي - عمان

الهاتف /الفاكس: 0096265153561 إيميل المجلة: researchre99@gmail.com

رابط الموقع الإلكتروني: <https://remahresearch.com>

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات تصدر
عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، عمان، الأردن

التصنيف ضمن قواعد البيانات العالمية

القاعدة الأولى



المجلة مصنفة ضمن قاعدة بيانات ابيسكو EBSCO العالمية ومن ضمن فروعها
قاعدة ERIH مقرها بماساتشوستس الولايات المتحدة الامريكية

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

القاعدة الثانية



مصنفة ضمن قاعدة بيانات أسك زاد ASK ZAd

مقرها بالولايات المتحدة الأمريكية، والامارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية
والمملكة الأردنية الهاشمية

القاعدة الثالثة



مصنفة ضمن قاعدة بيانات دار المنظومة

Dar Almandumah مقرها بمدينة الرياض، المملكة السعودية.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، عمان، الأردن

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د/ عصام كاطع داود الشويلي، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ تحرير علي حسين علوان، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ هاشم صالح مناع، جامعة الإسراء، عمان، الأردن
أ.د/ حميد سراج جابر الأسدي، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ فالح صدام منشد الإمارة، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ فريد أمعشوشو، جامعة وجدة، المغرب
أ.د/ ماجد عبد الحميد عبد الكعبي، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ خالد الجندي الجامعة اللبنانية لبنان
أ.د/ عمار محمد يونس الساعدي، جامعة كربلاء، العراق
أ.د/ زمان عبيد وناس المعموري، جامعة كربلاء، العراق
أ.د/ فاضل بيّات مركز إرسيكيا تركيا
أ.د/ حيدر عبد الرضا حسن التميمي، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ رشيد محمد كهوس، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان، المغرب
أ.د/ وجدان فريق عناد العارضي، جامعة بغداد، العراق

رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور عبد الواحد زيارة إسكندر المنصوري، العراق

نائب رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور رحيم حلو محمد البهادلي، العراق

رئيسة اللجنة العلمية

أ.م.د. آلاء عبد الامام عبد الزهرة، العراق

أعضاء اللجنة العلمية

أ.د. عصام كاطع داود	العراق
أ.د. محمد قاسم نعمة	العراق
أ.د. رشيد محمد كهوس	المغرب
أ.د. عناد الدين الرشيد	تركيا
أ.د. مصطفى قطب	تركيا
أ.د. صائب كامل اللالا	السعودية
أ.د. وائل جبريل	ليبيا
أ.د. شاهر عبيد	فلسطين
أ.د. عبد الرزاق محمود إبراهيم	العراق
أ.د. عبد الرؤوف بني عيسى	الأردن
أ.د. رباب جبار طاهر	العراق
أ.د. صبيح نوري خلف	العراق
أ.د. عمار فاضل حمزة	العراق
أ.د. حيدر عبد الرضا التميمي	العراق
د. أحمد صوان	تركيا
د. إيمان محمد عبيد	العراق
أ.د. محمد القاضي	الأردن
أ.م.د. عبد المنعم عبد الجبار السويدي	العراق
د. خالد ناصيف	تركيا
د. مروان سالم نوري	العراق
د. علي الصوفي	العراق
م.د. سندس زيدان خلف	العراق
م.د. محمد جابر عناد روضان العبودي	العراق
د. يوسف جابر علاونة	فلسطين

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

رئيس اللجنة التحضيرية

أ. أسعد شمسي تركي

نائب رئيس اللجنة التحضيرية

الدكتور سهير شوملي، فلسطين

أعضاء اللجنة التحضيرية

الأردن	أ.د. عماد الصعدي
تركيا	أ. عمر عبد الله
العراق	م.م. عباس قاسم عطية
تركيا	أ. محمد خليل جيجيك
لبنان	د. نور عبيد
العراق	م.م. أشجان حميد عبد الله

شروط النشر في المجلة

الأفكار والآراء التي يتضمنها البحث لا تعبر عن رأي المجلة وإنما هي وجهة نظر أصحابها. كما أن إدارة المجلة بفروعها وخاصة هيئة التحرير، غير مسؤولة عن أي سرقة علمية تتم في البحوث المقدمة لها.

1- تنشر مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات الأبحاث الأصيلة ذات المنهجية العلمية الرصينة والتي تلتزم بالموضوعية، وتتوافر فيها الدقة والجدية.

2- كل بحث لا يحترم شروط النشر لا يؤخذ بعين الاعتبار.

3- تخضع كل الأبحاث إلى التحكيم من قبل هيئة مختصة، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يقوم الباحث بالتعديلات المقترحة.

4- للمجلة كل الحق في أن تطلب من الباحث أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب مع طبيعة المجلة.

5- لا يجب أن يكون البحث قد سبق نشره أو كان جزءا من كتاب منشور.

6- يتعهد الباحث بعدم تقديم البحث للنشر في جهة أخرى، بعد إقرار نشره في مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من مدير المجلة.

7- لا تتجاوز صفحات البحث المقدم 25 إلى 30 صفحة.

8- على الباحث احترام شروط الكتابة التالية:

*تحتوي الصفحة الأولى من البحث على؛ عنوان البحث، الاسم الكامل للباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها باللغة العربية واللغة الإنجليزية، البريد الإلكتروني للباحث، ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة حجم 12 بلغة المقال وبلغة أجنبية (الإنجليزية)، الكلمات المفتاحية بعد الملخص.

*تقدّم الأبحاث مكتوبة ببرنامج Word بخط Traditionnel Arabic حجم 14، تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 14 مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط. أما الأبحاث المكتوبة باللغة اللاتينية فتكتب بخط Time new Roman، بحجم 12 وتكون الحواشي 4 سم على جوانب الصفحة الأربعة، كما تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في المقال، وتكتب عناوينها والملاحظات التوضيحية أسفلها، أما الجداول ترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها أعلاها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

*يلتزم الباحث بتهميش المعلومات آخر البحث.

*بالنسبة لعلامات الترقيم، توضع النقطة (.) بعد الكلمة مباشرة دون وجود فراغ بينهما، ويوضع فراغ واحد بين النقطة وبداية الجملة التالية. كما لا توضع النقطة (.) أبداً في العناوين، أما إذا كان العنوان يضم عنوانين أحدهما فرعي والآخر رئيسي فيفصل بينهما بنقطتين.

*تكتب واو العطف ملتصقة بالكلمة التي تليها ولا يترك فراغ بينهما.

* عدم الإكثار من الفقرات وجمعها في نص سياقي واحد، واللجوء الى الفقرات عند الضرورة النصية.

9-الأفكار والآراء التي يتضمنها البحث لا تعبر عن رأي المجلة وإنما هي وجهة نظر أصحابها. كما أن إدارة المجلة وفروعها خاصة هيئة تحرير، غير مسؤولة عن أي سرقة علمية تتم في البحوث المقدمة لها.

10- يرفق صاحب البحث تعريفاً مختصراً بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي

ترسل الأبحاث إلى إيميل المجلة researchre99@gmail.com

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، عمان، الأردن

الفهرس

ص15	أنموذج مقترح لبناء فضاءات تعلم تتناغم مع مهارات القرن الحادي والعشرين بروفيسور سوسن يوسف قرا بروفيسور أحلام دراوشة
ص32	تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط وفق مهارات ما وراء المعرفة م.م علي لفته ماضي والي العبادي م.م وسن موحان محسن حمزة الرازي
ص52	المبادئ الأخلاقية والعقدية وأهميتها تضمينها في المناهج الدراسية م.د. ضياء عويد ذهب الخويلدي
ص74	"الإملاء العربي ونموذج مقترح لتعليم قواعد الهمزة المتوسطة والمتطرفة للناطقين بغير العربية" د.طلال عبدالله المرشدة
ص100	متطلبات تنفيذ التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر رؤساء الأقسام دراسة حالة -جامعة النجاح الوطنية- طالب دكتوراه.شادي قشوع

ص129	واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية د. انيس عماد الدين سماعة د.روان نضال غول
ص159	فاعلية " مبادرة لا للسكر" في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقأ الأساسية الأستاذ الدكتور محمد عمران طالبة دكتوراه: نداء سمير عواودة
ص174	صعوبات التعلم بين محكات التشخيص وطرق التكفل د/زريوح اسيا زينب د/ بلعباس نادية
ص204	نموذج مقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر بروفيسور سوسن يوسف قرا بروفيسور نادية حسن غالية
P226	YOUNG WOMEN SPEAK OUT: THE IMPACT OF VICTIM BLAMING Assistant Lecturer \ Danear Jabbar Abdul Kareem Lecturer \ Omar Najem Abdullah Assistant Lecturer \ Ismail Khalaf Salih
ص238	تصور مقترح لعلاج ضعف اتجاه طلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية د. قصي فتحي القضاة الدكتور أحمد بن يوسف الدكتور محمد علي محمد القضاة
ص258	دور وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى الدكتور لؤي محمد عابنه
ص286	الإساءة الجنسية لأطفال ما قبل المدرسة د. زبيدة الخطاح د.خليدة مهريّة

ص296	الحياة الاجتماعية في مصر في العصر الفاطمي (358-567هـ / 969-1171م) من خلال كتاب "اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء" للمقرئ المدرس المساعد لميس ليث مهدي
ص332	التحولات السياسية والدينية للإمبراطورية الرومانية في عهد الامبراطور قسطنطين الأول (306. 337م) الدكتورة نورة مواس
ص348	الشيخ عبد القادر الجيلاني ودوره في الحروب الصليبية المدرس حسين عبد الله مصطفى عبد الهادي الجبوري
ص367	حضور التراث في الشعر المغربي المعاصر عبد الحكيم سمراي
P390	“Narrative Transculturation in the novels of Ahdaf Soueif” Dr. Hayder Naji Shanbooj Alolaiwi
P404	Towards the Formation of Identity as a Sociocultural Construct in English Language Teaching in Algerian Universities. Safa Nouiri – Doctorate student Takoua Nouiri – Teacher of English language
ص429	البوابات الرقمية للجمعيات المهنية للأرشيف: البوابة الرقمية لجمعية الأرشفين الأمريكيين أنموذجا الباحث عبد الباسط القرني

ص449	أساليب وطرق قياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية نصر ناصر مسلم أبو كرش
ص477	إجهاض المرأة الحامل بين النص العقابي وقانون الصحة لسنة 2018 الجزائريين. د. زهدور أشواق
ص494	أثر مكافحة الإرهاب الدولي على مبدأ السيادة الوطنية محرية داعش نموذجا الأستاذ المساعد الدكتور سماح مهدي صالح العلياوي
ص532	الاليات القضائية لحماية دستور جمهورية العراق لعام 2005 دراسة في ضوء قانون التعديل الأول رقم (25) لسنة 2021 لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم 30 لسنة 2005 المدرس الدكتور باسم محمد عريان شهاب اختيارلو
ص570	مبدأ التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية في نطاق القانون الدولي العام أ.م.د بشير سبهان أحمد
ص591	المعاهدة الدولية في ضوء الرقابة على دستورية القوانين م.د. نور ليث مهدي الأعظمي م.د. قتيبة نزار جاسم العنبيكي
ص616	حق الدول في الانسحاب من المنظمات الدولية المدرس الدكتور علي عبد الزهرة صافي الجنابي

ص 644	اثر التعديلات الدستورية لسنة 2021 على المركز الدستوري للرئيس الجزائري م. علا عبد العزيز المديني
ص 661	المقومات الدستورية لبناء دولة القانون مدرس. د اياد خضر عباس البياتي
ص 674	دور الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي المدرس الدكتور أنور إسماعيل خليل
ص 696	التدخل التشريعي في مجال إستصلاح الأراضي في الجزائر الدكتور / ملين لعريط
P709	Measuring Situational Language Teaching to English Student's Speaking in Private Schools Faeza Adnan Salih Zena Abdelameer Mohammad

أ نموذج مقترح لبناء فضاءات تعلم تتناغم مع مهارات القرن الحادي والعشرين

بروفيسور سوسن يوسف قرا محاضرة في الكلية العربية للتربية في حيفا

y.kara@bezeqint.net

بروفيسور أحلام دراوشة محاضرة جامعية ومرشدة أكاديمية

confitu11@yahoo.com

الملخص بالعربية

هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج لتطوير وبناء فضاءات التعلم داخل الخط الأخضر. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية النوعية المستندة إلى تحليل المحتوى. أشارت نتائج الدراسة أن النموذج المقترح يعتمد على مشاركة الأطراف ذات العلاقة بتصميم وبناء فضاءات التعلم بإعدادها ضمن أسس ومعايير تساهم في تحقيق الحاجات التعليمية، وتمكن من تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والقيمية والأكاديمية لدى الطلبة، واستخدام أساليب التدريس التي تراعي الفروق الفردية، وتركز على توظيف التكنولوجيا لضمان ملائمة المحتوى للأهداف التربوية ومتطلبات العصر الحالي. وفي ضوء النتائج، تم تقديم عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: نموذج مقترح، فضاءات التعلم، مهارات القرن الحادي والعشرين الخط الأخضر.

Abstract:

The study aimed to propose a model for developing and building learning spaces. To achieve the objective of the study, a qualitative methodology based on content analysis was used. The results of the study indicated that the proposed model depends on the participation of the relevant parties in designing and building learning spaces by preparing them within foundations and standards that contribute to the achievement of educational needs, and enable the development of the cognitive, behavioral, value and academic aspects of students, and the use of teaching methods that take into account individual differences, and focus on the use of technology to ensure The suitability of the content to educational goals and the requirements of the current era. In light of the results, a number of recommendations were presented.

Keywords: a proposed model, learning spaces, twenty-first century skills, the green line.

المقدمة

شهد نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تحولات كبيرة في معظم المجتمعات بتحول المجتمعات من العصر الصناعي إلى العصر المعلوماتي، وهذا تطلب إجراء تغييرات في النظم التربوية استجابة لطبيعة الحياة ومتطلبات سوق العمل. فلم تعد الاختبارات التي تعتمد على عدد الإجابات الصحيحة التي تقيس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب مفضلة، وإنما تحولت إلى اختبارات تركز على الكيفيات والأداء والعمليات العلمية المختلفة، فأصبحت أساليب التقويم تركز على كيفية سلوك الطالب عندما لا يعرف الإجابة لا على معرفة الإجابة. كما تطلب تغييراً في طرائق التدريس فبدل التركيز على تعليم الحقائق وتحفيظها للطلاب إلى تعليم القيم والاتجاهات والمهارات العلمية المختلفة¹.

انطلاقاً من الانتقادات التي وجهت للطريقة التقليدية في التدريس ظهرت استراتيجيات وأساليب تعلم متعددة تهدف إلى جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، مما تطلب استخدام فضاءات التعلم (داخل وخارج غرفة الصف) والتخطيط لاستخدامها من قبل الطلبة كل حسب رغبتهم واحتياجاتهم الركن المناسب لممارسة الأنشطة المختلفة حيث يخطط ويختار التلاميذ بأنفسهم مما ينمي لديهم مهارات متعددة تتيح لهم القدرة على الإبداع، التفكير والابتكار².

تعتبر الفضاءات التعليمية جزء مهم من العملية التربوية الحديثة في المدارس، حيث إنها تركز على التعليم الذاتي للطلاب إذ تقسم المساحات الداخلية والخارجية إلى مجموعة أركان رئيسية يتم من خلالها توفير الخبرات والمهارات المطلوب من الطالب اكتسابها.

يؤثر الفضاء التعليمي وما يتضمنه من جوانب عديدة على عملية التدريس والتعلم بشكل ظاهر أو غير ظاهر. فتتضمن البيئات التعليمية بصورة جيدة يمثل الأسلوب الأفضل للتأثير على السلوك البشري، بحيث يتم من خلاله "التعلم الذاتي والتعلم ذو معنى" لدى الطلبة. إذ يقوم المعلم بتوفير الوسائل والنماذج المطلوبة في الأركان ويقوم الطالب بالتعرف عليها واكتشافها بنفسه وقد وجد أن هذه الطريقة هي الأجدى في تلقي الطالب للمعلومة في هذه المرحلة العمرية. ومن هنا يبرز دور الاهتمام بالنشاط الذي يؤديه التلميذ فالتعلم مشارك نشط حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة كالاشتراك في المناقشات، التجريب، المقارنات.

والهدف من نظام الأركان والفضاءات التعليمية هو الوصول إلى مواجهة الطلاب المواقف الجديدة بثقة، تنمية الضبط الذاتي والاستقلال والشعور بالمسؤولية، فهم نقاط القوة والضعف، مواجهة المشكلات وحلها، تنمية الوعي واللغة وتشجيع التعاون بين الطلاب³

وتعد بيئة الفضاءات التعليمية بيئة غنية بالمتغيرات، تثير حب استطلاع الطلاب للكشف عن أسرارها، فهي تتكون من مواد وأنشطة متنوعة بحيث يقوم الطالب بممارسة أنشطة التعلم دون الحاجة إلى تدخل المربي باستمرار. وهذه الأنشطة التي يقوم الطالب بالتفاعل والتعامل معها لخدمة أهداف تعليمية محددة تضم مجموعة من الخيارات، وتحتوي على ألعاب، تطبيقات وأدوات ووسائل متدرجة في مستويات الصعوبة⁴

ويعتمد التعلم باستعمال الفضاءات التعليمية بشكل مباشر على نشاط الطالب فيها، بحيث يشبع من خلالها حبه للاكتشاف والبحث، ويتعلم وفق قدراته وإمكاناته، مما يثير الدافعية والنشاط لديه نحو التعلم والإنتاج. كما تكسبه عددا كبيرا من المهارات الفكرية، وتسهم في تكوين بعض القيم الأخلاقية كاحترام ملكية الآخرين والدقة والنظام والهدوء والتعاون من أجل العمل⁴

وتلعب الفضاءات دورا هاما في إكساب الطالب العديد من المهارات والمعلومات والمفاهيم وذلك من خلال التعامل الحر مع الوسائل والتجهيزات المتواجدة في محيطه حيث تجعل من الطالب إيجابيا في عملية التعليم.

وهذا ما أكدته دراسة مورو ورائد⁵ حيث أكدت على أن التصميم الجيد للبيئة الطبيعية وإثراءها بالوسائل والأدوات المناسبة يدعم بشكل كبير اكتساب الطلاب للعديد من المفاهيم والمهارات والقيم مما يجعله إيجابيا في عملية التعليم.

ونظر لأن البيئة التعليمية التقليدية المستخدمة حتى اليوم لدى الكثير من المدارس غير مناسبة لإعداد جيل من المتعلمين القادرين على مواجهة التحديات المعاصرة، فالتطور التدريسية المتبعة في المدرسة التقليدية لا تنجح بتحديث نفسها بالوتيرة التي يتغير فيها العالم المحيط بها والذي يخرج الطلاب إليه في المستقبل.

لذا يجب البحث عن بيئة غنية بالمشيرات تنوع في المواقف والانشطة لضمان جودة مخرجات التعليم وإيجاد طرق أفضل لإشراك المتعلمين في عمليات التعلم، مما يجعل دور المعلم منحصر في خلق الموقف التعليمي وتوفير البيئة المحفزة في التعليم⁶

تشير بعض الدراسات مثل دراسة⁷ إلى ضرورة توفير بيئة الفضاءات التعليمية المتخصصة لتعزيز التعلم، حيث تعد بيئة غنية تثير الدافعية والنشاط نحو التعلم والانتاج واكتساب الطلاب العديد من المفاهيم والمهارات والقيم⁸

وقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها التي تجاوزت العشرين عاماً ضعفاً واضحاً في بناء الفضاءات التعليمية من حيث فحواها وأهدافها وكيفية إدارتها، تفعيلها ومساهمتها في جودة مخرجات التعليم، وهذا الضعف نابع من الصعوبات والمشاكل التي تواجه الإدارة والمعلمين من حيث الموارد المادية، الأهداف والتعامل مع الصف كوحدة واحدة من ناحية المستوى في المجالات المختلفة وعدم استعمالهم لطرائق تدريس بديلة تجعل الطالب شريك فعال.

إن الطريقة التي يدير بها مديرو المدارس مدارسهم مهمة جداً، فمن خلالها يبذلون جهداً مدرسياً قوياً، وينظمون ويتفقدون كل الأمور المتعلقة بالمدرسة لتؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلبة والمعلمين. فدور قادة المدارس محورياً وأساسياً فعليهم تقع مسؤولية تدعيم قنوات الاتصال الفعال، من أجل تحسين البيئات المدرسية، وتسخيرها لخدمة الطلبة والمجتمع المدرسي⁹

يواجه المجتمع داخل الخط الأخضر تحديات جسام نتيجة للانفجار المعرفي والتطور الهائل في تقنية الاتصال والمعلومات، مما أدى إلى ظهور مفاهيم واتجاهات حديثة في التعلم شأنه شأن باقي المجتمعات. فالمدرسة لا يمكن أن تكون بمعزل عن المتغيرات التي تجري في هذا المحيط فهي جزء من هذا المجتمع تتأثر به وتؤثر فيه¹⁰

ويشير الواقع التعليمي بأن بعض المدارس لم تتمكن من الوصول إلى درجة مناسبة من التحفيز، الواجب توفيره في البيئة المدرسية من خلال استغلال الفضاءات التعليمية من أجل التأثير إيجابيا في العملية التعليمية والأداء التدريسي ودفعها نحو الأمام. وكذلك فإن استغلال الفضاءات التعليمية ومفهوم البيئة المدرسية لا يزال دون المطلوب، وهذا ما أشارت إليه¹¹ ولذلك لا بد من إعطائه المزيد من الأهمية والبحث في عناصره الأساسية من أجل تفعيل دور الإدارة المدرسية لتوفير الفضاءات التعليمية المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما النموذج المقترح لتطوير وبناء فضاءات تعلم تتناغم مع مهارات القرن الحادي والعشرين داخل الخط الأخضر؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على النموذج المقترح لتطوير وبناء فضاءات تعلم تتناغم مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من معلومات حول بناء فضاءات التعلم الحديثة وكيفية تطويرها وأثرها على العملية التعليمية، كما يمكن للباحثين المهتمين بموضوع الدراسة الاستفادة من المعلومات المقدمة لإجراء دراسات بحثية مشابهة. كما أنها تتمشى هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة للعملية التعليمية والتي تؤكد على أهمية الفضاءات التعليمية والتعلم النشط الفعال في رفع كفاءة العملية التعليمية من خلال حث الطلبة على الاكتشاف والبحث وإثارة الدافعية والنشاط لديهم نحو التعلم والإنتاج.

ومن الناحية العملية تتمثل أهمية الدراسة فيما ستقدمه من معلومات للقائمين على العملية التعليمية من أجل تطوير فضاءات تعلم حديثة واستعمال مهارات تضع الطالب في مقدمة العملية العلمية. نتائج هذه الدراسة ستكون ذات فائدة للمنظمات التعليمية من خلال تطوير بيئة المدرسة الداخلية والخارجية بما يحقق بيئات تعليمية نشطة تضع الطالب في مركز العملية التعليمية وتحفيز الطاقم على

السعي قدما نحو تحسين بيئة العمل والتعلم وجعلها بيئة فعالة ونشطة تتماشى مع التطور وطرائق التعلم الحديثة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

فضاءات التعلم: هي أماكن تعلم وتعليم حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعلم أنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المرغوبة للمنهج¹² وعرفته الباحثة إجرائياً بأنها بيئة تعليمية متكاملة (داخل غرف الصف وخارجه)، تكسب الطالب مهارات تعلم إبداعية متنوعة، من خلال توظيف التقنيات الحديثة، دمج وتوظيف المعلومات بفعالية في بيئات التعليم والتعلم، وإيجاد حلول مبتكرة تجعل الطالب شريكا في العملية التعليمية.

الخط الأخضر: مُصطلح سياسي يُستخدم للإشارة إلى الأراضي الفلسطينية التي أُقيمت عليها إسرائيل عام 1948، والتي أصبح أهلها الفلسطينيون جزءاً من تلك الدولة وأنظمتها السياسية، والاقتصادية، والتربوية والثقافية¹³

مهارات القرن الحادي والعشرين

مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل¹⁴ وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة المهارات التي تسهم في إعداد الطالب وفقاً لاحتياجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين عن طريق تطوير مهارات مثل التواصل، والتعاون، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والإبداع.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهجية النوعية من خلال أداة المقابلة المعمقة شبه منظمة والتي تهدف جمع البيانات وتوفير الحقائق عن مشكلة الدراسة لتفسيرها والوقوف على مبادئها وخصائصها من وجهة نظر

الأشخاص التي تمت مقابلتهم، من أجل تحقيق هدف الدراسة تم اجراء مقابلات مع خمسة وعشرون مدرس ومديري مدارس من مدارس مختلفة في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الدراسة

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل الأدبيات والدراسات التي تناولتها الدراسة، ومراجعة نتائج الدراسة لوضع منطلقات وأهداف ومتطلبات وآليات النموذج المقترح المتعلق ببناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر في ضوء مقابلات ميدانية مع المعلمين ومديري المدارس افراد عينة الدراسة، حيث يشتمل النموذج المقترح على الآتي:

1. منطلقات النموذج المقترح.
2. تعريف النموذج المقترح
3. فلسفة النموذج المقترح
4. أهداف النموذج المقترح.
5. متطلبات وآليات تحقيق النموذج المقترح.
6. المجالات التي يهتم بها النموذج المقترح لتطوير وبناء فضاءات التعلم
7. خطوات النموذج المقترح.
8. مراحل بناء النموذج المقترح

أولاً: منطلقات النموذج المقترح لبناء فضاءات التعلم داخل الخط الأخضر.

يمكن حصر منطلقات والأسس التي ستبنى عليها بناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر في الآتي:

1. فلسفة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر والتي تركز على تعدد الثقافات، وعلى أساس الكرامة الإنسانية، والتي تمكن تكافؤ الفرص وثقافة الابتكار والجودة والتميز.
2. حيث تؤكد استراتيجيّة وزارة المعارف على إن زراعة رأس المال البشري سوف يؤدي إلى تقدم كل فرد، وتحقيق الذات وتطوير القيادة.
3. تأكيد وزارة المعارف على توفير جودة التعليم والخدمات المهنية وتحقيق نتائج ممتازة.

4. التجارب والممارسات الدوليّة المعاصرة في هذا المضمار بما يتفق مع رؤية وزارة المعارف الإسرائيلية.
5. واقع المدارس داخل الخط الأخضر وما يرتبط به من مشكلات يمكن أن تشكل تحدياً لعمل المدارس داخل الخط الأخضر، والتي تتمثل في اتجاهات الطلبة نحو التعليم، والمشاكل المادية.
6. وجود توجه لدى الوزارة والقائمين على التربية والتعليم داخل الخط الأخضر على تحقيق رفع مستويات الأداء لهم، لما لذلك من انعكاس إيجابي على العملية التعليمية ومخرجات التربية والتعليم.
7. الاتجاه العام للمجتمع المحلي نحو الاستفادة من الموارد البشرية المؤهلة من أجل بناء مجتمع قادر على مواجهة التنافس وتحقيق التميز.
8. القناعة التامة بأهمية معالجة أوجه القصور في المدارس من قبل القائمين على مدارس التربية والتعليم داخل الخط الأخضر.

ثانياً: تعريف النموذج المقترح لبناء فضاءات التعلم الحديثة داخل الخط الأخضر

يمكن أن يُعرّف النموذج المقترح لبناء فضاءات التعلم الحديثة داخل الخط الأخضر بأنه مجموعة الإجراءات والأسس التي يتم من خلالها تطوير وبناء فضاءات تعلم داخل وخارج الغرفة الصفية ومن منطلق ان عملية التعلم يمكن ان تتم في كل مكان وكل زمان وعلى يد أي شخص، المحتوى وأساليب التدريس المتبعة في إعداد هذه الفضاءات، والتي يتم من خلالها تحقيق ما تسعى إليه العملية التربوية والتعليمية إلى تحقيقه من خطط وأهداف من خلال الأطراف ذوي العلاقة، من مختصين في تصميم الفضاءات، مديرين، معلمين، طلاب، وأهالي والتي تتضمن التأكد من توفير ما يلزم من وسائل وأدوات لتطوير عملية التعلم، والاستفادة من التغذية الراجعة بصورة دورية للتأكد من سلامة المحتوى، باعتبار أن فضاءات التعلم هي مصدر للمعلم والطلبة للتأكد من التعلم السليم واكتساب مهارات حديثة تجعل من الطالب شريكاً فعالاً، وأن البيئة المدرسية هي التي تساهم في تنمية المعارف والمهارات والخبرات لحياتهم ومستقبلهم.

ثالثاً: فلسفة النموذج المقترح

تستند فلسفة النموذج المقترح على التأكد من أن يقوم الأطراف المرتبطون بتصميم وبناء فضاءات التعلم بإعدادها ضمن أسس ومعايير تساهم في تحقيق الحاجات التعليمية ومتطلبات العصر ومن منطلق ان التعلم يمكن ان يتم في كل مكان وكل زمان، وتمكن من تنمية الجوانب المعرفية والنفسية والسلوكية والقيمية والأكاديمية، وما يمكن توفيره من إمكانيات تعزز من تقديم المحتوى بجودة وفاعلية، ومن

ضمنها استخدام أساليب التدريس التي تراعي الفروق الفردية، وتركز على توظيف التكنولوجيا، و تركز على تعزيز التعلم الذاتي، وتعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تتوزع على الفضاءات التعليمية بحيث تكون غنية بمصادر التعلم، وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا من أجل الابتكار والابداع من خلال التعلم النشط.

رابعاً: أهداف النموذج المقترح

1. توفير بيئة أكاديمية ونفسية واجتماعية داعمة لعملية التعليم والتعلم في المدارس داخل الخط الأخضر.
 2. تعزيز دور المدارس في علاج المشكلات التي تواجه المدارس، من خلال التنمية المستمرة والتطوير الذاتي المستمر كذلك تقديم نموذج عملي لبناء فضاءات التعلم في المدارس ويمكن تطبيقه على المدارس داخل الخط الأخضر.
 3. تعزيز مستوى الوعي لدى المديرين والمعلمين حول أهمية فضاءات التعلم المتناغمة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ودورهم في تحسينها وتقديم التغذية الراجعة حولها، والتأكد من توفير الدورات التدريبية لهم للتمكن من التعامل مع بناء الفضاءات وتحديد متطلبات نجاحها.
- خامساً: متطلبات وآليات تحقيق النموذج المقترح.
- ويمكن تحقيق أهداف النموذج المقترح من خلال الآتي:
- تعزيز الوعي: ويقصد به تكوين اتجاه إيجابي نحو بناء فضاءات التعلم في المدارس وأهميتها على مستوى وزارة المعارف، وجميع المعلمين والمسؤولين. ويتم ذلك من خلال:
1. وجوب الاستناد في فلسفة المدارس على رؤية استراتيجية محددة تتضمن تطبيق بناء فضاءات التعلم في المدارس وآليات تفعيلها بالشكل الأمثل داخل الخط الأخضر.
 2. اقتناع القيادات بأهمية بناء فضاءات التعلم في المدارس وتأثيرها على جودة التعليم والتعلم وعلى إنشاء جيل باحث، ناقد، مسؤول رائد في جميع المجالات الاجتماعية، الفكرية، العلمية وقادر على المنافسة العالمية.
 3. تبني آليات لتهيئة المجتمع ونشر ثقافة بناء الفضاءات التعليمية.
 4. تطوير ثقافة المدرسة بما يدعم مكانة المعلمين.

5. تبني مشروع لبناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر يسهم في تمويله القطاع الخاص والعام وأفراد المجتمع.
 6. العمل على تعزيز انتماء المعلمين بالمدارس لمدارسهم ووطنهم مما يضمن بقاءهم.
 7. تبني نتائج البحوث والدراسات التي تتعلق بالمشكلات والتحديات التي تواجه المدارس داخل الخط الأخضر ومحاولة الوقوف عليها والبحث في البدائل والمقترحات الملائمة.
- توفير الامكانيات وتطوير القدرات:**

ويمكن تحقيق ذلك من خلال توافر الإمكانيات البشرية والتنظيمية في المدارس داخل الخط الأخضر، وذلك حتى تصبح بناء فضاءات التعلم في المدارس أكثر ممارسة فكرياً وتنظيماً وتطبيقاً. ويتم ذلك من خلال:

1. إنشاء إدارة على كافة المستويات بدءاً من مستوى الوزارة تكون مسئولة عن بناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر.
 2. تخصيص جزء من الميزانية المخصصة للمدرسة لبناء الفضاءات التعليمية.
 3. توفير جميع العناصر الداعمة للعمل المدرسي المتميز مثل: وجود بيئة مدرسية داعمة ومشجعة على اجتذاب المواهب، المكان المناسب الذي يتفق مع طبيعة المدرسة وإمكاناتها، هيئة تدريس مؤهلة، إدارة علمية جادة ورشيدة وفعالة، تمويل مستمر ومستقر للمدرسة بالإضافة إلى حرية القرار.
 4. توفير الإمكانيات التي تساعد المعلمين للقيام بأدوارهم المختلفة التدريسية والبحثية والمجتمعية.
- تحديد الأهداف ومتطلبات بناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر بوضوح ودقة:**

1. تكوين رؤية واضحة ومحددة حول الوضع الراهن للمدارس
2. جمع معلومات حول مستوى الأداء الراهن للمدارس ودورها في تعزيز الفضاءات التعليمية.
3. تحديد مستوى الأداء المرغوب للمدارس (ما ينبغي أن يكون) في بناء الفضاءات التعليمية.
4. تحديد الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون (الحاجات).
5. تحديد المعوقات.
6. تحديد التدخلات المناسبة من الحالة الراهنة إلى الحالة المرغوبة بأهداف محددة قابلة للتطبيق.
7. تحديد متطلبات كل هدف مدى قدرة المؤسسة على تطبيقه.

اختيار مدخل ملائم لبناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر عن طريق:

1. تحديد رؤية للمدارس تتضمن بناء فضاءات التعلم في المدارس بشكل واضح وصريح.
 2. تحديد نظام متكامل وفعال ومعلن لبناء فضاءات التعلم في المدارس ويمكن تطبيقه في المدارس داخل الخط الأخضر.
 3. تحديد نظام متقن لتبادل الخبرات بين المعلمين بالمدارس المختلفة.
 4. تحديد المسؤوليات والمهام وتوزيعها بدقة.
 5. السعي للحصول على الالتزام الكامل والدعم المستمر على كافة المستويات.
- وضع سياسة تعليمية تتضمن فكر بناء لفضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر:
1. وضع خطة استراتيجية تنفيذية تنسجم مع التوجه نحو بناء الفضاءات التعليمية، وتركز على الجوانب التطبيقية.
 2. وضع أهداف استراتيجية تتناسب مع بناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر للمعلمين بالمدارس.
 3. وضع خطة للاستفادة من المعلمين المتميزين.

سادسا: المجالات التي يهتم بها النموذج المقترح لتطوير وبناء فضاءات التعلم

تتمثل المجالات التي يهتم بها النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر في الآتي:

1. المجال المعرفي: يجب التأكد من أن فضاءات التعلم تتضمن ما يكفي من المعلومات والمعرفة والتأكد من توفير المستوى اللائق من الجودة في محتوى تلك الفضاءات من أنشطة صفية ولاصفية، معرفة ترتبط بما يتناسب مع الظروف والأحداث المرتبطة بالعصر الحالي.
2. مجال المهارات والخبرات: يساهم تفعيل النموذج المقترح في الاستفادة من الخبرات المرتبطة بالمديرين والمعلمين حول طرائق التدريس الحديثة وعلاقتها بفضاءات التعلم، من خلال تقديمهم للحلول والمقترحات التي تدعم النماذج وتساعد في التغلب على المشكلات التي تواجهها، وهو ما يساهم بشكل إيجابي في تعزيز مستوى المدرسة، وإتاحة الفرصة لمشاركة الأطراف المرتبطة في تطوير خبراتهم حول تصميم الفضاءات وبناءها وتطويرها.

3. **مجال استراتيجيات العمل:** تعدّ عملية الفضاءات عملية تتطلب الاستمرارية والاستفادة بصورة مستمرة من التغذية الراجعة المقدمة للمختصين في سبيل تحسين المدخلات المرتبطة بالفضاءات وتحديد الأهداف التي تسعى تلك الفضاءات إلى تحقيقها ضمن تسلسل وخطط منطقية ومتوافقة مع احتياجات الطلبة. ويعدّ تحديد استراتيجيات العمل من الجوانب المهمة التي تفعل الشراكة وتوجه مختلف الجهات المعنية نحو التغيير بشكل إيجابي، إضافة إلى تعزيز التعاون والالتزام بما يتم تحديده من خطط تطويرية.

4. **مجال الأفكار الإبداعية:** يشتمل النموذج المقترح التركيز على الاستفادة مما يمتلكه الأطراف ذوي العلاقة بتطوير الفضاءات من أفكار إبداعية تساهم في تقديم محتوى المناهج بأساليب تتميز بالإبداع والتغيير، والقدرة على الخروج عن الأساليب التقليدية في إعداد عملية التعلم وفي توفير الخدمات التعليمية، وهو ما يتطلب إحداث التغيير في الاتجاه نحو التغيير، وتطبيق الأفكار المختلفة لتوفير البيئة الإبداعية والاستفادة من التجارب والخبرات المرتبطة بالتربية والتعليم في تصميم وتطوير الفضاءات.

سابعاً: خطوات تطبيق النموذج المقترح

1. **التحليل وتحديد الأهداف التربوية:** وما تتضمنه هذه المرحلة من تقدير للحاجات وتكوين الرؤية الواضحة المحددة للوضع الراهن لواقع فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر، وجمع معلومات حول مستوى الأداء الراهن للمدارس ودورها في بناء الفضاءات.
2. **التصميم:** وتتضمن هذه المرحلة إعادة توجيه سياسة المدارس داخل الخط الأخضر للاهتمام بالفضاءات التعليمية. ووضع الرؤية والرسالة والأهداف الإجرائية المناسبة للتحويل التدريجي نحو الفضاءات التعليمية في المدارس.
3. **التجريب:** التنفيذ التجريبي للدور المقترح على أرض الواقع وتجريب الدور المقترح في عدد من المدارس والعمل على إنجاز مجموعة من الأبحاث حول بناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر، وتقييم الدور المقترح لدور بناء فضاءات التعلم في المدارس، من قبل مجموعة من الخبراء من خلال تحديد المشكلات التي قد تبرز في مرحلة التجريب، واتخاذ قرارات التحسين المتعلقة بالمدارس. لتنظيم الصيغة النهائية لتعميم النموذج المقترح لدور بناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر.

4. التنفيذ: ويتم في هذه المرحلة تطبيق النموذج المقترح وخطط العمل الإجرائية للتطبيق الفعلي لهذا

الدور من خلال الأبحاث الميدانية ومتابعة الدعم المادي والمعنوي المقترح.

5. التقييم والتغذية الراجعة: تقويم الفئات المستهدفة في الدراسة الميدانية، وتقويم المخرجات بعد

تطبيق النموذج المقترح لدور بناء فضاءات التعلم في المدارس داخل الخط الأخضر.

ثامناً: مراحل بناء فضاءات التعلم:

المرحلة الأولى: القائد التربوي مصدراً رئيسياً للخبرة التربوية ومسؤول عن وضع سقف توقعات عالي أمام المدرسين فالقيادة البيداغوجية الفاعلة هي قيادة مشاركة تقوم بإشراك متواصل للمدرسين في اتخاذ القرارات وتجسد في الحوار النشاط والتواصل مع المدرسين والاهل في قضايا التعلم والتدريس. القيادة التربوية التي تخلق التغيير تشدد على الالهام الذي يركز على العلاقة مع المعلمين وعلى استخدام الرؤيا والتحفيز الفكري هذه القيادة تعمل على تغيير ثقافة المدرسة وتوفير اتجاهات فكرية ترعى الابتكار والتجديد. من هنا تأتي أهمية دراسة موضوع فضاءات التعلم من قبل المدير من كل جوانبه، رسم رؤية واضحة وبلورة موقفه بالنسبة لبناء الفضاءات. وجود فلسفة واضحة لدى مدير المدرسة لآليات الفضاءات التعليمية، كيفية بناء ثقافة تنظيمية داعمة تساعد على تطوير الفضاءات التعليمية، تحديد المجالات المتعددة التي يفسحها الفضاء التعليمي للطلاب، المعلمين، المدرسة، والمجتمع. الموارد الموجودة لتطبيق بناء الفضاءات، الصعوبات المتوقعة وطرق التعامل معها، الاستشارة الخارجية المستمرة، توفير الدعم المالي للفضاءات التعليمية، توفير الإمكانيات المادية للفضاءات التعليمية.

المرحلة الثانية: اقامة طواقم تفكير، قيادة وتنفيذ كل حسب اختصاصه: بهدف زيادة الوعي والمشاركة بأهمية بناء فضاءات التعلم، القناعة وحب التغيير لدى المعلمين من اجل تبني الفضاءات التعليمية الحديثة، فحص الرؤيا المدرسية على ضوء بناء فضاءات التعلم، وتكوين استراتيجية وبرنامج تفعيل للفضاءات، توزيع المهام لكي يتم تطبيقها، من المهم اعطاء هذا الطاقم صلاحية التخطيط والتنفيذ والتقييم لكيفية تفعيل الفضاءات.

فالفاعلية الجماعية ترتبط بطاقم المدرسة ككل وتشكل مؤشراً لفاعلية طاقم المدرسة كمجموعة في التأثير على تعلم الطلاب، التوقعات المشتركة تخلق دافعا معياريا يشجع على العمل من اجل الوصول الى سقف توقعات عال ونتائج ممتازة.

طواقم التفكير المختلفة تتكون من: مفتش المدرسة، المدير، الطاقم الإداري، مركزين من الطواقم، معلم رائد، مختصون في المجال، مستشارة نفسية وتربوية، مشاركة ممثلين عن الطلاب، والاهل.

المرحلة الثالثة: إشراك الطاقم: وعرض الرؤية أمام الطاقم: يتم في هذه المرحلة الحوار الهادف حول الفضاءات التعليمية، زيادة الوعي بأهمية بناء الفضاءات التعليمية، من بعدها إعطاء رد فردي للمعلمين وعقد لقاءات شخصية بين المير والمعلمين الذين يبدون رد فعل مختلف للتغيرات، فمن المفضل إبداء التفهم لصعوبات المعلمين والاصغاء لها بهدف تحقيق انتماء تنظيمي في المدرسة، الحوار الهادف حول الفضاءات التعليمية، زيادة المشاركة، القناعة وحب التغيير لدى المعلمين ومن اجل تبني الفضاءات التعليمية الحديثة.

المرحلة الرابعة: الاستعداد للتطبيق: تحديد الاحتياجات، المهارات والموارد التي تحتاجها المدرسة والمتعلم في عصر تكنولوجيا التعلم، تحديد معطيات الطلاب في مجالات الأداء مثل، الاهتمامات والمميزات الشخصية، تحديد معطيات المعلمين تخصصاتهم المهنية وتفضيلاتهم، تحديد معطيات المساحات في مباني وساحات المدرسة وإمكانية استغلالها، ترتيب الصفوف بما يتناسب مع الفضاءات التعليمية واهدافها، تحديد موارد المدرسة، وبناء برامج تدريبية فعالة ودورات حديثة تحوي بين مضامينها كيفية استغلال تكنولوجيا التعلم وكيفية دمجها في الفضاءات المختلفة. بلورة المقاييس لبناء مجموعات على ضوء مضمون الفضاء، ميول الطالب، الاحتياجات والاولويات. تحديد دور الطالب ودور المعلم داخل المساحات. في هذه المرحلة يتم الاستعداد من خلال:

- استشارة مختصين مستشارين ومديري مدارس قاموا ببناء فضاءات تعلم ناجحة تتلاءم مع متطلبات العصر.
- التعلم والتطوير المهني للطاقم التدريسي كرافعة رئيسية لتحسين التدريس والتعلم.
- زيادة الحوار المهني من أجل الوصول الى قائمة طويلة من الأفكار والمواقف والبدائل التي تشكل في الكثير من الأحيان أساسا مثمرا لمتابعة العمل وخلق ترتيبات داعمة لتعلم الزملاء.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصت الدراسة بما يلي:

1. بناء فضاءات تعلم تعمل على تفعيل التنوع الثقافي والمشاركة النشطة لدى المتعلمين في المدارس وتنمي مهارات التفكير، الحوار والنقد لدى المتعلمين وتدعم التعلم الذاتي من اجل خلق طالب مستقل مسؤول وباحث.
2. حث الإدارة المدرسية والمعلمين للاهتمام أكثر بالبيئة المدرسية والمحلية. بناء برنامج تحفيز ودعم للمعلمين من قبل الإدارة يشمل مكافآت معنوية ومادية من اجل رفع دافعية المعلم وتحسين أدائه ودعم المعلمين للاستمرار في المحافظة على أدائهم المدرسي بدرجة مرتفعة من خلال بناء برنامج استكمالات يتطرق الى دمج تكنولوجيا التعلم ومهارات القرن الحادي والعشرين من اجل تحسين الأداء التدريسي.
3. بناء فضاءات تعلم تحت على البحث والابداع لدى المتعلمين داخل وخارج غرفة الصف والمدرسة واستخدام البيئة الخارجية كمختبر للتعلم التجريبي الحواسي.
4. بناء فضاءات تعلم تدعم التعلم مختلف الأجيال ومتعدد المجالات لدى المتعلمين في المدارس وتركز على دمج المواضيع التعليمية والتعلم بمتعة وتسهم في المحافظة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة من خلال مزيدا من التحفيز المستمر للمتعلمين.
5. زيادة المشاركة داخل المدرسة في بناء فضاءات التعلم من خلال اشراك المعلمين، الطلاب والاهل في عملية البناء.
6. بناء برنامج "تعلم عن بعد" يعمل على توظيف التكنولوجيا تبادل المعرفة والخبرة بين المؤسسات التربوية وبناء وحدات تعليمية مشتركة.
7. بناء فضاءات تعلم تنهض بحوار منهجي مع الطلاب حول مستقبلهم وتؤثر تأثيرا فاعلا على النحو الذي ينظرون فيه الى مستقبلهم ورفع سقف طموحاتهم وتوسيع نطاق احلامهم.
8. تطوير مشاريع مشتركة بين المدرسة والمحيط لأثراء التعليم إذ يخلق المحيط "مختبرا حيا" في الكثير من مجالات التعلم مما يثري التعلم ويوضح فيه المزيد من الحيوية.

معلومات التوثيق

- ¹ عابدين, م'. (2008). الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. مجلة العلوم التربوية والنفسية,
- ² عمورة, ع'. (2009). التجربة العلمية وتنمية التفكير العلمي. عمان: دار المنهاج.
- ³ القضاة, م'. (2008). مدرسة المستقبل "الواقع والتحديات". اريج, مجلة علوم إنسانية, 36.
- ⁴ الهولي, ع', & جوهر, س'. (2003). الأركان التعليمية في رياض الاطفال بناء وتكوين شخصية الطفل. دار الكتاب الحديث.
- ⁵ morrow, l & 'muriel, r. (1991). 'Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments .the reading teacher.402-369 ,
- ⁶ Finn, J', Pannozo, G & 'Achilles, C. (2004). 'The" why's "of class size: Student behavior in small classes . Review of Educational Research.368-321 .
- ⁷ morrow, l & 'muriel, r. (1991). 'Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments .the reading teacher.402-369 ,
- ⁸ طراونة, م'. (2010). البيئة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن : الواقع والمأمول.، عمان: مجمع اللغة العربية الاردني.
- ⁹ حسين, ط', حسين , س'. (2010). استراتيجيات وبرامج لمواجهة العنف والمشاغبة في التعليم. الاسكندرية, دار الوفاء.
- ¹⁰ طراونة, م'. (2010). البيئة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن : الواقع والمأمول.، عمان: مجمع اللغة العربية الاردني.
- ¹¹ كليب, أ'. (2011). مفهوم البيئة المدرسية لا يزال دون المستوى. مقال تربوي, صحيفة الرياض, العدد 15555.
- ¹² عادة, جودة وعقل, فواز وزامل, مجدي واشتية, جميل وأبو عقروب, & هدى. (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ¹³ عابدين, م'. (2008). الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. مجلة العلوم التربوية والنفسية, 210-185.

المراجع العربية

- عديس، م'. (2000). المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- القضاة، م'. (2008). مدرسة المستقبل "الواقع والتحديات". اريج، مجلة علوم إنسانية، 36.
- الهولي، ع'، & جوهر، س'. (2003). الأركان التعليمية في رياض الأطفال بناء وتكوين شخصية الطفل. دار الكتاب الحديث.
- حسين، ط'، & حسين، س'. (2010). استراتيجيات وبرامج لمواجهة العنف والمشاغبة في التعليم. الاسكندرية، دار الوفاء.
- سعادة، جودة وعقل، فواز وزامل، مجدي واشتية، جميل وأبو عقروب، & هدى. (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- طراونة، م'. (2010). البيئة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن: الواقع والمأمول. عمان: مجمع اللغة العربية الاردني.
- عابدين، م'. (2008). الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 210-185.
- عمورة، ع'. (2009). التجربة العلمية وتنمية التفكير العلمي. عمان: دار المنهاج.
- كليب، أ'. (2011). مفهوم البيئة المدرسية لا يزال دون المستوى. مقال تربوي، صحيفة الرياض، العدد 15555.

المراجع الاجنبية

- Finn, J', Pannozo, G & 'Achilles, C. (2004). 'The" why's "of class size: Student behavior in small classes . *Review of Educational Research*.368-321 .
- morrow, l & 'muriel, r. (1991). 'Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments .*the reading teacher*.402-369 ,

تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط وفق مهارات ما وراء المعرفة

م.م علي لفته ماضي والي العبادي وزارة التربية العراقية/ مديرية تربية الكرخ الثانية

Ecztnygt8fk@gmail.com

م.م وسن موحان محسن حمزة الرازقي وزارة التربية العراقية/ مديرية تربية الكرخ الثانية

mmmwasan250@gmail.com

الملخص بالعربية:

هدف هذا البحث إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط وفق مهارات ما وراء المعرفة للعام الدراسي (2019 – 2020)، وأتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، من خلال أداة تحليل تم بناؤها بالاعتماد على مهارات ما وراء المعرفة بعد الاطلاع على مجموعة من الادبيات والبحوث والدراسات، وعرضت القائمة على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس وتكونت أداة التحليل في صورتها النهائية من ثلاث مهارات رئيسية وسبعة عشر مهارة فرعية مشتقة من المهارات الثلاثة، ثم حلل الباحثان محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء القائمة التي تم بناؤها واعتمدا الفكرة وحدة للتسجيل والتكرار وحدة للتعداد، وقد أجري صدق للتحليل عن طريق عرض عينة عشوائية منه على المختصين وقد أجمعوا على صلاح التحليل وباستعمال معادلة Holsti قام الباحثان بحساب معامل ثبات التحليل بطريقتين الاولى بين الباحث الأول ونفسه عبر الزمن حيث بلغ (0,89) والطريقة الثانية بين الباحث الاول والباحث الثاني أذ بلغ معامل الثبات (0,85)، ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحثان حصول مهارة التخطيط على أعلى نسبة (51%) بواقع (778) تكراراً، بينما حصلت مهارة المراقبة والتحكم على نسبة (31%) بواقع (478) تكراراً، وحصول مهارة التقويم على أقل نسبة (18%) بواقع (277) تكراراً. الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، الكتاب المدرسي، مهارات ما وراء المعرفة

Analysis of the content of the science book for the first intermediate grade according to metacognitive skills

M.M. Ali Lafta Madi, Wali Al-Abadi

The Iraqi Ministry of Education / Al-Karkh Second Education Directorate

Ecztnygt8fk@gmail.com

M.M Wasan Mohan Mohsen Hamza Al-Razaki

The Iraqi Ministry of Education / Al-Karkh Second Education Directorate

Mmmwasan250@gmail.com

Abstract:

The aim of this research is to analyze the content of the science book for the first intermediate grade according to metacognitive skills for the academic year (2019-2020), and the researchers followed the descriptive analytical approach to analyze the content of the science book for the first intermediate grade, through an analysis tool that was built based on metacognition skills A review of a group of

literature, research and studies, and the list was presented to a group of specialists in curricula and teaching methods. The analysis tool in its final form consisted of three main skills and seventeen sub-skills derived from the three skills, Then the researchers analyzed the content of the science book for the first intermediate class in light of the list that was built and adopted the idea as a unit for recording and repetition and a unit for census. Validity of the analysis was conducted by presenting a random sample of it to specialists and they agreed on the validity of the analysis and using the Holsti equation, the researchers calculated the stability coefficient of the analysis in two ways The first method is between the first researcher and himself over time, which amounted to (0.89), and the second method is between the first researcher and the second researcher, as the reliability coefficient reached (0.85), Among the most important results reached by the researchers, the planning skill got the highest percentage (51%) with (778) iterations, while the control and control skill got 31%, (478) iterations, and the evaluation skill got the lowest percentage (18%). By (277) iterations.

Keywords: content analysis, textbook, metacognition skills

مشكلة البحث

أن عملية التربية والتعليم في السنوات الأخيرة تشهد تطوراً كبيراً، وهذا يتطلب تطوير التعليم والتعلم والتركيز على الطالب بصفته محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وهنا تبرز أهمية المهارات فهي لغة العلم ومفتاح التربية العلمية، لأنها تساعد على حل وفهم المشكلات التي تعترض الطالب في مواقف الحياة اليومية، ويجب أن يتم اكتساب الطالب للمهارة العلمية على مراحل وخطوات لكي يكون قادراً على الفهم الذاتي للمعرفة العلمية، والمناهج الدراسية دوماً تحتاج إلى إعادة النظر لأنه تقدم الزمن تصبح المواد التعليمية غير قادرة على الإيفاء بمتطلباتها عاماً بعد عام، ليس الأمر لعجز بداخلها وإنما لطبيعة التطور ذاته، الذي يجعل استثمار العقول البشرية لا يخضع لقوانين الثبات بقدر ما يخضع للتحويل الدائم والتغير المستمر والاتجاه نحو المستقبل المجهول بكل أبعاده، وتعد عملية تحليل المناهج والكتب المدرسية ضرورة حتى يستطيع النظام التعليمي أن يواجه المسؤوليات الثقيلة الملقاة على عاتقه، حتى يتمكن من مواجهة التغيرات المجتمعية ولبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر، وأن مناهج العلوم من أكثر المناهج حاجة إلى التحليل لذلك حرص الباحثان على تحليل مناهج العلوم لأنها متعلقة بتكوين القاعدة العلمية لدى التلاميذ من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات، مما قد يسهم في تحسين هذه الكتب، عن طريق التعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وإزالتها، في ضوء ذلك يمكننا تحديد مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي :-

((ما تضمين كتاب العلوم للصف الأول المتوسط لمهارات ما وراء المعرفة ؟))

الفصل الأول (خلفية نظرية)

أن المنهاج هو جميع الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة، لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيع قدراتهم داخل الصف الدراسي.¹ والمنهاج المدرسي يشمل أربعة عناصر تتمثل في الأهداف التي ينبغي على كل من المعلم والمتعلم بلوغها، والمحتوى الذي يمكن من خلاله بلوغ الأهداف، والوسائل والطرق والأنشطة التي بواسطتها يُنفذ المحتوى لتحقيق الأهداف المرصودة والتقييم الذي يوضح إلى أي حد أستطاع الطلبة بلوغ النتائج التعليمية المرغوبة.²

أن المناهج لها دور فعال في تنمية المهارات لدى الطلاب، إذا ما صُممت بأسلوب ينطلق بأفكارهم ويتحدى قدراتهم، ويثير دوافعهم نحو التجديد والابتكار، إذا ما نُفذت بأساليب قائمة على أسس علمية.³

كما ينبغي أن تتضمن مناهج التعليم الخبرات والمهارات التي يحتاجها الطلبة للقيام بأنشطة هادفة في بيئته، وخاصة مناهج العلوم التي تعتمد على ربط مادة العلوم بخبرات الطلبة في حياتهم اليومية، ومساعدة الطلبة على التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة.⁴

ويعتبر الكتاب المدرسي الوسيط الفعلي للتواصل بين المدرس والطالب، فالطالب يُعيد النظر فيه متى يشاء، بالإضافة إلى أنه يُقدم للطلبة التدريبات، ويوفر لهم فرصاً متساوية من التعليم، تناسب قدراتهم المختلفة.⁵ لذلك فإن عملية تحليل الكتاب المدرسي عملية ضرورية، لأن عملية التحليل تحدد مدى صلاحية الكتاب وهو الخطوة الأولى نحو أي تحديث أو تطوير، ففي ضوء نتائج التحليل يتحدد مسار عمليتي التحديث والتطوير.⁶

وتتجلى أهمية البحث الحالي في الآتي:-

1- تلبية الحاجة الملحة لعمليات التحليل المستمرة للمناهج بصورة عامة ومناهج العلوم بصورة خاصة.

2- قد تفيد مُعدي ومخططِي المناهج في مجال العلوم، من أجل توظيف مهارات ما وراء المعرفة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.

3- تفيد في التعرف إلى واقع مناهج العلوم من خلال تحديد مدى توافقها مع مهارات ما وراء المعرفة.

4- يوجه البحث المدرس إلى ضرورة التعامل مع الطالب ككائن مفكر، وليس حفظ ما يتعلمه فقط.

5- يوجه الباحثين إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تستهدف مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجياتها.

هدف البحث

تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط وفق مهارات ما وراء المعرفة

حدود البحث

اقتصر البحث على كتاب العلوم للصف الأول متوسط بجزأيه الأول والثاني للعام الدراسي (2019-2020)

تحديد المصطلحات

أولاً تحليل المحتوى: عرفه كلٌّ من

سمارة وعبد السلام (2008)

"أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال أو نقص المعلومات في محتوى مواد الاتصال المطبوعة"⁷

الساموك وهدي (2009)

"أحد الأساليب البحثية التي تستعمل في وصف المحتوى الظاهر أو المضمون الصريح للمادة وصفاً موضوعياً منطقياً وكمياً"⁸

التعريف الاجرائي لتحليل المحتوى

عملية تحليلية لكتاب العلوم للصف الأول متوسط للتعرف على مدى تضمنه لمهارات ما وراء المعرفة.

ثانياً الكتاب المدرسي: عرفه كلٌّ من

نزال (2003)

" مادة التفاعل العلمية أثناء تنفيذ الدروس ما بين المعلم والمتعلم التي تنبثق من المنهاج المدرسي" ⁹

الياس (2003)

" المادة العلمية التي تجسد بنود المحتوى إلى واقع ممكن للمتعلم أن يتعامل معه، فضلاً عن احتوائه على المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تشكل المادة العلمية، ويحتوي أيضاً على الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على حسن فهم ما يقدمه الكتاب المدرسي له" ¹⁰

التعريف الاجرائي للكتاب المدرسي

كتاب مادة العلوم المنهجي المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول متوسط للعام الدراسي (2019 – 2020) التي أصدرته وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج في جمهورية العراق.

ثالثاً المرحلة المتوسطة عرفت

وزارة التربية (1985)

"هي واحدة من المرحلتين التي تتكون منها المدرسة الثانوية التي مدتها ثلاثة سنوات، الاولى يستقبل فيها حامل الشهادة الابتدائية، تهدف الى تحقيق الكفاية المهنية والعلمية والقومية والاجتماعية التي تجعل الطلبة مهئين للحياة الاجتماعية المنتجة او متابعة الدراسة". ¹¹

رابعاً مهارات ما وراء المعرفة: عرفها كلٌّ من

السيد (2002)

"مجموعة من القدرات التي تُساعد الطالب على متابعة تعلمه أو أداء مهماته بنجاح، من خلال عمليات الفهم والمراقبة والتقويم للأداء الذي يقوم به، وتشمل المهارات الرئيسية الآتية (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم للأداء)" ¹²

أبو السعود (2009)

"وعي الطالب بما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه، واختيار الخطة المناسبة وتعديلها وابتكار خطط واستراتيجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار" ¹³

التعريق الإجرائي لمهارات ما وراء المعرفة

"هي مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على التنظيم، والاستفادة من معارفه في الاكتشاف وحل المشكلات التي تواجهه وتقييم تفكيره"

الفصل الثاني (خلفية نظرية ودراسات سابقة)

مهارات ما وراء المعرفة

هي عمليات تحكم غلياً وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلات، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة في حل المشكلة، وهي أحد مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.¹⁴

وقد قام بعض الباحثين بتحديد نوعين من مهارات ما وراء المعرفة وهما:

أ- إدراك التكوينات المعرفية: وتتكون من معرفة الفرد لعملياته المعرفية بما فيها نواحي القوة والضعف لديه، ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة أثناء التعلم، وإدراك أين ومتى تستخدم هذه الاستراتيجيات.

ب- تنظيم المعرفة: وتشمل قدرة المتعلم على التخطيط والمتابعة وتعديل أدائه أثناء التعلم.¹⁵

أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على:

- 1- توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسؤوليتها.
- 2- اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف حياته المختلفة.
- 3- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به.
- 4- استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسينه.¹⁶

ويتفق معظم الباحثين على ثلاث مهارات ما وراء المعرفة رئيسية هي التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم، وكل واحدة منها تتضمن عدة مهارات فرعية أخرى.

أولاً مهارة التخطيط: وتشتمل كل من المهارات الفرعية التالية:

1- مهارة تحديد المشكلة: وهي إحدى المهارات التي يتم النظر من خلالها إلى المشكلات التي قد تظهر في المستقبل.

2- مهارة تحديد الأهداف: وهي التركيز بشكل مباشر على المقصود من وراء الأعمال التي يرغب المتعلم بها.

- 3- مهارة الترتيب: هي مهارة تفكير أساسية من مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ووضع المفاهيم أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها، في سياق متتابع وفقاً لمعيار معين.
- 4- مهارة اكتشاف الصعوبات أو الأخطاء: من أمثلة الصعوبات والأخطاء النقص في تعريف مفهوم، أو الخلط بين المفاهيم، أو التسرع في التعميم.
- 5- مهارة الربط: هي عملية البحث عن الخصائص لفقرات أو أفكار غير مرتبطة ببعضها البعض.
- 6- مهارة تقديم المعرفة العلمية: أن المعرفة العلمية تتكون من الحقائق، والمفاهيم، والقوانين، والتعميمات، والقواعد، والمبادئ العلمية، والنظريات.
- 7- مهارة تقديم البدائل والخيارات والاحتمالات: وهي مهارة تتطلب بذل جهد موسع للبحث عن خيارات أخرى للموقف.
- 8- مهارة التنبؤ: هو قدرة الطالب على توقع أحداث استناداً على معلوماته السابقة، سواء كانت ناتجة عن ملاحظاته أو استنتاجات خرج بها من تجارب معينة.
- 9- مهارة تحديد المتطلبات: وهي الأشياء التي يجب أخذها بالحسبان عند التفكير في الظروف أو المواقف المختلفة.¹⁷

ثانياً مهارة المراقبة والتحكم: وتشمل كل من المهارات الفرعية التالية:

- 1- مهارة التركيز: هي الطريقة التي يستطيع من خلالها المتعلم أن يقرر وبشكل دقيق، ما الذي يُفكر فيه بالضبط في هذه اللحظة.
- 2- مهارة التحليل: وهي تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة، مع تحديد مُسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء.
- 3- مهارة الاستيعاب: هي إدراك معاني المواد التعليمية، أو القدرة على استرجاع المعلومات وفهم معناها الحقيقي، والتعبير عنها بلغته الخاصة وتوظيفها واستخدامها في ميادين الحياة المختلفة.
- 4- مهارة الاختيار: هي الجهد الذاتي لإيجاد شيء يلبي الحاجات، ويناسب المتطلبات التي من بين الاحتمالات المختلفة.

- 5- مهارة التتابع: هي عملية وضع الأشياء والعمليات في ترتيب منطقي.¹⁸

ثالثاً مهارة التقويم: وتشمل كل من المهارات الفرعية التالية:

- 1- مهارة إصدار الأحكام: الحكم على الأفكار أو الأنشطة، وتقييمها من جهة القيمة أو النوعية.

2- مهارة التلخيص: تقليص الأفكار واختزالها والتقليل من حجمها، مع المحافظة على سلامتها من

الحذف والتشويه، بهدف استخلاص لب الموضوع، والأفكار الرئيسية المرتبطة به.

3- مهارة التساؤل: هي جملة مكبة لغوياً تأخذ صيغة الاستفهام أو لها وظيفة الاستفهام.¹⁹

(الدراسات السابقة)

حرص الباحثان أن تكون الدراسات السابقة لها صلة وثيقة بالبحث، وبعد البحث والتقصي لم يعثر الباحثان إلا على دراسة دولية وهي على حد علم الباحثان الدراسة الوحيدة التي هدفت إلى، تحليل مهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في أسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين.

دراسة حجو (2009)

هدفت إلى إجراء تحليل لمهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في أسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم اختيار عينة الدراسة وهي كامل الأسئلة في كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين (الصفوف (السابع، الثامن، التاسع، العاشر)، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت بإعداد قائمة بمهارات ما وراء المعرفة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تحليل الأسئلة المتضمنة في كتب التكنولوجيا الأربعة بناءً على القائمة، ولقد كانت من أهم النتائج احتواء كتب التكنولوجيا لمهارات ما وراء المعرفة حيث تم توزيعها على الكتب الأربعة بشكل غير متوازن، وأوصت الدراسة بإعادة هيكلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية بحيث يكون هناك توزيعه متوازن وعادل لجميع مهارات ما وراء المعرفة.²⁰

الفصل الثالث (منهجية البحث وإجراءاته)

تناول الباحثان في هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي تم إتباعها في هذا البحث

منهج البحث: اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط وفق مهارات ما وراء المعرفة، واعتمد الباحثان طريقة تحليل المحتوى (Content Analysis) لتحقيق هدف البحث.

مجتمع البحث وعينته

أ - مجتمع البحث : قد تحدد مجتمع هذا البحث بكتاب العلوم المؤلف حديثاً والمقرر لطلبة الصف الأول متوسط، في جمهورية العراق للعام الدراسي 2020/2019.

ب - عينة البحث: اتخذ الباحثان مجتمع بحثهما محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط عينة لبحثهما، بعد استثناء الاسئلة الموجودة في نهاية كل فصل ومقدمة الكتاب وقائمة المحتويات من التحليل. أداة البحث: لكي يكون لهذا البحث أداة يتم بموجها تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط، ولغرض الوصول إلى هدف البحث تطلب بناء قائمة بمهارات ما وراء المعرفة الواجب توافرها في محتوى كتاب العلوم ليتم في ضوءها عملية تحليل الكتاب واتبع الباحثان الآتي:-

1- الاطلاع على مجموعة من الأدبيات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة.

2- مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة.

صدق الأداة: اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري منها، وأشار (Eble) إلى أن أفضل طريقة للتأكد من الصدق الظاهري هو أن يبين مجموعة من المختصين مدى تمثيل الفقرات للصفة المطلوب قياسها.²¹ وتم عرض الصورة الأولية للأداة على مجموعة من المختصين في طرائق التدريس وبناء المناهج ملحق (1)، واعطوا ملاحظاتهم عن الأداة، وأخذ الباحثان بها، وبذلك أصبحت الأداة جاهزة بصورتها النهائية للاستخدام، وهي تتكون من (3) مهارات رئيسية و(17) مهارة فرعية جدول (1) .

جدول (1)

مهارات ما وراء المعرفة

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	المؤشرات
مهارة التخطيط	تحديد المشكلة	يحدد طبيعة المشكلة
	تحديد الأهداف	يحدد النتائج التعليمية
	الترتيب	يُرتب العمليات والخطوات اللازمة لحل المشكلة أو المهمة
	اكتشاف الأخطاء	يوضح الصعوبات والأخطاء المحتملة
		يحدد اساليب مواجهة الأخطاء والصعوبات
		يمكن التغلب على الصعوبات والأخطاء
	ربط الأفكار	يوضح العلاقة بين متغيرات المشكلة
		يوضح الترابط الفكري بين الموضوعات

يقدم المعرفة العلمية	يقدم الحقائق والمفاهيم ذات العلاقة بالمشكلة
البدائل والاختيارات والاحتمالات	يضع البدائل والخيارات العديدة لحل المشكلة يساعد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار يساعد على اقتراح تجربة لاختبار الفرض
التنبؤ	يساعد على توقع النتائج والتنبؤ بما
تحديد المتطلبات	يضع تعليمات قبل البدء بالمهمة يزود بما يجب عمله بعد انتهاء المهمة
التركيز	يساعد على ابقاء الهدف في بؤرة الاهتمام يركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة يضع امثلة لجعل المعلومات ذات معنى
التحليل	يجزئ العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها
الاستيعاب	يعطي فرصة لصوغ المعرفة بكلماته الخاصة يعمل مراجعات دورية تساعد على فهم العلاقات المهمة يمكن من ادراك نقاط الضعف والقوة
الاختيار	يختار استراتيجية تنفيذ المهمة يستخدم المهارات التي تساعد على حل المشكلة
التتابع	يساعد على تسلسل وانتظام العمليات والخطوات يساعد على كيفية الانتقال إلى العملية التالية يمكن من معرفة وقت تحقق الهدف الفرعي
النقوم	يصدر الأحكام يحكم على دقة النتائج

يوضح مدى تحقق الهدف		
يقيم فاعلية الخطة		
يلخص ما جاء في المحتوى بعد انتهاء المهمة	التلخيص	
يثير التساؤل عن علاقة المعلومات الجديدة بالسابقة	التساؤل	
يثير التساؤل عن مدى صحة ما يعمل عندما يتعلم شيئاً		
يوجه المحتوى اسئلة عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة		

تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط

اعتمد الباحثان في تحليل المحتوى على الخطوات الآتية:-

1 - الهدف من التحليل:- هو تحديد مدى تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط لمهارات ما وراء المعرفة وفق الأداة المعدة مسبقاً.

2 - وحدة التحليل:- اعتمد الباحثان على الفكرة الصريحة كوحدة للتحليل، لأن كتاب العلوم تأتي أغلب عباراته بنحو صريح وواضح لا يحتاج إلى الكثير من التفسير والتأويل مقارنة بكتب الاختصاصات الأخرى، واعتمد الباحثان التكرار كوحدة للتعداد.

3 - خطوات تحليل المحتوى

اتبع الباحثان الخطوات التالية في عملية التحليل، ويمكن إيجازها :-

- 1 - قراءة محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط قراءة تحليلية لكونه موضوع عملية التحليل.
- 2 - البدء بعملية التحليل من قبل الباحثان.
- 3 - مقارنة الفكرة بفقرات الأداة (مهارات ما وراء المعرفة) لتحديد انتماء الفكرة للمهارات الرئيسة والمهارات الفرعية وفقاً للتطابق بين مضمون الفكرة مع المهارات في الأداة.
- 4 - نتائج التحليل يتم تفرغها في جداول التحليل، بإعطاء تكرار واحد لكل عبارة، ثم تحويلها إلى نسب مئوية ليتم تفسيرها لاحقاً.

صدق التحليل: للتأكد من صدق التحليل قام الباحثان بعرض أنموذج من المادة المحللة على عدد من المحكمين في طرائق التدريس وبناء المناهج، وأجمعوا على صلاح عملية التحليل مما عده الباحثان صدقاً لعملية التحليل.

ثبات التحليل: يقصد بالثبات استقرار نتائج القياس إذا ما أعيد مرة أخرى على العينة نفسها، واستخدم الباحثان نوعين من الثبات لتحقيق الموضوعية في التحليل هما :-

1. الاتفاق عبر الزمن 2. الاتفاق بين الباحث الأول والباحث الثاني

لحساب النوعين من الثبات تم اختيار عينة عشوائية من المادة المحللة تمثلت بالفصل الثاني من كتاب العلوم للصف الأول متوسط وهو عبارة عن (13) صفحة، وتم تحليلها مرتين، مرة من قبل الباحث الأول ونفسه ويفارق زمني مقداره (21) يوماً، ومرة من قبل الباحث الأول والباحث الثاني، وتطبيق معادلة هولستي تم التوصل إلى معاملات الثبات الآتية :-

1. الاتفاق عبر الزمن 0,89 2. بين الباحثة الأولى والباحثة الثانية 0,85

وبذلك يعد معامل الثبات جيداً إذ تشير بعض الادبيات إلى إن الثبات الذي نسبته أكثر من (0,70) يعد جيداً.

جدول (2)

قيمة معاملات الثبات

0,89	بين الباحث ونفسه بعد ثلاثين يوماً	الاتفاق عبر الزمن
0,85	بين الباحثان	الاتفاق بين الباحث الأول والباحث الثاني

الوسائل الإحصائية

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

- الوسيلتان الحسابيتان (التكرارات، والنسبة المئوية).
- معادلة Holsti: لاستخراج ثبات التحليل.²²

الفصل الرابع (نتائج البحث ومناقشتها)

في هذا الفصل تم تناول النتائج التي توصل إليها الباحثان، وذلك عن طريق استخلاص ما نتج عن تطبيق أداة البحث وتحليل البيانات الإحصائية، وذلك بهدف التحقيق الامثل لهدف هذا البحث المتمثل بالسؤال الآتي "ما تضمن محتوي كتاب العلوم للصف الأول متوسط لمهارات ما وراء المعرفة"، وفيما يلي تفصيل النتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها.

جدول رقم (3)

نتائج تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط في ضوء مهارة التخطيط

ت	المهارة الفرعية	التكرار	النسبة %	المرتبة
1	تقديم المعرفة العلمية	172	22%	1
2	الربط	118	15%	2
3	تحديد الأهداف	115	15%	3
4	الترتيب	84	11%	4
5	تحديد المتطلبات	80	10%	5
6	طرح البدائل والخيارات	70	9%	6
7	تحديد المشكلات	58	7%	7
8	التنبؤ	47	6%	8
9	اكتشاف الأخطاء	34	4%	9
	المجموع	778	100%	

يتضح من الجدول السابق حصول مهارة (تقديم المعرفة العلمية) على المرتبة الأولى لمهارة التخطيط ونسبة (22%) ويرى الباحثان أن هذا يوضح مدى اهتمام مناهج العلوم بالمعرفة العلمية بكافة أشكالها حيث أن أحد أهداف تدريس العلوم اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية، بينما حصلت مهارة (الربط) على المرتبة الثانية بالنسبة لمهارات التخطيط ونسبة (15%) ويرى الباحثان أن ذلك يرجع إلى أن محتوى كتاب العلوم يتضمن كثيراً من المفاهيم التي تحتاج إلى ربط فيما بينها يستخدمها الطالب في حل المشكلات وتنفيذ المهمات، وحصلت مهارة (تحديد الأهداف) على المرتبة الثالثة لمهارات التخطيط ونسبة (15%)

ويرى الباحثان أن الوعي بتحديد الأهداف لتوجيه العمل وأنه يجب أن يتم صياغة الأهداف في بداية شرح كل مضمون علمي، وحصلت مهارة (الترتيب) على المرتبة الرابعة بالنسبة لمهارات التخطيط ونسبة (11%) ويرجع الباحثان ذلك إلى توفر عدد من الأنشطة التي تحتاج إلى خطوات مرتبة لتنفيذها لضمان نجاحها، وقد حصلت على المرتبة الخامسة مهارة (تحديد المتطلبات) ونسبة (10%) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن كل نشاط من الأنشطة العلمية يبدأ بتحديد المتطلبات والأدوات اللازمة لتنفيذه، أما مهارة (تحديد البدائل والخيارات) حصلت على المرتبة السادسة بالنسبة لمهارات التخطيط ونسبة (9%) ويرجع الباحثان ذلك إلى توفر حلول بعض المشكلات بطرق متعددة كما في الحسابات الكيميائية، وحصلت مهارة (تحديد المشكلات) على المرتبة السابعة بالنسبة لمهارات التخطيط ونسبة (7%) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن الفصل يعرض المشكلة في بداية الفصل فقط ويرى الباحثان أن تحديد المشكلة في بداية كل موضوع مهم لأنه يبرز الفكرة ويجعل الطالب أكثر وعياً بها، أما مهارة (التنبؤ) حصلت على المرتبة الثامنة بالنسبة لمهارات التخطيط ونسبة (6%) وهي نسبة ضعيفة ويرى الباحثان أنه يجب العمل على زيادة نسب تضمينها في المنهاج، أما مهارة (اكتشاف الصعوبات والأخطاء) قد حصلت على المرتبة التاسعة والأخيرة بالنسبة لمهارات التخطيط ونسبة (4%) ويرى الباحثان أن سبب ذلك إلى أن محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط لم يتعرض للصعوبات والأخطاء التي يمكن أن يتعرض لها الطالب وبالتالي لم يتعرض لأساليب مواجهتها.

جدول رقم (4)

نتائج تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط في ضوء مهارة المراقبة والتحكم

ت	المهارة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	المرتبة
1	التركيز	136	29%	1
2	الاستيعاب	100	21%	2
3	التتابع	100	21%	2
4	الاختيار	83	17%	3
5	التحليل	58	12%	4
	المجموع	576	100%	

يتضح من الجدول السابق حصول مهارة (التتابع) على المرتبة الأولى بالنسبة لمهارات المراقبة والتحكم ونسبة (29%) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن محتوى العلوم يبرز أهمية المعلومات من خلال الشرح والتفسير، بينما حصلت مهارة (الاستيعاب) على المرتبة الثانية بالنسبة لمهارات المراقبة والتحكم ونسبة (21%) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المحتوى بعد تقديم المعلومات وشرحها يقدم أسئلة توضح مدى استيعاب الطالب وفهمه، وحصلت مهارة (التتابع) على المرتبة الثانية مكرر بالنسبة لمهارات التحكم والمراقبة ونسبة (21%) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن تراكمية العلم تحتم على المنهج التدرج في سرد المعلومات من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد، بينما حصلت مهارة (الاختيار) على المرتبة الثالثة بالنسبة لمهارات التحكم والمراقبة ونسبة (17%) ويرجع الباحثان ذلك إلى ندرة استخدام الاستراتيجيات، وحصلت مهارة (التحليل) على المرتبة الخامسة بالنسبة لمهارات المراقبة والتحكم ونسبة (12%) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المشكلات التي تناولها محتوى كتاب العلوم لا تحتاج إلى تجزئة ألا القليل.

جدول (5)

نتائج تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول متوسط في ضوء مهارة التقويم

ت	المهارة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية%	الرتبة
1	التساؤل	138	50%	1
2	إصدار الاحكام	74	27%	2
3	التلخيص	65	24%	3
	المجموع	277	100%	

يتضح من الجدول السابق حصول مهارة (التساؤل) على المرتبة الأولى بالنسبة لمهارات التقويم ونسبة (50%) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن محتوى الكتاب يحتوي على الكثير من الاسئلة التي ترد في نهاية كل موضوع، بينما حصلت مهارة (إصدار الاحكام) على المرتبة الثانية بالنسبة لمهارات التقويم ونسبة (27%)، أما مهارة (التلخيص) جاءت في المرتبة الثالثة بالنسبة لمهارات التقويم ونسبة (24%) وهي نسبة ضعيفة ويرجع الباحثان ذلك إلى أن مهارة التلخيص لم تتوفر بالشكل الكافي في محتوى كتاب العلوم سوى تلخيص بعض المفاهيم ونتائج بعض القوانين والقواعد.

جدول (6)

نتائج تحليل محتوى كتاب العلوم في ضوء مهارات ما وراء المعرفة

ت	المهارة	التكرار	النسبة المئوية%	الرتبة
1	التخطيط	778	51%	1
2	المراقبة والتحكم	478	31%	2
3	التقويم	277	18%	3
	المجموع	717	100%	

يتضح من الجدول السابق أن مهارة (التخطيط) حصلت على المرتبة الأولى وأعلى نسبة مئوية (51%)، بينما حصلت مهارة (المراقبة والتحكم) على المرتبة الثانية وبنسبة مئوية (31%)، وحصلت مهارة (التقويم) على المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية (18%)،

ويرجع الباحثان ذلك إلى أهمية مهارة التخطيط لإنجاز المهام فالتخطيط يوفر الوقت ويقلل الجهد ويزيد كفاءة العمل والإنجاز، وعليه يجب على الطالب أن يخطط لكل عمل يقوم به، فقبل أن يحل سؤالاً يجب أن يخطط، وقبل أن يقوم بتجربة يجب أن يخطط.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه الباحثان من نتائج يوصيان بما يأتي:-

- 1- إعادة النظر في محتوى منهج العلوم للصف الأول متوسط، لأنه نسخة تجريبية مر عليها الآن حوالي أكثر من عشر سنوات، ويحتاج إلى إعادة النظر فيه وتعديله.
- 2- دعم مقررات العلوم بالأنشطة والتدريبات المعتمدة على الربط بين الصور والمفاهيم العلمية، بطريقة تشجع الطلبة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم.
- 3- تدريب مدرسي العلوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة حتى يمكنهم من استخدامها في تدريس العلوم، مما يوفر مواقف تعليمية مناسبة أمام الطلبة ليتمكنهم من ممارسة بعض المهارات بأنفسهم.
- 4- اعتماد مواد وبرامج إثرائية متجددة تتضمن مهارات ما وراء المعرفة، وخبرات تعليمية عملية شيقة فيها الطريف والجيد والغريب والمجهول والمتناقض.

المقترحات

استكمالاً لإجراءات البحث يقترح الباحثان ما يأتي:-

- 1- دراسة لتحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، ومدى تضمينها لمهارات ما وراء المعرفة.
- 2- دراسة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على مجموعة من المتغيرات مثل التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم وإيضاً تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.
- 3- فعالية برنامج قائم على أفضل الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات ما وراء المعرفة في مقرر العلوم ولمراحل تعليمية مختلفة.
- 4- دراسة اسباب الضعف الملحوظ في مستوى عدم امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة بالشكل المناسب.

الهوامش

- 1- شاهين، اساسيات وتطبيقات في علم المناهج ، ص(43).
- 2- الوكيل ومحمود، اساسيات وتطبيقات في علم المناهج، ص(62).
- 3- عسقول، الوسائل والتكنولوجيا في التعليمي بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي، ص(4).
- 4- أبو دقة، تقويم اسئلة كتب المنهاج الفلسطيني من الصف الأول للصف السابع الاساسي، ص(2).
- 5- عبد الخالق والجملة، تقييم كتاب الفيزياء، ص(205).
- 6- (طموس، تقويم منهج اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الاساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث، ص(3).
- 7- سمارة، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص(53).
- 8- الساموك، المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، ص(93).
- 9- نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، ص(21).
- 10- وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية، ص(3).
- 11- الياس، مناهج واساليب التربية والتعليم، ص(333).
- 12- السيد، فعالية الوسائل الفائقة على التحصيل واكساب طلاب تكنولوجيا التعليم بعض مهارات التفكير فوق المعرفي، ص(35).
- 13- أبو السعود، فعالية برنامج تقني قائم على اسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الاساسي، ص(44).
- 14- مجدي، استراتيجيات التعليم واساليب التعلم، ص(809).

- 15- الخطيب، تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتعلم الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ص(21).
- 16- أبو السعود، نفس المرجع السابق، ص(87).
- 17- حسين، دليل مهارات التفكير، ص(55).
- 18- بملول، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، ص(177).
- 19- شروق، مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتعلم الفعال، ص(51).
- 20- حجو، مهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في اسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الاساسية العليا في فلسطين، ص(4).
- 21- Eble, Essentials of Education Measurement, p(172)
- 22- Holsti, Content Analysis for the Social Science and Humanities, p(188)

المراجع

1. أبو السعود، هاني اسماعيل، (2009)، فعالية برنامج تقني قائم على اسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
2. أبو دقة، سناء، (2004)، تقويم اسئلة كتب المنهاج الفلسطيني من الصف الأول للصف السابع الاساسي، مؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، (22-11/24)
3. بملول، ابراهيم، (2004)، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (30).
4. حجو، سماح احمد ديب، (2009)، مهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في اسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الاساسية العليا في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
5. حسين، ثائر وفخرو عبد الناصر، (2002)، دليل مهارات التفكير، ط1، جبهة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
6. الخطيب، منى فيصل، (2003)، تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتعلم الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس، مصر.
7. الساموك، سعدون محمود وهدي علي جواد الشمري، (2009)، المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، ط1، الوراق، بغداد.
8. سمارة، نواف احمد وعبد السلام موسى العديلي، (2008)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان.

9. السيد، حمت، (2007)، فعالية الوسائل الفائقة على التحصيل واكتساب طلاب تكنولوجيا التعليم بعض مهارات التفكير فوق المعرفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
10. شاهين، نجوى عيد الرحيم، (2006)، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة، القاهرة، مصر.
11. شروق، كاظم، (2009)، مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتعلم الفعال، مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، كلية التربية، جامعة دمشق، (25-10/27).
12. طموس، رجاء الدين، (2002)، تقويم منهج اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الاساسي في فلسطين وعلاقاته باتجاهاتهم نحو التحديث، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
13. عبد الخالق، عصام والجملة محمد سالم، (2000)، تقييم كتاب الفيزياء.
14. عسقول، محمد عبد الفتاح، (2003)، الوسائل والتكنولوجيا في التعليمي بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي، مكتبة، آفاق، غزة، فلسطين.
15. مجدي، عزيز ابراهيم، (2004)، استراتيجيات التعليم واساليب التعلم، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
16. نزال، شكري حامد، (2003)، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، العين.
17. وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية، رقم (60) لسنة 1968، مطبعة وزارة التربية، بغداد، (1985).
18. الوكيل، حلمي احمد ومحمود حسين بشير، (2005)، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
19. الياس، ديب، (2003)، مناهج واساليب التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
20. Ebel, R.I, (1972), **Essentials of Education Measurement**, 2nd Ed Prentice Hall, Engle Wood Cliffs, New Jersey
21. Holsti, O.R., (1969), **Content Analysis for the Social Science and Humanities**, Addison-Westey Publishing, New York.

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
1	د. سعد علي زاير	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية / أبن رشد
2	د. احمد عبيد حسن	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم حياة	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
3	د. بسملة محمد احمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
4	د. داود عبد السلام صبري	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية / أبن رشد
5	د. زينب عزيز محمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
6	د. سالم عبد الله الموسوي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم حياة	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
7	د. سوزان دريد احمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
8	د. شذى عادل فرمان	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية / أبن رشد
9	د. عدنان حكمت عبد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية الاساسية

المبادئ الأخلاقية والعقدية وأهمية تضمينها في المناهج الدراسية

م.د. ضياء عويد ذهب الخويلدي

قسم علوم القرآن/كلية الآداب - جامعة الإمام جعفر الصادق/العراق - المشي

dheyaathahab@gmail.com

الملخص بالعربية:

يُعد تضمين مادي علم الأخلاق وعلم العقائد في المناهج الدراسية، من الأمور التي تسهم في تقويم التربية والسلوك عند الطلبة، وخصوصاً في هذا الزمان الذي كثرت فيه التيارات الفكرية المنحرفة، التي تسعى جاهدةً من أجل انحراف الجيل الشبابي عن الطريق الصحيح والمسار المحمود، ومن خلال ذلك يتحقق الهدف الخبيث الذي تسعى إليه قوى الشر والظلام، في إضعاف هذه الشعوب في النواحي جميعاً، مما يسهل السيطرة عليها والتحكم بخيراتها ومقدراتها. أما بحثنا الموسوم بـ (المبادئ الأخلاقية والعقدية وأهمية تضمينها في المناهج الدراسية)، فهو يتضمن تمهيداً ومبحثين وخاتمة، لقد جاء المبحث الأول متناولاً أثر العقيدة في المناهج التربوية والتعليمية، والمبحث الثاني وقف عند أثر الأخلاق في المناهج التربوية والتعليمية، وقد أظهرت نتائج البحث مدى أهمية تضمين المناهج التربوية والتعليمية لمواضيع العقيدة والأخلاق في أغلب المراحل الدراسية، بدءاً من الابتدائية وحتى تخرج الطالب من الكلية أو المعهد، مما له الأثر الكبير في بناء الجيل الطلابي المتحصن بالقيم العالية والإيمان الراسخ.

ولقد أوصى الباحث بأن تحمل المؤسسات التربوية والتعليمية المسؤولية على عاتقها تضمين المبادئ الأخلاقية والعقدية، ضمن المناهج المقررة لكل المراحل الدراسية، وتكليف التدريسيين من ذوي الاختصاص بهذه المهمات التي تتوافق وتخصصاتهم؛ لتثقيف الأجيال والسير قدماً من أجل خدمة الإنسانية، وخلاصها من الأفكار الهدامة التي باتت تهدد الوجود الإنساني بكل طوائفه ومواقفه، والتي تقف حاجزاً دون العلم والتكنولوجيا وخدمة البشرية؛ وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر الشرعية، التي تتضمن ترسيخ الإيمان الصحيح ومكارم الأخلاق في نفوس الطلبة، وتوضيح العلاقة بين الإيمان والعمل الصالح.

الكلمات المفتاحية: المبادئ - الأخلاق - العقيدة - المنهج

Ethical and doctrinal principles and the importance of including them in school curricula

Doctor teacher: Dheyaa Owaid Thahab Al- Khuwaylidee
Department of Quran Sciences/ College of Arts - University of
Imam Jaafar al-Sadiq / Iraq - Muthanna
dheyaathahab@gmail.com

Abstract:

The inclusion of the subjects of ethics and theology in the school curricula is one of the things that contribute to evaluating education and behavior among students, especially in this time in which deviant intellectual currents abound, which strive to deviate the young generation from the correct path and the praiseworthy path, and through that. The malicious goal that the forces of evil and darkness seek is to weaken these peoples in all respects, thus facilitating control over them and controlling their wealth and capabilities.

As for our research, which is tagged with (ethical and doctrinal principles and the importance of including them in school curricula), it includes a preface, two chapters, and a conclusion. The first topic dealt with the impact of faith in educational and educational curricula, and the second topic looked at the impact of ethics in educational and educational curricula. The inclusion of educational curricula on issues of faith and ethics in most of the school stages, starting from the elementary school until the student graduates from the college or institute, which has a great impact on building the student generation that is entrenched in high values and firm faith.

The researcher recommended that educational institutions bear the responsibility to include ethical and doctrinal principles within the curricula established for all academic levels, and to assign specialized teachers with these tasks that correspond to their specializations. To educate generations and move forward in order to serve humanity, and rid it of the destructive ideas that threaten human existence with all its sects and sites, and which stand as a barrier to science and technology and the service of humanity; This is done by referring to the legal sources, which include the consolidation of true faith and noble morals in the hearts of students, and clarification of the relationship between faith and good deeds.

Keywords: Principles - Ethics - Creed - Method

المقدمة

يمر البلد بمرحلة خطيرة يفتقر فيها الكثير من الناس إلى القيم ومكارم الأخلاق والإيمان الحقيقي، فنسمع بين الحين والآخر بحادثة من الحوادث، التي تتعلق بالفساد المالي أو الإداري، أو فساد المؤسسة الأمنية، أو تتعلق بالإهمال في العمل، وما يؤدي هذا الإهمال إلى كوارث بيئية أو صحية أو اقتصادية، أو تكون المسألة أخطر من ذلك، عندما تصل إلى المستوى الثقافي والعلمي في المؤسسات التربوية والتعليمية، سواءً على مستوى العقيدة وما ينتج من اعتقاد فاسد، والذي بدوره يؤدي إلى تيارين لا يقل أحدهما خطورة عن الثاني، أحدهما الإلحاد وعدم الاعتراف بوجود إله خالق لهذا الكون، والآخر تيار التكفير والقتل الجماعي والفردى باسم الدين.

كيف لنا والحال هذا أن نُخَرِّجَ أجيالاً من الشباب لا يعرفون شيئاً عن العقيدة والإيمان، وعن علاقة العمل الصالح بالإيمان، وعندما يُسألون من الملحدّين واللا دينيين عن أدلتهم لوجود خالق لهذا الكون، لا يكون لديهم جواباً حاضراً، ولا حجةً دامغةً، ويصبحون فريسة سهلة للمغالاة أمام المنحرفين الذين يسعون للخراب والفساد في بلداننا، وتدمير القاعدة الشبابية التي عليها يكون المعول في البناء والإصلاح؛ ولذلك نجد غياب الوازع الديني عند أغلب الخريجين، وعدم الاهتمام والحرص على البلد ومقدراته وخيراته ومواطنيه، مما يسهم في إيجاد الأرض الخصبة للفساد الإداري والمالي، والأخلاقي في مفاصل المجتمع، وخير دليل على ذلك هو مناشدة المرجعية والشرفاء في البلد، بوضع حد للفساد الإداري والمالي المستشري، منذ بدء العهد الجديد للدولة، بعد تغيير النظام عام 2003م وإلى الوقت الحاضر.

أما سبب اختيار العنوان، فهو عند الاطلاع على كتاب القرآن الكريم والتربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي، ظهر أنَّ فهرس الموضوعات للكتاب يحتوي على موضوع (من العقيدة الإسلامية – التقويم الهجري)، عندها كانت الصدمة حقيقةً، فهل يعقل أنَّ التقويم الهجري هو من مواضيع العقيدة؟.. وعند متابعة الفهرس لم يكن هناك موضوعاً في هذا الكتاب من مواضيع العقيدة أبداً، فكيف غاب هذا الأمر عن أنظار المؤلفين الأربعة للكتاب، ولماذا لم تلتفت اللجنة المنقحة للكتاب واللجنة المتخصصة بوضع المناهج والمقررات ولجان التدقيق والمتابعة لهذا الأمر؟ بعد ذلك عند الاطلاع على كتب القرآن الكريم والتربية الإسلامية لبقية المراحل الدراسية من المتوسطة والإعدادية لمعرفة ما تضمنته في هذا المجال، بدءاً من الأول المتوسط حتى السادس الإعدادي، فلم يكن هناك مقررّاً يتضمن موضوعاً من موضوعات

العقيدة، أو ما يندرج ضمن هذه الموضوعات كالعلاقة بين الإيمان والعمل. وهذا ما يثير الدهشة والاستغراب.

الإشكالية:

في كل عام يتخرج آلاف الطلاب من الجامعات في مختلف التخصصات، منهم من يحصل على وظيفة حكومية، ومنهم من تُعَبَّه وتُنْهَكُ البطالة، فيلجأ للعمل في أي مكان لسد رمقه واحتياجاته، وبين الفينة والأخرى تعلق الصيحات من هنا وهناك بحصول جريمة معينة، سواء كانت هذه الجريمة على مستوى الفساد الإداري والمالي في مؤسسات الدولة، أو على مستوى المجتمع من عامة الناس، وهذا يدل على وجود خلل معين في المنظومة الأخلاقية والعقدية لدى الإنسان، ومن هنا تنبثق مجموعة من التساؤلات:

- 1- لماذا لا تُعطى المناهج العقدية والأخلاقية أهمية في المقررات التربوية والتعليمية؟
 - 2- لماذا لم تكن هناك متابعة لما يوضع من موضوعات وعناوين، ومطابقتها للتخصصات الدقيقة التي تشملها مواضيع الأخلاق والعقيدة؟
 - 3- لماذا لا يكلف الأساتذة المتخصصون بالعقيدة والأخلاق لإعطاء دروس العقيدة والأخلاق في المدارس والجامعات؟
 - 4- هل أن دروس العقيدة والأخلاق لها آثار إيجابية على الحالة النفسية للطلبة وتصرفاتهم؟
 - 5- هل أن دروس العقيدة والأخلاق لها آثار إيجابية على المجتمع والدولة؟
- وهنا نحاول في هذا البحث الإجابة عن هذه التساؤلات، عسى أن تعيننا في الوصول إلى حل لهذه الإشكالية، والوقوف على النتائج وعناصر النجاح المتوقع، من خلال تطبيق التوصيات التي يوصي بها الباحث.

يهدف البحث إلى بيان دور المبادئ الأخلاقية والعقائدية في بناء شخصية الطالب، منذ بدء حياته الدراسية حين تخرجه من الجامعات، مما يسهم في بناء جيل جديد يتمتع بالقيم العالية، والعقيدة الصحيحة الراسخة في أفكاره، المتجسدة في أعماله التي من شأنها النهوض بواقع البلد والمجتمع، والارتقاء به إلى مستوى البلدان المتقدمة في العلم والتكنولوجيا والأخلاق الحميدة، التي تعم بالخير والعطاء على الناس جميعاً.

التمهيد

التعريف بمصطلحات العنوان

أولاً- المبادئ في اللغة والاصطلاح:

المبادئ في اللغة من بدأ به كَمَنَعَ يَبْدَأُ بَدْءاً: ابْتَدَأَ هُما بمعنى واحد. وَبَدَأَ الشَّيْءُ: فَعَلَهُ ابْتِدَاءً أَي قَدَّمَهُ فِي الْفِعْلِ كَأَبْدَأَهُ رُبَاعِيًّا وَابْتَدَأَهُ كَذَلِكَ وَبَدَأَ مِنْ أَرْضِهِ لِأُخْرَى: خَرَجَ. وَبَدَأَ اللَّهُ الْخَلْقَ: خَلَقَهُمْ وَأَوْجَدَهُمْ وَفِي التَّنْزِيلِ: " اللَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ " كَأَبْدَأَهُمْ وَأَبْدَأَ مِنْ أَرْضٍ فِيهِمَا أَي فِي الْفَعْلَيْنِ قَالَ أَبُو زَيْدٍ: أَبْدَأْتُ مِنْ أَرْضٍ إِلَى أُخْرَى إِذَا خَرَجْتُ مِنْهَا. قُلْتُ: وَاسْمُهُ تَعَالَى الْمُبْدِئُ. فِي النِّهَايَةِ: هُوَ الَّذِي أَنْشَأَ الْأَشْيَاءَ وَاخْتَرَعَ ابْتِدَاءً مِنْ غَيْرِ سَابِقٍ مِثَالٍ. وَيُقَالُ: لَكَ الْبَدْءُ وَالْبَدَأَةُ وَالْبَدَاءَةُ الْآخِرُ بِالْمَدِّ وَالثَّلَاثَةُ بِالْفَتْحِ عَلَى الْأَصْلِ وَيُضَمَّانِ أَي الثَّانِي وَالثَّلَاثُ وَحَكَى الْأَصْمَعِيُّ الضَّمَّ أَيْضاً فِي الْأَوَّلِ وَاسْتَدْرَكَ الْمَطْرِزِيُّ: الْبَدَاءُ كَكِتَابَةٍ وَكُفْلَامَةٍ أَوْ رَدَهُ ابْنُ بَرِّيٍّ وَابْتَدَاهُ عَلَى الْبَدَلِ وَزَادَ أَبُو زَيْدٍ: بُدَّاءُ كُتْفَاحَةٍ وَزَادَ ابْنُ مَنْظُورٍ: الْبَدَاءَةُ بِالْكَسْرِ مَهْمُوزاً وَأَمَّا الْبِدَائَةُ بِالْكَسْرِ وَالتَّحْتِيَّةُ بَدَلُ الْهَمْزَةِ. فَقَالَ الْمَطْرِزِيُّ: لُغَةٌ عَامِّيَّةٌ وَعَدَّهَا ابْنُ بَرِّيٍّ مِنَ الْأَغْلَاطِ وَلَكِنْ قَالَ ابْنُ الْفُطَّاعِ: هِيَ لُغَةٌ أَنْصَارِيَّةٌ بَدَأْتُ بِالشَّيْءِ وَبَدِئْتُ بِهِ: قَدَّمْتَهُ وَأَنْشَدَ قَوْلَ ابْنِ رَوَّاحَةَ: " بِاسْمِ اللَّهِ وَبِهِ بَدِئْنَا " وَلَوْ عَبَدْنَا غَيْرَهُ شَقِيقَنَا⁽¹⁾.

وفي الاصطلاح، المبادئ هي مصدر الاشعاع والتوجيه في الأمة، ومظهر رقيها أو تخلفها، وكلما سمت مبادئ الأمة، ونظمها الاصلاحية، كان ذلك برهاناً على تحضرها وازدهارها. وكلما هزلت وسخفت المبادئ، كان دليلاً على جهل ذويها وتخلفهم. وخير المبادئ وأشرفها هو: ما ينظم حياة الانسان فرداً ومجتمعاً، ويصون حريته وكرامته، ويحقق أمنه ورخاءه، ويوفر له وسائل السعادة والسلام في مجالي الدين والدنيا⁽²⁾.

وعرفوا المبدأ بأنه القاعدة الأساسية التي لها صفة العمومية، ويصل إليها الإنسان عن طريق الخبرة والمعرفة والمنطق أو استعمال الطرق العلمية كالتجربة والقياس، وهي حقيقة علمية يتفق عليها المتخصصون ويلتزمون بها لتحقيق عملية المساعدة وتأكيدها للقيم الإنسانية. ويشير المبدأ لغوياً إلى حقيقة أساسية أو قانون أو قوة محركة تعتمد عليها الحقائق أو القوانين أو القوى الأخرى ويعبر من الناحية الإجرائية بأنه قيمة إنسانية يلتزم بها ممارس الخدمة الاجتماعية تأكيداً للإنسانية الإنسان والتزاماً بالتعاليم الدينية والأخلاقية السائدة⁽³⁾.

ثانياً- الأخلاق في اللغة والاصطلاح:

1- تعريف الأخلاق في اللغة:

الخلق مصدر من خلق يخلق خلقاً، وهي اسم لسجية الإنسان وطبيعته التي خلق عليها، تدل على تقدير بالشيء. نقول فلان خليق بكذا: أي قادر عليه وجدير به، والخلق بالضم، وبضمين: السجية، والطبع، والمروءة، والدين، وحقيقة الخلق، أنه صورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه، وأوصافها ومعانيها المختصة بما بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة، وأوصافها ومعانيها، ولهما أوصاف حسنة، وقبيحة⁽⁴⁾. ومن خلال هذا العرض، يتضح أن المعنى اللغوي للأخلاق، يدور حول الطبع والعادة والسجية والمروءة، التي ترسخ في نفس الفرد، وتظهر جلياً في سلوكه من خير أو شر.

2- تعريف الأخلاق في الاصطلاح:

نظراً لمكانة الأخلاق العظيمة، ومنزلتها العالية، عرفها العلماء والباحثون بتعريفات كثيرة، منها على سبيل الانسجام مع موضوع البحث:

- هي "عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر، من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة عقلاً وشرعاً بسهولة، سميت الهيئة خلقاً حسناً، وأن كان الصادر منها الأفعال القبيحة سميت الهيئة خلقاً سيئاً، وإنما قلنا إنه هيئة راسخة؛ لأن من يصدر منه بذل المال على النذور بحالة عارضة، لا يقال خلقه السخاء، ما لم يثبت ذلك في نفسه"⁽⁵⁾.

- وعرفها الجاحظ بأنها: "حالة النفس، بما يفعل الإنسان أفعاله بلا روية، ولا اختيار، والخلق قد يكون في بعض الناس غريزة وطبعاً، وفي بعضهم لا يكون إلا بالرياضة والاجتهاد"⁽⁶⁾.

- وعرفها الماوردي: بأنها غرائز كامنة تظهر بالاختيار، وتقهر بالاضطرار⁽⁷⁾.

- ويعرفها مسكويه: بأنها حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية، منها ما يكون طبيعياً من أصل المزاج، كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب ويهيج من أقل سبب، وكالذي يجب من أيسر شيء، أو يفزع من أدنى صوت يطرق سمعه، أو يرتاع من خبر يسمعه، ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدريب، وربما كان مبدؤه بالروية والفكر، ثم يستمر أولاً فأولاً حتى يصير ملكة وخلقاً⁽⁸⁾.

ومن خلال هذه التعريفات يتبين أن من الأخلاق ما هو فطري يولد مع الإنسان، ومنها ما هو مكتسب، ينشأ من التعود والتدريب والرياضة والاجتهاد.

ثالثاً- العقيدة في اللغة والاصطلاح:

1- العقيدة في اللغة:

العقيدة كلمة مشتقة من الجذر الثلاثي (ع ق د)، وقد أورد لها ابن منظور اشتقاقات عدة منها:

- العَقْدُ: نقيض الحل، والمعاقِدُ: مواضع العقد، والجمع، عَقْدٌ. وخبوط معقّدة: شدد للكثرة. ويقال: عَقَدْتُ الحبل: فهو معقود، وكذلك العهد، ومنه عقدة النكاح.
- العَقْدَةُ: قلادة. والعَقْدُ: خيط ينظم فيه الخرز، وجمعه: عقودٌ. وعقد التاج فوق رأسه واعتقده: عَصَبَهُ به.

- وعقد العهد واليمين يعقدهما عقداً وعقدتهما: أَكَدَهُمَا كَقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا﴾⁽⁹⁾. المعاقدة: المعاهدة والميثاق. والعقدُ: العهدُ. وجمعه عقودٌ، وهي أوكد العهود. وتعاقد القوم تعاهدوا. فإذا قلت: عاقدته أو عقدت عليه. فتأويله أنك ألزمته ذلك باستيثاق. وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾⁽¹⁰⁾. قيل: هي العهود. وقيل: هي الفرائض التي ألزموها. والعقيد: الحليف. عقد قلبه على الشيء: لزمه.

- وعقد البناء بالجص يَغْقِدُهُ عقداً: أَلَزَقَهُ. والعقد ما عَقَدْتَ من البناء. وتعقد السحاب: صار كالعقد المبني. والمعقِدُ: المَقْصِلُ.

- عقد العسل والرُب ونحوهما يعقد: غَلِظَ. وكلام معقّد: مُعَمَّضٌ. واعتقد الشيء: صَلَبَ، واشتدَّ. وتَعَقَّدَ الإخاء: استحكَمَ. وجَمَلَ عَقْدٌ: قَوِيَ. والعقدة من الشجر: ما اجتمع وثبت أصله. واعتقد كذا بقلبه: أي عقد رأي.

- وعقدة النكاح والبيع: وجوههما⁽¹¹⁾.

ونجد في تاج العروس أنَّ العقيدة: كلمة مشتقة من عَقْدَ، وتشير إلى العقد أو العهد، والضمان، والتوثيق، وهي كناية عن انعقاد الحبل أي توثقه. واعتقد الشيء: أي صَلَبَ وأشتدَّ، ومنه أعتقد بينها الإخاء أي صدق وثبت واستحکم، وأعتقد كذا أي بقلبه⁽¹²⁾.

ومن خلال ما تقدم يظهر أن للجذر دلالات عدة هي:

- ربط الشيء بإحكام حتى لا ينفلت.

- تأكيد الشيء وتثبيته.

- الوثوق والاطمئنان والأمان.

- الإلزام بالأمر والالتزام به.

- إصاق الشيء.

- القوة والشدة والصلابة.

- الوجوب.

- الاجتماع والتضافر.

ومن هذه المعاني الكثيرة يمكن صياغة معنى مركزياً لها وهو: الربط بإحكام وقوة، وسنلاحظ مدى الترابط الدلالي بين هذه المعاني والمعنى الاصطلاحي للعقيدة.

2- العقيدة في الاصطلاح:

وردت تعريفات عدة لهذا المصطلح يتركز أغلبها على معنى الإيمان منها:

- هي الإدراك الجازم المطابق للواقع⁽¹³⁾.

- هي التصديق الجازم بالقلب المحرك للعواطف والموجه للسلوك⁽¹⁴⁾.

- هي إدراك جازم ثابت مطابق للواقع عن دليل وبرهان⁽¹⁵⁾.

- هي الحقائق العقلية المستقرة في العقل الباطن، وتؤثر في الحس والشعور وتوجه الإنسان في تفكيره وأعماله¹⁶.

- ما لا يقبل الشك في نظر معتقده⁽¹⁷⁾.

- التصديق بكل عقائد الاسلام المفيد لليقين⁽¹⁸⁾.

- هي مجموعة من القضايا الفطرية المسلمة بالعقل والسمع يعقد عليها الإنسان قلبه بعد أن قطع بها عقله وسلم بصحتها تسليماً يقيناً لا يرقى إليه الشك، وذلك كاعتقاد الإنسان بوجود الخالق وإرساله لمحمد صلى الله عليه وآله وسلم خاتم الأنبياء والمرسلين وإيمانه بصفات الله والقضاء والقدر والبعث وكل ما أخبر به القرآن الكريم وفصلته السنة النبوية المطهرة جملة وتفصيلاً⁽¹⁹⁾.

- هي مجموعة من قضايا الحق البديهية المسلمة بالعقل والسمع والفطرة يعقد عليها الإنسان قلبه جازماً بصحتها قاطعاً بوجودها وثبوتها⁽²⁰⁾.

ومن هذه التعريفات نلاحظ أنَّ المعاني تدور حول الإيمان.

رابعاً- المنهج في اللغة والاصطلاح:

1- المنهج في اللغة:

عند العودة إلى معاجم اللغة المعتمدة، نجد أنَّ كلمة (منهج) مشتقة من الجذر (ن.ه.ج)، وقد وردت صيغ مشتقة عدة منه، ففي لسان العرب وردت الدلالات الآتية:

طريقٌ مُنْجٌ: بَيَّنَّ واضح، وهو النهج، وجمعه نُهَجَاتٌ وَنُهْجٌ وَنُهْجٌ. ومنهجٌ الطريق: وَضَحَهُ والمنهاج كالمناهج. ومنه قوله - تعالى -: ﴿لَكَلَّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾⁽²¹⁾.

وَأَمَّجَ الطريقُ: وَضَحَ واستبانَ وصار نُهْجاً واضحاً بَيَّنَّا. والمنهاجُ: الطريقُ الواضح... ونُهَجْتُ الطريقَ: أبنتُهُ وأوضحته. ونُهَجْتُ الطريقَ سلكتُهُ. والنهْجُ: الطريقُ المستقيم⁽²²⁾.

وقد ورد في تاج العروس الصيغ الآتية:

استنهج الطريق: صار نُهْجاً واضحاً بَيَّنَّا. وطريقٌ ناهجٌ: واضحةٌ بَيَّنَّة. ونُهَجْتُ الدابةَ أو الإنسانَ: تتابع نفسه من الاعياء. وأمهج: أوضَح. وأمهج البلى الثوبَ: أَخْلَقَهُ. وفلانٌ استنهج طيقَ فلان: إذا سلك مسلكه⁽²³⁾. والمنهاج: الخطة المرسومة⁽²⁴⁾.

فإذا أردنا أن نتتبع دلالات المادة السابقة من خلال استعمال مختلف استعمالات الألفاظ المشتقة من الجذر الثلاثي (ن.ه.ج) نجد أنها تتمحور حول معان ثلاثة، وهي:

1- **البيان والوضوح:** ويستعمل صفة للطريق، وتكون مستحقة لهذا الوصف إذا تحددت معالم السير فيها من حدود جوانبها، واتجاه مسارها، ونقطة وصولها.

2- **الاستقامة:** وهي صفة مكملة- كما يبدو- للصفة الأولى، إذ إن استقامة الطريق تريدها بياناً ووضوحاً لمن يريد أن يسلكها.

3- **السلوك والإتباع:** وهذا المعنى لا يدل على صفة في الطريق وإنما يحمل علة غائية للطريق؛ لأنَّ الطريق إنما وُضِعَتْ لَتَتَّخَذَ مسلكاً يُتَّبَع، سواءً كانت طريقاً حسية أو معنوية.

فمن دلالاته المعنوية قوله تعالى: ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا

السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ﴾⁽²⁵⁾. أي: "دينه الذي ارتضاه لعباده"⁽²⁶⁾. ومن المعنى الحسي قوله

تعالى: ﴿فَاتَّبِعْ سَبِيلًا ٨٥ حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَغْرِبَ الشَّمْسِ وَجَدَهَا تَغْرُبُ فِي عَيْنٍ حَمِئَةٍ﴾⁽²⁷⁾.

أي: "سلك وسار في طريق بين المشرق والمغرب"⁽²⁸⁾.

فخلاصة معاني الجذر (ن.ه.ج) ثلاثة: الوضوح والبيان، الاستقامة، السلوك والإتباع، وهذه المعاني الثلاثة ترتبط ببعضها وظيفياً؛ لأنَّ الاستقامة صفة سببية للوضوح والبيان، وهذه الأخيرة صفة سببية للسلوك والإتباع، وكذلك ترتبط ببعضها من جهة الثمرة، وهي توفير الجهد واستثمار الوقت لبلوغ الغاية من أقصر طريق.

2- المنهج في الاصطلاح:

- عرّفه العلماء بتعريفات كل بحسب ما يراه، نذكر منها على سبيل العلاقة بالبحث:
- عرفه ديكارت بأنه: "قواعد وثيقة سهلة تمنع مراعاتها الدقيقة من أن يأخذ الباطل على أنه حق، وتبلغ بالنفس إلى المعرفة الصحيحة بكل الأشياء التي تستطيع إدراكها"⁽²⁹⁾.
 - ورد تعريفه في المعجم الفلسفي بأنه: "وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة"⁽³⁰⁾.
 - وعرفه الدكتور طه جابر العلواني بتعريفات عدة منها:
 - إن المنهج هو "سبيل للوصول إلى الحقيقة ... وفهم الظواهر وتحليلها"⁽³¹⁾.
 - إنه: "جملة من الطرق والمحددات المنهجية التي تستعمل لإنتاج معرفي موحد، لا يتغير ذلك الناتج مهما تغير الزمان أو المكان أو الإنسان الذي يستخدم ذلك المنهج"⁽³²⁾.
 - وأنه: "قانون ناظم ضابط يقنن الفكر ويضبط المعرفة"⁽³³⁾.
 - ويرى بأنه يتكون "في ذاته من فلسفة وأدوات، وفلسفة المنهج نابعة من النسق المعرفي والاعتقادي والبناء الثقافي والأدوات كذلك"⁽³⁴⁾.
 - وعرفه الدكتور عبد الرحمن بدوي بأنه: "طائفة من القواعد العامة المصوغة من أجل الوصول إلى الحقيقة"⁽³⁵⁾.

ومن خلال هذه التعريفات يمكن صياغة تعريف يستوعب مضامينها وهو: "مجموعة من القواعد المنضبطة، تُعتمد باستعمال مجموعة من الوسائل والأساليب المناسبة عبر مراحل، لبلوغ أهداف محددة، وذلك في إطار مرجعية فلسفية معينة"⁽³⁶⁾.

تمسك معظم المربين في بداية القرن العشرين بالتعريف التقليدي القديم للمنهج المدرسي على أنه مجموعة المواد الدراسية (Subjects or Subject-Matter) التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلبة على تعلمها أو دراستها⁽³⁷⁾. وقد ساد هذا

التعريف مدة طويلة من الزمن حتى ظهرت تعريفات حديثة نتيجة البحوث والدراسات الميدانية في مجال التربية وعلم النفس.

وتعددت تعريفات المنهج في الاصطلاح التربوي، على وفق الإطار العملي والفلسفي الذي يحدده، ومن أبرز التعريفات التي تم تداولها في العالم العربي خاصة، تعريف تايلور (Tyler, 1958) المشهور وهو: "جميع الخبرات التعليمية التي يكتسبها التلاميذ والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة، لتحقيق أهدافها التربوية" (38).

إن كثيراً من المهتمين بالتربية والتعليم يخلطون بين مفهوم المنهج كما يرد في أدبيات التربية، وبين مفهوم المنهج الذي تتبناه المؤسسة التربوية، والذي يترجم إلى لوائح ونظم وإجراءات داخل تلك المؤسسة، وعليه لا يمكن أن نضع تعريفاً مانعاً جامعاً للمنهج في ظل تعدد المدارس التربوية وتباين التطبيقات العملية للمناهج.

كما أنَّ المستقرى للواقع العام يخلص إلى وجود فريقين لكل منهما فهمه الخاص للمنهج. فغالب التربويين يفهمون المنهج على أنه جميع ما تقدمه المدرسة من خبرات تعليمية تربوية للطالب سعياً إلى تحقيق أهداف معينة (الأهداف العامة للتعليم بالبلد)، في حين أن النظرة من عامة الناس نحو المنهج على أنه الكتاب المدرسي فقط.

وهاتان الرؤيتان تقتربان واقعاً من المفهوم الإجرائي لوزاري التربية والتعليم، فهناك منهج مكتوب تُعده الوزارة، ومنهج منقذ من قبل جهات التعليم التنفيذية على مستوى المدرسة أو الكلية. فكان الاهتمام ينصب على الجانب الكمي، لغرض محو الأمية، وتوفير فرص التعليم للمجتمع، دون النظر إلى أهمية الناحية النوعية في المناهج، بيد أنه بدأ في الآونة الأخيرة الاهتمام بتطوير المناهج في الدول العربية والإسلامية، إلا إنها لا زالت تفتقر إلى مواضيع الأخلاق والعقيدة.

المبحث الأول

أثر القيم الأخلاقية في مناهج التربية والتعليم

قال الله تعالى مخاطباً نبيه الكريم محمد صلى الله عليه وآله وسلم: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (39). إنَّ هذه الميزة والخصيصة العظيمة التي وصف بها الله سبحانه وتعالى نبيه الأكرم، تتناغم مع قوله صلى الله عليه وآله وسلم: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، فأصبح واضحاً أنَّ الغاية من البعثة النبوية هو إتمام مكارم الأخلاق، وأنَّ المبعوث لهذه المهمة يحمل أعلى المراتب الخلقية التي استحق بها هذا

الوصف ليكون قدوة للمبعوث إليهم، ومن هذا يتبين الدور المهم للأخلاق ومنزلتها ومكانتها في المجتمع، ولذلك وردت الكثير من الأحاديث التي تحث الناس على الأخلاق، منها على سبيل المثال:

1- قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: "أفاضلكم أحسنكم أخلاقاً الموطؤون أكنافاً الذين يألفون ويؤلفون وتوطأ رحالهم".

2- قال الإمام محمد الباقر عليه السلام: "إنَّ أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً".

3- عن بحر السقا قال: قال لي أبو عبد الله (الإمام جعفر الصادق) عليه السلام: "يا بحرُ حُسن الخلق يُسرُّ".

4- قال الإمام جعفر الصادق عليه السلام: "البرُّ وحسُّ الخلق يعمران الديار ويزيدان في الأعمار"⁽⁴⁰⁾.

ولمكانة التربية الخلقية في الإسلام وعظمتها، نجد أن بداية البعثة النبوية وهي المرحلة المكية، لم يكن الاهتمام بشيء بعد توحيد الله تعالى إلا بغرس القيم الخلقية، حتى كان ما يقرب من ربع القرآن يعالج هذه القضية، أما الأحكام والتشريعات فقد كانت في المرحلة المدنية، وقد شرعت الصلاة في العام السابع من البعثة، والتي هي إحدى وسائل غرس القيم الخلقية؛ لأنها تنهى عن الفحشاء والمنكر.

وعلى هذا الأساس يُسمى ديننا دين الأخلاق، ونبينا صلى الله عليه وسلم نبي الأخلاق، وما بعث إلا ليتمم مكارم الأخلاق، والدين كله خلق، فمن زاد عليك في أخلاقه فقد زاد عليك في دينه.

ترتفع كثير من الأصوات في أجزاء مختلفة من بقاع الأرض منددة بوجود أزمة خلقية تهدد حضارة الإنسان المعاصر، وتتخذ تلك الأزمة الخلقية صوراً مختلفة في كل بلد، فهي أحياناً حركات تمرد من الشباب على السلطة والأعراف والتقاليد، وهي أحياناً انغماس كامل في اللهو والمجون والسكر والجنس، وهي تارة أخرى حركات عنف ضد الأموال والأرواح والممتلكات، وقد تكون كل هذا في وقت واحد، ويمكن القول أنَّ أعراض تلك الأزمة الخلقية موجودة على مستوى أنحاء العالم جميعاً، لا فرق بين بلد وآخر، فالكل يعاني من أعراض تلك الأزمة سواء تلك الدول الغنية المتقدمة أو تلك الدول الفقيرة النامية، وسواء تلك الدول الملكية أو الجمهورية أم الديكتاتورية. ولقد أعطت سهولة المواصلات والاتصالات التي أثمرتها التكنولوجيا الحديثة هذه الهزات الأخلاقية صفة عالمية، ولم يعد بمقدور مجتمع من المجتمعات إغلاق معابر أمامها أو النجاة من آثارها، وفي خضم هذه الأزمات الأخلاقية تجد المجتمعات العربية والإسلامية نفسها أمام أعراض خطيرة من الأزمات الأخلاقية التي تهددها رغم رصيدها الهائل من القيم الأخلاقية والمناعة الاجتماعية⁽⁴¹⁾.

لقد أكدت العديد من الدراسات المعاصرة على أهمية إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية، أو جامعية تركز أولوياتها على القيم الأخلاقية (مدرسة القيم)، وليس فقط على المعارف والمهارات والكم الهائل من المقررات. مما أدى ببعض المتخصصين بنظريات المنهاج، إلى الحديث عن المنهاج الأخلاقي، وحددوا عدداً من الأهداف التي ينبغي أن يحققها هذا المنهاج، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- العمل على اكساب التلاميذ والطلاب سمات وعادات شخصية مرغوب فيها، كالأمانة والصدق والتعاون ومساعدة الآخرين.

- التحفيز على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع وبالوطن وتاريخه وحضارته ومقدساته، مثل الانتماء والالتزام والتضحية وتقدير العمل ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع وتراثه.

- ترسيخ القيم الكونية، مثل: احترام حقوق الانسان، ورفض فكرة الاحتلال والتعاون والحوار والتسامح وتقدير أهمية الشرعية الدولية والمبادئ والمواثيق التي صادقت عليها الأمم.

ومما تجدر الإشارة إليه، إننا نجد في المنهاج الإسلامي في التربية، منبعاً لمثل هذه الأهداف والتوجهات، ذلك أن الإسلام دين قيم، وأن جميع تشريعاته وأحكامه وأفكاره، ليست غاية في ذاتها وإنما الغاية القصوى كما أسلفنا تتمثل فيما قاله الرسول صلى الله عليه وآله وسلم: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

وفي هذا الزمن تعددت المناهج و كثرت النظريات، إلى الحد الذي بدأ معه الكثير من المشتغلين بعلم التدريس والممارسين منهم على وجه الخصوص، يشتكى من هذا الزخم النظري الهائل ويتساءل، كيف يمكن التعامل مع كل تلك النماذج؟ وهل تستطيع المؤسسات التعليمية استيعابها؟ وهل ستمكن هيئة التدريس والإدارة من ملاحقتها وتوظيفها؟

كما تطرح تساؤلات حول شرعية التعامل أصلاً مع النماذج الجديدة وتوظيفها، كما لو كانت صناعات تنقل؟ وشرعية استيراد هذا النموذج أو ذاك كما تستورد السلع؟

والحقيقة أن الإشكال، يكمن في قدرة الأنظمة التعليمية على إبداع وتوليف من كل تلك المستجدات، ما يناسب خصوصيات مجتمعاتها ويلبي احتياجات أفرادها ويلائم مختلف المراحل الدراسية لديها، والذي لا يوجد بالضرورة في واحد فقط من تلك المناهج.

إنَّ مخرجات التعليم، في البلاد الإسلامية والعربية عموماً وبلدنا خصوصاً، لا تُلبي أهدافه التي رسمت له، لاسيما في التربية الأخلاقية، التي هي الشطر الأول لمؤسسات التعليم، فإن اسمها المؤسسي (التربية) و(التعليم) وهي شاملة للتعليم النظري والتجريبي أو التطبيقي، فهي في الواقع مؤسسة واحدة، ومعنى ذلك أن التربية الخلقية مكون أساس في مناهج التعليم، وإذا أُطلق لفظ التربية في مناهج التعليم فيقصد به «التربية الإيمانية والخلقية والسلوكية»، فكم حصة هذا الشطر من مناهج التعليم؟ لعل الكل يعرف الجواب، ولما كان الجواب سلبياً فإن مؤسسات التعليم تكون قد فقدت المخرجات التي أرادتها، لكنها تتجاهل الإخفاق السلوكي للمخرجات أثناء وبعد التحصيل الدراسي، وينعكس ذلك سلباً على المجتمع والأمة، فإن أكثر المظاهر السلبية؛ بل عامتها، تأتي كنتيجة حتمية لفقد أو ضعف التربية الخلقية، فالمخدرات والشذوذ والكبر والسباب والخصومات والولاء الخارجي والتحزب المقيت والفساد الإداري والمالي والطمع والجشع.. كلها من آثار فقد التربية الخلقية، فيكون حال المجتمعات ما عبر عنه شوقي بقوله:

وإذا أصيب القوم في أخلاقهم فأقم عليهم مأتماً وعويلاً⁽⁴²⁾

نعم أقم عليهم مأتماً؛ لأنهم فقدوا سر الحياة التي يتعايش بها الناس ويسعدون، كما قال شوقي:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا⁽⁴³⁾

فكان لابد أن تكون التربية الخلقية أهم ما يُعنى بها في مناهج التعليم، لأنها ستنشئ المواطن الصالح لنفسه وبلده، فتجعل منه إنساناً مؤمناً بالله محسناً في عبادته ومعاملاته، محباً للغير كمحبته لنفسه، وتجعله كريماً حليماً حياً صدوقاً وفياً محباً رحيماً رضيعاً قنوعاً سمحاً شجاعاً قوياً. وهذه المكارم الخلقية وإن كانت في الأصل مواهب إلهية ومعادن نَسِبية، إلا أن اكتسابها ممكن بالتربية والقُدوة الحسنة ومجالسة أصحاب هذه الأخلاق الفاضلة، كما قال الرصافي:

هي الأخلاقُ تنبتُ كالنبات إذا سُقيت بماء المكرماتِ

تقوم إذا تعهد بها المربي على ساق الفضيلة مُثمرات⁽⁴⁴⁾

وهو ما قرره أهل التربية من أن الأخلاق منها فطري ومنها مكتسب، وكما قال أبو الدرداء، رضي الله تعالى عنه: "إنما العلم بالتعلم، والحلم بالتحلم، ومن يتحرَّ الخير يُعطه، ومن يتوق الشر يُوقه". وذلك لأن حسن الخلق يعني أنه مؤمن قوي، ومسلم سوي، فيحمله حسن خلقه على حسن العبادة لله وحسن المعاملة للناس، وذلك هو جوهر الإسلام⁽⁴⁵⁾.

فكان لابد من التركيز على التربية الأخلاقية في المناهج؛ تلقيناً لمبادئ مكارم الأخلاق ونصوصها، واستشهاداً بسير الصالحين، وتطبيقاً في سلوك المربين، فينشأ الناشئون على حب هذه المكارم ثم يطبقونها سلوكاً، نسأل الله تعالى أن يوفقنا لذلك.

المبحث الثاني

أثر العقيدة في مناهج التربية والتعليم

العقيدة هي التي تقدم للإنسان النظرة الكلية الشاملة للكون والإنسان والحياة، وعلاقة كل منها بالله جل شأنه، خالق الكون والإنسان والحياة، وعلاقة الكون والحياة بالإنسان، ودور الإنسان في هذه الحياة وما بعد الحياة. فالعقيدة تُبنى على اليقينية المطلقة، والتسليم الكامل والثبات وترجمة المعتقد إلى سلوكٍ واتجاهاتٍ وقيمٍ وعلاقاتٍ وقوانين تحكم حياة الفرد المسلم في جميع شؤون وقضايا على المستوى الشخصي أو العام.

إن وجود الإنسان حياً يستلزم معتقداً ينظر فيه هذا الإنسان إلى ما حوله من عوالم مشهودة أو مغيبة، ويستخرج تفسيرات للظواهر سواء في نشأتها أو منتهاها أو علاقاتها، ومن ثمَّ فالعقيدة جزء من كينونة الإنسان ووجوده.

والتربية والتعليم في أسمى أهدافهما يسعيان إلى إيجاد التكامل بين التصوّر العقدي والواقع العملي، بحيث تكون العقيدة منطلقاً تطبيقاً للحياة، تتعامل مع كل عناصر الكينونة الإنسانية وتلي كل جوانبها وتتفاعل مع مقوماتها المعنوية والمادية جميعاً.

لقد أكدت آيات القرآن الكريم على العلاقة بين العقيدة والعمل الصالح، فلا تكاد تخلو أية سورة - مكية كانت أو مدنية - من شد الإنسان بكليته إلى ربه، وربط كل تصرفاته بهذه العقيدة، التي تمثل القاعدة الأساسية للدين الإسلامي. وبناءً على ذلك فإنَّ كل الانحرافات التي يمارسها الأفراد والجماعات تعود إلى الانحراف في العقيدة، وقد نبه القرآن الكريم على هذا الأمر وخطورته وما يترتب عليه من فساد وخراب ودمار، فقد قال الله تعالى: ﴿فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْفُرُوقِ مِنْ قَبْلِكُمْ أُولُوا بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّنْ أَنْجَيْنَا مِنْهُمْ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ ١١٦ وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلِهَا مُصْلِحُونَ ١١٧﴾ (46).

ومن هنا نعرف الحق الكبير لهؤلاء الرجال الأجلاء الافذاذ والمكافحين للفساد، والمصطلح عليهم بـ(أولوا بقیة) على المجتمعات البشرية لأنهم رمز لبقاء الأمم وحياتها ونجاتها من الهلاك.

المسألة الأخرى التي تستجلب النظر في الآية المتقدمة أمّا تقول: (وما كان ربك ليهلك القرى بظلم وأهلها مصلحون).

وبملاحظة التفاوت بين كلمتي «مصلح» و«صالح» تتجلى هذه المسألة الدقيقة، وهي أنّ الصلاح وحده لا يضمن البقاء؛ بل إذا كان المجتمع فاسداً ولكن أفراده يسرون باتجاه اصلاح الأمور فالمجتمع يكون له حق البقاء والحياة أيضاً.

فلو انعدم الصالح والمصلح في المجتمع فإنّ من سنة الخلق أن يحرم ذلك المجتمع حق الحياة ويهلك عاجلاً. ويتعبّر آخر: متى كان المجتمع ظالماً ولكنه مقبل على اصلاح نفسه، فهذا المجتمع يبقى؛ ولكن إذا كان المجتمع ظالماً ولم يقبل على نفسه فيصلحها أو يطهرها فإنّ مصيره إلى الفناء والهلاك.

المسألة الدقيقة الأخرى: إنّ واحداً من أسس الظلم والإجرام كما تشير إليه الآيات المتقدمة هو اتباع الهوى وعبادة اللذة وحبّ الدنيا، وقد عبّر القرآن عن كل ذلك بـ«الترف».

فهذا التمتع والتلذذ غير المقيد وغير المشروط أساس الانحرافات في المجتمعات المرفهة، لأنّ سكرها من شهواتها يصدّها عن إعطاء القيم الإنسانية الأصيلة حقّها ودرك الواقعيات الاجتماعية، ويغرقها في العصيان والآثام⁽⁴⁷⁾.

إن العقيدة في حقيقة الأمر هي الجوهر الإنساني الذي يخلق السعادة أو الشقاء للفرد فالإجابة الشافية على الأسئلة الكبرى حول أصل الإنسان ونشأة الكون وسرّ الحياة، والحكمة من الخلق ومصير المخلوق، تكشف للإنسان حجمه ودوره ومسؤوليته، وتوجه أهدافه وغاياته في الوجود.

مسألة الإيمان والاسلام:

على الرغم من أنّ بعض المفسّرين قد عدّ الإسلام والإيمان بمعنى واحد، إلّا إن من الواضح أنّ هذا التكرار يوحي بأنّ المراد منهما شيان مختلفان، وهو إشارة إلى المطلب الذي ورد في الآية (14) من سورة الحجرات: {قالت الأعراب آمنا قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا ولما يدخل الإيمان في قلوبكم}.

وهو إشارة إلى أنّ «الإسلام» هو الإقرار باللسان الذي يجعل الإنسان في صفّ المسلمين، ويصبح مشمولاً بأحكامهم، إلّا أنّ «الإيمان» هو التصديق بالقلب والجنان.

وقد أشارت الروايات الإسلامية إلى هذا التفاوت في المعنى، ففي رواية أنّ أحد أصحاب الإمام الصادق (عليه السلام) سأله عن الإسلام والإيمان، وهل أمّا مختلفان؟ فقال الإمام (عليه السلام): «إنّ الإيمان يشارك الإسلام، والإسلام لا يشارك الإيمان»، فاستوضح الرجل الإمام أكثر فقال (عليه السلام):

"الإسلام شهادة أن لا إله إلا الله والتصديق برسول الله (صلى الله عليه وآله)، به حققت الدماء، وعليه جرت المناكح والمواثيق، وعلى ظاهره جماعة الناس، والإيمان الهدى وما يثبت في القلوب، وما ظهر من العمل به" (48).

بالنتيجة نصل إلى أن الإيمان الراسخ في القلوب يهدي إلى العمل الصالح المنتج المثمر، بخلاف الإيمان الصوري المبني على المظاهر والرياء وعدم الالتزام بالأوامر والنواهي الإلهية. فالعقيدة السليمة هي التي توجه الإنسان نحو الصلاح والإصلاح الذي به ترتقي الأمة وتستمر الحياة، وهذا لا يأتي إلا من خلال المنهاج التعليمي الصحيح الذي يتضمن دروس العقيدة والأخلاق.

الخاتمة

أولاً- النتائج:

1- إن كتب التربية الإسلامية والقرآن الكريم على الرغم من وجود بعض المواضيع التي تحمل عناوين العقيدة والأخلاق فيها، إلا أنها لا تفي بالغرض المنشود؛ لأنها مواضيع يسيرة لم تعط حقها بالشرح الوافي، أضف إلى ذلك أنها تكاد تخلو من علاقة الإيمان بالعمل الصالح، الذي يعد لب الإيمان وجوهره، والميعار الذي به يقاس إيمان الإنسان من عدمه.

2- إن أكبر أسباب الفساد والانحراف الخُلقي والعقدي هو عدم التحصين الفكري للمجتمع؛ بسبب افتقار المناهج التربوية والتعليمية لمواضيع العقيدة والأخلاق التي تؤكد على العلاقة بين الإيمان والعمل الصالح.

3- إن رقي المجتمعات وازدهارها وكما لها يعود إلى تحصين أفرادها بالقيم العقيدية والأخلاقية الصحيحة، وأن سبب تدهورها وانحطاطها هو عدم العمل بما وابتعادها عنها.

ثانياً- التوصيات.

1- على المؤسسة التربوية والتعليمية أن تجعل مقررًا خاصاً لمواضيع العقيدة والأخلاق ضمن المناهج المعدة لحين تخرج الطالب من الكلية أو المعهد، ليكون إنساناً صالحاً في المجتمع. وأن تستعين بالأساتذة المتخصصين لوضع هذه المقررات.

2- على المؤسسة التربوية والتعليمية أن تكلف المدرسين من ذوي التخصص في هذه المواضيع، لتدريس مقررات العقيدة والأخلاق، حتى تكون الفائدة أكثر وأعم وأشمل، بما يحقق الهدف المنشود في تحصين المجتمع إيماناً وخُلُقاً.

الهوامش

- (1) الزبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فرج، لا.ط، مطبعة الكويت، 1965م، ج1، ص73، مادة: بدأ.
- (2) ينظر: الصدر، محمد مهدي، أخلاق أهل البيت عليهم السلام، ط4، قم، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، 1429هـ.ق - 2008م، ص290-291.
- (3) ينظر: سيد أبو بكر حسنين وآخرون، دراسات في تنظيم المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969م، ص22.
- (4) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: ج10/ص85، وينظر: الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، لا.ط، دار الفكر، بيروت، د.ت، ص334، وينظر: مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، لا.ط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت، ج2/ص252.
- (5) الجرجاني، علي بن محمد: التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1403هـ - 1983م، ج1/ص436.
- (6) الجاحظ، عمرو بن بحر: تهذيب الأخلاق، ط1، دار الصحابة للتراث للنشر والتحقيق والتوزيع، طنطا، 1410هـ - 1989م، ص12.
- (7) الماوردي، علي بن محمد: تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملوك وسياسة الملوك، تحقيق: محيي هلال السرحان، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1981م، ص5.
- (8) ينظر: مسكويه، تهذيب الأخلاق، ط2، دار الكتب العربية، بيروت، 1401هـ - 1981م، ج1/ص4-5.
- (9) النحل/91.
- (10) المائدة/1.
- (11) ابن منظور: لسان العرب، باب العين، مادة (عقد).
- (12) ينظر: الزبيدي: تاج العروس، باب (الدال)، فصل (العين).
- (13) الميداني، عبد الرحمن حنبلية: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، ط2، دار القلم، دمشق، 1981م، ص124.
- (14) الميداني، عبد الرحمن بن حنبلية: العقيدة الإسلامية وأسسها، ط5، دار القلم، دمشق، 1988م، ص32-33.
- (15) جمعة، علي وآخرون: بناء المفاهيم: دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1998م، ج1، ص13.
- (16) الطنطاوي، علي: تعريف عام بدين الإسلام، ط5، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، 1424هـ - 2001م، ص37.
- (17) مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، لا.ط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983م، مادة (عقيدة).

-
- (18) البوطي، محمد سعيد رمضان: كبرى اليقينيّات الكونية، ط8، دار الفكر، دمشق، 1402هـ، ص70-71.
- (19) صالح، سعد الدين: العقيدة الإسلامية في ضوء العلم الحديث، ط2، دار الصفا للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1411هـ - 1991م، ج1/ ص17.
- (20) الجزائري، جابر: عقيدة المؤمن، ط1، مكتبة العلوم والحكم، السعودية، 2004م، ص15.
- (21) المائدة/48.
- (22) ابن منظور: لسان العرب، باب النون، مادة (نحج).
- (23) الزبيدي: تاج العروس، باب الجيم، فصل النون، مادة (نحج).
- (24) مصطفى، إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (نحج).
- (25) الأنعام/53.
- (26) الطبري، محمد بن جرير: جامع البيان في تأويل آي القرآن، تحقيق: عبدالله بن محسن التركي، لا.ط، دار هجر للطباعة والنشر، السعودية، د.ت، ج2/ ص669، وينظر: الزمخشري: الكشاف، تحقيق: عادل أحمد عبدالموجود وآخرون، ط1، مطبعة العبيكان، الرياض، 1998م، ج2/ ص413.
- (27) الأنعام/53.
- (28) الطبري: جامع البيان في تأويل آي القرآن، ج15/ ص373.
- (29) ديكارت، رينيه: مقال عن المنهج، ترجمة: محمود محمد الخضري، مصر، لا.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1958م، ص141.
- (30) مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، مادة (منهج)، ص195.
- (31) العلواني، طه جابر: نحو منهجية معرفية قرآنية، ط1، دار الهدى للطباعة، بيروت، 2004م، ص231.
- (32) نفسه، ص96.
- (33) نفسه، ص108.
- (34) نفسه، ص231.
- (35) بدوي، عبد الرحمن: مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977م، ص3.
- (36) السعيد، قاسمي: المنهج القرآني في بناء العقيدة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، الجزائر، 2013-2014م، ص13.
- (37) سعادة، أحمد جودت: مناهج الدراسات الاجتماعية، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1990م، ص58.
- (38) سعادة، أحمد جودت، وإبراهيم، عبد الله محمد: المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2004م، ص24.
- (39) القلم/4.

(40) هذا فيض من غيض، للمزيد من الاطلاع ينظر: الكليني، محمد بن يعقوب (ت329هـ): الكافي، ط1، منشورات الفجر، بيروت، 2007م-1428هـ، ج2، باب حسن الخلق، ص65-67.

(41) للمزيد من الاطلاع، ينظر: الكيلاني، ماجد عرسان: اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، لا، ط، دار البشير، عمان، 1991م، ص5.

(41) شوقي، أحمد: الديوان،

(42) شوقي، أحمد: الديوان،

(43) الرصافي، معروف عبدالغني: الديوان،

(45) يُنظر: الحداد، أحمد بن عبد العزيز: القيم الأخلاقية في مناهج التعليم، مقال منشور على الإنترنت، <https://www.emaratalyoun.com/opinion/2016-08-05-1.918707>، تاريخ المراجعة، 2019-5-28م.

(46) هود/116، 117.

(47) الشيرازي، ناصر مكارم: الأمل في تفسير كتاب الله المنزل، ط2، دار الأميرة، بيروت، 1430هـ - 2009م، ج7/ص98.

(48) الكليني: الكافي، ج2/ص19.

قائمة المصادر والمراجع

-القرآن الكريم.

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1414هـ.
2. بدوي، عبد الرحمن: مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977م.
3. البوطي، محمد سعيد رمضان: كبرى اليقينيات الكونية، ط8، دار الفكر، دمشق، 1402هـ.
4. الجاحظ، عمرو بن بحر: تهذيب الأخلاق، ط1، دار الصحابة للتراث للنشر والتحقيق والتوزيع، طنطا، 1410هـ - 1989م.
5. الجرجاني، علي بن محمد: التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1403هـ - 1983م.
6. الجزائري، جابر: عقيدة المؤمن، ط1، مكتبة العلوم والحكم، السعودية، 2004م.
7. جمعة، علي وآخرون: بناء المفاهيم، دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، ط1، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، 1998م.
8. ديكارت، رينيه: مقال عن المنهج، ترجمة: محمود محمد الحصري، لا، ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1958م.
9. الرصافي، معروف عبدالغني: الديوان،

10. الزبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فرج، مطبعة الكويت، الكويت، 1965م.
11. الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر: الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، ط1، مطبعة العبيكان، الرياض، 1998م.
12. سعادة، أحمد جودت: مناهج الدراسات الاجتماعية، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1990م.
13. سعادة، أحمد جودت، وإبراهيم، عبد الله محمد: المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2004م.
14. السعيد، قاسمي: المنهج القرآني في بناء العقيدة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، الجزائر، 2013-2014م.
15. الشيرازي، ناصر مكارم: الأمل في تفسير كتاب الله المنزل، ط2، دار الأميرة، بيروت، 1430هـ - 2009م.
16. صالح، سعد الدين: العقيدة الاسلامية في ضوء العلم الحديث، ط2، دار الصفا للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1411هـ - 1991م.
17. الطبري، محمد بن جرير: جامع البيان في تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن محسن التركي، لا.ط، دار هجر للطباعة والنشر، د.ت.
18. الطنطاوي، علي: تعريف عام بدين الاسلام، ط5، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، 1424هـ - 2001م.
19. العلواني، طه جابر: نحو منهجية معرفية قرآنية، ط1، دار الهدى للطباعة، بيروت، 2004م.
20. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، لا.ط، دار الفكر، بيروت، د.ت.
21. الكليني، محمد بن يعقوب (ت329هـ): الكافي، ط1، منشورات الفجر، بيروت، 1428هـ - 2007م.
22. الكيلاني، ماجد عرسان: اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، لا.ط، دار البشير، عمان، 1991م.
23. الماوردي، علي بن محمد: تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق المملك وسياسة المملك، تحقيق: محيي هلال السرحان، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1981م.
24. مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، لا.ط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983م.
25. مسكويه: تهذيب الأخلاق، ط2، دار الكتب العربية، بيروت، 1401هـ - 1981م.
26. مصطفى، إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، لا.ط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
27. الميداني، عبد الرحمن حنبكة، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، ط2، دار القلم، دمشق، 1981م.
28. الميداني، عبد الرحمن بن حنبكة: العقيدة الإسلامية وأسسها، ط5، دار القلم، دمشق، 1988م.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

–الشبكة العالمية للإنترنت:

الحداد، أحمد بن عبد العزيز: القيم الأخلاقية في مناهج التعليم، مقال منشور على الإنترنت،
<https://www.emaratalyoun.com/opinion/2016-08-05-1.918707>

تاريخ المراجعة، 2019-5-28م.

"الإملاء العربي ونموذج مقترح لتعليم قواعد الهمزة المتوسطة والمتطرفة

للناطقين بغير العربية"

د. طلال عبدالله المرashedة- أكاديميات الدار- مدارس أدنوك- أبوظبي

tlal1970@yahoo.com

الملخص

حاول هذا البحث بيان أهمية (علم الإملاء) من بين علوم العربية واهتمامه بأصول الكتابة الصحيحة، الذي يهدف إلى عصمة القلم من الوقوع في الخطأ، سواء للعربي أم للطالب غير العربي، وقد حاول البحث الإجابة عن عدة أسئلة وهي: ما مفهوم الإملاء وما مشكلاته، بالنسبة للطلبة غير الناطقين باللغة العربية؟ وما الأهداف المنشودة من تدريس الإملاء للطلبة غير الناطقين باللغة العربية؟، وكان من الأسئلة التي حاول البحث الإجابة عنها ما أسباب اختلاف العلماء في أحكام بعض قواعد الإملاء، وما دور الخطأ الإملائي في تحريف المعنى؟ وما علاقة تعليم الإملاء بالأسلوب التكاملي في بناء المنهج؟ وأخيراً ما النماذج المقترحة التي قدّمت لتعليم قواعد الإملاء للطلبة غير الناطقين باللغة العربية؟

وقد كانت نتائج هذا البحث أنّ النموذج الذي قدّمه الباحث هو نموذج مبني على أسس علمية وهو ما يسمّى اليوم بـ (هندسة اللغة)، وليس ضرباً من الخيال، أو العشوائية. ومن النتائج أيضاً، أنّه لا بدّ من تقديم مادّة الإملاء بطريقة سهلة بعيدة عن الاختلافات وعن التشعبات، ولا بدّ من تهذيب هذا العلم قبل أن يقدم للطلبة خاصّة الناطقين بغير العربية. كما كان من نتائج البحث أنّ التكامليّة بين درس الإملاء ودروس العربية، أو الموادّ الدراسيّة الأخرى ذات فائدة كبير في إتقان هذا العلم. وأخيراً فإنّه يجب الاهتمام بدرس الإملاء كغيره من الدروس وإعطائه حقه من عدد الحصص لتدريسه.

الكلمات المفتاحية:

الإملاء لغة: كما ورد في لسان العرب مادّة (ملل)، أمل الشيء، قاله فكتب. وأملاه كأمله⁽¹⁾، وفي القرآن الكريم (فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ ۚ).

الناطقون بغيرها: الدارسون للغة العربية من غير أبنائها بغضّ النظر عن أعمارهم ومستوياتهم.

**"Arabic spelling and a proposed model for teaching the rules of the middle
and extreme hamza to non-Arabic speakers"**

**Dr. Talal Abdallah Almarashdi- Aldar Academies- Adnoc Schools- Abu Dhabi
tlal1970@yahoo.com**

Abstract:

This research attempted to show the importance of (the science of spelling) among the sciences of Arabic and its interest in the principles of correct writing, which aims to infallibility of the pen from making mistakes, whether for the Arab or for the non-Arab student, and the research has tried to answer several questions which are: What is the concept of spelling and its problems, For students who are not speaking Arabic? What are the desired goals of teaching dictation for students who are speaking Arabic? and one of the questions that he tried to search for was what are the reasons for the difference of scholars in the provisions of some rules of spelling, and what is the role of spelling error in distorting the meaning? And what is the relationship of dictation education with the integrative method in building the curriculum? And finally, what are the suggested models that were presented to teach the spelling rules for non-Arabic speaking students?

The results of this research were that the model presented by the researcher is a model based on scientific foundations and what is called today (language engineering), and not a form of imagination, or randomness. It is also the results, that the dictation material must be presented in an easy way away from the differences and the ramifications, and this science must be refined before it is presented to the students, especially non-Arabic speakers. It was also from the results of the research that the complementarity between the lessons of spelling and Arabic lessons, or other academic subjects is of great benefit in mastering this science. Finally, attention should be paid to studying spelling as other lessons and be given the right to the number of lessons to be taught.

Keywords:

Spelling language: as reported in the tongue of Arabs derivation of (dictate), dictate something, saying something to be written down. And in the Qur'an (then let his guardian dictate in Justice).

Non-native speakers: non-native speakers of Arabic, regardless of their age and levels.

1- المقدمة:

سيحاول هذا البحث بيان أهلية (علم الإملاء) من بين علوم العربية واهتمامه بأصول الكتابة الصحيحة، الذي يهدف إلى عصمة القلم من الوقوع في الخطأ، وقد عُرف قديماً بغير ما نسيته، مثل علم (الرسم، والخط، والكتابة، والمجاء، وتقويم اليد، وإقامة المجاء) غير أن (الإملاء) أكثرها شيوعاً في العصر الحديث، وقد استعمله بعض الأقدمين. وهذا العلم، على أهليته، لم يحظَ بما يستحقه من العناية لدى الأقدمين من علماء العربية كعلومها الأخرى، النحو والصرف وغيرهما، إذ كان الدافع إلى نشأة علوم العربية خدمة القرآن الكريم، الذي التزم العلماء رسم الكتبة الأولى في المصحف الإمام، فأدى ذلك إلى انفصال الإملاء عن علوم القرآن.

2- مشكلة البحث:

إنَّ الكفاية الاتصالية هي قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توقّر حدس لغوي يميّز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي، فيعرف ماذا ينبغي أن يقال في هذا الموقف وماذا ينبغي أن يقال في غيره.

وفي مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها فإنَّ اللغة العربية أداة للتعبير عن كلّ لون من ألوان الثقافات والعلوم والمعارف، وهي وسيلة التحدّث والكتابة، وبها تنقل الأفكار والخواطر، لذلك ينبغي أن ندرك أنّها وحدة واحدة متكاملة، ولا يمكن لأيّ فرع من فروعها القيام منفرداً بدور فاعل في إكساب المتعلّم اللغة التي تجمع في معناها كلّ ما تؤدّيه هذه الأفرع مجتمعة من معانٍ؛ لذلك فإنّه من الضّرورة بمكان أن تنهض بشئٍ أفرعها كي تصل إلى المتلقّي كما ينبغي.

من هذا تصوّر لابد أن نتخذ من مادّة الإملاء وسيلة لألوان متعدّدة من النشاط اللغوي، والتدريب على كثير من المهارات، والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم.

إنّ تشعّب القواعد الإملائية وتعقّدها وكثرة استثناءاتها والاختلاف في تطبيقها، يؤدّي إلى حيرة التلاميذ عند الكتابة، ممّا يشكّل عقبة ليس من اليسير تجاوزها، وليت الأمر يقف عند هذا الحدّ، إذ إنّ الكبار لا يأمنون الوقوع في الخطأ الإملائيّ فما بالنا بالنّاشئة والمبتدئين وغير الناطقين بالعربية؟! فلو طُلب

من التلميذ أن يكتب على سبيل المثال، كلمة "يقرؤون" لوجدناه يحار في كتابتها، بل إنَّ المعلمين يختلفون في رسمها، فمنهم من يكتبها بهمزة متوسطة على الواو حسب القاعدة "يقرؤون"، ومنهم من يكتبها بهمزة على الألف وهو الشائع، باعتبار أن الهمة شبه متوسطة "يقرأون" والبعض يكتب همزتها مفردة على السطر كما في الرسم القرآني، وحجَّتهم في ذلك كراهة توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة، فيكتبها "يقرؤون" بعد حذف الواو الأولى وتعذر وصل ما بعد الهمة بما قبلها، ومثلها كلمة "مسؤول"، إذ ينبغي أن ترسم همزتها على الواو حسب القاعدة، لأنها مضمومة، وما قبلها ساكن، والضَّمُّ أقوى من السُّكون، فترسم هكذا "مسؤول"، ولكن كما أشرنا سابقا يكره توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة، لذلك حذفوا الواو ووصلوا ما بعد الهمة بما قبلها فكتبت على نبرة، على النحو الآتي: "مسؤول".

وقد حظيت قواعد الإملاء بغير قليل من الاختلاف، إذ طال الخُلف بين المصنِّفين في كثير من قواعدها قديماً وحديثاً، ولا تزال الأصوات تجأز بالشكوى من عُسرهما، ولم تُقل كلمة الفصل في كثير من قضاياها، كما أنَّ الباب ما زال مشرعاً للمجتهدين وصولاً إلى كلمة سواء تجمع الكاتبين من أبناء العربية والنَّاطقين بها والدارسين لها على قواعد معيارية وموحدة للإملاء العربي، وتحافظ على الأصول والمبادئ، وتُتسم بالسهولة والمرونة والتيسير والتجديد، وتتجاوز مواضع الاختلاف الكثيرة، وتلغي تعدد صور الرسم للكلمة الواحدة.

وقد لاحظ الباحث ما تقدَّم من خلال تدريسه لمادة الإملاء للنَّاطقين بغيرها، وللنَّاطقين بها عبر (اثنتي عشرة سنة للنَّاطقين بغيرها) و (ثماني عشرة سنة للنَّاطقين بها) فالقاعدة الإملائية لا بدَّ لها من شواذ، ولا بدَّ من تجنُّبها في المراحل الأولى لتدريس النَّاطقين بغيرها، ثمَّ إنَّ من المشكلات العارضة أثناء التدريس أن ينقل المؤلف من قاعدة إلى أخرى - من غير قصد - ضناً منه أنَّها من الشَّواذ وهي في الحقيقة قاعدة أخرى ليس لها علاقة بالقاعدة موضوع الدرس، فتكون أنت كمدِّرس عرضة لسؤال أحد الطُّلبة عنها وهو في غاية الاستغراب من الفرق بين القاعدة وتطبيقاتها، وعندها يواجه هو نفسه مشكلة فهم القاعدة، ومثال ذلك قاعدة الهمة المتوسطة حين تشرح -مثلاً- القاعدة من ترتيب للحركات حسب القوة، ثمَّ ما يقابلها من الحروف... إلخ، ويكون الكتاب قد أغفل قاعدة أنَّ الهمة تكتب منفردة وسط

الكلمة إذا سبقها حرف مد ساكن ولم تكن هي مكسورة، ثم يأتي بسؤال في التدريبات التي تلحق الدرس يطلب فيه بيان سبب كتابة الهمزة في بعض الكلمات على هذه الصورة أو تلك، ويكون من بين الكلمات على سبيل المثال كلمة (تفأَل) وهذه قاعدة مستقلة، لا علاقة لها بحركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبق الهمزة، وإلا لكانت الهمزة على ألف؛ لأنَّ الفتحة على الهمزة أقوى من السكون على الألف فهل يعقل أن نكتب (تفأَل) هكذا: (تفأَل)، طبعاً لا فهذه قاعدة مستقلة كما أسلفت سابقاً.

من هنا اهتدى الباحث بفضل من الله ومنتته إلى طريقة نموذجية - على حد علمه - لتدريس كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة باختصار قواعدها المتشعبة، وتقديمها للطلبة الناطقين باللغة العربية وغير الناطقين بها على حد سواء.

3- أسئلة البحث:

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن أسئلة؛ ومنها:

- 1- ما مفهوم الإملاء وما مشكلاته، بالنسبة للطلبة غير الناطقين باللغة العربية؟
- 2- ما الأهداف المنشودة من تدريس الإملاء للطلبة غير الناطقين باللغة العربية؟
- 3- ما أسباب اختلاف العلماء في أحكام بعض قواعد الإملاء، وما دور الخطأ الإملائي في تحريف المعنى؟

- 4- ما علاقة تعليم الإملاء بالأسلوب التكاملي في بناء المنهج؟
- 5- ما النماذج المقترحة التي قدّمت لتعليم قواعد الإملاء للطلبة غير الناطقين باللغة العربية؟

4- أهداف البحث:

تعدُّ هذه الدراسة استكمالاً لجهود الباحثين في الدراسات الإملائية التطبيقية التي بذلت جهوداً لا يستهان بها في مجال استنباط قواعد الإملاء بوجه عام، أو التأليف في مجال تعليم هذه القواعد بشكل خاص، لكن من الملاحظ أنَّ ذلك في معظمه كان ينحو نحو الدارسين من أبناء العربية، أكثر ممَّا هو موجه لغير أبنائها، وتسعى الدراسة تحديداً إلى :

1- هدف تأصيلي: يكمن في تحديد صورة جلية لأهمية الإملاء، وذكر مصادره واهتمام القدامى والمحدثين به.

2- هدف تعليمي: يتم فيه تحديد الصورة التطبيقية للإملاء وكيفية تدريسه، وأهميته من بين فروع اللغة؛ من أجل تسهيل دراسة الإملاء في الدرس اللغوي للطلبة الناطقين بغير اللغة العربية بشكل خاص، واقتراح نموذج تعليمي لقواعد الهمزة المتوسطة والمتطرفة.

5- الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث -فيما يعلم - دراسات مادتها تعليم الإملاء للناطقين بغير العربية، إلا أنه وجد بعض الدراسات التي تناولت الأخطاء اللغوية لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومنها: دراسة (الجنادة، والمراشدة، 2016) وعنوانها "الأخطاء الكتابية في اللغة العربية لدى وارثي اللغة العربية في جامعة زايد دراسة ميدانية تحليلية"⁽²⁾ وكانت أهدافها:

معرفة قدرة الدارسين الوارثين للغة العربية في جامعة زايد وتمكنهم من استعمال قواعد اللغة العربية الخاصة بمهارة الكتابة استعمالاً سليماً. ورصد أهم الأخطاء الكتابية لدى الدارسين في الإملاء والصرف والتحو. وبيان أي المستويات اللغوية السابقة أكثر صعوبة عند الدارسين، بناء على طبيعة الأخطاء التي وقعوا فيها.

ورصد الموضوعات اللغوية الأكثر خطأ في كل مستوى على حدة (الإملائي والصرفي والنحوي). وتقديم الشرح المنطقي لمصادر الأخطاء الكتابية التي ارتكبها الدارسون، القائم على النتائج الإحصائية المستنتجة. وتحليل أخطاء الدارسين الكتابية التي من شأنها أن تدلّل من الصعوبات التي تواجه مصممي المنهاج والدارسين، إضافة إلى اقتراح وسيلة التدريس المناسبة للدارس والمدرس لتجنب الوقوع في هذه الأخطاء والحد منها.

وكانت نتائج هذه الدراسة: أنه ينبغي علينا عند تدريس مهارة الكتابة لوارثي اللغة العربية أن نجعل الكفاية اللغوية هي الهدف الرئيس من إتقان فن هذه المهارة، وأن تكون الكفاية التواصلية خادمة لهذا الهدف. ولا بد من إيلاء مهارة الكتابة وما يحتاجه الدارس من قواعد لإتقانها عناية خاصة؛ لأنها لا تقل أهمية عن المهارات الأخرى، ناهيك عن حاجة الدارس فيها إلى مجهودات عقلية لاختيار الكلمة والتفكير في العبارة ومعناها، بالإضافة إلى التركيز الكبير على سلامة اللغة والإملاء في الوقت ذاته.

تعزز الدراسة فكرة الدراسات القائمة على نتائج الاختبارات الإنشائية بالدرجة الأولى، دون إغفال قيمة الاختبارات الموضوعية؛ لأن الأولى تضعنا في الصورة الحقيقية لمستوى الدارس، وتظهر مواطن القوة والضعف عنده من حيث درجة الخطأ اللغوي وشيوعه. وضرورة إجراء دراسات ميدانية تأخذ موادها من كتابات الدارسين؛ لاستكمال الموضوعات التي لم تتطرق لها الدراسة ك: العدد والمعدود، وعلامات الترقيم، وعلامات الإعراب، والروابط... وتنبه المدرسين على أهمية معالجة الأخطاء الكتابية، وعدم إسقاط أي منها للاعتقاد السائد بعدم أهميتها، كإسقاط السواد الأعظم من الشدة، وعلامات الترقيم- ويتم هذا التدريب من خلال تعريفهم على هذه الأخطاء، ثم استعمال طرق تدريس واستراتيجيات موحدة تخدم الدارسين وترغبهم بالكتابة، ومراعاة تقديم الأخطاء الكتابية التي تشكل صعوبة لدى الدارسين نتيجة التداخل اللغوي وغيره مراعاة خاصة من حيث الشرح المبسط لقواعدها واستخدامها الصحيح، والتطبيق العملي المكثف عليها (التدرجات الكتابية).

دراسة الفاعوري (2009) وعنوانها "أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية"⁽³⁾ قام فيها بتحليل كتابات الطلاب في السنة الرابعة من كلية اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان، وكان من أهم نتائجها أن أكثر الأخطاء هي الأخطاء النحوية، ثم الدلالية، ثم الصرفية، كما توصل إلى أن

الأسباب في ذلك متعدّدة، و منها ما يتعلّق بالمناهج ومحتوياتها، وعدد السّاعات الدّراسيّة والأساليب الحديثة والأجهزة والنّظريّات الحديثة وغياب البيئة اللّغويّة.

ودراسة راجي راموني (1978): وهي بعنوان "دراسة إحصائيّة للأخطاء في كتابات الطّلاب الأمريكيّين في اللّغة العربيّة"⁽⁴⁾، والتي هدفت إلى التّعرّف على الأخطاء التحريريّة للطّلبة الأمريكيّين الذين يتعلّمون العربيّة في المستويين المتوسّط، والمتقدّم، وتنوّعت الأخطاء بين (صوتيّة، ومعجميّة، وبنائيّة، وأسلوبيّة)، ومعرفة الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء، وتبيّن أنّها ترجع إلى نقص التّدريبات الكتابيّة، واستعمال الطّرق التقليديّة التي تؤكّد على الحفظ سواء بالنّسبة للمصطلحات أو التّراكيب دون تطبيقها وتوظيفها شفويّاً أو تحريريّاً.

ودراسة هويدا محمّد الحسيني (1988) بعنوان "الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في كتابات الدّارسين في برامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى"⁽⁵⁾ والتي قامت فيها بتحليل كتابات الطّلاب، وتحديد الأخطاء الشّائعة لديهم، واقتراح برنامج للتّعلّب عليها، وكان من أهمّ نتائجها أنّ معظم أخطاء الطّلاب النّحويّة كانت في (التّعريف والتّذكير، والتّذكير والتّأنيث، وحروف الجرّ، والإعراب) أمّا الصّرفيّة فكانت في (الخلط بين صيغتين من أصل واحد، واشتقاق صيغة غير مستخدمة، وإهمال ياء النّسب) أمّا الإملائيّة فكانت في (تقصير الصّوائت، وإطالة الصّوائت، وحذف الحروف، وزيادة الحروف، واستبدال الحروف، والخطأ في موضع الهمزة).

كما أنّ هناك بعض الدّراسات التي هدفت إلى تحديد الصّعوبات التي تواجه النّاطقين بغير العربيّة بشكل عامّ، وتعرضت لصعوبات الكتابة ضمن باقي الصّعوبات، ومنها:

دراسة غسان لي تشوان تيان (2009) وعنوانها "طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب التعلم والتعليم)".⁽⁶⁾ ودراسة نجاة عبد العزيز المطوع بعنوان "الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الكويت "دراسة ميدانية"⁽⁷⁾

والتي هدفت إلى التعرف إلى أكثر المشكلات والصعوبات حدة، التي تواجه طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل من مركز اللغات ومركز خدمة المجتمع بجامعة الكويت، وكان من أهم نتائجها أن المهارات اللغوية وخاصة الشفوية منها تشكل أكثر الصعوبات حدة بالنسبة لأفراد العينة. كما أن من أبرز الصعوبات النحوية التي واجهتهم تكمن في عدم القدرة على فهم وتمييز التأنيث والتذكير، وكذلك كفاءة استخدام الصيغة بعد الموصوف، وعدم كفاية الوقت المخصص لدراسة النحو. ويرجع الدارسون ضعفهم في اللغة العربية إلى عدم تمكن المدرسين من الشرح بلغة بسيطة وإلى كثرة استخدامهم للهجاء العامية، بالإضافة إلى عدم توافر المدرس المتخصص والمؤهل في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ودراسة اعتماد عبد الصادق (2013) وعنوانها "الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها" (دراسة تحليلية في ضوء المصادر اللغوية والتربوية)⁽⁸⁾ والتي استهدفت فيها تحديد الصعوبات ومنها الصعوبات اللغوية (من صوتية، وصرفية، ونحوية، وكتابية، ومعجمية، ودلالية) وقدمت مقترحات علاجية لكل منها.

ويلاحظ على أبحاث مشكلات وصعوبات الكتابة رغم تعددها، أنها اقتصر على تحليل الأخطاء، وتحديدتها على المستوى (النحوي، والصرفي، والدلالي، والصوتي، والإملائي، والمعجمي) وهي في كل هذا تنظر إلى الكتابة من الناحية الشكلية أو الآلية، إلا أنها لم تفرد درس الإملاء في تناولها، على أهميته، كما أنها نظرت، في بعض الأحيان، إلى تعليم قواعد الهمزة من حيث تتبع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير

النَّاطِقِينَ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، ولم تضع نموذجًا يَتِمَّكَّن من خلاله المَعْلَم من تعليم هذه القواعد لطلبته بيسر وسهولة؛ ولذلك اتَّخَذَت هذه الدِّراسة ذلك منطلقًا لها، لعلَّ الله، عزَّ وجلَّ، يجعل منها الفائدة.

6- منهج البحث:

سيقوم البحث بالاعتماد على المنهج الإحصائي، والمنهج الوصفي، بغية الوقوف على صورة وصفية لتعليم الإملاء بشكل عامّ وتعليم قواعد الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة بشكل خاصّ، ثمّ موازنة ذلك بالصُّورة الوصفية لتعليم الإملاء وفق ما استقرَّ عليه في كتب الإملاء العربيّ، ثمّ رصد أوجه الاتِّفاق والاختلاف بين ما ذكره العلماء في كتبهم عن قواعد الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة، وهل يوجد ما يدلُّ على توجهٍ لتعليمها للنَّاطِقِينَ بغيرها أم لا، ويهدف المنهجان إلى إعطاء صورة واضحة عن الإملاء وتعليمه، وما يختصُّ منه في تعليم قواعده للطلبة النَّاطِقِينَ بغير اللُّغة العربيّة.

الإملاء العربيُّ

نشأته

كان التَّدوين كثيرًا في البلاد العربيّة كاليمن والحيرة، وقليلًا في بلاد الحجاز، فالحميريّون في اليمن دوّنوا كثيرًا من أخبارهم وحوادثهم، ونقشوها على الأحجار، ولا تزال آثارهم في ذلك تستكشف بين الحين والآخر، ويروى أنَّ النَّبِيَّ - صَلَّى الله عليه وسلم - لقي سويد بن الصّامت وكان معه مجلّة لقمان، أعني صحيفة فيها حكم لقمان.⁽⁹⁾ وكان أهل اليمن ومن سبأ وحمير يكتبون بخطّ المسند، والتَّبَطُّ وهم سكّان مدين وخليج العقبة، وفلسطين وحوارن كانوا يكتبون بِ (الآرامية)، وسكّان بابل كانوا يكتبون بالخطّ (المسماريّ)، والمناذرة في الحيرة كانوا يكتبون بالخطّ (الحميريّ).⁽¹⁰⁾

وفي الإسلام كانوا يكتبون على الرِّقّاق، والإضلاع وسعف النَّخل، والحجارة الرِّقّاق البيض، ويروى أيضًا أنَّ أوّل من خطَّ بالعربيّ الواضح مرامر بن مرّة، وكان يسكن الأنبار، إلى ظهر علماء الكوفة، واشتغلوا

باستنباط القواعد لهذا الخطّ فسَمّي بالخطّ الكوفيّ. ثمّ تبعهم بتدوين قواعده علماء البصرة، ومن الأنبار انتشرت الكتابة في العرب، ثمّ جاء ابن مقلة فنقل الكتابة من الخطّ الكوفيّ إلى هذه الصّورة، وبعده ابن البوّاب. (11)

ثمّ بعد ذلك قام أبو الأسود الدّؤليّ بوضع الحركات، إلى أن قام نصر بن عاصم بوضع النّقاط على الحروف المعجمة، إلى أن أصبحت الكتابة كما نكتبها الآن وكانت من وضع الخليل بن أحمد الفراهيديّ. ولا شكّ في أنّ الكتابة فنّ يعصمه من الخطأ علم يقابله، ويقوّمه ألا وهو علم الإملاء. وللكتابة ثلاثة أنواع (12):

1. كتابة المصحف الشّريف: ويكتب على ما كتب في المصحف الإمام، وإن خالف القاعدة الإملائية مثل: (ولا تحين مناص)، وهذه الكتابة مقصورة على القرآن الكريم وحده.
 2. كتابة العروضيّين: إذ يكتبون حسب اللفظ دون التّقيّد بالقواعد الإملائية، مثل: (وششمس) بدلاً من (والشمس)، وهذه الكتابة خاصّة بعروض الشّعرا لا تتعدّاه إلى غيره.
 3. الكتابة الاصطلاحيّة: وهي الكتابة السّائدة بين الكتّاب، وهي التي وضعت القواعد الإملائية من اجل ضبطها وتنقيتها، والتي استمدّت قواعد الإملاء فيها من علماء البصرة والكوفة، ومن بعض كلمات المصحف الإمام، ومن النّحو العربيّ.
- وما يهتمّنا في هذه الدّراسة هي هذه الأخيرة (الكتابة الاصطلاحيّة).

مفهوم الإملاء

الإملاء لغة كما ورد في لسان العرب مادّة (ملل)، أملّ الشيء، قاله فُكْتُب. وأملاه كأمله (13) وفي القرآن الكريم (فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ ۚ). (14)

و الإملاء: هو إملاء قارئ، وكتابة سامع، و إملاء أو إملاء لا فرق بينهما من حيث اللغة.⁽¹⁵⁾ وهو ما يسميه اللغويون (علم الخط القياسي) أو (الاصطلاح)، وهو من جملة العلوم العربية، وله أصول وقواعد لا غنى عن تعلمها وإتقانها؛ لتجنب كل خطأ يفسد صحة الأداء والتعبير، وبالتالي سلامة اللغة العربية.⁽¹⁶⁾

مشكلات الإملاء بالنسبة للطلبة غير الناطقين باللغة العربية

أخذت هذه المشكلات من كتاب تعليم الإملاء في الوطن العربي بتصرف⁽¹⁷⁾

1. الشكل: والمقصود به هو وضع الحركات على الحروف، فإن كانت الكلمة مضبوطة أمام الطالب غير الناطق بالعربية قرأها وكتبها (الإملاء المنظور)، إن كان في مستوى متقدم في دراسة اللغة العربية، أما إن طلب منه كتابة كلمة في الإملاء غير المنظور فإنه سيقوم بإشباع الحركات وكتابة الكلمة كتابة خاطئة مثل: (يعلم) (يعلمو)، و (موضوع) (ماوضوع)، فالطالب غير العربي يكتب كل ما يلفظ.

2. قواعد الإملاء: والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

أ- الفرق بين رسم الحرف وصوته: مما لا شك فيه أن قواعد الإملاء العربي، متشعبة وكثيرة، فعلى سبيل المثال توجد فيها حروف تلفظ ولا تكتب وحروف تكتب ولا تلفظ، ومن الأمثلة على ذلك كلمة (هؤلاء) الألف تلفظ ولا تكتب، وكلمة (اهتدوا) الألف تكتب ولكنها لا تلفظ، مما يشتت الطالب غير العربي، ويجعله يخوض الصعاب من أجل تعلم الإملاء العربي، خاصة إذا قدم له دون أن يهذب ويشذب.

ب- ارتباط قواعد الإملاء بالتحو والصرف: لا بد للطلّاب أن يتعلم بعض علوم التحو والصرف، كي يستطيع الكتابة بشكل صحيح، فمثلاً كمثال بسيط نضربه هنا وهي كلمة (امرؤ)، فكم سمعنا

طلاباً عرباً بل ومعلمين يقول: (رحم الله امرئاً) والصحيح أنّ هذه الكلمة تكتب حسب وظيفتها النحوية فنقول مثلاً: (جاء امرؤ القيس)، و (رأيت امرأ القيس)، و (قرأت لامرئ القيس). وهذا يشكل على الطالب العربيّ فما بالنّا إذا كان من غير الناطقين بالعربية.

ت- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها: هنا يشير الباحث إلى أن قواعد كتابة الهمزة المتوسطة وحدها متعددة ومتفرعة، وهي التي قام الباحث باختصارها في النموذج المقترح الذي سيأتي آخر هذه الدراسة، وكما أشرنا في موضع سابق من هذه الدراسة أنّ بعض مؤلفي الكتب يضربون الأمثلة في درس الإملاء فتكون قاعدتها مختلفة عن القاعدة التي يطرحها الدرس الإملائي، خاصة إذا قام المعلم بشرح هذه القاعدة، واطمأن الطلبة لها وفهموها، فوجئنا بكلمة ترد في التدريبات تعيد الطالب إلى التشتت وعدم الفهم. وعلى سبيل المثال هنا لا الحصر كلمة (تفأل). فنحن ندرس قواعد الهمزة المتوسطة التي ترشدنا أن نتعرف الحركات وما يقابلها من حروف، وقوة كل حركة منها، ومعرفة حركة الهمزة المتوسطة وحركة الحرف الذي يسبقها، ثم يأتي مؤلف الكتاب بهذه الكلمة التي تحكمها قاعدة مختلفة، ويزجّ بها في أحد التدريبات آخر الدرس النحويّ.

ث- اختلافات العلماء: كما أنّ للتحو و الصّرف قضايا خلافية فإنّ للإملاء أيضاً نصيباً من ذلك، وهذا له دور سلبّي على الطالب غير الناطق بالعربية، فمثلاً كلمة (يقرأ) إذا أسندت إلى واو الجماعة (يقرأون)، و(يقرؤون)، و(يقرءون)، وكلّها صحيحة كما وضّحنا سابقاً. أيضاً كتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال، والقواعد الخاصة بها فعلى سبيل المثال لا الحصر تكتب (دعا) بالألف القائمة؛ لأنّ مضارعها (يدعو)، وتكتب (بكى) بألف على شكل الياء؛ لأنّ مضارعها (يبكي).

ج- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة: فمن العروف أنّ الحروف (د، ذ، ر، ز، ط، ظ، و) لها صورة واحدة سواء أ جاءت في أول الكلمة، أم في وسطها، أم في آخرها. وهناك حروف لها صورتان في الكلمة وهي: (ب، ت، ث، ج، ح، خ، س، ش، ص، ض، ف، ق، ل، ن، ي)، وهناك حروف لها ثلاث صور وهي: (ك، م) وهناك حروف لها أربع صور وهي: (ع، غ، هـ). وهذا لا شكّ يتطلّب من الطالب غير الناطق باللغة العربية جهداً مضاعفاً لتعلّمه.

ح- الإعجام: وهو نقط الحروف، فهناك حروف منقوطة بنقطة، وبعضها بنقطتين، وأخرى بثلاث، وهذا أيضاً يشكل صعوبة على الطالب غير العربي.

خ- وصل الحروف وفصلها: بعض حروف اللغة العربية يجب وصلها في الكتابة وبعضها يجب فصله، لكن في كثير من اللغات الأمّ للطالب غير الناطق باللغة العربية، يجب فصل الحروف وهنا يجد الطالب صعوبة في كتابة بعض الكلمات العربية.

الإجابة عن السؤال الثاني

ينصّ السؤال الثاني على: ما الأهداف المنشودة من تدريس الإملاء للطلبة غير الناطقين باللغة

العربية؟

لا شكّ في أنّ الهدف يجعل من السهولة واليسر الوصول إلى الغاية، ولذلك لا بدّ من أن يكون لدرس الإملاء أهداف، نذكر منها⁽¹⁸⁾:

1. تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للأصول الفنيّة، التي تضبط نظم الكتابة أحرفاً وكلمات.

2. تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية، كرسم الكلمات المهموزة، أو المختومة بألف ليّنة، أو الكلمات التي تتضمّن بعض الحروف القريبة أصواتها من أصوات حروف أخرى، يسهم في عمليّة الفهم والإفهام، فيزيد معلومات الطالب على تصوير ما في نفسه، مكتوباً كتابة سليمة، تمكّن القارئ من فهمه على الوجه الصحيح.

3. تجويد خطّ الطالب.

4. تربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة في الإملاء المنقول، وتربية الأذن بتعويد الطالب على حسن الاستماع، وجودة الإنصات، وتمييز بعض الأصوات المتقاربة لبعض الحروف، وتربية اليد بتمرين عضلاتها على إمساك القلم، وضبط الأصابع، وتنظيم تحرّكها.

5. تعويد الطالب على النظام والنظافة، والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة، وبهذا ننمي فيه الذوق الفني.

6. ومن الأهداف اللغوية لدرس الإملاء، إمداد الطلبة بثروة من المفردات والعبارات، التي تفيده في التعبير، حديثاً وكتابة.

و هنا يرى الباحث ضرورة بذل جهود أكثر في توزيع فروع وقواعد الإملاء على المستويات، في حال ألفت سلاسل لتعليم اللغة العربية للتاطقين بغيرها، إذ من خلال خبرته ومتابعته لكثير من هذه السلاسل، فالكثير منها هدفه التأليف والتشتر أكثر من الهدف الأجل وهو تعليم الناشئة، و طلاب العلم من محبي هذه اللغة الشريفة.

الإجابة عن السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على: ما أسباب اختلاف العلماء في أحكام بعض قواعد الإملاء، وما دور الخطأ الإملائي في تحريف المعنى؟

كثير هي أسباب الاختلاف العلماء في قواعد الإملاء نذكر منها:

1. اعتماد بعض المحدثين ممن وضعوا هذه القواعد على طرائق السلف، واعتماد البعض الآخر على طرائق بلدانهم في الكتابة؛ وذلك لعدم وجود قواعد إملائية واضحة متفق عليها، فضلاً عن عدم الاتفاق بين الأقدمين على هذه القواعد.
2. حرص المشتغلون في هذا الجانب على الإتيان على كل صغيرة وكبيرة في علم الإملاء، وعدم اختيار السهل اليسير من قواعد هذا العلم، حتى أصبحت جميع الجهود المبذولة منذ منتصف القرن الماضي بتيسير هذه القواعد وتوحيدها جهوداً تفتقر إلى التطبيق.
3. اعتماداً على النقطة السابقة فالكثير ممن يشتغلون في تأليف الكتب، قد يأتون بالغث والسمين، وقد يجتهدون ويخطئون، ولهم أجر، وهذه طبيعة إنسانية، فليس ممناً من هو معصوم، وفي ذلك قول طويل

للدكتور يحيى مير علم، في دراسته التي تحمل عنوان (نظرات في قواعد الإملاء) الذي صدر عن مجمع اللغة العربية في دمشق عام 2004م⁽¹⁹⁾.

4. يعتمد كثير من المدرسين إلى توجيه الطلبة للرجوع إلى المؤلفات المتخمة بقواعد الإملاء، ويغفل هؤلاء المدرسون توجيه طلبتهم للكثير من المراجع التي جنحت لتيسير هذا العلم والبعد عن الاختلافات فيه.

5. اللغة العربية لغة حيّة، و باب الاجتهاد فيها مفتوح في علومها كلّها ، لكن لا بدّ من توحيد الجهود للاتفاق، ونعني هنا الاتفاق على قواعد في الإملاء محدّدة تكون يسيرة الفهم، متجاوزة الاختلافات، محافظة على الأصول والمبادئ، خاصّة إذا ما كانت هذه القواعد مقدّمة للطلبة الناطقين بعربيّة.

الإجابة عن السؤال الرابع

ينصّ السؤال الرابع على: ما علاقة تعليم الإملاء بالأسلوب التكامليّ في بناء المنهج؟
يهدف الأسلوب التكامليّ في بناء المنهج إلى تمكين التلميذ من المحافظة على تكامل شخصيّته، وذلك من خلال ما يقدّمه له من معارف متكاملة، وما يكسبه له من مهارات متنوّعة، بحيث تنمّي جميع جوانبه العقليّة، والجسميّة، والانفعاليّة، والاجتماعيّة، وبذلك يسهل عليه التكيّف مع بيئته الاجتماعيّة والمادّيّة. وقد يكون التّكامل على مستوى المادّة الدّراسيّة الواحدة بفروعها، وهو ما يسمّى بالتّكامل الرّأسيّ، أو على مستوى مادّتين أو أكثر، ويسمّى التّكامل الأفقيّ.⁽²⁰⁾
ويمكن اتّخاذ الإملاء على أنّه وسيلة إلى ألوان متعدّدة من التّشاط اللّغويّ، وإلى كسب الطّلبة كثيرًا من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم، وهذه بعض التّواحي التي ينبغي ربطها بالإملاء:⁽²¹⁾

1. التعبير: إنّ قطعة الإملاء جيّدة الاختيار، تعدّ مادةً صالحةً لتدريب الطّلبة على التعبير الشّفويّ، والأسئلة والمناقشة، والتّعبير الكتابيّ بالتّليخيص والتّقّد والإجابة عن الأسئلة بالكتابة.
 2. القراءة: فبعض أنواع الإملاء يتطلّب القراءة قبل الكتابة، كالإملاء المنقول، و الإملاء المنظور.
 3. الثّقافة العامّة: فقطعة الإملاء الصّالحة وسيلة مجدية إلى تزويد الطّلبة بألوان من المعرفة، وإلى تحديد معلوماتهم، وزيادة صلتهم بالحياة.
 4. الخطّ: ينبغي أن نحمل الطّلبة على تجويد خطهم، في كلّ عمل كتابيّ، وأن تكون كل التّمرينات الكتابيّة تدريجيّاً على الخطّ الجيّد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التّدريب، درس الإملاء.
- من ناحية أخرى فإنّ التّكامل الأفقي لمادّة الإملاء تتمثّل فيما يأتي⁽²²⁾:
1. التّربية الإسلاميّة: من خلال مساعدة الطّلبة على التّمييز بين الكتابة الاصطلاحية وكتابة المصحف، كما يمكن أن تكون الآيات القرآنية، والقصص الدّينيّة مادّة خصبة لمعالجة بعض المهارات الإملائيّة.
 2. الدّراسات الاجتماعيّة: يمكن للمعلّم أن يتّخذ من المدن أو الدّول محوراً لتدريس مهارة الإملاء، وذلك بالإشارة إلى بعض القضايا الإملائيّة في كلمات معيّنة مثل الفرق بين التّاء المربوطة والمفتوحة، وغيرها.
 3. الرّياضيّات: ترد الكثير من القضايا الإملائيّة في كتاب الرّياضيّات مثل المدّ في كلمة (الأحاد، والآلاف)، والهمزة المتوسّطة في كلمة (مئات). والمطلوب من الطّالب أن يكتبها كتابة إملائيّة صحيحة.
 4. التّربية الفنّيّة: كثير من معلّمي التّربية الفنّيّة يطلبون من الطّلبة رسم أشياء والتّعبير عنها بكلمات أو جمل، وهذا يتطلّب من الطّالب أن يكتب كتابة صحيحة، فعلى سبيل المثال لو طلب من الطّالب أن يرسم شجرة ويكتب اسمها، فالمطلوب كتابة أحرفها كتابة إملائيّة صحيحة.
 5. التّربية الرّياضيّة: يقوم المعلّم بتقسيم المجموعات الرّياضيّة وإعطائها رمزاً يمثّلها، هذا الرّمز قد يكون حرفاً من حروف الهجاء.

وبعد من خلال ما تقدّم يرى الباحث أن يطبّق الأسلوب التكامليّ أثناء تدريس اللغة العربيّة للتّاطقين بغيرها، خاصّة بين اللغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة إذ لا يمكن تطبيقه مع الموادّ الأخرى، خاصّة في المدارس التي تعتمد المناهج غير العربيّة في تدريسها، لكن إن كانت المدرسة تعتمد المنهاج العربيّ فيها ونعمت، أمّا بالنّسبة لطلبة الجامعات، فمن المعروف أنّ كثير من الطّلبة الأجانب يأتون لدراسة الشّريعة الإسلاميّة أو أيّ مادة أخرى، وفي الكثير من الدّول العربيّة تدخل مادّة اللغة العربيّة كمادّة إجباريّة على كلّ التّخصّصات، وهذا يوفّر مجالاً لتفعيل هذا الأسلوب أثناء التّدريس، لكن كما أشرنا سابقاً بالابتعاد عن اختلافات العلماء في قضايا قد تشتّت ذهن الطّالب وتجعل من العسير عليه فهم مادّة الإملاء.

الإجابة عن السّؤال الخامس

ينصّ السّؤال الخامس على: ما التّماذج المقترحة التي قدّمت لتعليم قواعد الإملاء للطّلبة غير التّاطقين باللغة العربيّة؟

لم يجد الباحث - على حدّ علمه - بناء نموذج لتعليم الإملاء للطّلبة التّاطقين بغيرها، غير بعض الدّراسات حول الأخطاء الإملائيّة التي يقع فيها هؤلاء الطّلبة، والكثير من الدّراسات التي تناولت الدّرس الإملائيّ، شرحاً أو نقداً، أو دراسة.

ومن خلال خبرة الباحث في تدريس اللغة العربيّة لمد (ثلاثين عامّاً) للطّلبة العرب في مراحل دراستهم المختلفة، وللطّلبة العرب في مستوياتهم المتعدّدة، في الجامعات والمدارس، توصّل إلى مقترح لتدريس درس من دروس الإملاء وهو (الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة)، بطريقة مختصرة، وسهلة، وسلسلة، تبتعد عن الاختلافات والقواعد الشّائكة، وتستخدم فيها الرّموز الرياضيّة، وقد وجد فيها الباحث طريقة مجديّة لتدريس هذا الدّرس المهمّ.

قواعد الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة كما وردت في كتب الإملاء

رسم الهمزة المتوسّطة

الهمزة المتوسّطة، إمّا أن تكون متوسّطة حقيقيّة، كأن تكون بين حرفين من بنية الكلمة، مثل: سأل، بئر، مؤذٍ. وإمّا أن تكون شبه متوسّطة، مثل: شيطان، ملأى، نشأة.

ومن القواعد العامة لكتابة الهمزة المتوسطة:

الهمزة المتوسطة على الألف

تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في الحالات الآتية:

1. إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح: سأل، تتألم، مكافأة.
2. إذا كان الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن، مثل: فجأة، مسألة، (ما عدا "هيئة").
3. إذا كانت الهمزة المتوسطة ساكنة بعد فتح، مثل: يأخذ، مأمور، بدأت، رأس، كأس.
4. إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة ووقعت بعد ألف المد، فتكتب منفردة بعدها، مثل: ساءل، تساءل، عباءة.
5. إذا كانت الهمزة شبه متوسطة، ووقعت بعد حرف انفصال فتكتب منفردة بعده، مثل: جُزءان، ضواء، جاء.

الهمزة المتوسطة على واو

تكتب الهمزة المتوسطة على واو في الحالات الآتية:

1. إذا كانت الهمزة المتوسطة مضمومة بعد ضم، مثل: كُؤوس، رؤوس.
2. إذا كانت الهمزة المتوسطة مضمومة بعد فتح، مثل: يؤوب، خطوهم، قؤول.
3. إذا كانت الهمزة المتوسطة مضمومة بعد سكون، مثل: تفاؤل، تشاؤم، تشاؤب.
4. إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد ضم، مثل: مؤنث، مؤجل، مؤازر.
5. إذا كانت الهمزة المتوسطة ساكنة بعد ضم، مثل: مؤمن، مؤذ، يؤثر.

الهمزة المتوسطة على نبرة

تكتب الهمزة المتوسطة على نبرة (ياء) في الحالات الآتية:

1. إذا كانت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد كسر، مثل: متكئين، معين، ننشئين.
2. إذا كانت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد ضمة، مثل: رؤس، وئدت، سئلت.
3. إذا كانت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد فتحة، مثل: يئس، لئيم، أئمة.

4. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مكسورة بعد سكون، مثل: سائل، جُرَيْيَّة، أسئلة.
5. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد كسرة، مثل: فَيْتة، ظمِئت، دافِئَة، مِئَة.
6. إذا كانت الهمزة المتوسّطة ساكنة بعد كسرة، مثل: يُمِر، يُمَس، مِئذنة.
7. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مضمومة بعد كسرة، مثل: سُنْقِرْثُك، مِمَادِثُك، مِمساوِثُك.

رسم الهمزة المتوسّطة مع علامة التّأنيث

الهمزة المتوسّطة بإلحاق علامة التّأنيث بها، لا تكون إلا مفتوحة.

1. فإن كان ما قبلها مفتوحاً أو ساكناً صحيحاً، كتبت على الألف، مثل: نشأة، مَلَأَى، حَدَاة.
2. وإن كان ما قبلها مضموماً، كتبت على الواو، مثل: لَوْلُوة.
3. وإن كان ما قبلها مكسوراً أو ياءً ساكنة، كتبت على الياء (نبرة)، مثل: مِئَة، خطيئة، بيعة، تهنئة.

رسم الهمزة المتطرّفة

للهمزة المتطرّفة أربع قواعد هي:

1. إذا سبقت الهمزة المتطرّفة بكسرة كتبت على ياء مثل: شاطئ.
2. إذا سبقت الهمزة المتطرّفة بضمة كتبت على واو مثل: لَوْلُو.
3. إذا سبقت الهمزة المتطرّفة بفتحة كتبت على ألف مثل: بدأ.
4. إذا سبقت الهمزة المتطرّفة بسكون كتبت على السّطر مثل: شيء.

من الملاحظ ممّا سبق أن قواعد كتابة الهمزة المتوسّطة متشعبة وكثيرة، وأنّ تدريسها للطلّبة بهذه الصّورة التّقليديّة، يشكّل عائقاً لإتقان كتابتها؛ لصعوبة حفظ هذه القواعد أوّلاً، ولتشعبها ثانياً، ولوجود كلمات شاذّة عن القاعدة ثالثاً، ولوجود اختلافات بين العلماء في قواعد الإملاء رابعاً، فإن نحن نأينا عن هذه المعوقات الأربعة، كما سيرد في التّموذج المقترح، أصبحت سهولة الحفظ لا يمكن نسيانها من قبل المعلّم والطّالب سواء بسواء.

النموذج المقترح

الهمزة المتوسطة على واو النصّ في المرتبة الثانية من حيث القوة ويقابلها حرف (و) $\text{و} / \text{ء} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$	الهمزة المتوسطة على ياء (نبرة) الكسرة أقوى الحركات ويقابلها حرف (ي) $\text{ي} / \text{ء} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} / \text{ء} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} / \text{ء} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} / \text{ء} = \text{ـ} \times \text{ـ}$
الهمزة المتوسطة على الباء والواو والآلف المُكوّن أضعف الحركات $\text{ء} / \text{ء} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{أ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$	الهمزة المتوسطة على الألف الفتحة في المرتبة الثانية من حيث القوة ويقابلها حرف الألف (ا) $\text{ء} / \text{ء} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{ؤ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{أ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$ $\text{أ} = \text{ـ} \times \text{ـ}$

الهمزة المتوسطة على ياء، و واو، وألف (ؤ، ء، أ)	الهمزة المتوسطة على ألف (أ)	الهمزة المتوسطة على واو (ؤ)	الهمزة المتوسطة على ياء / نبرة (ء)
الكسرة أضعف الحركات*(23)	الفتحة ثالث أقوى الحركات وتقابلها الألف (أ)	الضمة ثاني أقوى الحركات	الكسرة أقوى الحركات وتقابلها الياء (ي)

ثمَّ ننبه الطالب أنَّ القواعد السابقة تقرأ من اليمين إلى الشمال، ثمَّ من الشمال إلى اليمين، كما في المعادلات الرياضية، إذ يمثِّل الطرف الثاني من المعادلة مرَّة (حركة الهمزة) والطرف الأول (حركة الحرف الذي يسبق الهمزة)، والعكس صحيح أي يصبح الطرف الثاني (حركة الحرف الذي يسبق الهمزة)، وأمَّا الطرف الأول فيمثِّل (حركة الهمزة) في المرَّة الثانية ومثال ذلك في القاعدة الأولى، إذ تقرأ بهذا الشكل:

إذا كانت الهمزة مكسورة وما قبلها مكسور تكتب على ياء (ء/ئ)، وإذا كان الحرف الذي يسبق الهمزة مكسورًا وهي مكسورة تكتب على الياء (نبرة) (ء/ئ)، وهكذا بقيَّة القواعد فكلَّ معادلة هي في الحقيقة قاعدتان، بحيث يصبح مجموعها (ثلاثين قاعدة) كما في الجدول السابق.

ثمَّ إنَّ أراد المعلم الإشارة للطلبة إلى أنَّ هناك قاعدة أخرى منفصلة تمثِّل القاعدة الواحدة والثلاثين فهي:

إذا سبقت الهمزة بحرف مدٍّ ساكن تكتب منفردة على السطر، إذ هذه قاعدة منفصلة وليست من القواعد الشاذة.

الهمزة المنطرفة

ُ = ؤ	ِ = ئ
َ = أ	ّ = ء

لا يوجد لهذه القواعد الأربع معادلة ذات طرفين لكنّ الحركة تعبر مباشرة على أيّ الحروف تكتب الهمزة؛ إذ تكتب الهمزة على ياء إذا كانت متطرفة وما قبلها مكسور، وعلى واو إذا سبقها حرف مضموم، وعلى ألف إذا سبقها حرف مفتوح وعلى السّطر إذا سبقها حرف ساكن.

النتائج

1. هذا النموذج مبني على أسس علمية و هو ما يسمى اليوم بـ (هندسة اللغة)، وليس ضرباً من الخيال، أو العشوائية.
2. لا بدّ من تقديم مادّة الإملاء بطريقة سهلة بعيدة عن الاختلافات وعن التشعبات، ولا بدّ من تهذيب هذا العلم قبل أن يقدم للطلّبة خاصّة الناطقين بغير العربية.
3. التّكاملية بين درس الإملاء ودروس العربية، أو الموادّ الدراسيّة الأخرى ذات فائدة كبير في إتقان هذا العلم.
4. الاهتمام بدرس الإملاء كغيره من الدّروس وإعطاؤه حقّه من عدد الحصص لتدريسه.

التوصيات

1. ربّما تفتح هذه الدّراسة الباب أمام أساتذة وباحثين لتناول جوانب أخرى من الدّرس الإملائيّ بالطريقة نفسها.
2. الاهتمام بتوصيات الدّراسات، والأبحاث، والبيانات الختامية للمؤتمرات التي تعقد لمناقشة مثل هذه الموضوعات والمجاور، والعمل على تطبيقها.
3. لا بدّ من الاهتمام بالتّوجه لدرس الإملاء، و تعليمه للناطقين بغيرها، وعدم الاكتفاء بقضايا تنأثر في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

الهوامش:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، ص129.
- 2- الجنادة، والمرشدة، الأخطاء الكتابية في اللغة العربية لدى وارثي اللغة العربية في جامعة زايد دراسة ميدانية تحليلية.
- 3- الفاعوري، عوني، أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية.
- 4- راموني، راجي، دراسة إحصائية للأخطاء في كتابات الطلاب الأمريكيين في اللغة العربية.
- 5- الحسيبي، هويدا، الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- 6- تيان، غسان، طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب التعلم والتعليم).
- 7- المطوع، نجاه، الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت دراسة ميدانية.
- 8- عبد الصادق، اعتماد، الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها" (دراسة تحليلية في ضوء المصادر اللغوية والتربوية).
- 9- قتيش، أحمد، الإملاء العربي، ص5.
- 10- التميمي، والكيال، الإملاء الواضح، ص5.
- 11- قتيش، أحمد، الإملاء العربي، ص5.
- 12- أبو خليل، زهدي، الإملاء الميسر، ص6.
- 13- ابن منظور، لسان العرب، ص129.
- 14- سورة البقرة من الآية 282.
- 15- قتيش، أحمد، الإملاء العربي، ص8.
- 16- الطباع، عمر، الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، ص14.
- 17- شحاتة، حسن، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، ص15-19 بتصرف.
- 18- إبراهيم، عبدالمعطي، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص8.
- 19- علم، يحيى مير، نظرات في "قواعد الإملاء"، نظرات في قواعد الإملاء - د. يحيى مير علم - عمر فضل الله (omarfadlalla.com) آخر دخول 2021/7/12م.

- 20- حمّاد، خليل، ورفاقه، الموسوعة الغراء في تعليم قواعد الإملاء، ص24.
- 21- إبراهيم، عبدالمعالي، الإملاء والتّقييم في الكتابة العربية، ص13-14.
- 22- الفقعاوي، جمال، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصفّ السابع في محافظة خان يونس، ص46-47.
- 23- العلماء لا يعدّوننا حركة ولكن تقوم بما تقوم به الحركة، منتدى مجمع اللغة العربيّة على الشبكة العالميّة <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=1384> آخر دخول 2021/7/12م.

المراجع:

1. إبراهيم، عبد المعالي، الإملاء والتّقييم في الكتابة العربية، (مصر: مكتبة غريب، د ت).
2. أبو خليل، زهدي، الإملاء الميسر، ط1، (عمّان: دار أسامة للنشر، 1998م).
3. ابن منظور، جمال الدّين، لسان العرب، المجلد14، (بيروت: دار صادر للطباعة والنّشر، 2000م).
4. تيان، غسان لي، طرائق وأساليب تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها (تجارب التّعلّم والتّعليم)، المؤتمر العالميّ لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، (الرياض: جامعة الملك سعود، 2011م).
5. الجنادية، أحمد، المراشدة، طلال، الأخطاء الكتابيّة في اللغة العربيّة لدى واثري اللغة العربيّة في جامعة زايد دراسة ميدانيّة تحليليّة، (الجزائر: مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي، 2020م).
6. الحسيني، هويدا، الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في كتابات الدّارسين في برامج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، (مصر: جامعة المنصورة، 1988م).
7. حمّاد، خليل عبد الفتّاح، وآخرون، الموسوعة الغراء في تعليم قواعد الإملاء، ط1 (غزة: مكتبة سمير منصور، 2006م).
8. شحاتة، حسن، تعليم الإملاء في الوطن العربيّ أسسه وتقويمه وتطويره، ط2، (القاهرة: الدّار المصريّة اللبنانيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، 1992م).
9. الطّباع، عمر فاروق، الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، ط1، (بيروت: مكتبة المعارف، 1993م).
10. عبد الصّادق، اعتماد، الصّعوبات اللّغويّة وطرق علاجها في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها دراسة تحليليّة في ضوء المصادر اللّغويّة والتّربويّة، (القاهرة: جامعة الأزهر، 2010م).

11. علم، يحيى مير، نظرات في "قواعد الإملاء"، نظرات في قواعد الإملاء - د. يحيى مير علم - عمر فضل الله (omarfadlalla.com) آخر دخول 2021/7/12م.
12. الفاعوري، عوني، أخطاء الكتابة لدى متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية، العدد 81، (الأردن: مجلة مجمع اللغة العربية، 2011م).
13. الفقعاوي، جمال رشاد، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصفّ السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير، (غزة: الجامعة الإسلامية، 2009م).
14. قَبَش، أحمد، الإملاء العربيّ نشأته، وقواعده، ومفرداته، وتمازيجه، (دمشق: دار الرشيد، 1984م).
15. المطوع، نجاه عبد العزيز، الصّعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت دراسة ميدانية، العدد 1، (الإمارات: مجلة كلية التربية، 1995م).
16. منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=1384> آخر دخول 2021/7/12م.
17. النعيمي، عبدالمجيد، الكيال، دحام، الإملاء الواضح، ط3، (بغداد: مكتبة دار المننّي، 1967م).

متطلبات تنفيذ التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر رؤساء الاقسام

دراسة حالة -جامعة النجاح الوطنية-

طالب دكتوراه. شادي قشوع

الجامعة العربية الأمريكية -فلسطين

shadiqashoo@gmail.com

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة التعرف إلى المرتكزات التي تستند إليها تجربة النجاح في التخطيط الاستراتيجي، و الوقوف على الاحتياجات التدريبية التي تشملها الخطة الاستراتيجية للجامعة ما بين عامي (2020 - 2025)، كما هدفت التعرف إلى سبل تطبيق معايير الجودة الشاملة في الخطط الاستراتيجية للجامعة النجاح الوطنية، و الوقوف على التحديات التي تعيق التخطيط الاستراتيجي الأمثل والمتوقع في جامعة النجاح الوطنية، استخدم الباحث المنهج الكيفي لجمع البيانات النوعية باستخدام أداة الدراسة المقابلة، حيث تكون المجتمع في هذه الدراسة من جميع رؤساء الاقسام والبالغ عددهم (180) في جامعة النجاح الوطنية، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من رؤساء الاقسام في جامعة النجاح قوامها (5) رؤساء لإجراء مقابلة بحثية معهم أظهرت نتائج الدراسة أهمية أن يتمتع القائمين على إعداد التخطيط الاستراتيجي برؤيا مستقبلية وفق واسع وذلك في سبيل التطوير وتحقيق الأهداف، كما ويتجلى نجاح التخطيط بوجود أشخاص يتمتعون بالسماوات القيادية الناجحة والأخلاقية التي تدعوهم إلى الالتزام والإخلاص وتقديم الأفضل وعدم تغليب المصالح الخاصة على المصالح العامة، كما أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية جاءت بالدرجة الأولى حول تكنولوجيا المعلومات على اعتبارها من أهم متطلبات القرن الحادي والعشرين، وأداة من أدوات التغيير، وأشارت الدراسة إلى بعض التحديات التي تعيق التخطيط الاستراتيجي منها تحديات تتعلق بالآزمات الطارئة كأزمة كورونا وانقطاع التعليم الوجاهي والتحول بالتعليم إلكترونياً، والاحتلال والوضع الأمني وانعكاس ذلك على بنية الدولة بكل مفاصلها ومنها الجامعة، والتدهور الاقتصادي الذي يعيشه البلد يؤدي إلى تعثر الكثير من الخطط الاستراتيجية، وتحديات تتعلق بمعايير الجودة والمتغيرات المتسارعة وربط مخرجات التعليم بسوق.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، متطلبات التخطيط الاستراتيجي

Requirements for the implementation of strategic planning in higher education institutions from the point of view of department heads

Case study-Najah National University

PHD Student .Shadi qshoo

The Arab American University- Palestine

shadiqashoo@gmail.com

Abstract:

The study aimed at identifying the focus on the experience of success in strategic planning and standing on the training needs covered by the Strategic Plan of the University between 2020-2025, and identifying ways to apply overall quality standards in the strategic plans of the University of Najah and Standing the challenges that hinder the optimal and expectational strategic planning at the National Success University. The researcher used the Quali data collection of qualitative data using the corresponding study tool. In the form of sections of sections in the University of Najah (5 Heads), the results of the study showed the importance of the importance of preparing strategic planning for future views, in order to achieve development and achieve goals, and the success of planning has been successful with successful and ethical leadership features To commit and sincerity and submit the best and not different interests on public interests, as the results showed That the training needs came primarily about IT in mind the most important requirements of the twenty-first century, and a tool of change tools. To the structure of the state with all its joints, including the university, and the economic degradation of the country leads to a lot of strategic plans and challenges related to quality standards and accelerated variables and linking education outputs in a market.

Keywords: Strategic Planning, Istarian Planning Requirements

المقدمة

يعد التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية هو ضرورة وليس ترفاً، حيث يؤدي إلى رفع أداء المؤسسات التعليمية إذا كان تطبيقه جيداً؛ حيث يساعد اعتماد طريقة التخطيط الاستراتيجي في تحقيق مجموعة من الفوائد فمن أهمها: تحديد خارطة طريق للمؤسسة، وتساهم في زيادة المنافسة الدولية ويمنحهم ميزة تنافسية مستمرة، ويمكن للمؤسسة استخدام الموارد بفعالية، كما يوفر فرصاً لجميع المستويات الإدارية في هذه العملية، مما يؤدي إلى تقليل المقاومة التي قد تحدث عند التغيير، وهذا يوفر الممارسات الإدارية في المؤسسات التعليمية.

فعلى مستوى التعليم العام، أصبح التخطيط الاستراتيجي ضرورة لتحقيق التنمية والتحسين، في ما يعرف بالخطة التشغيلية، فلم تعد العشوائية في التخطيط مناسبة للمؤسسات التعليمية بسبب التحديات الداخلية والخارجية المفروضة عليها والتخطيط الاستراتيجي لمواجهة المستقبل في إطار الحاضر(1). ويهتم التخطيط الاستراتيجي بتحديد المستقبل الأساسي للمرفق، والأهداف العامة التي يسعى لتحقيق ذلك، ويرتبط بمفهوم الاستراتيجية التي هي الطريقة التي تختارها الإدارة للاستفادة من الموارد المتاحة لها وتحقيق أفضل النتائج ، فالتخطيط الاستراتيجي يعكس فهم واقعي لما يجري في البيئة الداخلية للمنظمة، ويحاول تحديد نقاط القوة والضعف، وفهم بيئة المؤسسة الخارجية ومحاولة تحديد الفرص والمخاطر المعنية، والتي يمكن إجبارها على المستقبل، والاستعداد له، وصياغة مجموعة من البدائل الاستراتيجية التي تقود المنظمة لتحقيق أهدافها وتوفير أفضل ظروف تسهم في تسهيل هذه الأهداف (2). ويعد التعليم العالي مستوى عالٍ من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان، لأنه يأتي استكمالاً لما تم تحقيقه في مراحل التعليم الأساسي والثانوي، لذلك فإن تحقيق الأهداف التعليمية للمجتمع المتوخى حول قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه في هذه المراحل. إذا كان النظام التعليمي والتربوي في مراحل المدرسة الثانوية قادرة على بناء المعرفة والاتجاهات، فإن إنجاز الجودة في هذا التعليم يتم تحقيقه من خلال التوجيه والتخطيط الاستراتيجي الذي يحقق التميز وتطوير المؤسسات الجامعية(3). وقد ذكر غنيمي(4) أن للتخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية دوراً حيوياً في حياة المنظمات، كونها تسهم بدور فاعل في وضع التصورات والرؤى ورسم معالم المستقبل، وإذا أردنا أن يكون التخطيط الاستراتيجي فعالاً، فإنه من الضروري أن يتم تحديد وتدقيق رسالة المؤسسة التربوية وغاياتها ذات الطابع الغامض، العام، والعريض، ولهذا طالبت العديد من الأدبيات بوجوب تطور الرؤية الاستراتيجية للنظام التربوي بصورة رسمية قبل تنفيذ عمليات التخطيط الاستراتيجي ، مما سيبرز لنا عنصراً هاماً وهو "التركيز على متطلبات التخطيط. ونظراً لما تحتاجه أي عملية اصلاح تربوي إلى التخطيط الاستراتيجي الفعال الذي ينطلق من الواقع ، ويحلل اتجاهات الماضي القريب ، ويهيئ نفسه للمستقبل وكون التخطيط عنصراً أساسياً من عناصر الإدارة التعليمية ، وله الأولوية على جميع عناصر الإدارة الأخرى ، إذ لا يمكن تنفيذ أي عمل دون تخطيط له ؛ فهو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل ، والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله جاءت هذه الدراسة لتقف وتدرس متطلبات تنفيذ التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي .

مشكلة الدراسة

تسعى مؤسسات التعليم العالي في كل المجتمعات والدول لتلبية احتياجات عملية التنمية في مواردها البشرية، وتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في التعليم في سبيل الوصول إلى التميز في أدائها ومخرجاتها التعليمية، وذلك من خلال اكساب القوى البشرية في الجامعة بالمهارات الفنية العالية المستوى، وبذل الجهود في تبني استراتيجيات ناجحة لاستثمار نقاط القوة، والإفادة من الفرص المتاحة في التغلب على جميع الصعوبات والتحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، وكون الجامعات العربية بشكل عام، وجامعات فلسطين بشكل خاص لم تصل إلى سلم التصنيفات العالمية للجامعات ضمن العشر الأوائل من الجامعات المصنفة يشير إلى ضرورة إعادة النظر في الاستراتيجيات المنفذة للنهوض بالأداء في مختلف الجوانب إدارياً، وفنياً، وأكاديمياً، وعلمياً، وبحثياً، وتحقيق مستوى متقدم من التميز والجودة، وقد ذكرت دراسة ثانكورن وكاليجون (Thankun& Caligin,1992) المشار إليهما في حمدان وإدريس(5) بأن المنظمات التي تستخدم التخطيط الاستراتيجي أكثر نجاحاً وفاعلية من تلك التي لا تستخدمه.

وبناءً على ما سبق، ونظراً لكثرة التصنيفات العالمية المتعلقة بجودة مؤسسات التعليم العالي، والتميز، وانطلاقاً من كون الباحث أحد طلبة الدكتوراه في الإدارة التربوية، ارتأى الوقوف على متطلبات التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي قناعةً منه في أهمية التخطيط الاستراتيجية في تحديد شخصية الجامعة ونجاحها، واختيار جامعة النجاح الوطنية كحدود مكانية للبحث باعتبارها تصدرت الجامعات الفلسطينية لعام 2020 في التصنيفات العالمية لمعايير الجودة والتميز.

أسئلة الدراسة

جاءت الدراسة الحالية بمهدف الإجابة على أسئلة الدراسة التالية:

1. من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات البحثية السابقة هناك عدة متطلبات للتخطيط الاستراتيجي، وجامعة النجاح الوطنية رائدة في هذا المجال، فحبذا توضيح المرتكزات التي تستند إليها تجربة النجاح في التخطيط الاستراتيجي؟
2. كأحد عناصر العملية التعليمية والقيادية في جامعة النجاح الوطنية، برأيك ما الاحتياجات التدريبية التي تشملها الخطة الاستراتيجية للجامعة ما بين عامي (2020 - 2025)؟

3. دأبت جامعة النجاح الوطنية على تبني فلسفة الجودة الشاملة في التعليم، وتضمنين معاييرها في مجالات التخطيط الاستراتيجي، فكيف ترى سبل تطبيق هذه المعايير في الخطط الاستراتيجية للجامعة من وجهة نظرك؟
4. الوصول إلى القمة يسبقها تحديات كبيرة، وفي ضوء الدراسات السابقة يتبين للباحثين والدراسين أن المحافظة على الميزة التنافسية يتطلب تجاوز كثير من التحديات، برأيك في ضوء تجربة النجاح ما هي تلك التحديات التي تعيق التخطيط الاستراتيجي الأمثل والمتوقع؟
5. تذليل الصعوبات، ومواجهة التحديات تتطلب مجموعة من الإجراءات التنفيذية، والقرارات الصائبة، وقيادة تغيير فاعلة، وانطلاقاً من تحقيق جامعة النجاح الوطنية لإنجازات رائدة على مستوى الجامعات الفلسطينية، ما الإجراءات والتدابير المتخذة في الجامعة للتغلب على التحديات من وجهة نظرك؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الوقوف على المرتكزات التي تستند إليها تجربة النجاح في التخطيط الاستراتيجي .
- الوقوف على الاحتياجات التدريبية التي تشملها الخطة الاستراتيجية للجامعة ما بين عامي (2020-2025)
- التعرف إلى سبل تطبيق معايير الجودة الشاملة في الخطط الاستراتيجية للجامعة النجاح الوطنية.
- الوقوف على التحديات التي تعيق التخطيط الاستراتيجي الأمثل والمتوقع في جامعة النجاح الوطنية.
- التعرف إلى الإجراءات والتدابير المتخذة في جامعة النجاح الوطنية للتغلب على التحديات من وجهة نظر أفراد العينة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من حيث:

- الأهمية النظرية: تقديم المادة النظرية المتعلقة بمتطلبات تنفيذ التخطيط الاستراتيجي من خلال ما تقدمه الدراسة من أدب نظري ودراسات سابقة ذات الصلة بالتخطيط الاستراتيجي مما يساهم في تقديم المعلومات المعرفية بهذا النوع من التخطيط.

الأهمية البحثية: تعد هذه الدراسة من الدراسات البحثية الحديثة التي تناولت موضوع متطلبات تنفيذ التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العام من خلال توظيف أدوات بحثية نوعية، وتنبؤ قيمة البحث ومكانته من حيث عنوانه، حيث أن التخطيط الاستراتيجي يعد السبيل العلمي المتاح أمام النظم التعليمية للحاق بركب المجتمعات المتقدمة، والانتقال بالتربية من مرحلة النظم التقليدية إلى مرحلة البنيات الجديدة، حيث أن عملية التخطيط الاستراتيجي تعد من أهم العمليات الإدارية التربوية فعالية وفائدة لما لها من آثار إيجابية على النتائج التربوية المرجوة، كما أن المادة البحثية في هذه الدراسة تفيد في إثراء المكتبات الجامعية بالمادة العلمية.

الأهمية التطبيقية: توجيه أنظار المهتمين من متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي إلى متطلبات التخطيط الاستراتيجي الناجح، وتحديد الإجراءات التنفيذية والعمل على حل المشكلات وتذليل المعوقات والتحديات التي تواجه تنفيذها، كما ستفيد هذه الدراسة القائمين على التخطيط الاستراتيجي الأخذ بتوصيات ومقترحات الدراسة في سبيل الارتقاء في سلم التميز واحداث التغيير، والاستمرارية في المنافسة الجامعية في مجال الجودة العلمية، كما ستكون هذه الدراسة فرصة أمام الباحثين لتناول موضوع متطلبات تنفيذ الخطة الاستراتيجية في مؤسسات تعليمية أخرى في فلسطين.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات التالية:

الحدود المكانية: جامعة النجاح الوطنية

الحدود البشرية: رؤساء أقسام الكليات في الجامعة

الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2020-2021)

الحدود الإجرائية: و تتمثل بأداة الدراسة في مقياس متطلبات تنفيذ الخطة الاستراتيجية في مؤسسات

التعليم العالي، وسبل التغلب على المعوقات التي تواجه خطط التنفيذ، وبالأساليب النوعية المستخدمة

في تحليل نتائج الدراسة

مصطلحات الدراسة

التخطيط الاستراتيجي: "وهو أسلوب التحرك لمواجهة تهديدات أو فرص بيئية والذي يأخذ في الحسبان نقاط الضعف والقوة الداخلية للمشروع، سعياً لتحقيق رسالة وأهداف المشروع" (6).

ويعرفه الباحث اجرائيا: تصور مستقبلي يضعه فريق العمل بقيادة رئيس القسم ينطلق من تحليل للبيئة الداخلية للمؤسسة وتحديد نقاط القوة والضعف، والبيئة الخارجية بتحديد المعوقات التي تواجهها المؤسسة في تنفيذ الخطة وسبل مواجهة تلك المعوقات، ويتبين ذلك من خلال استجابات رؤساء الأقسام وإدارة جامعة النجاح على أدوات الدراسة.

متطلبات التخطيط الاستراتيجي إجرائيا وهي الشروط والظروف والاليات التي ينبغي توافرها لتطبيق عمليات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسة التعليمية من حيث تضمينها لرؤية ورسالة وقيم الاستراتيجية وعمليات التنفيذ والمواجهة.

الاطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التخطيط الاستراتيجي

التخطيط الاستراتيجي هو " عملية تفيد التجديد و التحول التنظيمي وهذه العملية تقوم بتوفير الوسائل اللازمة والمناسبة للتكيف الخدمات والأنشطة مع الظروف البيئية المتغيرة ، كما أنه يوفر إطارا تحسين وتطوير العلاقات البراجمية والإدارية والتعاونية وتقييم التقدم الذي تحرزه المنظمة ، كما أن التخطيط الاستراتيجي يصوغ المستقبل المنشود ، ويحلل البيانات المتاحة التي لها تأثير على العمل ، ويحدد الأهداف الرئيسية طويلة الأجل للمنظمة ، ويخطط ويخصص الموارد المتاحة للمنظمة بطريقة يمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف في إطار الفرص والقيود في بيئة المنظمة ،أنه التخطيط الذي يحدث تغييرا نوعيا في المنظمة وممارسة الإدارة وتأثيره بعيد ،فهو العملية التي يتم من خلالها تنسيق الموارد مع الفرص المتاحة لها (7).وقد عرف برايسون(8)." التخطيط الاستراتيجي بأنه شكل من التخطيط مصمم لمساعدة المؤسسات التي تسعى إلى تحقيق نفع على الاستجابة بشكل فعال للتغيرات التي تحدث في النظام فهو عبارة جهد منظم لتقديم قرارات وممارسات جوهرية تشكل اتجاه أنشطة المدرسة وطبيعتها " ،كما عرفها السويدان(9) بأنها القرارات ذات التأثير المستقبلي ، وهي عملية مستمرة ومتغيرة مع فلسفة الإدارة ونظام متكامل يتضمن الهياكل التشغيلية والإجرائية والميزانيات والأنظمة والبرامج،وعرفه مصطفى (10).إنه عملية مستمرة لصنع القرار تستند إلى المعلومات المستقبلية المحتملة حول هذه القرارات وآثارها المستقبلية،وتحديد الأهداف والاستراتيجيات والبرامج الزمنية،وضمان تنفيذ خطط وبرامج محددة.

أهمية التخطيط الاستراتيجي

تكمن أهمية التخطيط الاستراتيجي في تركيزه على الربط الفعال بين المؤسسة والبيئة المحيطة بها بما يضمن نجاحها في تحقيق رسالتها وتحقيق هذا النجاح يجب على المؤسسة القيام بفحص هذه البيئة وتقويمها بهدف معرفة التغير الحادث والمحتمل في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والسياسية ويتطلب معرفة البيئة دراية بالأساليب الحديثة والمعاصرة في مجال التقدم والمعرفة بطرق فحص رسالة المؤسسة وأغراضها وبرامجها وكذلك معرفة عناصر الفاعلية والكفاءة التي تقود رسالة المؤسسة، وأن تطبيق وممارسة التخطيط الاستراتيجي يشجع على خلق بيئة الحوار بين المشاركين لفهم رؤيتها والانتماء إليها واكتساب مهارات التخطيط الاستراتيجي وترابط المؤسسة مع بيئتها وتحديد أولويات العمل(11). ويرى سلمان (12) أن أهمية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة تتمثل في أنه يساعد في وضع قائد المؤسسة ومجلسها والفريق الإداري بها في حالة من التركيز على مصير هذه المؤسسة ومستقبلها ويساعد القيادة الموجودة على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجه النظام ويساعد فريق الإدارة الحالي على الشعور بأن لديه القدرة على الرقابة والتحكم في مستقبل المؤسسة، فالمشكلات تكون موجودة ولكنها في نطاق غير معروف ومفهوم. ووجد معظم المديرين أنه من الأفضل أن يكون لديهم أفكار محدودة حول ما يجب القيام به قبل بدء العمل، ولكن من الغريب أن هذا الاعتبار غالبا ما يتم إهماله، ومن ثم يسمح المديرون أنفسهم بالانجذاب إلى المواقف التي تضعهم تحت رحمة الظروف والطبيعة وديناميكية الأنشطة التي تظهر أهمية التخطيط لأنها تمكن المدير من مواجهة المستقبل والتغير، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون التخطيط يتجنب المدير الميل إلى ترك الأمور تسير على بصماتها ويعطيه الأمل في تحقيق أهداف أفضل، والتخطيط ينبه المدير إلى الفرص المختلفة ويظهر له الطريق لتحقيقها فأهمية التخطيط أكبر بكثير من مجرد توفير حلول للمشاكل، فإنه يفتح الباب أمام طرق جديدة والتخطيط مهم أيضا لأنه يساعد على تقليل التكاليف إلى الحد الأدنى ويمكن أن نذكر أربعة أسباب أساسية للأهمية البالغة لوظيفة التخطيط وهي: التغلب على عدم التأكد والتغير، تركيز الانتباه على الأغراض والأهداف واكتساب التشغيل الاقتصادي حيث يعمل التخطيط على تخفيض التكاليف و تسهيل الرقابة بدون التخطيط لا توجد رقابة فالمدير لا يمكنه التأكد من أداء مرؤوسيه لعدم وجود أهداف مخططة يمكن استخدامها(13).

أهداف التخطيط الاستراتيجي

يمكن توضيح أهداف التخطيط الاستراتيجي كما ذكرها أبو النصر (14) ومنها: تحقيق مبدأ التنمية والتجانس في هيكل السكان، والتفاعل الإيجابي مع الثقافة والفكر الإنساني، و تطوير الأفراد، فكريا، واجتماعيا لمواكبة متطلبات التنمية الشاملة، والتقليل من التباين في مستوى المعيشة بين أفراد المجتمع وتحقيق التوازن في الحياة، وتحديد وتوجيه قرارات الاستثمار في المنظمة، والتعرف على فرص الاستثمار الجديدة امام المنظمة وتحديد سبل ومتطلبات الاستفادة منها وتحديد افضل بدائل توفير موارد المنظمة وفق اعتبارات التكلفة والفائدة وتعميق إحساس أعضاء المنظمة بأهمية وحتمية دراسات جدوى القرارات والتأكد من فعاليتها.

متطلبات التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي

هناك متطلبات أساسية يجب مراعاتها قبل بدء بوضع الاستراتيجيات، وهذه المتطلبات هي مدخلات مهمة تؤثر على فعالية ونجاح التخطيط الاستراتيجي ونجاحهم ، وتتمثل متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي على النحو التالي كما ذكرها الشثري (15) وجود إدارة عليا تؤمن بالتخطيط الإستراتيجي ، وهيكل تنظيمي واضح ومناسب للمؤسسة، كما أن هناك توفر الإمكانيات المادية والمهارات المناسبة والمتنوعة للقيام بالتخطيط ،توفر صورة واضحة عن بيئة الجامعة وإدراك القصور جيداً ، والتزام من الموظفين والإدارة المتوسطة بالتخطيط ، ثم توفر للمشاركين القناعة الكاملة بالخطة بحجم الفوائد المترتبة على تطبيق الخطة الاستراتيجية.

ومن متطلبات التخطيط الاستراتيجي كما وضحها ماهر (16) ما يلي:

- موارد مالية : يجب أن تكون هناك بنود مالية ومخصصات للإنفاق على الدراسات الاستراتيجية والاستشاريين الخارجيين والمتخصصين.
- مهارات إدارية : يجب أن يكون الموظفون على مستويات مختلفة من الإدارة على درجة عالية من المهارة في التخطيط الاستراتيجي والفروع الأخرى المرتبطة به.
- أنظمة معلومات : يجب أن تكون الدراسات والأنظمة لجمع البيانات حول البيئة الداخلية والخارجية متاحة وملخصة وإعدادها في تقارير تساعد القادة على التخطيط.
- الوقت : تحتاج المؤسسة التعليمية إلى جهود واسعة ووقت لمعالجة جمع المعلومات والاجتماعات وكتابة التقارير حول التخطيط الاستراتيجي

حواجز : يتطلب التخطيط الاستراتيجي جهدا إضافيا ، يجب تشجيعه بمكافآت وحوافز مادية الابتكار : يجب على المؤسسة التعليمية بدء وتشجيع التفكير المبتكر من أجل الحصول على أفكار جيدة تدعم الخطط الاستراتيجية.

المخاطرة : كلما كان القادة على درجة عالية من تحمل المخاطر والريادة للأفكار الجديدة ساعد ذلك على نجاح التخطيط الاستراتيجي.

المرونة : يجب أن تكون المؤسسة قادرة على التعامل مع التغيرات في البيئة والظروف المحيطة بحيث يمكن تكييفها والتحكم فيها.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

دراسة الزبيدي (17) هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة توافر متطلبات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في لواء ناعور، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجمع البيانات تم تطوير استبانة ، تم تطبيقها على عينة تكونت من (177) معلما ومعلمة من معلمي مدارس لواء ناعور الأساسية في محافظة العاصمة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات عينة الدراسة كانت موافقة بدرجة متوسطة على درجة توافر متطلبات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في لواء ناعور. دراسة العامري (18) هدفت الدراسة التعرف على متطلبات التخطيط الاستراتيجي لتحقيق مستهدفات البرنامج الوطني 2020 بمدارس محافظة العرضيات من وجهة نظر القادة والمعلمين ،استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لأغراض الدراسة مستخدما أداة الدراسة الاستبانة ،تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة بالمدارس الحكومية والبالغ عددهم (74) قائدا ،كما تكون مجتمع الدراسة من (1153) معلما ،وتم اختيار (150) قائدا ومعلما بالطريقة العشوائية الطبقية ،أظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات التخطيط الاستراتيجي لتحقيق مستهدفات البرنامج الوطني 2020 بمدارس محافظة العرضيات من وجهة نظر القادة والمعلمين جاءت مرتفعة ، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين وقادة المدارس في تقديرهم لدرجة متطلبات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية. دراسة حسن(19) هدفت الدراسة إلى تقصي درجة توظيف متطلبات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الزيتونة الأردنية من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اتبعت الدراسة منهجا وصفيا مسحيا، تكونت عينة الدراسة من (117) عضو هيئة تدريس في جامعة الزيتونة الأردنية للعام الجامعي 2018-2019، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونه من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المتطلبات البشرية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات التنظيمية، والمتطلبات المادية للتخطيط الاستراتيجي، أظهرت النتائج أن درجة توظيف متطلبات التخطيط الاستراتيجي للمجالات الأربعة جاءت كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات الكلية أو الرتبة الأكاديمية أو التكاليف بالعمل الإداري. دراسة الغوطي(20)هدفت الدراسة التعرف إلى دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي في هذه المحافظات، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة. بلغت عينة الدراسة (186) عضوا من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، أظهرت النتائج أن الوزن النسبي لدور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين بلغ (8.76 %) بدرجة مرتفعة، كما بلغ دور التخطيط الاستراتيجي لإدارة الموارد البشرية بنسبة (77 %) وللموارد المادية والتكنولوجية بنسبة (9.79 %) وللأنظمة والعمليات الإدارية بنسبة (6.75 %) ولإدارة جودة الخدمات بنسبة (97.71 %) أوصت الدراسة بضرورة مراعاة فريق التخطيط الاستراتيجي عند إعداد الخطة الاستراتيجية، كما أوصت بضرورة اهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الاستراتيجي لإدارة جودة الخدمات، لما له من أثر في تحسين الخدمات وتطويرها، وزيادة كفاءة العاملين، وتحسين أداء الجامعة بشكل عام. كما أجرى الشمالان والفوزان (21)دراسة هدفت تحديد متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الاستراتيجية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي ، حيث تكونت العينة من (٢٨٧) عضوا ، وتم بناء استبانة تقيس أبرز ملامح متطلبات الإدارة الاستراتيجية بأبعادها وهي (إعادة صياغة استراتيجية الجامعات وتحليل البيئي للخطة الاستراتيجية ، والتصميم والتنفيذ والتطبيق للخطة الاستراتيجية ، بها والرقابة والتقييم الدوري للخطة الاستراتيجية) وتوصلت النتائج إلى أن متطلبات التطبيق كانت متوافرة بدرجة عالية لجميع أبعادها في تحقيق أهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ والتأكيد على أهمية توافر المعلومات لتسهيل عملية اتخاذ القرار والعمل على سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات السوق وأهمية تحفيز

البيئة التعليمية للإبداع والابتكار. أجرى الفهيد (22) دراسة هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة المدير وفريق التميز لمهامهم تجاه التخطيط المدرسي في مدارس التطوير، والتعرف على درجة إسهام البرنامج الوطني لتطوير التعليم في تحسين وتنمية مهارات إعداد وتصميم الخطة المدرسية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً أداة الدراسة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فريق التميز ومديري ومديرات مدارس التطوير في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغ عددهم الكلي (60) مديراً ومديرة و (450) معلمة، تم اختيارهم بالحصر الشامل، فكانت الاستبانات المتبقية (436) استبانة تم تحليلها، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المدير وفريق التميز لمهامهم تجاه التخطيط المدرسي في مدارس التطوير كانت كبيرة، وأن درجة إسهام البرنامج الوطني لتطوير التعليم في تحسين مهارات التخطيط المدرسي لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم كان بدرجة كبيرة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إسهام البرنامج. دراسة الشثري (23) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية وذلك من خلال الكشف عن متطلباته لتحسين القدرة التنافسية للجامعات، وكذلك لمعرفة التحديات التي تواجهها والتي قد تحد من تحسين قدرتها التنافسية للجامعات السعودية، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٦٩) عضو هيئة تدريس في تخصص إدارة تربوية مستخدماً أداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن من أهم متطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية: ضرورة توافر الاعتمادات المادية واللائمة لعملية التخطيط الاستراتيجي. وكان أهم التحديات التي تواجه ممارسة التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية. سرعة التغيرات (الكمية والنوعية) في البيئة الداخلية للجامعات السعودية.

الدراسات الأجنبية

دراسة كين و ليو و تشين (24) هدفت الدراسة التحليلية إلى الكشف عن الاختلافات في مستويات ونماذج التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الصينية بوصفه أداة هامة في إدارة الجامعات، وذلك من خلال تعرف درجة الوعي للتخطيط الاستراتيجي، وأنواع الخطط الاستراتيجية، والمجموعات المؤثرة في التخطيط في هذه الجامعات، أظهرت النتائج أن معظم الجامعات توظف تخطيطاً استراتيجياً يعتمد الخطة الخمسية، وأن رؤساء الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية هم الأكثر تأثيراً في عملية التخطيط الاستراتيجي وأن مؤسسات التعليم العالي والكليات المهنية أكثر توجهها نحو العمل وتبني التخطيط

الاستراتيجي. دراسة يوداتاما وسارنو(25)هدفت الدراسة إلى تحديد الأولوية في التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي كتوصية لصانعي القرار في إندونيسيا لمواجهة التحديات، وتحديد اتجاه السياسات المستقبلية في التعليم العالي تم استخدام بطاقة الأداء المتوازن، وشملت المنظور المالي، ومنظور العملاء، ومنظور العمليات الداخلية، ومنظور التعلم والنمو، كما تم قياس 7 معايير فرعية مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي، وتقييم جودة التعليم وهي الرؤية والرسالة والحكومة، وشؤون الطلبة، والموارد البشرية، معيار البحث العلمي والتمويل وأخي ار البحث العلمي وخدمة المجتمع. أظهرت النتائج أن منظور العملاء كان الأعلى، وأن وخدمة المجتمع ومعيار شؤون الطلبة حصلا على درجات مرتفعة باعتبارهما قاعدة للتخطيط الاستراتيجي دون إهمال المعايير الخمس الأخرى.

التعقيب على الدراسات

اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في منهج الدراسة المتبع وهو المنهج الوصفي مثل دراسة الغوطي والشري ، كما أن الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة والذي يتمثل في رؤساء الاقسام وأعضاء التدريس مع دراسة الشمالان والفوزان والعامري كما أن هناك اختلاف ما بين الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في منهجيتها ، وهي دراسات استخدمت المنهج الوصفي المسحي كدراسة الشمالان والفوزان ، وكان الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات الاخرى في استخدام أداة الدراسة حيث أن هناك دراسات استخدم الاستبانة وبطاقة الأداء المتوازن كدراسة دراسة يوداتاما وسارنو، بينما استخدمت الدراسة الحالية أداة الملاحظة لجمع البيانات وتحليلها ، كما أن الدراسات السابقة تمكن الباحث من الاستفادة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية ، وفي الشكل الذي يمكن الاجابة عن تساؤلاتها وبناء اطارها النظري ، واعداد أداة الدراسة وهي المقابلة.

منهجية الدراسة

من أجل التعرف إلى متطلبات تنفيذ التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر رؤساء الاقسام في جامعة النجاح استخدم الباحث المنهج الكيفي لجمع البيانات النوعية، ملائمة مع طبيعة الدراسة، لأنّ المنهج الكيفي هو الأنسب لوصف الظاهرة من جميع جوانبها ووصف ردود أفراد العينة واستجاباتهم.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون المجتمع في هذه الدراسة من جميع رؤساء الأقسام والبالغ عددهم (180) في جامعة النجاح الوطنية، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من رؤساء الأقسام في جامعة النجاح قوامها (5) رؤساء لإجراء مقابلة بحثية معهم.

أداة الدراسة

المقابلة: وتتم بشكل شخصي ووجهاً لوجه بين شخصين أو أكثر أحدهم الباحث، وتهدف التعرف إلى رأي الشخص الذي تتم مقابلته من خلال إجابته عن أسئلة الباحث، حيث قام الباحث بإجراء مقابلات نوعية شبه منتظمة (5) من رؤساء أقسام الكليات
صدق أداة المقابلة: كما تم عرض أسئلة المقابلة على (ثلاثة) من أساتذة الجامعات للتحقق من ملائمتها، وسلامة صياغتها، والآخذ بآرائهم وتعديلهم، إما صياغة، أو حذف، أو إضافة أسئلة أخرى.
المعالجات النوعية للأداة الكيفية (المقابلة)

بعد إجراء المقابلات مع رؤساء الأقسام، تم تفرغ إجاباتهم وتحليلها وذلك ب:

* حساب التكرارات في الجمل النصية لإجابات المبحوثين وبيان النسبة المئوية لها.

* ترتيبها حسب الأعلى تكراراً.

* مناقشة النتائج.

* اقتراح التوصيات بناء على النتائج.

النتائج ومناقشتها

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإجراء مقابلات بحثية مع (5) من رؤساء الأقسام المختلفة في جامعة النجاح الوطنية ومن ثم قام الباحث بتفريغ البيانات وتدوينها في جداول تكرارية حسب الأعلى تكراراً فكانت استجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة كما يلي:
السؤال الأول: من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات البحثية السابقة هناك عدة متطلبات للتخطيط الاستراتيجي، وجامعة النجاح الوطنية رائدة في هذا المجال، فحبذا توضيح المراكز التي تستند إليها تجربة النجاح في التخطيط الاستراتيجي؟

الجدول التكراري (1) لاستجابة أفراد العينة على إجابة السؤال الأول المتعلق بالمراكز التي تستند إليها تجربة النجاح في التخطيط الاستراتيجي؟

الرقم	النص	1م	2م	3م	4م	5م	التكرار
1	دورات تدريبية في توظيف تقنيات التعلم وتكنولوجيا المعلومات وتوظيفها عن بعد خاصة وقت الأزمات كجائحة كورونا.	1		1	1	1	4
2	تدريب المنفذين للتخطيط على كيفية إعداد وتطوير الموازنة الصفية فقد اثبتت نجاحها في عدة جامعات كالجامعات الأمريكية.	1	1		1		3
3	ورشات تدريبية للعاملين وطلبة الدراسات العليا بتصميم البحوث النوعية .	1		1		1	3
4	ورشات تدريبية في ريادة الأعمال، وإدارة المشاريع وعقد الورش التدريبية لبعض التخصصات الجديدة في الجامعة.		1	1		1	3
5	تدريب العاملين على تنفيذ الخطة الاستراتيجية في الجامعة وإعدادها.	1				1	2
6	الاهتمام بالدورات التدريبية التي تختص بقيادة التغيير كون الجامعة تسعة لمواكبة التغير والتطور.	1				1	2
7	ورشات للإداريين في إدارة الأزمات، وإدارة المشاريع، والتخطيط الاستراتيجي الفاعل				1	1	2
8	وتدريب العاملين على كيفية المشاركة في التخطيط، ولذلك فمن الضروري عقد الورش التدريبية حول صناعة القرار				1	1	2
9	دورات تدريبية في التقويم الإلكتروني والتقويم الذاتي للعاملين.			1			1
10	دورات حول طرائق التدريس التي تتوافق مع				1		1

						متطلبات القرن الحادي والعشرين كالتعلم المقلوب والغرف الافتراضية

يلاحظ من الجدول التكراري (1) أن أعلى النسب التكرارية حول مرتكزات التخطيط الاستراتيجي في جامعة النجاح الوطنية كانت (4) وهي الفقرة التي تنص على (الرؤيا المستقبلية/ التركيز على المستقبل للوصول لنتائج مستقبلية، والتنبؤ بالمستقبل) يليها تكراراً (3) وهي الفقرتين اللتان تنصان على (القائمين على التخطيط يجب أن يكونوا على مستوى من الإخلاص بعيدين عن المصالح الشخصية والانتماءات الحزبية والطائفية) و(المشاركة الفعالة بين كافة الأطراف المعنية، والتعاون بين الإدارة وكافة العاملين) ويليهما تكراراً (2) وهي الفقرات التي تنص على (تحديد الأهداف التي تسعى إليها المجتمعات البشرية بطرق علمية) و(ربط التخطيط باحتياجات الجامعة والتكنولوجيات ومخرجات البحث العلمي)، و أن يتضمن التخطيط كل من التحليل الاستراتيجي والاختيار الاستراتيجي، ومراجعة الخطط السابقة وتقييمها و(تحديد البدائل يسعى إلى الوصول إلى الترابط والتناسق بين الأهداف الاستراتيجية والمرحلة والأهداف قصيرة المدى) و(الترابط والتناسق بين الأهداف والتشريعات والسياسات الاستراتيجية)، و(القائمين على التخطيط مشهود لهم بخبراتهم العلمية والعملية)، وأقل التكرارات كانت الفقرات التي تنص على الاستعانة بتجارب الغير / والإفادة من تجارب الدول الناجحة في التخطيط..، و(الأخذ في الاعتبار المتغيرات الداخلية والخارجية ويحدد القطاعات المستهدفة. ويتبين مما سبق أهمية أن يتمتع القائمين على إعداد التخطيط الاستراتيجي برؤيا مستقبلية وفق واسع وذلك في سبيل التطوير وتحقيق الأهداف ليس فحسب قصيرة المدى ولكن بعيدة المدى، ويتجلى نجاح التخطيط ذلك بوجود أشخاص يتمتعون بالسمات القيادية الناجحة والأخلاقية التي تدعوهم إلى الالتزام والإخلاص وتقديم الأفضل وعدم تغليب المصالح الخاصة على المصالح العامة، ولا بد من تحقيق المشاركة الفعالة فالتخطيط يحتاج إلى العمل الجماعي ومشاركة العاملين في التخطيط وصنع القرار. ويعزو الباحث ذلك أن التخطيط الاستراتيجي الفاعل هو التخطيط الذي ينبنى على تحديد الأهداف وتحليلها وربط الأهداف برؤية الجامعة في كافة الجوانب ولذلك يحتاج التخطيط إلى وجود قيادة تؤمن بالتغيير ذات رؤيا مستقبلية وتطويرية سماتها واضحة وتؤمن بالمشاركة في صنع القرار وإلا فالتخطيط المحدود يفشل ولا يحمل أي تطورات تطويرية.

السؤال الثاني: كأحد عناصر العملية التعليمية والقيادية في جامعة النجاح الوطنية، برأيك ما الاحتياجات التدريبية التي تشملها الخطة الاستراتيجية للجامعة ما بين عامي (2020-2025)؟
والجدول التكراري (2) يبين استجابات أفراد العينة على سؤال الدراسة الثاني.
الجدول التكراري (2) لاستجابة أفراد العينة على السؤال الثاني المتعلق بالاحتياجات التدريبية التي تشملها الخطة الاستراتيجية للجامعة ما بين عامي (2020-2025)؟

الرقم	النص	م1	م2	م3	م4	م5	التكرار
1	دورات تدريبية في توظيف تقنيات التعلم وتكنولوجيا المعلومات وتوظيفها عن بعد خاصة وقت الأزمات كجائحة كورونا.	1		1	1	1	4
2	تدريب المنفذين للتخطيط على كيفية إعداد وتطوير الموازنة الصفرية فقد اثبتت نجاحها في عدة جامعات كالجامعات الأمريكية.	1	1		1		3
3	ورشات تدريبية للعاملين وطلبة الدراسات العليا بتصميم البحوث النوعية .	1		1		1	3
4	ورشات تدريبية في ريادة الأعمال، وإدارة المشاريع وعقد الورش التدريبية لبعض التخصصات الجديدة في الجامعة..		1	1		1	3
5	تدريب العاملين على تنفيذ الخطة الاستراتيجية في الجامعة واعدادها.	1				1	2
6	الاهتمام بالدورات التدريبية التي تختص بقيادة التغيير كون الجامعة تسعة لمواكبة التغير والتطور.	1				1	2
7	وورشات للإداريين في إدارة الأزمات، وإدارة المشاريع، والتخطيط الاستراتيجي الفاعل				1	1	2
8	وتدريب العاملين على كيفية المشاركة في التخطيط،					1	2

					ولذلك فمن الضروري عقد الورش التدريبية حول صناعة القرار	
1			1		دورات تدريبية في التقويم الإلكتروني والتقويم الذاتي للعاملين.	9
1			1		دورات حول طرائق التدريس التي تتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين كالتعلم المقلوب والغرف الافتراضية	10

يتبين من الجدول التكراري (2) أن أعلى النسب التكرارية (4) جاءت مع الفقرة دورات تدريبية في توظيف تقنيات التعلم وتكنولوجيا المعلومات وتوظيفها عن بعد خاصة وقت الأزمات كجائحة كورونا، يليها تكرار (3) جاءت مع الفقرات تدريب المنفذين للتخطيط على كيفية إعداد وتطوير الموازنة الصفريّة فقد اثبتت نجاحها في عدة جامعات كالجامعات الأمريكية، وورشات تدريبية للعاملين وطلبة الدراسات العليا بتصميم البحوث النوعية، وعقد ورشات تدريبية كقيادة الأعمال، وإدارة المشاريع وعقد الورش التدريبية لبعض التخصصات الجديدة في الجامعة، ويليها تكرار (2) وجاءت مع الفقرات تدريب العاملين على تنفيذ الخطة الاستراتيجية في الجامعة وإعدادها، والاهتمام بالدورات التدريبية التي تختص بقيادة التغيير كون الجامعة تسعة لمواكبة التغيير والتطور، وتدريب العاملين على كيفية المشاركة في التخطيط، ولذلك فمن الضروري عقد الورش التدريبية حول صناعة القرار، أما أقل الفقرات تكراراً فكانت (1) وجاءت مع عقد دورات تدريبية في التقويم الإلكتروني والتقويم الذاتي للعاملين، ودورات حول طرائق التدريس التي تتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين كالتعلم المقلوب والغرف الافتراضية، واتفقت هذه النتائج مع دراسة العوضي والتي أظهرت ضرورة دور التخطيط الاستراتيجي في رفع كفاءة العاملين. ويتبين مما سبق أن الاحتياجات التدريبية جاءت بالدرجة الأولى حول تكنولوجيا المعلومات على اعتبارها من أهم متطلبات القرن الحادي والعشرين، وأداة من أدوات التغيير، كما تبين التركيز على الموازنة الصفريّة والتي تتطلب إجراء مراجعة وتقييم العاملين لجميع البرامج والمشاريع التي تم تنفيذها وتقديم المبررات للبرامج القائمة بحيث تبدأ من نقطة الصفر، والتركيز على البحوث النوعية باعتبارها أحد معايير الجودة الشاملة ومخرجات البحث العلمي في الجامعات، كما جاء التركيز على عقد ورشات تدريبية كقيادة الأعمال، وإدارة المشاريع وعقد الورش التدريبية لبعض التخصصات الجديدة في

الجامعة، ولعل ذلك يعود إلى ضرورة ربط التخطيط بمتطلبات سوق العمل ومخرجات التعليم وتجاويزه في الجامعة. ويعزو الباحث هذه النتائج أن التخطيط الاستراتيجي يجب أن يراعي التغيرات المتسارعة في عالم التكنولوجيا ويأخذ بعين الاعتبار متطلبات سوق العمل والقرن الحادي والعشرين والتي تركز على ضرورة الاهتمام بريادة الأعمال واتقان إعداد الموازنات الصفرية وتجاويز البحوث العلمية ونوعيتها، والاهتمام بإدارة المشاريع وجميع هذه الاحتياجات هي من متطلبات التغيير ومتطلبات الألفية الثالثة. السؤال الثالث: دأبت جامعة النجاح الوطنية على تبني فلسفة الجودة الشاملة في التعليم، وتضمن معاييرها في مجالات التخطيط الاستراتيجي، فكيف ترى سبل تطبيق هذه المعايير في الخطط الاستراتيجية للجامعة من وجهة نظرك؟ والجدول التكراري (3) يبين استجابات أفراد العينة على سؤال الدراسة الثالث.

الجدول التكراري (3) لاستجابة أفراد العينة على السؤال الثالث المتعلق سبل تطبيق معايير الجودة الشاملة في الخطط الاستراتيجية للجامعة .

الرقم	النص	1م	2م	3م	4م	5م	التكرار
1	تغيير الهياكل التنظيمية والتركيز على قيادة التغيير – تعديل السياسات والأساليب، وتقوم الخطط السابقة ومراجعتها وربطها بالرؤيا المستقبلية	1		1	1	1	4
2	تطوير السلوكيات والأهداف القصيرة والطويلة الأمد – التركيز على جودة المخرجات التعليم وتوظيف التكنولوجيا	1			1	1	3
3	تجاويز مخرجات البحث العلمي، وفتح التخصصات الجديدة، والمشاركة المجتمعية،		1	1		1	3
4	بالشراكة مع المؤسسات الداعمة والمجتمع المحلي لتطوير الجامعة ودعم المشاريع الطلابية وإيجاد فرص للخريجين في سوق العمل.		1	1		1	3
5	لها تجربة ناجحة في التعليم الإلكتروني خلال فترة جائحة كورونا		1	1	1		3

6	المشاركات البحثية محليا ودوليا في مجالات ذات تأثير عالي		1	1	2
7	التخطيط الاستراتيجي يسعى لتحقيق رسالة وأهداف الجامعة ورؤياها المستقبلية و تهتم بالموارد البشرية واستثمارها والعاملين والاقسام		1	1	2
8	إعداد المقترحات والموازنات المالية للتحسين والتطوير.		1		1
9	والحصول على اعتمادات في برامج الدراسات العليا، والاهتمام ببرامج التعليم المستمر.		1		1

يتبين من الجدول التكراري أن أعلى النسب التكراري (4) جاء مع ضرورة أن يتضمن التخطيط تغيير الهياكل التنظيمية والتركيز على قيادة التغيير - تعديل السياسات والأساليب، وتقويم الخطط السابقة ومراجعتها وربطها بالرؤيا المستقبلية، يليها تكرار (3) جاءت مع الفقرات (3) تطوير السلوكيات والأهداف القصيرة والطويلة الأمد - التركيز على جودة المخرجات التعليمية وتوظيف التكنولوجيا، وتوحيد مخرجات البحث العلمي، وفتح التخصصات الجديدة، والمشاركة المجتمعية، والشراكة مع المؤسسات الداعمة والمجتمع المحلي لتطوير الجامعة ودعم المشاريع الطلابية وإيجاد فرص للخريجين في سوق العمل، ولها تجربة ناجحة في التعليم الإلكتروني خلال فترة جائحة كورونا، يليها تكرار (2) جاءت مع الفقرات المشاركات البحثية محليا ودوليا في مجالات ذات تأثير عالي والتخطيط الاستراتيجي يسعى لتحقيق رسالة وأهداف الجامعة ورؤياها المستقبلية و تهتم بالموارد البشرية واستثمارها والعاملين والاقسام، وأقلها تكراراً (1) جاءت مع الفقرات إعداد المقترحات والموازنات المالية للتحسين والتطوير، والحصول على اعتمادات في برامج الدراسات العليا، والاهتمام ببرامج التعليم المستمر، واتفقت هذه النتائج مع دراسة الشمالان والفوزان والتي وهي أكدت على ضرورة إعادة صياغة استراتيجية الجامعات وتحليل البيئي للخطة الاستراتيجية، والتصميم والتنفيذ والتطبيق للخطة الاستراتيجية، بها والرقابة والتقويم الدوري للخطة الاستراتيجية (وتوصلت النتائج إلى أن متطلبات التطبيق كانت متوافرة بدرجة عالية لجميع أبعادها في تحقيق أهداف الرؤية الوطنية 2030. ويعزى ذلك أن التخطيط الاستراتيجي للجامعات يجب أن يتضمن معايير الجودة الشاملة للجامعة لضمان جودتها ولذلك يهتم بالتنظيم والهيكلية التنظيمية

وقيادة التغيير لإحداث التغيير اللازم لمواكبة التغيرات المتسارعة في الألفية الثالثة، والاهتمام بالسياسات التعليمية والموازنات المالية ومخرجات التعليم والبحوث العلمية، كما أن معايير تحقيق الجودة الشاملة مرهون بتحقيق أهداف الجامعة سواء كانت القصيرة الأمد أم الطويلة الأمد، ولا يمكن أن يكون التخطيط فاعلاً إذا لم يتناول هذه الجوانب اعتبارها معايير للجودة الشاملة.

السؤال الرابع: الوصول إلى القمة يسبقها تحديات كبيرة، وفي ضوء الدراسات السابقة يتبين للباحثين والدراسين أن المحافظة على الميزة التنافسية يتطلب تجاوز كثير من التحديات، برأيك في ضوء تجربة النجاح ما هي تلك التحديات التي تعيق التخطيط الاستراتيجي الأمثل والمتوقع؟
الجدول التكراري (4) لاستجابة أفراد العينة على السؤال الرابع المتعلق ب التحديات التي تعيق التخطيط الاستراتيجي الأمثل والمتوقع.

الرقم	النص	1م	2م	3م	4م	5م	التكرار
1	روتينية القرارات وغياب عقلية القيادي الذي يخطط قبل ان ينفذ، وشيوع ثقافة رجل السياسة الذي ينفذ ثم يخطط وغياب الخبرات الإدارية، والتقييم السليم	1	1	1	1	1	4
2	وعدم وجود إلزامية في بعض القوانين على التقيد بالخطط الاستراتيجية، وضعف الثقافة بأهمية التخطيط الاستراتيجي وعدم فهم الأدوار	1		1		1	3
3	الخوف من الفشل ومقاومة التغيير، وعامل الوقت			1	1	1	3
4	في حالات كثيرة يتم الخروج على الخطط المصممة من قبل الشخص المنفذ ولا نجد قانون صارم يحاسب من يخالف الخطط المرسومة،	1		1			2
5	غياب التحفيز، وفي بعض الحالات يكرم الشخص الذي خالف الخطط كونه قد اجتهد لغرض المصلحة الوطنية،	1				1	2
6	القصور في تحديد التوجه الاستراتيجي للمؤسسة			1	1		2

						التعليمية، بالإضافة إلى مشكلات المتابعة وتنفيذ الخطط والاحتياجات التدريبية	
2	1	1				وتحديات تتعلق بالأزمات الطارئة كأزمة كورونا وانقطاع التعليم الوجاهي والتحول بالتعليم إلكترونياً	7
2		1			1	الاحتلال والوضع الأمني وانعكاس ذلك على بنية الدولة بكل مفاصلها ومنها الجامعة.	8
2		1		1		التدهور الاقتصادي الذي يعيشه البلد يؤدي إلى تعثر الكثير من الخطط الاستراتيجية،	9
2	1	1				تحديات تتعلق بمعايير الجودة والمتغيرات المتسارعة وربط مخرجات التعليم بسوق العمل	9
1		1				الدعم الحكومي ليس بكبير على اعتبار أنها جامعة خاصة.	10
1				1		التدخل السلبي للسياسة في وضع أو تنفيذ التخطيط الاستراتيجي.	11

يتبين من الجدول التكراري (4) أن أعلى التكرارات (4) جاءت مع الفقرة روتينية القرارات وغياب عقلية القيادي الذي يخطط قبل ان ينفذ، وشيوع ثقافة رجل السياسة الذي ينفذ ثم يخطط وغياب الخبرات الإدارية والتقييم السليم، يليها تكراراً (3) جاءت مع الفقرة الخوف من الفشل ومقاومة التغيير، وعامل الوقت، ويليهما تكراراً (2) جاءت مع الفقرات في حالات كثيرة يتم الخروج على الخطط المصممة من قبل الشخص المنفذ ولا نجد قانون صارم يحاسب من يخالف الخطط المرسومة، وغياب التحفيز، وفي بعض الحالات يكرم الشخص الذي خالف الخطط كونه قد اجتهد لغرض المصلحة الوطنية، والقصور في تحديد التوجه الاستراتيجي للمؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى مشكلات المتابعة وتنفيذ الخطط والاحتياجات التدريبية، وتحديات تتعلق بالأزمات الطارئة كأزمة كورونا وانقطاع التعليم الوجاهي والتحول بالتعليم إلكترونياً، والاحتلال والوضع الأمني وانعكاس ذلك على بنية الدولة بكل مفاصلها ومنها الجامعة، والتدهور الاقتصادي الذي يعيشه البلد يؤدي إلى تعثر الكثير من الخطط الاستراتيجية، وتحديات تتعلق بمعايير الجودة والمتغيرات المتسارعة وربط مخرجات التعليم بسوق العمل،

وأقلها تكراراً جاء مع الفقرات الدعم الحكومي ليس بكبير على اعتبار أنها جامعة خاصة، والتدخل السلبي للسياسة في وضع أو تنفيذ التخطيط الاستراتيجي. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الششري(2016) والتي أكدت على أن أكبر التحديات كانت في سرعة التغيرات (الكمية والنوعية) في البيئة الداخلية للجامعات السعودية. وتعزى تلك النتيجة إلى أن غالبية القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي تميل إلى اتخاذ إجراءات روتينية سواء كان في القرارات أو التخطيط وذلك لغياب ثقافة التغيير والخوف من الفشل في اتخاذ خطوات جريئة ولعل ذلك يعود وحسب اطلاع الباحث إلى غياب الدور القيادي الفاعل وعدم اشراك جميع العاملين في التخطيط، وغياب الرؤيا الثاقبة والمستقبلية لدى القائمين على التخطيط ولذلك فالخوف من الفشل يشكل تحدياً كبيراً في التخطيط الاستراتيجي، بالإضافة إلى غياب القوانين الملزمة لتنفيذ التخطيط فالتساهل يعلم التسبب، إضافة إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار الأزمات الطارئة ولذلك لا بد أن تتوافر في التخطيط قرارات تواكب التغيرات والمستجدات الطارئة ولا بد من امتلاك الجراءة القيادية والإدارية في القرارات.

السؤال الخامس: تذييل الصعوبات، ومواجهة التحديات تتطلب مجموعة من الإجراءات التنفيذية، والقرارات الصائبة، وقيادة تغيير فاعلة، وانطلاقاً من تحقيق جامعة النجاح الوطنية لإنجازات رائدة على مستوى الجامعات الفلسطينية، ما الإجراءات والتدابير المتخذة في الجامعة للتغلب على التحديات من وجهة نظرك؟

الجدول التكراري (5) لاستجابة أفراد العينة على السؤال الخامس المتعلق بالإجراءات والتدابير المتخذة في الجامعة للتغلب على التحديات.

الرقم	النص	م1	م2	م3	م4	م5	التكرار
1	الاعتماد على المختصين في وضع وتطبيق الاستراتيجيات (الشخص المناسب) واشراك الأكاديميين.	1	1	1	1	1	
2	متابعة ومراقبة الاستراتيجيات غير المفعلة. البدء بوضع خطط استراتيجية اقتصادية، قبل غيرها من الاستراتيجيات.	1		1		1	
3	تشريع قوانين تلزم الجامعة بتطبيق الخطط		1			1	

					الاستراتيجية الموضوعية ومحاسبة من يخالف هذه الخطط.	
4			1	1	اعتماد معايير التميز والكفاءة في اختيار القادة الأكاديميين بالكلية وعلى كافة المستويات.	
5			1	1	التخلص من الروتين واستحداث إجراءات جريئة في التخطيط	
6			1	1	الاستفادة من التجارب والخبرات العالمية في مجال التخطيط الاستراتيجي	
7			1	1	تعزيز اتجاهات العاملين نحو ممارسة التخطيط الاستراتيجي من خلال نشر ثقافة التي تعمق مفاهيم إيجابية نحوه والتحفيز	
8			1	1	عقد الورش التدريبية بأهم الاحتياجات التدريبية للعاملين والطلبة.	
9			1	1	التخلص من الروتين واستحداث إجراءات جريئة في التخطيط	
10				1	عدم القبول بالضغط السياسي التي غالباً ما تؤثر تأثير سلبي على التخطيط والتنفيذ.	

يتبين من الجدول (التكراري 5) أن أعلى التكرارات (5) جاءت مع الفقرة الاعتماد على المختصين في وضع وتطبيق الاستراتيجيات (الشخص المناسب) وإشراك الأكاديميين، ويليها تكرار (3) وجاءت مع الفقرة متابعة ومراقبة الاستراتيجيات غير المفعلة، والبدء بوضع خطط استراتيجية اقتصادية، قبل غيرها من الاستراتيجيات، ويليها تكراراً (2) وجاءت مع الفقرات تشريع قوانين تلزم الجامعة بتطبيق الخطط الاستراتيجية الموضوعية ومحاسبة من يخالف هذه الخطط، واعتماد معايير التميز والكفاءة في اختيار القادة الأكاديميين بالكلية وعلى كافة المستويات، والتخلص من الروتين واستحداث إجراءات جريئة في التخطيط، والاستفادة من التجارب والخبرات العالمية في مجال التخطيط الاستراتيجي، وتعزيز اتجاهات

العاملين نحو ممارسة التخطيط الاستراتيجي من خلال نشر ثقافة التي تعمق مفاهيم إيجابية نحوه والتحفيز، وعقد الورش التدريبية بأهم الاحتياجات التدريبية للعاملين والطلبة، والتخلص من الروتين واستحداث إجراءات جريئة في التخطيط، وأقلها تكراراً (1) وجاءت مع الفقرة عدم القبول بالضغط السياسية التي غالباً ما تؤثر تأثير سلبي على التخطيط والتنفيذ، واختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة الشمالان والفوزان والتي بينت أن أهم الإجراءات اللازمة هي التأكيد على أهمية توافر المعلومات لتسهيل عملية اتخاذ القرار والعمل على سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات السوق وأهمية تحفيز البيئة التعليمية للإبداع والابتكار. وتعزى تلك النتيجة إلى أن عوامل نجاح أي قرار أو إجراء يعتمد على القائمين عليه وعلى تنفيذه فالشخص المناسب هو من يملك الخبرة الكافية والمهارة العالية في التخطيط والاتقان وتحديد الأهداف والاحتياجات وتوزيع الأدوار واشراك الجميع لإجبارهم على الالتزام، ولا يكفي ذلك بل يتطلب الأمر متابعة خطوات التنفيذ سواء ميدانياً أو مراجعة التقارير والملفات، ومراقبة ير الاستراتيجيات المتفق عليها في الخطوة، ويتطلب الأمر القانون الذي يلزم الجميع بالتنفيذ، واختيار القيادة في التخطيط وفق معايير أهمها الكفاءة والخبرة القيادية فكثير من القادة الإداريين قراراتهم روتينية وليس لديهم الجرأة الكافية في وضع الخطط الجريئة كالخطط المتعلقة بالموازنات الصفوية، ولا بد من اتباع سياسة التحفيز لأنه أحد عوامل التفكير والإبداع والتطوير.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات:

- إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط الاستراتيجي.
- ضرورة اطلاع القائمين على التخطيط الاستراتيجي على تجارب الجامعات الرائدة في التخطيط ومنها جامعات سنغافورة
- تشريع القوانين التي تحول دون تنفيذ الخطط الاستراتيجية.
- عقد الورش التدريبية للعاملين لتمكينهم بمهارات التعليم الإلكتروني والتقويم الإلكتروني.
- اختيار القيادة الإدارية وفق معايير من الميزة والكفاءة والاستحقاق.
- ضرورة نشر ثقافة الالتزام والتحفيز في سبيل الابداع والتطوير .
- تمكين العاملين بمخرجات البحوث النوعية.

المقترحات

- إجراء دراسات مشابهة في جامعات فلسطينية أخرى ومقارنة النتائج.
- إرسال البعثات التدريبية للخارج للإفادة من تجارب الأمم الرائدة في التخطيط الاستراتيجي.

المراجع

1. أبو النصر، مدحت. (2009). مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة.
2. آدم .محمد. (2015). دور التخطيط الاستراتيجي في حراسة وتأمين المنشآت العامة ، رسالة دكتوراه ، جامعة الرباط الوطني ، السودان.
3. حسن ،منال صبحي. (2020). درجة توظيف متطلبات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الزيتونة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 28، ع. 2، ص. 290-309.
4. حمدان ،خالد محمد؛ إدريس ،وائل محمد. (2007). الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي، عمان ،دار اليازوري العلمية للنشر والطباعة.
5. الدجني ،اياد علي. (2006). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الاسلامية في ضوء معايير الجودة ،رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية ،غزة.
6. الزبيدي، مها. (2021). درجة توافر متطلبات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في لواء ناعور ،مجلة العلوم الانسانية والطبيعية ،مجلد (2)العدد6، ص726-747.
7. سلمان ،زيد منير. (2012). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية ،دار البداية ناشرون وموزعون ،عمان.
8. السلمي ،علي. (2000). الإدارة المعاصرة، مكتبة الغريب ، مصر.
9. السويدان ،طارق محمد. (2005). كيف تكتب خطة استراتيجية ،قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض.
10. الشاعر ،عدلي داود. (2007). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس في محافظة غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،الجامعة الاسلامية ،غزة .
11. الشثري، عبد العزيز. (2016). واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية ، مجلة العلوم التربوية ،العدد 6، ص427-452.
12. الشمالان ،حمد؛ الفوزان ،بننت سليمان. (2017). متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الاستراتيجية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة الاستراتيجية ،جامعة القصيم ،السعودية.

13. العامري، مشعل. (2020). متطلبات التخطيط الاستراتيجي لتحقيق مستهدفات البرنامج الوطني 2020 بمدارس محافظة العرضيات من وجهة نظر القادة والمعلمين، بحث علمي، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
14. العطوي، رغدة محمد عياش. (2017). دراسة تحليلية لبعض الأبعاد في الخطط الاستراتيجية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة 2030، جامعة القصيم، السعودية.
15. غنيمي، محمد (2005). التخطيط التربوي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
16. الغوطي، محمود. (2017م). دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.
17. الفهيد، يزيد. (2016). دور البرنامج الوطني لتطوير التعليم في تسحين مهارات التخطيط المدرسي لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
18. الكنان، كامل. (2017). التخطيط الاستراتيجي مفاهيم وآليات عمل، دكتوراه للعلوم الإدارية والاقتصادية، بغداد.
19. ماهر، أحمد. (2013). دليل المديرين إلى التخطيط الاستراتيجي، الدار الجامعية للنشر والطباعة والتوزيع، الاسكندرية.
20. مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2012). الإدارة المدرسية الحديثة (المفاهيم والتطبيقات)، مكتبة الرشد، الرياض.
1. Bryson, John. (2003). Strategic planning for public and nonprofit organizations, available at :www: 1 dip .com 1/6/2021
2. Hu, j., Liu, h., Chen, y., Qin, j. (2018) Strategic Planning and the stratification of Chines higher Education institutions. International Journal of Educational Development, vol. (63), 36-43
3. Yudatama, U., & Sarno, R. (2016, January). Priority determination for higher education strategic Planning using balanced scorecard, FAHP and TOPSIS (Case study: XYZ University) In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 105, No. 1, p. 012040).

الهوامش

1. العطوي، رغدة محمد عياش. (2017). دراسة تحليلية لبعض الأبعاد في الخطط الاستراتيجية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة 2030، جامعة القصيم، السعودية.
2. السلمي، علي. (2000). الإدارة المعاصرة، مكتبة الغريب، مصر.

3. الدجني، اياد علي. (2006). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الاسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.
4. غنيمي، محمد (2005). التخطيط التربوي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
5. حمدان، خالد محمد؛ إدريس، وائل محمد. (2007). الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والطباعة .
6. ماهر، أحمد. (2013). دليل المديرين إلى التخطيط الاستراتيجي، الدار الجامعية للنشر والطباعة والتوزيع، الاسكندرية.
7. الكنان، كامل. (2017). التخطيط الاستراتيجي مفاهيم وآليات عمل، درا الدكتور للعلوم الإدارية والاقتصادية، بغداد.
8. Bryson, John. (2003). Strategic planning for public and nonprofit organizations, available at :www: 1 dip .com 1/6/2021
9. السويدان، طارق محمد. (2005). كيف تكتب خطة استراتيجية، قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض.
10. مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2012). الإدارة المدرسية الحديثة (المفاهيم والتطبيقات)، مكتبة الرشد، الرياض.
11. الشاعر، عدلي داود. (2007). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
12. سلمان، زيد منير. (2012). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان .
13. آدم، محمد. (2015). دور التخطيط الاستراتيجي في حراسة وتأمين المنشآت العامة، رسالة دكتوراه، جامعة الرباط الوطني، السودان .
14. أبو النصر، مدحت. (2009). مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة .
15. الشثري، عبد العزيز. (2016). واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية، مجلة العلوم التربوية، العدد 6، ص 427-452.
16. ماهر، أحمد. (2013). دليل المديرين إلى التخطيط الاستراتيجي، الدار الجامعية للنشر والطباعة والتوزيع، الاسكندرية.
17. الزبيدي، مها. (2021). درجة توافر متطلبات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في لواء ناعور، مجلة العلوم الانسانية والطبيعية، مجلد (2) العدد 6، ص 726-747.

18. العامري، مشعل. (2020). متطلبات التخطيط الاستراتيجي لتحقيق مستهدفات البرنامج الوطني 2020 بمدارس محافظة العرضيات من وجهة نظر القادة والمعلمين، بحث علمي، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
19. حسن، منال صبحي. (2020). درجة توظيف متطلبات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الزيتونة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 28، ع. 2، ص. 290-309.
20. الغوطي، محمود. (2017م). دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.
21. الشمالان، حمد؛ الفوزان، بنت سليمان. (2017). متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الاستراتيجية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة الاستراتيجية، جامعة القصيم، السعودية.
22. الفهيد، يزيد. (2016). دور البرنامج الوطني لتطوير التعليم في تسحين مهارات التخطيط المدرسي لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
23. الشثري، عبد العزيز. (2016). واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية، مجلة العلوم التربوية، العدد 6، ص 427-452.
24. Hu, j., Liu, h., Chen, y., Qin, j. (2018) Strategic Planning and the stratification of Chines higher Education institutions. International Journal of Educational Development, vol. (63), 36-43
25. Yudatama, U., & Sarno, R. (2016, January). Priority determination for higher education strategic Planning using balanced scorecard, FAHP and TOPSIS (Case study: XYZ University) In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 105, (No. 1, p. 012040

واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية

د. انيس عماد الدين سماعنه

د.روان نضال غول

الجامعة العربية الأمريكية -فلسطين

aneessamaneh@gmail.com

rawanghoul1@gmail.com

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية، كما هدفت التعرف إلى دور متغيرات الدراسة (الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ، ومكان المدرسة) في سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات، تكونت عينة الدراسة الحالية من (50) مدير ومديرة من مدراء المدارس في تربية نابلس وضواحي القدس، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع بيانات عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات تعزى لمتغير (الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، ومكان المدرسة)، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتوصيات أهمها: تطوير وصف وظيفي واضح حتي يتسنى للمدرسين معرفة طبيعة الواجبات التي يمكن للمديرين والمديرات تفويض الصلاحيات فيها للمعلمين، ضرورة تبني مديريات التربية والتعليم ومدراء المدارس الثانوية لسياسة التفويض بشكل اكبر من اجل زيادة الفعالية الادارية، الاهتمام بآراء المعلمين والمعلمات واشراكهم في عمليات التنظيم والتخطيط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: إدارة الازمات ،تفويض الصلاحيات

**The reality of the policy of delegating powers in crisis management as seen by
secondary school principals**

Dr. Anees Emad al-Din Samaneh heard it

Dr. Rowan Nidal Gul

The Arab American University, Palestine

aneessamaneh@gmail.com

rawanghoul1@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the policy of delegating the powers used in crisis management as seen by the directors of secondary schools, and also aimed to identify the role of the variables of the study (gender, scientific qualification, years of experience, school location) in the policy of delegating the powers used in crisis management, the current study sample consisted of (50) presence Statistical differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the responses of secondary school principals towards the reality of the policy of delegation of powers followed in crisis management are due to a variable (gender, scientific qualification, years of experience, school location), and in the light of these results the researcher recommended recommendations, the most important of which are: developing a clear job description schools under the Ministry of Education And education.

Keywords: crisis management, delegation of authority.

المقدمة

لقد أدى التطور الإداري في الدول إلى اتساع التنظيمات الإدارية وتعقدتها، الأمر الذي أفرز الاتجاه إلى التقليل من عملية تركيز السلطات في قمة الهرم التنظيمي في المنظمة أو بيد الرئيس الإداري الأعلى، والتوسع في عملية تفويض السلطة كلما كان ذلك ممكناً، لأنه لم يعد بمقدور الرئيس الإداري الأعلى في أي منظمة الإمام التام بالوظائف المتعددة والمتنوعة في المنظمة في معظم الأحيان، وحتى لو توفرت لديه تلك المقدرة فقد لا يتهيأ له الوقت الكافي بمعالجة الأمور والأنشطة كافة في المنظمة بكفاية عالية (1). يحتاج مدير المدرسة إلى صلاحيات إدارية، هذه الصلاحيات يستمدّها من التعيين الرسمي لإدارة التعليم، وهذه الصلاحيات تعطيه القدرة في توزيع المهام على المعلمين، وتوجيههم، وتقويمهم، ومتابعة أعمالهم. وفي المقابل، يتولى كل معلم القيام بالمهام الموكلة إليه من قبل مديره المباشر، وهو ملزم ومسؤول عن إنجاز تلك المهام، وتنفيذ الأوامر والتعليمات الصادرة إليه من المدير، فالصلاحية هنا هي

إحدى قوة الارتباط المؤثرة في المدرسة، وهي الطريقة التي تقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وتحقيق التعاون المثمر والعمل المنظم الهادف (2). تعتبر عملية تفويض السلطة الإدارية من العمليات الهامة التي تفتضيها طبيعة تطور دور الاداري، ويعتبر تفويض السلطة عاملاً أساسياً في الإدارة التربوية ، حيث ترفع من الانجازات والاسهامات المعلمين الى الحد الاقصى، حيث أن عملية التفويض تعتبر فنا اداريا يحتاج الى شخص واعي ومتمكن، من اجل انجاز هذه العملية على وجه صحيح ، وضمن تعليمات واضحة ومحددة، هذا التفويض يعطيه الشعور بالثقة والسلطة الكافية لتنفيذ المهام الموكلة اليه ، فعملية تفويض السلطة تنزيل عن كاهل المدير في المؤسسة التربوية الكثير من المهام والأعمال الشكلىة المعتادة في المؤسسة وتفسح له المجال للعناية بالأمر، والمهام ذات الطبيعة العامة كوضع السياسات، والبرامج، والخطط المتعلقة بالأهداف العليا للمؤسسة التربوية، والى جانب ذلك فإنها تدفع حركة العمل في المنظمة إلى الأمام، إذ أنها تسهم في الكشف عن قدرات العاملين في المؤسسة وترفع من روحهم المعنوية، فالمدير لا يستطيع أن يقوم بالأعمال الإدارية والتربوية والاجتماعية والفنية دون الاستعانة والاستفادة من قدرات وعقول العاملين معه، وان تفويض بعض السلطات أو الصلاحيات يخفف كثيرا من العبء الملقى على كاهله، ويعمل على تسير شؤون المدرسة بشكل جيد، ويعطي المدير الوقت الكافي للتركيز على أمور أخرى (3). أن عملية التفويض بالنسبة لأي مؤسسة تعتبر من الأمور الهامة والضرورية، حيث بدوفا تقف الإدارة عاجزة عن ممارسة نشاطاتها وتحقيق أهدافها، وفي غياب التفويض تصل المؤسسة إلى حالة لا يملك فيها أي فرد باستثناء مديرها أن يقوم بأي عمل من الأعمال، وبالتالي يصعب تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة (4).

مشكلة الدراسة واسئلتها

من خلال معاينة الباحثان لطبيعة الامور الادارية في المدارس الحكومية في مديرتي تربية نابلس والقدس كونهما مشرفين تربويين فيما، ومن خلال هذا الاطلاع فان الباحثان ونتيجة لازمة كورونا المتفشية، كان لابد من تفويض للصلاحيات، لذلك ارتأى الباحثان دراسة واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية، لما لذلك من اهمية على العملية التربوية، لذلك فان مشكلة الدراسة تتحدد في الاسئلة الاتية:

1- ما واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية؟

2- هل يوجد اختلاف في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان المدرسة)؟

اهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف الاتية:

1- التعرف على واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية.

2- فحص الاختلاف في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان المدرسة).

اهمية الدراسة

أهمية نظرية

قد تساهم هذه الدراسة في ابراز واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية. قد تساعد هذه الدراسة في توفير أفق عملية وبحثة للباحثين في واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات.

أهمية تطبيقية

قد تفيد هذه الدراسة العاملين في مجال سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات، وتقديم تقييمها يتسم بالواقعية لواقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية، كما يتوقع من خلال نتائج الدراسة التعرف إلى تأثير كل من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان المدرسة) على واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية وفقاً لاستجابات الباحثين.

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة الى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغير الجنس.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغير مكان المدرسة.

حدود الدراسة

الحد الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020/ 2021).

الحد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في مديرتي تربية نابلس وضواحي القدس.

الحد البشري: تم إجراء هذه الدراسة على عينة عشوائية من مدراء المدارس في تربية نابلس وضواحي القدس.

مصطلحات الدراسة

ادارة الازمات:

"عبارة عن النظام الإداري الذي يهتم بمجموعة من المتغيرات المختلفة والمفاجئة لدواعي الأزمة ورصدها من خلال تكثيف الجهود لمعرفة أسبابها، والعمل على دراسة الفعاليات والطرق الممكنة لمعرفة كيفية الاستعداد لمواقفها المفاجئة بكافة السبل، من خلال الاستفادة من الموارد والفرص المتاحة الموحدة في المدرسة والعمل على استغلالها بأفضل صورة، والقدرة على الخروج -في النهاية- بمدلولات حقيقية عن نتائجها لتحسين التعامل معها في تكرار حدوثها" (5).

تفويض الصلاحيات:

ان يعهد القائد إلى بعض مرؤوسيه واجبات أو مهمات معينة، مبينا لهم حدود هذه الواجبات، والنتائج المطلوبة منهم تحقيقها، وتفويض هذه الواجبات لمرؤوسيه يقتضي أن يفوضهم قدرأ من سلطته يكون كافيا لإنجاز هذه الواجبات (6).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعتبر الازمات والتي اصبحت جزءا من حياة المنظمات المختلفة، من الاحداث المهمة والمؤثرة في المنظمات، حيث انها تشكل مصدرا من مصادر القلق للنظام الاداري والمسؤولين فيه، وذلك لصعوبة التعامل معها والسيطرة عليها، وهذا نتيجة التغيرات السريعة والمتلاحقة، والتي قد تكون حادة ومفاجئة في معظمها والتي تحدث في البيئة الخارجية، والتي قد تنتج عن ضعف الادارة المسؤولة وعدم تبنيتها لنموذج اداري فاعل وملئم يمكن من التعامل مع الازمات ومواجهتها بسرعة وفعالية (7). يعتبر الكشف المبكر عن الازمات وتحديد مصادرها وحجمها ونوعيتها، واستخدام المنهج العلمي والمنطقي للتعامل معها، اضحى ضرورة من ضروريات الحتمية للإدارة الحديثة من أجل التنوع في الاساليب الادارية وفقا لمقتضيات المصلحة العامة للمؤسسة، لمواجهة الازمات التي تحيط بالمؤسسة ذات الآلية المميزة في مواجهة الازمات، وإيجاد تقنية موجهة للحالات الطارئة التي لا يمكن تجنبها. إن استخدام هذه الأساليب والتقنيات الإدارية يكون بشكل مختلف تبعاً لنوع الازمة وبما يتماشى ونوع القيادة الادارية التي تتعامل مع هذه الازمات (8). يعد التفويض أحد المهارات الإدارية التي يمكن تعلمها، وذا أهمية كبيرة لتحقيق النجاح المتميز للمديرين والقادة الإداريين، فالتفويض من أكثر الأدوات الإدارية التي تؤثر بنتائج إيجابية ذات قيمة عالية في تحقيق أهداف المؤسسة وتشكل عملية التفويض في الإدارة المدرسية عنصراً مهماً وفاعلاً في تحقيق مبدأ اللامركزية في الإدارة. (9). ويعد التفويض خلال الازمات من الامور الادارية المهمة من اجل التعامل مع الازمات التي تواجهها المؤسسة التربوية دون الرجوع لأخذ الموافقات الرسمية العليا ، وفي المدارس فان تفويض الصلاحيات من قبل مدراء المدارس لبعض المعلمين هو من اجل سير العملية التعليمية والادارية بشكل سريع ومتناغم مع متطلبات الازمات التي يتعرض لها التعليم العام وخصوصا في ظل جائحة كورونا، ويشير الدويش (10) إلى أن عدم التفويض يؤثر على مستوى الأداء المدرسي، وذلك من خلال إهدار

الطاقات والكوادر المؤهلة في الإدارة، وأن تركيز المسؤولية في يد شخص واحد يؤثر على أداء العمل، وتنعدم فيه الرؤية والأهداف المرجو تحقيقها .

مفهوم التفويض

يرى المعاينة (11) أن التفويض: هو الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها المدير أن يتجاوز قدراته الذاتية على إنجاز الأعمال، وفي نفس الوقت هو الطريق إلى الاستفادة الكاملة من قدرات المرؤوسين ومهاراتهم، تلك القدرات التي لا يمكن أن تستغل استغلالاً كاملاً بدون تفويض. بينما يرى الدويش (12) أن التفويض هو منح مدير المدرسة بعض مهامه الإدارية والفنية لبعض منسوبيه؛ بهدف إنجاز الأعمال، وإشراكهم في اتخاذ القرار، بينما يرى أبو وطفة (13) أن التفويض هو أن يعهد الرئيس ببعض اختصاصاته سواء في مسألة معينة أو في نوع معين من المسائل إلى أحد مرؤوسيه لكي يباشرها لمدة معينة تحت إشرافه ورقابته. وتأسيساً على ما تقدم فإن التفويض الذي يقوم به مدير المدرسة لمنسوبيه لا يعني تخليه عن المسؤولية كاملة، ويعفيه من المحاسبة وهكذا فإن المتابعة أمر حتمي للرئيس؛ للتأكد من أن التفويض يتم استخدامه بشكل فاعل ومنظم. وفي هذا السياق يرى عريفج (14) أهمية حسن اختيار الأفراد المفوض لهم، مع مراعاة أن يكون التفويض مناسباً للمهام المسندة، ولديهم المهارة على الاستفادة من هذه الصلاحية في رفع كفاءة العمل والإنجاز. يعبر التفويض عن فكر إداري، وأداة في تطوير المهارات والمعارف والثقة بالنفس وبالعاملين، وزيادة الرضا عن العمل، والالتزام الوظيفي، كما أن ثمة ثمانية مستويات للتفويض كما أشار لها روس وبير (Ross Webber) كالآتي:

- 1- حدّد المشكلة، وبالتالي سوف تقرر ماذا تعمل.
- 2- حدّد البدائل المتاحة بايجابياتها وسلبياتها، وسوف تقرر ماذا تختار.
- 3- توصية بالأعمال التي تم الموافقة عليها.
- 4- حدّد ماذا تعتزم أن تعمل، ألغ الأعمال غير الموافق عليها.
- 5- حدّد ماذا تعتزم أن تعمل، نفذ الأعمال المطلوبة، ما لم أقل لك لا تعمل.
- 6- نفذ المطلوب، دعني أعرف ماذا عملت.
- 7- نفذ الإجراءات، قم بالتواصل معي، إذا كانت الأعمال التي تنفذها غير ناجحة.

8- نَقْذ الإجراءات، ليس ثمة ضرورة للتواصل معي. (15)

كما أن النتائج التي أشار إليها (ارجاريس، هيزبيرج، بتشنان) Argyris, Herzberg Buchanan and فيما يتعلق بالتفويض كأداة لتطوير العاملين كآلاتي: يؤدي تفويض العاملين إلى تحدي، ولكن في النهاية يؤدي إلى تأمين النجاح، وضرورة ربط الأعمال المفوضة مع الأهداف العامة للمؤسسة، واستخدام التفويض كأداة لتطوير العاملين الجدد والعاملين الذين لديهم خبرة أيضاً. (16)، وقد يفشل المرؤوسون في التفويض لعدة أسباب منها الاعتقاد الخاطئ بأن الرؤساء فقط هم القادرين على إنجاز العمل بطريقة صحيحة، والسبب الآخر هو شعور الرؤساء بأنهم على درجة عالية من الفهم في تحديد الاحتياجات، والسبب الآخر في التناقض الكبير في اعتقاد القادة التربويين بأنهم يتحملون مسؤولية التفويض، وأنهم قادرين على إنجاز المهمة في أسرع وقت ممكن. (17).

مبادئ تفويض السلطة

لنجاح عملية تفويض السلطة لا بد من توفر مجموعة من المبادئ:

• توفر جميع عناصر التفويض وتحديد المسؤوليات والواجبات والصلاحيات التي يتم تفويضها والأهداف المراد تحقيقها.

1- تحديد مسار السلطة بوضوح ودقة حسب التدرج الوظيفي.

2- إيجاد آلية الثواب والعقاب والمكافأة عن التفويض الجيد والفعال.

3- توازن المسؤولية مع السلطة بمعنى لا بد أن يتناسب حجم السلطة مع المسؤولية

4- اختيار أشخاص أكفاء ومؤهلين لتحمل المسؤولية ويتوفر لديهم الوقت اللازم للقيام بالأعمال المفوض لهم فيها

5- وحدة الأمر والتي تعني أن يتلقى المرؤوس الأوامر من رئيس واحد حتى لا يحدث لديه نوع من الارتباك في التنفيذ.

• ان يكون التفويض قانونياً ومحدد الجزئية المفوضة وعلني بعلم الجميع وان يكون من الاعلى الى الادنى وان يصدر بصفة وظيفية ولا يجوز تفويض التفويض (18).

إيجابيات وسلبيات التفويض

ان من ايجابيات وسلبيات التفويض كما يراها الحمود (19) ما يلي: فرصة لإعداد جيل من الكوادر الادارية، كما يعطي العاملين حافزا معنويا للعمل والاجتهاد، ويحسن جودة القرارات نتيجة للاقتراب من مصدر المشكلة، ويحل بعض الصعاب المترتبة على البعد الجغرافي، يجسر الهوة بين الرؤساء والمرؤوسين، ويوفر احتياطيا ممارسا للعمل للإفادة منه في الحالات الطارئة. ثم يدعم القوة الشخصية المدير وزيادة نفوذه داخل المدرسة، أما عن السلبيات التي يواجهها التفويض فهي الحاجة الى وقت للتدريب، والابتعاد عن الموقف العملي، وتنفيذ المهام بطريقة مختلفة، عدم الرغبة في تحمل الاخطاء الناجمة عن تفويض السلطات، نقص الخبرة والمؤهل لدى المرؤوسين لتحمل مسؤوليات التفويض.

معوقات التفويض

وبالرغم من الفوائد التي تجنيها الإدارة نتاج التفويض، فإن هناك معوقات تقلل من فاعلية التفويض؛ وذلك نتيجة ممارسات، أو اتجاهات سلبية نحو التفويض. وقد لخصها المعاينة (20) فيما يلي:

1. تفضيل المدير الاحتفاظ بالسلطة واتخاذ القرارات بنفسه.
2. عدم ثقة المدير في مرؤوسيه وخوفه من الفشل.
3. خوف المدير من فقدان النفوذ والقوة.
4. عدم كفاءة المدير، وعدم معرفته بما ينبغي تفويضه وما يجب الاحتفاظ به.
5. يخشى المدير أن يفهم الآخرون أن تفويضه للصلاحيات دلالة على ضعفه.
6. إن بعض الإداريين يخلط بين السلطة الإدارية والمكانة الاجتماعية، فلا يتخلى عن بعض سلطاته حفاظا على هيئته الاجتماعية.

مفهوم الأزمة التعليمية

الأزمة بمعناها العام هي تلك النقطة الحرجة واللحظة الحاسمة التي يتحدد عندها مصير تطور ما، إما إلى الأفضل وإما إلى الأسوأ. ويعرف (متروف)(Mitroff)، الأزمة على أنها " حدث يمكن أن يدمر أو يؤثر على المنظمة ككل، ويهدد وجودها، ويؤثر سلباً على سمعتها أو صورتها لدى الجمهور (21)". وتعرف الأزمة على أنها " حدث مفاجئ غير متوقع، مما يؤدي إلى صعوبة التعامل معه، ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارة هذا الموقف بشكل يقلل من آثاره ونتائجه السلبية، وهي أيضا حالة مؤقتة من

الاضطراب واختلال التنظيم". والأزمة تعبر عن ثلاثة عناصر أساسية هي: التهديد المفاجئ وضيق الوقت، ونقص المعلومات (22). لذلك فالأزمة تمثل الفرصة للتغيير. حيث إن كل أزمة تحمل في طياتها مقومات نجاحها وكذلك أسباب فشلها، وعند الاستعداد الجيد لمواجهتها يمكن تحويل الأزمة إلى فرصة يستفاد منها في إحداث تغييرات معينة. أما الأزمة التعليمية فهي " مشكلة أو حالة تواجه النظام التعليمي، وتستدعي اتخاذ قرار سريع لمواجهة التحدي الذي تمثله تلك المشكلة، غير أن الاستجابة الروتينية لمؤسسة الإدارة التعليمية تجاه هذه المشكلة أو التحدي تكون غير كافية، فتتحول المشكلة حينذاك إلى أزمة، تتطلب تحديدات في المنظمة الإدارية التعليمية والأساليب الإدارية التي تتبعها تلك المنظمة". أما الأزمة في المدرسة فهناك تعريف لها على أنها " حدث مفاجئ وغير متوقع، ويؤثر بشكل عميق وسلب على المدرسة، ويتضمن إصابات خطيرة أو موت أحد الطلاب أو عضو من هيئة المدرسة (23)". هناك أيضاً تعريف آخر للأزمة داخل المدارس وهي " حالة مؤقتة من الضيق وعدم التنظيم وخلل في الإدارة، وتتسم بعدم قدرة المدير على مواجهة الموقف باستخدام الطرق التقليدية في التعامل، وتؤدي إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة، وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها". ويوضح هذا التعريف أن الطرق التقليدية لا تكفي للتعامل مع الأزمات ومواجهتها. كما أن الأزمة في المدرسة تعبر على " حدث أو موقف حرج ينطوي على نتائج خطيرة تتطلب استجابة ومواجهة فورية (24)". وعليه يمكن ملاحظة أن الأزمة تمثل نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتالية، وتعتبر الأزمة في المدرسة عن موقف أو حالة من الاضطراب المفاجئ الذي يؤثر بشكل سلبي على الطلاب وهيئة العاملين بالمدرسة، مما يفرض وجود أساليب أو أنماط إدارية غير مألوفة للتعامل مع الأزمات، حيث إن الاستجابة الروتينية لا تكفي لمواجهة الأزمات.

إدارة الأزمة التعليمية

تعرف إدارة الأزمات بأنها " أسلوب إداري يهدف إلى التنبؤ بالأزمات التي يمكن أن تقع داخل المدرسة، والتعامل معها بشكل سليم فور حدوثها، وهذا يعتمد على عدة عمليات إدارية تشمل التخطيط لمواجهة الأزمات من خلال تنظيم ابتكاري يتناسب مع طبيعة هذه الأزمات، بالإضافة إلى وجود طرق محددة للاتصال تكفل السيطرة على الأحداث والتحكم فيها(25)". وإدارة الأزمات في المدرسة تعني أيضاً "وجود خطة في المكان قبل حدوث الأزمة، فمن التفصيل في التعامل مع الأزمات والكوارث أن يكون الموقف هو رد الفعل، ولكنه يجب أن يكون متضمناً الإعداد والتحضير والتدريب المستمرين للتعامل مع الأزمة بأنواعها المختلفة، فلا بد أن تكون هناك خطة وقائية لتوقع هذه الكوارث والأزمات، بحيث يوجد فرق مدربة للتعامل معها (26)".

ومن ثم يمكن القول إن إدارة الأزمات هي " آلية إدارية يستخدمها النظام لمنع وقوع أزمة معينة، أو الاستعداد لها إن وقعت ومحاوله احتوائها لتقليل الخسائر المترتبة عنها". فلا يمكن التعامل مع الأزمة في إطار من العشوائية والارتجالية، أو بسياسة الفعل ورد الفعل، بل يجب أن يخضع التعامل مع الأزمة للمنهج الإداري السليم لحماية الكيان الإداري من تطورات غير محسوبة، ويقوم المنهج الإداري العلمي على أربع وظائف أساسية هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة. وهناك أيضاً عملية الاتصال والتي يمكن أن تلعب دوراً محورياً في التعامل مع الأزمات ومواجهتها بشكل فعال.

خصائص الأزمة التعليمية

تتسم الأزمات التي تحدث في المدارس بخصائص متعددة كما ذكرها اللوزي (27) فمنها : عدم توقع الحدوث و توقف أو اضطراب البرنامج الطبيعي والروتيني لليوم الدراسي، كما يشعر المديرون في موقف الأزمة أنهم يفقدون السيطرة على بيئة المدرسة، والحاجة للعمل الفوري لمواجهة هذا الموقف الأزموي، التهديد بوجود خطر كامن. مما سبق يمكن استخلاص أن للأزمة عدة خصائص نفسية وإدارية وتنظيمية، وأن الأزمات التي تحدث بالمدارس تتسم بأنها موقف يمثل تهديد يؤدي إلى اضطراب اليوم الدراسي، لذلك من الضروري إدراك هذه الخصائص حتى يمكن تحرى إشارات الإنذار المبكر للأزمات، ومن ثم الاستعداد الجيد لمواجهتها.

متطلبات إدارة الأزمات في المدارس

وتتمثل متطلبات إدارة الأزمات في المدارس بشكل فعال، فيما يلي:

- أ- وجود القيادة الفعالة لدعم التنفيذ الفعال لإدارة الأزمة ومتابعة الاستعداد لمواجهتها.
- ب- وجود فريق لإدارة الأزمات مدرب على التعامل مع الأنواع المختلفة من الأزمات، ويعمل على مستوى المدرسة، ومستوى المنطقة أو الإدارة، والمستوى القومي. وتوجد علاقة قوية بين فريق إدارة الأزمات بالمدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي ومراكز الرعاية الصحية مما يدعم قدرة المدرسة على تقديم الخدمات المناسبة عند حدوث الأزمات.
- ج- وجود خطة لإدارة الأزمات بالمدرسة تحدد بوضوح نوع المواجهة المطلوبة في كل موقف حتى يعرف العاملون بالمدرسة مقدماً كيف سيواجهون الأزمة في الوقت المناسب، ويتم تطوير الخطة بشكل مستمر وتوزيعها على فريق مواجهة الأزمات.
- د- توفير قنوات فعالة للاتصال داخل المدرسة وخارجها مع الآباء ومع وسائل الإعلام وهيئات المجتمع المحلي حتى يمكن تقديم المساعدة عند الضرورة، ولضمان سرعة الاستقرار.
- هـ- التدريب المستمر للأفراد على فهم سياسات وإجراءات عملية صنع القرار، والوصول إلى قرارات رشيدة لمنع الأزمات أو مواجهتها بكفاءة عند وقوعها (28).

التفويض وإدارة الأزمات

يعمل التفويض وقت الأزمات على سرعة مواجهة الأزمات دون الانتظار إلى القرارات من أعلى ليتم التعامل مع هذه الأزمات، حيث إن الأزمات تتميز بعدم الاستقرار، ولا يمكن تجنبها، وخارجة عن السيطرة وليست بالحسبان، وتتصف بالصعوبة والتعقيد، وتتضمن مجموعة من المخاطر التي تهدد المؤسسة وكيونيتها، ولكن في مجال الإدارة المدرسية فإنها تهدد الاستقرار التعليمي وتؤثر سلباً على مجريات العملية التعليمية، لذلك فإن التفويض يساعد في مواجهة الأزمات وقت حدوثها بأسرع وقت من أجل السيطرة عليها مع اتخاذ كافة الاحتياجات لاتخاذ القرارات السليمة لأن المفوض مسؤول مسؤولية كاملة عنها (29).

الدراسات السابقة

قام الخطيب وعاشور (30) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في محافظة إربد للكفايات الإدارية من وجهة نظر مساعديهم ورؤساء الأقسام الإدارية، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي). تكونت عينة الدراسة التي استخدم فيها المنهج الوصفي المسحي من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (108) فرداً، منهم (32) مساعداً، و(76) رئيساً إدارياً، ولغايات جمع البيانات تم استخدام استبانة لتعرف درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للكفايات الإدارية، تكونت الاستبانة من (77) فقرة موزعة على (8) كفايات إدارية. أوضحت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للكفايات الإدارية كانت بدرجة كبيرة، وكانت أكثر المجالات ممارسة مجال كفايات التخطيط التربوي، وأقلها ممارسة مجال الكفايات التكنولوجية، كما أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، في حين أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (11 سنة فأكثر). كما أجرى الحراحشة ومقابلة (31) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تفويض السلطة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012-2013م، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية إذ بلغت (187) عضو هيئة تدريس، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين، فقد تكونت الأداة الأولى من استبانة لقياس درجة تفويض السلطة، بينما الأداة الثانية من استبانة لقياس السلوك الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة تفويض السلطة متوسطة، وجاءت درجة الممارسة لمجالات التفويض (المكانة، واتخاذ القرار، والنمو المهني، والأثر) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسائية، أما مستوى السلوك الإبداعي فقد جاء بمستوى مرتفع. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال المكانة والأداة ككل وكانت الفروق لصالح الذكور. وأجرى الدويش (32) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية، والتعرف على معوقات تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية، وعلاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة

المدرسية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية وعددهم (40) مشرفاً، إضافة إلى عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في مدينة الرياض بنسبة (10%) وعددهم (120) مديراً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية. وجود فرقٍ دالٍ إحصائياً (عند مستوى 0.05) في محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح متوسط درجات ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس. وأجرى الدجني (33) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر المسؤولين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من (158) فرداً، منهم (14) مساعداً، و(144) رئيس قسم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري كانت متوسطة وفي جميع المجالات الإدارية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي. أجرى بولاني (34) دراسة هدفت إلى تعرف درجة توفر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في جنوب غرب نيجيريا. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية والتي تكونت من (154) مديراً ومديرة، و(770) معلماً ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: (الكفايات الإدارية، والكفايات الشخصية، والكفايات الفنية، وكفايات التعامل مع الآخرين). وقد أظهرت النتائج أن الكفايات الإدارية متوفرة لدى مديري المدارس الثانوية بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات الإدارية. دراسة بروس (35) والتي هدفت إلى

استطلاع آراء مديري المدارس الثانوية والطلاب في إنجلترا حول مجال القيم الديمقراطية وتطوير التعليم واتخاذ القرارات وتفويض المعلمين للعمل كفريق واحد، وقد توصل الباحث إلى أن تفويض السلطة واتخاذ القرارات بصورة مشتركة ينتج عنه تطبيق قرارات بشكل أفضل، ويؤدي إلى تطوير العمل والإبداع وزيادة التحصيل الدراسي عند الطلاب، وتبادل الأفكار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحثان في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واستخدام أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمعرفة الحقائق التفصيلية عن واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الالتزامات كما يراها مدرء مدارس المرحلة الثانوية

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرء المدارس في تربية نابلس وضواحي القدس.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (50) مدير ومديرة، من مدرء المدارس في تربية نابلس وضواحي القدس، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة والجدول، (1) يوضح ذلك

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	26	52%
	انثى	24	48%
	المجموع	50	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	6	12%

72%	36	بكالوريوس	
16%	8	دراسات عليا	
100%	50	المجموع	
50%	25	اقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
28%	14	10-5	
22%	11	أكثر من 10 سنوات	
100%	50	المجموع	
50%	25	نابلس	مكان المدرسة
50%	25	ضواحي القدس	
100%	50	المجموع	

وصف أداة الدراسة

استخدم الباحثان استبانة، قام بتطويرها كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1. مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
 2. الاستفادة من بنود الاستبانات الواردة في بعض الدراسات كما في بعض الدراسات السابقة
 3. الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة.
- وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين:
- الجزء الأول يحتوي على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب (المتغيرات الديموغرافية)، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات الاستبانة التي تضمنت (23) فقرة

صدق الأداة

تأكد الباحثان من صدق الأداة من خلال عرضها على (3) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية في الجامعات الفلسطينية، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية أداة الدراسة.

ثبات الأداة

لقد تم استخراج معامل ثبات هذه الدراسة باستخدام معادلة كرو نباخ الفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل (0.807) وهو معامل ثبات جيد يفي بأغراض الدراسة

إجراءات الدراسة

- لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة
 - إعداد أداة الدراسة واستخدام الخصائص السيكومترية لها.
 - تحديد أفراد عينة الدراسة.
 - توزيع الاستبانة على مدراء المدارس في تربية نابلس وضواحي القدس، بعينة قدرها (50) مدير ومديرة.
 - تجميع الاستبانة من أفراد العينة وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
 - استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- أ- المتغيرات المستقلة:
- الجنس: وله مستويان: (ذكر، انثى)
 - المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)
 - سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5-10، أكثر من 10)
- ب- المتغير التابع: يتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة من مدراء المدارس في تربية نابلس وضواحي القدس على فقرات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة كما يلي:

- 1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- 2- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test).
- 3- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
- 4- معادلة كرو نباخ ألفا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية، ومن أجل تحقيق ذلك استخدم الباحثان استبانة مؤلفة من (23) فقرة، وتم توزيعها على عينة مؤلفة من (50) مدير ومديرة شخصاً من مدراء مدارس المرحلة الثانوية في نابلس وضواحي القدس، ولتفسير نتائج الدراسة استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية التالية:

أقل من 1.80 منخفضة جداً

من 1.81 – 2.60 منخفضة

من 2.61 – 3.40 متوسطة

من 3.41 – 4.20 كبيرة

من 4.21 – 5.00 كبيرة جداً

وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس والذي ينص "ما واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية؟"

ومن اجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاداة، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات كما يراها مدرء مدارس المرحلة الثانوية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أفوض أحد أعضاء الهيئة التدريسية بتوزيع الطلاب على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي.	3.10	1.29	62%	متوسطة
2	أفوض عضو هيئة تدريس بتوزيع الطلاب على قاعات الامتحان في امتحان نهاية الفصل	3.54	0.90	70.8%	كبيرة
3	أفوض عضو هيئة تدريس بتوزيع الجدول المدرسي على المعلمين.	3.50	0.97	70%	كبيرة
4	أفوض عضو هيئة تدريس بإعداد الجدول المدرسي.	3.06	1.13	61.2%	متوسطة
5	أفوض عضو هيئة بمتابعة جدول الحضور والغياب العام والذي يعده مربو الصفوف	2.96	1.14	59.2%	متوسطة
6	أفوض عضو هيئة بمتابعة تحضير المعلمين حصصهم اليومية وإعداد دفتر العلامات.	2.36	1.19	47.2%	منخفضة
7	أفوض عضو هيئة تدريس الإشراف على عمل	2.28	0.70	45.6%	منخفضة

				المعلمين في الصفوف الدراسية.	
كبيرة	%80.4	0.88	3.60	أفوض عضو هيئة تدريس بمتابعة النشاط الثقافي لطلبة المدرسة	8
كبيرة	%75.6	1.14	3.72	أفوض عضو هيئة تدريس بمقابلة أولياء أمور الطلبة والإجابة عن استفساراتهم.	9
منخفضة	%50.8	0.19	2.54	أفوض عضو هيئة تدريس برئاسة جلسات الاجتماع الأسبوعي التربوي للمعلمين	10
كبيرة	%71.2	0.84	3.56	يفوض اللجنة المالية القيام بعملية تجوال في المكتبات لشراء ما يلزم المدرسة من قرطاسية	11
كبيرة	%75.2	0.82	3.76	أفوض اللجنة الصحية متابعة عملية تثقيف الطلبة صحياً.	12
منخفضة جداً	%34.8	0.72	1.74	أفوض عضو هيئة تدريس برئاسة جلسات الاجتماع الأسبوعي التربوي للمعلمين	13
متوسطة	%88.4	0.75	3.16	أفوض بعض المعلمين بالتخطيط للالزمات التعليمية	14
منخفضة جداً	71.2	1.07	1.54	افوض نائبي لحضور حصة إشرافية للمعلمين	15
متوسطة	%84.4	0.78	2.92	أفوض أحد المعلمين في الإشراف الفني والإداري على عمل المعلمين	16
كبيرة	%72.4	1.01	3.62	أفوض أحد المعلمين بحفظ الملفات التي تخص الطلبة.	17
كبيرة	%76	0.78	3.80	أفوض أحد المعلمين بمتابعة الطلبة المحولين	18

				للمدرسة	
19	أفوض أحد المعلمين بتشكيل اللجان المدرسية.	2.72	1.10	54.4%	متوسطة
20	أفوض أحد المعلمين بالإعداد لاجتماعات المعلمين	1.94	1.13	38.8%	منخفضة
21	أفوض المرشد الاجتماعي باتخاذ القرارات المناسبة لحل مشاكل الطلبة.	2.92	1.09	58.45	متوسطة
22	أفوض أحد المعلمين في تشكيل مجلس الآباء وتفعيله.	3.00	1.12	60.0%	متوسطة
23	أفوض أحد المعلمين بجمع التبرعات لسد بعض حاجات المدرسة.	2.26	0.92	45.2%	منخفضة
	الدرجة الكلية للمجال	2.94	0.39	58.8%	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (2) أن فقرات واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية كانت ما بين المنخفضة جدا والكبيرة ، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (1.54) إلى (3.80)، وان الفقرات التي حصلت على تقدير منخفضة جدا هي الفقرات (13، 15) وان الفقرات التي حصلت على تقدير منخفضة هي الفقرات (6، 7، 10، 19، 20، 23)، وان الفقرات التي حصلت على تقدير متوسطة هي الفقرات (1، 4، 5، 14، 16، 19، 21، 22)، وان الفقرات التي حصلت على تقدير كبيرة هي الفقرات (2، 3، 8، 9، 11، 12، 17، 18)، وان الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (18) والتي نصها (أفوض أحد المعلمين بمتابعة الطلبة المحولين للمدرسة) حيث حصلت على متوسط حسابي (3.80) ونسبة مئوية (76%) وان الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (15) والتي نصها (افوض نائبي لحضور حصة إشرافية للمعلمين) حيث حصلت على متوسط حسابي (1.54) ونسبة مئوية (30.8%) وتشير هذه النتيجة إلى أن واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات كما يراها مدراء مدارس المرحلة الثانوية كانت متوسطة وذلك بدلالة الدرجة الكلية التي بلغ متوسطها الحسابي

(2.94) نسبتها المئوية (58.8%). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدجني (2011)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المديرين والمديرات على حد سواء متفقين على أن عملية التفويض تكون في بعض الصلاحيات التي يجوز فيها التفويض أما تلك التي لا يجوز فيها التفويض مثل الحضور للمعلمين كحصة إشرافية ، فلا يجوز فيها التفويض وبالتالي جاء التفويض في حدوده الدنيا وبنسبة متوسطة ، بما يحقق أهداف التفويض ولا يضر بصلاحيات المدير.

2 - النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

أولاً: نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس وتنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات تعزى لمتغير الجنس. ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (3) تبين ذلك.

الجدول (3)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكر	26	2.8829	.44250	48	-1.095	0.279
	أنثى	24	3.0036	.32153			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات مدراء المدارس الثانوية لواقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات تعزى لمتغير الجنس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب وعاشور (2015) واختلفت مع دراسة الحراشة ومقابلة (2015) التي أظهرت فروق في متغير الجنس ويعزو الباحثان ذلك إلى أن كلا

الجنسين من المديرين والمديرات متفقين حول سياسة التفويض في ظل الازمات من حيث ان الصلاحيات التفويضية الممنوحة هي في الحدود الدنيا بما لا يؤثر على مسؤولياتهم، وحتى لا يقعوا تحت المسؤولية في حال وجود اخفاقات او اساءة استخدام التفويض من قبل الآخرين.

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي وتنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (4) تبين ذلك.

الجدول (4)

نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.688	2	.344	2.389	.103
	خلال المجموعات	6.767	47	.144		
	المجموع	7.455	49			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في ادارة الازمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب وعاشور (2105)، ودراسة الدجني (2011)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ان المدراء والمديرات على اختلاف مستوياتهم العلمية لديهم نفس القناعات حول التفويض في المدارس الثانوية .

ثالثاً: نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة وتنص على
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات
مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات تعزى لمتغير
سنوات الخبرة
ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)
ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

الجدول (5)

نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع
سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الازمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.538	2	.269	1.827	.172
	خلال المجموعات	6.917	47	.147		
	المجموع	7.455	49			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين
متوسطات استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة
الازمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب وعاشور (2015) التي
أظهرت فروق في متغير سنوات الخبرة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى المديرين والمديرات وعلى اختلاف
خبراتهم يرون ان التفويض يكون في بعض الامور فير الاساسية والتي يمكن للمدير ان يفوض احد المعلمين
للقيام بها .

أولاً: نتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بمتغير مكان المدرسة وتنص على
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات
مدراء المدارس الثانوية نحو واقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الالتزامات تعزى لمتغير
مكان المدرسة.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test
ونتائج الجدول (6) تبين ذلك.

الجدول (6)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة في استجابات مدراء المدارس الثانوية نحو واقع
سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الالتزامات تعزى لمتغير مكان المدرسة.

المجال	المكان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	نابلس	25	3.0139	.42074	48	1.335	0.188
	القدس	25	2.8678	.34997			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين
متوسطات استجابات مدراء المدارس الثانوية لواقع سياسة تفويض الصلاحيات المتبعة في إدارة الالتزامات
تعزى لمتغير مكان المدرسة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بولاني (2013) والتي أكدت على وجود
الكفايات الإدارية لجميع المدراء ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المديرين والمديرات على اختلاف مكان
المدرسة سواء في نابلس أو ضواحي القدس لديهم نفس القناعات في عملية التفويض

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بالتوصيات الآتية:

- 1- تطوير وصف وظيفي واضح حتى يتسنى للمدرسين معرفة طبيعة الواجبات التي يمكن للمديرين
والمديرات تفويض الصلاحيات فيها للمعلمين.

- 2- ضرورة تبني مديريات التربية والتعليم ومدراء المدارس الثانوية لسياسة التفويض بشكل أكبر من أجل زيادة الفعالية الادارية.
- 3- الاهتمام بآراء المعلمين والمعلمات واشراكهم في عمليات التنظيم والتخطيط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- 4- ضرورة الاهتمام بالتفويض في المدارس الثانوية لما له من أثر إيجابي في تسهيل العمل والسرعة في الإنجاز، وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.
- 5- اختيار مديري المدارس على أساس الكفاءة والخبرة، مع توافر عدد من السمات القيادية كعملية اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
- 6- إقامة دورات تدريبية حول عملية التفويض، وكيفية توظيفها لتطوير العملية التعليمية وتحسينها.
- 7- تطبيق منهج اللامركزية مع إدارات المدارس بهدف إعطاء حرية أكبر لهذه الإدارات وفقاً لاحتياجاتها.

المراجع

1. أبو وطفة، سماهر مرزوق أحمد. (2010). تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بفعالية الإدارة من وجهة نظر معلميه. مذكرة ماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.
2. الحراشنة، محمد ومقابلة، محمد. (2015). درجة تفويض السلطة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت، مجلة المنارة، 22(2)، 439-486.
3. الحريري، رافدة. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
4. حمدونة، حسام الدين. (2006). ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة، أطروحة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. حمود، خضير وروان الشيخ. (2010). إدارة الجودة في المنظمات المتميزة، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

6. الخطيب، فيروز وعاشور، محمد. (2015). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في محافظة إربد للكفايات الإدارية من وجهة نظر مساعديهم ورؤساء الأقسام الإدارية، مجلة المنارة، 22(3)، 177-215.
7. الدجني، إياد علي (2011). "درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية"، مجلة جامعة الأزهر (العلوم الإنسانية)، 1 (1): 311 – 360.
8. الدويش، عبد العزيز بن سليمان (2014) تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع (32)، 122-164.
9. زايد، محمد. (2010). واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
10. الشافعي، محمد محمد. (2013). استراتيجيات إدارة الأزمات والكوارث، القاهرة: مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية، مصر.
11. الشريف، عبد الله عبد العزيز. (2011). "دور التفويض في تحسين الممارسات الإدارية للمشرفين التربويين بمكاتب التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية"، مجلة القراءة والمعرفة، 2011، (113)، 207-244.
12. عريفج، سامي سلطان. (2001). الإدارة التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 77-78.
13. غنيمه، رهنف. (2014). متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
14. اللوزي، موسى. (2014). "التطوير الإداري التربوي"، ط1، عمان : دار وائل للنشر والطباعة.
15. مرعي، توفيق. (2011). الازمات التعليمية، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.
16. المعايطه، عبد العزيز. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد، عمان.
17. مهنا، محمد نصر. (2014). إدارة الأزمات والكوارث دراسة تحليلية؛ مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2008.
18. هواش، حلمي. (2011). الادارة التربوية الحديثة، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

المراجع الاجنبية

- 1-Bolanle, O. A. (2013). "Principals' Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of Southwestern Nigeria, **World Journal of Education**, 3 (5): 26-33.
- 2-Brost, P. Shared Decision Making for Better Schools, London, 2000.
- 3-Lease, Anthony J, "The Art of Delegation", American School Board Journal, 2009, www.asbj.com, 32-33

4-Shiplet, Keri, "You do not have to Go It Alone: 6 steps to Delegation Campus activities programming", back to school, 2008, 41(2), 8 -10.
5-Vinton, Donna, "Delegation for Employee Development", Training and Development', Journal, 1987, 65-67.

الهوامش

- (1) غنيمه، رهنف. (2014). متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- (2) الحريري، رافدة. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- (3) زايد، محمد. (2010). واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصالحاتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم، رسالة ماجستير/ جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- (4) هواش، حلمي. (2011). الإدارة التربوية الحديثة، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.
- (5) حمدونة، حسام الدين. (2006). ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة، أطروحة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- (6) غنيمه، رهنف. (2014). متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- (7) مهنه، محمد نصر. (2014). إدارة الأزمات والكوارث دراسة تحليلية؛ مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
- (8) الشافعي، محمد محمد. (2013). استراتيجيات إدارة الأزمات والكوارث، القاهرة: مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية، مصر.
- (9) الشريف، عبد الله عبد العزيز. (2011). "دور التفويض في تحسين الممارسات الإدارية للمشرفين التربويين بمكاتب التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية"، مجلة القراءة والمعرفة، ع (113)، 207-244.
- (10) الدويش، عبد العزيز بن سليمان. (2014). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع (32)، 122-164.
- (11) المعايطه، عبدالعزيز. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد، عمان.
- (12) الدويش، عبد العزيز بن سليمان. (2014). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع (32)، 122-164.
- (13) أبو وطفة، سمان مرزوق أحمد. (2010). تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بفعالية الإدارة من وجهة نظر معلمهم، مذكرة ماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.
- (14) عريفج، سامي سلطان. (2001). الإدارة التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 77-78.

- Lease, Anthony J., "The Art of Delegation", American School Board Journal, (15) 2009, www. asbj.com, 32-33
- Shiplet, Keri, "You do not have to Go It Alone: 6 steps to Delegation Campus (16) activities programming', back to school, 2008, 41(2), 8 -10
- Lease, Anthony J., "The Art of Delegation", American School Board Journal, (17) 2009, www. asbj.com, 32-33
- (18) أبو وطفة ، سماهر مرزوق أحمد. (2010). تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بفعالية الإدارة من وجهة نظر معلميهـم .(مذكرة ماجستير في أصول التربية ، الجامعة الإسلامية غزة : فلسطين .
- (19) حمود، خضير وروان الشيخ. (2010) . إدارة الجودة في المنظمات المتميزة، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (20) المعاينة، عبدالعزيز . (2007)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد، عمان.
- (21) اللوزي ، موسى. (2014). "التطوير الإداري التربوي " ، ط 1 ، عمان : دار وائل للنشر والطباعة.
- (22) مرعي، توفيق . (2011). الازمات التعليمية ، عمان : دار الشروق للطباعة والنشر.
- (23) مرعي، توفيق . (2011). الازمات التعليمية ، عمان : دار الشروق للطباعة والنشر.
- (24) اللوزي ، موسى. (2014). "التطوير الإداري التربوي " ، ط 1 ، عمان : دار وائل للنشر والطباعة.
- (25) مرعي، توفيق . (2011). الازمات التعليمية ، عمان : دار الشروق للطباعة والنشر.
- (26) اللوزي ، موسى. (2014). "التطوير الإداري التربوي " ، ط 1 ، عمان : دار وائل للنشر والطباعة.
- (27) اللوزي ، موسى. (2014). "التطوير الإداري التربوي " ، ط 1 ، عمان : دار وائل للنشر والطباعة.
- (28) مرعي، توفيق . (2011). الازمات التعليمية ، عمان : دار الشروق للطباعة والنشر.
- (29) حمود، خضير وروان الشيخ. (2010). إدارة الجودة في المنظمات المتميزة، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (30) الخطيب، فيروز وعاشور، محمد. (2015). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في محافظة إربد للكفايات الإدارية من وجهة نظر مساعديهم ورؤساء الأقسام الإدارية، مجلة المنارة ، 22(3)، 177-215.
- (31) الحراحشة، محمد ومقابلة، محمد. (2015). درجة تفويض السلطة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت، مجلة المنارة ، 22(2) ، 439-486.
- (32) الدويش، عبد العزيز بن سليمان. (2014). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، ع(32) ، 122-164.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

(33) الدجني، إياد علي. (2011). "درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية"، مجلة جامعة الأزهر (العلوم الإنسانية)، 1 (1): 311 – 360.

Bolanle, O. A. (2013). "Principals' Leadership Skills and School (34)
Effectiveness: The Case of South Western Nigeria, World Journal of Education, 3
(5): 26-33.

. Brost, P. Shared Decision Making for Better Schools, London, 2000(35)

فاعلية " مبادرة لا للسكر " في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية

الأستاذ الدكتور محمد عمران

طالبة دكتوراه: نداء سمير عواودة

الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

nedasamer42@gmail.com

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدى طالبات بنات برقا الأساسية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية، في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهن (104) طالبات، من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (30) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم بناء اختبار قبلي واختبار بعدي، يقيس مستوى الوعي التغذوي لدى الطالبات، تم عرضه على محكمين مختصين في مجال التثقيف الصحي، والتأكد من ثباته باستخدام طريقة إعادة الاختبار، واستخدمت الطرق الاحصائية المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمعالجة البيانات الاحصائية، وللإجابة عن فرضية الدراسة تم استخدام اختبار T، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروق إيجابية لمتوسطات الإجابات على الاختبار البعدي تعزى لبعد المبادرة، وبناء عليه أوصت الباحثة بضرورة بتشجيع المبادرات التثقيفية الصحية بشكل عام، والتي تتناول موضوع التثقيف التغذوي بشكل خاص، من قبل معلمي المدارس ومنسقي الصحة، لما لذلك من دور بارز ومؤثر في تغيير اتجاهات وسلوكيات الطلبة نحو الوعي التغذوي، والعادات الغذائية السليمة بشكل إيجابي.

الكلمات المفتاحية: مبادرة " لا للسكر"، الوعي التغذوي

The effectiveness of “the No Sugar Initiative” in promoting nutritional awareness

Among students of Barqa Girls' Primary School

Prof. Dr. Mohamed Omran, PhD student : Nidaa Samir Awawdeh

Arab American University, Palestine Nedasamer42@gmail.com

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of the “No to Sugar” initiative in developing nutritional awareness among the Barqa girls’ basic students. The study population was from the Barqa Basic Girls School, in Ramallah and Al-Bireh

Governorate, and their number was (104) students, from the first to the fourth grade, As for the study sample, it consisted of (30) female students, who were selected by random cluster method.

To achieve the objectives of this study, a pre-test and a post-test were built, measuring the level of nutritional awareness among the students, and it was presented to arbitrators specialized in the field of health education, and to ensure its stability using the re-test method. In order to answer the hypothesis of the study, a T-test was used, and the results of this study indicated that there are positive differences in the average responses to the post test due to the initiative dimension, and accordingly the researcher recommended the necessity of encouraging health educational initiatives in general, which deal with the issue of nutrition education in particular, by teachers of Schools and health coordinators, due to their prominent and influential role in positively changing the attitudes and behaviors of students towards nutritional awareness and healthy eating habits.

Keywords: The No Sugar Initiative, nutritional awareness

مقدمة:

تشكل التغذية السليمة منطلق أساسي نحو صحة عقلية سليمة للأطفال، لذلك تولي المدارس والروضات عناية فائقة في بناء مناهجها وبرامجها التربوية مكانة كبيرة للجانب التثقيفي الصحي، خاصة الجانب المتعلق بالثقافة التغذوية السليمة، حيث أن الغذاء المدرسي الذي يتناوله الطفل يؤثر على نظامه الغذائي بشكل عام، وقد يحتل نسبة من 19% إلى 50% من مجمل السعرات اليومية التي يتناولها الطفل في يومه، (Gleason and Suitor، 2001)، لذلك يجب أن يأخذ التثقيف الصحي حيز كبير جداً من المحتوى المقدم للطفل منذ أعمار مبكرة، سواء على الصعيد المباشر أو الخفي، من خلال المناهج المطروحة في المدرسة، فبناء مجتمع قوي ومتماسك يحتاج أفراد أصحاء، ذو بنية جسدية ونفسية سليمة، ولا يأتي هذا إلى بالرعاية الصحية والنفسية على الصعيد الأول.

تعد التغذية مصدر الوقود والطاقة التي يستمد منها الطفل قواه لنمو جسدي سليم، وكذلك عقلي سليم، فالعقل السليم في الجسم السليم، ولمعرفة إن كنا نتجه نحو هذا الصوب علينا التركيز على متابعة المقاصف المدرسية، ومراقبة ما تقدمه من وجبات للأطفال خلال اليوم الدراسي، ففي تقرير لدائرة التغذية في وزارة الصحة والذي تم بالتعاون مع اليونسف عام 2005، تبين أن نوعية وجودة الأطعمة والوجبات

المقدمة سيئة، وبالتالي فإن صحة الطلبة مهددة بنتائج سلبية، إن لم تتخذ إجراءات وقوانين جديدة تضمن تحسين الخدمات التغذوية المقدمة¹.

إن منظمة الصحة العالمية تولي اهتمام بالغ في رسم سياسيات وقوانين عالمية تحفظ لأي طفل حقه في الحصول على وجبة صحية سواء من خلال مدرسته، أو على الأقل داخل أسوارها من خلال المقاصف مثلاً، وتولي مع وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع وزارة الصحة بتقديم خدمات تثقيفية وتوعوية في مناحي عدة لكنها تصب في ثلاثة مسميات أساسية: الصحة المدرسية، والتي تعد التوعية التغذوية أحد أهم دعائمها².

يعاني الأطفال بشكل متزايد من أشكال سوء التغذية، تتراوح ما بين النحافة المفرطة أو السمنة المفرطة، ناهيك عن مشاكل صحية وتأخر أكاديمي ومشاكل سلوكية، سببها الأول نوع الغذاء الذي يتلقاه الطفل³ ولا يجب أن ننكر الدور الأساسي الذي تلعبه المدرسة في تغيير اتجاهات الطلبة نحو السلوكيات الغذائية السليمة والتي تعد قضية تقليل الحلويات والسكريات واستبدالها ببدائل صحية أحد تفرعاتها المهمة⁴.

تحتل السكريات والتي تعد من الكربوهيدرات في الأساس، أهم الأغذية المفضلة للأطفال، وعلمياً الغذاء الذي يعتمد على المواد الكربوهيدراتية فإن مستوى السكر في الدم يقل بعد مدة بين ساعتين لثلاث ساعات، مما يعرض الشخص للحمول، وهذا ما لا نرجوه في مدارسنا داخل صفوفنا، وقد أوضحت الدراسات أن الطفل الذي يتناول أغذية مليئة بالسكر يسرع لديه الإحساس بالتعب، وتقلل عنده الرغبة في الدراسة نتيجة ببطء التفاعل الذهني والعقلي لديه، ناهيك عن المناعة الضعيفة، نتيجة الاتجاه نحو مغذيات قليلة الفيتامينات والمعادن التي تدعم جهاز المناعة⁵.

هذا وتؤكد دراسة (Bleich and Vercammen)⁶، والتي قامت على مراجعة دراسات سابقة حول تأثير السكر على الأطفال بعد ٢٠٠٧، منشور في عدة مواقع بحثية معتمدة، بشكل عام وجدت معظم

الدراسات أدلة ثابتة أن السكر يؤثر سلباً على الأطفال، ومن المخاطر التي أثبت أن سكر له علاقة وطيدة به، السمنة، تسوس الأسنان، مقاومة الأنسولين، وبعض تأثيرات الكافيين، وتؤيد معظم الدراسات فرضية أن تقليل السكر من شأنه تحسين صحة الأطفال.

وبناء على هذا المشهد العالمي المتعلق بالجانب التغذوي الصحي للأطفال، توجد حاجة ملحة إلى إعادة تعزيز دور المدارس من خلال منسقي الصحة، التابع لقسم الصحة المدرسية إلى تحسين الحالة الصحية والتغذوية في مدارسهم من خلال تشجيع مبادرات وأبحاث إجرائية تتعمق في المشاكل الصحية الغذائية للطلبة، أو لرصد ودراسة قصص النجاح في برامج أعدت لرفع وتعزيز ثقافة الغذاء السليم في المدارس، والتي جاء هذا البحث كإحداها لفحص الوعي التغذوي لدى الطالبات في مدرسة بنات برقا الأساسية بعد تطبيق مبادرة (لا للسكر).

مشكلة البحث:

من الملاحظات التي نشهدها خلال فترة الدوام المدرسي، وخاصة خلال فترة الاستراحة وتناول وجبة الإفطار، الإقبال الشديد على السكريات والكربوهيدرات الضارة بشكل عام، الأمر الذي انعكس جلياً على صحة الطالبات وتزايد الأمراض لديهن وشكوهن المستمرة من آلام الأسنان الناتجة عن التسوس، وأوجاع البطن، وغيرها من الأمراض الأخرى التي ارتفعت بشكل ملحوظ لدى طالبات المدرسة، بسبب ضعف المناعة، نظراً لعزوف الطالبات عن تناول الأغذية الصحية واستبدالها بمأكولات مليئة بالسكر.

إن رغبة الطفل بالإقبال على نوع معين من الأطعمة لها علاقة وتيدة بالتربية الغذائية التي تربي عليها الطفل في الطفولة المبكرة، هذا وأيضاً التربية الإعلامية والمشاهد التي يراها الطفل تلعب دور مهم في ترسيخ توجهاته التغذوية، وما نراه من سلوكيات تغذوية سلبية في المدارس، ما هي إلا انعكاسات واضحة لعادات اكتسابها بطريقة الملاحظة والنمذجة، لذلك فإن المدرسة تلعب دور مهم في تغيير هذه التوجهات، وترسيخ قيم وعادات تغذوية سليمة، من خلال المناهج أو من خلال البرامج الصحية والمبادرات التي تقدمها الصحة المدرسية من خلال منسقي الصحة من معلمي المدرسة⁷.

ولذلك سعت هذه الدراسة للكشف عن تأثير "مبادرة لا للسكر"، وهي مبادرة تابعة لقسم الصحة المدرسية، تهدف إلى تقويم وتعزيز الوعي التغذوي لدى طالبات المدرسة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي الذي انبثق من مشكلة الدراسة:

- ما فاعلية " مبادرة لا للسكر" في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برق الأساسية؟

وانطلاقاً من السؤال الرئيسي تحددت الإجابة عن السؤال الفرعي الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الإجابات على

اختبار الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة؟

فرضيات الدراسة:

انبثق من السؤال الفرعي للدراسة فرضية صفرية تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الإجابات على

مقياس الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة حسب المحاور الآتية:

- الأهمية النظرية: توفير إطار نظري موثق، حول مبادرات وأنشطة مدرسية في مجال الصحة الغذائية، وإثراء المكتبات العربية في هذا الموضوع، وذلك نظراً لشح الموارد في هذا المجال، -حسب علم الباحثة-.
- الأهمية العملية: تقديم نموذج عملي من خلال طرح مبادرة لا للسكر والتي تسعى لتغيير إيجابي في العادات الغذائية التي يمارسها الطلبة، للعاملين في أقسام الصحة المدرسية، والمعلمين، وكذلك أولياء الأمور.
- الأهمية التطبيقية: تساعد هذه الدراسة في تعزيز وتنمية الوعي التغذوي لدى الطلبة في المرحلة العمرية المتوسطة، من خلال الأنشطة والفاعليات المشوقة، التي تعتمد على التحديات

والمسابقات، وتفجير الطاقات الإبداعية في هذا المجال من خلال الكتابة والمسرح، والرسم، والأشغال اليدوية، الطبخ.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدى إدراكات طالبات مدرسة بنات برق الأساسية، من خلال تزويدهن ببرنامج جاذب ومشوق يعزز المعلومات الصحية المتعلقة بالغذاء الصحي، وأضرار السكر، واقتراح بدائل تغذوية صحية بديلة عن السكر، وذلك من خلال تقديم منشورات مناسبة للفئة العمرية، وعمل مسابقات وتحديات، تنمي الجانب الإبداعي في مجال الصحة المدرسية.

حدود الدراسة:

- حدود مكانية: مدرسة بنات برق الأساسية، برق، رام الله، فلسطين.
 - حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 \ 2021
 - حدود بشرية: طالبات الصف الرابع والثالث والثاني والأول في المدرسة.
 - حدود مفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.
 - حدود إجرائية: الإجراءات والأدوات الخاصة بالدراسة.
- مصطلحات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة التعريفات الآتية:

الوعي التغذوي: هو المعرفة والفهم المتعلق بالغذاء والتغذية السليمة المتوازنة، وتطبيق هذه المعارف من خلال الممارسات التغذوية السليمة، وانعكاسها على تصرفات الفرد من خلال طريقة اختياره لنوع غذائه⁸. وعرفه سلامة بأنه: إلمام الطلبة بالمعلومات والحقائق الغذائية الصحية، وإلتزامهم بالتوجهات الغذائية السليمة في سلوكياتهم اليومية نحو صحتهم وغذائهم⁹.

وإجرائياً فإن مصطلح الوعي التغذوي يعني الدرجة الإحصائية التي يجب عنها أفراد عينة الدراسة على اختبار يقيس الاستجابات الصحيحة حول المعلومات التغذوية التي اشتملت عليها مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لديهم.

السكر: هو سكر المائدة، البسيط الثنائي، سكر السكروز، الذي يتكون من غلوكوز وفركتوز، وهو حلو المذاق، يستعمل في تحلية المواد الغذائية، يختلف أشكالها، صلب، سائلة، وغازية، لا يحتوي على أي مغذي مهم للجسم، إلا إنه يعطي مذاق مستساغ للاستهلاك¹⁰.

مبادرة لا للسكر: هي مبادرة ذاتية، قامت بها الباحثة نتيجة تلمسها مشكلة في توجهات وإدراكات الطالبات في مدرسة بنات برق الأساسية نحو الغذاء الذي يتناولنه أثناء الدوام المدرسي، من خلال الملاحظة المباشرة كون الباحثة منسقة للصحة في المدرسة، ومن خلال ملاحظة زيادة نسبة الأمراض، وتسوس الأسنان، لدى الطالبات التي قد يكون نمط الغذاء والسكر سبب في هذه المشاكل، فتم بناء برنامج صحي غذائي يعمل على رفع الوعي التغذوي وتنميته عن طريق تقليل كمية السكر، والتشجيع على البدائل الصحية، بحيث تشمل المبادرة على فعاليات وأنشطة تربوية لا صفية لجميع صفوف المدرسة.

منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أستخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعة الواحدة، للكشف عن فاعلية مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدى طالبات مدرسة بنات برق الأساسية في محافظة رام الله والبيرة، وذلك لملائمته لأغراض الدراسة. حيث يتم تقديم اختبار تشخيصي قبلي، وبعد تطبيق إجراءات البرنامج وهو مبادرة لا للسكر، يتم إجراء اختبار بعدي لقياس الفرق قبل وبعد إدخال المبادرة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مدرسة بنات برق الأساسية في محافظة نابلس والبالغ عددهن (104) طالبات من الأول حتى الرابع. شملت عينة الدراسة (30) طالبة من طالبات الصفوف من الثاني حتى الرابع في مدرسة بنات برق الأساسية في محافظة نابلس وتم اختيار 10 طالبات من كل صف بطريقة عشوائية من هذه الصفوف.

أداة الدراسة وخصائصها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية ومن أجل ذلك قامت الباحثة بتصميم اختبار تشخيصي قبلي واختبار بعدي، تكونت فقرات هذا الاختبار من 30 فقرة، موزعة على ثلاثة أنماط من الأسئلة، النمط الأول اختبار من متعدد، والنمط الثاني الإجابة بنعم أو لا، والنمط الثالث إكمال الفراغ، وتناولت بنود الاختبار معارف ومعلومات تضمنتها أهداف المبادرة، بحيث تدور الأسئلة حول هذه المعارف التي هدفت مبادرة لا للسكر لتنمية وعي الطالبات حولها.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الصحة المدرسية، كما موضح بالملحق، وقد أجمعوا أن فقرات الاختبار مناسبة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله، وقد أبدوا بعض التعديلات حول طريقة صياغة بعض الأسئلة، وتم الأخذ بما أبدوا به.

ثبات الاختبار

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار على المجموعة، حيث طبقت اختبار فاعلية " مبادرة لا للسكر " في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية على عينة الدراسة، وإعادة الاختبار بعد فاصل زمني مدته أسبوعين، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون والذي بلغت قيمته (0.56)، وتعد هذه القيمة مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في استخدام الاختبار لأجل هدف هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار:

يعتمد في تصحيح الاختبارات على الدرجات (علامة) حيث كل إجابة صحيحة يقابلها علامة واحدة يتم جمع ما تحصل عليه كل مشاركة من أصل 30 علامة.

إجراءات الاختبار القبلي:

تم تطبيق الاختبار الأول حسب الإجراءات الآتية:

• تحويل الاختبار القبلي لنموذج اختبار الالكتروني نتيجة الإغلاقات بسبب حالة الطوارئ الذي سببها جائحة كورونا.

- التواصل مع أولياء الأمور للطلّابات المشاركات لشرح الفكرة لهم وأخذ موافقتهم للمشاركة في هذه الدراسة.
- عقد اجتماع عبر التميز لتوضيح آلية الاختبار والهدف منه للطلّابات.
- تطبيق الاختبار خلال مدة يومين، واستلام الاختبار الإلكتروني.
- إجراء المعالجات الإحصائية.
- بعد أسبوعين، تم إعادة الاختبار لحساب ثباته.
- إجراءات المبادرة وتطبيقها:
- تم تصميم برنامج المبادرة والتي عنوانها " لا للسكر" وهي عبارة عن خطة تثقيفية تغذوية تهدف لرفع مستوى الوعي الغذائي لدى الطالّابات في المرحلة الأساسية الدنيا، بحيث تركز على عدة مجالات مهمة في التغذية السليمة، تبدأ من مفهوم الغذاء المتوازن، والهرم الغذائي ومجموعاته، وكذلك موضوع أضرار السكر وبدائله، وأيضاً بعدة السلوكيات السليمة التي تحافظ على الصحة مثل شرب الماء بكميات مناسبة وممارسة التمارين الرياضية التي تدعم الصحة الجسمية مع الغذاء السليم، أما عن الطريقة التي تم اتباعها في تثقيف الطالّابات كانت كالتالي:
- لقاءات تثقيفية حول أضرار السكر على جسم الإنسان، أو عرض فضل البدائل الصحية التي من شأنها تقليل توجهات الطالّابات نحو السكر والحلويات المضرة.
- الاستفادة من الإذاعة الصباحية في التركيز على الموضوعات المطروحة حول الغذاء المتوازن وأضرار السكر من خلال كتابة التقارير من قبل الطالّابات وقرأتها أمام الزميلات عبر الإذاعة.
- تحدي لا للسكر والذي استمر لمدة شهر، حيث قامت الباحثة بتصميم جدول أسبوعي تدون الطالبة الممارسات والسلوكيات الصحية التي تقوم بها، وكذلك الوجبات الغذائية التي تتناولها خلال اليوم، وكمية الحلويات والفواكه والخضار التي تأكلها كل يوم، حيث تم عقد اجتماع توعوي هدف إلى إكساب الطالّابات معلومات حول كيفية رسم وتصميم هذا الجدول بشكل أسبوعي على دفتر خاص بكل طالبة، مع التركيز على الشفافية والصدق في تدوين المعلومات.
- إطلاق مسابقة أجمل دفتر "يوميّات غذائي صحي خالي من السكر".

- مسابقة بالتعاون مع الأمهات لتنفيذ أفضل طبق حلوى صحي خالي من السكر.
- مسابقة أفضل عمل درامي حول موضوع التغذية السليمة المتوازنة الخالية من السكريات الضارة.
- تصميم بوسترات بشكل دوري حول التغذية السليمة وأضرار السكر، والممارسات والسلوكيات التي تعزز المناعة وترفعها خصوصا في ظل جائحة كورونا.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: مبادرة لا للسكر.

- المتغير التابع: الوعي الغذائي لدى الطالبات

المعالجة الإحصائية:

حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار T-Test، لتوضيح الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدى إدراكات طالبات مدرسة بنات برق الأساسية، من خلال تزويدهن ببرنامج جاذب ومشوق يعزز المعلومات الصحية المتعلقة بالغذاء الصحي، وأضرار السكر، واقتراح بدائل تغذوية صحية بديلة عن السكر، وذلك من خلال تقديم منشورات مناسبة للفئة العمرية، وعمل مسابقات وتحديات، تنمي الجانب الإبداعي في مجال الصحة المدرسية.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

وينص السؤال الأول على الآتي: ما فاعلية " مبادرة لا للسكر " في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برق الأساسية؟

للإجابة عن السؤال الاول استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية لكل سؤال وعلى الدرجة الكلية للاختبار عند العينة والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية لفاعلية " مبادرة لا للسكر " في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برق الأساسية

رقم البند	الفقرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	السؤال الاول	2.40	0.30	7.63	0.20
2	السؤال الثاني	3.60	0.20	7.53	0.23
3	السؤال الثالث	3.40	0.21	7.73	0.24
الدرجة الكلية		9.40	0.35	0.39	0.36

يظهر من الجدول السابق (2) أن المتوسط الحسابي لمجموع علامات الطلبة في الاختبار القبلي بلغ 9.40 أما المتوسط الحسابي لمجموع علاماتهم في الاختبار البعدي فقد بلغ 22.90 وهذا يوضح الفارق الشاسع ما بين أدائهم القبلي للاختبار وأدائهم البعدي.

كما يتضح من خلال الجدول السابق الفارق ما بين المتوسطات الحسابية لعلامات الأسئلة للاختبار القبلي والبعدي ولصالح المتوسط الحسابي للاختبار البعدي، مما يؤكد على أن المهارات المستخدمة في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية كانت إيجابية.

ولاختبار صحة ذلك كان لا بد من الإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الإجابات على اختبار الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة؟
الفرضية الصفرية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة.

استخدمت الباحثة اختبار (ت) (Paired sample t-test) لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق قبل وبعد المبادرة. كما يوضحه الجدول (3).

الجدول (2)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق قبل وبعد المبادرة

الاسئلة	قبل المبادرة		بعد المبادرة		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
السؤال الاول	2.4	0.30	7.63	0.20	- 13.37	0.00

السؤال الثاني	3.6	0.20	7.53	0.23	- 12.38	0.00
السؤال الثالث	3.4	0.21	7.73	0.24	- 13.42	0.00
الدرجة الكلية	9.4	0.39	22.9	0.36	- 25.7 3	0.00

* دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

نرفض الفرضية الصفرية كما يتضح من الجدول (3) السابق بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات الإجابات على مقياس الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة وذلك لصالح بعد المبادرة، لمتوسطات الإجابات للأسئلة الثلاث وعلى المجموع الكلي للاختبار.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والثاني وجود فروق جوهرية دالة إحصائية في استجابات الطالبات على الاختبار، القبلي والبعدي، ويتضح ذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسؤال الأول والثاني والثالث، والدرجة الكلية للاختبار، حيث لوحظ تقدم ملموس في نسبة متوسطات الاستجابات على الأسئلة وهذا يشير إلى فاعلية "مبادرة لا للسكر" في تنمية الوعي الغذائي لدى الطالبات، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التفاعل وزيادة الدافعية لدى الطالبات نحو العادات التغذوية السليمة التي بدأت المبادرة في تأصيلها في سلوكيات وعادات الطالبات من خلال الأنشطة والمسابقات، والتحديات التي تم تنفيذها في المبادرة، والتي تدعم التوجهات التغذوية السليمة، وتزيد من المعارف والثقافة الغذائية عند الطالبات، كما أن التثقيف الصحي المتعلق بالجانب التغذوي لعب دور كبير في زيادة هذا الوعي، ولعل

الألوان الجاذبة وطريقة التصميم للمنشورات والبطاقات لعبت دور جيد في جذب انتباه الطالبات وتشجيعهن على قراءة هذه المعلومات التي كانت تنشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بالمدرسة، ومنصات التعليم مثل الاي سكول والتيمز، وأيضاً من خلال مجلات الحائط الصحية التي كانت تجدد بشكل أسبوعي وتثرى بمعلومات جديدة تتعلق بالجانب الغذائي السليم.

ومن الإجراءات التي تضمنتها المبادرة تحدي لا للسكر، والذي استمر لمدة شهر كامل، من خلال تكليف الطالبات بتخصيص دفتر خاص يتم تدوين عليه ملاحظات يومية حول العادات الغذائية السليمة التي يقمن بها، مثل: تناول الخضار والفواكه، شرب ماء بمقدار كافي، ممارسة التمارين الرياضية، تناول أغذية متوازنة، والتخفيف من الحلويات والسكريات واستبدالها ببدايل صحية، فقد اتضح أن هذا الإجراء ساهم في تعزيز الوعي التغذوي لدى الطالبات ودفعهن لاكتساب سلوكيات غذائية وصحية جيدة على المدى البعيد. توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

- في ضوء نتيجة السؤال الأول توصي الباحثة بتشجيع المبادرات التثقيفية الصحية بشكل عام، والتي تتناول موضوع التثقيف التغذوي بشكل خاص، من قبل معلمي المدارس ومنسقي الصحة، لما لذلك من دور بارز ومؤثر في تغيير اتجاهات وسلوكيات الطلبة نحو الوعي التغذوي، والعادات الغذائية السليمة بشكل إيجابي.

- في ضوء نتائج السؤال الثاني توصي الباحثة بتنفيذ الأنشطة اللاصفية والمسابقات، والعمل على إبراز المواهب الطلابية وذلك عن طريق توجيه هذه القدرات في مواضيع مهمة تعزز الوعي الغذائي والصحي لدى الطلبة

- تعميم المبادرات الناجحة على المستوى العام في مديريات التربية والتعليم، وتبني الخطوط العريضة للإجراءات التي تتضمنها مثل هذه المبادرات من أجل تحقيق نمو ووعي عالي في المجال الثقافي الغذائي.

المراجع العربية:

1. البلادي، ماجدة (2016): فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في مادة العلوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض"، مجلة العلوم التربوية والنفسية_المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث_العدد العاشر، المجلد الثاني، 2018

- ثابت، مرال ومحمد، حافظ. (2011). السلوكيات المتعلقة بالصحة في عينة من الشباب المراهقين العراقيين. مجلة التقني.
2. أمين، عزت، شاهين فاروق. الغذاء والتغذية، (2005)، المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية، الشرق الأوسط، لبنان.
3. أوضاع الأغذية المدرسية على مستوى العالم، (2013)، برنامج الأغذية العالمي، روما، إيطاليا.
4. المدارس كنظام لتحسين التغذية، 2017 (اليونسف، اللجنة الدائمة التابعة للأمم المتحدة، وثيقة للمناقشة، روما، إيطاليا).
5. مصيقر، عبد الرحمن، علي محمد زين، (1999) الغذاء والإنسان، الطبعة الأولى، دار القلم، البحرين.
6. أبو رميلة، ناجي، (2009). تغذية الإنسان، جامعة القدس المفتوحة، برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، رقم المقرر 3104.
7. يس، قنديل عبد الرحمن، وعبد الله الحصين. (1993). الوعي الغذائي لدى طالبات كليات البنات بمدينة الرياض، مستواه ومصادره وعلاقته ببعض المتغير، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
8. سلامة، بماء الدين. (2001). الصحة والتربية الصحية. ط ١. دار الفكر العربي. القاهرة.
9. كماش، يوسف. (2009). الصحة والتربية الصحية. الصحة المدرسية والرياضة. ط ١. دار الخليج. عمان.

المراجع الأجنبية:

1. Yun YR, Yang EJ. Effects of Nutritional Education Program through Discretionary Activities in Middle School Students. Korean J Nutr. 2010 Oct;43(5):489-499.
2. Anderholt, Lou, "Sugar: The effects it has on classroom behavior" (1982). Theses Digitization Project. 270.
3. Denman Susan, Pearson James, Hopkins David, Walbanks Christine, and Skuirat Veronica; (1999): The management and organization of Health promotion, a survey of school polices in Nottinghamshire, Health Education Journal, vol. (58).
4. Drake L, Woolnough A, Burbano C, Bundy D (Editors) (2016). Global School Feeding Sourcebook
5. Gleason, P., and C. Suitor. 2001. Food for Thought: Children's Diets in the 1990s.- Princeton , N.J. : Mathematica Policy Research.
6. Kinsbourne, Marcel, MD, "Sugar and the Hyperactive Child March 1994 New England Journal of Medicine 330(5):355-6
7. S.N. Bleich, K.A. Vercammen, 2018, The negative impact of sugar-sweetened beverages on children, BMC Obesity., 5 (1) (2018), p. 6

مواقع إلكترونية :

- 1 - <https://www.sugar.org/sugar/what-is-sugar/>
- 2 - <https://www.heart.org/en/healthy-living/healthy-eating/eat-smart/sugar> -

صعوبات التعلم بين محكات التشخيص وطرق التكفل

د/زريوح اسيا زينب أستاذ محاضر ب جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم

د/ بلعباس نادية أستاذ محاضر أ جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم

البريد الإلكتروني: zzeriouhassia@gmail.com البريد الإلكتروني: belabbes.nadia@yahoo.fr

الملخص بالعربية:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم ظاهرة معقدة لا يمكن الكشف عنها في السن المبكرة للطفل بل قد يتم الكشف عنها بعد اكتمال النمو المعرفي للطفل وذلك بعد التحاقه بالمدرسة وقد يجد الباحثون والمربون والأطباء صعوبة في الكشف عنها وتشخيصها تشخيصا دقيقا وتندرج هذه المشكلة ضمن المشكلات التربوية التي تكلف المختصين والسيكولوجيين والمربين جهدا لعلاجها والتخفيف من حدتها. لذلك فقد أولى الباحثون الموضوع أهمية نظرا لما يترتب عن صعوبات التعلم من مشكلات نفسية واجتماعية وبذلك تعددت الدراسات وتنوعت موضوعاتها بين الباحثين. الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التشخيص، التكفل، الطفل، المشكلات النفسية

Learning difficulties between diagnostic tests and methods of care

Dr Zerieuh assia Lecturer class B university of Mostaganem

Dr belabbes Nadia Lecturer class A university of Mostaganem

Mail :zzeriouhassia@gmail.com Mail :belabbes.nadia@yahoo.fr

Abstract :

The problem of learning difficulties is a complex phenomenon that cannot be detected at the early age of the child, but may be detected after the child's cognitive development has been completed. After attending school, researchers, educators and doctors may find it difficult to detect and diagnose it carefully. This problem is one of the educational problems that will cost specialists, sciologists and educators an effort to treat and mitigate it.

Keywords: Learning difficulties, diagnosis, care, child, psychological problems

1- الظهور والنشأة: ظهر مصطلح صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة حين قدمه صومائيل كريك (1963) أثناء حديثه في اجتماع ضم مجموعات من الآباء والمربين كانوا مهتمين بالمشكلات التعليمية للتلاميذ، وبخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين أطلق عليهم في ذلك الوقت اسم المعوقين إدراكيا وذوي التشوهات المخية وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي، وكانت كل مجموعة من الآباء والمربين تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المدارس. وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح "صعوبات التعلم على جميع الفئات المشار إليها، وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هذه الفئات من الأطفال وسميت رابطة صعوبات التعلم.¹

وحسب اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي فقد أطلق هذا التعريف على ذوي صعوبات التعلم اسم "الأفراد ذوي صعوبات العمل التربوي" ونال قبول الكثير من الباحثين والمتخصصين، كما صار أساسا للبرامج الخاصة التي تقدم للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، كما أنه أصبح متضمنا في قانون في قانون الشعب رقم 142.94 لعام 1975. الذي يحدد حقوق المعوقين في التعليم بمختلف فئاتهم.²

فإذا كان مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبيا حيث استخدم أول مرة 1963 من قبل صومائيل كريك في كتابه التربية الخاصة حيث أشار إلى أنه "آن الأوان لكي يكون مفهوم صعوبات التعلم خاصا بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطا سلوكية معينة فإن للمفاهيم المرتبطة به تاريخ طويل ويمكن أن تمتد جذورها إلى المحاولات الأولى للتربية العلاجية كما ظهرت عند الطبيب البيداغوجي إيتارد (1775-1838).³

وفي هذا الصدد يشير عبد الحميد السيد (9، 2000) عن وادهولت إلى أن مجال صعوبات التعلم قد مر بثلاث مراحل هي:

أ-مرحلة التأسيس التي امتدت من سنة 1800 إلى 1930 واهتم فيها الباحثون ببحث الأسباب المرضية لاضطرابات التعلم وتصنيفها إلى أنواع مختلفة.

ب-المرحلة الانتقالية وامتدت من سنة 1930 إلى 1960 وتركز فيها الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطرابات في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية.

ج-المرحلة المتكاملة وبدأت من تاريخ ميلاد مجال صعوبات التعلم بصورة علنية ورسمية في مؤتمر شيكاغو الذي عقد في 6 أبريل 1963 وحتى الآن.⁴

2- تعريف صعوبات التعلم: تعني صعوبات التعلم وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، ويسبق ذلك غالبا مؤشرات كالصعوبة في تعلم اللغة الشفوية، فيظهر على الطفل تأخر في اكتساب اللغة قد يرافقها مشاكل نطقية، ونتيجة ذلك تعددت التعريفات حول صعوبات التعلم حيث يعرف الباحثون المتخصصون حسب خيرى أحمد حامد (1997) صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها: "جملة من الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها " ويذكرون أنها "تتمثل في عجز المتعلم عن مواصلة الاستيعاب والفهم فيما يقدم إليه من دروس، ويسهم ذلك في تأخره عن زملائه في إحدى المواد الدراسية، ويطلق عليه - تأخر دراسي نوعي- أو يكون في معظم المواد الدراسية، فيسمى-تأخرا دراسيا عاما- ويرجع ذلك لأسباب ذاتية أو بيئية مرتبطة بالتلميذ".⁵

فإن: "صعوبات التعلم المحددة تعني اضطرابا في (Federal Register , 1976) وحسب عملية أو أكثر من العمليات السيكلولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والهجاء، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية. واللفظ يضم شروطا وحالات مثل الإعاقة الإدراكية، والتلف الدماغى، والخلل الوظيفي الصغير في المخ، وعسر القراءة، والحبسة النمائية. واللفظ لا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساسا عن إعاقات بصرية، سمعية، وحركية، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي".⁶

وحسب كيرك فإن صعوبات التعلم تشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أي مواد دراسية أخرى وذلك نتيجة إلى إمكانية ورود خلل مغل أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية.⁷

3- صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: من خلال التعامل مع الطفل من مرحلة الرضاعة إلى مرحلة الطفولة المبكرة فإن الطفل قد يعاني من مشكلات جسمية يمكن اكتشافها من قبل الوالدين أو من يتعاملون مع الطفل كمربيات الروضة أو من خلال الفحوصات الطبية التي تجرى في العيادات، لكن مع الوقت يمكن اكتشاف أن الطفل يعاني من مشكلات أخرى من خلال عدم إتقانه لبعض المهارات مقارنة بأقرانه في مجال من المجالات، فقد يعاني من اضطرابات في السمع أو الرؤية أو التواصل، أو من صعوبات

في التعلم " فمن الممكن أن يكون هذا الطفل يعاني من صعوبات تعلم في القراءة وهي من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ والمعلمون في سنوات المدرسة الابتدائية..ومن صعوبات التعلم الأخرى: كعسر الحساب التي تشير إلى صعوبة كبيرة في الرياضيات وغيرها.. فالأمر يتطلب اهتماما كبيرا بهذه المشكلات وتعاوننا بناء بين المدرسة والأسرة والمؤسسات المجتمعية الأخرى، من أجل تشخيص الأطفال الذين تنطبق عليهم أعراض صعوبات التعلم المختلفة ومن ثم المباشرة الفورية بوضع الخطط العلاجية المناسبة لتجاوز هذه المشكلة والحد من آثارها الخطيرة قبل أن تتفاقم ويصبح من الصعب فيما بعد إيجاد الحلول المناسبة. ⁸

4- أسباب صعوبات التعلم: حسب أحمد البهي وحيش وآخرون (1998) فإن كيرك وكالفانت (ترجمة عربية، 1988) يذكران أنه منذ ظهور مصطلح التعلم، والعلماء يحاولون بالبحث والتشخيص، معرفة أسبابها الرئيسية التي تقف خلفها حتى يتسنى لهم تركيز اهتمامهم العلاجي عليها، ونتج عن عملية البحث والتشخيص هذه، أن معظم الأسباب ترجع أساسا إلى العوامل الوراثية، إصابات الدماغ قبل وأثناء أو بعد الولادة، العوامل الكيميائية الحيوية، الحرمان البيئي، سوء التغذية الشديد، العوامل الوجدانية، الدافعية التي لا يرجع السبب فيها إلى أحد العوامل السابقة. ⁹

كما تناولت البحوث النفسية والإرشادية التي أشار إليها عدد من الباحثين منهم أحمد البهي وحيش، أمينة شليبي، محمد رزق، فتحي مصطفى الزيات (1998)، أنور الشرقاوي (1987)، خيرى أحمد حامد (1997)، سعيد عبد الله ديبس (1994)، تناولت هذه البحوث العوامل التي لها علاقة بصعوبات التعلم، كشفت أن هناك عوامل متعددة مثل: انخفاض الثقة بالنفس، جرح مشاعر المتعلم أمام زملائه، الخوف من المشاركة في المناقشات، الخوف من الفشل في الدراسة، الخلافات الأسرية، أساليب التربية السائدة، عدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة، مشاعر القلق والتوتر، أسلوب العقاب البدني، التحقير بالألفاظ، عدم تقدير الأعمال الجيدة للمتعلم، معاملة المعلم السيئة للمتعلم، عدم ملاءمة المنهج الدراسي، كثافة المقررات الدراسية وغيرها. ¹⁰

وفي هذا الإطار يرى تاعوينات (1998، 24) أنه لا يمكن فصل الجانب اللغوي عن البعد النفسي لأن الطفل يعبر عن أحاسيسه في الغالب بطريقة لغوية، وبذلك فإن هناك جملة من العوامل التي تعيق النمو اللغوي عند الطفل كشعوره بالنقص والحجل وبأن الآخرين يلتفتون لأخطائه وهفواته، وعجزه عن مراقبة ما يسمعه مما لا يسمح له بتصحيح الحروف المحرفة التي يتلفظ بها رغم سلامة جهازه السمعي. ¹¹ (بوفلجة، 2014، 61)، كما يعد إجبار الطفل على تعلم اللغة دون مراعاة استعداداته من عوامل صعوبات

التعلم، لأن ذلك قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى حدوث عيوب للكلام كالتأتأة. وتساهم في ذلك الظروف الأسرية السيئة كأن يعامل الطفل معاملة صارمة أو تدليلاً زائداً أو حرمانه من الاحتكاك بأطفال من سنه فينشأ وهو لا يملك الثقة بنفسه غير متفاعل مع أقرانه. فيما يرى عويدات (1998،27) ما قد تظهر الأسرة من قلقها الزائد على تحصيل الطفل أو رفع مستوى طموحه إلى درجة لا تتناسب مع قدراته وإمكاناته.¹²

ومن جهة آخر يسجل أرزقي بركات تقصير بعض المعلمين في حق التلميذ الذي لم تلب حاجاته بطريقة تربوية عادية لما يلاقيه هؤلاء المعلمون من عوائق" فهم يلاقون بعض العوائق في أن يقدرُوا حاجات الأطفال الذين لا تجدي معهم التربية بطريقة عادية مألوفة، وهنا يلاقي البعض مالا يحبون وما لا يروقهم فيكون التسرب بسبب عدم وضوح الأهداف في أذهانهم". ومن العوامل التي ترجع إلى المعلم أسلوب القيادة التسليبي أو الفوضوي، وعدم الإدراك الواضح للأهداف التربوية، وطريقة التدريس غير المرنة، وعدم فهم خصائص الطفولة ومتطلباتها وضعف الدافعية والتحفيز وغيرها. (بوفلجة، 63، 2014). كما يشير تاغوينات (1998،21) إلى بعض الأسباب التي تتعلق بالنظام التربوي كعدم كفاءة الإشراف التربوي، وعدم توفر الأقسام الخاصة بالتعليم المكيف.¹³

5- محكات التشخيص لحالات صعوبات التعلم: يقصد بالتشخيص تحديد الاضطراب أو المشكلة أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها وتأثيرها، ويهدف التشخيص في مجال صعوبات التعلم إلى الكشف عن العوامل والمعوقات التي تحول دون تعلم الفرد، ولتحقيق تشخيص صحيح ودقيق فإن العملية تتطلب العديد من الإجراءات والإمكانات للكشف عن مواطن القوة وجوانب الضعف لدى المتعلم، ليتضح من خلال ذلك التشخيص أن الحالة تعاني فعلاً من عسر في القراءة مثلاً أو في العمليات الحسابية.

فقد جاء في المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية ما يشير إلى صعوبات التعلم وتشخيصها وذلك حسب ما الآتي:

-الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية: F81

إن مفهوم الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية يماثل مباشرة مفهوم الاضطرابات النمائية النوعية في الكلام واللغة.

كما تنطبق عليها نفس نقاط التعريف والقياس الأساسية. فهي اضطرابات تتميز باختلال النماذج الطبيعية لاكتساب المهارات في المراحل المبكرة من النماء، والاختلال ليس مجرد نتيجة لغياب فرصة التعليم، كما أنه ليس نتيجة لأي شكل من أشكال رضوح الدماغ أو أمراضه المكتسبة، ولكن من المرجح أن يكون منشأ الاضطرابات في العملية (السيروية) المعرفية التي غالبا ما تكون نتيجة لشكل من أشكال الاضطراب الوظيفي البيولوجي، وتشيع هذه الحالة في الفتيان أكثر من الفتيات، مثلها مثل أغلب الاضطرابات النمائية الأخرى.

وهناك خمسة صعوبات تبرز عند التشخيص:

-أولا: هناك حاجة إلى تمييز هذه الاضطرابات عن الاختلافات الطبيعية في الإنجاز الدراسي. والمسائل الواجب مراعاتها هنا هي نفس معايير اضطرابات اللغة، كما تنطبق ذات المعايير لقياس الشذوذ (مع التعديلات الضرورية التي تبرز عند التحول من اللغة إلى المهارات الدراسية).

-ثانيا: هناك حاجة إلى أن يوضع المسار النمائي في الاعتبار، وهذه نقطة هامة لسببين مختلفين: -أ- الشدة: بمعنى أن تأخر القراءة بمقدار عام في السنة السابعة يكتسب معنى مختلفا تماما حين يكون تأخر العام هذا في السنة الرابعة عشر من العمر.

ب- تغير في النموذج: بمعنى أنه من الشائع أن يتحسن تأخر اللغة في السنوات السابقة على الدراسة، فلا تصبح هناك مشكلات خاصة باللغة المحكية، ولكن يعقبه تأخر نوعي في القراءة، يتحسن بدوره في فترة المراهقة، وتبقى المشكلة الرئيسية المتبقية في سن البالغة المبكرة هي اضطراب شديد في التهجئة، وتظل الحالة كما هي طوال هذه الفترة، ولكن النمط يتبدل بزيادة العمر، وهذا التغير النمائي يجب أن يراعى عند وضع المعايير التشخيصية.

-ثالثا: الصعوبة الناجمة عن أن المهارات الدراسية يجب تعلمها وتعليمها: فهي ليست مجرد تعبير عن نضج بيولوجي، ولا مفر من أن يعتمد مستوى مهارات الأطفال على ظروف العائلة والمدرسة، كما سوف يعتمد على الخصائص الفردية لكل طفل. ولا توجد لسوء الحظ طريقة مباشرة وواضحة للتمييز بين الصعوبات الدراسية الناجمة عن انعدام الخبرات الكافية، وبين تلك المترتبة على اضطراب فردي ما. وهناك أسباب كثيرة قوية لافتراض أن هذا التمييز حقيقي وصحيح سريريا (إكلينيكيًا) ومع ذلك فإن التشخيص صعب في كل حالة على حدة.

-رابعاً: بالرغم من أن نتائج الأبحاث تدعم الفرضية القائلة بوجود أساس مرضي في العملية المعرفية، إلا أنه لا توجد طريقة سهلة لتمييز الاضطرابات التي تسبب صعوبات القراءة عن تلك التي تصاحب ضعف مهارات القراءة أو تسببها. وتعتقد الصعوبة بحقيقة أن اضطرابات القراءة قد تنشأ عن أكثر من نوع من الخلل المعرفي.

-خامساً: هناك غموض مستمر بشأن أفضل الطرق لتقسيم الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية.

ويتعلم الأطفال القراءة والكتابة والتهجئة وحل المسائل الحسابية عندما يتعرفون على هذه العمليات في البيت وفي المدرسة. وتختلف البلاد كثيراً في العمر الذي يبدأ عهد التعليم الرسمي النوعية، وفي المنهج المدرسي المتبع وبالتالي في نوع المهارات التي يتوقع من الطفل أن يكتسبها في سنوات عمره المختلفة، وهذا الاختلاف في التوقعات يتعاضد أثناء سنوات الدراسة الأولية أو الابتدائية (أي حتى سن 11 سنة). ويزيد من تعقيد عمليات الوصول إلى تعريفات عملية شاملة لاضطرابات المهارات الدراسية تكون صالحة للتطبيق عبر البلدان المختلفة.

ومع ذلك ففي كل النظم التعليمية، يتضح أنه في كل مجموعة عمرية من أطفال المدارس يوجد نطاق واسع من التفوق المدرسي، وأن بعض الأطفال ينجزون أقل في أوجه معينة من التحصيل الدراسي بالقياس إلى مستوى أدائهم الذهني العام.

والاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية تتضمن مجموعات من الاضطرابات تتظاهر بشكل اختلالات نوعية لها شأنها في تعلم المهارات الدراسية، وهذه الاختلالات في التعلم ليست نتيجة مباشرة لاضطرابات أخرى (مثل التخلف العقلي، أو النقيصة العصبية الجسمية، أو المشاكل البصرية أو السمعية الحادة غير المعالجة، أو الاضطرابات الوجدانية) وإن كان يمكن أن تحدث متزامنة مع مثل هذه الحالات. ما تحدث الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية مرافقة لمتلازمات سريرية (إكلينيكية) أخرى (مثل نقص الانتباه أو اضطراب التصرف) أو اضطرابات نمائية أخرى (مثل الاضطراب النمائي النوعي في الوظائف الحركية أو الاضطرابات النمائية النوعية في الكلام واللغة).

الآلية السببية في الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية غير معروفة، ولكن هناك افتراض بأولية العوامل البيولوجية التي تتفاعل مع عوامل أخرى غير بيولوجية (مثل فرصة التعلم، وجودة أو نوعية التعلم) لإحداث مظاهر الاضطراب. وبالرغم من ارتباط هذه الاضطرابات بالتنضج البيولوجي إلا أن

ذلك لا يعني أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يقعون ببساطة عند الطرف الأدنى من السلم الطبيعي، وبالتالي فسوف يلحقون بالآخرين من أقرانهم بمرور الوقت. ففي أحوال كثيرة تستمر آثار هذا الاضطراب خلال فترة المراهقة وحتى مرحلة البلوغ. ومع ذلك فإن ظهور الاضطراب بشكل ما أثناء سنوات المدرسة المبكرة يعتبر من الملامح التشخيصية الضرورية. فقد يتدهور الأطفال في أدائهم الدراسي في مرحلة متأخرة من مسيرتهم التعليمية (نتيجة لعدم الاهتمام، أو سوء التدريس أو الاضطرابات العاطفية، أو بسبب أي زيادة أو تغيير في نمط المهام المطلوبة) ولكن هذه المشاكل لا تمثل جزءاً من مفهوم الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية.

6- الدلالات التشخيصية حسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض:

هناك عدة متطلبات أساسية لتشخيص أي من الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية. -فأولاً: يجب أن تكون هناك درجة من الاختلال ذات أهمية سريرية (إكلينيكية) في المهارة الدراسية المعنية. تعرف في الإطار المدرسي، ويمكن الحكم على هذا الاختلال بالاستناد إلى درجة الشدة (وهي درجة ينتظر أن يحصل عليها تكون أقل من ثلاثة بالمائة).

(أي أن الصعوبات الدراسية قد سبقها تأخرات نمائية أو انحرافات في السنوات السابقة على المدرسة - غالباً في مجال الكلام أو اللغة)، أو إلى مشكلات مصاحبة (مثل عدم الانتباه أو فرط النشاط أو الاضطراب العاطفي أو صعوبات التصرف)، أو إلى النمط (أي وجود شذوذات كيفية ليست في العادة جزءاً من النمى السوي، أو إلى الاستجابة) أي أن الصعوبات الدراسية لا تتحسن بسرعة ويسر، مع زيادة المساعدة للطفل في المنزل أو المدرسة أو كليهما.

ثانياً: يجب أن تكون الاختلالات نوعية، بمعنى أنه لا يمكن تفسيرها فقط على أساس وجود تخلف عقلي أو الاختلالات الأقل شدة في الذكاء، ولأن حاصل الذكاء والإنجاز الدراسي لا يتوازنان بالضبط مع الثقافة المعنية والنظام التعليمي، يجب أخذ القرار بشأن هذه النقطة على أساس اختبارات معيارية وفردية التطبيق لكل من الإنجاز وحاصل الذكاء أو مع كليهما. ويجب استخدام هذه الاختبارات جنباً إلى جنب مع جداول احصائية توفر المعلومات الخاصة بمتوسط مستوى الإنجاز المنتظر لكل حاصل ذكاء معين عند كل معطى. وهذا الشرط الأخير ضروري نظراً لأهمية آثار التخوف الإحصائي، ذلك لأن التشخيصات التي تستند إلى طرح عمر الإنجاز من العمر العقلي تكون بالضرورة خادعة جداً. ومع ذلك فالأرجح هو أن هذه المتطلبات هي التي تستوفي في أغلب الأحوال في الممارسة السريرية (الإكلينيكية) اليومية، وبالتالي

فإن الدليلة السريرية (الإكلينيكية) هي ببساطة أن يكون مستوى الطفل في التحصيل أقل بكثير من المستوى المنتظر من طفل في عمره العقلي.

-ثالثا: يجب أن تكون الاختلالات نمائية بمعنى أن تكون موجودة في وقت باكراً من الحياة الدراسية وليست مكتسبة في مرحلة متأخرة من العملية التعليمية. ويمكن الاستدلال على هذه النقطة من خلال تأريخ التقدم الدراسي للطفل.

-رابعاً: يجب ألا تكون هناك عوامل خارجية يمكن أن تقدم سبباً كافياً للصعوبات الدراسية، وكما هو مشار إليه أعلاه يجب بشكل عام أن يستند تشخيص الاضطراب النمائي النوعي في المهارات الدراسية إلى وجود بيئة إيجابية على وجود اضطراب سريري (إكلينيكي) مهم في الإنجاز الدراسي تصاحبه عوامل داخلية خاصة بنماء الطفل. ومع ذلك لكي يتعلم الأطفال بشكل فعال أن تتوفر لهم فرص تعليمية ملائمة، وبالتالي لا يجوز إدراج الاضطراب تحت هذه الفئة إذا اتضح أن الإنجاز الدراسي الضعيف هو نتيجة مباشرة لغياب طويل عن المدرسة دون تدريس بالمنزل أو نتيجة لسوء العملية التعليمية.

إن التغيب المتكرر عن المدرسة أو الانقطاعات التعليمية المترتبة على تغيير المدرسة لا تكون في العادة كافية لإحداث تحلف دراسي بدرجة تكفي لتشخيص هذه الاضطرابات، ولكن التعليم المدرسي الضعيف قد يعقد المشكلة أو يزيد لها.

-خامساً: لا يجوز أن تكون هذه الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات المدرسية نتيجة مباشرة لاختلالات بصرية أو سمعية غير معالجة.

-التشخيص الفارقي: من المهم سريريا (إكلينيكيًا) التمييز بين الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية التي تظهر في غياب أي اضطراب عصبي قابل للتشخيص، وبين الاضطرابات التي تكون ثانوية لحالة عصبية كالشلل الدماغية (المخي). وكثيراً ما يكون هذا التمييز صعباً في العملية (نتيجة للدلالات غير المؤكدة للعلامات العصبية "الهائلة" المتعددة). كما أن نتائج الأبحاث لا توضح أي تميز محدد لا في نمط ولا في مسار هذه الاضطرابات، تبعاً لوجود أو غياب خلل وظيفي (أداء) عصبي واضح. وبالتالي فمع أن ذلك لا يؤلف جزءاً من المعايير التشخيصية، ولكن من الضروري أن يسجل وجود أي اضطراب مصاحب بشكل منفرد في القسم المناسب الخاص بطب الأعصاب من هذا التصنيف

(ICD/10-F81 P.254-258.)

كما قد حددت الجمعية البريطانية أهم المجالات المعرفية التي تعوق عملية الاستيعاب لذوي صعوبات التعلم كمؤشر يمكن اعتمادها لعمل الفريق المتخصص أو اعتماد استراتيجية تعلم كالتالي:

- هجاء نفس الكلمة بشكل مغاير في نفس الوثيقة.
- التردد في الاستمرار في القراءة أو في الكتابة.
- وجود مشكلات مع الأسئلة ذات النهاية المفتوحة في الاختبارات.
- ذاكرة المعلومات ضعيفة.
- صعوبة تكييف الأفكار من بناء لآخر.
- وتيرة عمل بطيئة.
- استيعاب ضعيف للمفاهيم التجريدية.
- عدم إيلاء الأهمية للتفاصيل وزيادة التركيز فيها.
- قراءة خاطئة أحيانا للمعلومات.
- مشكلات في ملء الاستمارات والبيانات.
- تختلط عليه الأمور بسهولة أثناء متابعة التعليمات.
- ضعف في تنظيم الأفكار.
- ظهور هذه الاضطرابات بشكل متكرر.

بشكل عام فإن المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم ذات أساس معرفي مرتبط بالقدرات العقلية، كما ينعكس على المهارات ذات الأداء والإنجاز التي لا يمكن فصلها عن الأساس النفسي للتعلم. وبذلك فإن التدريب يجب أن يستهدف العمليتين العقلية والنفسية عن طريق التغذية الراجعة.¹⁴

إضافة إلى ذلك لاحظ العلماء المهتمون بظاهرة صعوبات التعلم تداخلا بين صعوبات التعلم وحالات الإعاقة العقلية والحسية ومن هؤلاء الباحثين سعيد عبد الله ديس(1994)، فتحي السيد عبد الرحيم(1982)، محمد علي كامل(1996)، أحمد البهي وحيش، أمينة شلي، محمد رزق(1998). تمثلت جهودهم في وضع عدد من المحكات للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم، وهذه المحكات هي كالتالي:

1-محك الاستبعاد: ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقة عقلية(تخلف عقلي)، أو إعاقة حسية(بصرية أو سمعية)، أو اضطرابات انفعالية

شديدة، أو حرمان بيئي وثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم. حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات، وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات عديدة.

2- محك التباعد: ويعتمد هذا المحك على تحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في إحدى الجوانب التالية:

أ- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم،

ب- التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.

ج- تباعد مستوى تحصيل المتعلم عن معدل تحصيل المتعلمين الآخرين من نفس السن.

3_ محك التربية الخاصة: يعتمد هذا المحك على وجود الجوانب التالية:

أ- وجود تباعد كبير بين تحصيل المتعلم وقدرته الكامنة.

ب- أن الصعوبة في التعلم لا تعود إلى إعاقة أخرى.

ج- نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم المتعلمين.

4- محك النضج: لأن معدلات النمو والنضج تختلف من طفل إلى آخر، لذلك فإنه من المحتمل أن توجد حالات من عدم الانتظام في النمو مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم، وعلى سبيل المثال فإنه من الحقائق المعروفة أن الإناث أسرع من الذكور في تقدمهن نحو النضج. لذلك يوجد كثير من الأولاد وقليل من الإناث في المرحلة الابتدائية غير مستعدين لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية.

5- محك المؤشرات النيورولوجية: يركز هذا المحك على التلف العضوي أو المخي عند الأطفال كالإصابة في المخ أو التلف العضوي في المخ.¹⁵

أما بالنسبة للمنظور السلوكي فإنه يركز في تشخيص صعوبات التعلم على محاولة اكتشاف الأعراض المرضية والقضاء عليها مع استبدالها بأساليب أفضل لتوافق الفرد، وبذلك يمكن النظر إلى كافة الصعوبات على أنها استجابات وعادات شاذة تكتسب بفعل خبرات خاطئة، أي أنها سلوكيات تكتسب من البيئة بفعل سلسلة من الارتباطات بين منبهاتها المختلفة¹⁶ ويرى أصحاب هذا المنظور أنه من الضروري دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة المحيطة بالتلميذ والتعرف على تاريخه التعليمي والتحصيلية والاتجاهات الوالدية والسياسات الاجتماعية العام، ويمكن استخدام أساليب القياس النفسي والبحث الاجتماعي.¹⁷

ويركز المنظور المعرفي في تشخيص صعوبات التعلم على محاولة فهم الطريقة التي يتعلم بها الفرد أي العمليات المعرفية التي يتم تجنيدها في فعل التعلم وكيف يوظفها، حيث تنشأ صعوبة التعلم عندما يفشل

الفرد في استخدام تلك العمليات بطريقة ملائمة وفعالة (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التصور، حل المشكلات...)، فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن صعوبات التعلم نتاج خلل في العمليات المعرفية وما يرتبط بها من أساليب معرفية واستراتيجيات تعليمية لذلك فهم لا يولون أهمية لقياس كم التعلم بقدر ما يركزون على الطريقة التي يتعلم بها الفرد أي كيف يعمل العقل.¹⁸

7- تصنيف صعوبات التعلم: مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، توجد لدى بعض المتعلمين من مجتمعات مختلفة ذات ثقافة ولغات متباينة، ونظرا لطابعها العالمي تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية، ونظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم فقد حاول الباحثون تصنيف صعوبات التعلم بهدف دراسة الظاهرة وتشخيصها واقتراح العلاج الملائم لكل مجموعة، حيث أن الأساليب العلاجية تختلف باختلاف الحالات واختلاف نوع الصعوبات، وبذلك نجد من الباحثين من صنفها إلى مشكلات القراءة والكتابة والتهجي والإملاء، ومنهم من ركز على مشكلات حل المسائل الحسابية، في حين ركز آخرون على الصعوبات في الانتباه، وصنفها البعض في الصعوبات التي تتعلق بالذاكرة والإدراك. لكن التصنيف الأكثر شيوعا هو الذي قام به كيرك وكالفانت (ترجمة عربية، 1988) حسب ما أورده سعيد بن عبدالله ديس (1994) الذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

7-1- صعوبات التعلم النمائية: ويقصد بها تلك الصعوبات التي تشمل العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، حتى يتعلم كتابة اسمه لا بد أن يطور المهارات الضرورية من إدراك وتناسق حركي وتسلسل ذاكرة، وتشمل هذه الصعوبات ما يلي: القصور في الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة الشفوية.

7-2- صعوبات التعلم الأكاديمية: وتظهر هذه المشكلات غالبا بعد الدخول المدرسي، وتتجلى في الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم المواد الدراسية المختلفة، كالقراءة، الكتابة، الحساب فقد أشار جميل الصمادي (1997) إلى أن نتائج البحوث النفسية أظهرت أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم انخفاض في مستوى الذكاء، لكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو الكتابة أو في النطق، كما توجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية.

وتؤدي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى التأخر الدراسي لدى الذين يعانون منها، وإن كانت تختلف عن مفهوم التأخر الدراسي الذي يشير إلى عجز المتعلم عن تحقيق المستويات المطلوبة منه في تحصيله الدراسي قياساً إلى تحصيل أقرانه، ويكون ذلك نتيجة أسباب عقلية أو نفسية أو اجتماعية أو جسمانية.¹⁹ فمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية يشير إلى وجود مشكلات أكاديمية لا ترجع إلى إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية، وإنما ترجع إلى مشكلات تظهر في معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عجز في مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو أداء العمليات الحسابية وتظهر بعد الدخول المدرسي. وهي لا تعتبر مشكلة تربوية فقط بل هي مشكلة نفسية تؤثر على الطفل الذي يعاني منها كما تؤثر على والديه وأسرته ككل، الأمر الذي يتطلب تدخلاً وتكفلاً نفسياً وتربوياً لمساعدة الطفل على التكيف مع المشكلة وتجاوزها

8- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

8-1- الاتجاه السلوكي: حسب عثمان والشرقاوي (1978) فإن أصحاب الاتجاه السلوكي يرون أن التعلم يشير إلى تغير شبه دائم في سلوك الفرد، ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي. في حين يذهب سيد خير الله (1981، 160) إلى أنه لا استجابة دون مثير وأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير واستجابة بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى. يمثل هذا المسلم القاسم المشترك بين كل رواد السلوكية بدءاً من بافلوف الذي أكد على الإشارات الكلاسيكية، كما نجد واسطون ثم ثورندي وأخيراً اسكندر بتأكيداً على الإشارات الإجرائية. وبذلك فإن السلوك المرضي الذي قد ظهر على شكل صعوبات في التعلم يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه، ولا يوجد فرق بين اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي إذ أن العملية الرئيسية في كلتا الحالتين هي عملية تعلم وهي عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابة. ويضيف الشناوي (1997، 290) أن المنظور السلوكي يهتم بوصف العلاقة بين سلوك الفرد (الاستجابات) وأحداث البيئة التي تفرض ضبطها على هذه الاستجابات، وأنه ليس هناك ما يدعو إلى الاهتمام بالمتغيرات الوسيطة مثل العقل أو الحالات الداخلية للفرد ما لم يمكن قياس هذه المتغيرات بطريقة موضوعية" فالفائدة التي يفسر في ضوءها السلوك حسب هذا المنظور أن زيادة تكرار السلوك وقوته تنتج عن ظهور نتيجة لهذا السلوك (معزز) وتعرف العلاقة بين الاستجابة ولم يقع بعدها بالتعزيز الذي قد يكون إيجابياً أو سلبياً.

فمما سبق يتضح أن السلوكيين يركزون في مفهومهم لصعوبات التعلم على العوامل الخارجية التي تقوي التعلم وتدعمه (المكافآت ، الحوافز، المساعدات الخارجية) وحسب أمل أحمد (2001، 176) فإن كل المتعلمين متساوون بشكل أولي، ولكن الظروف التي يخضعون لها تتغير وهذا ما يفسر التغيرات اللاحقة في السلوك.²⁰

8-2- الاتجاه المعرفي: تعبر الصعوبات حسب هذا المنظور عن عدم قدرة المتعلم على إحداث تغييرات في بنيته المعرفية ومن ثم صعوبة التكيف والتمثل حسب بياجيه، إذ يرى الأحمدي (2001، 177) أن هناك تفاوتاً بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية، ذلك لأن شبكة المفاهيم والاستراتيجيات المكونة لديهم هي المسؤولة عن معالجة الموقف التعليمي الراهن واستدخاله في بناهم العقلية. وبذلك فهو يركز على إمكانات المتعلم الداخلية ويولي اهتماماً كبيراً لمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين.²¹

9- نسبة انتشار صعوبات التعلم: كشفت الدراسات أن صعوبات التعلم تقع في جميع المراحل العمرية، وقد تخص مادة دراسية أو مجموعة من المواد أي أنها قد تكون خاصة وقد تكون عامة²²، كما أشارت نتائج الدراسات إلى أنه يوجد في أي مدرسة من الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي بدرجة كبيرة تراوحت ما بين (10-12) بالمائة لسبب أو لآخر. وقد أدرك التربويون أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تختلف الاضطرابات لديهم في مظاهرها عن التأخر الدراسي الذي يتميز بانخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي.

وتشير الإحصاءات الصادرة من المكتب الأمريكي للتربية أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بلغت حوالي 3,2 بالمائة عام 1978، وأصبحت في عام 1980 بنسبة 3,01 ، وفي عام 1983 أصبحت النسبة 3,82 بالمائة كما تشير الإحصائيات إلى نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من بين حالات التأخر الدراسي تصل إلى 20 بالمائة.

وفي البيئة العربية وجد البيلي وآخرون (1991) أن 14 بالمائة من تلاميذ السنة السادسة ابتدائي بالإمارات العربية المتحدة يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات أو كلاهما.

كما بين فيصل الزرادي (1991) أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى حوالي 16 بالمائة بينما تصل نسبة الإناث إلى حوالي 11 بالمائة.

إن كانت إحدى الدراسات لم تجد فروقا بين الجنسين في عينة من سنوات الطور الأول الابتدائي بالعربية السعودية.²³

كما ظهرت في هذا الإطار كثير من التقديرات حيث يرى تيلفورد وساوري أن نسبة صعوبات التعلم تتراوح ما بين (2-10) بالمائة.

أما سيجل وقولد فيريا أن النسبة تتراوح ما بين (1-40) بالمائة، وقدرها سيجمون في المدى (2-30) بالمائة، كما قدرها نورجنسن وآخرون في المدى ما بين (15-20) بالمائة. فإن دلت هذه النسب المتباينة على شيء فإنما تدل على الارتفاع المتزايد لأعداد ذوي صعوبات التعلم، مما يتوجب ضرورة مواجهة الظاهرة للتخفيف منها أو القضاء عليها.²⁴

10- مجالات صعوبات التعلم: تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية في المواد الدراسية الأساسية وهي: القراءة، الكتابة، الحساب.

10-1- صعوبات تعلم القراءة: تعد القراءة ركنا أساسيا من أركان التعلم قديما وحديثا ولها بالغ الأهمية في المرحلة الابتدائية بخاصة باعتبارها القناة التي تنتقل من خلالها المعرفة من المعلم إلى المتعلم لأن التعلم المدرسي يعتمد كثيرا على القراءة وبدون إتقان التلميذ لمهارات القراءة واللغة لا يمكنه تحقيق أي تحصيل في المواد الدراسية المختلفة. وحسب السعيد قيس (16، 1987) فإن القراءة " عملية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، وتعد من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة"²⁵

وتؤدي القراءة وظائف متعددة بعضها معرفي وبعضها نفسي وبعضها اجتماعي، وتمثل الوظيفة النفسية للقراءة في أنها تشبع في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فيها يشبع حاجاته للاتصال بالآخرين، ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجاته للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه... كما تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف²⁶، وبذلك فإن ما يعرفه المتعلم من صعوبات في مجال القراءة فإنه يشكل خطرا على مستقبله الحياتي والدراسي وبالتالي يؤثر على شخصيته.

فقد ذكر تومبسون ومارسلندر (1966) فيما أورده محمد علي كامل (1996) أن بعض المؤشرات تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة منها:

- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمارهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وأنه غالبا ما يكون مستواهم متدنيا في الحساب.
- لا يظهر هؤلاء الأطفال أي دليل على وجود أي عجز في حاسي السمع والبصر أو تلف في المخ أو انحراف أساسي في الشخصية.
- هؤلاء الأطفال يعتبرون ضعافا في القراءة الجهرية وفي الهجاء، على الرغم من أنهم يستطيعون أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة في بعض الأحيان.
- يظهر هؤلاء الأطفال اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف أثناء محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة.
- يظهر هؤلاء الأطفال بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (السيطرة النصفية للمخ) ويميلون لاستخدام اليد اليسرى أو يكونون مختلفين في اختياراتهم الحركية (اليد اليسرى-العين اليسرى).
- يظهر هؤلاء الأطفال غالبا تأخرا أو عيوباً في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، بالإضافة إلى كونهم ضعافا قراء، ولديهم حديث غير تام أو مفردات شفوية ضعيفة.
- غالبا ما ينحدر هؤلاء الأطفال من عائلات تستخدم اليد اليسرى أو لها اضطراب في اللغة أو هما معا.²⁷

وقد تنبع صعوبات القراءة في الغالب من صعوبات في تطور الإدراك الصوتي وفي الأصوات وفي طلاقة القراءة وسلاستها وفي استراتيجيات الاستيعاب القرائي، ومن هنا تجب الحاجة إلى معلمين أكفاء لتعليم ملايين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة وهي حاجة ملحة جدا.²⁸

كما يرجع محمود أحمد السيد (2012) أسباب الضعف في القراءة إلى جملة من العوامل منها ما هي نفسية: كأن يكون الطفل مشتت الانتباه بسبب فقدان الدافع والرغبة لديه، كما أن تدليل الأطفال والاستجابة لرغباتهم يؤديان إلى تدميرهم بسرعة وإبداء الشكوى لأتفه الأسباب. أما الأسباب الاجتماعية التي ترجع إلى ما يحيط بالطفل في البيت والمجتمع لها من التأثير في ظهور صعوبات التعلم والتي تعد القراءة واحدة منها، نتيجة ما يعانيه الطفل من حرمان عاطفي الذي هو في أمس الحاجة إليه والذي قد يكون بسبب الخلافات الزوجية مثلا أو الإهمال نتيجة عوامل أخرى.

كما قد ترجع لعوامل تربوية تتعلق بالمادة التي قد تفوق مستوى الطفل أو غامضة بالنسبة إليه، فيصعب عليه فهمها، أو بسبب معاملة المعلم وطريقته في التدريس، والتي قد تخلو من التشجيع والتحفيز وفهم

حاجات الطفل" كما أن لرصيد الطفل اللغوي قبل دخول المدرسة أثره في اكتسابه للقراءة، وبقدر ما يكون هذا الرصيد غنيا تسهل عملية اكتساب القراءة²⁹

وحسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات) فإن الاضطراب النوعي في القراءة ، فالسمة CID/10-F81-0 النفسية والسلوكية (الرئيسية هنا هي اختلالات نوعية لها شأنها في نماء مهارات القراءة لا يمكن إرجاعها إلى العمر العقلي أو مشكلات حدة البصر أو سوء التعليم فحسب. وقد تتأثر كذلك مهارات فهم القراءة والتعرف على الكلمة من خلال القراءة ومهارة القراءة الشفهية والأداء في المهام التي تستدعي القراءة.

وكثيرا ما يصاحب اضطراب القراءة النوعي صعوبات في التهجئة قد تستمر في فترة المراهقة حتى بعد أن يكون بعض التقدم قد أحرز في القراءة. والأطفال المصابون باضطراب نوعي في القراءة كثيرا ما يكون لديهم تاريخ اضطرابات نمائية نوعية في الكلام واللغة. كما أن التقييم المتكامل للأداء اللغوي الحالي كثيرا ما يكشف وجود صعوبات خفيفة متزامنة. وبالإضافة إلى الفشل الأكاديمي نجد أن ضعف الانتظام الدراسي ومشكلات التكيف الاجتماعي هي مضاعفات كثيرة الحدوث لا سيما في سنوات الدراسة الابتدائية والثانوية اللاحقة. وتوجد هذه الحالة في كل اللغات المعروفة وإن كان من غير المؤكد ما إذا كان تواترها يتأثر بطبيعة اللغة والكتابة.

– الدلائل التشخيصية حسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض:

يجب أن يكون أداء الطفل في القراءة أقل بكثير من المستوى المنتظر منه على أساس عمره وذكائه العام ومكانه في المدرسة. وأفضل طريقة لتقييم ذلك هي بواسطة اختبار معياري، يطبق بشكل فردي، ويقيس مستويات القراءة، والدقة والفهم. وتعتمد الطريقة الدقيقة لمشكلة القراءة على مستوى القراءة المتوقع وعلى اللغة والكتابة، ولكن في المراحل الأولى من تعلم حروف الهجاء قد تكون هناك صعوبات في تذكر أحرف الهجاء، أو في تسمية الحروف بأسمائها الصحيحة، أو في إعطاء النغم البسيط للكلمات، وفي تحليل أو تقسيم الأصوات (وذلك بالرغم من وجود قدرة سمعية طبيعية). وفيما بعد قد توجد أخطاء في مهارات القراءة الشفهية ويظهر ذلك من خلال:

أ-حذفيات، أو استبدالات، أو تحريفات، أو إضافات في الكلمات أو أجزاء من الكلمات.

ب-بطء القراءة

ج- بدايات خاطئة، أو تكرار التردد لفترة طويلة، أو فقدان مكان القراءة في النص، أو تقسيم غير دقيق للجمل.

د- عكس الكلمات في الجمل أو الحروف داخل الكلمات.

هـ- عدم القدرة على استعادة الحقائق المقروءة.

و- عدم القدرة على الوصول إلى استنتاجات أو استدلالات من المادة المقروءة.

ز- استخدام المعرفة العامة كخلفية معرفية بدلا من المعلومات المستقاة من القصة المقروءة للإجابة

على أسئلة خاصة بالقصة المقروءة.

وفي الطفولة المتأخرة وفي الحياة البالغة يشيع أن تكون صعوبات التهجئة أكثر عمقا من عيوب القراءة. ومن الخصائص المميزة أن تتضمن صعوبات التهجئة أخطاء صوتية غير دقيقة، ويبدو أن كلا من مشكلات التهجئة والقراءة تنبع جزئيا من خلل في التحليل الصوتي (الفونولوجي). ولا يعرف إلا القليل عن طبيعة أو معدل أخطاء التهجئة في الأطفال المضطربين إلى قراءة لغات غير مشكلة، وقليل أيضا ما هو معروف عن أنواع الأخطاء في النصوص غير الألفبائية.

والاضطرابات النمائية النوعية في القراءة عادة يسبقها تاريخ من الاضطرابات في نماء الكلام أو اللغة. وفي حالات أخرى قد يكون الطفل قد اجتاز مراحل اللغة في السن الطبيعية ولكنه مع ذلك يعاني من صعوبات في العمليات السمعية. كما يتضح أن مشكلات تقسيم الأصوات والتنغيم وأخطاء تمييز أصوات الكلام والذاكرة السمعية الترتيبية والترابط السمعي. وفي بعض الحالات أيضا قد تكون هناك مشكلات في العملية الإبصارية (مثل التمييز بين الحروف، والذاكرة السمعية الترتيبية، والتمييز السمعي)، ولكن هذه كلها شائعة بين الأطفال الذين يبدوون بالكاد تعلم القراءة، وبالتالي يحتمل ألا تكون نتيجة مباشرة لضعف القراءة.

وصعوبات الانتباه المصحوبة في أحيان كثيرة بفرط النشاط والاندفاعية هي أيضا سمات شائعة. أما النمط الدقيق للصعوبات النمائية في فترة ما قبل المدرسة، فيختلف كثيرا من طفل إلى طفل، كما تختلف شدته. ومع ذلك فإن هذه الصعوبات عادة (ولكن ليس دائما) تكون موجودة.

كذلك يشيع أن تكون هناك اضطرابات انفعالية أو سلوكية أو كلاهما أثناء فترة سن المدرسة، ويكون معدل المشكلات الانفعالية أكثر أثناء سنوات الدراسة الأولى. في حين تشيع اضطرابات التصرف

ومتلازمات فرط النشاط أكثر في الطفولة المتأخرة والمراهقة، وتنخفض عادة ثقة الطفل بنفسه وتكثر مشكلات التأقلم مع المدرسة والعلاقات مع الأقران.

(ICD/10-F81-1 .P.256-160).

10-2- صعوبات تعلم الكتابة: إن تعلم الطفل الكتابة يتطلب أن يميز الطفل بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا، يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة. لذلك فحسب محمد علي كامل (1996) فإن مايكلبيست (1995) يشير إلى أن الطفل ذو صعوبات التعلم في الكتابة يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.³⁰ ، ويطلق على صعوبات الكتابة "اسم عسر الكتابة، وهي صعوبة يعاني منها الأطفال في الكتابة ينتج عنها حروف كبيرة غير متساوية لا تتناسب مع خصائص الكتابة لطلبة الصف الذي ينتمون إليه، ويحتاج الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة إلى ثلاثة أضعاف الوقت الذي يحتاج إليه أقرانه العاديون كي يتم المهمة الكتابية المحددة من قبل المعلم، ومع ذلك فإن كتابته تظل غير واضحة وغير مرتبة تصعب قراءتها في كثير من الأحيان."³¹

ويصنف الباحثون حسب ما أورده محمد علي كامل (1996) اضطرابات الأطفال ذوي

صعوبات التعلم في الكتابة إلى:

أ- مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

ب- مشكلات في إدراك العلاقات المكانية-البصرية، وتتضمن اضطرابات إدراك الوضع في

الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل.

ج- اضطرابات القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

د- اضطرابات التناسق الحركي-البصري، مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

ويشير محمود أحمد السيد (2012) إلى أهم أسباب الضعف في مهارات الإرسال (المحادثة

والكتابة) والتي نذكر منها:

-عدم وضوح المعنى في ذهن المتكلم أو الكاتب، وقد يرجع السبب إلى قلة الرصيد اللفظي عند المتحدث، فهو لا يتمكن من اختيار المفردات الدالة والمعبرة عن الفكرة المطروحة بسبب الفقر الذي يعانيه في محصوله اللغوي، وكذلك بالنسبة للكاتب.

-عدم اختيار الرمز المعبر عن المعنى، فقد يكون لهذا الأمر عند المتكلم أو الكاتب معنى مختلفا عما هو لدى المستمع أو القارئ، وقد تكون الألفاظ التي يستخدمها المتكلم أو الكاتب غير مألوفة لدى المستمع أو القارئ، غريبة عن خبرتهما فيؤدي ذلك كله إلى خلل في عملية التواصل اللغوي.³²

يرى فايغوتسكي أنه " طالما أن البشر طوروا أدوات للسيطرة على البيئة كالسدود مثلا، فإنه يرى أيضا أنهم طوروا أدوات نفسية للسيطرة على سلوكياتهم الخاصة وسمى الأدوات النفسية التي يستخدمها الفرد للمساعدة في التفكير والسلوك باسم العلامات والإشارات. فنحن لا نستطيع فهم التفكير الإنساني دون اختبار الإشارات والأدوات التي تزودنا بها الثقافة، ومن الأمثلة على هذه الأدوات اللغة، ومحسنات الذاكرة، والكتابة، والنظام العددي" ³³

10-3- صعوبات تعلم الحساب: ومن صعوبات التعلم الأخرى الشائعة عسر الحساب " التي تشير إلى صعوبة كبيرة في الرياضيات، وتصبح هذه المشكلة ظاهرة عادة في مراحل الطفولة المتأخرة، ففي سن الثانية يمكن ملاحظة هذه المشكلة حتي في حقائق الجمع البسيطة، حيث نجد أن الطفل يتذكر في أحد الأيام أن $(3+3=6)$ وقد ينسى ذلك في اليوم التالي.³⁴

ويقصد بصعوبات تعلم الحساب حسب فتحي السيد عبد الرحيم(1982)، اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، كما تشير إلى صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عنها من مشكلات في دراسة الكسور والهندسة والجبر ويطلق على هذه الصعوبة الحبسة الرياضية.

وتشمل صعوبات تعلم الحساب حسب حافظ عبد الفتاح(1998) ما يلي:

- 1- صعوبات في إجراء العمليات الحسابية.
- 2- صعوبات إدراك التتابع والترتيب في عملية العد.
- 3- صعوبة الربط بين الرقم ورمزه.
- 4- صعوبة التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة.
- 5- صعوبة استخدام رموز مجردة مثل: أكبر - أقل - يساوي.

- 6- صعوبة التمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة.
- 7- صعوبة إدراك العلاقات بين المفاهيم الرياضية والتمييز بينها.
- 8- صعوبة حل المسائل الرياضية.
- 9- صعوبة استخدام الأدوات الهندسية.
- 10- صعوبة نطق وكتابة الأعداد.
- 11- صعوبة حل المسائل اللفظية وذلك لضعف القدرة على القراءة.
- 12- صعوبة كتابة الرموز الرياضية.³⁵

-وحسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض: فإن الاضطراب النوعي في المهارات الحسابية يتضمن اختلالات نوعية في المهارات الحسابية لا يمكن تفسيرها فقط على أساس من تخلف عقلي عام و تدني مستوى التدريس بدرجة كبيرة. ويتعلق القصور بالتمكن من المهارات الحسابية الأولية كالجمع والطرح والضرب والقسمة (أكثر من المهارات الرياضية المجردة كالجبر أو حساب المثلثات أو الهندسة أو علم الحساب).

-الدلائل التشخيصية حسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض:

-الخصائص النفسية والسلوكية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

يجب أن يكون أداء الطفل الحسابي أقل بكثير من المتوقع على أساس عمر الطفل ومستوى ذكائه العام ومكانه الدراسي. وأفضل تقييم لهذا الأداء هو بالاستناد إلى اختبار معياري للحساب يطبق تطبيقاً فردياً على الطفل. ويجب أن تكون مهارات الطفل في القراءة والتهجئة في النطاق الطبيعي المنتظر بالنسبة لعمره العقلي، الذي يفضل قياسه بواسطة اختبارات معيارية ومناسبة تطبق بشكل فردي. ولا يجوز أن تكون صعوبات الحساب ناجمة بصورة رئيسية عن سوء شديد في التدريس أو نتيجة مباشرة لنقص في الإبصار أو السمع أو الوظائف العصبية. كذلك لا يجوز أن تكون مكتسبة كنتيجة لأي اضطراب عصبي أو نفسي أو أي اضطراب آخر.

إن الدراسات التي أجريت في مجال الاضطرابات في المهارات الحسابية أقل من تلك التي أجريت على اضطرابات القراءة، كما أن المعرفة المتوافرة عن مقدماتها ومسارها ومصاحباتها ونتائجها محدودة جداً، ومع ذلك، وعلى عكس أطفال كثيرين يعانون من اضطرابات القراءة، تميل مهارات الإدراك السمعي والمهارات اللفظية إلى أن تكون في النطاق الطبيعي، في حين تميل المهارات البصرية الفراغية والمهارات البصرية

الإدراكية إلى الضعف. وبعض الأطفال يعانون بالإضافة إلى ذلك مشكلات اجتماعية وعاطفية وسلوكية. ولكن المعروف من خصائصها أو معدلها أنه قليل. كما أن منهم من أشار إلى احتمال شيوع صعوبات في التفاعلات الاجتماعية.

وتتنوع الصعوبات الحسابية التي تحدث، ولكنها قد تتضمن: الفشل في فهم الفكرة الكامنة وراء بعض العمليات الحسابية الخاصة، وعدم فهم المصطلحات أو العلامات الحسابية، والفشل في تمييز الرموز الرقمية، وصعوبة ممارسة عمليات حسابية مناسبة، وصعوبة فهم أي الأرقام يكون مناسباً للمشكلة الحسابية المدروسة، وصعوبة ترتيب الأرقام بشكل صحيح، أو استخدام العلامات العشرية أو الرموز أثناء الحساب، وسوء الترتيب المكاني للعمليات الحسابية، وعدم القدرة على تعلم جداول الضرب بشكل جيد. يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية بمجموعة من الخصائص النفسية والسلوكية مقارنة بغيرهم من العاديين، و حسب خيري أحمد حامد (1997) فإنه قد توصل الباحثون أمثال فاليت (1969) أن هؤلاء الأطفال يتميزون بما يلي:

- الإحباط نتيجة للفشل الأكاديمي.

- اضطراب وشدوذ في الدافعية.

- القلق والانفعال المستمران.

- اضطراب الانتباه وعدم الاهتمام.

- استغراق في أحلام اليقظة.

- عادات تعلمية خاطئة.

كما توجد مجموعة من أنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي يتميز بها هؤلاء الأطفال ينبغي التعرف عليها لأخذها بعين الاعتبار أثناء التشخيص ومحاولة تقديم العلاج المناسب. ومن أهم أنماط السلوك كما أوردها فتحي السيد عبد الرحيم (1982):

- النشاط الزائد.

- السلوك الاندفاعي.

- القابلية لتشتت الانتباه.

- عدم الثبات الانفعالي.

كما وجد باحثون آخرون أمثال أوين، وجونسون (1971) ، وإيستين (1984) أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يتميزون بمشكلات خاصة بالتكيف المدرسي والشعور بالنقص وانخفاض في مفهوم الذات العام والأكاديمي، وتوقع الفشل الأكاديمي، واعتقاد في الضبط الخارجي، وارتفاع مشاعر الاكتئاب، وقلة التواصل، وسيطرة الوسواس القهرية، والانسحاب، والنشاط المفرط، والعدوانية والجنوح.³⁶

وبذلك يمكن القول حسب ما يراه فاييجوتسكي من خلال إيمانه بآراء ماركس أن نشاط العمل المنظم اجتماعيا يوفر إطارا مناسباً لتفسير التعلم. ويقصد من ذلك أن المعرفة تتكون من علاقات دياليكتيكية بين الأفراد وهم ينجزون مهمات اجتماعية متنوعة. وبناء على ذلك فإن التعلم يتضمن حل مشكلات تنشأ من الأزمات التي تنتج عن المواقف اليومية التي تتصارع فيها المصالح والأنشطة، فنحن نتعلم حسابات معينة مثلا لأنه يتوجب علينا أن نحسب أفضل مشترياتنا، في خضم عيشنا في مييزات محددة. وهذا يشير إلى ضرورة أن يوفر التعليم للمتعلمين مواقف مناسبة يقوم فيها المتعلمون على حل هذه المضكلات.³⁷

11- علاج صعوبات التعلم: أشار سليمان السيد (2000، 298) إلى أن علاج صعوبات التعلم يرتبط بالنتائج التي يتم التوصل إليها من خلال عملية التشخيص، بحيث يمكن تحديد ما إذا كان التدخل المطلوب تدخلا علاجيا أو تعويظيا وبما يقابل تلك الاحتياجات³⁸ ، ومن الأساليب العلاجية نورد ما يلي:

11-1- العلاج السلوكي: يرى منهج العلاج السلوكي أن العرض الذي يشكو منه الفرد هو الجدير بالعلاج وليس ما وراءه من اضطرابات وإن وجدت اضطرابات أخرى وحسب نبيل عبد الفتاح (2000) يمكن تلخيص أساليب العلاج من المنظور السلوكي في الآتي:

- ضرورة البدء في التحديد الدقيق والنوعي للسلوك الذي نرغب في تعديله أو علاجه.

- النظر إلى الأعراض المرضية على أنها الهدف الذي يتجه إليه العلاج وأن إزالة الأعراض يؤدي

إلى التخلص من الاضطراب.

- النظر إلى صعوبات التعلم على أنها سلوك شاذ مكتسب ناتج عن عمليات خاطئة من

التعليم، وينبغي الكشف عن فاعلية متغيرات معينة في إحداث الاضطراب كما فعل واسطون.

- دور المعالج لا يقتصر على كشف الاضطراب وتحديد بل يساعد الفرد على التحديد الدقيق

لأنماط السلوك السوي والجيد الذي يجب أن يتجه إليه الاهتمام بدلا من السلوك المريض، كما يساعد

المعالج الفرد على وضع الخطة العلاجية وتنفيذها للتخلص من الاضطراب بوسائل متعددة.³⁹

ويرى فايغوتسكي " أن المهارات العقلية يتم اتقانها بشكل تدريجي من قبل الأطفال، فعندما يتعلم الأطفال مثلا مهارة القراءة فإنهم قد يرتكبون بعض الأخطاء وهم يعتمدون على المعلمين للتصحيح وتقديم المساعدة، وبعد عدد من المرات من الممارسة والتغذية الراجعة من المعلم يتوصل الأطفال في نهاية المطاف إلى نقطة يتمكنون فيها من إتقان مهارة القراءة بأنفسهم"⁴⁰

11-2- الاتجاه التربوي: إن من أهم مكونات العملية التربوية المعلم والمتعلم والمنهاج والوسائل التعليمية والبيئة العامة التي تتم فيها العملية التربوية، ويوضع المعلم في طليعتها نظرا لأهميته في العملية التربوية، فهو محورها وعمودها الفقري وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها، فإذا كان هذا حال المعلم مع الأطفال العاديين فكيف سيكون حاله مع حالات ذوي صعوبات التعلم، هذه الفئة التي هي في أمس الحاجة إلى من يأخذ بيدها ويتكفل بها لتتجاوز الصعوبات التي تعاني منها وتزويدها بالمعارف والمهارات والقيام بأدوارها وتأهيلها بما يفيدها في حياتها المستقبلية. ولتحقيق ذلك لا بد من إعداد المعلم الكفء الذي يحمل على عاتقه هذه المسؤولية " وإن الإعداد ومهما كانت التكاليف التي يتطلبها والأنعاب التي يسببها يجب أن تقدمه المعاهد للأفراد كاملا، كما يجب أن يشارك الأفراد فيه بفاعلية، تمكن برامج الإعداد الجيد الأفراد من تعلم الأدوار المطلوب منهم لعبها في المكانات التي يحصلون عليها".

وما يمكن الإشارة إليه أن معلم صعوبات التعلم يعمل في محيط غالبا ما يتوفر على ظروف فيزيقية ملائمة بخاصة ما تعلق منها بالحرارة والبرودة والإنارة والهدوء، لكنه قد يكون معرضا إلى " مستويات متوسطة أو عالية من الإجهاد النفسي التي يكون مصدرها الأساسي المسؤولية عن الأطفال، فغالبا ما يكون هذا المعلم مشرفا على عدد كبير من الأطفال " (محمد، 18، 2004) وذلك إما لقلة التأطير أو محدودية الإمكانيات وغيرها من العوامل. لذلك "يمكن القول أن المعلمين والرفاق الخبراء يعززون النمو المعرفي من خلال ما يقدمونه من عون وتوجيه في منطقة التطور الأقرب للطفل. فقد استخدم أتباع فايغوتسكي ومنهم برونر وروس مصطلح التسقييل لوصف الكيفية التي يمد بها المعلمون والرفاق - الأكثر خبرة - أيديهم للطفل لمساعدته على التقدم نحو مستوى الأداء التالي أو اللاحق، فالسقلات هي أدوات يصعد عليها البناء لترتيب قطع الطوب في المستويات المرتفعة من البيت. حيث يرى فايغوتسكي أنه بدون الدعم المقدم من المعلمين والرفاق الأكثر خبرة فإن الأطفال لن يتمكنوا من الصعود والوصول إلى مستويات مرتفعة ومتقدمة من المعرفة"⁴¹

- **دور المعلم:** يجب على المعلم مراعاة ضرورة وجود فرق في مستوى الخبرة بين الطفل وشريكه، لأن المعلومات التي تقدم للطفل إذا كانت أعلى من مستوى فهمه لن تساعد على النمو.⁴²

- يجب أن يكون المعلمون الذين يدرسون ذوي صعوبات التعلم على دراية وفهم كبيرين في كيفية تطوير مهارات القراءة التلقائية لدى الأطفال، ويجب تدريبهم بطريقة صحيحة ومتكاملة على طرق التقييم، والتعرف على الأطفال المحتملين أن يواجهوا صعوبات في القراءة في السنوات الأولى من دراستهم.

- معرفة كيفية تطور اللغة عند الطفل تساعد في تعديل السلوك اللغوي عنده وذلك عن طريق التدخل للوصول إلى المستوى الأمثل لاكتساب المهارة اللغوية.⁴³

- تصميم المناهج والمقررات الدراسية بناء على معرفتنا بمعايير النمو، فمن خلال هذه المعايير نستطيع التنبؤ بما سيعمل مع الطفل في أي مرحلة عمرية، ودرجة إتقانه لمهام معرفية معينة، وبذلك نوفر على أنفسنا هدر الوقت والجهد الناتج عن محاولتنا التعليمية غير المناسبة لمستوى النمو المعرفي للطفل، كما نستطيع تجنب حالات الإحباط الناتجة عن إصرارنا على تعليم الطفل مهارات غير مستعد الآن لاكتسابها.⁴⁴

- الكشف عن العوامل المؤثرة في النمو الإنساني، كالعوامل الوراثية والبيئية والعمل على توفير الظروف المثلى التي تؤدي إلى تطور صحيح وسليم، مع تصحيح الانحرافات عن مسارات النمو الصحيح من خلال تصميمنا لبرامج وقائية أو علاجية أو برامج في التدخل المبكر.⁴⁵

- أن يكون عدد المتعلمين الذين يتعامل معهم المعلم معقولا حتى يتمكن من التشخيص السليم للحالات وبناء البرامج التي يراها مناسبة ينفذها ويقوم بتقويمها وأن توفر له المادة العلمية والوسائل التي يحتاج إليها على أن يكلف المعلم بالمادة ذات العلاقة الوطيدة بتخصصه، وأن يكون الحجم الساعي مقبولا.

ويشير هيرلوك (1980) إلى أن من المصادر التي تساهم في تحسين قدرات الطفل على تجاوز صعوبات التعلم ما يلي:

- إن بعض الآباء الذين ينتمون لفتات من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية العليا ربما يشعرون أن الكلام بشكل خاص على درجة كبيرة من الأهمية لذلك فإنهم يثيرون دافعية أطفالهم للتحدث بشكل أفضل عن طريق تصويب الأخطاء التي يرتكبونها سواء من حيث اللفظ أو القواعد، وعن طريق تشجيع أطفالهم للمشاركة في الأحاديث العائلية العامة.

-الأجهزة السمعية البصرية كجهاز التلفاز والمذياع من خلال ما توفره هذه الأجهزة من نماذج مفيدة يقدمها الأطفال الأكبر سناً أو الراشدين والتي ينتج عنها تحسن في القدرة على استيعاب ما يقوله الآخرون

-إن قدرة الأطفال على القراءة تساعدهم على إضافة المزيد إلى مفرداتهم ورصيدهم اللغوي، وتساعدهم على التركيب الصحيح للجملة.

-ما يقوم به المعلمون من جهود في تصويب الأخطاء التي يقع فيها الأطفال سواء من حيث اللفظ أو المعاني الخاطئة، وبذلك تتطور تدريجياً قدرات الطفل على استخدام اللغة.⁴⁶ ويرى سنتروك (1999) أنه " حتى يتمكن الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية من القراءة بطريقة فاعلة، يجب عليهم الانتباه للكلمات والجمل وإدراكها، فضلاً عن أهمية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أثناء عملية معالجة المعلومات الجديدة، وبناء على ذلك فإن عدداً من مهارات معالجة المعلومات ترتبط بقدرة الأطفال على القراءة.⁴⁷

مرحلة تحقيق الهدف: يجب على المعلم استخدام طريقة معينة لضمان أن المتعلم انتبه إلى المهارة الجديدة والسلوك الجديد المتعلم وأنه يستطيع أدائه والقيام به بشكل صحيح ولتحقيق هذا الهدف:
-انتظار المتعلم حتى يقوم بتحقيق العمل بنفسه أي انتظار الطفل حتى يقوم بالسلوك أو المهارة
-طريقة تقديم نموذج للمتعلم عن كيفية القيام بعمل ما، كأن يقوم المعلم بإيضاح حل بعض المسائل الرياضية.

-إعطاء الأوامر كأن يعطي المربي (الأب أو المعلم) أوامر للطفل بالقيام بسلوك أو قراءة كلمات، جمل، عمليات حسابية.. ويمكن للمعلمين والأولياء استخدام مدرجات التعزيز مثل المدح، مكافأة مادية.. بعد نهاية السلوك الناجح، كما يمكن استخدام العقاب في تعديل سلوك المتعلم مثل حرمانه من شيء يرغب فيه⁴⁸، وإن كان الثواب له تأثير أقوى من العقاب في عملية التعلم، لذلك قد يفشل المعلم في تعليم التلاميذ وتربيتهم بسبب عدم فهمهم لعلاقة الثواب والعقاب في التعلم، وذلك يرجع إلى أن الآباء والمعلمين لا يعطون السلوك المتوافق قدراً من الثواب، ولكن حين يخطئ الطفل ينال درجة من العقاب، ذلك أنهم يعتقدون بأن أفضل طريقة لتقويم سلوك الأطفال وتحصيلهم استخدام التهديد والعقاب. فالطفل الذي يعاقب بدنياً في البداية قد يفقد الثقة بنفسه.⁴⁹

وقد يكره معلمه وبالتالي يكره التعلم ناهيك عما يترتب عن ذلك من تبعات. لذلك وجب على المربين فهم السلوك بغرض تطوير العملية التعليمية.

الخلاصة و توصيات: وخلاصة القول فإن صعوبات التعلم تعد من المشكلات التربوية المعقدة التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية التي تصبو إليها المنظومة التربوية مع هذه الشريحة من جهة، كما تسبب القلق والتوتر لدى أسر ذوي صعوبات التعلم خوفاً على مستقبلهم الدراسي لما ينتج عنه من رسوب وفشل وتسرب وتكيفهم الاجتماعي وتوافقهم النفسي. كما أنها ترهق كاهل الأولياء والمربين لما تتطلبه من وقت في رعايتهم لاستدراك الخلل ومعالجة المشكلات التي تحول دون التعلم الحالي من تلك الصعوبات. ويستوجب تحقيق ذلك تضافر الجهود بين الباحثين الأكاديميين والممارسين والمختصين في الصحة المدرسية، والمربين والأولياء كل في مجال تخصصه للأخذ بيد هذه الشريحة تكفلاً وعلاجاً حتى تخفف من معاناتهم ونزول عنهم شبح الخوف على مستقبلهم الدراسي وإعادة تأهيلهم اجتماعياً وتوافقهم نفسياً. والحلول من ذوي الخبرة والكفاءات العالية من أجل تكفل فعلي وعلاج فعال يحقق طموحاتهم ويخفف من معاناتهم ومعاونة أوليائهم ومربيهم، وإن كانت المسؤولية مسؤولية الجميع كل في موقعه ولو باللمسة الحانية والبسمة الصادقة والكلمة الطيبة التي تزرع الأمل وتعزز الثقة بالنفس لدى هذه الشريحة التي تشعر في قرارة نفسها بالتهميش والتقصير في حقها.

¹ بشير معمريّة: بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثاني، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ص 206.

² بشير معمريّة: المرجع نفسه، ص 207

³ عبد الله قلي، أ. سامية شويعل : صعوبات التعلم بين المنظور السلوكي والمنظور المعرفي، مجلة الموارد البشرية، 2004، ص 148.

⁴ نفسه، ص 148.

⁵ بشير معمريّة: نفس المرجع السابق، ص 209.

⁶ بدرينة محمد العربي، أ. زردومي محمد، نحو تناول متعدد التخصصات للكفالة التربوية لذوي صعوبات التعلم، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ، عدد خاص بصعوبات التعلم، جامعة فرحات عباس، سطيف، ديسمبر، 2004، ص 55.

⁷ عبد الله قلي، أ. سامية شويعل: المرجع السابق، ص 149-150.

⁸ صالح محمد أبو جادو، علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014، ص 378-379.

-
- ⁹ بشير معمريّة: نفس المرجع السابق، ص 210.
- ¹⁰ بشير معمريّة: نفس المرجع السابق، ص ص 204-205.
- ¹¹ بوفلجة غياث، الصعوبات اللغوية عند التلاميذ، أسبابها ومظاهرها، اللغة والاتصال، منشورات دار الأديب، ط 1 ، وهران، 2014، ص 62.
- ¹² بوفلجة غياث: المرجع نفسه، ص 62.
- ¹³ بوفلجة غياث: المرجع نفسه، ص 63.
- ¹⁴ بدرينة محمد العربي، أ. زردومي محمد: نفس المرجع السابق، ص ص 60-61.
- ¹⁵ بشير معمريّة: نفس المرجع السابق، ص ص 210-211.
- ¹⁶ عبد الله قلي، أ. سامية شويل: نفس المرجع السابق، ص 155.
- ¹⁷ نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2000، ص 22.
- ¹⁸ عبد الله قلي، أ. سامية شويل: نفس المرجع السابق، ص 155.
- ¹⁹ بشير معمريّة: نفس المرجع السابق، ص 204.
- ²⁰ عبد الله قلي، أ. سامية شويل: نفس المرجع السابق، ص ص 151-152.
- ²¹ عبد الله قلي، أ. سامية شويل: نفس المرجع السابق، ص 153.
- ²² عبد الله قلي، أ. سامية شويل: نفس المرجع السابق، ص 150.
- ²³ بشير معمريّة: نفس المرجع السابق، ص 212.
- ²⁴ مقداد محمد: الإعداد التربوي والمهني للمعلمي أطفال صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، 2004، ص 8.
- ²⁵ قادري حليلة: أسباب ضعف القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي، اللغة والاتصال، 2014، ص 81.
- ²⁶ محمود أحمد السيد: علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، 2012، ص ص 116-117.
- ²⁷ بشير معمريّة: نفس المرجع السابق، ص ص 212-213.
- ²⁸ صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 385.
- ²⁹ محمود أحمد السيد: المرجع السابق، ص 126.
- ³⁰ بشير ممريّة: نفس المرجع السابق، ص 213.
- ³¹ صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 379.
- ³² محمود أحمد السيد: المرجع السابق، ص 120.

- 33 معاوية محمود أبو غزال: نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص 284 .
- 34 صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 378.
- 35 بشير معمري: نفس المرجع السابق، ص 214.
- 36 بشير معمري: نفس المرجع السابق، ص 218.
- 37 معاوية محمود أبو غزال(2014): المرجع السابق، 284.
- 38 عبد الله قلي، أ. سامية شويلع: المرجع السابق، ص 155.
- 39 نبيل عبد الفتاح حافظ: المرجع السابق، ص 24.
- 40 معاوية محمود أبو غزال: المرجع السابق، ص 287.
- 41 معاوية محمود أبو غزال : المرجع السابق، ص 288.
- 42 معاوية محمود أبو غزال : نفس المرجع السابق، ص 294.
- 43 معاوية محمود أبو غزال : نفس المرجع السابق، ص 294.
- 44 معاوية محمود أبو غزال: المرجع السابق، ص 30.
- 45 معاوية محمود أبو غزال: المرجع السابق، ص ص 30-31.
- 46 صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 380.
- 47 صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 384.
- 48 فاروق السيد عثمان: سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص 126.
- 49 فاروق السيد عثمان : المرجع نفسه، ص 127.

قائمة المراجع:

1. أبي ميلود أبو عبد الفتاح، بن الطاهر تجاني: علاقة درجة مقاومة تشتت الانتباه والأسلوب المعرفي بعسر القراءة لدى التلاميذ الأعاسر من الطور الثاني، مجلة الموارد البشرية، ب س.
2. بدرينة محمد العربي، أ. زردومي محمد، نحو تناول متعدد التخصصات للكفالة التربوية لذوي صعوبات التعلم، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، عدد خاص بصعوبات التعلم، جامعة فرحات عباس، سطيف، ديسمبر، 2004.
3. بشير معمري : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثاني، منشورات الخبر، بني مسوس، الجزائر، 2007.

-
4. بوفلجة غيات، الصعوبات اللغوية عند التلاميذ، أسبابها ومظاهرها، اللغة والاتصال، منشورات دار الأديب، ط1، مخبر البحث، جامعة وهران، 2014.
 5. صالح محمد أبو جادو: علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014.
 6. فاروق السيد عثمان : سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.
 7. قادري حليلة، أسباب ضعف القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي، اللغة والاتصال، ب س.
 8. لعوامن حمودة، المظاهر اللسانية لاضطرابات القدرة القرائية، مجلة تنمية الموارد البشرية، ب س.
 9. محمود أحمد السيد: علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، 2012.
 10. المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، وحدة الطب النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، إشراف أحمد عكاشة. 1999.
 11. معاوية محمود أبو غزال، نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
 12. نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1998.
 13. نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2000.

نموذج مقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر
بروفيسور سوسن يوسف قرا - محاضر - الكلية العربية للتربية
y.kara@bezeqint.net
بروفيسور نادية حسن غالية - محاضر - الكلية العربية للتربية
nadihgali@gmail.com

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية النوعية المستندة إلى تحليل المحتوى. أشارت نتائج الدراسة أن النموذج المقترح يعتمد على مشاركة الأطراف ذات العلاقة بتصميم المناهج العربية بإعدادها ضمن أسس ومعايير تساهم في تحقيق الحاجات التعليمية، وتمكّن من تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والقيمية والأكاديمية لدى الطلبة، واستخدام أساليب التدريس التي تراعي الفروق الفردية، وتركز على توظيف التكنولوجيا لضمان ملائمة المحتوى للأهداف التربوية ومتطلبات العصر الحالي.

الكلمات المفتاحية: نموذج مقترح، المناهج العربية، الخط الأخضر.

Abstract:

The study aimed to propose a model for developing Arabic curricula within The Green Line. To achieve the purpose of the study, a qualitative design based on content analysis was used. The results of the study indicated that the proposed model depends on the participation of related parties in designing Arabic curricula by preparing them within educational standards that could achieve educational needs, improving Arabic curricula role in developing cognitive, behavioral, value and academic aspects for students; diversification of teaching methods used to take into account individual differences; and using technology to ensure appropriate content of Arabic curricula for educational goals and the requirements in the current era.

Keywords: Proposed Model Arabic Curricula, The Green Line.

المقدمة

المناهج الدراسية هي أساس العملية التعليمية والأداة الرئيسية التي يتم من خلالها تزويد الطلبة بمختلف المعلومات والمعارف والمهارات العلمية والإنسانية التي تجعلهم قادرين على الانخراط بمجتمعاتهم والمساهمة في بناءه وتطويره. وفي ظل التطورات والتغيرات المستمرة التي يشهدها العالم والتي فرضتها تطورات قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى الانفجار المعرفي والتقدم التقني وعدم قدرة الأساليب والوسائل التقليدية على تنظيمها، كانَّ لازماً على العاملين في الميدان التربوي السعي نحو تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع هذه التغيرات ومما يؤدي إلى استيعابها. وتعد عملية تطوير المناهج العربية من العمليات ذات الأهمية الكبيرة في العملية التربوية نظراً لدورها في رفع كفاءة وفاعلية المناهج، وبالتالي الإسهام في رفع كفاء المخرجات التعليمية بحيث تكون قادرة على مواكبة التغيرات التي تشهدها مختلف المجتمعات وقادرة على التعامل معها.

والمناهج الدراسية كما تشير¹ هي الأداة الفاعلة التي يتم استخدامها في بناء وتشكيل شخصية الفرد تبعاً لفلسفة المجتمع وثقافته ومعتقداته، إذ تعكس المناهج تطلعات وطموحات المجتمعات في الأجيال القادمة، كما ويتم من خلالها عكس الواقع الذي يعيشه المجتمع وما يعانيه من أحداث وأزمات. وهذا الأمر جعل من التربويين يدركون أهمية المناهج الدراسية ودورها الهام في تنشئة الأجيال وإكسابهم المهارات والعلوم التي تعتمد على مساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم والنهوض بمجتمعاتهم في نفس الوقت.

وقد دعت معطيات القرن الحادي والعشرين الجديدة إلى العمل على توظيف التقنية والتكنولوجيا في العملية التعليمية، وهذا الأمر دعا صانعي القرار والتربويين إلى العمل على تقويم المناهج الدراسية وتطويرها للعمل على مسايرة التغيرات المتسارعة والتقنيات المعاصرة دون الإخلال بالأهداف المرسومة، وبالشكل الذي يؤدي إلى ربط محتوى المنهج الدراسي بالمعرفة الحديثة.²

وفي ضوء التوجهات العالمية الحديثة في المجال التعليمي، وضرورة أن يواكب الطلبة الفكر العالمي المتجدد بصورة دائمة، ومواكبة الزيادة في حجم المعرفة، كان لا بد من العمل على إعادة تطوير المناهج التعليمية في مختلف مراحل التعلم بما فيها من أهداف ومحتوى وأساليب تعليمية وتقييمية باعتبارها المسؤول عن ترجمة فلسفة المجتمع التربوية على شكل محتوى تدريسي؛ ليعبر عن التوجه العام والذي يقوم على ضمان مقابلة احتياجات المجتمع ومتطلباته وتحديات العصر. وتنطلق أهمية تطوير المناهج الدراسية

باعتبارها الوسيلة التي يعتمد عليها أطراف عملية التعلم من طلبة ومعلمين ومشرفين في العملية التعليمية وضرورة مواكبتها للتطورات وأن تلائم المراحل التدريسية ومنسجمة مع الاتجاهات الحديثة³.

كما وأن التطورات المعرفية والتكنولوجية التي انعكست على مختلف المجالات بما في المجال التعليمي أدى إلى ضرورة تطوير المناهج التعليمية بصورة مستمرة للكشف عن جودته، وبناء مناهج تعتمد على مواجهة التطورات المعرفية والتكنولوجية وتحديث تحولات علمية وتكنولوجية واجتماعية في العديد من الميادين، وتناسب مع مخرجات العصر ومتطلبات واحتياجات الطلبة⁴.

ويؤكد العقيل (2013)⁵ على حاجة المناهج المدرسية إلى التجديد بالشكل الذي يعتمد على زيادة افتتاح الطلبة على العالم وما يحتويه من خبرات وثقافات، وبالشكل الذي يجعلها قادرة على تدريب الطلبة كيفية التعلم والعمل، والتعامل مع الثروة المعلوماتية والمنجزات المتحققة، ورفع مستوى وعيه بآثارها الاجتماعية، وبالشكل الذي يجعلها ومنوعة بحيث تتيح للطلبة فرص الاختيار والتعلم المستمر.

كما وتُعد عملية تطوير المناهج أحد أهم القضايا التربوية التي تحرص الدول القوية وضعها نصب أعينها باعتبارها ضرورة حتمية لتحقيق التقدم والرفي ومواكبة التطورات التي يشهدها العالم. وينبغي العمل عند تطوير المناهج لاستفادة من الاتجاهات التربوية الحديثة ومن التجارب العالمية، ومقارنتها بالنظم التربوية المتطورة في مختلف مجالات التطوير التربوي. كما يؤكد التربويين على ضرورة أن يتم مراعاة الأسس والمعايير التربوية اللازمة من أجل بناء وتطوير المناهج الدراسية على أن تكون هذه المعايير قابلة للتطبيق ويمكن استخدامها في بناء المناهج وتطويرها وتقويمها من أجل تحقيق الغايات المنشودة من عملية البناء بفاعلية⁶.

والمناهج كما يعرفه سعادة وإبراهيم (2004)⁷ هو مجموعة من المواد الدراسية التي يتم تدريسها للطلبة بما يحقق نجاحهم في نهاية السنة الدراسية. ويتصف المنهاج بمجموعة من الصفات تشتمل تضمينه لمجموعة من الأهداف المعرفية التي يعتمد المربون على وضعها وتحقيقها المعلمون، وتركيزها على الجانب المعرفي بصورة أكبر من الجانب الانفعالي والنفس حركي، ويتكون المنهاج من مجموعة مقررات دراسية تتدرج بصورة تمكن المعلمين من حفظها، واستعمالها لطرق التدريس اللفظية من أجل تقديم المعلومات خلال وقت محدد، وتُعد الكتب المدرسية المقررة هي مصدر التعلم الأساسي ويعتمد المعلم على تحديد المعرفة التي يتم تقديمها للطلبة.

ويعرف المنهاج المدرسة بأنه مجموعة الأنشطة والخبرات وطرق التفكير والعمليات العلمية بالإضافة إلى القيم والمهارات التي تصممها وزارة التربية والتعليم في ضوء التوجهات الحديثة للعملية التعليمية

من أجل تحقيق أهداف المجتمع في ظل الإمكانيات المتاحة المادية والبشرية⁸. في حين تعرف يونس ولبابنة (2019)⁹ المنهاج المدرسي بأنه مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يتم تدريسها للطلبة في صورة مواد دراسية يطبق عليها المقررات الدراسية.

ويشير المنهج بشكل عام إلى الخبرات المخططة وغير المخططة التي يتلقاها المتعلمون خلال عملية تعليمهم الرسمي أو شبه الرسمي، والتي تهدف إلى جعلهم أشخاصاً مستقلين يمكنهم تقديم مساهمات ذات مغزى لتحسين مجتمعهم والبيئة التي يعيشون وينتمون إليها. والمنهج الدراسي تجسيد لجميع المعارف والمهارات والمواقف التي تضيفها الأمة على مواطنيها من خلال مدارسها¹⁰.

أما عملية تطوير المنهاج فتعرف بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات التي يتم من خلالها تحسين المنهج وتطويره، بحيث يتم دراسة المنهج الحالي وتعرف نقاط القوة ونقاط الضعف المتواجدة فيه، والعمل على ترجمة أهدافه إلى الواقع من أجل التمهيد لوضع الخطط والبرامج الضرورية من أجل تحقيق هذه الأهداف¹¹. كما يعرفها عبد الرحمن والسعدني وعودة (2016)¹² بأنها عملية تغيير منظمة للمناهج المدرسية، تقوم على التحسين المقصود لمكوناته بهدف رفع كفاءته تبعاً لمجموعة من الأهداف الواضحة والمحددة.

ويعرفها كيتا (2017)¹³ بأنها مجموعة الإجراءات والخطوات المنظمة التي يتم استخدامها في عملية تطوير المناهج الدراسية لتصبح أكثر فاعلية باستخدام أساليب حديثة متنوعة ومختلفة تتواءم مع التوجهات التربوية العالمية المعاصرة.

وتعرف أيضاً على أنها عملية تحسين عناصر المناهج المدرسية المعروفة بحيث تلائم التطورات الحاصلة في أهداف العملية التعليمية والتغيرات في تركيبة المجتمع، وتعتمد هذه العملية على تحسين ما ثبت حاجته للتحسين نتيجة تقييم المنهاج من أجل رفع كفاءته وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية. وتتمثل أهم مبررات تطوير المنهاج في التطور الكمي للمعارف الإنسانية، وأوجه القصور الحاصلة في المناهج الحالية، والتحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والقيمية والعلمية والتكنولوجية التي تواجه الأمة، والتوقعات المستقبلية¹⁴.

وللعمل على تطوير المناهج الدراسية وتحديثها ينبغي الاهتمام بتقييم المناهج الدراسية بصورة مستمرة، بالشكل الذي يعمد على تحقيق متطلبات الثورة المعرفية التي يشهدها العصر الحالي. وتعد عملية

التخطيط عملية منهجية منظمة ومخطط لها تهدف إلى تحديد جوانب القصور في المنهاج الدراسي وجوانب القوة من خلال مجموعة من الأدوات المعدة وفق منهجية علمية لإصدار الحكم بشأن تطوير المنهاج¹⁵. وللقيام بعملية تطوير المنهاج الدراسي يشير الجعفري (2018)¹⁶ إلى وجود مجموعة من المراحل المترابطة والمتكاملة التي ينبغي القيام بها والتي تبدأ بعملية تحليل الوضع الراهن من أجل تحديد الحاجات في ضوء العوامل الخارجية كال تقدم التكنولوجيا وحاجات سوق العمل المستقبلية والعوامل الداخلية كاحتياجات الطلبة وبيئة التعلم وعناصر المقرر، وبعد ذلك يتم تحليل الأهداف وتحديدها من خلال نتائج عملية التقييم لمعرفة واقع المقرر ونقاط الضعف والقوة للوصول إلى مرحلة التطوير، وأخيراً تحديد معايير المحتوى للمناهج الدراسية والتي تعد مدخل تقييم المناهج من خلال مجموعة من الكفايات كال جودة الشاملة.

ويشير محيسن (2018)¹⁷ إلى أنَّ تطوير المناهج الدراسية عملية إجرائية تتمثل الغاية منها في تحقيق منهج مرغوب فيه يستند على التخطيط والتنفيذ والمتابعة. كما أنها عملية تهتم ببناء المنهج وكيفية إنشائه وتخطيطه وتنفيذه. وينظر إلى عملية التخطيط على أنها أحد الأركان الأساسية في عملية التطوير نظراً لأنَّ هذه العملية تهتم ببناء المنهج وتنفيذه ومتابعته وتضمن المناهج للمفاهيم والمعلومات والموضوعات والتصميمات والحقائق والمشكلات ذات الصلة بالقضايا العالمية المعاصرة وتضمنه مختلف المهارات العقلية، واستخدام مختلف الوسائل التكنولوجية بما يخدم المنهاج المدرسي، مما يعتمد على توسع الأفق المعرفي للطلبة وزيادة وعيهم بالقضايا المعاصرة، وبما يعتمد على رفع مستوى الجانب المهاري لديهم فيما يتعلق بعمليات الفهم والتفسير والتحليل وإيجاد الحلول لمختلف المشكلات.

وتُعد المناهج الدراسية بمثابة خطة تفصيلية وشاملة تقوم على تقديم طرق التدريس والمحتوى التدريسي وفق تسلسل معين، والتي تتأثر بالاحتياجات الأساسية للمجتمع والعوامل الثقافية والقيمية. وإنَّ عملية تطوير المناهج عملية مستمرة، تمر عبر سلسلة من المراحل تبدأ بتقييم احتياجات الطلبة في البداية وعند تصميم المنهج، ومن ثم يتم تحديد أهداف المنهج بحيث تكون الأهداف قابلة للقياس، وصياغة الاستراتيجيات التدريسية التفصيلية لتحقيق هذه الأهداف، ومن ثم تنفيذ المنهج المصمم لتعرف المشاكل ونقاط الضعف في المناهج الحالية، والتقييم وتقديم التغذية الراجعة ومن ثم إعادة النظر في المناهج الدراسية بغية تطويرها، وبمجرد الانتهاء تتكرر هذه المراحل لتحسين المنهج في المرحلة التالية¹⁸.

وتؤكد يويار ودوغاناي (Uyar & Doganay, 2018)¹⁹ على أنَّ أحد الأهداف الأساسية للمناهج الدراسية لأي مستوى تعليمي، يتمثل في تربية الأفراد الذين يفكرون بأسلوب علمي نقدي أثناء تحقيق أي جزء من المعرفة. وللعمل على تحقيق ذلك، ينبغي مراعاة القدرة على تزويد الطلبة في جميع المدارس بالمعرفة والمهارات الموضحة في المناهج الدراسية بنفس مستوى الكفاءة، في ضوء اختلاف البنية التعليمية واختلاف المصادر المالية وخصائص المعلمين والمجتمع والطلبة، والعمل على أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار أثناء التخطيط للمناهج الدراسية وتنفيذها، مما يزيد من أهمية تطوير المناهج المدرسية لسد الفجوة المعرفية بين الطلبة.

وليتمكن المناهج المدرسي ترى موديبيلو (Modebelu, 2017)²⁰ من أداء دوره بكفاءة وفاعلية وليكون منهجاً دراسياً هادفاً، لا بد أن يركز المنهج على المجالات الثلاثة للتعلم المعرفي، النفسي الحركي (المهارات)، والانفعالي (المواقف والقيم) من أجل تعزيز التنمية الشاملة. ونظراً لأنَّ المنهج الدراسي ينطوي على عملية ديناميكية فلا بد أن يتحرك مع الاتجاهات المتغيرة في المجتمع، وأن يتلائم مع جميع احتياجات الطلبة المخطط لها وغير المخطط لها لتطوير إمكاناتهم بالكامل.

ومن الأسباب التي تدعو إلى العمل على تطوير المناهج سوء وقصور المناهج الحالية والذي يتبين من خلال نتائج الامتحانات العامة وتقارير الخبراء والموجهين ونتائج البحوث ونتائج الرأي العام، والتطور المعرفي والتربوي الذي يشهده عصر العلم والذي يؤدي إلى إحداث التغير في مختلف جوانب الحياة والذي بدوره يؤثر على ميول واتجاهات الطلبة وقدراتهم مما يدعو إلى تطوير المناهج، وغياب الفلسفة التربوية الواضحة والمحددة للمنهج والذي ينعكس سلباً على جميع عناصر المنهج، بالإضافة إلى الأحداث والمشكلات الداخلية والمحلية التي تتعرض لها الدولة والتي تقتضي إلى ضرورة تطوير المناهج من أجل إعداد الطلبة للتعامل معها بوعي وعقلانية، ووجود معوقات إدارية والتي تعد عقبة أمام تحقيق فعالية المنهج وينعكس سلباً على أدوار المعلمين مما يستلزم تطوير المنهج²¹.

ويضيف الأحدي (2018)²² في هذا السياق إلى أنَّ التحديات المعرفية والتكنولوجية والعولمية، والتغيرات الحاصلة في المجتمعات المعاصرة تُعد أحد أقوى المبررات لتطوير المناهج الدراسية بغية التمكن من مواجهة هذه التحديات، وللتمكن من استيعاب التكنولوجيا وتنمية المهارات الحياتية وإتقان أدوات المعرفة وكيفية إنتاجها وتوظيفها، ومن أجل التمكن من إكساب الطلبة المهارات وأساليب التفكير الملائمة التي

تتلائم مع احتياجاتهم. وهذا الأمر يستوجب إعادة النظر في مكونات المنهاج الأساسية وعلاقته بالمجتمع وأدوار العاملين عليه من أجل توجيهها نحو متطلبات العصر الحالي واحتياجاته.

كما ترى بدر (2016)²³ أنَّ هناك سببين رئيسيين يدعوان إلى تطوير المناهج الأول يرتبط بالماضي والذي يتمثل في سوء وقصور المناهج الحالية، والتغيرات التي طرأت على الطلبة والمجتمع وعلى المعرفة والعلوم التربوية، والآخر يرتبط بالمستقبل والذي يقوم على التنبؤ باحتياجات الأفراد والمجتمع وضرورة مواكبة الدول المتقدمة التي حققت مكانة مرموقة في مختلف المجالات.

ويؤكد يوين وبولتون وبيروم (Yuen, Boulton & Byrom, 2018)²⁴ إلى أنَّ عملية تطوير المناهج تؤدي دوراً مهماً في تعزيز مستوى أداء الطلبة، إذ أنها تسهم بصورة غير مباشرة في دفع الطلبة نحو تقييم ذاته ودافعيته للتعلم، وإدراك مستوى التقدم الذي أحرزه في العملية التعليمية، مما يساعده على رسم الأهداف التي يرغب بتحقيقها والتي تعتمد على تطوير كفاءته الذاتية وتوجيهه بالشكل الصحيح نحو تحقيق التنظيم الذاتي والإدارة الذاتية في طريقة تعلمه.

وهناك مجموعة من المعوقات التي تحد من القدرة على تطوير المناهج المدرسية، إذ يشير آل كحلان والأسمري (2020)²⁵ إلى أنَّ النظريات التربوية المتضاربة يعد أحد أكبر معوقات تطوير المناهج، وفشل برامج إعداد المعلمين، وعدم إجراء عملية التقويم والتدقيق، وغياب أهداف النظم التربوية بشكل عام. كما وأنَّ هناك معوقات بشرية كمقاومة التغيير وغياب التدريب، ومعوقات غير بشرية كالمعوقات المالية والإدارية وغياب ثقافة التحسين والتطوير.

والمنهاج المدرسي كما يؤكد عطية (2018)²⁶ هو الأساس الذي يتضمن مختلف أنواع المعارف التي يحتاجها الطلبة، مما يدعو إلى إعادة صياغة المناهج بمختلف جوانبه المعرفية والنفسية والاجتماعية والسلوكية ليكون قادراً على إكساب الطلبة المعارف الضرورية التي تمكنهم من مواكبة التطورات المعرفية وحل مشكلات المجتمع.

وقد عمدت مجموعة من الدراسات على تناول موضوع تطوير المناهج الدراسية، حيث أجرى كيتا (2017)²⁷ دراسة في مالي هدفت إلى تعرف واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في ضوء المواصفات المعيارية. تكونت عينة الدراسة من (21) عضواً من الأعضاء المشاركين في عمليات تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية تم اختيارهم قصدياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المقابلة. أظهرت النتائج أنَّ واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة

الثانوية بالمدارس العربية في ضوء المواصفات المعيارية كأنّ منخفضاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة وضع برنامج مقترح لعمليات تطوير المنهاج في ضوء التجارب العالمية للإفادة منه في عمليات التطوير المستقبلية.

هدفت دراسة محي وجبر (2017)²⁸ في العراق إلى تقييم المناهج الدراسية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أظهرت النتائج أنّ مستوى ميل معلمي المرحلة الثانوية نحو تطوير المناهج كأنّ مرتفعاً.

وأجرت إسلام (Islam, 2019)²⁹ دراسة ي بنغلادش عمدت على تعرف الآراء حول كفاءة تحسين جودة التعليم من خلال تطوير المناهج. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. تكونت عينة الدراسة من (228) طالباً وطالبة و(213) خريجاً و(16) عضو هيئة تدريس و(161) من أصحاب العمل الذين قاموا بتوظيف خريجي الجامعة. بينت نتائج الدراسة ضرورة العمل على تطوير المناهج الدراسية في ضوء التطورات الحاصلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وعمدت دراسة آل كحلان والأسمري (2020)³⁰ في السعودية على تقييم محتوى منهج الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية. تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة اختبروا عشوائياً، و(12) كتاباً من طنل منهج الحديث للمرحلة المتوسطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى. بينت نتائج الدراسة أنّ مستوى توفر متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية في محتوى منهج الحديث للمرحلة الثانوية كأنّ متوسطاً.

أما دراسة العطار (2020)³¹ في الأردن فقد هدفت تقييم جودة منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (270) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام نموذج تقويمي لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس. بينت نتائج الدراسة أنّ درجة تحقيق منهاج العلوم للمعايير الدولية كأنّ متوسطاً، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى تحقيق منهاج العلوم للنموذج التقويمي في ضوء الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

وقامت أبو عيشة (2020)³² بدراسة في الأردن هدفت إلى تعرف درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ودورها في أداء الطلبة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية. تكونت عينة الدراسة من (106) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أظهرت النتائج أنَّ درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين كانَّ مرتفعاً. وأنَّ مستوى أداء الطلبة النوعي في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين كانَّ متوسطاً. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى وأداء الطلبة النوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العقبة.

يتبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تعدد أهدافها، حيث عمدت دراسة كيتا (2017)³³ على تعرف واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في ضوء المواصفات المعيارية، وهدفت دراسة آل كحلان والأسمري (2020)³⁴ على تقويم محتوى منهج الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية. في حين أن الدراسة الحالية تهدف إلى اقتراح نموذج لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر. ومن حيث عينة الدراسة، فقد استخدمت دراسة العطار (2020)³⁵ عينة من معلمي ومعلمات العلوم، في حين استخدمت دراسة إسلام (Islam, 2019)³⁶ عينة من الطلبة والخريجين وأعضاء هيئة تدريس وأصحاب العمل. أما الدراسة الحالية فقد استخدمت عينة من مديري المدارس والمفتشين ومعلمي المدارس. وتتميز الدراسة الحالية في محاولتها لاقتراح نموذج لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من معلومات المناهج العربية داخل الخط الأخضر وكيفية تطويرها وأثرها على العملية التعليمية، كما يمكن للباحثين المهتمين بموضوع الدراسة الاستفادة من المعلومات المقدمة لإجراء دراسات بحثية مشابهة.

ومن الناحية العملية تتمثل أهمية الدراسة فيما ستقدمه من معلومات للقائمين على العملية التعليمية من أجل تطوير المناهج العربية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

المناهج المدرسي: مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يتم تدريسها للطلبة في صورة مواد دراسية يطلق عليها المقررات الدراسية.³⁷

تطوير المناهج: مجموعة الإجراءات والخطوات المنظمة التي يتم استخدامها في عملية تطوير المناهج الدراسية لتصبح أكثر فاعلية باستخدام أساليب حديثة متنوعة ومختلفة تتواءم مع التوجهات التربوية العالمية المعاصرة.³⁸

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهجية النوعية المستندة إلى تحليل المحتوى، والتي تعد من الأساليب التي يستخدمها الباحثون الاجتماعيون للكشف عن الأنماط المختلفة بحسب تكرارها، ويتم من خلالها دراسة الوثائق والتقارير والأبحاث العلمية أو الصور والأصوات، والفيديوهات، ويتميز هذا الأسلوب بالموضوعية لأن التحليل مرتبط بالموضوع كما هو ولا يتعلق بالتحليلات الشخصية³⁹

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم اقتراح النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر في ضوء ما تم طرحه في الأدبيات السابقة، وما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية.

أولاً: تعريف النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر

يمكن أن يعرف النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر بأنه مجموعة الإجراءات والأسس التي يتم من خلالها تطوير المحتوى وأساليب التدريس المتبعة في إعداد المناهج العربية،

والتي يتم من خلالها تحقيق ما تسعى إليه العملية التربوية والتعليمية إلى تحقيقه من خطط وأهداف من خلال الأطراف ذوي العلاقة بالمناهج، من مختصين في تصميم المناهج، ومديرين، ومعلمين، والتي تتضمن التأكد من توفير ما يلزم من وسائل وأدوات لتطوير تلك المناهج، والاستفادة من التغذية الراجعة بصورة دورية للتأكد من سلامة المناهج العربية، باعتبار أن المناهج العربية هي مصدر تنظيم المعلومات للمعلم والطلبة للتأكد من التعلم السليم، وأن البيئة المدرسية هي التي تساهم في تنمية المعارف والمهارات والخبرات لحياتهم ومستقبلهم.

ثانياً: فلسفة النموذج المقترح

تستند فلسفة النموذج المقترح على التأكد من أن يقوم الأطراف المرتبطين بتصميم المناهج العربية بإعدادها ضمن أسس ومعايير تساهم في تحقيق الحاجات التعليمية، وتمكن من تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والقيمية والأكاديمية، وما يمكن توفيره من إمكانيات تعزز من تقديم المحتوى بجودة وفاعلية، ومن ضمنها استخدام أساليب التدريس التي تراعي الفروق الفردية، وتركز على توظيف التكنولوجيا، وعلى التأكد من تفعيل أسس ومعايير تصميم المناهج وتقييمها لضمان ملاءمة المحتوى للأهداف التربوية.

ثالثاً: أهداف النموذج المقترح

يهدف النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر إلى تحديد ما يلزم من خطط، وأدوات تساهم في تطوير المناهج العربية، كما يلي:

1. السعي نحو تطوير المناهج العربية بما يتناسب مع متطلبات العملية التعليمية وخصائص الطلبة، والتأكد من أنها تساهم في تنمية الجوانب التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية، ومن قدرتها على تحفيزهم نحو التعلم والاكتشاف.
2. التعديل على المناهج وما تضمنه من أنشطة تساهم في تنمية الطلبة ومعرفتهم، والتأكد من توفير الوسائل والأدوات المختلفة لتعزيز استفادتهم من محتوى المناهج.
3. التأكد من مساهمة المديرين والمعلمين في تطوير المناهج للتأكد من فاعلية الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة.
4. الاستفادة من المناهج الخاصة بالمدارس التي ذات التصنيف المرتفع من حيث نماذج التصميم، والخبرات بهدف تطوير مختلف الخطط والبرامج الخاصة بالمناهج العربية داخل الخط الأخضر.

5. التأكد من الاستفادة من الأنظمة الرقمية في تطبيق المناهج العربية وعرضها، بهدف الخروج من أنظمة التعليم التقليدية.

6. تعزيز مستوى الوعي لدى المديرين والمعلمين حول أهمية تطوير المناهج ودورهم في تحسينها وتقديم التغذية الراجعة حولها، والتأكد من توفير الدورات التدريبية لهم للتمكن من التعامل مع المناهج العربية وتحديد متطلبات نجاحها.

رابعاً: المبادئ الأساسية للنموذج المقترح

يقوم النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر على مجموعة من المبادئ الأساسية، وهي:

1. التأكد من ملائمة المناهج العربية مع متطلبات التعليم وقدرتها على تغطية المعلومات التي تلي احتياجات الطلبة من العملية التعليمية.
2. التركيز على قدرة المناهج العربية على معالجة المشكلات التي كانت تواجه المناهج السابقة.
3. مشاركة الأطراف المرتبطة بالعملية التعليمية في تطوير المناهج العربية.
4. التأكد من القدرة على تحقيق الأهداف المرتبطة بالمناهج العربية وتلبيتها لاحتياجات الطلبة من التعليم من خلال وضع معايير لقياس فاعلية المناهج العربية في تحقيق الأهداف الاستراتيجية.
5. ربط الخطط الاستراتيجية المرتبطة بتطوير المناهج على المدى الطويل للتأكد من استمرارية تطوير المناهج خلال الأهداف المرحلية قصيرة المدى، والحرص على إجراء التعديلات من خلال التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من قبل الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية.

خامساً: المجالات التي يهتم بها النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر

تتمثل المجالات التي يهتم بها النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر في الآتي:

1. المجال المعرفي: يجب التأكد من أن المناهج العربية تتضمن ما يكفي من المعلومات والمعرفة المرتبطة بكل منهاج وتحديد أثر وأهمية تلك المعرفة والمعلومات على الجوانب المختلفة للطلبة والتأكد من توفير المستوى الملائم من الجودة في محتوى تلك المناهج من أنشطة صفية ولاصفية، معرفة ترتبط بما يتناسب مع الظروف والأحداث المرتبطة بالعصر الحالي، وهو ما يتطلب تأكد

مصممي المناهج من تغطية المناهج العربية للمحتوى التعليمي الملائم، وتحديد الأساليب التي تساعد في تقييم فاعلية المحتوى في تحقيق الأهداف.

2. **مجال المهارات والخبرات:** يساهم تفعيل النموذج المقترح في الاستفادة من الخبرات المرتبطة بالمديرين والمعلمين حول المناهج العربية، من خلال تقديمهم للحلول والمقترحات التي تدعم النماذج وتساعد في التغلب على المشكلات التي تواجهها، وهو ما يساهم بشكل إيجابي في تعزيز مستوى المناهج، وإتاحة الفرصة لمشاركة الأطراف المرتبطة بالمناهج العربية في تطوير وخبراتهم حول تصميم المناهج وتطويرها.

3. **مجال استراتيجيات العمل:** تعدّ عملية تطوير المناهج عملية تتطلب الاستمرارية والاستفادة بصورة مستمرة من التغذية الراجعة المقدمة للمختصين في سبيل تحسين المدخلات المرتبطة بالمناهج وتحديد الأهداف التي تسعى تلك المناهج إلى تحقيقها ضمن تسلسل وخطط منطقية ومتوافقة مع احتياجات الطلبة من المادة التعليمية. ويعدّ تحديد استراتيجيات العمل من الجوانب المهمة التي تفعل الشراكة وتوجه مختلف الجهات المعنية بتطوير المناهج نحو التغيير بشكل إيجابي، إضافة إلى تعزيز التعاون والالتزام بما يتم تحديده من خطط تطويرية.

4. **مجال الأفكار الإبداعية:** يشتمل النموذج المقترح التركيز على الاستفادة من ما يمتلكه الأطراف ذوي العلاقة بتطوير المناهج من أفكار إبداعية تساهم في تقديم محتوى المناهج بأساليب تتميز بالإبداع والتغيير، والقدرة على الخروج عن الأساليب التقليدية في إعداد المناهج وفي توفير الخدمات التعليمية، وهو ما يتطلب إحداث التغيير في الاتجاه نحو التغيير، وتطبيق الأفكار المختلفة لتوفير البيئة الإبداعية والاستفادة من التجارب والخبرات المرتبطة بالتربية والتعليم في تصميم وتطوير المناهج.

5. **مجال المناهج الدراسية:** يعدّ التأكد من قدرة محتوى المناهج على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والقيمية والأخلاقية مبادئ وأخلاق الطلبة، وأن تكون قادرة على مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتأكد من توظيف التكنولوجيا في تلك المناهج.

سادساً: عناصر النموذج المقترح

يشمل النموذج المقترح عدداً من العناصر، وهي:

1. **تحديد الأهداف التربوية:** تساهم صياغة الأهداف في التخطيط والتنظيم للمحتوى، ويتم صياغتها من خلال عدد من المصادر، وهي: احتياجات الطلبة، ودراسة المجتمع، والمواد التعليمية بحيث يتم تحديد الأهداف بناء على ما يسعى الطلبة إلى تحقيقه من التعلم، والربط بين تلك الاحتياجات واحتياجات المجتمع المحلي، ثم مقارنتها بالمحتوى التعليمي الحالي وتعديلها. وينبغي التأكد من اختيار الأهداف الأكثر أهمية والأكثر تأثيراً بالاستناد إلى الأسس والنظريات التربوية والنفسية في تحديد تلك الأهداف.
2. **التصميم:** يتم تحديد هيكلية المحتوى التعليمي بما يتوافق مع الأهداف التربوية التي تم تحديدها، واختيار أساليب التدريس والوسائط التعليمية، والطرق التي يتم من خلالها تحفيز الطلبة وتعليمهم من خلال المحتوى، وتصميم المواقف التعليمية ووضع الاستراتيجيات والخطط المرتبطة بكيفية عرض المحتوى. وينبغي تحديد المعايير والأسس التي يستند عليها في تحديد التصميم.
3. **الإنتاج:** يتم تصميم المناهج العربية وفقاً لما تم تحديده في المراحل السابقة، وإعداد ما يلزم من اختبارات لتقييم جدوى المحتوى وقدرته على تحقيق الأهداف، وقدرة كل من الطلبة والمعلمين على التعامل معه، وتطبيق الأنشطة والمهام التي تتضمن التكنولوجيا للتأكد من قدرتها على تنمية المهارات والخبرات الخاصة بالطلبة حول المناهج، والتي ينبغي أن تتميز بالواقعية والمنطقية.
4. **التغذية الراجعة:** تعدّ التغذية الراجعة من العناصر المهمة في عملية تقييم وتقويم المناهج العربية، وتحديد فيما كانت تلك المناهج قادرة على تحقيق الأهداف التربوية، وتحديد المزايا والعيوب، وفرص التطوير.
5. **التحديات:** هناك عدد من التحديات التي قد تواجه تطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر، ومن ضمنها: الموارد البشرية والمادية من حيث عدم توفر الرغبة في تطبيق مناهج حديثة أو الميل نحو تطبيق الأنظمة التقليدية، وغياب التدريب الكافي حول تصميم المناهج وأهميته، بالإضافة إلى عدم التركيز على وضع المعايير المرتبطة بتلك المناهج بالشكل الكافي، وعدم توفر التمويل الكافي والملائم لتغيير المناهج العربية؛ والعلاقات بين الأطراف ذات العلاقة بتصميم المناهج العربية، والتي تؤثر بشكل كبير على مستوى التعاون وبذل الجهود في سبيل تحسين مستوى المناهج، باعتبارها أنها تتطلب توفر روح الفريق، والعمل الجماعي، وهو ما

يتسبب في انخفاض جودة المعلومات في التغذية الراجعة، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف أو تحديد نقاط القوة والضعف في تلك المناهج.

سابعاً: معوقات تنفيذ النموذج المقترح

قد يتعرض النموذج لعدد من المعوقات، منها:

1. تدني مستوى التأهيل والتدريب للعاملين في المدارس في تصميم المناهج الدراسية، وتطبيق العناصر المرتبطة بها.
2. انخفاض مستوى استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية وفي عرض المناهج العربية، وهو ما يؤثر على تطوير أساليب التدريس وتوظيف التكنولوجيا في قطاع التعليمي بما يلي احتياجات عملية التطوير، وتحويل المناهج إلى مناهج رقمية.
3. عدم التركيز على استخدام المؤشرات والمعايير لتقييم محتوى المناهج العربية بالشكل الكافي، مما يزيد من صعوبة تطوير المناهج وتحديد المشكلات التي تواجهها.
4. محدودية العلاقات بين العاملين في وزارة التربية والتعليم ومصممي المناهج والعاملين في المدارس من معلمين ومديرين، ضعف قنوات الاتصال بينهم.
5. محدودية الموارد المالية المتاحة للتطوير المناهج العربية.

ثامناً: آليات التغلب على معوقات تنفيذ النموذج

للتغلب على معوقات تنفيذ النموذج المقترح، ينبغي تحقيق الآتي:

1. التنسيق مع وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي لتوفير التأهيل والتدريب الذي يساعدهم على التعرف على الجوانب المرتبطة بتصميم النماذج والمحتوى التعليمي.
2. الاستفادة من تجارب وخبرات الدول التي قامت بتحويل المناهج التعليمية إلى الأنظمة الرقمية، والتأكد من توفير المختصين في تصميم المناهج العربية إلكترونياً.
3. التركيز على تطبيق المؤشرات المتنوعة لتقييم المناهج العربية وتحديد مدى قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة منها.
4. ضرورة عقد الاجتماعات والندوات التي تساهم في بناء العلاقات الإيجابية والفعالة بين الأطراف ذات العلاقة بتصميم المناهج العربية، والتأكد من المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات المرتبطة بها.

5. توفير التمويل الملائم لدعم وتطوير المناهج العربية، واستخدام التكنولوجيا في تصميم تلك المناهج.

مناقشة النتائج

تم اقتراح النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر في ضوء ما طرحته الدراسات السابقة، والأدب النظري المتعلق بالمناهج الدراسية. وأشارت نتائج الدراسة أن النموذج المقترح يستند إلى تصميم المناهج العربية ضمن أسس ومعايير تساهم في تحقيق الحاجات التعليمية، والتأكد من توفر الإمكانيات التي تعزز من مستوى الجودة والفاعلية في تطوير المناهج.

وأكد موديبيلو (Modebelu, 2017)⁴⁰ أن المناهج ينبغي أن تتضمن ما يمكن الطلبة من تنمية المهارات المختلفة على المستوى النفسي والانفعالي لضمان تحقيق التنمية في العملية التعليمية، وبالتالي فإنه ينبغي التأكد من أن المناهج العربية تعزز من مستوى المهارات المختلفة على المستوى النفسي والاجتماعي والأكاديمي، وأن تكون قادرة على تحقيق الأهداف التربوية بشكا كثر فاعلية.

وأشارت محي وجبر (2017)⁴¹ أن المناهج تواجه عدداً من التحديات التي تستدعي إحداث التغيير في المناهج بصورة مستمرة، ومن ضمنها أن المناهج تواجه القصور في القدرة على تنمية مخرجات العملية التعليمية، وهو ما يتطلب التأكد من وجد الفلسفة التربوية الواضحة والتي تنعكس بشكل إيجابي على المناهج، وبالتالي، فإن المنهج المقترح بناء على فلسفته يسعى نحو تطوير المناهج العربية بما يحقق الالتزام بالأسس والمعايير التربوية، وبما يتضمن الاستفادة من عمليات التقييم والتغذية الراجعة للتأكد من ملاءمتها لتحقيق الأهداف التربوية.

وأكد إسلام (Islam, 2019)⁴² أن تطبيق الأسس والمعايير المرتبطة بتصميم المناهج يساعد المختصين والأطراف ذات العلاقة بها في تحديد مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف التربوية، وهو ما يعدّ من المتطلبات في سبيل تحقيق الجودة في المناهج، وبالتالي، فإن التأكد من سلامة المناهج العربية، وقدرتها على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية، والتأكد من تنظيم المحتوى بالشكل الملائم الذي يساعد المعلمين والطلبة على الاستفادة من المحتوى من الجوانب المهمة لتقييم مدى قدرة المناهج العربية على تحقيق الأهداف الموضوعية، ومدى التزامها بالمعايير والأسس، ومدى قدرتها على تغطية مشكلات عدم كفاية المعلمين من حيث تهيئة الطلبة للمواقف التعليمية، وصياغة الأسئلة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، لضمان الحصول على المخرجات التعليمية المتصفة بالكفاءة.

وأشار يويار ودوغاناي (Uyar & Doganay, 2018)⁴³ أن المناهج التعليمية بحاجة إلى تطوير من حيث التأكد من ربط محتواها بالبيئة المدرسية والمجتمعية، وتوفير أساليب التدريس المتنوعة والتي تعتمد على توظيف التكنولوجيا، وهو ما يساعد على اكتساب الطلبة للمهارات والخبرات المتنوعة التي يمكن أن يتم تطبيقها في الحياة اليومية وبين الأفراد المحيطين بهم، وبالتالي، فإن التركيز على الجوانب المرتبطة بأساليب التدريس من الجوانب المؤثرة على قدرة المناهج العربية داخل الخط الأخضر على إحداث التغيير وتنمية المهارات المختلفة للطلبة، والقدرة على الاستفادة من البيئة المحيطة به للحصول على المعرفة والخبرات المختلفة.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة الحالية بضرورة تبني النموذج المقترح لتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر لتطوير المحتوى التعليمي، ولمواجهة التحديات المرتبطة بالمناهج، والحرص على توفير الدورات التأهيلية والتدريبية للأطراف المرتبطة بتطوير المناهج العربية داخل الخط الأخضر بهدف التعزيز من دور وأهمية تنمية المناهج، وأهمية تقييمها وتوفير التغذية الراجعة حولها.

¹ بومعراف، نسيمه وساعد، شفيق. (2016). تطوير المناهج التربوية. مجلة دفاتر المخبر، 11 (2)، 25-46.

² آل كحلان، ثابت والأسمرى، علي. (2020). تقويم محتوى منهج الحديث بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية. مجلة جامعة آل الملك خالد للعلوم التربوية، 31 (1)، 223-270.

³ بدر، بشينة. (2016). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). المجلة التربوية،

- ⁴ عطار، ماجد. (2020). تقييم جودة منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (5)، 608-629.
- ⁵ العقيل، عبد الله. (2013). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية، (ط10).
- ⁶ كيتا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، 11 (2)، 444-468.
- ⁷ سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (2004). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ⁸ عساف، محمود. (2018). درجة استجابة المناهج المدرسية الفلسطينية في المرحلة الأساسية لسمات التعليم الديمقراطي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (39)، 148-165.
- ⁹ يونس، فداء ولبانية، عايش. (2019). توظيف استراتيجيات الرحلة المعرفية في تدريس منهاج التربية الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (1)، 771-795.
- ¹⁰ Modebelu, M. (2017). *Curriculum Development Models for Quality Educational System*. Pennsylvania: IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- ¹¹ محمود، شوقي. (2012). تطوير المناهج (رؤية معاصرة). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- ¹² عبد الرحمن، عبد الملك والسعدني، عبد الرحمن وعودة، ثناء. (2016). المنهج المدرسي واستشراف المستقبل "كيف نصممه؟ وكيف نطوره؟". أريد: دار الكتاب الحديث.
- ¹³ كيتا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، 11 (2)، 444-468.
- ¹⁴ عبيدات، ذوقان ومطالقة، أحلام. (2019). مناهج التربية الإسلامية القديمة والمطورة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن - دراسة مقارنة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (5)، 468-493.
- ¹⁵ Kelly, A. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: SAGE Publications Limited.
- ¹⁶ الجعفري، مهند. (2018). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4 (1)، 96-112.
- ¹⁷ محسن، محمد. (2018). الاتجاهات المعاصرة في تطوير منهاج علم الجغرافية. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، 25 (1)، 1-19.

- ¹⁹ Uyar, M. & Doganay, A. (2018). A school-based curriculum development for the teaching principles and methods course. *Croatian Journal of Education*, 20(2), 621-672.
- Modebelu, M. (2017). *Curriculum Development Models for Quality Educational System*. Pennsylvania: IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- ²¹ حي، مائدة وجبر، نادية. (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 5(42)، 1-20.
- ²² الأحمد، علي. (2018). تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم. *مجلة العلوم التربوية*، 3(3)، 479-508.
- ²³ بدر، بثينة. (2016). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). *المجلة التربوية*، 131(121)، 209-258.
- ²⁴ Yuen, S., Boulton, H. & Byrom, T. (2018). School-based curriculum development as reflective practice: A case study in Hong Kong. *Curriculum Perspectives*, 38(15), 1-11.
- ²⁵ آل كحلان، ثابت والأسمر، علي. (2020). تقويم محتوى منهج الحديث بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية. *مجلة جامعة آل الملك خالد للعلوم التربوية*، 31(1)، 223-270.
- ²⁶ عطية، محسن. (2018). *المناهج الحديثة طرائق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ²⁷ كيتا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس*، 11(2)، 444-468.
- ²⁸ حي، مائدة وجبر، نادية. (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 5(42)، 1-20.
- ²⁹ Islam, A. (2019). Improving educational quality through curriculum development: An empirical investigation using stakeholder feedback data. *Journal of Education*, 199(2), 69-82.
- ³⁰ آل كحلان، ثابت والأسمر، علي. (2020). تقويم محتوى منهج الحديث بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية. *مجلة جامعة آل الملك خالد للعلوم التربوية*، 31(1)، 223-270.

- ³¹ العطار، ماجد. (2020). تقييم جودة مناهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (5)، 629-608.
- ³² أبو عيشة، أماني. (2020). درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ودورها في أداء الطلبة النوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العقبة. دراسات، العلوم التربوية، 47(4)، 165-154.
- ³³ كيتا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، 11(2)، 468-444.
- ³⁴ كحلان، ثابت والأسمر، علي. (2020). تقويم محتوى منهج الحديث بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية. مجلة جامعة آل الملك خالد للعلوم التربوية، 31(1)، 270-223.
- ³⁵ العطار، ماجد. (2020). تقييم جودة مناهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (5)، 629-608.
- ³⁶ Islam, A. (2019). Improving educational quality through curriculum development: An empirical investigation using stakeholder feedback data. *Journal of Education*, 199(2), 69-82.
- ³⁷ يونس، فداء ولبانية، عايش. (2019). توظيف استراتيجيات الرحلة المعرفية في تدريس مناهج التربية الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(1)، 795-771.
- ³⁹ كيتا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، 11(2)، 468-444.
- ⁴⁰ Modebelu, M. (2017). *Curriculum Development Models for Quality Educational System*. Pennsylvania: IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- ⁴¹ محي، مائدة وجبر، نادية. (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 5(42)، 20-1.
- ⁴² Islam, A. (2019). Improving educational quality through curriculum development: An empirical investigation using stakeholder feedback data. *Journal of Education*, 199(2), 69-82.

- ⁴³ Uyar, M. & Doganay, A. (2018). A school-based curriculum development for the teaching principles and methods course. *Croatian Journal of Education*, 20(2), 621-672.

المراجع

المراجع العربية

- أبو عيشة، أماني. (2020). درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ودورها في أداء الطلبة النوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العقبة. *دراسات، العلوم التربوية*، 47(4)، 154-165.
- الأحمدي، علي. (2018). تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم. *مجلة العلوم التربوية*، 30(3)، 479-508.
- آل كحلان، ثابت والأسمري، علي. (2020). تقويم محتوى منهج الحديث بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية. *مجلة جامعة آل الملك خالد للعلوم التربوية*، 31(1)، 223-270.
- بدر، بثينة. (2016). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). *المجلة التربوية*، 131(121)، 209-258.
- بومعروف، نسيم وساعد، شفيق. (2016). تطوير المناهج التربوية. *مجلة دفاتر المخبر*، 11(2)، 25-46.
- الجعفري، مهند. (2018). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 4(1)، 96-112.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله. (2004). *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عبد الرحمن، عبد الملك والسعدني، عبد الرحمن وعودة، ثناء. (2016). *المنهج المدرسي واستشراف المستقبل "كيف نصممه؟ وكيف نطوره؟"*. اريد: دار الكتاب الحديث.
- عبيدات، ذوقان ومطالقة، أحلام. (2019). مناهج التربية الإسلامية القديمة والمطورة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن - دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(5)، 468-493.
- عساف، محمود. (2018). درجة استجابة المناهج المدرسية الفلسطينية في المرحلة الأساسية لسمات التعليم الديمقراطي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 39(3)، 148-165.
- العتار، ماجد. (2020). تقييم جودة مناهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 5(5)، 608-629.
- عطية، محسن. (2018). *المناهج الحديثة طرائق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العقيل، عبدالله. (2013). *سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية*، (ط10). الرياض: مكتبة الرشد.

-
- كيتا، جاكاريجا. (2017). واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس*, 11(2), 468-444.
- محمود، شوقي. (2012). تطوير المناهج (رؤية معاصرة). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- محي، مائدة وجبر، نادية. (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*, 5(42), 20-1.
- محسن، محمد. (2018). الاتجاهات المعاصرة في تطوير منهاج علم الجغرافية. *مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية*, 25(1), 19-1.
- يونس، فداء ولبابة، عايش. (2019). توظيف استراتيجيات الرحلة المعرفية في تدريس منهاج التربية الإسلامية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, 27(1), 795-771.

المراجع الأجنبية

- Hsieh, H. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Islam, A. (2019). Improving educational quality through curriculum development: An empirical investigation using stakeholder feedback data. *Journal of Education*, 199(2), 69-82.
- Kelly, A. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: SAGE Publications Limited.
- Modebelu, M. (2017). *Curriculum Development Models for Quality Educational System*. Pennsylvania: IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- Uyar, M. & Doganay, A. (2018). A school-based curriculum development for the teaching principles and methods course. *Croatian Journal of Education*, 20(2), 621-672.
- Yuen, S., Boulton, H. & Byrom, T. (2018). School-based curriculum development as reflective practice: A case study in Hong Kong. *Curriculum Perspectives*, 38(15), 1-11.

**YOUNG WOMEN SPEAK OUT: THE IMPACT OF VICTIM
BLAMING**

**Assistant Lecturer \ Danear Jabbar Abdul Kareem \ General
Directorate of Education in Diyala
Danearjabbar1990@yahoo.com**

**Lecturer \ Omar Najem Abdullah \ University of Diyala - College of
Administration & Economics
Omareconomics@uodiyala.edu.iq**

**Assistant Lecturer \ Ismail Khalaf Salih \ General Directorate of
Education in Anbar
Ismail_19702000@yahoo.com**

Abstract :

No community around the world is unaffected by some kind of domestic violence. Malaysia, like any other nations around the world has their own share from domestic violence. This social issue brings the attention of the government, human rights and even writers that's why the phenomenon is being reflected in Malaysian Literature in English (MLE). Domestic violence is one of the major issues that still affect the society in general and women in specific which considered one of the reasons for the existence of some organisations defending women who suffered from this phenomenon. This paper intends to shed some lights on the constriction that hindered women to speak out their situation and defend themselves. As for this paper we choose victim blaming as one of the main aspects that add to women's abuse by hindering them to act without fearing of blaming and its consequences. Two of the short stories used for this particular paper which are "The Decision" by Janarthani Arumugam and "Raped...Or Not" by R K Boo. This paper will analyse the action of the two main female characters and how the society and concept of victim blaming is affecting them.

Keywords: domestic violence, abuse, victim blaming, speak out, Malaysian society.

1. INTRODUCTION

Women are particularly the victims of some kind of violence around the world. World health organization carried out study in 35 countries and turned out that between 24 per cent and 53 of the women suffered and are physically abused in their life, a very large portion of that violence has been perpetrated by men who has an intimate relationship with the victims (1).

Violence can take many forms such as Physical assaults, Sexual assaults and Psychological assaults. Women and Health Learning Package defined domestic violence as the use of “Emotional, psychological, sexual or physical force by one family member or intimate partner to control another. Violent acts include verbal, emotional and physical intimidation; destruction of the victim’s possession, maiming or killing pets; threats; forced sex; and slapping, punching, kicking, choking, burning, stabbing, shooting and killing victims” (2).

Domestic violence yet exists very widely in the world. Malaysia is one of these countries that we can see traces of such violence in their society. As a result of that, it is reflected in its literature and for the same reason many organizations have been established. All Women’s Action Society (AWAM) is one of the organization that established in 1988 in Malaysia and its only goal is to improve the lives of women in Malaysia. They have three main areas of work; public education, legal reform and services for women in crisis.

AWAM published an anthology under *Young Women Speak* in 2007. The anthology consists of five poems and thirteen short stories written by the victims of domestic violence. The main purpose of this anthology was to create awareness about some issues of gender discrimination such as domestic violence, abuse and rape practiced by the men in the society. The writers of the anthology want to break down the stereotypes about women and encourage them to break the silence and defend themselves. Most of women say nothing to no one about their abusive partners and that is one of the reason domestic violence still accrued.

We are looking at the reasons why the victimized women do not speak and defend themselves. Even if they do, is that resistance leads to resolution? Therefore, this paper intends to shed some lights on the constriction that hindered women to speak out their situation and defend themselves. For this particular research we are looking at victim blaming as one of the reasons that affect women even aftermath the abusive relationship and also hindered other women to act without fearing of the blame and the consequences.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

There are some reasons that domestic violence always being problematic. One of the reasons is that there is no clear given definition to it. For example, violence is an extreme and complex problem because of some effects such as geographical, ethnic and religious factors as well as the judgment that the definition had to carry for the victims and against the offender as stated by World Health Organization, Geneva:

Violence is an extremely diffuse and complex phenomenon. Defining it is not an exact science but a matter of judgment. Notions of what is acceptable and unacceptable in terms of behavior and what constitutes harm, are culturally influenced and constantly under review as values and social norms evolve. (1)

Moreover, in criminal laws, domestic violence defined by Schechte & Edelson as “any criminal offense involving violence or physical harm or threat of violence or physical harm” (3) committed by one family or household member against another. Domestic violence also has many names: wife abuse, woman battery, marital assault, spouse abuse, wife beating, battering, partner abuse, and intimate violence. Moving on, UN Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women) stated that:

“The United Nations and the ASEAN have issued their respective declarations on the elimination of violence against women. Eight of ten ASEAN countries have legislation on domestic violence. The phenomenon is however widespread in Asia as in other parts of the world. Legislation that lacks a comprehensive definition of domestic violence, laws that are gender-neutral, that do not clearly define domestic violence as a human rights violation, that do not judiciously combine penal sanctions with provisions for reconciliation and that lack provisions for prevention and robust and accessible remedies, contribute to continued prevalence.” (4)

The countries in ASEAN region issued domestic violence as a violation of human rights and to incorporate international standards into domestic legislation. Eight of the countries in the ASEAN region have enacted special laws and provisions on domestic violence. The only two countries have not any laws on the issue are Myanmar and Brunei

Darussalam. The first country to pass a law in ASEAN region was Malaysia in 1994.

A special committee on 1989 was created and is composed of Women's Aid Organization (WAO), the Association of Women Lawyers, All Women's Action Society and some other groups of societies to discuss, find out and enact new legislation for domestic violence. Officers from Royal Malaysian Police (RMP) were invited to the discussion concerning the investigation and prosecution of perpetrators. This enabled the RMP to contribute and played a major role in enacting the Act of 1994. (4)

The Domestic Violence Act 1994 was a great and positive point to reduce or end women's oppression because it was designed to grant both criminal and civil remedies for the survivors of domestic violence, irrespective of race, religion, cultural and family background differences. Problematic of defining domestic violence helps this phenomenon to increase, according to the statistics by Royal Malaysian Police (2008) states that domestic violence cases increased by 47% from 2555 cases in 2003 to 3756 cases in 2007. (5)

One of the reasons for increasing the cases of domestic violence despite the Domestic Violence Act 1994 is that this type of violence had a historic roots and it exists in most of the societies (6, 7, 8). The socio-cultural beliefs also has a very big influence on violence against women by upholding a widely shared values, beliefs and myths associated with gender violence, and the general relationships between women and men (9).

Understanding domestic violence is very important to understand how people behave towards the perpetrators and the victims (10). Usually the attitudes are often blaming the victims, therefore the perpetrator is exonerating and their acts and behaviour is justified (11). Furthermore, the tendency of exonerating the perpetrator and blaming the victim is far greater when the women doesn't act according to the traditional role and challenges male's position in the relationship (12).

Attitudes toward victim blaming act is based on misunderstanding of others which leads to believe that the victim deserves what happened to them (13). Therefore this phenomenon has not been taking seriously when the victim is hold responsible for the assaults that they have gone through. The victim blaming can be seen as a form of 'negative social responses'

from medical, legal and mental health point of view. Also from the family members and media and other associates (14).

When the victim of any kind of domestic violence act is held responsible for the harm, trauma and family separation that they are going through entirely or partially that leads other women with similar issues to stop acting and defending themselves. Thus, the idea of victim blaming in the society could be considered as an act of hindering women to speak out and ask for their right and try to overcome the abusive relationship that they are living in.

Therefore, this paper dealing with victim blaming as additional burden on women's shoulder which affects their wellbeing even after they act and end the abusive relationship that they are going through. For this particular research we chose two short stories from the anthology *Young Women Speak out* which are "The Decision" by Janarthani Arumugam and "Raped...Or Not" by R K Boo. This paper looks at domestic violence acts in the two chosen stories and how the society look at their actions. Furthermore, this paper looks at the act of victim blaming by the society, family and how it affects the victim aftermath the incidents and how that affect later women who want to follow their footsteps.

3. DISCUSSION

In order to further support the main arguments that the victim blaming is one of the reason for the domestic violence to exist and also to hindered women to flee the abusive relationship two short stories has been chosen from Alina Rastam's anthology *Young Women Speaks Out*.

3.1 "THE DECISION" BY JANARTHANI ARUMUGAM

Janarthani Arumugam recollects the story of her own mother's *Decision to leave her* abusive husband. She narrates the story from child's perspective who witnesses all kind of violence and abuse by her father toward the mother. Besides, she also highlights how the society was blaming her mother to drive her husband away by doing that she did not respect and break the traditions. It was a norm that the husband beats the wife and the children as she said "it was the way of the world. I saw it happens often enough in the Tamil movie" (15)

Through the event Arumugam describes how her mother endures the beating and all kind of insults from her father for trivial reasons:

I have seen him hit my mother repeatedly over the years. The littlest things set him off – a dish that was too salty for his taste, excess food, lousy report cards, and messy rooms. My mother always held back, immobilized by his unleashed madness. He would rain blows on her and she would cower in pain and shame, humiliated before her children and humbled by his brute force (15).

The mother knew that she was a victim of domestic violence but what prevented her from acting was the society. The tradition of being a shame to report your husband to police or any organization for help takes her along time before she decides to defend herself and the children. Arumugam's mother after a long time she decides to resist against the oppression that been through over years and ask for her right in life to be free and live the life in decent way:

In 1989, when I was 15, my mother made the most important decision in our lives. This decision probably saved our collective sanity and delivered us from our father. After a particularly violent and vicious beating, she made a police report against my father (15).

Arumugam's mother decision by making a public statement against her husband changes her life for better. The family became free and there is no more violence act and abuse around all that because of the mother's courage to speak out and break the chain of cultural ideology. What she did was great to her and the children because there is no more oppression and abuse around but unfortunately the society seems had a different interpreting to the incident. It was not something ok for women to report her own husband to the police or court, that why Arumugam said that everyone blamed my mother for driving my father away:

Everyone chastised my mother for driving away her husband. To them my mother was an ingrate who had no respect for tradition. According to them, no women had done such a thing before. It was the norm for women to be beaten by their husbands, why did she have to overreact with a court order? Everyone advised her to repent. We experienced the collective judgment of a town bent on keeping my mother in line. (15)

We can realize that not only the husband was the problem. The cultural context also participates and helps in one way or another for creating such kind of abuse and oppression. The cultural beliefs in certain society

somehow restrict and make it more difficult for the women to resist while everyone would accuse her and blame her to be wrong. Even though, Arumugam's mother is brave and she overcomes her husband's oppression and cultural beliefs also. By doing that she creates a sweet and safe life for her and her family. So we can conclude from that the act and resistance will definitely help to overcome the oppression.

3.2 "RAPED...OR NOT" BY R K BOO

The author talks about date rape in the story "Raped...Or Not?" The story is about a girl named Eve Chang. She was raped by her fresh boyfriend Rob, after both of them had some alcohol and later he invites her to his apartment. Eve resists Rob's advances and pushed his hands away and tries to get up but he gripped her from behind and starts to remove her clothes while she was screaming and begging him to stop, but without any avail:

The images refused to melt away, filling her mind with nightmarish vividness. Strong hands ripping at her thin silk blouse, pushing her miniskirt roughly up to her waist. "No, Rob... please, don't do this..." Cries falling on ears deaf to everything else but the call for the fulfilment of his vicious desires. Pink panties ripped off with animal hunger. She had tried to get away, push him off. Anything to stop the desecration of her body. But her limbs, weakened by the toxic alcohol coursing through her body, failed to exercise the anger and desperation within her. (16).

In addition to the rape, society and the family was blaming her for what happened, when the police wrote the report they asked her "What were you doing in his house so late at night, eh? Wearing such a short skirt, too. Just asking for it" (16). It is obvious that the police as a part of the society blaming her for being raped because of the way she dressed.

Moving on, even her own friends and family blamed her for the incident, her friends offer flowers of sympathy embedded with blames, one of them asks her " why on earth did you follow him back to his place?" and "see where drinking landed you" (16). Worst of all even her own mother joining in throwing the blame on her by saying why you go back with him to his apartment and why you didn't listen to my advice as she told her in the hospital after the attack:

This could be avoided- if you only took my advice and had not gone back to his place alone, after drinking alcohol, at that. You know

how guys are – always thinking with their brain downstairs. You should have prepared yourself. Avoid such situations. Guys can't control themselves. It's the girl who draws the line (16).

What made the matter worse, when Eve was walking out of the lawyer's office, she picked up a newspaper and suddenly she saw a picture of her beside a picture of another young women. The reading headline: *Clubber and Church-Goer Raped!* Made her angry because of the way media highlights her dresses, and her engaging in the club and drink. Thus, the media contributes in making her labelled as "cheap" and deserve what happened to her especially when they compared her with another girl who is raped on her way to church.

Eve was so sad and disappointed because she knew that she is the victim of date rape even the society sees it otherwise. Eventually, she set up a support group for date rape survivors after the friends and the family left her to continue with her life. She became brave enough to convert her unforgettable experience to give a lesson and help other women in the same situation. In last, it is obvious that her way of resisting the stereotypical society was creating this support group to help other and make her better and brave person who never gives up her rights.

4. CONCLUSION

In short, domestic violence still accrued worldwide for many reasons. In some countries there is no clear law against domestic violence and in others there is, but the society hider it from working. Malaysia has come a long way in addressing domestic violence and passed a law in 1994 to be one of the first ASIAN country to pass the law. Yet that didn't help much and instead of reducing the cases of domestic violence, it increased by 47% in 2007. Defining this phenomenon was not clear that creates a gap and leads to increase the assaults. In addition to that, other reasons became the additional factors for existing domestic violence like some cultural and traditional beliefs. On cultural level, the victim blaming is one of causes that might help domestic violence to exist till today.

The writers in both stories successfully elaborated and delivered their main points through the events of stories about issues of domestic violence and abuse on women in Malaysian society. The main characters were able to break the silence which helped and motivated the abused women and children to speak out and ask for their rights as human being. In

addition, traces of victim blaming exist in both stories. In the first story "The Decision" by Janarthani Arumugam, the victim to be blamed by the society because she reported her husband to the police while in the second story "Raped...Or Not" by R K Boo, the victim was blamed for the rape that happened to her by her own family, friends and police. As a result, victim blaming might be an additional factor that hindered women to speak out and ask for help.

LIST OF CITATION

1. World Health Organization (2005). *WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women*. Geneva: World Health Organization. Page 2
2. Ja'afar, Rogayah. Abdul Rahi, Zaleha. Ahmad, Zulkifli. Ismail, Zalina. (2006). *VIOLENCE AGAINST WOMEN. Women and Health Learning Package*. Available: http://www.the-networktufh.org/sites/default/files/attachments/basic_pages/WHLP%20Nutrition.pdf. Page 4
3. Schechte, Susan. Edelson, Jeffrey. (1999). *Effective Intervention in Domestic Violence and Child Maltreatment Cases: Guidelines for Policy and Practice* (Reno, NV: National Council of Juvenile and Family Court Judges, 122-123. Page 1
4. Initiative, L. C. W. s. R., & Women, U. N. D. F. f. (2009). *Domestic Violence Legislation and Its Implementation: An Analysis for ASEAN Countries Based on International Standards and Good Practices*: United Nations Development Fund for Women UNIFEM. Page 9
5. Malaysian Royal of Police Report. (2008). Statistics of Domestic Violence.
6. Straus, M. A. (2006). *Future research on gender symmetry in physical assaults on partners*. Violence Against Women, 12, 1086-1097. doi:10.1177/1077801206293335. Page
7. Vieraitis, L. M., Brito, S., & Kovandzic, T. V. (2007). *The impact of women's status and gender inequality on female homicide victimization rates: Evidence from U.S. Counties*. Feminist Criminology, 2, 57-73. doi:10.1177/1557085106294187.
8. Yoshioka, M. R., Dinoia, J., & Ullah, K. (2001). *Attitudes toward marital violence: An examination of four Asian communities*. Violence Against Women, 7, 900-926. doi:10.1177/10778010-122182820.
9. Bhanot, S., & Senn, Y. (2007). *Attitudes towards violence against women in men of south Asian ancestry: Are acculturation and gender role*

- attitudes important factors? Journal of Family Violence, 22, 25-31.
doi:10.1007/s10896-006-9060-0
10. Gracia, E., García, F., & Lila, M. (2009). *Public responses to intimate partner violence against women: The influence of perceived severity and personal responsibility*. The Spanish Journal of Psychology, 12, 648-656.
 11. Yamawaki, N., Darby, R., & Queiroz, A. (2007). *The moderating roles of ambivalent sexism: The influence of power status on perception of rape victim and rapist*. The Journal of Social Psychology, 147, 41-56.
doi:10.3200/SOCP.147.1.41-56
 12. Valor-Segura, I., Expósito, F., & Moya, M. (2011). *Victim Blaming and Exoneration of the Perpetrator in Domestic Violence: The Role of Beliefs in a Just World and Ambivalent Sexism*. The Spanish Journal of Psychology, 14(1), 195-206. doi:10.5209/rev_SJOP. 2011.v14.n1.17
 13. Coates, L., Richardson, C., & Wade, A. (2006, May). *Reshaping Responses to Victims of Violent Crime*. Presented at Cowichan Bay, B.C., Canada.
 14. Henning, K., & Holdford, R. (2006). *Minimization, Denial, and Victim Blaming by Batterers: How Much Does the Truth Matter?* Criminal Justice and Behaviour, 33 (1), 110-130.
 15. Arumugam, J. (2007). The decision. In Alina Rastam (Ed.), *Young women speak out: A collection of writings by the participants of AWAM's writers for women's rights Programme* (pp. 9-14). Selangor: All Women's Action Society.
 16. Boo, R. K. (2007). Raped... or not. In Alina Rastam (Ed.), *Young women speak out: A collection of writings by the participants of AWAM's writers for women's rights Programme* (pp. 17-29). Selangor: All Women's Action Society.

REFERENCES

1. Arumugam, J. (2007). The decision. In Alina Rastam (Ed.), *Young women speak out: A collection of writings by the participants of AWAM's writers for women's rights Programme*. Selangor: All Women's Action Society.
2. Bhanot, S., & Senn, Y. (2007). *Attitudes towards violence against women in men of south Asian ancestry: Are acculturation and gender role attitudes important factors?* Journal of Family Violence, 22, 25-31.
doi:10.1007/s10896-006-9060-0.
3. Boo, R. K. (2007). Raped... or not. In Alina Rastam (Ed.), *Young women speak out: A collection of writings by the participants of AWAM's writers for women's rights Programme*. Selangor: All Women's Action Society.

4. Coates, L., Richardson, C., & Wade, A. (2006, May). *Reshaping Responses to Victims of Violent Crime*. Presented at Cowichan Bay, B.C., Canada.
5. Gracia, E., García, F., & Lila, M. (2009). *Public responses to intimate partner violence against women: The influence of perceived severity and personal responsibility*. The Spanish Journal of Psychology, 12, 648-656.
6. Henning, K., & Holdford, R. (2006). *Minimization, Denial, and Victim Blaming by Batterers: How Much Does the Truth Matter?* Criminal Justice and Behaviour, 33 (1), 110-130.
7. Initiative, L. C. W. s. R., & Women, U. N. D. F. f. (2009). *Domestic Violence Legislation and Its Implementation: An Analysis for ASEAN Countries Based on International Standards and Good Practices*: United Nations Development Fund for Women UNIFEM.
8. Ja'afar, Rogayah. Abdul Rahi, Zaleha. Ahmad, Zulkifli. Ismail, Zalina. (2006). *VIOLENCE AGAINST WOMEN. Women and Health Learning Package*. Available: http://www.the-networktufh.org/sites/default/files/attachments/basic_pages/WHLP%20Nutrition.pdf.
9. Malaysian Royal of Police Report. (2008). Statistics of Domestic Violence.
10. Schechte, Susan. Edelson, Jeffrey. (1999). *Effective Intervention in Domestic Violence and Child Maltreatment Cases: Guidelines for Policy and Practice* (Reno, NV: National Council of Juvenile and Family Court Judges, 122-123.
11. Straus, M. A. (2006). *Future research on gender symmetry in physical assaults on partners*. Violence Against Women, 12, 1086-1097. doi:10.1177/1077801206293335.
12. Valor-Segura, I., Expósito, F., & Moya, M. (2011). *Victim Blaming and Exoneration of the Perpetrator in Domestic Violence: The Role of Beliefs in a Just World and Ambivalent Sexism*. The Spanish Journal of Psychology, 14(1), 195-206. doi:10.5209/rev_SJOP. 2011.v14.n1.17.
13. Vieraitis, L. M., Brito, S., & Kovandzic, T. V. (2007). *The impact of women's status and gender inequality on female homicide victimization rates: Evidence from U.S. Counties*. Feminist Criminology, 2, 57-73. doi:10.1177/1557085106294187.
14. World Health Organization (2005). *WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women*. Geneva: World Health Organization.
15. Yamawaki, N., Darby, R., & Queiroz, A. (2007). *The moderating roles of ambivalent sexism: The influence of power status on perception of rape*

victim and rapist. The Journal of Social Psychology, 147, 41-56.

doi:10.3200/SOCP.147.1.41-56.

16. Yoshioka, M. R., Dinoia, J., & Ullah, K. (2001). *Attitudes toward marital violence: An examination of four Asian communities*. Violence Against Women, 7, 900-926. doi:10. 1177/10778010122182820.

تصور مقترح لعلاج ضعف اتجاه طلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية

قصي فتحي القضاة

دكتورة في التربية الإسلامية

جامعة مالايا - ماليزيا

Ostath2007@yahoo.com

الدكتور محمد علي محمد القضاة

الدكتور أحمد بن يوسف

دكتورة أصول التربية - وزارة التربية والتعليم -

قسم التربية الإسلامية جامعة مالايا -

الأردن

ماليزيا

mohammadqudah_2@hotmail.com

amdysf@um.edu.my

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لعلاج ضعف اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية، وذلك لأهمية مادة التربية الإسلامية في بناء السلوك الأمثل للطلاب من خلال غرس القيم وتنميتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع (23) معلماً للتربية الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز أسباب ضعف اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية كانت بسبب الضعف الناتج عن عدم تمكن المعلم من المادة العلمية والإعداد الذهني المسبق لموضوع الدرس ، وطرق التدريس الحالية في التربية الإسلامية تعتمد على التلقين والحفظ، وكثافة مقرر التربية الإسلامية مما يوجد لدى الطلاب حالة من الملل، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثين التصور المقترح الذي ركز على إعادة النظر في استخدام استراتيجيات التدريس، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وتطوير مناهج التربية الإسلامية، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثين بالاعتماد على المعلمي التربية الإسلامية وتدريبهم لتطوير كفاءاتهم المهنية التي تمكنهم من الإعداد الجيد للدروس وتنفيذها وإثارة دافعية الطلبة للمواقف التعليمية، والإجابة على أسئلتهم، وحسن معاملتهم للطلبة، وإدارة الصفوف بمهارة عالية، والاهتمام بتحفيز الطلبة مادياً ومعنوياً بضوابط من أجل خلق روح المنافسة الشريفة بينهم، وتطوير المناهج بما يتناسب وروح العصر ومشكلاته وطرح القضايا الفكرية التي تهم الأمة الإسلامية وواقع الحياة، وتشجيع الأنشطة المنهجية واللامنهجية الداعمة لمادة التربية الإسلامية.

كلمات مفتاحية: تصور مقترح، اتجاهات الطلاب، التربية الإسلامية.

A proposed conception to treat the weakness of the ninth-grade students' attitude towards Islamic education

Qusay Fathi Qudah

PhD in Islamic Education

University of Malaya - Malaysia

Email; Ostath2007@yahoo.com

Dr. Ahmed Ben Youssef

Islamic Education Department

University of Malaya - Malaysia

Email; amdysf@um.edu.my

Dr. Muhammad Ali Muhammad Qudah

PhD in Education Fundamentals - Ministry of

Education - Jordan—

Email: mohammadqudah_2@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to present a proposed conception to treat students' weak attitude towards Islamic education, due to the importance of Islamic education in building optimal behavior for students by instilling and developing values. To achieve the objectives of the study, a qualitative approach was used by conducting interviews with (23) Islamic education teachers. The study concluded that the main reasons for the students' weakness towards Islamic education were due to the weakness resulting from the teacher's inability to master the scientific material and prior mental preparation for the subject of the lesson, and the current teaching methods in Islamic education depend on memorization and memorization, and the intensity of the Islamic education course, which the students have a situation. In light of these results, the researchers presented the proposed scenario that focused on reconsidering the use of teaching strategies, preparing and training teachers, and developing Islamic education curricula. In light of the results, the researchers recommended taking care of Islamic education teachers and training them to develop their professional competencies that enable them to prepare and implement lessons well. Raising students' motivation for educational situations, answering their questions, treating students well, and managing classes with great skill. And attention to motivating students financially and morally with controls in order to create a spirit of honorable competition among them, developing curricula in a way that is commensurate with the spirit of the age and its problems, raising intellectual issues that concern the Islamic nation and the reality of life, and encouraging systematic and extracurricular activities in support of Islamic education.

Keywords: suggested perception, students' attitudes, Islamic education.

مقدمة:

تتميز التربية الإسلامية عن غيرها أنها تربية إنسانية هدفها الأول والأخير هو إنشاء الإنسان الصالح. وفي الوقت الذي تهدف فيه التربويات الأخرى إلى إعداد المواطن الصالح كما يقولون ثم يختلفون على مواصفاته وكل يبني فلسفته التربوية على وفق هدفه وميوله، نجد الإسلام يهدف إلى تربية الإنسان بصرف النظر عن جنسه ولونه ولغته وبلده، فالإنسان هو محور التربية الإسلامية بعقله وروحه وجسمه وغرائزه، ونجد الإسلام يرسم المنهج الذي يوصل إلى تلك الغاية.¹

وكذلك فإن للتربية الإسلامية أهمية عظيمة في إكساب القيم الإسلامية للطلبة، وتنميتها في نفوسهم، لأنها تُعد أخصب الميادين التربوية التي يمكن من خلالها وتوظيفها بطريقة فاعلة وعملية تتم التربية الإيجابية لما تزخر به من ومعلومات معرفية صالحة لتحقيق ذلك الهدف المنشود بشكل أقوى من أي عامل آخر، حيث تهدف التربية الإسلامية إلى تنمية مقدرة الفرد على التأمل والتفكير بالنظر في الكون وتدبره وتأمل النفس واستبطانها، وتتم التربية الإسلامية بالدين والدنيا معاً، وأخذت كتب التربية الإسلامية مكانة مركزية في المناهج التربوية كونها إحدى الوسائل الرئيسة لتنشئة الأجيال تنشئة صالحة، ومساعدتهم على تنمية ثقافتهم الإسلامية وقيمهم الاجتماعية وتطويرها، وتنظيم سلوكهم وفقاً لمبادئ الإسلام وتعاليمه.

وما من شك أن لمادة التربية الإسلامية الأثر العظيم في حياة المتعلمين، فهي ترافقهم في مشوار حياتهم وتنظم علاقاتهم مع خالقهم ومع أنفسهم ومع مجتمعهم الذين يشاركونهم عمارة هذا الكون، فهي لا تعتبر مادة جامدة، تنتهي بانقضاء الفصل الدراسي، بل مادة يعيشها المتعلم في عباداته ومعاملاته وجميع ميادين الحياة تنظم حقوقه وواجباته.²

وتحقيق العبودية لله عز وجل أسمى هدف لمادة التربية الإسلامية، قال تعالى ((وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ))³ وحتى يتسنى تحقيق هذا الهدف فلا بُد غرس حب الاقتداء بسنة رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم في قلوب المتعلمين، وبنائه على العقيدة الصحيحة، والتخلق بالأخلاق الفاضلة،

وإيجاد الأفراد أصحاب المبادئ والقيم المتزنين نفسياً وعاطفياً، وترسيخ قيم الانتماء لوطنهم وأمتهم، فيكونوا نعم السفراء لأوطانهم في أرجاء المعمورة.

ومن هنا جاءت أهمية وجوب الارتقاء بطرائق تدريس مادة التربية الإسلامية التي تسهم في غرس القيم والتوجهات الدينية وتنمية ثقافة التعلم لبناء أمة قوية، وعدم الاكتفاء على الطرق التقليدية والتي أثبتت الدراسات أن عدم تنوع استراتيجيات التعلم يؤدي إلى ضعف كبير في ارتباط الطالب بمادته، وبالتالي ضعف جلي وواضح في التحصيل الدراسي له.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود التي بذلها أهل الاختصاص في مجال أساليب وطرق تدريس التربية الإسلامية إلا أن الكثير من المعلمين قيدوا أنفسهم بمفاهيم سادت في الماضي، إذ أن هنالك العديد من المعلمين ما زالوا يركزون على الأساليب التقليدية، بدلاً من تركيزهم على تفعيل دور الطلبة، وإشراكهم في العملية التعليمية، إضافة إلى ضعف الطلبة في التحصيل، وخاصة طلاب الصف التاسع في التحصيل في مادة التربية الإسلامية.⁴

واتجهت النظرة التربوية الحديثة إلى الاهتمام بدور المتعلم النشط والفاعل والمشارك أقرانه بعمل جماعي، حيث عُذ سوء اختيار استراتيجية التدريس من الأسباب المؤدية إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة الدارسين لمادة التربية الإسلامية؛ فالطرائق التقليدية تؤدي إلى تحويل الطالب إلى آلة حفظ الحقائق والمعلومات من دون تعمق بها، الأمر الذي يؤدي سلباً في العملية التعليمية، حيث أكدت دراسة الشيخ (2007) أن طرائق التدريس التقليدية والتي لا تعتمد إلا على الحفظ والتلقين تؤدي إلى نفور الطلبة من العملية التعليمية وكراهيتهم للمواد الدراسية، ويصاحب ذلك انخفاضاً في مستوى تحصيلهم الدراسي.⁵

وقد أشار (علم الدين، 2010) إلى أن هناك ضعفاً كبيراً في إلمام المدرسين بطرق التدريس الحديثة مما أدى إلى عزوف المعلمين والمعلمات عن استخدام الاستراتيجيات الحديثة بالإضافة إلى ضعف منظومة النمو المعرفي المستمر لديهم، مما أدى إلى وجود فجوة بين الجانب النظري الذي تعلموه والجانب التطبيقي

المطلوب في أدائهم التدريسي، وكذلك تدني التأهيل للمعلمين قبل خدمتهم وأثناء خدمتهم في تخطيطهم وتنفيذهم وتقومهم لطرائق التدريس الحديثة واستراتيجياتها.⁶

إن منهاج التربية الإسلامية، من أهم المناهج المدرسية المهمة، التي تعالج حياة الطالب اليومية، فلذلك يعقد عليها الأمل في بناء جيل صالح، يحافظ على علمه وتراثه، يضمن له تكيفه مع بيئته ومجتمعه، ترسخ فيه الاستقرار النفسي والعاطفي، وتوجد له حياة دينية فيها الأمان والاعتدال، ومن هنا وجب الاهتمام بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مادة التربية الإسلامية، حيث إن تكوينها يبنى عن طريق العلاقات الشخصية والتفاعلات الحياتية. فإذا كان للطالب اتجاهات إيجابية نحوها فهذا يعني أنه سيبذل جل جهده وطاقاته في سبيل تعلم أكبر قدر من المعارف والمهارات المتعلقة بالمادة. وبالتالي على المعلمين أن يهتموا بتطوير أنفسهم واستراتيجياتهم وأساليبهم لكي تواكب عصر التكنولوجيا فتكون أكثر تشويقاً وأثراً على الطلبة وأكثر قابلية للاستخدام خارج الحصة الصفية⁷

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية من حيث أشارت الدراسات السابقة إلى تدني اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية ونفورهم منها، حيث أصبحت تشكل عبئاً على الطلبة وتهميشاً كبيراً لها مقارنة بالمواد الأخرى، مما ترتب عليه ضعف في التحصيل الدراسي لهم ومعاناة كبيرة لدى معلمي مادة التربية الإسلامية في تدريسهم لهذه المادة، كما بين ذلك (السليمان، 2014) حيث بين أن الطلبة لا يعيرون اهتماماً لمادة التربية الإسلامية، ويرون أنها ثانوية، وليست بمستوى المواد العلمية التي تعتبر رائدة المواد الأخرى، وأبدى استغرابه واحباطه في آن واحد من معاناة الطلبة في مادة التربية الإسلامية ونفورهم منها وكأنها غريبة عنهم، مما يدعو الباحث إلى التساؤل أين يكمن الخلل؟⁸

وأجرت (الشروق، 2015) مقابلة استطلاعية في الجزائر مع عدد من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور حول وضع تدريس مادة التربية الإسلامية، حيث بين الطلاب أن أغلب زملائهم لا يهتمون بمادة التربية الإسلامية إلا حين يقترب تاريخ امتحانهم بها، فيحفظون دروسها لضمان الدرجات، وكذلك بين ولي أمر أحد الطلاب أن مادة التربية الإسلامية بعيدة كل البعد عن تنشئة الطلبة، حيث أن التعديلات التي طرأت عليها في السنوات الأخيرة أفرغتها من محتواها وحولتها لمجرد تربية مدنية. وذكر ولي أمر آخر أن

تدريس مادة التربية الإسلامية اليوم كمادة من أجل تحصيل العلامة فقط، من دون بذل جهد لتكوين التلميذ من خلالها تكويناً روحياً، حيث يرى أن البرامج فقيرة جداً من ناحية الأفكار والمفاهيم التي تجعل الطفل في مستوى طموحات المجتمع.⁹

وقد أشارت (الخياطي، 2016) إلى أن تدريس مواد التربية الإسلامية اليوم يواجه صعوبات متعددة ومعوقات تمنع إيصالها بالشكل المطلوب والذي يضمن المحافظة على الشخصية الإسلامية، بل إن عملية التربية في شكلها العام تواجه أيضاً صعوبات بسبب المناخ العام للحياة، وتتصاعد هذه المعوقات أمام التربية الإسلامية في وقت نحتاج فيه إلى ترسيخ العقيدة الإسلامية أكثر من أي وقت مضى حيث التحديات الداخلية والخارجية تزداد ضراوة، وإهمال الأسر وتحليلها عن دورها مع العوامل الأخرى المتعلقة بالعلم والمنهاج وطرق التدريس ساهمت في عزوف الكثير من المتعلمين عن دراسة التربية الإسلامية، وإعطاءها الحق اللازم للمعرفة وتشكيل الهوية.¹⁰

ولذلك فإن إجراء هذه الدراسة ضروري جداً للوقوف على أسباب ضعف اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية ووضع تصور مقترح لعلاج ضعف اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية.

أسباب اختيار الموضوع:

- تمثلت أسباب اختيار موضوع الدراسة لدى الباحث فيما يأتي:
 - الدوافع الذاتية: رغبة الباحث بعد أن أمضى ما يزيد عن العشرين عاماً في تدريس مادة التربية الإسلامية في الوقوف على سبب ضعف اتجاه طلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية، ووضع التصور الأنسب لجعل المادة أكثر تشويقاً وتعلقاً من قبل الطلبة بها.
 - الدوافع الموضوعية: بعد النظر إلى الكثير من الدراسات والبحوث والتي حذرت أن أمتنا تعاني من الخطر العظيم في ثقافتها وعقائدها وفكرها وقيمتها، وغزو خطير يهدد كيانها، وأبرز هذه الهجمات هو الغزو الثقافي لأبنائنا، فوجب علينا تحصينهم واستغلال مادة التربية الإسلامية لترسيخ عقائدهم، باستخدام أنجح الطرق، وأفضل الأساليب وأحدث الاستراتيجيات والوسائل في تدريسها لبناء جيل قوي محصن من جميع الاخطار، فتقوى الأمة وتنهض البلاد.¹¹

فلذا من مبررات هذه الدراسة أنها استمرراً للعديد من الدراسات والبحوث التربوية في الوصول إلى أنجع الطرق وأهم الحلول المناسبة التي ترقى بمادة التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما أسباب ضعف اتجاه الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية في الإمارات؟
2. ما هو التصور المقترح لعلاج ضعف اتجاه الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

انطلاقاً من الاسئلة المطروحة في هذه الدراسة فإنها تسعى لتحقيق الأهداف عبر الإجابة عن اسئلة الدراسة، لتحقيق الأهداف الآتية:

- 1 - التعرف على أسباب ضعف اتجاه طلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية في الإمارات.
- 2 - وضع تصور مقترح لعلاج أسباب ضعف اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية

أهمية الدراسة:

- يفيد التصور المقترح في تقديم حلول مقترحة لعلاج ضعف اتجاه طلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية، ومن الممكن أن يفيد الفئات الآتية: وزارة التربية والتعليم، المشرفين التربويين، معلمي التربية الإسلامية، أولياء أمور الطلبة لتشجيع أبنائهم على تعلم مادة التربية الإسلامية وتعزيز الاتجاه الإيجابي لديهم.
- تعريف المعلمين بأهمية تطوير استراتيجياتهم وأساليبهم التي يستخدمونها في تدريسهم للمادة.
- تفيد هذه الدراسة المعلمين في التعرف على أهمية معرفة أنماط الطلبة ومستوياتهم.
- قد تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار المهتمين في مجال التربية والتعليم من أجل العمل على تطوير مادة التربية الإسلامية لتلائم رغبات الطلبة وتوجهاتهم.
- تسعى إلى جذب انتباه أصحاب القرار في المنظومة التربوية إلى أهمية طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة في العملية التعليمية وأثرها على اتجاهات الطلبة نحو مادتهم.
- إثراء المكتبات العربية في مجال وضع التصورات لعلاج ضعف الاتجاهات

مصطلحات الدراسة:

- الاتجاه: ويعرف إجرائياً بأنه استجابة الطلبة (العقلية، والسلوكية، والوجدانية) نحو مقرر التربية الإسلامية قبولاً أو رفضاً من خلال أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: اقتصر هذه الدراسة على تقديم تصور مقترح لعلاج ضعف اتجاه الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية.
2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020م
3. الحدود المكانية : المدارس التابعة لمنطقة أبو ظبي التعليمية.
4. الحدود البشرية: معلمي التربية الإسلامية.

الدراسات السابقة:

تم في هذا القسم تناول الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتم ترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم، كما يأتي:

أجرى الدوسري (2008) دراسة هدفت التعرف على أسباب ضعف الطلبة في إتقان أحكام تجويد القرآن الكريم ومقترحات علاجه من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها والطلبة في المرحلة الثانوية بالسعودية. واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أدوات البحث مكونه من اختبار شفهي مكون من خمس وعشرين حكماً من أحكام تجويد القرآن الكريم، الهدف منه تعرف درجة إتقان طلاب المرحلة الثانوية أحكام تجويد القرآن الكريم. استبانان تحتويان على أبرز أسباب ضعف الطلبة في إتقان أحكام تجويد القرآن الكريم، وكذلك مقترحات لعلاج هذا الضعف، وتكونت كل استبانة من (40) فقرة وبلغ عدد عينة البحث (87) معلماً، و(11) مشرفاً، و(270) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة من الطلبة تمكنوا من إتقان (5) أحكام من أصل (25) حكماً من أحكام تجويد القرآن الكريم، كما بينت أن من أهم أسباب الضعف فيما يتعلق بالطلاب هي قلة اهتمام الطالب بتجويد القرآن الكريم، وقلة إقبال الطالب على حضور حلقات تعليم القرآن في المساجد.¹²

وقام كنعان (2011) بدراسة هدفت معرفة اتجاهات الطلبة في المرحلة الثانوية نحو بعض جوانب منهاج التربية الإسلامية في محافظة ريف دمشق، وتم اختيار ثلاث ثانويات لتطبيق هذه الدراسة وهي الهامة، وجديدة عرطوز، وضاحية الأسد. وشملت العينة 260 طالباً اختبروا بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث أداة (استبانة) تكونت من ثلاثة محاور أساسية هي المحتوى، والتقييم، وشكل الكتاب، وإخراجه. وتوصل البحث إلى جملة من النتائج أهمها اقتصار تدريس مادة التربية الإسلامية على المتخصصين بالشريعة الإسلامية، والنظر في تعديل منهاج التربية الإسلامية ليواكب التطور الحضاري، وتوثيق معلومات الكتاب، والاهتمام بطباعة الكتب دون أخطاء مطبعية، واعتماد الوحدات المتكاملة بدل الوحدات المنفصلة في موضوعات التربية الإسلامية. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي. وتحقق الباحث من الفرضيات وتوصل البحث إلى جملة من التوصيات، منها اقتصار التدريس لمادة التربية الإسلامية على المتخصصين بالشريعة، والإفادة من وسائل التعليم الحديثة، وطباعة الكتب دون أخطاء مطبعية.¹³

وهدف الدراسة التي أجراها بني عطا (2014) التعرف إلى فعالية التقييم البديل في اتجاهات الطالبات نحو التربية الإسلامية، والأنموذج المقترح للتقييم البديل في التربية الإسلامية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استقراء خصائص الأهداف في منهاج التربية الإسلامية، ومراجعة الأدب التربوي الخاص بالتقييم البديل للتعرف إلى مبررات استخدام التقييم البديل في تقييمها، بعد ذلك تم تقديم نموذج مقترح في التقييم البديل، وهو عبارة عن ملف إنجاز للطلبة في مبحث التربية الإسلامية للصف السابع في مدارس الأردن، استمر توزيع الأنشطة والمهام الذي تضمنها طوال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011 / 2012. وكذلك تم بناء إستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مبحث التربية الإسلامية، وتم التأكد من صدقه وثباته، وبعد الانتهاء من التطبيق قامت الباحثة بتطبيق إستبانة قياس الاتجاهات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات الطالبات تعزى إلى أنموذج التقييم البديل.¹⁴

وأجرى الشرعة والزعبي (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو التلاوة والتجويد من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم، كما هدفت إلى بيان سبل تحسين هذه الاتجاهات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم مقياس الاتجاهات نحو التلاوة والتجويد، وتم التأكد من

صدقه وثباته، وتم تطبيقه على (360) طالباً وطالبة، و(55) معلماً ومعلمة موزعين على (22) مدرسة في العاصمة عمان، كما تم توجيه سؤال مفتوح حول سبل تحسين اتجاهات الطلبة نحو التلاوة والتجويد إلى (10) من الخبراء في التربية الإسلامية، وبعد تحليل البيانات إحصائياً، توصلت الدراسة إلى ضعف اتجاهات الطلبة نحو التلاوة والتجويد، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلمهم حيث بلغت على التوالي (58%) و (43%)، كما تبين عدم وجود فروق تعزى للجنس بين المعلمين، بينما يوجد فروق تعزى للجنس بين الطلبة ولصالح الطالبات، كما توصلت الدراسة إلى قائمة من سبل تحسين اتجاهات الطلبة نحو التلاوة والتجويد، ضمن ثلاثة محاور (المعلم، المنهج وطرق التدريس، النشاطات اللاصفية).¹⁵

وقامت صالح (2019) بدراسة هدفت إلى استقصاء فعالية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي في تنمية الاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي عشر في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم استنباط الأسس العامة للمدخل الجمالي من المصادر والمنابع الإسلامية، والتعرف إلى فعالية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي، وقامت الباحثتان بتطبيقه على عينة تكونت من (56) طالبة من الصف الأول الثانوي في محافظة اربد للعام الدراسي 2018/2017م، واستخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي والمنهج التحليلي الوصفي، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر فاعلية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي في جميع الاتجاهات ولصالح المجموعة التجريبية.¹⁶

في ضوء عرض الدراسات السابقة استفاد الباحث من تلك الجهود في عدة مجالات منها:

- الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- الإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدراسة.
- الاهتمام إلى بعض المصادر العربية والاجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة منهجية الدراسة.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج النوعي لملاءمته لطبيعة الدراسة وذلك باستخدام أداة الدراسة وهي عبارة عن أسئلة مقابلة تم إعدادها عبر نماذج قوئل وتوزيع رابطها على عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية لجمع البيانات منهم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (23) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم طرح عليهم السؤالين التاليين:

- ما أسباب ضعف اتجاه الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية في الإمارات؟
- ما هو التصور المقترح لعلاج ضعف اتجاه الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية؟

أداة الدراسة

تم إعداد أسئلة المقابلة لقياس متغيرات الدراسة عبارة عن سؤالين، تم طرحهم على عينة الدراسة.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة الصدق الظاهري وذلك بعرضها على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (3) من أساتذة المناهج وطرق التدريس وأصول التربية، طُلب من المحكمين تنقيح ومراجعة الأسئلة من حيث درجة وضوحها وجودة الصياغة اللغوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما أسباب ضعف اتجاه الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية في الإمارات؟

من خلال تحليل إجابات افراد عينة الدراسة توصل الباحثين إلى وجود أسباب لضعف اتجاه الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية في الإمارات، وكانت أبرز الأسباب ما يلي:

1. الضعف الناتج عن عدم تمكن المعلم من المادة العلمية والإعداد الذهني المسبق لموضوع الدرس.
2. طرق التدريس الحالية في التربية الإسلامية تعتمد على التلقين والحفظ، وهي أساليب لم تعد تتفق مع أهداف التربية في العصر الحديث، ومن هنا فإن عملية التطوير يجب أن تهتم بتحسين طرق التدريس وتدريب المدرسين على الطرق الحديثة، وربط الأنشطة التعليمية بواقع حياة الطالب،

بل وأن يكون أسلوب معاملة الطالب في المدرسة، وعلاقاته مع زملائه وأساتذته، تجسيدا للقيم الأخلاقية التي يسعى إليها المجتمع المعاصر.

3. قصر وقت حصة التربية الإسلامية لإعطاء الدرس كاملاً.

4. يغلب على مقرر التربية الإسلامية الجانب النظري.

5. كثافة مقرر التربية الإسلامية مما يوجد لدى الطلاب حالة من الملل.

6. وجود معلومات لا تناسب أعمار الطلاب.

7. وجود مفردات يصعب على الطالب فهمها وغير موضحة في كتاب التربية الإسلامية، وعدم

قيام معلم التربية الإسلامية بتوضيحها للطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما هو التصور المقترح لعلاج ضعف اتجاه الطلبة الصف

التاسع نحو مادة التربية الإسلامية؟

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحثين التصور المقترح الآتي، لعلاج ضعف اتجاه

الطلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية:

هدف التصور المقترح: تقديم حلول مقترحة لأسباب ضعف اتجاه طلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية

أهمية التصور المقترح: يفيد التصور المقترح في تقديم حلول مقترحة لعلاج ضعف اتجاه طلبة الصف

التاسع نحو مادة التربية الإسلامية، ومن الممكن أن يفيد الفئات الآتية:

- وزارة التربية والتعليم
- المشرفين التربويين
- معلمي التربية الإسلامية
- أولياء أمور الطلبة لتشجيع أبنائهم على تعلم مادة التربية الإسلامية وتعزيز الاتجاه الإيجابي لديهم

منطلقات التصور المقترح

- أهداف المرحلة الأساسية
- أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية
- رؤية وزارة التربية والتعليم

متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية اتضح أن هناك عدد من المتطلبات اللازم توافرها لعلاج ضعف اتجاه طلبة الصف التاسع نحو مادة التربية الإسلامية من أهمها:

أ- متطلبات تشريعية:

- تفعيل الحرية الأكاديمية للمعلمين في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للمقرر.
- إشراك أولياء الأمور في تطوير مقررات التربية الإسلامية.

ب- متطلبات تنظيمية:

- تهيئة مناخ تعاوني يوجب عملية الاتصال بين جميع المشرفين التربويين والمعلمين.
- تطبيق هيكل تنظيمي مرن يتناسب مع تطبيق التصور المقترح.
- تطوير قدرات المعلمين في ضوء التصور المقترح.

ت- متطلبات مالية:

- تقديم الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المعلمين والطلبة.
- توفير الموارد اللازمة لنجاح المعلمين في مهنتهم.

المدة الزمنية لتنفيذ التصور

سيتم تطبيق التصور المقترح خلال ثلاث سنوات تدريجية.

إجراءات علاج الضعف لدى الطلبة:

بعد عمل المقابلات مع المعلمين انحصرت الإجراءات بأهم المكونات للعملية التعليمية، فمنها ما يتعلق بالمعلم، والطالب، والمنهاج، وطرق التدريس، وكذلك ما يتعلق بالأنشطة المدرسية، وستناول أهم الإجراءات التي تتعلق بكل منهم .

إجراءات متعلقة بإعداد المعلم

1. تطوير كفايات المعلمين التخصصية وبوجه خاص في مجال التجويد، وتلاوة القرآن الكريم، وذلك لأهميتها في كسب الطلبة المهارات اللازمة لهم.
2. الاهتمام بتدريب المعلمين على طرائق وأساليب التدريس وأساليب التقويم الحديثة، والوسائل التعليمية التي تساعدهم على النجاح في التدريس .

3. الاختيار المناسب لمن يرشح للعمل في تدريس التربية الإسلامية بحيث يكون ذو شخصية قوية، ويتمتع بحسن المظهر والنطق السليم والخلو من العيوب الخلقية
4. اختيار من له الرغبة والموهبة في العمل في مهنة التدريس بدافع وحب شخصي لهذه المهنة لأن ذلك سينعكس إيجابيا على عمله.
5. دورات خاصة في القضايا العلمية المتعلقة في المناهج التي سيقوم بتدريسها حتى يستطيع التعامل معها بسهولة، فقد يختلف ما درسه في الجامعة مع ما يتم تدريسه، فمثلا قد تكون دراسة المعلم الفقهية على المذهب الحنفي ويدرس منهاجا يتبع المذهب المالكي أو الشافعي .
6. من الخصائص الانفعالية اللازمة للمعلم قدرته على إظهار الحماس اللازم في عمله بدرجة إيجابية لتثير المتعلمين وتدفعهم نحو عملية التعلم والمشاركة فيها بفاعلية وحماس .
7. أن يتحلى المعلم بروح الديمقراطية في علاقاته بتلاميذه فلا يمارس التسلط في الرأي أو الإكراه في الاختيارات

8. المعلم الناجح هو الذي يتعامل مع الطلبة كل حسب قدرته وفهمه، ولا شك أن مراعاة الفروق الفردية من الكفايات الهامة للمعلم وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يدعو دائما إلى مراعاة الفروق الفردية بين الناس في التعامل معهم. من هنا فإن على المعلم أن يتعامل مع تلاميذه وما يطبقون فإن منهم السريع الفهم والحفظ، ومنهم شديد الذكاء، ومنهم المتوسط والبطيء، فيعامل كل منهم حسب قدرته.

اجراءات متعلقة بالطالب

1. تشجيع الطلبة على المشاركة في المسابقات الاسلامية كحفظ القرآن الكريم والحديث الشريف
2. تقديم حوافز مادية للطلبة المتفوقين في التربية الاسلامية كحوافز نقدية أو رحلات عمرة أو شهادات تقدير

اجراءات متعلقة بطرق التدريس

1. طريقة التدريس يجب أن تؤدي إلى إثارة الميل لدى الطلبة أي أن تقوم طريقة التدريس على إثارة رغبات الطالب وميوله لكي يقبل على التعلم فيغير سلوكه، والرغبة إحساس داخلي يظهر نتيجة لموقف يخرج هذه الرغبة من حيز القوة إلى حيز الفعل، هذا الموقف المثير لا تعيننا طريقته ولا كيف يتفق، قد يكون حادثة حدثت في البيئة وقد يكون خبرا في جريدة،

وقد يكون موقفاً أوجده المدرس وهندسه وحبك أطرافه فلا يكون للتلميذ مناص من أن يتنبه إليه.

2. التدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة تساعد الطلبة على بناء معارفهم عن طريق مناقشتهم الثنائية والجماعية، إذ يكون المعلم فيها ميسر ومعرز ومثير لدافعية الطلبة للتفكير وتوليد المعلومات، واستخدام التعليم التعاوني وفق تراكيب كيجان مثالا لا حصرا أدى إلى تكافؤ فرص المشاركة بين أعضاء المجموعات في المناقشة وتبادل المعلومات والخروج عن الروتين التعليمي المألوف مما مكن الطلبة من الاحتفاظ بالمادة العلمية وفهم وتنظيم وترابط الخبرات المعرفية والاحتفاظ بها وبقاء أثر التعلم لديهم مما مكنهم من استرجاعها وعدم نسيانها.

3. بروز الهدف أي جعل التلميذ يشعر بأن العملية التعليمية سوف تحقق له هدفا يسعى هو إليه، ويحس من خلاله براحة نفسية وسعادة ليس في استطاعته الحصول عليها بغير عملية التعلم، ومن أجل ذلك يسهل الصعب، وتمتد الخوافز، وترتفع المهم، ويقف التلاميذ من عملية التعلم موقف القبول والرضا. لهذا كانت طريقة الإلقاء والحفظ طريقة عقيمة وغير مجدية في عملية التعلم، فالمعلم الذي يهتم بالإلقاء ويحرص على أن يحفظ تلاميذه الآيات القرآنية، والحديث الشريف بدون غرض واضح وهدف محدد لديهم، سرعان ما ينسون هذه الآيات وهذه الأحاديث علاوة على عدم فهمهم لمضمونها وما يتصل منها بحياتهم وحياة الناس.

4. التقويم: يشترك فيه المعلم مع تلاميذه، ويرجى منه الإجابة على الأسئلة التي تطرح نفسها دائما، هل نجحت العملية التعليمية؟ هل حققنا غرضنا منها؟ هل تغير سلوكنا نتيجة الدرس عدا فن التهذيب أي: إننا يمكن أن نقول: هل الصداقة والمحبة والتعاون والإيثار والتضحية والوفاء والصدق والعدل أصبح سلوكنا كما هي أهداف دروس الدين؟ هل بعد أن درس التلاميذ ما درسوا تغيرت اتجاهاتهم وتعديل سلوكهم؟ إذا كان هذا قد حدث فقد تعلم التلاميذ وأثّر لتعليم، والتحقق من هذا هو معنى التقويم، والمراجعة والتقويم عمليتان متصلتان، أو هما جزءان لعملية واحدة أولاها أثناء النشاط التعليمي وتتم الأخرى في نهايته.

إجراءات متعلقة بالمنهاج:

- يجب أن يكون الهدف من تطوير منهاج التربية الإسلامية في المدارس هو تزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تسهم في البناء المتكامل لشخصيته، وتعريفه بقواعد السلوك الأخلاقي في الإسلام، وتعويدته على ممارسة شعائر وتعاليم دينه، في عصر يتسم بالحاجة إلى التعارف بين الثقافات، والحوار بين الحضارات، والتعايش السلمي بين الأفراد من مختلف الأقطار والأجناس.

إجراءات متعلقة بالأنشطة المدرسية:

تعتبر الأنشطة المدرسية مكوناً هاماً من مكونات المنهج الحديث الذي لا تقتصر فقط على المعلومات والمعارف التي يقدمها الكتاب المدرسي، بل يتعدى ذلك إلى نشاط المتعلمين ومشاركتهم وإيجابياتهم في عملية التعليم والتعلم. وتنبع أهمية الأنشطة المدرسية في الآتي:

1. ربط المؤسسة التعليمية بمشكلات البيئة والمجتمع والمساهمة في إيجاد حلول ناجعة لها.
2. تعتبر عنصراً أو مكون مهم من مكونات المنهج الحديث ومنها التربية الإسلامية وتعمل على رفع جودته وتفعيل دوره.
3. تنمية القدرة على التفكير وتوسيع المدارك وفتح الآفاق أمام المتعلمين للتقصي والاكتشاف.
4. بناء الثقة في النفس لدى المتعلمين من خلال مشاركتهم في اختيار هذه الأنشطة والتخطيط لتنفيذها وتقييمها.
5. إكساب المتعلمين المهارات الأساسية كالملاحظة والقراءة والاستماع والقياس، والمهارات المتكاملة كتفسير البيانات وفرض الفروض وضبط المتغيرات والتجريب وغيرها من المهارات والعمليات اللازمة للمتعلم.
6. مساعدة المتعلمين على النجاح والتفوق الدراسي وزيادة نسب تحصيلهم.
7. العمل على إشباع حاجات المتعلمين البيولوجية والاجتماعية.
8. تنمية الميول والمواهب الإيجابية لدى المتعلمين.
9. المساعدة في تنمية روح الإبداع والابتكار والتميز لدى المتعلمين.
10. تدريب المتعلمين على التخطيط والتنظيم والتنفيذ السليم، وإجراء عمليات التقويم بأساليب متنوعة وفاعلة.

11. شغل أوقات الفراغ لدى المتعلمين فيما يفيد، وإبعادهم عن العطالة والخمول والأفكار والممارسات الضارة بهم وبمجتمعاتهم.

التوصيات:

- من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يأتي:
- تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تساهم في تغيير اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية.
 - الاهتمام بتحفيز الطلبة مادياً ومعنوياً بضوابط من أجل خلق روح المنافسة الشريفة بينهم.
 - تطوير المناهج بما يتناسب وروح العصر ومشكلاته وطرح القضايا الفكرية التي تمم الأمة الإسلامية وواقع الحياة.
 - توفير التسهيلات التي يحتاجها المعلمين عند تطبيق الأنشطة المنهجية واللامنهجية الداعمة لمادة التربية الإسلامية.
 - الاهتمام بدور الأسرة كداعم حقيقي لتنشئة الطلبة نشأة إيمانية وغرس المواطنة الصالحة في أنفسهم
 - إجراء دراسات أخرى حول كيفية جعل حصص التربية الإسلامية أكثر تشويقاً وامتاعاً وملبية لرغبات الطلاب وميولهم
 - إجراء دراسات بحثية تتناول وضع التصورات العلاجية لمشكلات ضعف اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية في الصفوف الأخرى.
- الهوامش:

1. عجو، د إبراهيم (2013) مقال منشور بعنوان التربية الإسلامية من أهم وسائل الإصلاح في جريدة الرأي 2013 <http://alrai.com/article/617402.html>
2. الخالدي، فوزان (2015)، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مجلة المعرفة، وزارة التعليم السعودي، العدد 241، ص ص 132-137
3. القرآن الكريم ، سورة الذاريات الآية 56
4. إبراهيم، بماء الدين (2012). بحث منشور مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم العدد 17-18، ص 153.

5. الشيخ، محمود يوسف (2007). مشكلات تربوية معاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
ط.1
6. علم الدين، السيد (2010): مقال منشور على الشبكة العنكبوتية بعنوان أسباب عزوف بعض المعلمين والمعلمات عن استخدام طرق التدريس الحديثة. تاريخ الاسترجاع 15-2021 من موقع: <https://b6464.yoo7.com/t898-topic>
7. أبو لبن، وجيه المرسي (2011): مقال منشور على الشبكة العنكبوتية بعنوان الاتجاه نحو دراسة التربية الإسلامية لدى الطلاب. تاريخ الاسترجاع 22-6-2021 من موقع: <https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/268139>
8. الخالدي، فوزان (2015)، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مجلة المعرفة، وزارة التعليم السعودي، العدد 241، ص ص 132-137
9. الشروق، أون لاین (2015) مقال منشور على الشبكة العنكبوتية بعنوان التربية الإسلامية في المدارس. تاريخ الاسترجاع 18-2-2021 من موقع <https://2u.pw/qc3kU>
10. خياطي، حنان (2016) التربية الإسلامية وإشكاليات التدريس، مقالة متوفرة <https://2u.pw/k04sB>
11. الخالدي، فوزان (2015)، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مجلة المعرفة، وزارة التعليم السعودي، العدد 241، ص ص 132-137
12. الدوسري، علي بن طارد (2008). أسباب ضعف الطلبة في إتقان أحكام تجويد القرآن الكريم ومقترحات علاجه من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها والطلبة في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
13. كنعان، أحمد علي (2011). إتجاهات الطلبة في المرحلة الثانوية نحو بعض جوانب منهج التربية الإسلامية: دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. مج. 33، ع. 2.

14. بني عطاء، سهاد عبد الله. (2014). فعالية التقييم البديل في اتجاهات الطالبات نحو التربية الإسلامية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج. 14، ع. 2، ص ص. 79-67

15. الشرعة، ناصر والزعي، علي (2016). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو التلاوة والتجويد من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم، مجلة المنارة، 22(4ب): 47-73.

16. صالح، منار علي حسن. (2019). مدى فاعلية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي في تنمية الاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي عشر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 27، ع. 2، مارس 2019. ص ص. 748-766

قائمة المراجع:

- القرآن الكريم
- ابراهيم، بماء الدين (2012). بحث منشور مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم العدد 17-18، ص 153.
- أبو لبن، وجيه المرسي (2011): مقال منشور على الشبكة العنكبوتية بعنوان الاتجاه نحو دراسة التربية الإسلامية لدى الطلاب. تاريخ الاسترجاع 22-6-2021 من موقع: <https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/268139>
- بني عطاء، سهاد عبد الله. (2014). فعالية التقييم البديل في اتجاهات الطالبات نحو التربية الإسلامية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج. 14، ع. 2، ص ص. 67-79
- الخالدي، فوزان (2015)، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مجلة المعرفة، وزارة التعليم السعودي، العدد 241، ص ص 132-137
- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=440&Model=M&SubModel=239&ID=2565&ShowAll=On
- خياطي، حنان (2016) التربية الإسلامية وإشكاليات التدريس، مقالة متوفرة <https://2u.pw/k04sB>
- الدوسري، علي بن طارد (2008). أسباب ضعف الطلبة في إتقان أحكام تجويد القرآن الكريم ومقترحات علاجه من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها والطلبة في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

- الشريعة، ناصر والزعي، على (2016). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو التلاوة والتجويد من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم، مجلة المنارة، 22(4ب): 47-73.
- الشروق، أون لاین (2015) مقال منشور على الشبكة العنكبوتية بعنوان التربية الإسلامية في المدارس. تاريخ الاسترجاع 2021-2-18 من موقع <https://2u.pw/qc3kU>
- الشيخ، محمود يوسف (2007). مشكلات تربوية معاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي، ط1.
- صالح، منار علي حسن. (2019). مدى فاعلية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي في تنمية الاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي عشر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 27، ع. 2، مارس 2019. ص ص. 748-766
- عجو، د إبراهيم (2013) مقال منشور بعنوان التربية الإسلامية من أهم وسائل الإصلاح في جريدة الرأي 2013 <http://alrai.com/article/617402.html>
- كنعان، أحمد علي (2011). اتجاهات الطلبة في المرحلة الثانوية نحو بعض جوانب منهاج التربية الإسلامية: دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة الآداب والعلوم الانسانية. مج. 33، ع. 2.
- علم الدين، السيد (2010): مقال منشور على الشبكة العنكبوتية بعنوان أسباب عزوف بعض المعلمين والمعلمات عن استخدام طرق التدريس الحديثة. تاريخ الاسترجاع 2021-1-15 من موقع: <https://b6464.yoo7.com/t898-topic>

دور وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى

الدكتور لؤي محمد عبابنه

جامعة مالايا - ماليزيا

Ababnehloai4@gmail.com

الملخص بالعربية:

تنطلق أهمية الوسائل الدعوية من فرضية الدعوة وعالميتها، مما استجوب على الدعاة المعاصرين تفعيل الوسائل الحديثة التي فرضت نفسها، ولا سيما وسائل التواصل الاجتماعي، كونها مؤثرة وتفاعلية وسهلة التطبيق. ويمكن توظيفها في الدعوة إلى الله تعالى من خلال تنمية التوعية الدينية، ودعوة غير المسلمين إلى الإسلام، وتصحيح صورة الإسلام في العالم، وغرس القيم والأخلاق، والعقيدة الصحيحة، وتوضيح أحكام الإسلام، واستخدمت في البحث والمعرفة والتعليم. وتمتاز بالتفاعلية، والحرية، والجاذبية، وقوة التأثير، وقلة التكلفة، والعالمية، والشمولية، كما أن لها ضوابط تضبطها، كالإخلاص، وصحة المعلومات، والكفاءة العلمية للداعية المسلم، ووضوح الأهداف، والالتزام بمنهجية الإسلام، ومراعاة العصر وقضاياها المتسارعة، ولها أثر واضح في مجال الدعوة إلى الله تعالى على كل من الداعية، والمدعو، والرسالة الدعوية.

الكلمات المفتاحية: الدعوة - وسائل التواصل الاجتماعي - الإعلام الجديد - الإعلام الإسلامي

The role of social media in invitation to God Almighty

Dr. Loai Ababneh

Malaya university - Malaysia

Ababnehloai4@gmail.com

Abstract:

The importance of Da'wa means stems from the premise of Da'wa and its universality, which questioned contemporary preachers to activate modern means that imposed themselves, especially social media, as they are influential, interactive and easy to apply.

It can be employed in calling to God Almighty through developing religious awareness, inviting non-Muslims to Islam, correcting the image of Islam in the world, instilling values and morals, the correct belief, and clarifying the rulings of Islam. It was used in research, knowledge and education.

It is characterized by interactivity, freedom, attractiveness, strength of influence, low cost, universality, and comprehensiveness. It also has controls that control it, such as sincerity, correctness of information, scientific efficiency of the Muslim preacher, clarity of goals, adherence to the methodology of Islam, and observance of the age and its accelerating issues, and it has a clear impact in the field of The call to God Almighty on each of the caller and the invitee and the missionary message.

Keywords: Da'wa – Social media – New media – Islamic media.

مقدمة

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ نَحْمَدُهُ وَنُسْتَعِينُهُ، وَنَسْتَغْفِرُهُ، وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شُرُورِ أَنْفُسِنَا، وَمِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا، مَنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلَا مُضِلَّ لَهُ، وَمَنْ يَضِلَّ فَلَا هَادِيَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ، أما بعد:

تعدُّ الدَّعوة الإسلامية مهمة إنسانية كونها تهتم بالإنسان وتعنى به من مختلف جوانبه الشخصية، وهي رسالة عالمية لا تقتصر على فئة دون أخرى، بل هي للناس جميعاً، قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا، وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (28) ¹، وقد جاءت لأهداف سامية، بهدف تحريك الناس نحو الإيمان والحق، وتنفيذهم من الضلال والتهيه والعناد.

والدَّعوة الإسلامية تعنى بجمهور عريض لا حد له، ولذا كان من أسمى أهدافها شمولية الدَّعوة للناس جميعاً، وهي تسير ضمن منهجية واضحة ربانية، ويجب أن تكون مهيئة من حيث الأدوات والخطط والمنهج، مدروسة بعناية فائقة، محددة الأهداف والغايات، مراعية حاجات ورغبات الجمهور.

والدَّعوة بأدواتها ووسائلها متغيرة ومتجددة مع اختلاف العصور والأمكنة، وهي تحتاج إلى وسائل وأساليب لإيصالها بفعالية إلى الجمهور، ومع ظهور التقنيات الحديثة في عصرنا الحاضر، والتي لفتت الانتباه لفاعليتها، وتأثيرها السريع، وسهولة استخدامها وتناولها، وسعة دائرتها وانتشارها جاءت متاخمة مع الهدف والغاية التي تسعى إليها الدَّعوة الإسلامية.

ومن هنا أصبح الدّاعية المسلم في وقتنا الحاضر بحاجة إلى إعادة تأهيل وإعداد حتى يكون قادراً على استخدام هذه التقنيات في مجال الدّعوة إلى الله تعالى، ولعل من أهمها وسائل التّواصل الاجتماعيّ التي يجب تسخيرها لما يخدم الأمة والدّين الإسلامي، في وقت اتسع حجم المستخدمين لهذه الوسائل وبشكل يومي ومتكرر، وأن عمق التّأثير لها يعتبر كبير وبشكل مطرد، فقد أقيمت حكومات ورؤساء من ورائها.

أسباب اختيار الموضوع:

تتمثل أسباب اختيار موضوع هذا البحث في النقاط الآتية :

- الأثر الكبير الذي فرضته شبكات التّواصل الاجتماعيّ في كافة المجالات، ولا سيما في مجال الدّعوة إلى الله، محدثة نقلة نوعيّة في طريقة العرض والتّواصل.
- الرّغبة في دراسة دور وسائل التّواصل الاجتماعيّ في الدّعوة إلى الله تعالى وكيفية توظيفها عبر هذه التقنيات الحديثة.
- التّفاعل الإيجابي على صفحات الدّعاة المعاصرين، وما حققته من تفاعلات وإعجابات، واهتمام الباحثين، وأصحاب الاختصاص، ودعواتهم المتكررة لإنشائها، واستغلالها الاستغلال الأمثل.

أهمية الموضوع:

وتكمن أهمية الدّراسة في النقاط الآتية :

1. ظهور تغير شامل في منظومة الاتصال والتّواصل بين الدّعاة والمدعوين من خلال ظهور التقنيات الحديثة وشبكات التّواصل الاجتماعيّ المتعددة كالفيسبوك وتويتر، ويوتيوب، وانستغرام، وغيرها.
2. أهمية الوقت والأحداث السّاخنة التي تعيشها الأمة الإسلاميّة من هجمات متكررة على الدّين، وتشويه صورة الإسلام الحقيقيّة، وظهور المذاهب الفكرية المختلفة التي تحاول إثبات ذاتها من خلال ترويج أفكارها، وإقناع الآخر بها عبر وسائل التّواصل الاجتماعيّ.
3. كما تبرز أهميتها بأن العمل الدّعوي لا يكتمل إلا بالجمهور، وصفحات التّواصل الاجتماعيّ أصبحت أرضاً خصبةً لمرتابديها ولا سيما الشّباب منهم.
4. تأتي أهميتها أيضاً من الأثر الذي تحدّثه وسائل التّواصل الاجتماعيّ على الجمهور المتابع، والذي أثبتته الدّراسات والبحوث الميدانيّة.

إشكالية الدراسة:

تتمثل إشكالية الدراسة بالتقاط الآتية:

حاجة المجتمع المسلم إلى وسائل دعوية رصينة ذات تأثير وجدوى على الجمهور، لذا تظهر الحاجة إلى دراسة مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي ونجاحاتها في الدعوة إلى الله تعالى، وهذا يوحي بوجود إشكالية تتعلق بمدى تأثير هذه الوسائل المتعددة على أفراد المجتمع المسلم وغير المسلم. تظهر إشكالية الدراسة من خلال الزخم الدعوي على شبكات التواصل الاجتماعي، وتنوع المادة الدعوية، دون وجود تمحيص أو تدقيق أو نقد للوقوف على الإيجابيات والسلبيات المتعلقة بالوسائل الدعوية، كما أن هناك تأثيراً واضح من قبل بعض الدعاة على شبكات وسائل التواصل الاجتماعي؛ كونهم يملكون أدوات الاقناع والتأثير، وجذب عشرات الملايين من معجبين ومتابعين، على الرغم من عدم توفر المعايير العلمية في الداعية ذاته، لذا كان لا بد من الموضوعية في هذه الدراسة، لوضع وسائل التواصل الاجتماعي موضع الرقابة والتقيد.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التي تدور حول موضوع الدراسة، وهي كالآتي:

السؤال الأول: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى؟

السؤال الثاني: ما أهمية الدعوة إلى الله تعالى في إطار الإعلام الجديد؟

السؤال الثالث: ما أهم خصائص وسائل التواصل الاجتماعي؟

السؤال الرابع: ما ضوابط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى؟

السؤال الخامس: ما أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، وتتمثل في التقاط الآتية:

- إظهار الدور الهام لشبكة التواصل الاجتماعي في مجال الدعوة إلى الله، وبيان العناصر والأدوات التي تلزم لكل من يريد الاستفادة من هذه الشبكة وخدماتها المتنوعة.

- بيان خصائص وسائل التواصل الاجتماعي.
- الوقوف على ضوابط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى.
- بيان أثر استخدام صفحات التواصل الاجتماعي (كفيسبوك وتويتر) على الجمهور.

المبحث الأول: الدعوة إلى الله تعالى.

لقد جاءت الأدلة الشرعية لتدل على أن الدعوة إلى الله تعالى من الفرائض، قال سبحانه وتعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾²، يقول ابن العربي: "فالأمة الرجل الواحد الداعي إلى الحق، فلا بد من إقامة الحجّة على المخالفين، وقد تكون الدعوة فرض عين إذا عرّف المرء من نفسه صلاحية النظر والاستقلال بالجدال، أو عُرِف ذلك منه"³.

المطلب الأول: مفهوم الدعوة لغة واصطلاحاً.

– **الدعوة في اللغة:** للدعوة معان عديدة وغزيرة، فالدعوة هي: التّداء والطلب، ودعاه إلى الصّلاة، والدعوة يقال: دعاه بداعيّة الإسلام، يقال: دعا بالشيء طلب إحضاره، ودعا إلى الشيء حثه على قصده⁴، والدّعاء: وهي بمعنى المؤذن⁵.

– معاني الدعوة في القرآن الكريم والسنة النبوية.

لكلمة الدعوة ومشتقاتها عدة معاني في القرآن الكريم والسنة النبوية، والعديد من المعاني اللغوية دلت على هذه المعاني، لاعتماد اللغويين على دلالاتها في القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن أهمها:

1. الاستغاثة، قال تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَقُولُ نَادُوا شُرَكَائِيَ الَّذِينَ زَعَمْتُمْ فَدَعَوْهُمْ فَلَمْ يَسْتَجِيبُوا﴾⁶.

2. النداء، قال تعالى: ﴿وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً﴾⁷.

3. التسمية، قال تعالى: ﴿لَا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُمْ كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضًا﴾⁸.

4. السؤال والطلب، قال تعالى: ﴿قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْثُهَا﴾⁹.

5. الدعاء، قال تعالى: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً﴾¹⁰، وهناك أكثر من ستة عشر دلالة لكلمة الدعوة، ومنها: النسب، الجذب والإحضار، العبادة، الدفع، الطاعة، التمني، اللجوء إلى الله، الدعوة إلى قضية يراد إثباتها أو الدِّفاع عنها، الدَّاعي، البيان والتبليغ، حيث ذكرت هذه الدلالات مائتين واثنين عشرة مرة في سور وآيات متعددة¹¹.

أما معاني كلمة (الدعوة) في السنة النبوية:

- الدعوة إلى الطعام أو الاجتماع، ومنه قوله صلى الله عليه وسلم: "إِذَا دُعِيَ أَحَدُكُمْ إِلَى الْوَلِيمَةِ فَلْيَأْتِهَا"¹².

- النسب، ومنها قوله صلى الله عليه وسلم: "لَيْسَ مِنْ رَجُلٍ ادَّعَى لِغَيْرِ أَبِيهِ وَهُوَ يَعْلَمُهُ إِلَّا كَفَرَ وَمَنْ ادَّعَى مَا لَيْسَ لَهُ فَلَيْسَ مِنَّا"¹³.

- الترك، ومنه قوله - صلى الله عليه وسلم -: "دَعْوُهَا فَإِنَّهَا مُنْتَبَهَةٌ"¹⁴، وقد تأتي كلمة "الدعوة" في السنة النبوية بمعنى الطلب، أو الأذان، أو الإرسال وغيرها.

- الدعوة في الاصطلاح.

لقد تعددت التعريفات الاصطلاحية للدعوة إلى الله تعالى نتيجة اختلاف آراء وتوجهات الباحثين، أو نتيجة لاختلاف غاياتهم وأهدافهم، وقد جاءت على النحو الآتي:

1. الدعوة الإسلامية بمعنى الدين الإسلامي نفسه، ومن التعريفات الاصطلاحية التي أشارت إلى هذا المعنى: تعريف ابن تيمية: " هي الدعوة إلى الإيمان به وبما جاءت به رسله بتصدقهم فيما أخبروا به وطاعتهم فيما أمروا، وذلك يتضمن الدعوة إلى الشهادتين، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت، والدعوة إلى الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، والبعث بعد الموت، والإيمان بالقدر خيره وشره، والدعوة إلى ربه كأنه يراه"¹⁵.

وتعريف عبد الكريم زيدان: " والمقصود بالدعوة إلى الله الدعوة إلى دينه وهو الإسلام " إن الدين عند الله الإسلام " الذي جاء به محمد صلى الله عليه وسلم من ربه سبحانه وتعالى، فالإسلام هو موضوع الدعوة وحقيقتها"¹⁶.

ولذا نجد الباحثين بهذه التعاريف ركزوا على أصول وفروع الدعوة الإسلامية، على اعتبار أن الأصل هو القاعدة الصلبة التي تنطلق منها الدعوة الإسلامية، والفرع هي الجزئيات التي تؤكد الأصل، وتدل عليه.

2. الدعوة الإسلامية بمعنى النشر والتبليغ، ومن تعريفات الدعوة بمعنى التبليغ: تعريف محمد الغزالي: " فالدعوة برنامج كامل يضم في أطوائه جميع المعارف التي يحتاج إليها الناس ليصروا الغاية من محياهم، وليستكشفوا معالم الطريق التي تجمعهم راشدين"¹⁷، وتعريف محمد أمين بني عامر: " هي تبليغ الناس جميعاً دعوة الإسلام، وهدايتهم إليها قولاً وعملاً في كل زمان ومكان بأساليب ووسائل خاصة تناسب مع المدعويين على مختلف أصنافهم وعصورهم"¹⁸، ولعله بنظر الباحث من أهم التعريفات في مجال تبليغ الدعوة ونشرها؛ لأنه قد جمع بين عناصر الدعوة ومجالاتها المختلفة، والدعوة إلى تطبيقها قولاً وعملاً.

3. تعريفها كعلم من العلوم الشرعية، ومن وضع تعريفاً علمياً للدعوة الإسلامية كل من الدكتور أحمد غوش: " هي العلم الذي به تعرف كافة المحاولات الفنية المتعددة الرامية إلى تبليغ الناس الإسلام بما حوى من عقيدة وشريعة وأخلاق"¹⁹، وتعريف عبد الرحمن حبنكة: " هو العلم الذي تعرف به مناهج ومسالك ووسائل وآداب الدعوة إلى الدخول في دين الإسلام اعتقاداً وقولاً وعملاً، ظاهراً وباطناً"²⁰، واعتبر الباحث بضرورة تسخير علم الدعوة في تبليغ غير المسلمين.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة بمجملها، يرى الباحث أن الباحثين خلطوا بين مفهوم الدعوة الإسلامية والمفاهيم الدعوية الأخرى مثل: الوعظ والإرشاد، فالمعنى الثاني للدعوة (التبليغ) هو الوعاء الحامل للمعنى الأول (الإسلام)، وأن المعنيين بينهما ترابط من جهة ملازمة كل منهما للإسلام، والتعريفات السابقة تكمل بعضها البعض بحيث تعطي الصورة المتكاملة للدعوة الإسلامية.

المطلب الثاني: مفهوم الإعلام الإسلامي، والإعلام الجديد.

يُعد الإعلام الإسلامي، والإعلام الجديد من العلوم الحديثة وليدة هذا العصر، ولذلك لا زلنا في مرحلة تقنين المصطلحات وضبطها في مجال هذا الحقل، ولا يزال الخلط يرافق كثير من الدراسات.

أولاً: مفهوم الإعلام الإسلامي:

عرفه إبراهيم إمام بأنه: " تزويد الجماهير بحقائق الدين الإسلامي ونقل الأخبار والوقائع والمعلومات بصورة صحيحة ومنضبطة داخل الأمة الإسلامية وخارجها"²¹، ويعد هذا المفهوم للإعلام الإسلامي من أهم التعريفات التي وقف عليها الباحثون، مقتصرًا فيه على هدف الإعلام الإسلامي وغايته.

وعرفه عبد الوهاب كحيل بأنه: " استخدام منهج إسلامي، بأسلوب فني إعلامي، يقوم به مسلمون عاملون عاملون بدينهم، متفهمون لطبيعة الإعلام ووسائله الحديثة وجماهيره المتباينة مستخدمون تلك الوسائل المتطورة لنشر الأفكار المختصرة والأخبار الحديثة، والقيم الأخلاقية والمبادئ والمثل للمسلمين ولغير المسلمين في كل زمان ومكان، وفي إطار الموضوعية التامة؛ بهدف التوجيه والتوعية والإرشاد؛

لإحداث التأثير المطلوب والتعريف على ذلك -مدى التأثير- أولاً بأول²²، وهذا التعريف بنظر الباحث من أقوى التعريفات وأهمها؛ كونه ركز على عناصر هامة في الإعلام وهي المرسل والمستقبل، والمحتوى الإعلامي، مع ضرورة التركيز على الوسيلة الإعلامية ضمن عالم متجدد ومتغير في عالم التقنية والاتصال.

ثانياً: مفهوم الإعلام الجديد.

عرفه عباس مصطفى صادق بأنه: "إعلام تعددي بلا حدود ومتعدد الوسائط ليؤدي أدواراً جديدة كلياً لم يكن بوسع الإعلام التقليدي تأديتها، فهو على سبيل المثال لا الحصر وسيلة تعليم ومنافس تلقائي للمدارس، وهو يعمل في سياق مؤسسات جديدة تختلف كثيراً عما عهدناه في وسائل الإعلام التقليدية، فهو ليس إعلام الصحفيين وكتاب وقراء، ولكنه مجتمع متفاعل يتبادل فيه الأعضاء خدماتهم ويحصلون على احتياجاتهم الأساسية ويمارسون أعمالهم اليومية"²³. نلاحظ أن الباحث ميزه عن الإعلام التقليدي في وسائله ووسائطه المتعددة، ولا سيما التفاعلية التي أعطته قيمة ومكانة في مجال الإعلام والاتصال، في حين تعرف اللجنة العربية للإعلام والإعلام الجديد بأنه: "الخدمات والنماذج الإعلامية الجديدة التي تتيح نشأة وتطوير محتوى وسائل الاتصال الإعلامي آلياً أو شبه آلي في العملية الإعلامية باستخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة الناتجة عن اندماج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كنواقل إعلامية غنية بإمكاناتها في الشكل والمضمون، ويشمل الإشارات والمعلومات والصّور والأصوات المكونة لمواد إعلامية"²⁴، وقد وضع التعريف مساحة التغيير التي طرأت على الإعلام الحديث بحيث تغير شكلاً ومضموناً.

ومن خلال التعريفات السابقة يتبين للباحث أن الباحثين المحدثين وجدوا صعوبة في صياغة تعريف شامل ومانع للإعلام الجديد، وقد يعزى ذلك إلى ارتباطه بوسائل الحداثة والتقنية المتسارعة في التجديد والتطور المستمر.

المطلب الثالث: أهمية الدعوة إلى الله تعالى في إطار الإعلام الجديد.

تتبع أهمية الدعوة الإسلامية باعتبارها فريضة عظيمة، وهي وظيفة الأنبياء والرسل للناس، ونحن مطالبون بالأخذ بمنهجهم في تبليغ دين الله تعالى للبشر كافة في كل زمان ومكان، تحقيقاً لقوله تعالى: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾²⁵، فنجد خطاب الله تعالى لسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم " يا محمد، هذه الدعوة التي أدعو إليها، والطريقة التي أنا عليها، من الدعاء إلى توحيد الله، وإخلاص العبادة له دون الآلهة والأوثان، والانتهاز إلى طاعته، وترك معصيته"²⁶.

ومع ظهور شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، وما أحدثته من نقله مذهلة في وسائل الدعوة إلى الله تعالى، أصبح من الضروري أن يتحرك المجتمع المسلم عاقمة، والمؤسسات، والحكومات الداعمة، بتفعيل واستغلال هذه التقنيات في مجال الدعوة إلى الله تعالى، كما لا بد للدعاة المؤثرين من الخروج من أساليبهم التقليدية التي تحصر دعوتهم وتقيدهم بجمهور قليل إلى الاعتماد على ما قدمه الإنترنت من خدمات للتواصل الاجتماعي مع كافة فئات المجتمع، وهنا يأتي دور الدعاة في اكتساب مهارات فن التأثير الإعلامي، والمهارات التقنية المتعددة لوسائل الاتصال الاجتماعي، وتنظيم المحتوى وإخراجه بمادة موضوعية وهادفة، تحمل مضموناً إعلامياً دسماً ذا قوة وصلابة، يؤثر في الجمهور الواسع عبر فضاء لا حد له، ولا بد للدعاة من اكتساب المهارات الأكاديمية بأن يكون داعيةً شمولياً يوسع من نطاق خطابه على بقعة بسيطة كبلده أو مدينته أو قريته، وأن يتقن اللغة ليعطي التصور الحقيقي للإسلام كدين بعد أن شابه ما شابه من تشويه في حقائقه، مع قصور وبهتان في التصدي لذلك، ولعل الدعاة الناجحين هم من نقيس أداؤهم على مستوى تأثيرهم في الجمهور.

ونظراً لأن الإعلام الجديد بوسائله وأدواته يحظى بالتوجه والقبول، والتفاعلية الإيجابية بين المرسل والمستقبل، نجد أن أعداء الإسلام بدأوا يولونها العناية والاهتمام، وبدأوا يستخدمونها في نشر شبهاتهم، وأباطيلهم، وسمومهم مستغلين إياها استغلالاً واضحاً في الغزو الفكري لنا ولجتمعاتنا، وهذا السم الخطير يجب أن يقابله اهتمام وسعي من المسلمين للتصدي لذلك كله وعبر الشبكة العالمية (الإنترنت)، ولذا لا

بد من استغلال الإعلام الجديد الاستغلال الأمثل في تصحيح المفاهيم الخاطئة، والمعتقدات المنحرفة التي تنتشر بين كثير من الناس.

كما يمكن من خلال شبكات التواصل الاجتماعي المتنوعة الوصول إلى كل فئات المجتمع ولا سيما المتعلمين منهم والمتقنين، وهذا يفرض تحدياً للدعاة في أن تكون أطروحاتهم ورسائلهم تناسب الفئة المستهدفة من الدعوة، فمخاطبة النساء مثلاً تختلف عن الأطفال والرجال والشباب، وعلمنا الانتباه إلى أن الغث والسمين من المعلومات اختلطت، وتدافعت عبر شبكات التواصل الاجتماعي دون تمحيص أو تدقيق.

كما أن هذه الشبكات متاحة في جميع الأوقات، ولكن الداعية الفطن من يختار الأوقات التي تناسب الجمهور المستهدف، والذي تتزايد أعداده على شبكات التواصل الاجتماعي وخاصة الفيسبوك وتويتر وانستغرام وغيرها؛ لهذا كله أصبح اتقان شبكات التواصل الاجتماعي، والإعلام الجديد عامة مطلباً شرعياً وهاماً في مجال الدعوة إلى الله تعالى، لما يتميز من خصائص وسمات فاقت كل الوسائل الدعوية التقليدية الأخرى.

المبحث الثاني: دور وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى.

الداعية الناجح يسعى دائماً إلى البحث عن وسيلة دعوية جذابة، تعينه على عرض رسائله الدعوية، ولعل وسائل التواصل الاجتماعي تمتلك الأدوات والتقنيات الفنية التي يمكن تسخيرها في الجذب والاستمالة للرسائل الدعوية.

المطلب الأول: وسائل التواصل الاجتماعي مفهومها، وأنواعها، وأهميتها.

للتعرف على هذه الوسائل الدعوية، ينبغي البدء ببيان مفهومها، والتعرف على أنواعها المتعددة، وسيقتصر الباحث على ذكر أهمها وأكثرها شيوعاً وإقبالاً وممارسة من قبل الدعاة والمدعوين، والنظر في أهميتها في الدعوة إلى الله تعالى.

أولاً: مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي لغة واصطلاحاً:

لبيان معنى وسائل التواصل الاجتماعي، لا بد من التعرف على مدلولاتها اللغوية، ثم سنأتي على تعريفها اصطلاحاً.

أ. الوسيلة لغة: هي التوصل إلى الشيء برغبة، قال تعالى: ﴿وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ﴾²⁷ ، والوسيلة: "القربة"²⁸، "فهو ما يبلغ به إلى الله، وكل ما تعلمون أنه يقربكم إلى الله، أي ينيلكم رضاه وقبول أعمالكم لديه، فالوسيلة ما يقرب العبد من الله بالعمل بأوامره واجتناب نواهيه"²⁹.

ب. التواصل لغة: مأخوذ من مادة (وَصَلَ)، والوصل: ضد الهجران، وكل شيء اتصل بشيء فما بينهما وُصلةٌ، والتواصل: ضد التّصارم³⁰، والوصل: الرسالة ترسلها إلى صاحبك³¹.

ج. الاجتماعي لغة: مأخوذ من (جَمَعَ)، تدل على تضام الشيء، يقال: جمعت الشيء جمعاً، ويقال فلاة مُجمعة: يجتمع الناس فيها ولا يتفرقون خوف الضلال³².

هـ. وسائل التواصل الاجتماعي اصطلاحاً: تُعرف شبكات التواصل الاجتماعي بأنها "عبارة عن مواقع على الشبكة العنكبوتية تجمع ذوي الاهتمامات المشتركة أو التخصصات الشبيهة، وتتيح لهم التواصل والاتصال فيما بينهم وبين ملايين المستخدمين بما في ذلك مشاركة الملفات والصّور ومقاطع الفيديو فضلاً عن إنشاء المدونات أو إرسال الرسائل وإجراء المحادثات الفورية وغير ذلك من خدمات، وتتيح التواصل بين مستخدميها في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم وفقاً لاهتماماتهم أو انتماءاتهم"³³، فالتعريف السابق يربط بين جانبيين هامين في وسائل التواصل الاجتماعي، الجانب التقني، والجانب الاجتماعي.

ثانياً: أشهر مواقع شبكات التواصل الاجتماعي.

1. الفيسبوك Facebook: ويعد من أشهر شبكات التواصل الاجتماعي، وأكثرها استخداماً وشيوعاً، حيث يحتوي على كثير من التطبيقات التي تسهل الاتصال وتبادل المعلومات والملفات بين الأصدقاء، والانضمام إلى مجموعات متنوعة المقصد، وإضافة الأصدقاء، وإرسال رسائل مكتوبة ومدعومة

بالصور والفيديوهات بين المستخدمين، والتفاعل فيما بينهم بالردود والتعليقات، والدردشات بالإضافة إلى خاصية المشاركة.

2. **تويتر Twitter**³⁴: يقدم خدمات التدوين المصغر، والتي تتيح لمستخدميها إرسال تغريدات بحد أقصى 140 حرفاً للرسالة الواحدة، ومن ميزات هذا الموقع الاجتماعي، إمكانية التدوين مباشرة في الموقع، أو عن طريق إرسال رسالة نصية قصيرة SMS، أو برامج المحادثة الفورية، أو من خلال التطبيقات الأخرى مثل: TwitBird, Twitterrific, Twitterfox، وتظهر تلك التحديثات في صفحة المستخدم، ويمكن للأصدقاء قراءتها مباشرة من صحتهم الرئيسية، أو زيارة ملف المستخدم الشخصي.

3. **يوتيوب YouTube**: هو أكبر موقع على شبكة الإنترنت، يسمح للمستخدمين برفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني، يجمع ما بين الصوت والصورة.

4. **الانستغرام Instagram**: هو تطبيق لتبادل الصور، وشبكة اجتماعية أيضاً، يتيح للمستخدمين التقاط صور، ومن ثم مشاركتها في مجموعة متنوعة من خدمات الشبكات الاجتماعية، وشبكة إنستغرام نفسها³⁵.

5. **المدونات**: هي صفحة ويب على الإنترنت تسجل عليها التدوينات، تستخدم لنشر وتلقي الأخبار والتفاعل معها سواء أخبار شخصية أو عامة، وتكون مؤرخة ومرتبطة زمنياً تصاعدياً، وهذه المدونات منظمة تنظيمياً ذاتياً تساعد الأفراد على التفاعل من خلال المشاركة والتعلم عبر تبادل الأفكار والمعلومات فضلاً عن حل المشكلات الاجتماعية والسياسية³⁶.

5. **السناب شات Snapchat**³⁷: هو تطبيق رسائل مصورة، يمكن للمستخدمين التقاط الصور، وتسجيل الفيديو، وإضافة نص ورسومات، وإرسالها إلى قائمة التحكم من المتلقين، يعين المستخدمين

مهلة زمنية لعرض لقطاتهم من ثانية واحدة إلى عشرة ثواني، وبعد ذلك سوف تكون مخفية من الجهاز المستلم، وتحذف من الخوادم الخاصة بسناب شات أيضاً.

ثالثاً: توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الدعوة إلى الله تعالى.

الإنسان بطبعه اجتماعي يحاول إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية بالتواصل مع الناس ومحيطه الاجتماعي، إذ يستطيع الإنسان من خلال وسائل التواصل الاجتماعي التواصل مع شريحة كبيرة من الناس للتعبير عن آرائه وأفكاره، ويمكن توظيفها في مجال الدعوة إلى الله تعالى في الأمور الآتية:

1. تنمية الوعي الديني لدى الجمهور المسلم: أصبحت الحاجة ماسة إلى توعية الجمهور المسلم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال التركيز على القضايا الجوهرية في المجتمع، والدخول في حوارات دعوية هادفة بين روادها، بالتعبير عن الأفكار والآراء حول القضايا المطروحة على صفحات الدعاة، و" الدعوة إلى التكافل الاجتماعي، وترسيخ مبدأ الأخوة في الإسلام، وتزويد الجمهور بالكتب الإلكترونية والنشرات الوعظية والتوجيهات المفيدة، والتذكير بفضل المناسبات الإسلامية في وقتها، والدعوة إلى العمل الصالح فيها"³⁸.

2. تصحيح صورة الإسلام المشوهة: هناك واجب مهم لدى الدعاة المسلمين يشمل في الدفاع عن الإسلام، وإظهار الصورة الحقيقية له، ومجابهة محاولات التضييل والتشويه، وأن تكون الرسالة الإعلامية قائمة على الوسطية والاعتدال، " وتزويد الرأي العام العالمي بالرؤية الإسلامية للقضايا المعاصرة، وتعريف العالم بموقف الإسلام من العقائد والأديان والمذاهب الأخرى"³⁹.

3. غرس القيم والأخلاق الإسلامية: التركيز على القيم الإسلامية والأخلاق الحميدة، وهذه من مهام الداعية المسلم منطلقاً من قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَايِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾⁴⁰.

4. تصحيح المفاهيم العقديّة الخاطئة: تساعد وسائل التواصل الاجتماعيّ بتصحيح ما يسيء إلى العقيدة الصّحيحة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، عن طريق الحجج والأدلة والبراهين، وتوعية الجمهور المسلم ولا سيما الشباب منهم من هذه الأفكار الضالة حتى لا يقعوا في حبال مشبوهة تناهض الدين.
5. استخدام المناهج الدّعويّة المختلفة بهدف التأثير والإقناع: تعمل هذه الوسائل على مراعاة احتياجات واهتمامات الجمهور المتنوعة، وتقوم على تحريك العواطف ودفعها نحو الاستجابة باستخدام الأساليب الدّعوية الخاصّة بهذا المنهج كالموعظة الحسنة، والقصص العاطفيّ، والتذكير بنعم الله تعالى وغيرها، ومخاطبة العقل ولفت انتباهه إلى الحقائق المختلفة حتى يتولد الإقناع والقبول، واستخدام الحواس عن طريق المؤثرات حوله، أو العلوم التجريبية والتطبيقية.
6. استخدامها في مجال الفتوى: تعد وسائل التواصل الاجتماعيّ أرض خصبة ومهيئة لإصدار الفتاوى الشرعيّة، ولكن لا بد من عدالة وصدق وأمانة المنتصب للفتوى، لعدم جواز تقليد مجهول الحال، ولا بد من التّحقق من صحة فتوى صاحبها.
7. المراسلات الكتابية عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ، تتيح الخدمات الموجودة على شبكات التواصل الاجتماعيّ التواصل ما بين أفرادها، والدّخول في نقاشات ودرشات بين أعضائها، ولا سيما في دعوة غير المسلمين، ولعل الكثير من صفحات الدعاة المعاصرة تخلو من الردود والتّوضيحات، وقد يعود ذلك إلى التّفاعلات الكثيرة، والاهتمام بالمضمون والمحتوى على حساب الردود.
8. نشر ورفع مستوى الثقافة العامة لدى الجمهور: تساعد أيضاً على نشر الثقافة العامة الموحدة بين جميع فئات المجتمع، والتّقريب بين الثقافات المختلفة، ورفع المستوى المعرفيّ والتّعليميّ لدى الجمهور، من خلال لفت الانتباه إلى الممارسات السّليمة، أو تغذية الجمهور بالمعلومات المفيدة، ولا سيما لغير المتقّفين منهم، ومواكبة الأحداث الجارية، والتّفاعل معها في إطار شرعي وواقعي.
9. تعزيز الانتماء للإسلام⁴¹، وذلك عن طريق تقوية الارتباط بالدين والعقيدة لتصبح المحرك والدافع لكل حركة في حياة الإنسان، ولكي يتحول الشّباب المسلم من مستقبل إلى مرسل، ومن موجّه إلى موجه

لغيره من الشباب، فهو في أصله صاحب رسالة لإنقاذ البشرية جمعاء، فمنه ينطلق كل صاحب فكرة أو مبدأ، قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ﴾⁴².

10. استثمارها في تجديد الخطاب الدعوي: عن طريق الاستفادة من الأدوات والتقنيات المرافقة لهذه الوسائل، وتوجيه الخطاب فيها إلى كل الفئات: المثقفين والأطفال، والنساء، والعوام، وغيرهم، والعمل على التمهيد بالخطاب الدعوي من خلال الإقناع العقلي، والحوار الهادف، والمعرفة الثقافية المتخصصة، واللغة الإيجابية الراقية، والعبارات الواضحة والموجزة، وتنويع الخطاب الدعوي من حيث المضمون والشكل، وتتيح رفع مقاطع الأفلام الدعوية، والتي تحمل في طياتها التصح والتوجيه وبمختلف اللغات، أو إنشاء صفحات دعوية على مواقع الفيسبوك والسناش والانستغرام تتضمن النصائح والتوجيهات.

11. استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في عمل حملات إيمانية متواصلة، مثل: حملة نصر الرسول صلى الله عليه وسلم، وحملة علاج الفقراء، وحملة نظافة البيئة... الخ⁴³.

12. تطوير الفكر الدعوي للداعية المسلم، وتوسيع دائرة العمل الدعوي، والاطلاع على أساليب وطرق دعوية متنوعة، وزيادة كفاءته الدعوية، واتخاذ القدوة من الدعاة المبدعين في حقل الدعوة.

13. استغلالها في نشر الإسلام بين غير المسلمين، وإتقان لغة الخطاب معهم، فنحن "كأمة نمتلك مقومات المحتوى الشمولي، لكنه يحتاج إلى الاستخدام الأمثل لهذه الأدوات في الوصول إلى غير المسلم، وكم نحن بأمر الحاجة إلى دعاة متخصصين يحملون المهم، ويمتلكون الرؤية، ويتقنون الصنعة، أصحاب رسالة، كي يستطيعوا أن يسخروا الإعلام لخدمة دينهم وأمتهم"⁴⁴.

المطلب الثاني: خصائص وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة دعوية:

امتازت وسائل التواصل الاجتماعي بعدة مميزات جعلتها وسيلة دعوية فاعلة ومؤثرة على الجمهور، ومن أهم هذه الخصائص.

1. التفاعلية: وتعتبر التفاعلية من أهم السمات المتوفرة في وسائل الاتصال الاجتماعي حيث يتبادل المرسل والمتلقي الأفكار والأدوار، وإبداء الآراء، والنقاشات، والحوارات المختلفة، ويطلق على القائمين

- بالاتصال لفظ مشاركين بدلاً من مصادر، وبذلك تدخل مصطلحات جديدة في عملية الاتصال مثل الممارسة الثنائية، والتبادل، والتحكم، والمشاركين⁴⁵.
2. **سهولة الاستخدام:** فهي غير معقدة وسهلة وبسيطة، يستطيع المتعلم والمثقف وغيره من استخدامها، والتعبير عما يجول بخاطرهم دون معوقات.
3. **الحرية:** بحيث تمكن الداعية من نشر ما يريد من محتوى دعوي دون قيود أو حدود، وكذلك الجمهور له حرية الاهتمام والقراءة والتأثر من عدمها، كما تضمنت حرية المناقشة وإبداء الرأي⁴⁶.
4. **التعدد والتنوع:** لوجود العديد من شبكات التواصل الاجتماعي، مثل: الفيسبوك، وتويتر، والواتس آب، والانستغرام وغيرها، وتمتاز أيضاً بتنوع الأدوات والمحتوى وشكل عرضه.
5. **الجاذبية:** أثبتت الدراسات المختلفة إقبال معظم الناس على شبكات التواصل الاجتماعي بشكل يومي، نتيجة ما تحتويه من مؤثرات جاذبة.
6. **قلة التكلفة:** أصبح الجمهور قادراً على إرسال الرسائل الدعوية أو تلقيها دون تكلفة تذكر، فأصبحت بذلك متاحة للفقير والغني، ولذلك اتسعت دائرة التأثير والمشاركة.
7. **العالمية:** تعد الأكثر تعميماً في كل دول العالم تقريباً، فلم تعد محصورة في مكان أو زمان معين، وهي في متناول جميع الناس على اختلاف أجناسهم وألسنتهم.
8. **الشمولية:** بمعنى أن الدعوة عبر وسائل التواصل الاجتماعي هي شاملة لمختلف مناحي الحياة، وكونها ذات محتوى واسع تتسع لكل جوانب الشريعة الإسلامية، فمحتواها يصلح لكل ما يحتاجه الناس من معرفة وتفصيل.
9. **اللاتزامية،** وتعني أن الداعية يستطيع إرسال الرسائل واستقبالها في أي وقت يناسبه، فهي متاحة للجميع بأي وقت ممكن.

10. قدرتها على التأثير⁴⁷، ومما يدل على قوة تأثيرها ما تشهده من اتساع وغو مطرد وتوسعها بشكل ملحوظ، وما تسجله من إقبال كبير في أعداد المشتركين فيها، و" لعل ما أحدثته من تأثير على الجمهور والرأي العام وقت الربيع العربي هو أكبر دليل على تأثيرها الواضح الذي لا مجال للشك فيه"⁴⁸.

المطلب الثالث: ضوابط الدعوة إلى الله تعالى عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

انتشرت وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واسع، وقد أطلق لها العنان في المحتوى والأفكار، ومع تعدد إيجابياتها إلا أن لها سلبيات كثيرة، ولذا من الأهمية وضع ضوابط واضحة ودقيقة للتعامل معها ضمن حدود شرع الله تعالى، ومن هذه الضوابط:

1. **الإخلاص في الدعوة:** ونعني بذلك أن يكون الداعية مخلصاً في دعوته، فلا يكون هدفه الشهرة، والظهور الإعلامي، أو الكسب المادي أو الجاهلي، بل يكون مقصده إرضاء الله تعالى، وأن يكون منضبطاً بأحكام الشرع، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ، فَهَاجَرَتْهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ، وَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا أَوْ امْرَأَةٍ يَتَزَوَّجُهَا، فَهَاجَرَتْهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ"⁴⁹.

2. **صحة المعلومات⁵⁰:** لا بد أن يكون المحتوى الإعلامي موثقاً به، من خلال طرح أفكار تتوافق مع الدين الإسلامي، وأن تكون مبسطة ومفهومة، تقتل الملل والسآمة عند الجمهور، ولا بد من نقل المعلومات والفتاوي والأفكار من علماء موثوقين بسلامة المنهج، وصحة الاعتقاد، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهْلَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾.

3. **الكفاءة العلمية للدعاة:** فالداعية يجب أن يكون مؤهلاً علمياً ومعرفياً حتى ينال ثقة الجمهور، وأن يكون مؤهلاً تقنياً لقيادة هذه الشبكات بما تتضمنها من مشوقات وجذب للرسالة الدعوية.

4. الالتزام بمنهج الإسلام: وذلك من خلال الالتزام بالمنهج القويم المنبثق من كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، والاعتماد على الأساليب القويمة في الدعوة إلى الله تعالى.
 5. وضوح الهدف: وذلك بوضع هدف واحد ومحدد يضع برنامجاً زمنياً لتحقيقه، " وكلما كان الهدف واضحاً للقائم بتوظيف تقنية المعلومات في الدعوة كان ذلك أدعى لحصوله على الثمرة وتحقيق ما يريد"⁵¹.
 6. التوازن في العمل: بمعنى لا بد للداعية من تحديد موضوع الدعوة الرئيس، والتركيز عليه، وإعطائه الحق من الوقت، وعدم الانجراف وراء جزئيات وتفصيلات بعيدة عن الهدف الرئيس، أو البعد عن أصل الموضوع الدعوي، وغايته الأساسية.
 7. البعد عن التعصب، يجب على الداعية أن يبتعد عن أي تعصب كان مذهبياً، أو طائفيّاً، أو عشائريّاً، أو التعصب للذوات والهيئات، بل ينبغي أن يكون هدفه هو إظهار الحق لا غير.
 8. مساندة العصر وقضاياه المتسارعة: الخطاب الدعوي المثمر يتناول القضايا والمشكلات الواقعية، وإيجاد الحلول لها، وذلك باستخدام تقنيات عصرية فعالة.
 9. مراعاة المقاصد الشرعية في الأولويات، بأن يتدرج وينتقي المسائل الأهم قبل المهم، ومراعاة مستويات الجمهور والفروقات الفردية بينهم، واختلاف الثقافات واللغات.
- المطلب الرابع: أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله.**
- تعد وسائل التواصل الاجتماعي من أكثر الأدوات الدعوية تأثيراً على الجمهور بمختلف فئاتهم وأصنافهم، والأكثر انتشاراً، وهي تعمل على زيادة الدافعية عند الدعاة في عرض برامجهم وأهدافهم الدعوية بشكل متقن وسهل وميسر، والوصول إلى جمهور عريض لا محدود، بل تمكنه من الإبداع من أجل خدمة الدعوة إلى الله تعالى، والاطلاع على جهود الدعاة إلى الله تعالى في العالم الإسلامي، والبناء عليها لتوظيفها واستغلالها في الدعوة، وتحسين الأدوات والوسائل وتطوير الأفكار الإبداعية، وتسهيل عليهم عملية البحث وتجعلهم أكثر حيوية ونشاطاً وتفاعلاً، وتوفر عليهم الوقت والجهد، وتعينهم على جذب الجمهور واستجابته لما يقدم له من وجبة دعوية، ويقدم المحتوى الدعوي بأساليب وطرق وأدوات متنوعة في قالب واحد.

كما أن لوسائل التواصل الاجتماعي الأثر الواضح على المدعويين من خلال توعيتهم وإرشادهم بسرعة وشمولية، ويجعلهم أكثر وعياً بحل مشاكلهم وقضايا حياتهم، وشد انتباه المدعويين؛ لاحتوائها على عناصر الجذب والإثارة، وتسهيل استقبال المعلومة والرد عليها من خلال المشاركة والتعليق واستقبال ردود الدعاة عليهم، والتواصل المستمر مع الدعاة الموثوقين، والإجابة عن تساؤلاتهم، وتوضيح ما أبهم عليهم من غموض أو لبس، وتذكيرهم بحقائق الإسلام وتعاليمه، وتساهم في زيادة رغبتهم نحو التعلم، وتعديل سلوكيات الأفراد والجماعات، وتعمل على زيادة الوعي الثقافي والمعرفي لدى المدعويين، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين الداعية والمدعويين، وتبادل المعلومات والأفكار وإعادة إرسالها والمشاركة بها لتصل إلى جمهور عريض.

كما يتم تقديم الرسالة الدعوية بشكل واضح وسريع، وبقوالب متنوعة تناسب مع ميول الجمهور ورغباته، وأنماط تعلمه، وبلغة سليمة ومفهومة، وأحياناً تساهم في معرفة أحوال المسلمين في العالم، " وتساعد على فهم وإدراك المعلومة بتحويلها من المستوى المجرد إلى المحسوس، وتحافظ على بقاء أثر المعلومة الدعوية لمدة طويلة"⁵²، وتحمل الرسائل التي تدافع عن الإسلام وتنقية الأفكار من الشوائب والبدع والخرافات، وتوفر الردود على الشبهات المثارة ضد الإسلام، ولها أثر إيجابي في بث خطاب دعوي توجيحي للشباب خاصة، فقد أثبت عدد من علماء التربية أن بعض وسائل الإعلام تؤدي إلى رفع قدرة الطفل على القراءة والكتابة، والتعبير الشفوي، والقدرة على الاستماع والتركيز، وتعلم الثقافة العامة، والعلوم واللغات الأجنبية، كما أنها تقوي المقدرة على حل المشكلات التي تواجهه، وتساعد على التوافق الاجتماعي.

نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى ما يلي:

1. تعد وسائل التواصل الاجتماعي في عصرنا الحاضر من أهم الوسائل الدعوية على الإطلاق لاتساع جمهورها، وامتيازها بخاصية التفاعل ما بين الداعية والمدعويين، ولاحتمائها على أدوات تقنية وفنيات شكلية جاذبة.

2. لوسائل التواصل الاجتماعي أثر واضح على الجمهور، وظهر ذلك من خلال صفحات الدعاة المعاصرين على الإنترنت، والتي أظهرت تفاعلاً مؤثراً.
3. المحتوى الدعوي على شبكات التواصل الاجتماعي متعدد ومتنوع، كالعناية برسائل الوعظ والأخلاق، ونقد بعض السلوكيات الخاطئة في المجتمع، وحث الجمهور على تعزيز العقيدة في النفوس، إلا أنها تقتصر على رسائل دعوية ضحلة في توجيهها إلى غير المسلمين، وتوضيح صورة الإسلام الحقيقية.
4. تعددت الرسائل الدعوية على شبكات التواصل الاجتماعي غير أنها لا تخضع إلى التمهيد الدقيق، فاختلط الغث بالسمين، وتوجيه الأفكار المختلطة في دسامتها وقوتها، للاختلافات الفكرية والتوجهات المختلفة لعدد من الدعاة المسلمين.
5. افتقرت بعض شبكات التواصل الاجتماعي للتخصصية في توجيه الرسالة الدعوية، فلم يتم تحديد الفئة المستهدفة من الدعوة، ولذا جاءت الرسائل بأغلبها عامة تخاطب جميع الناس.

التوصيات:

1. استغلال علماء المسلمين، وطلبة العلم الشرعي، والدعاة المعاصرين وسائل التواصل الاجتماعي في الدعوة إلى الله تعالى، وذلك بطرح موضوعات دعوية ذات قيمة تحقق الهدف من الدعوة.
 2. إخضاع الدعاة المعاصرين إلى دورات تدريبية مكثفة على الدعوة الإلكترونية بشكل عام وعبر شبكات التواصل الاجتماعي بشكل خاص.
 3. إجراء دراسات وبحوث متخصصة في مجال الدعوة عبر شبكات التواصل الاجتماعي، ومسايرة التجديد والتغيير والتطور المستمر والمتسارع في هذا المجال.
 4. قيام الدعاة المسلمين بإنشاء صفحات دعوية خاصة بهم على شبكات التواصل الاجتماعي، وأن تكون تحت إشراف دائرة متخصصة بالإعلام الجديد لنقدها وتوجيهها.
 5. توعية أفراد المجتمع بأهمية التوجه إلى صفحات الدعاة الموثوقين وأصحاب الخبرة والاختصاص، والكفاءة العلمية، والتعاون مع الباحثين الميدانيين في هذا الحقل.
- هذا ما ظهر لي فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فمني ومن الشيطان، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الهوامش:

- ¹ سورة سبأ، الآية: 28.
- ² سورة آل عمران، الآية: 104.
- ³ ابن العربي: أبو بكر محمد بن عبدالله (ت: 543هـ)، أحكام القرآن، مراجعة وتعليق: محمد عبدالقادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، 2003م، 1 / 383.
- ⁴ أنيس: إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة، مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، 2004م، ص: 286 - 287.
- ⁵ الفيروزآبادي: مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، 2005م، ص: 1282 - 1283.
- ⁶ سورة الكهف، الآية: 52.
- ⁷ سورة البقرة، الآية: 171.
- ⁸ سورة التور: الآية 63.
- ⁹ سورة البقرة، الآية: 11.
- ¹⁰ سورة آل عمران: الآية 38.
- ¹¹ عبد الباقي: محمد فؤاد (ت: 1968)، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، 1944م، ص: 257 - 260.
- ¹² أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: "المناقب"، باب: ما ينهى من دعوى الجاهلية -، ص: 869، برقم: (3518).
- ¹³ أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب: "الإيمان"، باب: بيان حال إيمان من رغب عن أبيه وهو يعلم، ص: 364، برقم: (3783).
- ¹⁴ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: "المناقب"، باب: ما ينهى من دعوى الجاهلية، برقم: (112)، ص: 24.
- ¹⁵ ابن تيمية: أحمد بن عبد الحليم (ت: 728هـ)، مجموع فتاوي شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم وآخرون، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 2004م، 15 / 157-158.
- ¹⁶ زيدان: عبد الكريم، أصول الدعوة، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، الطبعة التاسعة، 2002م، ص: 5.
- ¹⁷ الغزالي: محمد، مع الله دراسات في الدعوة والدعاة، نخبة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة السادسة، 2005م، ص: 13.
- ¹⁸ حسن: محمد أمين، خصائص الدعوة الإسلامية، الزرقاء، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1983م، ص: 17.
- ¹⁹ غوش: أحمد، الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها، دار الكتاب المصري، القاهرة، الطبعة الثانية، 1987م، ص: 10.

- ²⁰ الميداني: عبد الرحمن حسن حبنكة، فقه النصّ والإرشاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1996م، 1 / 16.
- ²¹ إمام: إبراهيم، الإعلام الإسلامي الواقع والطموح، دار الفجر، د.ت، الطبعة الأولى، ص: 21.
- ²² كحيل: عبد الوهاب، الأسس العلمية والتطبيقية للإعلام الإسلامي، بيروت، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1985م، ص: 29.
- ²³ صادق: عباس مصطفى، الإعلام الجديد، المفاهيم والوسائل والتطبيقات، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2008م
- ²⁴ شقرة: علي خليل، الإعلام الجديد (شبكات التواصل الاجتماعي)، نبلاء ناشرون وموزعون، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2014م، ص: 53.
- ²⁵ سورة يوسف، الآية: 108.
- ²⁶ الطبري: محمد بن جرير (ت: 310هـ)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: بشار عواد معروف وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1994م، 4 / 395.
- ²⁷ سورة المائدة، الآية: 35.
- ²⁸ ابن منظور: محمد بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت، ص: 4837.
- ²⁹ ابن عاشور، محمد الطاهر (ت: 1390هـ)، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، د.ط، 1984م، 6 / 187.
- ³⁰ الزاوي: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (604هـ)، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، 1986م، ص: 302.
- ³¹ الزبيدي: محمد مرتضى الحسيني (ت: 1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد العليم الطحاوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، الطبعة الأولى، 2000م، 31 / 86.
- ³² ابن زكريا: أبو الحسين أحمد (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م، 1 / 479 - 480.
- ³³ واصل: سامي جاد عبد الرحمن، إرهاب الدولة في إطار القانون الدولي العام، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة عين شمس، القاهرة، 2003م.
- ³⁴ محمد: السر علي سعد، توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في التصدي للظواهر الإرهابية، بحث مقدم في مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2016م، المجلد 1، ص: 71.

- ³⁵ أبو النصر: مدحت محمد محمود، مفهوم وأهداف وخصائص شبكات التواصل الاجتماعي ورصد الإيجابيات والسلبيات، بحث مقدم في مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2016م، المجلد 1، ص: 26.
- ³⁶ منصور: عصام، المدونات الإلكترونية، مجلة دراسات المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، العدد الخامس، جماد الأولى، 2009م، ص: 97.
- ³⁷ آل حسين: صالح، نشر الفضيلة ومواجهة الرذيلة في وسائل الاتصال التقني، الصمعي للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، 1436هـ، ص: 67.
- ³⁸ انظر مقال هندي: عادل عبدالله، وسائل التكنولوجيا الحديثة في خدمة الدعوة، موقع: طريق الإسلام، على الرابط: <https://ar.islamway.net/article/61582>، 2016م.
- ³⁹ انظر مقال السماسيري: محمد يوسف، وظائف وسائل الإعلام في فلسفة الإعلام الإسلامي، موقع الموسوعة الإسلامية، على الرابط: <https://www.balagh.com/mosoa/article>، 2012م.
- ⁴⁰ سورة التحل، الآية: 90.
- ⁴¹ انظر بحث بعنوان: سبل تعزيز الانتماء للإسلام من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، د. نور الدين صلاح جبر الله، من أبحاث مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة 2016م، ص: 279 - 320.
- ⁴² سورة الزخرف، الآية: 44.
- ⁴³ انظر مقال: فاضل: عبد الصبور، الدعوة الإسلامية ومواقع التواصل الاجتماعي، موقع الوعي الشبابي، على الرابط: <http://alwaeialshababy.com/ar/index.php/our-religion/5321-2015-03-10-06-39-37>، 2021م.
- ⁴⁴ انظر مقال: الأحمد: مالك بن إبراهيم، توظيف الإعلام دعوياً، موقع: لها أون لاين، على الرابط: <http://www.lahaonline.com/articles/view/49722.htm>، 2016، بتصرف.
- ⁴⁵ شيخاقي: سميرة، الإعلام الجديد في عصر المعلومات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الأول والثاني، 2010م، ص: 446.
- ⁴⁶ انظر: إسماعيل: بشرى جميل، مدخل الإعلام الجديد المفهوم والنماذج، مجلة الباحث الإعلامي، العدد 14، 2011م، ص: 19.
- ⁴⁷ عيسى: عبد الرزاق درغام، أهمية الوسائل الحديثة في الدعوة إلى الله تعالى، مجلة الجامعة الأسمرية، العدد 24، السنة 12،

⁴⁸ انظر: رابعة: محمد حسن، دور الإعلام الجديد في تشكيل الرأي العام وآلية توجيهه واستثماره، بحث مقدم في مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2016م، المجلد 1، ص: 78-83.

⁴⁹ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: بدء الوحي، باب: كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، برقم (1)، ص: 7.

⁵⁰ التميمي: محمد زايد أبو رجب، المنظور الإستراتيجي للإعلام الدعوي، دار أجد للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2018م، ص: 73.

⁵¹ البداح: محمد بن خالد، الضوابط التطبيقية لتوظيف المعلومات في خدمة الدعوة، مجلة العلوم الشرعية، العدد التاسع عشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ربيع الآخر 1432هـ، ص: 391.

⁵² غنام: رفيقة، عريف: إسماعيل، توظيف قنوات اليوتيوب في الدعوة إلى الله - قناة دعوة أنموذجاً، مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة ماجستير في العلوم الإسلامية - تخصص: دعوة وإعلام، جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي، معهد العلوم الإسلامية، الجزائر، 2019م، ص: 28.

قائمة المراجع والدراسات:

أولاً: الكتب:

1. أحكام القرآن، أبو بكر محمد بن عبد الله العربي، مراجعة وتعليق: محمد عبدالقادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، 2003م.
2. الأسس العلمية والتطبيقية للإعلام الإسلامي، عبد الوهاب كحيل، بيروت، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1985م.
3. أصول الدعوة، عبد الكريم زيدان، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، الطبعة التاسعة، 2002م.
4. الإعلام الإسلامي الواقع والطموح، إبراهيم إمام، دار الفجر، د.ت، الطبعة الأولى.
5. الإعلام الجديد (شبكات التواصل الاجتماعي)، علي خليل شقرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2014.
6. الإعلام الجديد، المفاهيم والوسائل والتطبيقات، عباس مصطفى صادق، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2008م.
7. تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت: 1205هـ)، تحقيق: عبد العليم الطحاوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، الطبعة الأولى، 2000م.
8. التحرير والتنوير، ابن عاشور، محمد الطاهر (ت: 1390هـ)، الدار التونسية للنشر، تونس، د.ط، 1984م.

9. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير الطبري (ت: 310هـ)، تحقيق: بشار عواد معروف وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1994م.
10. خصائص الدعوة الإسلامية محمد أمين بن عامر، الزرقاء، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1983م.
11. الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها، أحمد غوش، دار الكتاب المصري، القاهرة، الطبعة الثانية، 1987م.
12. فقه التصح والإرشاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، عبد الرحمن حسن حبنكة، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1996م.
13. القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، 2005م.
14. لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت.
15. مجموع فتاوي شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية: (ت: 728هـ)، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم وآخرون، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 2004م.
16. مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (604هـ)، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، 1986م.
17. مع الله دراسات في الدعوة والدعاة، محمد الغزالي، نخبة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة السادسة، 2005م.
18. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمد فؤاد عبد الباقي (ت: 1968)، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، 1944م.
19. المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، القاهرة، مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، 2004م.
20. معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن زكريا: (ت: 395هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م.
21. المنظور الإستراتيجي للإعلام الدعوي، محمد زايد أبو رجب التميمي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2018م.
22. نشر الفضيلة ومواجهة الرذيلة في وسائل الاتصال التقني، صالح آل حسين، الصميعة للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، 1436هـ.

ثانياً: الرسائل الجامعية:

23. إرهاب الدولة في إطار القانون الدولي العام، سامي جاد عبد الرحمن واصل، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة عين شمس، القاهرة، 2003م.
24. توظيف قنوات اليوتيوب في الدعوة إلى الله - قناة دعوة أنموذجاً-، ربيعة غنايم، إسماعيل عريف، مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة ماجستير في العلوم الإسلامية - تخصص: دعوة وإعلام، جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي، معهد العلوم الإسلامية، الجزائر، 2019م.
- ثالثاً: البحوث العلمية:
25. أهمية الوسائل الحديثة في الدعوة إلى الله تعالى، عبد الرزاق درغام عيسى، مجلة الجامعة الأسمرية، العدد 24، السنة 12.
26. الإعلام الجديد في عصر المعلومات، سميرة شيخاتي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الأول والثاني، 2010م.
27. الضوابط التطبيقية لتوظيف المعلومات في خدمة الدعوة، محمد بن خالد البداح، مجلة العلوم الشرعية، العدد التاسع عشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ربيع الآخر 1432هـ.
28. المدونات الإلكترونية، عصام منصور، مجلة دراسات المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، العدد الخامس، جمادى الأولى، 2009م.
29. مدخل الإعلام الجديد المفهوم والنماذج، بشرى جميل إسماعيل، مجلة الباحث الإعلامي، العدد 14، 2011م.
- رابعاً: المؤتمرات العلمية:
30. توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في التصدي للظواهر الإرهابية، السر علي سعد محمد، بحث مقدم في مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2016م، المجلد 1.
31. دور الإعلام الجديد في تشكيل الرأي العام وآلية توجيهه واستثماره، محمد حسن رابعة، بحث مقدم في مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2016م، المجلد 1.
32. سبل تعزيز الانتماء للإسلام من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، نور الدين صلاح جبر الله، من أبحاث المؤتمر مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2016م.
33. مفهوم وأهداف وخصائص شبكات التواصل الاجتماعي ورصد الإيجابيات والسلبيات، مدحت محمد محمود أبو النصر، بحث مقدم في مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2016م، المجلد 1.
- خامساً: المقالات والمواقع الإلكترونية:

34. الدعوة الإسلامية ومواقع التواصل الاجتماعي، عبد الصبور فاضل، موقع الوعي الشبابي، على الرابط: <http://alwaeialshababy.com/ar/index.php/our-religion>، 2021م.
35. توظيف الإعلام دعويًا، مالك بن إبراهيم الأحمد، موقع: لها أون لاين، على الرابط: <http://www.lahaonline.com/articles/view/49722.htm> ، 2016، بتصرف.
36. وسائل التكنولوجيا الحديثة في خدمة الدعوة، عادل عبدالله هندي، موقع: طريق الإسلام، على الرابط: <https://ar.islamway.net/article/61582>، 2016م.
37. وظائف وسائل الإعلام في فلسفة الإعلام الإسلامي، محمد يوسف السماسيري، موقع الموسوعة الإسلامية، على الرابط: <https://www.balagh.com/mosoa/article> ، 2012م.

الإساءة الجنسية لأطفال ما قبل المدرسة

د. زبيدة الخطاح

جامعة يحي فارس المدية، الجزائر

Zoue66@gmail.com

د.خليدة مهيبة

جامعة الحاج موسى أق أخموك تمنراست ،الجزائر

Mehria kh@yahoo.fr

الملخص بالعربية:

ينظر لمؤسسات الاستقبال الأولية لأطفال ما قبل المدرسة على انها مكان آمن تستوفي كل الشروط القانونية والأخلاقية والنفسية والتربوية والتعليمية ومؤهلة لاستقبال أطفال الطفولة المبكرة في أولى خرجاتهم المنظمة من البيت. وتمنح رخصة الانشاء للأفراد المختصين والمؤهلين لهذا الدور وتحمل مسئوليتهم. من المفروض ان يكون هذا الفضاء منبرا للتعلم والراحة واللعب، يطمئن فيه الطفل ويسعد مع اقاربه الا ان في بعض الحالات يحتل الوضع ويحدث الأسوأ لغياب الضمير ولاستغلال هذه الشريحة على انها مازالت غير واعية ولا تنتبه للانزلاقات وسهلة الانقياد والايحاء والصيد فهي فريسة سهلة في غياب وابتعاد الوالدين. والاساءة الجنسية هي من بين الاعتداءات الأكثر انتشارا في ظل التدهور الأخلاقي وغياب القيم والوازع الديني حتى في المؤسسات الأولى مما يفجر الوضع ويدق ناقوس الصحة النفسية للطفل فهو في خطر مما يتطلب التدخل من اجل الحماية والعلاج قبل فوات الأوان فصدمة الإساءة وتداعياتها قد تتحول الى اضطراب ما بعد الصدمة او الى اضطرابات أخرى مصاحبة. ومنه يمكن ان نتساءل ماهي الإجراءات التشخيصية؟ ومن هم المسمين؟ وما تداعياتها وآثارها والوقاية منها والعلاج؟ وماهي إجراءات المحاكمة؟

الكلمات المفتاحية: الإساءة الجنسية، أطفال ما قبل المدرسة.

Sexual abuse of preschool children

Dr.zoubida elhattah

Yahya Faris Médea University, Algeria

Zoue66@gmail.com

Dr.Khalida Mehria

Mussa Ag Akhmouk tamanrasset University , Algeria

Mehria kh@yahoo.fr

Abstract :

Primary pre-school reception institutions are seen as a safe place that meets all legal, ethical, psychological, educational and educational requirements and is eligible to receive early childhood children in their first organized outcry from home. The establishment permit shall be granted to and be held responsible for the competent and qualified individuals. This space is supposed to be a platform for learning, rest and play, where children are reassured and happy with their peers, but in some cases the situation is disrupted and worse because of the lack of conscience. Sexual abuse is one of the most widespread attacks in the face of moral deterioration and the absence of religious values and distributions, even in early institutions, which blow up the situation and alarm the child's mental health. And who can wonder what diagnostic procedures are? And who are the abusers? What are the implications, effects, prevention and treatment? And what are the trial proceedings?

Keywords: Sexual abuse, preschool kids.

الإساءة الجنسية هي " اتصالات أو تفاعلات بين طفل وشخص راشد يستخدم فيها الطفل لشيء جنسيا مرتكبها أو شخص آخر.

أو هي توريط أو إجبار الطفل على نشاطات جنسية رغما عنه، لا يستوعب معناها وطبيعتها، وغير مهياً لها نمائياً (جسدياً، نفسياً) أو قادر على التعبير عن قبولها أو رفضها. تكون هذه النشاطات التعسفية مخالفة للقوانين الجزائية ومرفوضة أخلاقياً ودينياً وثقافياً واجتماعياً. وتحدث الإساءة من خلال نشاطات جنسية ومشاهدة لها من البالغ على الطفل أو من طفل آخر أكبر منه سناً ونضجاً قد يكون مسؤولاً عنه أو موضعاً لثقته أو بيده سلطة ما¹.

وهذه الظاهرة كثيرة الانتشار في مختلف المجتمعات والأعراف، وهي متعددة ومتشعبة، آثارها طويلة المدى ومدمرة إن لم يكن هناك تدخل علاجي سريع. وبما أن الجوانب الجنسية تدخل ضمن الحياة الخاصة للأفراد، يعتبر البوح عنها تهديداً لأمن الشخص واقتداره لدى البالغين فما بالك عند الصغار. وتشير

الإحصاءات إلى أن ثلث إلى نصف حالات الضحايا تحت سن السابعة، وهناك إحصاء آخر يشير أن نسبة التحرش والإساءة ترتفع عند سن 4 سنوات وعند سن 14-15 سنة.

يصف ورتيل وميلر بيرين² نموذجاً متعدد العوامل لأسباب الإساءة الجنسية للطفل CSA على النحو التالي: " تحدث الإساءة الجنسية للطفل في إطار يتمثل في شخص مهين للنظر إلى الأطفال على أنهم موضوعات جنسية، وقادر على الوصول إلى الأطفال القابلين للاستغلال بسهولة نتيجة الإشراف غير المناسب أو قلة معرفة الطفل أو حاجته للانتباه (الرعاية) ويعيش في وسط يتسامح مع الإساءة (أو يشجعها) وهذه العوامل الشخصية والأسرية والبيئية تتفاعل معاً للتقليل من عتبة ارتكاب الإساءة الجنسية.

مرتكبي الإساءة الجنسية:

هم لا يختلفون عمن لا يرتكبون هذه الإساءة حيث قد يتشابهون في الاضطراب النفسي الشديد ومستوى الذكاء. فلو حظ أن بعضهم يتصف بالخلل وفقد للثقة بنفسه وتنقصه المهارات الجنسية السوية ويتميزون بعدم النضج والاعتمادية ويشعرون بالوحدة ورغبة ملحة جنسية غير متحكم فيها. وأغلب مرتكبي الإساءة الجنسية هم من جنس الذكور ومن الأقارب المقربين للضحايا وهم من فئة الأطفال والمراهقين والبالغين. حيث أشارت التقارير أن نصف الضحايا اعتدى عليهم مراهقون، وقد يمارس الضحايا نفس الإساءة الجنسية للغير في سن الرشد.

خصائص الأطفال المعرضون للإساءة الجنسية: هم اللذين قد تجتمع لديهم هذه الظروف المتمثلة كالآتي:

- الخلافات الزوجية وعدم توازن السلطة بين الوالدين.
- انعزال الأسرة وتهميشها اجتماعياً ومادياً ومعنوياً.
- عدم المرافقة المناسبة والإشراف على الأطفال.
- غياب الحوار والتواصل والوعي الصحي والإرشاد من الكبار.
- المبالغة في الإثارة والكبت الجنسي في المحيط الأسري.
- المعنني الذكر الذي يخلف دور الأب والقريب من الأسرة.
- الانعزال الاجتماعي والانطواء للطفل.
- شخصية الطفل الخاضعة والخائفة والعاطفية.

- قد يعتقد الطفل أنّ التودد الجنسي هو نوع من الاهتمام والرعاية.
- نمط التنشئة الأسرية تزيد من خطر الإساءة الجنسية.
- التساهل في مراقبة الطفل.
- إهمال الطفل لضغوط الحياة اليومية أو عدم كفاءة الآباء لتحمل المسؤولية.
- الاتكال على الآخر للمعانة بين المسؤولين عن تربية الطفل.
- عدم المراقبة الكافية للمتواجدين في المؤسسات التعليمية للتلاميذ فيما بينهم ولل كبار المشكوك فيهم.
- الصرامة القانونية غير الكافية التي تنزل بأقصى العقوبات على المتسببين ليكونوا عبرة للآخرين.
- قد يسرح المرتكبين المحكوم عنهم بالعفو الرئاسي فيعودون لممارساتهم الشنيعة.
- أوقات ارتكاب الاعتداء الإساءة: قد تكون مرة واحدة أو مكررة عدة مرات على مدارات مختلفة في أوقات أو أماكن نفسها أو مختلفة أيضا وهي:
- زمن غفلة الآباء عن الطفل.
- فترة الراحة المدرسية في المراحض.
- في آخر الدوام المدرسي عند رجوع الطفل للمنزل يعني في الطريق.
- في أماكن المتاجر والاقبية والمنازل المهجورة والخرب والغابات والسيارات.
- في حالة استقبال الضيوف موضع ثقة.
- إرسال الطفل للضيافة.
- في أجواء العطل الصيفية والاستجمام، في الفرق والنوادي الرياضية (الاستحمام والسباحة)، عند الهروب من المنزل والاستغلال في الشارع.
- آثار الإساءة الجنسية على الأطفال:

أشارت دراسة³ في نتائجها حسب الفئات العمرية لمرحلة الطفولة، حيث خلصت أن أكثر من ثلث أطفال أقل من 7 سنوات الضحايا أظهروا سلوكيات جنسية غير ملائمة مثل ممارسة العادة السرية باستمرار بصورة مكشوفة لاحقا، وتحرشات جنسية بالأطفال أقرانهم والبالغين، ظهور الموضوعات الجنسية مسيطرة في ألعابهم، هذه السلوكيات قد تختفي في مرحلة الكمون (المدرسة) وتعاود الظهور خلال مرحلة المراهقة على شكل ممارسات اباحية ودعارة وعدوان جنسي واغتصاب.

وقد تظهر أعراض التحرش الجنسي على شكل اضطرابات جنسية أو انحرافات جنسية في مرحلة الرشد.

ومن ناحية أخرى أظهر أطفال ما قبل المدرسة أعراض القلق وأعراض الصدمة واضطراب النوم واليقظة الدائمة.

ولاحظ كيندل وزملائه أن ثلث الأطفال الضحايا لم تظهر عليهم آثار مرضية للتحرش مما يشير ان الثلثين يظهران الاعراض لذلك ترجمت بالتكيف حيث قد تختفي الأعراض بسبب بعض العوامل النمائية . وفي دراسة⁴ مقارنة بين راشدين تعرضوا للتحرش الجنسي وآخرون لم يتعرضوا للإساءة الجنسية في طفولتهم المبكرة، لاحظا ظهور بعض الاضطرابات عند الضحايا في سن الرشد تتمثل في: الأفكار الانتحارية، الاكتئاب، اضطراب القلق سوء استعمال المواد المخدرة والمسكرة كالكحول والعقاقير والمهلوسات، ضعف تقدير الذات، الضغط النفسي، اضطراب النوم، ولقد خلصت الدراسة أن الاساءة الجنسية قد ينظر لها على أنها عاملا ضاغطا رئيسيا يزيد من إمكانية تطور الاضطراب في مجال من مجالات الشخصية الهشة.

وزيادة على ذلك يتلقى الأطفال الضحايا تهديدات من المتسببين قد تكون مصدرها أحد المحارم أو الأقارب أو المسؤولين عن الرعاية أو التعلم و التربية أو الجيران أو المعارف أو الغرباء أو الأصدقاء تتضمن هذه التهديدات التهديد الجنسي مقابل التهديد بالانفصال عن أفراد أسرته أو تهديد بالإيذاء لأفراد عائلته زيادة على صدمة الإساءة، هذا كله من أجل إسكات الضحية و تكرار أفعالهم الشنيعة أو التستر على أنفسهم .و يرى كيلى و آخران⁵ أن التهديدات المستخدمة في حالات مراكز الاستقبال المدرسية و ما قبل المدرسية قد تذهب الى أبعد مما هو ضروري لإسكات الضحية (القتل و الحرق و الغرق) و يهدف التهديد الى إحداث حالة من الرعب النفسي بحد ذاته.

عند استكشاف آثار الإساءة أو الحادث على الآباء والجهة المعنية القانونية التأكد من بيانات الطفل لأن الأطفال في هذه المرحلة يكون مجال خيالهم واسعة والطفل حينها لا يفرق بين الخيال والواقع، ويعتمد في أحاديثه كذلك على إسقاط وحذف القصة أكثر من الإضافة وفي بعض الأحيان يحتفظون بالأسرار لما يكون بحاجة لذلك وله قابلية للكذب تزداد مع تقدم السن.

بالإضافة إلى أن الطفل (طفل أقل من سبع سنوات) قادر على تذكر كل المعلومات والشروحات المقدمة له لذلك يجب التأكد من أقوال الطفل وسياقات زيف الشهادة.

يرى سوسي وبرويك⁶ فيما يخص قابلية الطفل المرحلة الأولى أو المبكرة للإيحاء فيما يخص التحرش أو الإساءة الجنسية موضحا:

"يبدو أنه من الأهمية خاصة أن نعرف الظروف و الوقائع التي أعد فيها التقرير الأولي عن الحادثة ، وعدد مرات التي استجوب فيها الطفل ، و من هم الذين قابلوا الطفل و استجوبوه و ما يحملونه من فرضيات و أنواع الأسئلة التي واجهت الطفل ، و اتساق تقارير الطفل مع مرور الزمن و ثباتها ، فإذا كشف الطفل عن الحادثة في جو يخلو من التهديد و الإيحاء ، و إذا لم يكن الكشف نتيجة عدد من المقابلات المتكررة ، و إذا لم يتمكن الراشدون الذين يمكنهم الوصول الى الطفل قبل الإدلاء بشهادته من تشويش ذاكرته من خلال الإيحاء و التدريب ، وإذا بقي الطفل الأصلي ثابتا الى حد كبير مع مرور الوقت ، عندها يمكن الحكم على مقدرة الطفل على تقديم ما هو مناسب قانونيا الى حد كبير ، إن غياب أي من هذه الشروط لا يقلل بحد ذاته من صدق شهادة الطفل إلا أنه يجب أن يثير الحذر في ذهن المحكمة (القضاة)".

الإجراءات التشخيصية:

ولقد وضعت الجمعية الأمريكية للمهن الخاصة بإساءة معاملة الأطفال (APS-AC) عام 1990 الخطوط العريضة للتشخيص النفسي لهؤلاء الذين يعتقدون أنهم تعرضوا للإساءة الجنسية من أجل إثبات ادعاءات الإساءة و أساليب إجراء مقابلات التحقيق (مثلا استخدام الدمى ذات التفاصيل التشريحية)⁷.
ثم يأتي دور التشخيص النفسي من الأخصائيين للوقوف على الآثار المترتبة عن الإساءة والاعتداء الجنسي وتقديم الخطوات والتدخلات العلاجية المناسبة الشاملة لكل أفراد الأسرة ضمن النسق الأسري ويشمل :
- التشخيص الفردي للطفل (لكل الجوانب من نفسه معرفية عقلية، اجتماعية ضمن عوامل النمو والنضج).

- تشخيص الاخوة والمشاركين في السكن العائلي.
- تشخيص العلاقات بين الوالدين.
- تشخيص علاقة الوالدين والطفل.
- تشخيص المسيء إذا كان مثلا أبا أو قريبا أو له علاقة في الحادث.
- الكشف عن العوامل الخطرة وعوامل الحماية والوقاية ودورها في ذلك.
- العمل على عدم تعريض الطفل لمزيد من الاستجواب عن تفاصيل الحادث إذا تأكد حدوثه حتى لا تزيد آلامه حدة.

-الاكتفاء ببعض المعلومات المؤكدة من الطفل في حالة بعض الأطفال الذين يملكون مهارات في التعبير والتصريح دون طرح أسئلة مباشرة عليه، قد تؤدي عفويته وتلقائيته.

-استخدام الأسئلة البسيطة والقصيرة في المقابلة واستخدام الأسماء دون الضمائر للإيضاح، ويجب أن تكون أسئلة الجلسة الأولى وبدايتها مفتوحة النهاية ودون تقييدها باستجابة " نعم ولا " حيث لا يتعذر على الأخصائي طرح أسئلة أخرى من النوع المفتوح لاحقاً. فالطفل في عمر 3 سنوات يستطيع أن يفهم التساؤلات مثل، أين؟ ومن؟ وماذا؟ وأطفال 6 سنوات يفهمون أكثر أسئلة: لماذا؟ ومتى؟ وكيف؟

-استخدام اختبارات الوظائف السلوكية والانفعالية، . مقاييس تقريرية للأطفال (مفهوم الذات، القلق، الاكتئاب، مقياس قائمة سلوك الطفل، الصورة الوالدين (أب، أم CBCL) وتطبيق مقياس معياري لسلوك الأطفال الجنسي في حالة إذا كان قادراً على التمييز بين الممارسة الجنسية السوية والإساءة الجنسية الصادمة لهذه المرحلة .

-الأخذ بعين الاعتبار المتحرش إذا كان عضواً من الأسرة واستمرار تواجده في المنزل (خاصة إذا كان أحد إخوته).

-أخذ بعين الاعتبار اتجاهات الآباء والإخوة والمربين فيما يخص الإساءة الجنسية على الطفل.

-ضغط الأسرة لتداعيات الإساءة قد تسيء للطفل الضحية كأن تحمله المسؤولية فيما حدث له.

-لوم الضحية على التوتر والإزعاج الذي حدث للأسرة نتيجة كشف الطفل الضحية عن الإساءة مما عرض أفرادها للمتابعة ولفت الانتباه والمراقبة.

الوقاية والعلاج:

إن أطفال ما قبل المدرسة قادرون على تعلم المفاهيم الخاصة بالإساءة الجنسية والسلامة الشخصية من خلال أنشطة عملية وحسية باستخدام الأساليب المعرفية السلوكية كالنمذجة ولعب الأدوار. وكانت الأنشطة التي تركز على كيفية حماية الأعضاء التناسلية فعالة كأسلوب وقائي مبكر أفضل من البرامج التي تعتمد على المفاهيم المجردة والتي يكون الهدف منها أخذ الحذر من البالغين الأقرباء الذين يمثلون السلطة في الأسرة أو العائلة.

يرى⁸ أن هناك نماذج علاجية مفيدة أفادت أطفال ما قبل المدرسة لضحايا الإساءة الجنسية منها :

-ارشاد الوالدين

-العلاج الفردي باللعب

- العلاج الجماعي مع علاج جماعي مواز للأهميات.
- التعليم العلاجي فيما قبل المدرسة والعلاج اللفظي.
- وهذه النماذج مصممة لتحقيق مجموعة من الأهداف المختلفة منها :
 - اكتساب مهارات السلامة الشخصية .
 - ارشاد الوالدين غير المتورطين بخصوص الاحتياطات المناسبة لمنع الاساءة.
 - التقليل من سلوك الطفل المعارض .
 - التقليل من السلوك الجنسي غير المناسب .
 - تقوية العلاقة بين الطفل والوالدين .
 - خفض من مستوى المخاوف والقلق وتدريب الطفل على التنفس العميق أثناء المحاكمة .
 - تقديم التربية الجنسية المناسبة لهذه الفئة .
 - التعامل مع المشكلات والاضطرابات الأسرية.
 - اعداد الضحايا الصغار لإجراءات المحاكم وتزويدهم بمعلومات عنها قبل الحضور إليها واستعدادا لجلساتها.
 - تقوية المهارات الفعالة للوالدين للتعامل مع هذه الحالة (وضع الطفل، الإحساس بالذنب)
 - توعية الوالدين بالثقافة والنمو الجنسي لمرحلة الطفولة والطفولة المبكرة.
 - اطلاع الوالدين على شروط الاستقبال والرعاية والتعلم في مؤسسات ما قبل المدرسي.
 - اطلاع الوالدين على الإجراءات القانونية لهذه الحوادث وحقوق الطفل.

التدخلات العلاجية للطفل:

تتمثل في العلاج الفردي باللعب لذوي المخاوف والقلق وصدمات الانفصال عن البيت وعن المعتدي وفي حالة الاستمرار بالتواصل مع المسيء. ويضمن هذا العلاج توفير المساندة أثناء إجراءات المحاكمة. والمواضيع التي يمكن تتبعها خلال هذا العلاج باللعب هو تطور الرموز الانفعالية ومناقشة الضحية واتجاهه نحو المسيء من أفراد أسرته، والتعبير عن الغضب والتربية الجنسية الملائمة لسن الطفل ومهارات السلامة الشخصية⁹.

التهميش:

- ¹ Langstrom, N. (2010) the DSM, diagnostic criteria for exhibition, voyeurism , and frotteurism , Archives of sexual behavior , 39 (2) , 317-324) .p 319.
- ² Wurtele, s, k & Miller –perrin , C.L (1992) Preventing child sexual abus : sharing the responsibility .lincoln .NE : University of Nebraska Press .p 46.
- ³ Kendall –Tackett, K.A Williams, L.& Finkelhor, D (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies, psychological Bulletin, 113, 164-180.p 170.
- ⁴ Starr, R H Maclean, D.J P Keating, D. (1991). Life- span developmental outcomes of child maltreatment, In R.H starr& D.A wolfe (Eds) the effects of child abuse and neglect new york. Guilford.p 101.
- ⁵ Kelley, S, J Brant R, & Wateman J. (1993) Sexual abuse of children in day care centers. child abuse and neglect. 17,71, 89.p 82.
- ⁶ Cecis, S, J& Bruck, M (1993) . Suggestibility of the child witness. A historical review and synthesis, psychological Bulletin, 113, 403-439.p 433.

⁷ بشناق رأفت محمد (2001) سيكولوجيا الأطفال -دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية -، دار النفائس، بيروت. ص 265.

⁸ الريحاني، سليمان وحمد نزيه وآخرون (1998) تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة المركز العربي للتعريف والترجمة والتأليف والنشر دمشق. ص 347.

⁹ الريحاني، سليمان وحمد نزيه وآخرون (1998) تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة المركز العربي للتعريف والترجمة والتأليف والنشر دمشق. ص 250.

المراجع:

المراجع العربية:

- 1-الريحاني، سليمان وحمد نزيه وآخرون (1998) تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة المركز العربي للتعريف والترجمة والتأليف والنشر دمشق.
- 2-بشناق رأفت محمد (2001) سيكولوجيا الأطفال -دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية -، دار النفائس، بيروت.

المراجع الأجنبية:

- 1-Cecis, S, J& Bruck, M (1993) . Suggestibility of the child witness. Ahistorical review and synthesis, psychological Bulletin,113,403-439.
- 2-Kelley, S, J Brant R, &Wateman J. (1993) Sexual abuse of children in day care centers. child abuse and neglect. 17,71, 89.
- 3-Kendall –Tackett, K.A Williams, L.& Finkelhor, D (1993). Impact of sexual abuse on children: Areview and synthesis of recent empirical studies, psychological Bulletin, 113, 164-180.
- 4-Langstrom, N. (2010) the DSM, diagnostic criteria for exhibition,voyeurism , and frotteurism , Archives of sexual behavior , 39 (2) , 317-324).
- 5-Starr, R H Maclean, D.J P Keating, D. (1991). Life- span developmental outcomes of child maltreatment, In R.H starr& D.A wolfe (Eds) the effects of child abuse and neglect new york. Guilford.
- 6-Wurtele, s, k & Miller –perrin , C.L (1992) Preventing child sexual abus : sharing the responsibility .lincoln .NE : University of Nebraska Press.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الحياة الاجتماعية في مصر في العصر الفاطمي

(358-567 هـ / 969-1171 م)

من خلال كتاب "اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء" للمقرزي

المدرس المساعد لميس ليث مهدي

وزارة التربية / اعدادية طارق بن زياد للبنين

العراق / بغداد

lameeslaith@gmail.com

الملخص بالعربية:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الحياة الاجتماعية في مصر في العصر الفاطمي (969 هـ / 1171 م)، وذلك من خلال استعراض كتاب "اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء" (للمقرزي).

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن كتاب اتعاظ الحنفاء يُعد من أهم الكتب التي أرخت لعصر الدولة الفاطمية، وترجمت لخلفائها، وأن الكتاب أبرز لنا مدى تماسك المجتمع الإسلامي وانصهاره، ويظهر هذا جلياً من خلال استقرار ما أوردوه من تراجم، فقد تنوعت بين تراجم عرب، وترك، وماليك، وأحرار، وعبيد، وأغنياء وفقراء، وقد بُنيت هذه التراجم بتنوعها أن الكل في المجتمع سواسية. وأن الجانب الاجتماعي قد شكل عنصراً هاماً من مادة الكتاب، وقد أتت فيه صور متعددة متنوعة، وقد عُني بها المؤلف.

الكلمات المفتاحية: الفاطميين، القاهرة، المسلمين، النيل، المناسبات، مصر.

Social life in Egypt in the Fatimid era

(AH/ 969 - 1171 AD 567 - 358)

Through the book "The Hanafa's Advocacy with the News of the Fatimid Imams Al-Khalafa" by Al-Maqrizi

Assistant teacher: lamees laith Mehdi

Ministry of Education: Tariq Bin Ziyad High School for Boys

Iraq – Baghdad

lameeslaith@gmail.com

Abstract:

This study aims to identify the social life in Egypt in the Fatimid era (969 AH / 1171 AD), through a review of the book "The Hanfa's Teaching of the News of the Fatimid Imams Al-Khalafa" (by Al-Maqrizi).

The study reached several results, the most important of which are: that the book "I'taz al-Hanafa" is one of the most important books that dated to the era of

the Fatimid state, and was translated by its successors, and that the book highlighted to us the extent of the cohesion and fusion of the Islamic society, and this is evident through extrapolating their translations, as they varied between translations Arabs, Turks, Mamluks, freemen, slaves, rich and poor, and these translations, in their diversity, showed that everyone in society is equal. And that the social aspect has formed an important element of the book's material, and there are many and varied images in it, which the author has been concerned with.

Keywords: Fatimid's, Cairo, Muslims, Nile, occasions, Egypt .

المقدمة

آل حكم "مصر" إلى "أحمد بن علي بن الإخشيد" سنة (357هـ / 968م) ولأنه كان حدثاً صغيراً لا رأي له ولا تدبيراً، فقد اختلت الأمور واضطربت الشؤون، وجاع الجند، وكان "بمصر" غلاء فاحش، ووباء ساحق، وكانت أعين الفاطميين متطلعة إلى ملك مصر، فواتتهم بذلك فرصة للوثوب عليها، وتهيأ لهم ما أرادوا من فتح هذه البلاد بقليل من الدماء، بعد أن أمّنوا المصريين على أرواحهم وأموالهم وأملأهم، وكان ذلك بقيادة "جوهر الصقلي" (358هـ / 969م)، في جيش يربو على مائة ألف فارس، مجهّز بألف ومائتي صندوق من المال.

وما كاد "جوهر" يصل إلى "تروجة" بالقرب من الإسكندرية، حتى اضطرب المصريون وفزعوا إلى الوزير "جعفر بن الفرات" واتفقوا معه على مراسلة "جوهر" في الصلح، وطلب الأمان لهم وإقرارهم على أملاكهم، واختاروا لتنفيذ ذلك وفدًا من وجهاتهم لمقابلة "جوهر" فأجابهم إلى ملتسمهم، وكتب لهم عهدًا بما طلبوه، ثم عزّ على الإخشيدية أن يُبدّد ملكهم العظيم، فنقضوا العهد، واستنفروا جماعة من العسكر، فلما تقدّم "جوهر" إلى "الجيزة" لم يستطيعوا أن يثبتوا له، ووفد غداة النصر إلى "مصر" عليه ثوب ديباج مدّهب، ونزل "بالمناخ" وهو موقع القاهرة اليوم. تم للفاطميين الفتح، واقتحم جيشهم ملك مصر، تظله قيادة "جوهر" العظيم، ومن ثمّ أرادوا أن يؤسسوا مدينة جديدةً تخلّد ذكرهم، وتطبع على صفحة التاريخ أثرهم، وتكون لهم معقلًا وحصنًا يأوون إليه، ويتخذون منه مستقرًا ومقامًا.

أنشأ "جوهر" تلك المدينة، وسَمّاها "المنصورية" وذلك في غضون عام (358هـ / 969م)، ولما انتقل "المعز لدين الله الفاطمي، من "القيروان" ووفد إلى "مصر" للإقامة بها سنة (362هـ / 973م)، غيّر اسم المدينة، وسَمّاها القاهرة المعزية نسبةً إليه⁽¹⁾. وبقيت تلك الدولة تحكم البلاد من ذلك الحين، وحتى سنة (567هـ / 1171م)، وخلال هذه الفترة الممتدة من عمر البلاد كانت لتلك الدولة صولات

وجولات، ولا شك من أن المجتمع في ذاك الزمان كان له دور مهم في مجريات الأحداث، وفي هذا البحث استعراض للأوضاع الاجتماعية في مصر زمن الفاطميين.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تأتي صلاحية هذا الموضوع للدراسة من أهمية دراسة الجوانب الحضارية في كتب المؤرخين ليتضح لنا الرقي الفكري لديهم، وكيف أنهم لم يكتبوا التاريخ وفق منهج واحد أو طريقة رتيبة قد تصيب القارئ بالملل، بل تنوعت هذه الطرق في الكتابة والمناهج في التدوين التاريخي.

كما أن هذه الدراسة تعمل على دراسة عصر هؤلاء المؤرخين دراسة منهجية تفصيلية، ومن ثم إلقاء الضوء على ملامح التطور الحضاري في عصورهم، وكذلك دراسة تأثيرهم بالأحداث المحيطة بهم وتأثيرهم فيها، ومن ثم التوصل إلى معرفة ميولهم وأهوائهم، والوقوف على كثير من الأخطاء والكشف عن العديد من الحقائق.

وبوجه خاص فإن المقرئ واحد من بين مؤرخي العصر المملوكي الذين قد تميزوا بأنهم من أعلام المؤرخين المصريين بوجه خاص، ومؤرخي العصر المملوكي بوجه عام، وتأتي أهمية هؤلاء من أن جميعهم يعد شاهد عيان على كثير من الأحداث، بل ربما كانوا في بعضها من المشاركين فيها، وأحد مكوناتها.

وليس يخاف على باحث التاريخ أن هذه الحقبة لا تزال تستند إلى مصادر متأخرة وتحديداً إلى أعمال مؤرخي القرن التاسع الهجري من أمثال: ابن الفرات (807هـ/1404م) وابن دقماق (809هـ/1406م) وغيرهما، حيث لا تزال هذه الأعمال تنصدر أعمال البحث والتحقيق، وهذا يعطي لكتب المقرئ أهمية كبيرة في دراسة هذه الحقبة كونها من المصادر المعاصرة للأحداث، أو على الأقل في الغالب الأعم منها.

يضاف إلى ما سبق ذكره أن هذا الكتاب يعد مرجعاً هاماً للأحوال الحضارية في هذه الفترة، حيث تناول المؤلف كثيراً من الجوانب الاجتماعية، وغيرها، مما يضيف على هذه الكتب أهمية تضاف لما سبق ذكره. كما أن الباحث لم يواجه صعوبة في جمع المادة العلمية؛ فهي تتعلق بواحد من كتب التاريخ المهمة للعصر الفاطمي، وقد أورد المؤلف فيه من الشواهد على تطور الجانب الاجتماعي في زمنهم مادة تكفي لإقامة هيكل عام للدراسة. هذا ومن المعلوم أنه قد لا يسلم أي بحث من صعوبات تواجهه، ولكن من فضل الله عليّ وتوفيقه لم يصادف بحثي أي صعوبة عرقلة سيره، أو أثرت في نتائجه، وكل الذي يمكن اعتباره

صعوبات ما يتصل بتخطيط الموضوع، ومنهج الدراسة، وتحليل المادة العلمية الواردة في الكتاب، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

- صعوبة الحصول على عدد من المصادر أو المراجع ذات العلاقة بموضوع البحث، إذ ندرتها وقلة توافرها كان حائلاً دون ذلك.

- واجه الباحث عدداً من النقاط والمسائل تتعلق بمصطلحات العصر والتي شغلت وقته بالتفكير والبحث عنها في مظانها، دون الوصول لنتائج في بعضها، وقد استطعت التغلب على ذلك النوع من الصعوبة بالتعاون مع عدد من المختصين، وكذلك اعتمدت على الشبكة العنكبوتية في تحرير بعضها، ما استطعت إلى ذلك سبيلاً.

- عزو عدد من النصوص التي ذكرها المؤلف إلى المصادر التي أحال إليها، مما يجعلني أجزم أن عدد من هذه المؤلفات لم يصلنا كاملاً، وما بين أيدينا منه به نقص ظاهر وجلي.

خطة البحث:

وستكون هذه الدراسة المختصرة في أربعة فصول، مسبقة بتمهيد، ومقدمة، وعلى النحو التالي:

المقدمة: عن الفتح الفاطمي لمصر.

تمهيد: عن المؤلف والكتاب.

الفصل الأول: المجتمع المصري زمن الفاطميين، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: عناصر السكان.

المبحث الثاني: طبقات المجتمع.

الفصل الثاني: المناسبات والاحتفالات الإسلامية والقومية، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: المناسبات والأعياد الإسلامية.

المبحث الثاني: الاحتفالات والمناسبات الأسرية.

الفصل الثالث: المناسبات والاحتفالات الشيعية ومناسبات أهل الذمة، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: المناسبات والأعياد الشيعية:

المبحث الثاني: مناسبات أهل الذمة وأعيادهم.

الفصل الرابع: الاحتفالات الأسرية ووسائل التسلية، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: الاحتفالات الأسرية.

المبحث الثاني: وسائل التسلية.

التمهيد

عن المؤلف والكتاب

أولاً: المؤلف: المقرئزي، أحمد بن علي بن عبد القادر، أبو العباس الحسيني العبيدي، تقي الدين المقرئزي (766-845هـ/1365-1441م) مؤرخ الديار المصرية. أصله من بعلبك، ونسبته إلى حارة المقارزة، من حارات بعلبك في أيامه⁽²⁾. ولد ونشأ ومات في القاهرة، وولي فيها الحسبة والخطابة والإمامة مرات، واتصل بالملك الظاهر برقوق، فدخل دمشق مع ولده الناصر سنة (810هـ/1408م) وعرض عليه قضاءها فأبى، وعاد إلى مصر، وهو عمدة المؤرخين، تفقه على مذهب الحنفية ثم تحول شافعيًا بعد مدة طويلة⁽³⁾.

تفقه المقرئزي وبرع وصنف التصانيف المفيدة النافعة الجامعة لكل عمل وكان ضابطاً مؤرخاً مفنناً محدثاً معظماً في الدول، ولي حسبة القاهرة أول ولايته من قبل الملك الظاهر برقوق⁽⁴⁾ عوضاً عن شمس الدين محمد النجاشي⁽⁵⁾، ثم عزل بالقاضي بدر الدين العيني⁽⁶⁾، ثم وليها عنه أيضاً وولى عدة وظائف دينية، وعرض عليه قضاء دمشق في أوائل الدولة الناصرية فأبى أن يقبل ذلك. واشتهر ذكره في حياته وبعد موته في التاريخ وغيره حتى صار يضرب به المثل. وكان منقطعاً في داره ملازماً للعبادة قل أن يتردد إلى أحد إلا لضرورة⁽⁷⁾. سمع المقرئزي من جماعة من الشيوخ كالأمدى، والبلقيني، والعراقي، والهيشمي، وحج فسَمِعَ بِمَكَّةَ من علمائها وسمع في الشام من جماعة واشتغل كثيراً وطاف على الشيوخ ولقي الكبار وجالس الأئمة وتفقه حنفياً على مذهب جده لأنه ثم تحول شافعيًا، وقيل عنه: كَانَ مَائِلًا إِلَى الظَّاهِرِ⁽⁸⁾.

وقد برع المقرئزي في جملة من العلوم؛ فقد نظر في عدة فنون وشارك في الفَضَائِلِ وَقَالَ النظم والنثر وناب في الحكم وكتب التوقيع وولى الحسبة بالقاهرة غير مرة والخطابة بجامع عمرو والإمامة بجامع الحاكم وقراءة الحديث بالمؤيدة⁽⁹⁾.

وخلاصة القول: فإن المقرئزي ثروة فكرية هائلة، فقد كان يمثل شخصية العالم العامل، الخصب القريحة المأمون المعرفة الوافر العطاء، حتى زادت على مائتي مجلد كبار، ومن مؤلفاته: "المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار"، ويعرف بخطط المقرئزي، و"السلوك في معرفة دول الملوك" و"تاريخ الأقباط" و"البيان والإعراب عما في أرض مصر من الأعراب" و"التنازع والتخاصم في ما بين بني أمية وبني هاشم" و"تاريخ الحبش" و"شذور العقود في ذكر النقود" و"تجريد التوحيد المفيد" و"نحل عبر النحل" و"إمتاع الأسماع بما

للمرسول من الأبناء والأموال والخفدة والمتاع" و"منتخب التذكرة" و"تاريخ بناء الكعبة"، و"اتعاظ الحنفاء في أخبار الأئمة الفاطميين والخلفاء"، و"الأوزان والأكيال"، و"الخبر عن البشر" و"عقد جواهر الأسفاط في ملوك مصر والفسطاط"، و"درر العقود الفريدة" و"الإمام بأخبار من بأرض الحبشة من ملوك الإسلام"، و"الطرفة الغربية في أخبار حضرموت العجيبة"، و"مختصر الكامل، لعبد الله بن عدي"، وغيرها⁽¹⁰⁾.

ثانيًا: الكتاب: من بين أكثر مؤلفات المقرئ أهمية، ويشتمل على ذكر من ملك مصر من الأمراء، والخلفاء، وما كان في أيامهم من الحوادث، منذ فتحت إلى أن زالت الدولة الفاطمية، أراد أن يصل ذلك بذكر من ملك مصر، من بعدهم، من الأكراد، والأتراك، والجراسية، غير معتن فيه بالتراجم، والوفيات، وقد ذكر المؤلف أنه بدأ فيه بعد أن أكمل كتابه "عقد جواهر الأسفاط" وفي هذا يقول: "فإني لما أعاني الله جلّت قدرته، وتعالّت عظمته، على إكمال كتاب "عقد جواهر الأسفاط في أخبار مدينة الفسطاط"، وضمنته ما وقفت عليه، وأرشدني الله سبحانه إليه من أحوال مدينة الفسطاط منذ افتتح أرض مصر أصحاب رسول الله وصارت دار إسلام، إلى أن قدمت جيوش الإمام المعز لدين الله أبي تميم معد من بلاد المغرب مع عبده وقائده وكتابه أبي الحسين جوهر القائد الصقلي في سنة ثمان وخمسين وثلاثمائة، ونزلت في شمال الفسطاط بالمناخ، وأسس مدينة القاهرة وحل بها، أحببت أن أضع لمن ملك القاهرة من الخلفاء ديواناً يشتمل على جمل خبرهم، ويعرب عن أكثر سيرهم، فجمعت هذا الكتاب وسميته كتاب: "اتعاظ الحنفاء بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء"⁽¹¹⁾.

ويشتمل الكتاب على ذكر من ملك مصر، وما كان في أيامهم من: الحوادث، منذ: فتحت، إلى أن زالت الدولة الفاطمية، غير معتن فيه بالتراجم، والوفيات⁽¹²⁾.

ابتدأ المقرئ كتابه بترجمة سينا علي بن أبي طالب ثم بتاريخ الدولة العلوية في إفريقيا، والدولة الفاطمية في القاهرة، وتعرض لأخبار القرامطة⁽¹³⁾. ومنهجه خليط بين تراجم الرجال والتأريخ بحسب السنوات، فهو يبدأ بترجمة الأمير ويؤرخ ضمنها بالسنوات، إلى سنة 567هـ. وقد اعتمد المقرئ في كتابه هذا على جملة من المصادر المهمة، منها: تاريخ مصر الحسن بن إبراهيم بن زولاق، ونقل عن ابن حزم، في جمهرة أنساب العرب. وعن ابن الأثير، في الكامل⁽¹⁴⁾. وعن ابن خلدون في العبر⁽¹⁵⁾. ونقل عن أبي الحسين، وعنه يقول المقرئ: وقد وقفت على مجلد يشتمل على بضع وعشرين كراسة في الطعن على أنساب الخلفاء الفاطميين، تأليف الشريف العابد المعروف بأخي محسن، وهو محمد بن علي بن الحسين ابن أحمد بن إسماعيل بن محمد بن إسماعيل بن جعفر الصادق ويكنى بأبي الحسين، وهو كتاب مفيد)

¹⁶). وغيرهم كثير، وهذه المصادر التي اعتمدها المقريري تؤكد دقته في النقل، ومحاولته الاعتماد على المصادر ذات الثقة، ومن ثم فقد اكتسب كتابه قيمة كبيرة، قد استمدتها من أهمية تلك المصادر التي اعتمدها، إضافة إلى ما بذله المقريري من جهد في محاولة إخراج كتابه على الوجه الأمثل.

الفصل الأول

المجتمع المصري زمن الفاطميين

المبحث الأول / عناصر السكان

كان المجتمع المصري زمن الفاطميين قد تشكل من مجموعة من العناصر السكانية، وعليهم كان البناء الاجتماعي للدولة، وكان تنوع هذه العناصر مدعاة لتعجب المؤرخين، فيقول أحدهم "وأما سكان أرض مصر فأخلاق من الناس مختلفة الأصناف، من قبط وروم وعرب وبربر وأكراد وديلم وحبشان وأرمن، وغير ذلك من الأصناف والأجناس على حسب اختلافاتهم، وقالوا: إن السبب في اختلافهم، والموجب لاختلافهم، اختلاط المالكن لها، والمتغلبين عليها، من العمالقة واليونانيين والروم والعرب وغيرهم، فلهذا اختلطت أنسابهم فاقصروا من التعريف بأنفسهم على الانتساب إلى مواضعهم، والانتماء إلى مساقطهم ومواقعهم" (¹⁷).

وقد تشكل العنصر السكاني من:

- المغاربة: وهم عنصر رئيس من عناصر السكان، فقد أتوا مع الفاطميين القادمين من بلاد المغرب مع طلائع الجيش القادم إلى مصر من بلاد المغرب. وقد تشكل العنصر المغربي في مصر من مجموعة قبائل، وهي (¹⁸):

كتامة (¹⁹)، زويلة (²⁰)، المصامدة (²¹)، لواته (²²)، صنهاجة (²³)، بنو الشعرية (²⁴)، البرقية (²⁵)، المحمودية (²⁶)، العدوية (²⁷)، الباطلية (²⁸).

- الأتراك: وهم أهل تركستان (²⁹)، وهم قبائل رعوية تتشكل من عدد من القبائل، وقد وفدوا إلى مصر منذ العصر الطولوني إذ كان مؤسس الدولة واحد منهم. وقد سكن الأتراك بالقاهرة، ولهم فيها حارة عرفت باسمهم.

- السودان: وهم كل من قدم إلى مصر من الجهات الإفريقية، وهذا العنصر قدم مصر منذ القدم، وبدأ ظهورهم في أيام الطولونيين، لكنه زاد وضوحاً في زمن الإخشيديين.

- الأرمن: وهم من الأمم المعروفة منذ القدم، وقد زاد نفوذهم فيها بتولي بگرام الأرمني الوزارة للحافظ الفاطمي.

- الصقالبة: وهم قبائل ينتمون لأصل واحد، ومنشئهم بلاد أوروبا وآسيا، وإليهم ينتمي كبير قادة الفاطميين، جوهر الصقلي؛ إذ قد اهتم خلفاء الفاطميين بهذا العنصر سيما المعز، ولهذا كان القائد جوهر في زمنه⁽³⁰⁾.

- الأكراد⁽³¹⁾: شعب يعود أصله إلى الجنس الإيراني، وقد ابتداء قدومهم إلى مصر مع طلائع الجيش الأيوبي القادم إليها صحبة القائد الأيوبي الكبير أسد الدين شيركوه، وهو كردي الأصل.

المبحث الثاني

طبقات المجتمع⁽³²⁾

أولاً: طبقة الحكام: وهم أصحاب السلطان والجاه في الدولة، ويمثلهم الخليفة ومعاونوه.

ثانياً: طبقة الفقهاء والعلماء: وهذه تشمل كذلك طلاب العلم، وفيما يخص العلماء فقد لقي هؤلاء تكريماً من الخلفاء لما كان للعلماء من مكانة لدى العامة فقد كان للعلماء كلمتهم المسموعة، وسلطانهم الكبير على العامة.

ثالثاً: طبقة التجار: سماهم المقرئزي أهل اليسار⁽³³⁾ كانت هذه الفئة تتمتع بمكانة مرموقة لدى خلفاء الفاطميين، فقد كان هؤلاء التجار يمثلون المصدر الأول الذي يعتمدون عليه في سد حاجاتهم في الأوقات العصيبة⁽³⁴⁾.

رابعاً: طبقة أرباب الصنائع والمهن: وهم ممن اشتغلوا ببعض الصناعات كالأنسجة، والمعادن، والزجاج، والأطعمة... وغيرها من الصناعات التي تلبى رغبات المجتمع آنذاك وكانت عيشتهم متوسطة⁽³⁵⁾.

خامساً: طبقة متوسطي الحال من الباعة: وهؤلاء قد يدرجوا ضمن طبقة أرباب الصنائع والمهن باعتبارهم أصحاب مهنة، وهذه الطبقة كانت تعمل في مجال التجارة وإن كانت تجارة محدودة للغاية⁽³⁶⁾.

سادساً: طبقة الزراعة وأهل الفلاحة: وهم سواد الناس، فلم يكن نصيبهم سوى الإهمال وقد وصلت أحوالهم إلى درجة كبيرة من السوء، وزاد من هذا السوء كثرة المغارم، التي حلت بهم، والضرائب التي فرضت عليهم، وهذه الضرائب ربما لا يكون قد نجا منها كثير من عناصر المجتمع غير أنها تكون أشد وقعا وأكثر أثرا عند الزراعة باعتبار قلة حيلتهم وضعف دخولهم، وهذا نتج عنه هجرهم للقرى وللأراضي⁽³⁷⁾.

سابعاً: طبقة ذوو الحاجة والمسكنة: أو هم الحرافيش وقد اشتركوا مع الدراويش في صفة الفقر وهم أشهر فرق المعدمين، وهذه الطبقة كانت تعيش على التسول في الجوامع والخوانق، وهذه الطبقة انبثق منها قطاع الطرق واللصوص ممن يسعون إلى الحصول على المال لتحسين أوضاعهم حتى إن كانت طريقة الحصول عليها طريقة غير شرعية⁽³⁸⁾.

المبحث الثاني

المناسبات والاحتفالات الإسلامية والقومية

أولاً: المناسبات والأعياد الإسلامية

- احتفالات رأس السنة الهجرية: وهي من الاحتفالات الإسلامية الخاصة، وقد أورد المؤلف في كتابه ما يؤكد احتفال الفاطميين بهذه المناسبة، من ذلك ما ذكره في حوادث سنة تسعين وثلثمائة في أول يوم من المحرم ظهر الحاكم ودخل الناس فهنئوه بالعام⁽³⁹⁾.

وفي المحرم من سنة إحدى وتسعين وثلثمائة واصل الحاكم الركوب في الليل في كل ليلة، وكان يركب إلى موضع موضع وإلى شارع شارع وإلى زقاق زقاق، وأمر الناس بالوقيد، فتزايدوا فيه بالشوارع والأزقة، وزينت الأسواق والقياسر بأنواع الزينة، وباعوا واشتروا، وأوقدوا الشموع الكبيرة طول الليل، وأنفقوا الأموال الكثيرة في المآكل والمشارب والغناء واللهو.

وفي سنة (391هـ) منع الرجال المشاة بين يدي الحاكم بأمر الله (386: 411هـ)، منصور بن نزار (ت 411هـ) أن يقرب أحد من الناس الحاكم، فزجرهم، وقال لا تمنعوا أحداً، فأحرق الناس به وأكثروا من الدعاء له، وزينت الصناعة، وخرج سائر الناس بالليل للتفرج وغلب النساء الرجال على الخروج في الليل، وتزايد الزحام في الشوارع والطرق وتجاهروا بكثير من المسكرات، وأفرط الأمر من ليلة التاسع عشر إلى ليلة الرابع والعشرين فلما خرج الناس عن الحد أمر الحاكم ألا تخرج امرأة من العشاء، فإن ظهرت نكل بها. ومنع الناس من الجلوس في الخوانيت⁽⁴⁰⁾.

- الاحتفال بالمولد النبوي الشريف: وكان الاحتفال به يبدأ بعد صلاة الظهر من يوم المولد، ويذكر المقرئ في شأنه أنه جرى الرسم في عمل المولد الكريم النبوي في ربيع الأول على العادة⁽⁴¹⁾.

ومنه ما أورده المؤلف في حوادث سنة سبع عشرة وخمسمائة، قال: "وعمل في شهر ربيع الأول المولد الكريم، وفرق المال على الرسم"⁽⁴²⁾.

- احتفالات شهر رمضان: وكانت الدولة تقيم الأسمطة للإفطار، وفي هذا يقول المؤلف: وجرى الأمر في الفطر على السماط ليالي رمضان، وفي صلاة الحاكم بالناس يوم الجمعة على ما تقدم⁽⁴³⁾، واستهل رمضان، فحضر الأسماط مع الحاكم القائد صالح قائد القواد*، والقاضي مالك بن سعيد*، وجلس فوق القاضي عبد العزيز بن النعمان*، قاضي الحاكم⁽⁴⁴⁾. وكانت الدولة تنفق نفقة كبيرة على هذا السماط، وما ذكره المقرئ عن نفقة هذا السماط قوله: وكان الذي أنفق في أسمطة شهر رمضان عن تسع وعشرين ليلة، خارجاً عن التوسعة المطلقة أصنافاً برسم الخليفة وجهاته، وخارجاً عن العطية، وخارجاً عن رسم القراء والمسحرين وخارجاً عن الأشربة والحلاوات من ألعاب، ستة عشر ألف دينار وأربعمائة وستة وثلاثين ديناراً، وجملة ما قدر على المنفق في شهر رمضان، بما تقدم شرحه، والتوسعة والصدقات والفقرة وكسوة الغرة والعيد، مائة ألف دينار عينا، وضرب في خميس العدى ألف دينار عملت عشرين ألف خروبة، وكانت العادة أن يضرب في كل سنة خمسمائة دينار⁽⁴⁵⁾. ومن رواياته عن الاعتناء بشهر رمضان قوله: فلما دخل شهر رمضان، وفيه السماط كل ليلة بقاعة الذهب، ويحضر الوزير وإخوته وأصحابه، فحضر المأمون* وأخوه المؤمن* السماط أول ليلة، فأكرمهما الأمر بما أخرجه لهما مما كانت يده فيه، وأرسل رسالة إلى المؤمن ليستأنس بحضوره السماط مع أخيه، فلم يتسع لهما مع هذه المكارمة الانقطاع⁽⁴⁶⁾.

- احتفالات عيد الفطر: وهو لا شك من المناسبات المهمة عند المسلمين، ولهذا فقد كان مظاهر الاحتفال به في زمن الفاطميين من المظاهر الهامة وكان المعز الفاطمي عارفاً بالأمور، مطلعاً على الأحوال بالذكاء، وكان يضرب في فنون منها النجامة، فرتب في القصر ما يحتاج إليه الملوك بل الخلفاء، بحيث لا يراهم العيان في النقلة من مكان إلى مكان، وجعل لهم في ساحاته البحر والميدان والبستان، وتقدم بعمارة المصلى ظاهر القاهرة لأهلها، لخطبتهم فيها والصلاة في عيدي الفطر والنحر، والآخر بالقرافة لأهل مصر⁽⁴⁷⁾. وأفطر جوهر* يوم الفطر على عدد بغير رؤية، وصلى صلاة العيد بالقاهرة، صلى به على بن وليد الإشبيلي* وخطب، ولم يصل أهل مصر، وصلوا من الغد في الجامع العتيق، وخطب لهم رجل هاشمي. وكان أبو طاهر القاضي* قد التمس الهلال على رسمه في سطح الجامع فلم يره، وبلغ ذلك جوهر فأكره وتحدد عليه⁽⁴⁸⁾.

وركب المعز يوم الفطر لصلاة العيد إلى مصلى القاهرة الذي بناه جوهر، وكان محمد بن أحمد بن الأدرع* الحسيني قد بكر وجلس في المصلى تحت القبة، فجاء الخدم وأقاموه وأقعدوا موضعه أبا جعفر مسلم*،

وأقعدوه دونه، فكان أبو جعفر مسلم خلف المعز عن يمينه وهو يصلي. وأقبل المعز في زيه وبنوده وقبابه، وصلى بالناس صلاة العيد صلاةً تامة طويلة، قرأ في الأولى بأم الكتاب، وهل أتاك حديث الغاشية؛ ثم كبر بعد القراءة، وركع فأطال، وسجد فأطال⁽⁴⁹⁾.

- احتفالات عيد الأضحى: ومن صور الاحتفال به ما أورده في حوادث سنة اثنتين وستين وثلاثمائة، قال: "وغدا المعز لصلاة عيد النحر في عساكره، وصلى كما ذكر في صلاة الفطر من القراءة والتكبير وطول الركوع والسجود، وخطب وانصرف في زيه، فلما وصل إلى القصر أذن للناس عامة فدخلوا والشمسة* منصوبة على حالها، فلم يبق أحد حتى دخل من أهل مصر والشام والعراق، فذكر أهل العراق وأهل خراسان، ومن يواصل الحج أنهم لم يرو قط مثل هذه الشمسة؛ وذكر أصحاب جوهر الصقلي ووجوه التجار أنه لا قيمة لما فيها، وأن شمسة بني العباس كان أكثرها مصنوعاً ومن شبه، وأن مساحتها مثل ربع هذه"⁽⁵⁰⁾. ومنه قوله: "وبرز ركب المعز يوم عيد النحر على رسمه، فصلى وخطب، وأطعم الناس بالقصر"⁽⁵¹⁾.

كما أورد المؤلف في حوادث سنة ست وثمانين وثلاثمائة، مظاهراً من مظاهر الاحتفال فقال: وركب الحاكم يوم الأضحى فصلى بالناس صلاة العيد بالمصلى وخطب، وأصعد معه المنذر القاضي محمد بن النعمان وبرزوان وابن عمار وجماعة⁽⁵²⁾. وعمل سماء العيد السكر من عند نجيب الدولة على بن أحمد الجرجاني، وعدد قطعه وتمائله مائة وسبع وخمسون قطعة وسبعة قصور كبار، كلها من السكر، وحمل في تاسعه إلى القصر ومعه الفرحية الطبالون، وأفراس الخيل، والسودان والصقالبة على العادة⁽⁵³⁾.

المبحث الثاني

الاحتفالات والمناسبات القومية

وهي الاحتفالات العامة التي يشارك فيها جميع أطراف المجتمع إذ لا تخص طائفة دون أخرى، ومن هذه الاحتفالات:

1- الاحتفال بعيد الخروج إلى سجن يوسف عليه السلام: ومنه قوله في حوادث شهر ربيع الأول، من سنة خمس عشرة وأربعمائة: وفيه طاف العامة والسوق أسواق مصر بالطبول والأبواق يجمعون من التجار والباعة ما ينفقونه في مضيقهم إلى سجن يوسف، فقبل لهم شغلنا بعدم الأقوات يمنعنا عن هذا⁽⁵⁴⁾.

رسم لشافي الدولة أبي طاهر بن كافي*، متولي الشرطة السفلى، بتقرير الرسم على التجار حتى يدفعوا إلى العامة ما جرت به رسومهم، وأذن لهم في الخروج إلى سجن يوسف، ووعدوا أن يطلق لهم الظاهر، علي بن منصور (ت 427) ضعف ما أطلق لهم في السنة الماضية من الهبة، فخرجوا⁽⁵⁵⁾.

وذكر المقرئ في حوادث شهر جمادى الأولى وفي تاسعه ركب القائد الأجل عز الدولة ومصطفاهما معضاد الخادم الأسود* في جميع الأتراك ووجوه القواد، وشق مدينة مصر إلى الصناعة، ثم خرج منها وعدى بمن معه إلى الجيزة، حتى رتب للظاهر عسكريا يقيم معه هناك، وأخذ في يوم الاثنين حادي عشره أربع عشاريات وأربعة عشر بغلا من بغال النقل، ومعه خاصته وحرمه إلى سجن يوسف. وعاد منه يوم الأربعاء لثلاث عشرة خلت منه، وركب فيه إلى مسجد تبر وعاد. وأقام أهل الأسواق نحو الأسبوعين يطوفون الشوارع بالخيال والسماجات والتماثيل، ويطلقون إلى القاهرة بذلك يرسم أمير المؤمنين، ويعودون معهم سجل قد كتب لهم بالألوان يعارض أحد منهم في ذهابه وعودته، ولم يزالوا على ذلك إلى أن تكامل جميعهم. وكان دخولهم من سجن يوسف في سادس عشره، فشقوا الشارع بالخيال والسماجات والتماثيل، وتعطل الناس في ذلك اليوم عن أشغالهم ومعايشهم، واجتمع خلق لنظرهم. وظل الناس أكثر هذا اليوم على ذلك، وأطلق لهم ثمانية آلاف درهم وكانوا في اثني عشر سوقا⁽⁵⁶⁾.

2- **تعطير مقياس النيل:** وهو من الاحتفالات القومية العامة لدى المجتمع المصري، وما ذكره المقرئ في هذا المجال قوله: "وانتهى النيل في نقصانه إلى ست أذرع وإصبعين، وبلغ زيادة الماء الجديد سبع عشرة ذراعا وإصبعين، وأطلق المعز لمتولى المقياس الجائزة والخلع والحملان، فزاده على رسمه"⁽⁵⁷⁾.

3- **كسر الخليج:** كان الخليفة يركب ومعه عامة الناس لكسر الخليج، لينساب الماء من النيل إلى الترع والقرى، وقد أورد المقرئ من النصوص ما يؤكد ذلك، ومنها قوله في حوادث سنة ثلاث وستين وثلاثمائة: وركب المعز لكسر الخليج⁽⁵⁸⁾.

وقال في حوادث سنة أربع وستين وثلاثمائة: وكسر الخليج، ولم يركب إليه المعز⁽⁵⁹⁾. وقال: "وركب العزيز (365: 386هـ) لفتح الخليج"⁽⁶⁰⁾. وقوله: "وركب العزيز لفتح الخليج بالمظلة، وعليه قميص ديباج مثقل، وتاج مرصع بالجواهر"⁽⁶¹⁾. وما ذكره في ذلك الشأن قوله: ثم دخلت سنة ثلاث وثمانين وثلاثمائة: وفيها ركب العزيز لفتح الخليج بزيه⁽⁶²⁾.

وقال في حوادث سنة تسعين وثلاثمائة: وأفطر في رمضان مع الحاكم جماعة رتبوا عن يمينه ويساره، وصلى فيه جمعيتين بالناس، وركب لفتح الخليج⁽⁶³⁾. وقوله: وجرى الرسم في ركوب الحاكم لفتح الخليج وفي يوم العيد إلى المصلى على العادات⁽⁶⁴⁾.

وفي أول ذي القعدة سنة خمس وتسعين وثلاثمائة كسر الخليج والماء على خمسة عشر ذراعا وسبعة أصابع، وهو آخر يوم من مسرى، وحضر الحاكم وعلى رأسه تاج مكلل بالجواهر، ونودي في الناس بأن يلعبوا بالماء في النوروز على عادتهم، ففعلوا⁽⁶⁵⁾.

4- الاحتفال بمولد الخليفة: ويكون بحسب مولد الخليفة الحاضر، وهو لا شك مختلف باختلاف مواليدهم.

ومما ذكره المؤلف من مظاهر ذلك الاحتفال قوله في حوادث سنة ست عشرة وخمسمائة: وفي الحرم كان المولد الأمري، وتقرر السلام على الخليفة في يومي الاثنين والخميس فأما في يومي السبت والثلاثاء فيركب الوزير بالرهجية إلى القصر ويركب الخليفة إلى ضواحي القاهرة للنزهة، وأما الأحد والأربعاء فيجلس الوزير المأمون في داره على سبيل الراحة⁽⁶⁶⁾. وقوله في حوادث سنة سبع عشرة وخمسمائة: "في غرتها عمل برسم أول العام، ثم حزن عاشوراء، فالمولد الأمري على ما جرى به الرسم"⁽⁶⁷⁾. وقوله في موضع آخر: "و جرى الحال في يوم عاشوراء، وفي المولد الأمري على المؤلف"⁽⁶⁸⁾.

5- الاحتفال بتولية العهد: وكان الفاطميون قد اعتادوا أن يولوا الابن الأكبر ولاية العهد من بعدهم، فيخلف الولد الأكبر أباه في حكم البلاد، ولهذا فكانت العامة تحتفل بذلك اليوم الذي يكون في إعلان الخليفة ولاية العهد لابنه الأكبر جريا على عادتهم في ذلك، ومن صور ذلك ما ذكره في حوادث سنة إحدى وعشرين وأربعمائة، فقال: "بايع الناس بولاية العهد للمستنصر بن الظاهر، وعمره ثمانية أشهر، فخلع على كافة أهل الدولة وعمل من الطعام ما كفى أهل القاهرة ومصر والطائين من البلاد، ونثر مال عظيم، فلم يبق أحد حتى وصل إليه من خير هذه البيعة، واجتمعت العامة تحت المنطرة من القصر، واستغاثوا أن يشرفوا برؤية أمير المؤمنين، فأشرف عليهم الظاهر من المنطرة، فقبلوا الأرض وانصرفوا"⁽⁶⁹⁾.

6- الاحتفال بعيد النصر: وموعده السادس عشر من المحرم من كل عام، وسنه الخليفة الحافظ لدين الله، يُحيي به ذكرى خلاصه من السجن، وكان ذلك سنة 526هـ/1131م، وسمي يوم النصر⁽⁷⁰⁾.

الفصل الثالث

المناسبات والاحتفالات الشيعية ومناسبات أهل الذمة

المبحث الأول / المناسبات والأعياد الشيعية

- يوم الغدير: وهو اليوم الذي يقول فيه الشيعة أن رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) قد عهد فيه بالولاية لعلي بن أبي طالب (رضي الله عنه)، فهم يروون عن النبي (عليه أفضل الصلاة والسلام) أنه قام يوم غدير وقد جمع المسلمون فقال: أيها الناس، أأست أولى بالمؤمنين من أنفسهم؟ فقالوا: اللهم بلى، قال (عليه السلام): من كنت مولاه فعلي مولاه اللهم وال من والاه، وعاد من عاداه، وانصر من نصره، واخذل من خذله..".

وقد أوردت كتب التفسير هذا الحديث للاحتجاج به على إمامة علي (رضي الله عنه)، عند قوله سبحانه: {يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ..} (71)، وكذلك سائر الكتب التي تتحدث عن مسألة الإمامة (72).

وقد أورد المقرئ ما يؤكد الاحتفال بذلك اليوم، من كل عام، ففي سنة اثنتين وستين وثلاثمائة، ولثماني عشرة من ذي الحجة، وهو يوم الغدير، تجمع خلق من أهل مصر والمغاربة للدعاء، فأعجب المعز ذلك، وكان هذا أول ما عمل عيد الغدير بمصر (73). وذكر في حوادث سنة ثمانين وثلاثمائة وفي غد يوم النحر وصل منير الخادم من دمشق، فشهر على جمل بطرطور طويل، فخرجت الكافة للنظر إليه، ومعه سبعمائة رأس على رماح فطيف به، ثم خلع عليه وعفى عنه، وعمل عيد الغدير على رسمه (74). وما ذكره في حوادث سنة اثنتين وثمانين وثلاثمائة؛ قال: وعمل سباط عيد نحر، وركب العزيز فضلى بالناس صلاة عيد النحر، وخطب على رسمه، ونحر، وفرق الضحايا. وعمل عيد الغدير على العادة (75).

- يوم عاشوراء: وهو يوم العاشر من شهر المحرم، وفيه يحيون ذكرى مقتل الحسين (عليه السلام)، ويتباكون فيه لمقتله (76).

وقد أورد المقرئ ما يؤكد قيامهم بذلك الاحتفال، ومنه قوله: وفي يوم عاشوراء انصرف خلق من الشيعة وأتباعهم من المشاهد من قبر كلثم بنت محمد بن جعفر بن محمد الصادق، ونفيسة (عليهم السلام)، ومعهم جماعة من فرسان المغاربة ورجالتهم بالنياحة والبكاء على الحسين (عليه السلام)، وكسروا أواني السقائين في الأسواق، وشققوا الروايا، وسبوا من ينفق في هذا اليوم، وثار إليهم جماعة، فخرج إليهم أبو محمد الحسن بن عمار، ومنع الفريقين، ولولا ذلك لعظمت الفتنة، لأن الناس كانوا غلقوا الدكاكين

وعطلوا الأسواق، وتقوت ألائفس وعم السلام بكون المعز بمصر⁽⁷⁷⁾. وأما خبر القاهرة فإنه جرى الأمر في يوم عاشوراء على العادة من تعطيل الأسواق وخروج المنشدين والناحية إلى جامع القاهرة، فتظاهر البعض فيه بسب السلف، فقبض على رجل ونودي عليه: هذا جزء من سب السلف، وضربت عنقه. وتقدم الأمر إلى أصحاب الشرطة ألا يتعرض أحد لسب السلف، ومن فعل ذلك قبض عليه، فانكف البعض عن السب والتعرض للحاج⁽⁷⁸⁾.

وفي سنة أربع وأربعمئة وفي يوم عاشوراء، أغلقت سائر حوانيت مصر والقاهرة بأسرها إلا حوانيت الخبازين، ونزل الذين عادتهم النزول في يوم عاشوراء إلى القاهرة من المنشدين وغيرهم أفراداً غير مجتمعين ولا متكلمين، فما اجتمع اثنان في موضع، وخرج الحاكم في أمره وبذيله القاضي إلى بليس، فنظر إلى العسكر المجهز مع علي بن فلاح، وعاد من الغد، ورحل العسكر⁽⁷⁹⁾.

الموالد الأربعة: وهي موالد الأئمة علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) ويحتفل به في يوم الثالث عشر من شهر رجب. ومولد السيدة فاطمة الزهراء (رضي الله عنها)، ويكون في العشرين من شهر جمادى الآخر، ومولد الحسين (عليه السلام) ويكون في الخامس من شهر ربيع الأول، ومولد الحسن بن علي (عليه السلام) ويكون في الخامس عشر من الشهر وذلك من كل عام⁽⁸⁰⁾.

المبحث الثاني

مناسبات أهل الذمة وأعيادهم

عيد النوروز (النوروز)⁽⁸¹⁾: وهو من الأعياد الفارسية في الأصل، ويتم الاحتفال به في رأس السنة الشمسية، سنة خمس وتسعين ومائتين وفيها منع المعز من وقود النيران ليلة النوروز في السكك ومن صب الماء يوم النوروز⁽⁸²⁾.

وما أورده المقرئ بشأنه قوله: ثم دخلت سنة أربع وستين وثلاثمئة وفي يوم النوروز زاد اللعب بالماء ووقود النيران، وطاف أهل الأسواق وعملوا فيلة، وخرجوا إلى القاهرة بلعبهم، فأقاموا على ذلك ثلاثة أيام، وأظهروا السماجات في اللعب بالأسواق، فأمر بالنداء أن يكف عن اللعب، وأخذ قوم فطيف بهم وحبسوا⁽⁸³⁾.

وكذلك قوله: في سنة خمس وتسعين وثلاثمئة وفي أول ذي القعدة نودي في الناس بأن يلعبوا بالماء في النوروز على عادتهم، ففعلوا⁽⁸⁴⁾.

عيد الميلاد: واحد من الصوم عند النصارى صوم الميلاد وعدد أيامه 43 يوماً تنتهي بعيد الميلاد، ويحتفلون به بتاريخ (25) ديسمبر - كانون أول من كل عام⁽⁸⁵⁾.

ومما أورده المقريري يؤكد ذلك الاحتفال، قوله سنة خمس عشرة وأربعمائة: "في شهر شوال وكانت ليلة الميلاد في يوم الخميس عشريه، فاشتغل الناس عما كانوا يبتاعونه فيها من الفواكه والحلوى بما هم فيها من الأمراض، وتواتر الموت، بحيث لم تخل دار أحد من عدة مرضى من الدم وأوجاع الحلق، وبلغت الرمانة ثلاثة دراهم، والبطيخة البرلسي ثلاثين درهماً، والأوقية الشراب بدرهم، والقمح ثلاثة دنائير التليس، والأردب الشعير بدينار، والرطل اللحم ثمانية دراهم. وعز وجود شيء من الحيوان مثل الدجاج والفرايح، وبلغت راوية الماء ثلاثة دراهم، فتهالك الناس من كل جهة، وكسرت الأسواق، فكانت الثياب والأمتعة ينادي عليها فلا يوجد من يدفع درهماً فما فوقه⁽⁸⁶⁾".

وفي شعبان سنة سبع عشرة وخمسمائة فيه كان المولد العيسوي، ففرق ما جرت به العادة⁽⁸⁷⁾.

عيد الغطاس: يحتفلون به في يوم الحادي عشر من شهر طوبة، ويوافق التاسع عشر أو العشرون من شهر يناير. وهم يزعمون أن في ذلك اليوم قام يحيى بن زكريا عليهما السلام في ذلك بغسل عيسى بن مريم عليه السلام في بحيرة الأردن.

ومن صور ما أورده المقريري مؤكداً احتفالهم به قوله: ومنع العزيز في هذه السنة وهي سنة سبع وستين وثلاثمائة النصارى من إظهار ما كانوا يفعلونه في الغطاس من الاجتماع، ونزول الماء، وإظهار الملاهي، وحذر من ذلك⁽⁸⁸⁾. وما ذكره في حوادث سنة ثمان وثمانين وثلثمائة، في الحرم كان غطاس النصارى، فضربت الخيام والمضارب والأشعة في عدة مواضع من شاطئ النيل، ونصبت أسرة للرئيس فهد بن إبراهيم وأوقدت له الشموع والمشاعل، وحضر المغنون والملهون، وجلس مع أهله يشرب إلى أن جاء وقت الغطاس فغطس وانصرف⁽⁸⁹⁾.

عيد الشعانين: الشعانين هو أول أحد في صومهم، ويخرجون فيه بورق الزيتون ونحوه، ويقولون أن ذلك مشابهاً لما جرى للمسيح عليه السلام، حين دخل إلى بيت المقدس راكباً أتاناً مع جحشها، فأمر بالمعروف ونهى عن المنكر، فثار عليه غوغاء الناس، وكان اليهود قد وكلوا قوماً معهم عصي يضربونه بها، فأورقت تلك العصي وسجد أولئك للمسيح، فعيد الشعانين عندهم مشابهاً لذلك الأمر، وهو الذي سمي في شروط عمر وكتب الفقه: "أن لا يظهره في دار الإسلام" ويسمون هذا العيد وكل مخرج يخرجونه إلى الصحراء، باعوثاً، فالباعوث، اسم جنس لما يظهر به الدين، كعيد الفطر والنحر⁽⁹⁰⁾.

ومن صور احتفالاتهم بهذا العيد ما ذكره المقرئ في حوادث سنة ثمان وتسعين وثلاثمائة، في الحرم ابتداءً نقص ماء النيل من ثامن عشر توت، فاشتد الأمر، وبيع الخبز مبلولاً، وضرب جماعة من الخبازين وشهروا لتعذر وجود الخبز بالعشايا، ووصل الحاج لثمان بقين من صفر.

وفي ربيع الأول خلع على علي بن جعفر بن فلاح "علي بن جعفر بن فلاح الكتامي، أبو الحسن، من أكابر وزراء الفاطميين بمصر" (ت 409هـ) بولاية دمشق حرباً وخراجاً، واشتد الغلاء. فلما كان ليلة عيد الشعانين منع النصارى من تزيين كنائسهم على ما هي عادتهم، وقبض على جماعة منهم في رجب، وأمر بإحضار ما هو معلق على الكنائس وإثباته في دواوين السلطان، وكتب إلى سائر الأعمال بذلك. وأحرق صلبان كثيرة على باب الجامع وفي الشرطة (91).

عيد الفصح: عيد الفصح ويسمى عيد الربيع وعيد الفطير، ومدته سبعة أيام تبدأ من الخامس عشر من شهر نيسان، وقيمه اليهود إحياءاً لذكرى نجاة بني إسرائيل من فرعون وخلصهم من العبودية في مصر. وطقوسه توجب على اليهود أن يأكلوا فيه الخبز من عجينة الفطير، ويتلون الأدعية وقيمون الصلوات ويجرقون القرايين، ويجتمعون على مائدة تقص فيها حكاية الفصح، وهي قصة ما حدث لبني إسرائيل مع موسى إبان خروجهم من مصر (92). ومن صورته عند المقرئ، ما ذكره في حوادث سنة ثمان وتسعين وثلاثمائة وفيها خرج النصارى من مصر إلى القدس لحضور الفصح بقمامة على عادتهم في كل سنة بتجمل عظيم كما يخرج المسلمون إلى الحج، فسأل الحاكم ختكين الضيف العضدي، أحد قواده، عن ذلك لمعرفة بأمير قمامة، فقال هذه بيعة تعظمها النصارى ويحج إليها من جميع البلاد، وتأتيها الملوك، وتحمل إليها الأموال العظيمة، والثياب والستور والفرش والقناديل، والصلبان المصوغة من الذهب والفضة، والأواني من ذلك، وبها من ذلك شيء عظيم.

فإذا كان يوم الفصح واجتمع النصارى بقمامة، ونصبت الصلبان، وعلقت القناديل في المذبح، تحيلوا في إيصال النار إليه بدهن البيلسان مع دهن الزبقي، فيحدث له ضياء ساطع يظن من يراه أنها نار نزلت من السماء، فأنكر الحاكم ذلك، وتقدم إلى بشر بن سورين، أبو منصور بشر بن عبيد الله بن سورين، (ت 400هـ) كاتب الإنشاء، فكتب إلى أحمد بن يعقوب الداعي* أن يقصد القدس ويهدم قمامة وينهبها الناس حتى يعفى أثرها. ففعل ذلك. ثم أمر بهدم ما في أعمال مملكته من البيع والكنائس (93)، فخوف أن تهدم النصارى ما في بلادها من مساجد المسلمين فأمسك عن ذلك (94).

المبحث الرابع

الاحتفالات الأسرية ووسائل التسلية

أولاً: الاحتفالات الأسرية

- الزواج: ومن صورته ما ذكره المؤلف في حوادث سنة إحدى وثمانين وثلثمائة إذ قال: "وفي جمادى الآخرة زفت أخت كاتب السيدة العزيزية إلى زوجها بلنكين التركي*، ومعها جهاز بمائة ألف دينار، سوى صناديق محملة على ثلاثين بغلاً، وعمل له صنيع ذبح فيه عشرون ألف حيوان، ما بين كبش وخروف وجدي وأوزة ودجاجة وفروج، ونزلت إليه في عشرين قبة، وخلع عليه وحمل، وأقامت عنده خمسة أشهر وأحد عشر يوماً، ومات (95). سنة ست وخمسين وخمسمائة فيها عقد العاضد* (ت 567هـ) على ابنة الصالح ابن رزيك (96) في مستهله بعدما امتنع من ذلك فحبسه الصالح حتى أجاب، وقصد الصالح بزواجه ابنته أن يرزق منه ولداً فيجتمع لبني رزيك الخلافة مع الملك (97).

- الاحتفالات بالمولود: وهذا الاحتفال على وجه الخصوص يعد من المناسبات التي أوجدتها الدولة الفاطمية في مصر، فإن المتتبع للتاريخ الإسلامي يجد أن مثل هذه الاحتفالات لم تكن موجودة عند المسلمين الأوائل، بل ولا في القرون المفضلة، حتى جاءت الدولة الفاطمية، فهم أول من أحدث ذلك، وظلت هذه المناسبة يعمل بها حتى جاء بدر الجمالي (98)، الوزير الأول للخليفة الفاطمي، المستعلي بالله (99)، وكان هذا الوزير قد أصدر أمراً بإلغاء هذه الموالد، وما أن مات بدر الجمالي، حتى عادت المناسبة من جديد، واستمر الأمر على هذا الحال حتى جاء عهد صلاح الدين الأيوبي، وكان أيضاً قد ألغى هذه الاحتفالات، وتم تنفيذ هذا الإلغاء في كل أنحاء الدولة الأيوبية، ولم يخالف في ذلك إلا الملك المظفر (ت 645هـ)* الذي كان متزوجاً من أخت صلاح الدين (100).

ومن صورته عند المقرئ ما ذكره في أحداث ليلة التاسع من صفر سنة خمس وتسعين وثلثمائة، قال: ولد للحاكم ولد، فجلس في صفيحتها للهناء، وأمر بإحراق الشونة فأحرقت، وكان سابع المولود، فأخرج على يد خادم إلى قائد القواد، فتسلمه حتى أعد المزين شعره، وذبح عنه الشريف أبو الحسين النرسي، محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد حسنون (350هـ)، العقيقة بيده، وحمل عثمان الحاجب الدم والعقيقة، فأمر له بألف دينار وفرس ملجم وعدة ثياب من أجل حمل الدم والعقيقة، ودفع إلى المزين مائتا دينار وفرس. وسمى المولود بالحارث وكنى بأبي الأشبال (101).

في الحرم سنة ثلاث وأربعمائة ولد لعبد الرحيم بن إلياس ابن عم الحاكم مولود فبعث إليه ثلاثة أفراس مسرجة ملجمة ومائة قطعة من الثياب وخمسة آلاف دينار عينا وسائر ما كان لأبيه أبي الأشبال المتوفي، وكان شيخا جليلا، ومنع الناس من سب السلف وضرب في ذلك رجل وشهر، ونودي عليه: هذا جزاء من سب السلف، وتبرأ الناس، فشق هذا على كثير من الناس، وتجمعوا يستغيثون وهم يستغيثون في الطرقات، فقرئ سجل بالقصر فيه الترحم على السلف من الصحابة والنهي عن الخوض في مثل ذلك. ورأى في طريقه وقد ركب وحاً فيه سب على السلف فأنكره ووقف حتى قلع. وتتبع الألواح التي فيها شيء من ذلك، فقلعت كلها، وحى ما كان على الحيطان منها حتى لم يبق لها أثر. وشدد في الإنكار على من خالف ذلك، ووعد عليه بالعقوبة (102).

وذكر في حوادث سنة أربع وعشرين وخمسمائة، وفي ربيع الأول ولد للآمر ولد سماه أبا القاسم الطيب، فجعل ولي عهده، وأمر فزينت القاهرة ومصر، وعملت الملاهي في الإيوان وأبواب القصور، وكسيت العساكر، وزينت القصور. وأخرج الأمر من خزائنه وذخائره قماشاً ومصاغاً ما بين آلات وأواني من ذهب وفضة وجوهر، فزين بها، وعلق الإيوان جميعه بالستور والسلاح، واستمر الحال على هذا أربعة عشر يوماً. وأحضر الكباش الذي يعق به عن المولود، وعليه جل من ديباج، وفي عنقه قلائد الفضة، فذبح بحضرة الخليفة الأمر، وجيء بالمولود فشرف قاضي القضاة ابن ميسر، محمد بن علي بن يوسف (677هـ)، بحمله، ونثرت الدنانير على رؤوس الناس. ومدت الأسنطة العظيمة بعد ما كتب إلى الفيوم والقيروية والشرقية فأحضرت منها الفواكه، وملئ القصر منها ومن غيرها من ملاذ النفوس، وبخر بالعنبر والعود والند حتى امتلأ الجو من دخانه (103).

- الختان: معلوم أن الختان من سنن الفطرة التي ندب الإسلام لفعلها، إلا أن يومها قد أضحى عند المجتمع المصري زمن الفاطميين من الاحتفالات الأسرية الهامة. وقد أورد المقرئ ما يؤكد احتفال الأسرة المصرية بهذه المناسبة، ومن ذلك ما ذكره في حوادث سنة إحدى وخمسين وثلاثمائة كان إعداده المعز لدين الله الأمراء بنوه: عبد الله، ونزار، وعقيل، فحين عزم على طهورهم كاتب عماله وولاته من لدن برقة (104) إلى أقصى سجلماسة (105)، وما بين ذلك، وما حوته مملكته إلى جزيرة صقلية وما والاها، في حضر وبدو، وبحر وبر، وسهل وجبل، بطهور من وجد من أولاد سائر الخلق، حرهم وعبدتهم، وأبيضهم وأسودهم، ودينهم وشريفهم، ومليهم وذمهم، الذين حوهم مملكته، لمدة شهر، وتوعد على ترك ذلك، وأمرهم بالقيام بجميع نفقاتهم وكسوتهم، وما يصلح أحوالهم من مطعم ومشرب وملبس وطيب وغيره بمقدار

رتبهم وأحوالهم، فكان من جملة المنفق في ذلك مما حمل إلى جزيرة صقلية وحدها من المال سوى الخلع والثياب خمسون حملاً من الدنانير، كل حمل عشرة آلاف دينار، ومثل ذلك إلى كل عامل من عمال مملكته ليفرقه على أهل عمله. وابتدئ بالختان في مستهل ربيع الأول منها، فكان المعز يطهر في اليوم من أيام الشهر بحضرته اثنا عشر ألف صبي وفوقها ودونها، وختن من أهل صقلية وحدها خمسة عشر ألف صبي، وكان وزن خرق الأكياس المفرغة مما أنفق في هذا الإعذار مائة وسبعين قنطاراً بالبغدادي⁽¹⁰⁶⁾.

- الماتم: ومن المناسبات الأسرية التي حدث عنها المقرئ في كتابه، ومن صور ذلك ما أورده في حوادث شهر جمادى الأولى سنة أربع وستين وثلاثمائة واعتل الأمير عبد الله بن المعز معد (المعز لدين الله) بن إسماعيل (ت 364)، ومات لسبع بقين منه بعد جدته بتسعة عشر يوماً فجلس المعز للعزاء، ودخل الناس بغير عمام، وفيهم من شوه نفسه وأظهر الجزع الشديد، فكان المعز يسكنهم ويقول: اتقوا الله، وارجعوا إلى الله.

وغلقت الأسواق، ثم جلس الناس بزيهم، فأمر القاضي محمد بن النعمان بغسله، والمعز يتحدث، ويسأل عن آية من القرآن، وعن معانيها، لأن القراء كانوا يقرءون، ووصف ابنه عبد الله بالفضل والبر، فقال له أبو جعفر مسلم: أعوذ بالله من فقد الولد البار فقال له المعز: فما تقول في الولد العاق والأخ العاق؟ يعرض له بابنه جعفر وبأخيه عبد الله، وكونهما مع القرامطة⁽¹⁰⁷⁾. وفي رجب سنة ثمانين مات الوزير يعقوب بن كلس (ت 380هـ)* يوم الخامس من ذي الحجة، فكفن في خمسين ثوباً ما بين وشى، ومثقل، وشرب ديقى مذهب، وجفت كافور، وقارورتين من مسك، وخمسين من ماء ورد، وصلى عليه العزيز، فكان ما كفن به وحنط به عشرة آلاف دينار وحزن عليه العزيز حزناً شديداً، ولم يأكل ذلك اليوم على مائدة، ولا حضر أحد للخدمة وأقام كذلك ثلاثاً، وأقيم العزاء على قبره مدة شهر، وأوفى العزيز عنه دينه، وهو ستة عشر ألف دينار⁽¹⁰⁸⁾.

ثانياً: وسائل التسلية

ومن وسائل الترفيه والتسلية التي عرفت في المجتمع آنذاك، ما يلي:

- الذهاب إلى المتنزهات: ذكر المقرئ في حوادث سنة إحدى وأربعين، قال "كان شهر رمضان خرج الخليفة المنصور، إسماعيل بن محمد بن عبيد الله المهدي، (ت 341هـ) متنزهاً إلى مدينة جلولاء وهو موضع كثير الثمار، وفيه من الأترج ما لا يحمل الجمل منه غير أربع أترجات لعظمه فحمل منه إلى قصره، وكانت له حظية يحبها، فلما رأت الأترج استحسنته، وأحبت أن تراه في أغصانه، فأجابها إلى ذلك، ورحل بها في

خاصته، وأقام بها أياما ثم عاد إلى المنصورة، فأصابه في الطريق ريح شديد، وبرد ومطر أقام أياما، وكثر الثلج، فمات جماعة ممن معه⁽¹⁰⁹⁾.

وذكر في حوادث سنة ثلاث وتسعين قال: وفيها استأذن عبد الأعلى بن الأمير هاشم بن المنصور أن يخرج إلى بعض ضياعه، فأذن له الحاكم* فخرج بجماعة من ندمائه فبعث الحاكم عينا يأتيه بخبرهم، فصاروا إلى متنزههم فأكلوا وشربوا، وجرى من حديثهم أن قال أحد أولاد المغازلي المنجم لابن هاشم: لا بد لك من الخلافة، فأنت إمام العصر⁽¹¹⁰⁾. وفي ثاني عشر من شهر ربيع الأول سنة خمس عشرة وأربعمائة ركب الظاهر، علي بن منصور (427) النيل ومضى إلى بستان السيدة العمة، ثم إلى خيمة وردان لأنهم مقيمون في الجزيرة للتنزه هناك. ولم تزل العشاريات تلعب في البحر الليل كله والمسرة متصلة بينهم، فقدم في آخر النهار مركب يحمل حطبا من الصعيد، فقلب نوتيته وقطع الجسر، وغرق مركبان منه، وقطع ثلاث قطع، وغرق عشاريان بمن فيهما⁽¹¹¹⁾.

- **مجالس الغناء والطرب:** وكانت مجالس الغناء والموسيقى من مظاهر اللهو والتسلية عند المجتمع المصري في ذلك الوقت، وقد أورد المقرئ ما يؤكد ذلك، فتحدث في المحرم سنة تسعين وثلثمائة عن مقتل برجوان*، ثم قال: وسبب ذلك أن برجوان لما بلغ النهاية قصر في الخدمة، واستقل بلذاته وأقبل على سماع الغناء، وكان كثير الطرب شديد الشغف به، فكان يجمع المغنين من الرجال والنساء بداره فيكون معهم كأحدهم، ولا يخرج من داره حتى يمضي صدر من النهار ويتكامل الناس على بابه، فيركب إلى القصر، ولا يمضي إلا ما يختار من غير مشاورة، فلما استبد بالأمر تجرد الحاكم للنظر⁽¹¹²⁾.

وذكر في حوادث سنة إحدى وتسعين وثلثمائة في المحرم واصل الحاكم الركوب في الليل في كل ليلة، وكان يركب إلى موضع وإلى شارع وإلى زقاق زقاق، وأمر الناس بالوقيد، فتزايدوا فيه بالشوارع والأزقة، وزينت الأسواق والقياسر بأنواع الزينة، وباعوا واشتروا، وأوقدوا الشموع الكبيرة طول الليل، وأنفقوا الأموال الكثيرة في المآكل والمشرب والغناء واللهو⁽¹¹³⁾. وذكر في سنة ثمان عشرة وأربعمائة أن الظاهر⁽¹¹⁴⁾ شرب الخمر وترخص فيه للناس وفي سماع الغناء وشرب الفقاع، والفقاع: شراب يتخذ من الشعير*، وأكل الملوخية، وهي بقلة تشبه الخطمي، وتسمى الملوكية*، وسائر أصناف السمك، فأقبل الناس على اللهو⁽¹¹⁵⁾.

- **الصيد والقنص:** كان الصيد والقنص من مظاهر اللهو والتسلية عند المجتمع المصري، وما ذكره المقرئ مؤكدا ذلك ما ذكره في العاشر من شهر شوال سنة خمس عشرة وأربعمائة قال: "ركب الظاهر إلى الصيد

بسرديوس" (116). وفي شهر ربيع، وقيل في جمادى الأولى سنة سبع وثمانين وأربعمائة، خرج أمير الجيوش، شاور بن مجير (ت 564)، يريد الصيد، فخرج في أثره وأقام معه حتى رجع من صيده (117).

- **الشطرنج والنرد:** ويبدو أنها لم تكن من وسائل التسلية المصرح بها في البلاد، إذ ورد في شأنها من الأخبار ما يظهر حرجها، ومن صور ذلك ما ذكره في مستهل شعبان سنة اثنتين وأربعمائة، قال: وجمع الشطرنج من أماكن متعددة وأحرق. وجمع الصيادون وحلفوا أنهم لا يصطادون سمكا بغير قشر، ومن فعل ذلك ضربت رقبتة، وتوالى إحراق الزبيب عدة أيام بحضرة الشهود، وتولى مؤنة الإنفاق على حمله وإحراقه متولي ديوان النفقات، فأحرق منه ألفان وثمانمائة وأربعون قطعة بلغت مؤنة الإنفاق عليها خمسة آلاف دينار في مدة خمسة عشر يوما (118). وما ذكره في المحرم سنة ثلاث وأربعمائة، قبض على جماعة بسبب اللعب بالشطرنج وضربوا وحبسوا (119).

- **الألعاب الرياضية:** وكان من أعيان الأمراء وأحلى الفرسان، يجيد اللعب بالكرة والرمي بالسهم (120).
- **اللعب بالطيور:** وكان عند الإمام الظاهر في قصر الروض ببغداد بيضاء تقرأ المعوذتين وتستدعي كثيراً بأسمائهم ونعوتهم (121).

الخاتمة

في هذه الصفحات عرضنا للحياة الاجتماعية ومظاهرها في مصر زمن الفاطميين، وذلك من خلال كتاب "اتعاظ الحنفا" وهو لا شك كتاب مهم لمؤرخ عظيم ممن أرخوا لمصر في عدد من عصورها المختلفة. وقد تبين من خلال هذا البحث أن المجتمع المصري آنذاك كان من الترابط والتوافق ما أهله ليتوافق مع دولة جديدة قد حملت له فكراً جديداً، وقد ظهر من خلال البحث أن المجتمع قد انصهر في بوتقة واحدة، فقد ظهر مشاركتهم في عدد من المناسبات الهامة، والتي جمعت بين طوائف المجتمع باختلافها. وهذه الصفحات القليلة هي غيض من فيض فيما يختص بموضوع كهذا إلا أنني هنا عرضت للقليل ليبقى في الأمر متسع لمن يرغب في الاستزادة. و بعد الانتهاء من الدراسة بفصولها ومباحثها يمكن الوقوف على عدة نتائج توصلنا إليها، وكذلك بعض التوصيات الهامة التي يوصي بها الباحث، وهي كالآتي:

أهم النتائج: توصل البحث بعد دراسة كتب الذبول ومحتوياتها، ومصادرها إلى بعض النتائج، منها:

1- يُعد كتاب اتعاظ الحنفاء من أهم الكتب التي أرخت لعصر الدولة الفاطمية، وترجمت لخلفائها.

- 2- أبرز لنا الكتاب مدى تماسك المجتمع الإسلامي وانصهاره، ويظهر هذا جلياً من خلال استقراء ما أوردوه من تراجم، فقد تنوعت بين تراجم عرب، وترك، وماليك، وأحرار، وعبيد، وأغنياء وفقراء، وقد بينت هذه التراجم بتنوعها أن الكل في المجتمع سواسية.
- 3- كما أبرزت لنا هذه التراجم دور العلماء، فقد احتوت على تراجم عدد كبير منهم الإصلاحية في المجتمع، وكذلك دورهم الدفاعي عن الإسلام.
- 4- كما أبرز لنا الكتاب دور الرجال فإنه لم يغفل دور المرأة في المجتمع، وهذا بدوره يؤكد على احترام الإسلام للمرأة ودورها في الحياة مع الرجل جنباً إلى جنب.
- 5- شكل الجانب الاجتماعي عنصراً هاماً من مادة الكتاب، وقد أتت فيه صوره متعددة متنوعة، وقد عُني بها المؤلف.

التوصيات:

توصي الدراسة بضرورة دراسة الجوانب الاجتماعية في مؤلف تاريخي آخر ينتمي لزمان آخر ومكان آخر، للوقوف على قيمة ما عرضه المقريري، من خلال عقد مقارنة مع غيره لإثبات حقيقة ما أثبتته الباحثة من خلال الدراسة من عدمه.

الهوامش

- (1) الفقي، محمد كامل، الأزهر وأثره في النهضة الأدبية الحديثة، المطبعة المنيرية بالأزهر الشريف، د.ت، ج1، ص 7 وما بعدها.
- (2) الحنبلي، مجير الدين (ت 927هـ)، الانس الجليل بتاريخ القدس والخليل، تحقيق محمود عوده الكعابنه، مج 1، ص 16.
- (3) الزركلي، خير الدين بن محمود، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، 2005، ج1، ص177.
- (4) الظاهر برقوق (ت 801هـ) برقوق بن أنص - أو أنس - العثماني، أبو سعيد، سيف الدين، الملك الظاهر: أول من ملك مصر من الشراكسة. جلبه إليها أحد تجار الرقيق (واسمه عثمان) فباعه فيها منسوباً إليه. ثم أعتق وذهب إلى الشام فخدم نائب السلطنة. وعاد إلى مصر، فكان أمير عشرة، وتقدم في دولة المنصور قلاوون؛ فولي أتابكية العساكر، وانتزع السلطنة من آخر بني قلاوون الصالح، أمير حاج سنة 784هـ، وتلقب بالملك الظاهر، وانقادت إليه مصر والشام، وقام بأعمال من الإصلاح، وخلع سنة 791هـ، وأعيد الصالح فخرج خلسة إلى الكرك فامتلكها وزحف على دمشق فدخلها، فزحف عليه الصالح بجيش من مصر، فظفر برقوق، وعاد إلى مصر سلطاناً سنة 792هـ، وتوفي بالقاهرة، ينظر: الزركلي، الأعلام، ج2، ص48.
- (5) لم أقف على ترجمة له.

- (6) محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن يوسف بن محمود العيتابي الحنفي قاضي القضاة بدر الدين العيني. ولد في رمضان سنة اثنتين وستين وسبعمائة. بعينتاب. وتفقه بها ثم قدم حلب، وأخذ بها عن الجمال يوسف الملطي. ثم قدم القاهرة فأخذ عن مشايخها وبرع في الفنون.، وولي حسبة القاهرة، ونظر الأحباس، وقضاء الخنفية، وله عدة مصنفات، ينظر: السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911 هـ) ، نظم العقيان في أعيان الأعيان، المكتبة العلمية ، بيروت ، ج 1، ص 114.
- (7) ابن تغري بردي، جمال الدين ابو المحاسن (ت 874 هـ) ، المنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي، تحقيق محمد محمد امين ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ، 1999 ، ج 1، ص 417.
- (8) الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (ت 1250 هـ)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع ، دار الكتاب الاسلامي ، القاهرة ، ج 1 ، ص 79.
- (9) الشوكاني، المصدر نفسه ، ج 1 ، ص 79 .
- (10) الزركلي، الأعلام، ج 1 ، ص 177 وما بعدها.
- (11) المقرئ، أحمد بن علي بن عبد القادر (ت 845 هـ) ، اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق جمال الدين الشيال وزميله، لجنة إحياء التراث الإسلامي، مصر، د.ت، ج 1، ص 4 ؛ حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني (ت 1068 هـ) ، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون ، مكتبة المثنى ، بغداد ، 1941 م ، ج 2 ، ص 1000؛ سركيس، يوسف بن إليان بن موسى ، معجم المطبوعات العربية والمعربة، مطبعة سركيس ، مصر ، 1928 م، ج 2، ص 1779؛ الشكعة، مصطفى ، مناهج التأليف عند العلماء العرب، دار العلم للملايين، ط 2004، ص 604.
- (12) حاجي خليفة، كشف الظنون، ج 1، ص 304.
- (13) سركيس، معجم المطبوعات، ج 2 ، ص 1779.
- (14) اتعاظ الحنفا، ج 1، ص 36.
- (15) اتعاظ الحنفا، ج 1، ص 47.
- (16) اتعاظ الحنفا، ج 1، ص 22.
- (17) أبي الصلت، أمية بن عبد العزيز الأندلسي (ت 529 هـ) ، الرسالة المصرية، وهي رسالة ضمن نواذر المخطوطات، تحقيق عبد السلام محمد هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط 1393 هـ ، ص 23، 24.
- (18) الأحمر، رمضان محمد رمضان ، الحياة الاجتماعية في مصر في عصر الدولة الفاطمية، القدس للنشر والتوزيع، مصر، 1432 هـ ، ص 39 وما بعدها.
- (19) كتامة : مجاورة لحارة الباطلية، وقد صارت الآن من جملتها. كانت منازل كتامة بها عندما قدموا من المغرب مع القائد جوهر، ثم مع العزيز، وموضع هذه الحارة اليوم حمام كواي وما جاورها مما وراء مدرسة ابن الغنام حيث الموضع المعروف بدرب ابن الأعسر إلى رأس الباطلية، وكانت كتامة هي أصل دولة الخلفاء

الفاطمين، ينظر: المقرئزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ/1998م، ج 20، ص 3.

(20) زويلة: بالفتح ثم الكسر وبعد الياء المثناة لام، بلدان بالمغرب أحدها زويلة السودان، مقابل أجدابية في البرّ بين بلاد السودان وإفريقية. والأخرى غير مشهورة في وسط الصحراء، وهي أول حدود السودان. وقيل الأخرى زويلة المهديّة مدينة بإفريقية إلى جانب المهديّة، بينهما رمية سهم فقط. وزويلة: محلة بالقاهرة وهي بالتصغير ينسب إليها أحد أبواب القاهرة، ينظر: ابن عبد الحق، عبد المؤمن بن عبد الحق البغدادي (ت 739هـ)، مرصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، دار الجيل، بيروت، 1412هـ/1992م، ج 2، ص 677.

(21) المصامدة: قبيلة بالمغرب فيه موضع يعرف بهم، ينظر: الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت المصامدة: قبيلة بالمغرب فيه موضع يعرف بهم، ينظر: الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت 626هـ)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط 15، 1995م، ج 5، ص 136.

(22) لواتة: قبيلة من البربر، ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج 5، ص 24.

(23) صنهاجه: بنو إفريقس بن قيس بن صيفي بن سبأ الأصغر كانوا معه لما قدم المغرب وبنى إفريقية فلما رجع إلى بلاده تخلّفوا عنه عمّالاً له على تلك البلاد، ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج 1، ص 368.

(24) بنو الشعرية: يعرف بطائفة من البربر يقال لهم بنو الشعرية، هم ومزانة وزياره وهوارة من أحلاف لواتة الذين نزلوا بالمنوفية، ينظر: المقرئزي، المواعظ والاعتبار، ج 2، ص 244.

(25) البرقية: جماعة من أهل برقة، وقد نزلوا القاهرة مع المعزّ لدين الله، ينظر: المقرئزي، المواعظ والاعتبار، ج 3، ص 24.

(26) المحمودية: طائفة من طوائف عسكر الدولة الفاطمية كان يقال لها الطائفة المحمودية، ولعلها تنسب إلى ركن الإسلام محمود بن أخت الصالح بن رزيك صاحب التربة بالقرافة، أو محمود بن مصال الملكي الوزير، ينظر: المقرئزي، المواعظ والاعتبار، ج 3، ص 8.

(27) العدوية: منسوبة لجماعة عدويين، نزلوا القاهرة، ولهم حارة باسمهم، ينظر: المقرئزي، المواعظ والاعتبار، ج 3، ص 31.

(28) الباطلية: عرفت بطائفة يقال لهم الباطلية، قال ابن عبد الظاهر: وكان المعزّ لما قسم العطاء في الناس جاءت طائفة فسألت عطاء فقيل لها: افرغ ما كان حاضرا، ولم يبق شيء، فقالوا: رحنا نحن في الباطل، فسمّوا الباطليّة، وعرفت هذه الحارة بهم، ينظر: المقرئزي، المواعظ والاعتبار، ج 3، ص 15.

(29) الأتراك: هو اسم جامع لجميع بلاد الترك، ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 23.

(30) الصقالبة: أحد طوائف العساكر في أيام الخلفاء الفاطميين وهم جماعة، ينظر: المقرئزي، المواعظ والاعتبار، ج 3، ص 80.

(31) الأكراد: الناس قد اختلفوا في الأكراد، فذكر العجم أنّ الأكراد فضل طعم الملك بيوراسف، وذلك أنه كان يأمر أن يذبح له كلّ يوم إنسانان ويتخذ طعامه من لحومهما، وكان له وزير يسمى أرمابيل، وكان يذبح واحدا ويستحيي واحدا ويبيع به إلى جبال فارس، فتوالدوا في الجبال وكثروا. ومن الناس من ألحقهم بإمام سليمان بن داود عليهما السلام، حين سلب ملكه ووقع على نسائه المناققات الشيطان الذي يقال له الجسد، وعصم الله تعالى منه المؤمنين، فعلق منه المناققات، فلما ردّ الله تعالى على سليمان عليه السلام ملكه، ووضع هؤلاء الإماء الحوامل من الشيطان قال: أكردوهم إلى الجبال والأودية، فربتهم أمهاتهم وتناكحوا وتناسلوا، فذلك بدء نسب الأكراد. والأكراد عند الفرس من ولد كرد بن اسفندام بن منوشهر، وقيل هم ينسبون إلى كرد بن مرد بن عمرو بن صعصعة بن معاوية بن بكر، وقيل هم من ولد عمر ومزيقيا بن عامر ابن ماء السماء، وقيل من بني حامد بن طارق، من بقية أولاد حميد بن زهير بن الحارث بن أسد بن عبد العزى بن قصي. وهذه أقوال الفقهاء لهم ممن أراد الحظوة لديهم لما صار الملك إليهم. وإنما هم قبيل من قبائل العجم، وهم قبائل عديدة: كورانية بنو كوران وهذبانة وبشتوية وشاصنجانية وسرنجية وبزولية ومهرانية وزردارية وكيكانية وچاك وكرونديلية وروادية ودسنية وهكارية وحميدية ووركجية ومروانية وجلانية وسنيكية وجوني. وترغم المروانية أنّها من بني مروان بن الحكم، ويزعم بعض الهكارية أنّها من ولد عتبة بن أبي سفيان بن حرب، ينظر: المقرئ، المواعظ والاعتبار، ج 3، ص 405.

(32) المقرئ، إغاثة الأمة بكشف الغمة، تحقيق جمال الدين الشيال وزميله، 1957م، صص 72-75؛ عاشور، سعيد عبد الفتاح، المؤسسات الاجتماعية في الحضارة العربية، مطبوع ضمن موسوعة الحضارة العربية الإسلامية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1987، ص 339، وينظر أيضاً: عاشور، الحياة الاجتماعية في المدينة الإسلامية، نشر ضمن بحوث في تاريخ الإسلام وحضارته، عالم الكتب، القاهرة، 1407هـ/1987م، ص 201 وما بعدها.

(33) المقرئ، إغاثة الأمة، صص 72-75.

(34) المصدر نفسه، صص 72-75.

(35) المصدر نفسه، صص 72-75.

(36) المصدر نفسه، صص 72-75؛ شلي، أحمد، موسوعة التاريخ الإسلامي، مكتبة النهضة المصرية، ط6، 1974م، ج5، ص569.

(37) المقرئ، إغاثة الأمة، صص 72-75؛ شلي، المصدر نفسه، ج5، ص569.

(38) المقرئ، المصدر نفسه، صص 72-75؛ شلي، المصدر نفسه، ج5، ص569.

(39) المقرئ، اتعاظ الخنفا، ج2، ص25.

(40) المقرئ، المصدر نفسه، ج2، ص38.

(41) المقرئ، اتعاظ الخنفا، ج3، ص101.

(42) المقرئ، المصدر نفسه، ج3، ص105.

- (43) المقريري ، المصدر نفسه ، ج 2، ص 69.
- لم أقف على ترجمة.
 - مالک بن سعيد بمالك الفارقي (ت 405هـ)، أبو الحسن: من قضاة الديار المصرية، ولاء الحاكم العبيدي بعد عزل عبد العزيز بن محمد سنة 398 هـ وخلع عليه. ثم أضيف إليه انظر في المظالم سنة 401 وعلت منزلته عند الحاكم حتى صار يجالسه ويسامره. وكان يصعد المنبر في الأعياد، على عادة من تقدمه. وصار إليه أمر الصلات والإقطاعات والسجلات ومكاتبات العمال ومراسلات الدعاة. وكان فصيحاً بليغاً متأنياً وقوراً، مساعداً على الخير. استمر في القضاء ست سنين وتسعة أشهر. وكان قبل ولايته قد حكم نيابة عن بني النعمان ثلاثة عشر عاماً، فتكون مدة إقامته في الحكم عشرين عاماً متوالية، ووشي به إلى الحاكم وشاية باطلة فضرب عنقه ، ينظر : الزركلي، الأعلام، ج 5، ص 262.
 - عبد العزيز بن محمد بن النعمان بن حمد بن منصور قاضي الحاكم صاحب مصر علت رتبته عنده إلى أن أقعده معه على المنبر في يوم العيد وقتله مع القائد حسين بن جوهر سنة إحدى وأربعمئة، ينظر : ابن خلكان، أبي العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت 681هـ) ، وفيات الأعيان وانباء ابناء الزمان ، تحقيق احسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، ج 18، ص 329.

(44) اتعاظ الحنفا، ج 2، ص 73.

(45) المصدر نفسه ، ج 3، ص 83.

 - لم أقف له على ترجمة.
 - لم أقف له على ترجمة.

(46) اتعاظ الحنفا، ج 3، ص 114.

(47) المصدر نفسه ، ج 1، ص 113.

 - جوهر بن عبد الله الرومي (ت 381هـ)، أبو الحسن: القائد، باني مدينة القاهرة، والجامع الأزهر، كان من موالى المعز الفاطمي، وسيره من القيروان إلى مصر، بعد موت كافور الإخشيدى، فدخلها سنة 358 هـ وأرسل الجيوش لفتح بلاد الشام وضمها إليها. ومكث بها حاكماً مطلقاً إلى أن قدم مولاه المعز (سنة 362 هـ فحلَّ المعز محله، وصار هو من عظماء القواد في دولته وما بعدها، إلى أن توفي، بالقاهرة. وكان كثير الإحسان، شجاعاً، لم يبق بمصر شاعر إلا رثاه ، ينظر: ابن خلكان ، وفيات الاعيان ، ج 1، ص 375.
 - لم أهتد إلى ترجمة له .
 - لم أهتد إلى ترجمة له.

(48) اتعاظ الحنفا، ج 1، ص 116.

- لم أقف على ترجمة له، و الادري: بفتح الألف وسكون الدال المهملة وفتح الراء وفي آخرها العين المهملة، هذه النسبة لجماعة من العلويين ينسبون إلى الأدرع وهو لقب أبي جعفر محمد بن الأمير عبيد الله الكوفي المعروف بالطبيب بن عبد الله بن الحسن بن جعفر بن الحسن بن علي بن أبي طالب رضي الله عنه، ينظر : السمعاني، ابي سعد عبد الكريم بن محمد (ت 563هـ) ، الأنساب، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية ، الهند ، 1977 ، ج1، ص99.
- لم أهتم إلى ترجمة له.
- (49) اتعاط الحنفا، ج 1، صص 137، 141، 210، 222، 272، 276، 279، 283، 288، 292، وينظر ايضاً ج 2، صص 15، 20، 24، 36، 45، 58، 68، 73، 79، 82، 97، 109، وج3، ص 168.
- مظلة من ريش الطواويس، مكتوب عليها ألقاب الخليفة الفاطمي، هي من بقايا دولتهم، ينظر: الذهبي، ابي عبد الله شمس الدين محمد بن احمد (ت748هـ)، سير أعلام النبلاء، بيت الافكار الدولية، ج2، ص205.
- (50) اتعاط الحنفا، ج 1، ص 141.
- (51) المصدر نفسه ، ج1، ص223.
- (52) المصدر نفسه ، ج 2، ص7.
- (53) المصدر نفسه ، ج 2، ص166، 167.
- (54) المصدر نفسه ، ج 2، ص144.
- لم أهتم لترجمته .
- (55) اتعاط الحنفا، ج 2، ص145.
- لم أهتم لترجمته .
- (56) اتعاط الحنفاء، ج 2، ص145.
- (57) المصدر نفسه ، ج1، ص143.
- (58) المصدر نفسه ، ج 1، ص214.
- (59) المصدر نفسه ، ج 1، ص223.
- (60) المصدر نفسه ، ج 1، ص271.
- (61) المصدر نفسه ، ج 1، ص275.
- (62) المصدر نفسه ، ج 1، ص278.
- (63) المصدر نفسه ، ج 2، ص35.
- (64) المصدر نفسه ، ج 2، ص41.

- (65) المصدر نفسه ، ج 2، صص 59، 70، 68، 74، 85، 100، 114، 134، 149، وج 3، صص 107، 232، 239، 275.
- (66) المصدر نفسه ، ج 3، ص 78.
- (67) المصدر نفسه ، ج 3، ص 97.
- (68) المصدر نفسه ، ج 3، ص 105.
- (69) المصدر نفسه ، ج 2، ص 179.
- (70) عاشور ، الحياة الاجتماعية ، ص 315.
- (71) الآية (يَا أَيُّهَا الرُّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ) (67) من سورة المائدة. وقد أخرج ابن أبي حاتم وابن مَرْزُوقَة وابن عَسَاكِر عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ قَالَ: نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ {يَا أَيُّهَا الرُّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ} عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَوْمَ غَدِيرِ فِي عُلْيَا بْنِ أَبِي طَالِبٍ، ينظر: السيوطي، الدر المنثور، دار الفكر ، بيروت، ج3، ص 117؛ الشوكاني، فتح القدير، دار ابن كثير/ دار الكلم الطيب ، دمشق/ بيروت، 1414هـ/1994م، ج2، ص 69؛ ثناء الله ، محمد ، التفسير المظهر، تحقيق، غلام نبي التونسي، مكتبة الرشدية ، الباكستان، 1412هـ/ 1992م، ج3، ص 143.
- (72) القفاري، ناصر بن عبد الله بن علي ، أصول مذهب الشيعة الإمامية الإثني عشرية ، 1414هـ/ 1994م، ص 690.
- (73) اتعاظ الخنفا، ج 1، ص 142.
- (74) المصدر نفسه ، ج 1، ص 273.
- (75) المصدر نفسه ، ج 1، صص 276 ، 280 ، 284، وج 2، صص 24 ، 74 ، 79 ، 91 ، 168، وج 3، ص 96.
- (76) -الشافعي، يوسف بن يحيى بن علي بن عبد العزيز المقدسي السلمي الشافعي، عقد الدرر في أخبار المنتظر وهو المهدي عليه السلام، تحقيق ومراجعة نصوصه الشيخ مهيب بن صالح بن عبد الرحمن البوري، مكتبة المنار، الأردن، ط2، 1410 هـ/ 1989 م، ص 135.
- (77) اتعاظ الخنفا، ج 1، صص 145 ، 146.
- (78) المصدر نفسه ، ج 2، ص 67.
- (79) المصدر نفسه ، ج 2، ص 100، وينظر أيضاً: ج 2، صص 20، 97، 105، 119.
- (80) الاحمر ، الحياة الاجتماعية في مصر، ص 287.
- (81) عيد النيروز : فهو من أعياد النصيرية، إذ للنصيرية أعياد كثيرة في أوقات كثيرة مثل ، عيد الفطر، وعيد الأضحى، وعيد عاشوراء، ويوم المباهلة، وعيد النوروز، وعيد المهرجان، وعيد الصليب، وعيد الغطاس، وعيد السعف، وعيد العنصرة، وعيد القديسة بربارة، وعيد الميلاد إلى آخر أعيادهم الكثيرة التي وافقوا فيها

المسلمين والنصارى والوثنيين. وعن احتفالاً ببعيد النوروز يقول عبد الحسين العسكري: احتفال النصيرية ببعيد النوروز (وهو العيد الديني والقومي للفرس) يدل على الأثر الفارسي في النصيرية، ويشير إلى تمجيدهم للفرس بدعوى حلول الإله وشخصه في ملوكهم، حتى إنهم جعلوا منهم ثالثاً نظير ثالثهم، حيث زعموا أن ثلاثة منهم توارثوا الحكمة وتحلى الإله فيهم وهم شروين وكروين، وكسرى، ويقابلهم في الإسلام النصيري المعنى والاسم والباب، ينظر: عواجي، غالب بن علي، فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها، المكتبة العصرية الذهبية للطباعة والنشر والتسويق، جدة، ط4، 1422هـ / 2001م، ج2، ص580.

- (82) المقريري، اتعاط الحنفا، ج1، ص214.
- (83) المصدر نفسه، ج1، ص224.
- (84) المصدر نفسه، ج2، ص59، وينظر أيضاً: ج2، صص149، 150، وج3، ص87.
- (85) الخلف، سعود بن عبد العزيز، دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة أضواء السلف، ط4، 1425هـ/2004م، ص341.
- (86) المقريري، اتعاط الحنفا، ج1، ص161.
- (87) المصدر نفسه، ج3، ص105.
- (88) المصدر نفسه، ج1، ص242.
- (89) المصدر نفسه، ج2، ص17، وينظر أيضاً: ج2، صص86، 162.
- (90) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام (ت728هـ)، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط9، 1419هـ/1999م، ج1، ص537.
- (91) المقريري، اتعاط الحنفاء ج2، ص71.
- (92) الخلف، دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية، ج1، ص136. وعنه يقول مرقس: " وفي اليوم الأول من الفطير حين كانوا يذبحون الفصح قال له تلاميذه أين تريد أن نمضي ونعد لتأكل الفصح، فأرسل اثنين من تلاميذه وقال لهما اذهبا إلى المدينة فيلاقيكما إنسان حامل جرة ماء اتبعاه، وحيثما يدخل فقولوا لرب البيت إن المعلم يقول أين المنزل حيث أكل الفصح مع تلاميذي فهو يريكمما على كبرية مفروشة معدة، هناك أعدا لنا، فخرج تلميذاه وأتيا إلى المدينة ووجدا كما قال لهما، فأعدا الفصح، ولما كان المساء جاء مع الاثنين عشر، مناظرة بين الإسلام والنصرانية، لمناقشة العقيدة الدينية بين مجموعة من رجال الفكر من الديانتين الإسلامية والنصرانية، مثل الجانب الإسلامي في المناظرة كل من الشيخ الدكتور محمد جميل غازي والأستاذ إبراهيم خليل أحمد واللواء المهندس أحمد عبد الوهاب، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1413هـ / 1992م، ص66.

• لم اهتم إلى ترجمته .

- (93) المقريري، اتعاط الحنفا، ج2، ص74.

- (94) المصدر نفسه ، ج 2، ص 75.
- بلتكين التركي، كان من غلمان هفتكين، أمير دمشق من قبل الطائع لله، فأهداه هفتكين للوزير ابن كلّس بمصر، فاصطنع، وجرد إلى الشام في عسكر كبير، وولي إمرة دمشق، فوصل يلتكين في ذي الحجة سنة اثنتين وسبعين وثلاثمائة، ومدير عسكره ميثا بن القزاز اليهودي ، ينظر: ابن عساكر، ابو القاسم علي بن الحسن (ت 571هـ) ، تاريخ دمشق الكبير، دراسة وتحقيق محب الدين ابي سعيد العمري ، دار احياء التراث العربي ، ج 73، ص 203.
- (95) المقرئزي ، اتعاظ الخنفا، ج 1، ص 271.
- عبد الله بن يوسف بن الحافظ، العلويّ الفاطمي، أبو محمد: آخر ملوك الدولة الفاطمية بمصر والمغرب، ينظر: الأعلام، الزركلي، ج 4، ص 147.
- (96) -طلّاع بن زُرَيْك (495-556هـ/1102-1161م)، الملقب بالملك الصالح، أبي الغارات، وزير عصامي، يعد من الملوك، أصله من الشيعة الإمامية في العراق، قدم مصر فقيرا، فترقى في العمل، حتى ولي منية ابن خصيب، من أعمال الصعيد المصري، وسنحت له الفرصة فدخل القاهرة، بقوة، فولي وزارة الخليفة الفائز، سنة 549هـ واستقل بأمور الدولة، ونعت بالملك الصالح فارس المسلمين نصير الدين، ومات الفائز سنة 555 هـ وولي العاضد، فتزوج بنت طلّاع. واستمر هذا في الوزارة. فكرهت عمه العاضد استيلاءه على أمور الدولة وأموالها، فأكمنت له جماعة من السودان في دهليز القصر، فقتلوه وهو خارج من مجلس العاضد. وكان شجاعا حازما مدبرا، جوادا، صادق العزيمة عارفا بالأدب، شاعرا، له ديوان شعر صغير، وكتاب سماه الاعتماد في الرد على أهل العناد، ووقف أوقافا حسنة، ومن آثاره جامع على باب زويلة بظاهر القاهرة، وكان لا يترك غزو الفرنج في البر والبحر، ولعمارة اليمنى وغيره مدائح فيه ومراث، ينظر: الزركلي، الأعلام، ج 3، ص 228.
- (97) المقرئزي ، اتعاظ الخنفا، ج 3، صص 246، 292.
- (98) بَدْر الجُمالي (405-487هـ/ 1014-1094م) بدر بن عبد الله الجمالي، أبو النجم: أمير الجيوش المصرية، ووالد الملك الأفضل شاهنشاه، أصله من أرمينية اشتراه جمال الدولة بن عمار غلاما، فترقى عنده، ونسب إليه، وتقدم في الخدمة حتى ولي إمارة دمشق للمستنصر صاحب مصر سنة 455هـ/ 1063م ثم استدعاه إلى مصر واستعان به على إطفاء فتنة نشبت، فوطد له أركان الدولة، فقلده، وزارة السيف والقلم، وأصبح الحاكم في دولة المستنصر والمرجوع إليه، وكان حازما شديدا على المتمردين، وافر الحرمة. توفي في القاهرة، ينظر: الزركلي، الأعلام، ج 2، ص 45.
- (99) المستنعلي بالله (467-495هـ/ 1075-1101م) أحمد بن معد، المستنصر بالله، بن الظاهر علي بن منصور، أبو القاسم، المستعلي بالله: من ملوك الدولة الفاطمية بالمغرب ومصر، بوع بالخلافة في مصر سنة 487 هـ بعد وفاة أبيه المستنصر، وكانت في أيامه وقائع كثيرة بين أمير جيوشه الأفضل شاهنشاه وجموع الصليبيين في عسقلان وغيرها من بلاد الشام وملك الصليبيون بيت المقدس فاستمروا فيه ثلاث سنين. وتوفي في القاهرة، ومدة حكمه سبع سنوات وشهران، ينظر: الزركلي، الأعلام، ج 1، ص 259.

- غازي (المظفر) بن أبي بكر (العاذل) ابن أيوب: صاحب ميفارقين وخلاط والرها وإربيل. من ملوك الدولة الأيوبية، ينظر: الأعلام، الزركلي، ج5، ص 112.
- (100) السحيمي، صالح سعد، البدع وأثرها في انحراف التصور الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد 51/50، ص 110.
- (101) المقرئ، اتعاظ الحنفا، ج 2، ص 55.
- (102) المصدر نفسه، ج 2، ص 98.
- (103) المصدر نفسه، ج 3، ص 128.
- (104) بَرْقَة: بفتح أوله والقاف، اسم صقع كبير يشتمل على مدن وقرى بين الاسكندرية وإفريقية، واسم مدينتها انطابلس وتفسيره الخمس مدن، ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج 1، ص 388.
- (105) سِجْلُمَاسَة: بكسر أوله وثانيه، وسكون اللام، وبعد الألف سين مهملة، مدينة في جنوبي المغرب في طرف بلاد السودان، بينها وبين فاس عشرة أيام تلقاء الجنوب، وهي في منقطع جبل درن، وهي في وسط رمال كرمال زرود ويتصل بها من شماليها جدد من الأرض، يمر بها نهر كبير يخاض قد غرسوا عليه بساتين ونخيلاً مدّ البصر، وعلى أربعة فراسخ منها رستاق يقال له تيومتين على نهرها الجاري فيه من الأعناب الشديدة الحلاوة ما لا يحصى وفيه ستة عشر صنفاً من التمر ما بين عجوة ودقل، وأكثر أقوات أهل سِجْلُمَاسَة من التمر وغلتهم قليلة، ولنسائهم يد صناع في غزل الصوف، فهن يعملن منه كلّ حسن عجيب بديع من الأزر تفوق القصب الذي بمصر يبلغ ثمن الإزار خمسة وثلاثين ديناراً وأكثر كأرفع ما يكون من القصب الذي بمصر، ويعملون منه غفارات يبلغ ثمنها مثل ذلك ويصبغونها بأنواع الأصباغ، وبين سِجْلُمَاسَة ودرة أربعة أيام، وأهل هذه المدينة من أغنى الناس وأكثرهم مالا لأنّها على طريق من يريد غانة التي هي معدن الذهب، ولأهلها جرّة على دخولها، ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج 3، ص 192.
- (106) المقرئ، اتعاظ الحنفا، ج 1، صص 94، 95.
- (107) المصدر نفسه، ج 1، ص 217.
- يعقوب بن يوسف بن إبراهيم بن هارون بن كلس، أبو الفرج: وزير، من الكتاب الحسّاب. ولد ببغداد. وسافر به أبوه إلى الشام. ثم أنفذه إلى مصر، ينظر: الأعلام، الزركلي، ج 8، ص 202.
- (108) المقرئ، اتعاظ الحنفا، ج 1، صص 267، 289، ج 2، ص 196، ج 3، صص 73، 328.
- (109) المصدر نفسه، ج 1، ص 90.
- سبقت ترجمته.
- (110) المقرئ، اتعاظ الحنفاء، ج 2، ص 47.
- (111) المصدر نفسه، ج 2، ص 147، وينظر أيضاً: ج 3، صص 81، 85.
- برجوان خادم العزيز الأستاذ أبو الفتوح برجوان الذي ينسب إليه حارة برجوان بالقاهرة، كان من خدام العزيز صاحب مصر ومديري دولته، وكان نافذ الأمر مطاعاً، نظر في أيام الحاكم في ديار مصر والحجاز

والشام والمغرب وأعمال الحضرة، وذلك في سنة ثمان وثمانين وثلثمائة - وسيأتي في ترجمة العزيز نزار طرف من خبره إن شاء الله تعالى - وكان أسود. وقتل عشية يوم الخميس السادس والعشرين من شهر ربيع الآخر، وقيل: بل قتل يوم الخميس منتصف جمادى الأولى سنة تسعين وثلثمائة في القصر بالقاهرة بأمر الحاكم، ضربه أبو الفضل ريدان الصقلي صاحب المظلة في جوفه بسكين فمات من ذلك، ينظر: الأعلام، الزركلي، ج 1، ص 270.

(112) المقرئ، اتعاط الحنفاء، ج 2، ص 147.

(113) المصدر نفسه، ج 2، ص 38.

(114) -الظاهر الفاطمي علي (395-427هـ/ 1005-1036م) (الظاهر لإعزاز دين الله) ابن منصور (الحاكم بأمر الله) ابن العزيز ابن المعز الفاطمي العبيدي، أبو الحسن، من ملوك الدولة الفاطمية، كانت له مصر والشام وخطبة إفريقية. ولي بعد وفاة أبيه سنة 411 هـ بعهد منه، وكانت عمته " ست النصر " أخت الحاكم بأمر الله، هي القائمة بأمر الدولة، لصغر سنه، واستمرت إلى أن توفيت سنة 415 هـ، واضطربت أحوال الديار المصرية والبلاد الشامية في أيامه، وتغلب حسان بن مفرج الطائي شيخ عربان جبل نابلس على أكثر الشام. ودامت دولة الظاهر قرابة ستة عشر عاما، وكان محبا للعدل، فيه لين وسكون مع ميل إلى اللهو. مولده ووفاته. في القاهرة، ينظر: الزركلي، الأعلام، ج 5، ص 25.

• القاضي عياض، أبي الفضل عياض بن موسى (ت 544هـ)، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، دار التراث، القاهرة، ج 2، ص 162.

• الخوارزمي، أبي عبد الله محمد بن أحمد (ت 232هـ)، مفاتيح العلوم، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 2، 1989، ص 193.

(115) المقرئ، اتعاط الحنفاء، ج 2، ص 129، 135، 244.

(116) المصدر نفسه، ج 2، ص 165. وسَرْدُوسُ: قال ابن عبد الحكم: كانت خليجان مصر سبعة على

جوانبها الجنات، منها خليج سردوس، قال عمرو بن العاص: استعمل فرعون هامان على حفر خليج سردوس، فلما ابتدأ حفره أتاه أهل كل قرية يسألونه أن يجري الخليج تحت قريتهم ويعطونه مالا، فكان يذهب إلى هذه القرية من نحو المشرق ثم يردّه إلى قرية من نحو دبر القبلة ثم يردّه إلى قرية في المغرب ثم يردّه إلى قرية في القبلة ويأخذ من كل قرية مالا حتى اجتمع له في ذلك مائة ألف دينار فأثنى بذلك بحمله إلى فرعون، فسأله فرعون عن ذلك فأخبره بما فعل في حفره، فقال له فرعون: ويحك إنه ينبغي للسيد أن يعطف على عباده ويفيض عليهم ولا يرغب فيما في أيديهم، ردّ عليهم أموالهم، فردّ على أهل كل قرية ما أخذ منهم جميعه، فلا يعلم في مصر خليج أكثر عطوفا من سردوس لما فعله هامان في حفره، وقال ابن زولاق: لما فرغ هامان من حفر خليج سردوس سأله فرعون عما أنفق عليه فقال: أنفقت عليه مائة ألف دينار أعطانيها أهل القرى، فقال له: ما أحوجك إلى من يضرب عنقك، أخذ من عبيدي مالا على منافعهم! ردّها عليهم، ففعل، ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج 3، ص 210.

- (117) المقريري ، اتعاظ الحنفاء، ج 2، ص 329.
(118) المصدر نفسه ، ج 2، ص 90.
(119) المصدر نفسه ، ج 2، ص 94.
(120) المصدر نفسه ، ج 3، ص 271.
(121) المصدر نفسه ، ج 3، ص 210.

المصادر والمراجع

القران الكريم

المخطوطات :

- 1- أبي الصلت، أمية بن عبد العزيز الأندلسي (ت 529هـ) .
* الرسالة المصرية، وهي رسالة ضمن نواذر المخطوطات، تحقيق عبد السلام محمد هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1393هـ .

المصادر الأولية :

- 1- ابن تغري بردي: جمال الدين ابو المحاسن (ت 874هـ) .
* المنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي، تحقيق محمد محمد امين ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ، 1999 .
2- ابن تيمية : تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام (ت728هـ / 1328م).
* اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط9، 1419هـ/ 1999م.
3- ابن خلكان: ابي العباس شمس الدين احمد بن محمد(ت 681هـ) .
* وفيات الأعيان وانباء ابناء الزمان ، تحقيق احسان عباس ، دار صادر ، بيروت.
4- ابن عبد الحق : عبد المؤمن بن عبد الحق البغدادي (ت 739هـ).
* مرصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، دار الجيل، بيروت ، 1412هـ/ 1992م.
5- ابن عساکر: ابو القاسم علي بن الحسن (ت 571هـ) .
* تاريخ دمشق الكبير، دراسة وتحقيق محب الدين ابي سعيد العمروي ، دار احياء التراث العربي.
6- حاجي خليفة : مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي القسطنطيني (ت1068هـ / 1657م) .
* كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى ، بغداد ، 1941م.
7- الحموي : شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت 626هـ / 1229م).
* معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط2، 1415هـ/ 1995 م.
8- الخبلي : مجير الدين(ت 927هـ) .
* الانس الجليل بتاريخ القدس والخليل،تحقيق محمود عوده الكعابنه

- 9- الخوارزمي، أبي عبد الله محمد بن أحمد (ت 232هـ) .
* مفاتيح العلوم ، تحقيق إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط2 ، 1989 .
- 10- الذهبي : أبي عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد (ت 748هـ) .
* سير أعلام النبلاء، بيت الأفكار الدولية .
- 11- السمعاني : أبي سعد عبد الكريم بن محمد (ت 563هـ) .
* الأنساب، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية ، الهند ، 1977 .
- 12- السيوطي : عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ / 1505م) .
* الدر المنثور، دار الفكر، بيروت .
- 13- الشوكاني : محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت 1250هـ) .
* فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب ، دمشق، بيروت، 1414هـ/ 1994م .
- 14- القاضي عياض : أبي الفضل عياض بن موسى (ت 544هـ) .
* مشارق الأنوار على صحاح الآثار، دار التراث ، القاهرة .
- 15- المقرئ : أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس تقي الدين المقرئ (ت 845هـ / 1441م) .
* اتعاظ الخنفاء بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق، جمال الدين الشيال وزميله، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية -
لجنة إحياء التراث الإسلامي، مصر، ب.ت .
- * إغاثة الأمة، تحقيق جمال الدين الشيال وزميله ، 1957م .

المراجع الثانوية :

- 1- الأحمر : رمضان محمد رمضان .
- * الحياة الاجتماعية في مصر في عصر الدولة الفاطمية، القدس للنشر والتوزيع، مصر، 1432هـ/ 2012م .
- 2- ثناء الله : محمد .
- * التفسير المظهر، تحقيق غلام نبي التونسي، مكتبة الرشدية ، باكستان، 1412هـ/ 1992م .
- 3- الخلف : سعود بن عبد العزيز .
- * دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية، مكتبة أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط4، 1425هـ/ 2004م .
- 4- الزركلي : خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي .
* الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، 2002 م .
- 5- سركيس : يوسف بن إليان بن موسى .
- * معجم المطبوعات العربية والمعربة، مطبعة سركيس، مصر 1346هـ/ 1928م .
- 6- الشافعي : يوسف بن يحيى بن علي بن عبد العزيز المقدسي السلمي الشافعي .

- * عقد الدرر في أخبار المنتظر وهو المهدي عليه السلام، تحقيق ومراجعة نصوصه الشيخ مهيب بن صالح بن عبد الرحمن البويرني، مكتبة المنار، الزرقاء - الأردن، ط2، 1410هـ/ 1989م.
- 7- الشكعة : مصطفى .
- * مناهج التأليف عند العلماء العرب، دار العلم للملايين، ط15، 2004م.
- 8- شلبي : أحمد .
- * موسوعة التاريخ الإسلامي، مكتبة النهضة المصرية، ط6، 1974م.
- 9- عاشور : سعيد عبد الفتاح .
- * المؤسسات الاجتماعية في الحضارة العربية، مطبوع ضمن موسوعة الحضارة العربية الإسلامية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1987م.
- * الحياة الاجتماعية في المدينة الإسلامية، نشر ضمن بحوث في تاريخ الإسلام وحضارته، عالم الكتب، القاهرة، 1407هـ/ 1987م.
- 10- عواجي : غالب بن علي .
- * فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها، المكتبة العصرية الذهبية للطباعة والنشر والتسويق، جدة، ط4، 1422هـ / 2001م .
- 11- الفقهي : محمد كامل .
- * الأزهر وأثره في النهضة الأدبية الحديثة، المطبعة المنيرية بالأزهر الشريف.
- 12- القفاري : ناصر بن عبد الله بن علي.
- * أصول مذهب الشيعة الإمامية الإثني عشرية - عرض ونقد -، 1414هـ/ 1994م.
- * فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها، المكتبة العصرية الذهبية للطباعة والنشر والتسويق، جدة، ط4، 1422هـ / 2001م.
- 13- مجموعة .
- * مناظرة بين الإسلام والنصرانية، لمناقشة العقيدة الدينية بين مجموعة من رجال الفكر من الديانتين الإسلامية والنصرانية، مثل الجانب الإسلامي في المناظرة كل من الشيخ الدكتور محمد جميل غازي والأستاذ إبراهيم خليل أحمد واللواء المهندس أحمد عبد الوهاب، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض - المملكة العربية السعودية، ط2، 1413هـ/ 1992م.

المجلات :

- 1- السحيمي : صالح سعد.
- * البدع وأثرها في انحراف التصور الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد 51/50.

التحولات السياسية والدينية للإمبراطورية الرومانية

في عهد الامبراطور قسطنطين الأول (306-337م)

الدكتورة نورة مواس أستاذة محاضرة "أ"

أبو القاسم سعد الله جامعة الجزائر 2. الجزائر

nora.mouas@uniiv-alger2.dz

الملخص بالعربية:

عرفت الإمبراطورية الرومانية في عهد الامبراطور قسطنطين الأول (306-337 م)، مرحلة انتقالية في تاريخها، بفعل الإصلاحات السياسية والدينية، حيث شكل الإصلاح الديني، المتمثل في الاعتراف بالمسيحية بعد اصدار مرسوم ميلانو عام 313 م، نقطة تحول هامة عرفت فيها الإمبراطورية الرومانية، إذ ساهمت السياسة الدينية في احداث نقلة نوعية على التوجه الديني، الذي ساد أغلب أراضي الإمبراطورية الرومانية، من التوجه الديني الوثني بمختلف دياناته ومذاهبه، نحو التوجه الديني المسيحي فتغيرت طبيعة الإمبراطورية الرومانية من امبراطورية وثنية الى امبراطورية مسيحية . وباعتبار الدافع الديني من الأسباب الأساسية، التي أدت بقسطنطين الى البحث على عاصمة جديدة للدولة الرومانية، هنا يذهب بنا التساؤل عن السياسة الدينية التي انتهجها إزاء المسيحية، التي لا يمكن أن تستقيم في روما القديمة الوثنية، لذلك كان تأسيس عاصمة رومانية جديدة، تحكمته فيه بدرجة كبيرة السياسة الدينية الممارسة من قبل قسطنطين. وانطلاقا من هذا الطرح سنحاول في هذه المداخلة إلقاء الضوء على أبرز التحولات السياسية والدينية التي عرفت فيها الإمبراطورية الرومانية في عهد هذا الامبراطور .

الكلمات المفتاحية: الإمبراطورية الرومانية، قسطنطين الأول،، الوثنية، المسيحية، مرسوم ميلان، القسطنطينية .

Political and religious transformations of the Roman Empire

During the reign of Emperor Constantine I (306-337 AD)

Dr. Mouas Nora

Abu Al-Qasim Saad Allah

University of Algeria 2

nora.mouas@uniiv-alger2.dz

Abstract:

During the reign of Emperor Constantine I (306-337 AD), the Roman Empire experienced a transitional stage in its history, due to political and religious reforms. Religious policy contributed to a qualitative shift in the religious orientation that prevailed in most of the lands of the Roman Empire, from the pagan religious orientation with its various religions and sects, towards the Christian religious

orientation, so the nature of the Roman Empire changed from a pagan empire to a Christian empire.

Considering the religious motive as one of the main reasons that led Constantine to search for a new capital for the Roman state, here we ask about the religious policy he followed towards Christianity, which could not be upright in the pagan ancient Rome, so the establishment of a new Roman capital was in control of it to a degree Great Religious Politics Practice by Constantine. Based on this proposition, we will try in this intervention to shed light on the most prominent political and religious transformations that the Roman Empire experienced during the era of this emperor.

Keywords: Roman Empire, Constantine I, Paganism, Christianity. Edict of Milan, Constantinople.

مقدمة:

عرفت الإمبراطورية الرومانية في عهد الامبراطور قسطنطين الأول (306 - 337 م)، مرحلة انتقالية، بفعل الإصلاحات السياسية والدينية، التي ساهمت في أحداث نقلة نوعية على التوجه الديني، الذي ساد أغلب أراضي الإمبراطورية الرومانية، فتغيرت طبيعة الإمبراطورية الرومانية من امبراطورية وثنية إلى امبراطورية مسيحية.

وعليه حظى موضوع الديانة المسيحية بأهمية بالغة عند سائر الباحثين، خاصة البحث في أوضاع الإمبراطورية الرومانية السياسية والدينية خلال عهد الامبراطور قسطنطين الأكبر (306 - 337 م) والتعرف على أبرز التحولات التي مست الإمبراطورية في عهده، ومدى انتصار هذا الدين الجديد، مع بداية القرن الرابع الميلادي.

وعلى أساس هذا التساؤل، تتناسل في أذهاننا أسئلة منها:

. من هي هذه الشخصية البارزة التي غيرت مجرى أحداث القرن الرابع الميلادي؟

. ما هي الدواعي والأسباب التي أدت بالامبراطور قسطنطين الأول إلى إصدار المرسوم المسمى "بمرسوم ميلانو" سنة 313 م؟

. ما هي العوامل التي دفعت قسطنطين الأول إلى التفكير في نقل العاصمة الرومانية من روما إلى القسطنطينية؟

. ماهي النتائج المرتبة عن نقل العاصمة الى الشرق ؟

منهجية البحث :

اعتمدت في دراسة موضوع التحولات السياسية والدينية للامبراطورية الرومانية في عهد الامبراطور قسطنطين الأول لاستجلاء خفاياه، المنهج التحليل التاريخي وذلك بسرد الأحداث التاريخية قصد الوصول إلى فهم أهم التحولات السياسية والدينية التي عاصرت فترة حكم الامبراطور قسطنطين الأول .

الأهداف :

. التعرف على شخصية قسطنطين ؛

. التعرف على أهم الأوضاع السائدة خلال عهد الامبراطور قسطنطين ؛

. ابراز دوافع صدور مرسوم ميلان ونتائجه؛

. تبين دوافع وأسباب تغير العاصمة ونتائج ذلك؛

1. قسطنطين، مولده ونشأته

هو فلافيوس فاليريوس أوريليوس قسطنطينوس (Flavius Valerius Aurelius Constantinus)، الملقب بـ قسطنطين الأكبر، وهو ابن القيصر قسطنطينوس كلوروس (Constantius Chloros) من هيلينا (Helena)، التي التقى بها في بيشينيا (Bithynia)، لكن قسطنطين هجرها سنة 289م، فتزوج من ثيودورا ابنة الإمبراطور ماكسيميانوس (Maximianus)(1).

امتاز قسطنطين بشخصية عبقرية، حيث كان راجح العقل، له عزيمة ماضية، وفي ميدان المعركة كان قائدا بارعا محنكا، وبذلك عرف كيف يتحكم في الإمبراطورية الرومانية وهي في أحلك مراحل تاريخها(2).

تربى قسطنطين في عرش دقلديانوس امبراطور الشرق، الكائن في مدينة نيقوميديا في آسيا الصغرى، مركز الإمبراطورية الرومانية، ويرجع الفضل في ذلك لوالده الامبراطور قسطنطينوس كلوروس (Constantius Chloros)(3)، وعليه نشأ قسطنطين نشأة ملكية، فلم يكن لقلّة تعليمه أثر في تقديره للعلم والعلماء والمعرفة ومختلف الفنون، فقد شهد عهده نهضة علمية كبيرة(4)، أثرت إيجابا على

الإمبراطورية الرومانية ،خاصة بعد تأييده الطائفة المسيحية، التي انتصرت على الوثنية المتجذرة، خصوصا بعد أن اعتنق المسيحية وأيد الكنيسة.

الأوضاع السياسية والدينية

1. قبل عهد الامبراطور قسطنطين:

كانت عبادة ديوقليسيانوس عاجزة عن أن تكون البديل الايديولوجي للدين المسيحي، وهو ما يبدو منذ أوائل عام 305م، والتزاما بقراراته التي كان قد أصدرها بمهدف تفادي نشوب الصراع على السلطة تنازل ديوقليسيانوس على العرش لنائبه قالييريانوس، الذي وجد نفسه مرغما على إيقاف الملاحقات (4) .

لكن اضطر الامبراطور ديوقليسيانوس قبل تخليه عن السلطة الى إصدار قرار حدد فيه عفويا أو عن قصد،اليوم الثالث والعشرين من فبراير ،الذي يوافق يوم العيد الروماني ترميناليا (Tarmanalia) لوضع القيود على تقدم المسيحية،ذلك أنه في الساعات الاولى من فجر ذلك اليوم ،قصد رئيس الحرس البريتوري وبرفقته تربيون وعدد من القادة ومأموري الدخول، الى الكنيسة الرئيسية في نيقوميديا، فقاموا بإحراق كل ما فيها ، وفي اليوم التالي نشر مرسوم الاضطهاد العام الذي نفذه وشريكه قالييريانوس حينما قرروا احراق كل من تسعه نفسه على اتباع دين آخر(5).

رغم الآثار السلبية للمراسيم السابقة وما تضمنته من تهديم وتنكيل في كل المقاطعات مع الحكم بالإعدام على كل شخص يجرؤ على عقد اجتماعات بقصد العبادة الدينية (6) ،الا أن الفلاسفة الذين انتحلوا لأنفسهم المهمة العقيمة مهمة توجيه الحماس الأعمى للاضطهاد ،درسوا دراسة يقظة طبيعة الديانة المسيحية وقدرتها، وهاهم ذلك الاضطهاد فاقترحوا اصدار أمر يحتم على الاساقفة والمشايع أن يسلموا كل كتبهم المقدسة الى الحكام الذين امروا تحت طائلة أشد العقاب بإحراقها بطريقة علنية مهيبة ، وبمقتضى نفس المرسوم صودرت في الحال أملاك الكنائس وبيعت لمن يدفع أكثر أو ضمت لأملاك الامبراطور ، وبعد هذه الخطوات أرتأى أنه من الضروري ان يخضع لأشد العذاب اولئك المتمردين، الذين ضلوا يرفضون ديانة الطبيعة وديانة روما وديانة آبائهم (7).

هكذا، بمجرد نشر المرسوم السابق في نيقوميديا ازداد في نفوس المسيحيين الكراهية، فردوا على ذلك بقوة حينما أشعلوا النيران مرتين في قصر نيقوميديا، وفي مخدع ديوقليسيانوس ، كما دبروا مؤامرات عدة ضد الامبراطورين العدوين للدودين لكنيسة الله(8).

وبعد وفاة قسطنطيوس كلوروس، أصبح قسطنطين الأول أحد الأباطرة المشكلين للسلطة الرباعية في الجزء الغربي من الامبراطورية الرومانية الشامل لكل من غالة واسبانيا وجنوب بريطانيا بدرجة قيصر(9)، ومنذ ذلك العام تركز حكمه في تلك الاجزاء من الإمبراطورية، وقد كان الوضع الديني السائد آنذاك هو سيادة الديانات الوثنية على كل أراضي الإمبراطورية، وكانت أهم تلك الديانات الوثنية المنتشرة في حدود حكم قسطنطين هي العبادة الرسمية المتمثلة في عبادة الامبراطور(10)، بالإضافة إلى العقائد ذات الأصل الشرقي كديانات إنيزيس و مثراس(11) ، بالإضافة إلى ثالوث الكابتول جوبتر، يونو منفرة(12)، كما لا تغفل عن ذكر أهم تلك الديانات الوثنية التي كان لها صدى واسع أثناء حكم الامبراطور قسطنطين وهي عبادة اله الشمس الذي كان يؤمن به قسطنطين، والذي انتشرت عبادته منذ عهد كلاوديوس القوطي (Claudius Gothicus)

2. مرسوم ميلان دوافعه ونتائجه:

لقد كان الدافع الأساسي من وراء إصدار قسطنطين مع شريكه في الحكم ليكيونيوس مرسوم ميلانو سنة 313 م هو إيمان قسطنطين بالمسيحية، حيث دفعه ذلك إلى تدعيم المسيحيين وتدعيم الكنيسة(14)، وعليه كان التحول الديني في الامبراطورية الرومانية في عهد قسطنطين من الوثنية المتداعية، نحو المسيحية المتنامية ،دافعه تدعيم قسطنطين لمركز المسيحيين والكنيسة و ادراكه أن الطائفة المسيحية هي التي ستحقق النصر (15)، فرأى أن المصلحة السياسية للامبراطورية في الحفاظ على وحدتها السياسية والدينية(16).

شهدت أوضاع المسيحيين بعد مرسوم ميلان ، تحسنا بعد القرارات التي خرجت بها اجتماعات ميلانو في مارس 313 م، حيث اعتبر المؤرخون أن الرسالة التي بعثها ليكيونيوس إلى نائبه في نيقوميديا الامبراطور "ماكسيمينوس دايا " هي البيان الامبراطوري على شرعية الديانة المسيحية كأحد الشرائع المرخص إتباعها في ربوع الإمبراطورية الرومانية(17).

وبالرغم من اختلاف رسالة ميلانو عن مرسوم جالريوس للتسامح الديني في إطلاق مفهوم حرية العقيدة، إلا أن القرار الإمبراطوري الأخير هو نيل المسيحية وسائر الديانات المنتشرة في كامل التراب الروماني الشرعية القانونية لإتباعها من قبل المواطنين الرومان، وحسن سير طقوسها الدينية، وعدم هدم أماكن عبادتها(18).

كما تضمنت قرارات اجتماعات ميلانو إرجاع الحقوق الطبيعية للمسيحيين، إذ على إثرها ألغيت المراسيم والقوانين السابقة، التي جاءت لتعمل على منع إتباع الديانة المسيحية، واضطهاد أتباعها بالقتل والتعذيب والنفي(19)

هكذا، كانت إنعكاسات اجتماع ميلانو عام 313 م عميقة على الأوضاع الدينية التي أصبحت تعيشها الإمبراطورية الرومانية في كامل أرجاءها ، فالقرارات فسحت المجال أمام المسيحية ليقوى عودها في أنحاء الامبراطورية الرومانية فبعد اجتماع ميلانو أصبحت المسيحية ديانة شرعية .

3. التسامح الديني وانتصار المسيحية:

ازدادت في القرنين الثالث والرابع الحاجة الى اللاهوت، الذي قام بدور فعال في التبشير بالمسيحية، وأدى ذلك الى بروز قادة تمتعوا بكفاءة عالية من ناحية ، فكانت المسيحية في حاجة اليهم، وبفضل دور هؤلاء زاد انتشار المسيحية في شتى مقاطعات الامبراطورية (20)، فتضامن المسيحيين لم يكن له مثيل، خاصة ولأن الجماعة قد أخذت على عاتقها ، رعاية اليتامى والشيخوخ، وفدي الأسرى من قطاع الطرق (21).

إن هذا التجديد الغير منتظر بنتائجه البارزة في التاريخ الديني ، والثقافي والاجتماعي لأوروبا، قد برز في العالم أجمع، وبرز المظهر بشكل مستقل في القرن الثالث خاصة في مصر وفلسطين وسوريا وما بين النهرين ، فالقديس " أنطوان" أسس الرهبنة المصرية في حين القديس "باكوم" حوالي (347- 390 م) نظم حياة الرهبنة في صحراء طيبة في عام 320م ، ففي القرن الرابع الميلادي وصل عدد الرهبان الى حوالي 7000 راهب (22) .

فبعد تخلي الأباطرة عن سياسة الاضطهاد صدرت مراسيم التسامح ، وأبرزها مرسوم ميلانو،الذي أقر فيه مبدأ التسامح ، ووضع المسيحية مع غيرها من الأديان على قدم المساواة (23) ،وبدأ بذلك عهد

جديد تحررت فيه المسيحية من قيود الاضطهاد، بمجرد ما أعلن الامبراطور قسطنطينوس اعتناقه المسيحية، وعمله لنصرة النصارى، ووقف الاضطهاد الديني ضدها خاصة بعد انتصاره على خصمه ماكسميانوس، الذي وفق على العمل من أجل التخفيف من حدة التوتر في أرجاء الامبراطورية وأوساط رعيته، لأن نص ميلانو المتعلق بالتسامح الديني كان له بعدا سياسيا ناتج عن اعتناق الامبراطور قسطنطين للدين الجديد (24).

وعليه فإن دعوة الامبراطور قسطنطينوس لجميع الاسقفيات بالغرب الروماني عام 313م بمدينة "ميلانو" كان تجمعا يهدف الى منح الحرية الكاملة للناس في ممارستهم للدين الذي يختارونه وهو بمثابة مؤتمر سياسي هيمنت عليه ادارة الدولة (25) لدعوة الناس الى دين جديدة تحمل روح التسامح ونبذ العنف الذي كانت تدعوا اليه، ولعل هذا السبيل والمنهج السديد الذي كانت تنادي به كان دافعا قويا لانتصارها دون غيرها من الديانات الشرقية الاخرى، فهي التي سارع اليها الشعب، وتحمست لها الدولة في آن واحد (26)، واذا قارنا هذه الفترة والفترة السابقة التي حكم فيها ديوقليسيانوس لاحظنا ان علو شأنها بارز أكثر عما كانت عليه خاصة بعد ما نودي بها علنية، فلم يجد الناس سبيل آخر ينتشلهم من الظلم والعبودية، التي كانوا يعانونها في الدين القديم (27).

هكذا كان أول مرسوم دعا الى التسامح الديني، قد أصدره الامبراطور قاليريانوس سنة 311م، تلاه مرسوم ميلانو 313م الذي أقر حرية المعتقد مع ضرورة مراعاة قوانين الامبراطورية واحترامها (28) كما كشفت مجمل القوانين التي سنّها الامبراطور قسطنطين بعد سنة 315م على طبيعة انسانية خيرة، وضمت تدابير جليلة وسامية عن احترام وتقدير النفس البشرية في عصر مليء بالصراعات والحروب التي رسخت القسوة في طباع الناس (29)، وأضيفت الى تلك القوانين قوانين تهدف الى تحقيق مطالب أساسية هامة ترمي الى مواجهة متاعب الحالة الاقتصادية والاحتفاظ بوحدة الإمبراطورية.

4. مجمع نيقيا الاول عام 325م :

انعقد مجمع نيقيا في سنة 325م ، وحضره القساوسة من جميع أطراف الإمبراطورية، وترأس الامبراطور قسطنطين نفسه المجمع الذي شهد كثيرا من الجلسات وأشرف على ادارة المناقشات، وبالرغم من المشاكل المسيحية في ذلك الوقت الا أن الخلاف بشأن العقيدة الأريوسية كان المشكلة الأساسية التي واجهها المجمع .

تذكر بعض المراجع أن المجمع شغل بأمر الوصول الى صياغة للعقيدة المسيحية يمكن أن يقبلها المسيحيون من الفرق المختلفة ،ومن المرحلة الاولى للمناقشة حاول اتباع مذهب "أريوس" اقتراح عقيدة ، ولكنها رفضت بأغلبية ساحقة ، وبعد مناقشات طويلة أمكن الوصول الى صياغة عقيدة تتضمن المبادئ المسيحية الأساسية التي يقبلها المجمع ووضعت في الفاظ لا تثير الاختلافات المذهبية، لكن بعد أن أقر المجمع هذه الصيغة اقترح الامبراطور قسطنطين إضافة لفظ واحد يصف العلاقة بين الأب والابن بأنهما من طبيعة واحدة (homoousion)، وتعتبر هذه الاضافة مجاملة كبرى من الامبراطور للاكثرية التي رفضت عقيدة أريوس، لأن قسطنطين كان يحرص في الواقع على كسب الاكثرية قبل التفكير في مناصرة مذهبهم الديني وهكذا تقبل الاكثرية الفكرة بما فيهم أتباع مذهب أريوس ولم يعترض على هذا القرار سوى اثنين من اتباع هذا الأخير المخلصين ، فأصدر المجمع في الحال قراره بحرمانهما من دخول الكنيسة كما أصدر الامبراطور أمرا بطردهم من مصر ، أما فيما يتعلق بفتنة ميتيليوس فقد أصدر الامبراطور قرارا طابعه الرحمة والسعي الى الصلح بين الطرفين وفحواه أن يحافظ ميتيليوس على لقبه الديني دون أن يمارس عمله في الكنيسة ولكن سمح لأتباعه من رجال الدين أن يعودوا الى عملهم في الكنيسة بعد قبول الاسقف اسكندر لهم.

لقد تناول مجمع نيقيا كثيرا من مشاكل المسيحية في ذلك الوقت إلا أنّ الخلاف بشأن العقيدة الأريوسية كان المشكلة الأساسية التي قام بمعالجتها المجمع، ولذلك عمل المجتمعون في مدينة نيقيا بأمر الوصول إلى صياغة للعقيدة المسيحية، يمكن أن يقبلها المسيحيون من المذاهب والفرق المتنوعة (30) ، وبعد انتهاء قسطنطين من أشغال مجمع نيقيا ، أنشأ كنيسة القيامة في القدس (أورشليم)، التي تعرف أيضا

باسم القبر المقدس، والتي غدت فيما بعد كعبة الحجاج المسيحيين من مختلف بقاع الأرض منذ عهد قسطنطين الأول إلى وقتنا هذا(31).

لقد أحدثت سياسة الامبراطور قسطنطين الأول تغرات جذرية على الأوضاع الدينية للعالم الروماني، حيث سببت في نقلة نوعية للتوجه الديني الذي ساد الامبراطورية الرومانية، المتمثل في التوجه الديني ذو الطابع الوثني، نحو التوجه المسيحي باختلاف مذاهبه وعقائده.

5. العاصمة الجديدة:

كان لإصلاحات الامبراطور قسطنطين الاول على الصعيد السياسي أثر بالغ في تغيير الحيا السياسي للامبراطورية الرومانية عامة(32)، فلما أدرك قسطنطين أن سياسته الدينية المتمثلة في تدعيمه للكنيسة المسيحية والمسيحيين لا يمكن أن تستقيم في العاصمة القديمة(مدينة روما)، التي تعد مركز الحياة الروحية والدينية للعقائد الوثنية(33)، أيقن قسطنطين أنه من الضروري التفكير في عاصمة جديدة للامبراطورية في جزءها الشرقي، حيث العديد من المسيحيين(34).

من هذا المنطلق غير قسطنطين العاصمة الرومانية من روما القديمة نحو روما جديدة ليعمل على تدعيم سلطة الإمبراطور الروماني، و إنقاص سلطة مجلس الشيوخ، والحد من نفوذه فيما يتعلق بسياسة الدولة، فكانت لحنكته دورا في إيجاد العاصمة الجديدة.

انتقلت الأهمية الاقتصادية نحو شرق الإمبراطورية، ولعبت عدة عوامل دورا أساسيا في هذا الانتقال، خاصة بعدما غدت القسطنطينية مع مطلع القرن الثالث الميلادي ملتقى الطرق التجارية، التي تربط البحر الأسود بالبحر الإيجي، وعليه أصبح الثقل الاقتصادي للامبراطورية الرومانية متركزا في شرقه (35) فقسطنطين أيقن أن سياسته، لا يمكن أن تنجح في روما باعتبارها "مركز الوثنية" (36)، وعليه كان لنقل العاصمة الى بيزنطة نتائج ايجابية على المسيحية خاصة (37).

هكذا، تطلعت "روما" بعد نقل العاصمة الى "بيزنطة" الى رئيسها الديني الأعلى وطمعت في أن يأخذ مكان عاقلها الامبراطور، وأخذت الكنيسة منذ ذلك العهد تستحوذ على سلطان واسع، فعكف الناس على مزاوله العبادات التي ترضيها، اتقاء للعذاب (38).

إن الإصلاحات السياسية التي مارسها قسطنطين على الإمبراطورية الرومانية، والتي تمثلت في تغيير العاصمة التاريخية خاصة من روما القديمة نحو روما الجديدة (القسطنطينية) من العوامل الأساسية التي ضخت الحياة من جديد في الامبراطورية بعد أزمة القرن الثالث الميلادي، فالامبراطور قسطنطين واصل عملية الإصلاحات، التي بدأها الامبراطور ديوقليسيانوس، حيث أحدثت إصلاحاته تغيرات جذرية على الأوضاع الحضارية إذ أصبحت الإمبراطورية منذ ذلك تتسم بسمات شرقية مسيحية.

6. نتائج إصلاحات قسطنطين:

ظلت المسيحية طوال ثلاثة قرون تعاني من عدم شرعية وجودها بفعل عدم اعتراف بعض الأباطرة الرومان بها، لذا فإن هذا الوضع خلف حالة من التفكك والانشقاق أبرزها:

6. 1 الانشقاق الأريوسي :

بعد أن اشتد عود المسيحية، وازدادت قوتها (39)، كان العمل من أجل توسيعها وتوطيد أركانها أملاً في إنقاذ وحدتها، لكن خلافاً شديداً حول نظرية الإيمان المسيحي ظهرت، فعلاقة الأب بالابن وروح القدس من بين الأسباب التي أدت إلى انقسام المسيحيين، الأمر الذي أثار البغضاء طيلة قرنين من الزمن، وتعود بداية هذه الأزمة إلى عام 317م، عندما فجر "أريوس" أحد أساقفة كنيسة الاسكندرية الخلاف، حينما أنكر الإيمان بالثالوث، بذريعة أن الابن و الروح القدس من خلق الأب، فكيف يوجدان مع وجوده ويتساويان معه، وهو ما عرف بالنظرية الأريوسية (Arianism)، ورد عليه أثناسيوس شماس الكنيسة الاسكندرية المتمسك بالثالوث كرب واحد، وأن للمسيح طبيعة واحدة وهي ربانية، ولذا عرفوا بالمونوفيسيين (Monophysite) بمعنى الموحدون بطبيعة المسيح، في حين دعي أريوس بأن للمسيح طبيعتين، بشرية وهي الناسوت، وأخرى ربانية وهي اللاهوت (40).

كان الانشقاق الديني، صدمة خيبت آمال الامبراطور قسطنطين، الذي كان يسعى إلى وحدة الكنيسة من أجل وحدة الامبراطورية، وتخفيفاً للاضطرابات كان قد أمر بعقد "مجمع نيقيا" عام 325م، الذي جمع زعماء الكنائس الشرقية بقيادة الروم الأرثوذكسين والغربية بزعماء الرومان الكاثوليك، وكذا كنيسة الإسكندرية التي استقلت عنهما بشخصيتها و آرائها والتي تحولت فيما بعد إلى الكنيسة القبطية، والتي توالى عليها ثلاثة رجال فيما بين 375 و 451م (ثيوفيل، كيراليس، وديسقورس) (41).

عمل الامبراطور قسطنطين على رأب الخلافات اللاهوتية، لاسيما تلك التي كانت تدور بين أريوس وخصومه ، فسعى الى رأب الصدع بين الطرفين ، لكن ذلك لم يثن عزمه ، إذ بادر انطلاقا من عام 325م الى دعوة المجمع المسكوني الأول في مدينة " نيقيا " في آسيا الصغرى ، الذي أدار فيه المجتمعون الأريوسية بصفتها هرطقة ، واعتمدوا رمز الايمان المسيحي الذي رسخ عقيدة الثالوث ، وأعلنت فيه رسميا وحدة الكنيسة الأرثوذكسية العالمية الجامعة ، وعلى الرغم من أن الجدل في مختلف مسائل التعاليم المسيحية قد استمر لزمان طويل ، غير أن الكنيسة المتحالفة مع الأباطرة المسيحيين ، نجحت في السيطرة على الوضع العام في الامبراطورية (42) .

هكذا حكم الامبراطور قسطنطينوس على الأريوسية ، ونظمت بعدها مجموعة تعاليم الدين المسيحي فيما عرف بالعقيدة النيقية ، وتطور مركز الكنيسة، فأصبحت مركزا جديدا للفكر، وقام بتنظيم رجال الدين المسيحي حسب هرمية الامبراطورية وأصبحوا قوة فاعلة في المجتمع ، ورغم محاولة الحكومة الوثنية أن تستأصل شأفة الكنيسة المسيحية الا أنها أخفقت في ذلك ونجح قسطنطين في ربط الحكومة الوثنية مع الكنيسة المسيحية بوثق الزمالة، وأصبحت بذلك القسطنطينية رمز الاتحاد بين التقاليد الرومانية والمسيحية (43).

وما لا ينكره جاحد أن الامبراطور قسطنطين استمر في مساندة الكنيسة فقام ببناء أكبر كنيسة وهي "أيا صوفيا" أو ما يعرف بكنيسة الحكمة الربانية، بالرغم من أن الامبراطور قسطنطين لم يصبح مسيحيا رسميا ، الا وهو على فراش الموت عام 337م حين طلب تعميده (44) . ففتح قسطنطين مقابل ذلك التأييد، امتيازات عدة استفاد منها رجال الكنيسة ، كاعتراف الدولة بيوم الاحد كعطلة رسمية للمسيحيين واعترافها بشرعية العتق، الذي يتم في الكنائس على يد رجال الدين كما منح هؤلاء الآخرين حق ممارسة السلطة القضائية على يد هيئة الكهنة (الأكليروس) و تم اعفاء رجال الدين من أعمال السخرة (munera)، التي كانت مفروضة على المواطنين والسماح لهم بعضوية المجالس البلدية، ويسقط عليهم الواجبات القسرية (munera) ، التي فرضت على أعضاء المجلس البلدي (الكوريات) وللعلم أن هؤلاء الأعضاء في هذا المجلس كانوا وثنين بنسبة كبيرة فأخذوا يتسابقون الى اعتناق المسيحية بهدف الاستفادة من تلك الامتيازات المخولة لهم (45) .

هكذا، كانت كل القرارات الصادرة في مجملها تهدف الى تنظيم الكنيسة العالمية ، وتحديد علاقتها بالدولة ، فمجمع " نيقيا" مثلا يمثل بداية احلال المسيحية تدريجيا محل الوثنية التي كانت الديانة الاولى والمطلقة والرسمية للإمبراطورية الرومانية القديمة قبل أن ترسخ المسيحية التي أصبحت مع الوقت الديانة الرسمية في سائر الامبراطورية ، وينادي بها جل سكانها (46). فالاضطهاد الديني الذي تعرض له المسيحيون لم يأت بالنتائج المرجوة منه إن لم تكن له نتائج عكسية ، والدين الجديد انتصر بفضل الشهداء الذين ضحوا بأنفسهم من ناحية وكذا انشغال الأباطرة من ناحية أخرى بصد غارات البرابرة على أملاكهم ، وعليه عاشت المسيحية على كره من خصومها ، لأنها تنثني على حق لا يقوى على سحقه قمع.

الخاتمة :

من خلال تناولنا لموضوع التحولات السياسية والدينية للإمبراطورية الرومانية في عهد الامبراطور قسطنطين الأول (306. 337م) ، توصلنا لمجموعة نتائج منها :

. كان المنهاج الذي اتخذه الامبراطور قسطنطين، من بين العوامل التي ساعدت على انتشار المسيحية ، وتقوى بذلك الجانب الاجتماعي للكنيسة بعد أن تعزز سياسيا ، لكن الحظ الواسع الأفاق الذي حققته الكنيسة تحت جناح الامبراطور قسطنطين قد أفقدتها قيمتها المعنوية لدى الطبقة المحرومة .

. تنازل الكنيسة تدريجيا عن مبادئها النضالية ، الأمر الذي جعل الطبقة المحرومة والمقهورة ، تناهض الكنيسة ، التي تخلت في نظرهم عن المبادئ والتنديد بمواقفها السياسية التي تخدم الطبقة الثرية ، وهذا سبب في كثرة الخلافات بين المسيحيين ذاتهم .

. كان لأعمال الامبراطور قسطنطين آثار هامة على تغير وجه التاريخ وتحقيق الانتقال من العالم القديم الى عالم العصور الوسطى ، فاعترافه بالمسيحية ونقله لعاصمة الامبراطورية الرومانية من روما الى بيزنطة (Roma Nova) التي شيدها على ضفاف البسفور محل مدينة بيزنطة التي وسعها وحصنها في الشرق ، والى سميت باسمه "القسطنطينية" (Constantinople) دليل على ذلك.

الهوامش:

- (1) خياط، (ي)، الدولة البيزنطية من النشوء حتى عهد جستنيان، الجزائر (284-565)، الجزائر، 2010، ص 84.
- (2) عمران (م. س.)، تاريخ أوروبا في العصور الوسطى، ط 1، بيروت، 2006، ص 43.
- (3) Besnier, M(1937). Histoire romaine, L'empire romain, de l'avènement des severes au concile de Nicée, T.4, Paris, p.ER, 1 p.347.
- (4) الحويري (محمود محمد)، رؤية في سقوط الإمبراطورية الرومانية، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة، 1995، ص 62؛ عمران، (م. س.)، المرجع السابق، ص 43، 44.
- (5) العبادي (مصطفى)، الإمبراطورية الرومانية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص 265.
- (6) Averil(Cameron), The Later Roman Empire 284-643, A.D., Fontana Press, (London.1993), pp43-44.
- (7) جيبون (ادوارد)، اضمحلال الامبراطورية الرومانية وسقوطها، ترجمة محمد أبو درة، مراجعة وتقديم أحمد نجيب هاشم، الطبعة 2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1997، ج 1، ص 327.
- (8) جيبون (ادوارد)، المرجع السابق، ص 327-328.
- (9) Albert De Broglit(M.), L'église et L'empire Romain Au Ive Siècle, T.5, (Paris 1866), I, p.337-338.
- (10) عبد الحميد، (ر.)، الدولة والكنيسة، ج 1، قسطنطين، القاهرة، 1975، ص 65؛ عمران (م. س.)، المرجع السابق، ص 41.
- (11) عمران (م. س.)، مقالات في تاريخ مصر في العصر البيزنطي، الإسكندرية، 2006، ص 30-31.
- (12) الحويري المرجع السابق، 49.
- (13) حارش (م. الهادي)، التاريخ المغاربي القديم السياسي والحضاري منذ فجر التاريخ إلى الفتح الإسلامي، الجزائر، 1992، ص 222.
- (14) الناصري، (س. أ. ع.)، تاريخ الامبراطورية الرومانية السياسي والحضاري، ط 4، القاهرة، 1991، ص 431.
- (15) الحويري (م. م.)، المرجع السابق، ص 32؛ شنييتي، (م. ب.)، التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في الغرب أثناء الاحتلال الروماني ودورها في القرن الرابع الميلادي الجزائر، 1984، ص 432.
- (16) عبد الحميد (ر.)، المرجع السابق، ص 103-104.
- (17) عمران (م. س.)، المرجع السابق، ص 16؛ القيصري، (ي.)، بدون تاريخ، حياة قسطنطين (Vita Constantini)، ترجمة القمص داود، م. 0232، ط 1، القاهرة، 1975، ص 444.
- (18) Lançon, (B.), Moreau, Constantin un Auguste chrétien (Paris.2012, p.48-49).
- (19) عبد الحميد (ر.)، المرجع السابق، ص 36، 38.

- (20) عاشور (س.ع.ف.) ، تاريخ أوروبا في العصور الوسطى، بيروت. 2009، ص38 .
- (21) إلياذ (مرسيا) ، تاريخ المعتقدات والأفكار الدينية ، ترجمة عبد الهادي عباس ، ج2، ص448. 449
- (22) Marquide(J.), Marquide(J.), Mommsen(Th.);Mauuel des 22 Antiquités romaines,ESQUISSE De l'Histoire De La Religion Romaine,T.12 , paris-1888 ,p.142.
- (23) إلياذ (مرسيا) ، المرجع السابق، ج2، ص448. 449
- (24) Marquide(J.),Op.Cit,143
- (25) Delorme(J.),Chronologie des Civilisation ,(paris,1969),p.119 .
- (26) اندري (إيمار) جانين(بوايه) ، تاريخ الحضارات العام ، ، روما وإمبراطورتها ترجمة فريد داغر ج2، منشورات عويدات(بيروت. 1968)، ص564.
- (27) Vasiliev(V.),The Byzantine Empire, Madison, 1952,I,p.23
- (28) Constantin , (192 - Bernard (R.), Francois (B), L'Empire romain de Pertinax à 337 après J.c) ,aspects politiques ,administratifs et religieux, 2ed ,(paris 1997), p137-138.
- (29) Marquide(J.), Mommsen(Th .) ; Op.Cit,p.139-140
- (30) Bernard (Remy), Francois (Bertrand), Op.Cit,p.138
- (31) العبادي(م.)، المرجع السابق ، ص250 . 251
- (32) يوسف (ج.ن) ، تاريخ الدولة البيزنطية، الإسكندرية، 2005، ص46.
- (33) Bloch, G., 1922, L'Empire romain évolution et décadence,(34 Paris, p .199.)
- (34) Lançon,(B.),u,Op.Cit,pp49-50.
- (35) الطويل (توفيق) ، قصة الاضطهاد الديني في المسيحية والإسلام ، القاهرة. 1991 ، ص44 .
- (36) خياط (ى.)، المرجع السابق ، ص128- 129.
- (37) ادوارد (جيبون)، المرجع السابق ، ج1، ص505؛ محمد (مرسى الشيخ) ، المرجع السابق، ص14.
- (38) محمود (سعيد عمران)، إدارة الامبراطورية البيزنطية ، بيروت ، 1980، ص69 .
- (39) وهيب (أبي فاضل) ، المرجع السابق ، ص117.
- (40) دودلي(رونالد) ، المرجع السابق ، ص352.
- (41) Bury(J.B.),History of the Later Roman Empire From the (42 Death of Theodosius I to the Death of Justinian,(New York,14958),pp.216-217
- (42) الباز(العربي)، المرجع السابق، ص57، 216-217، Op.Cit, Bury(J.B.) ,
- (43) عاشور(س.ع.ف.) ، المرجع السابق، ص45.

Bayaet(J) et Thouvenot(R.), Histoire romane ,publié sous la direction de CH.GUIGNBERT ,(paris 1925),p.362-364 .

(46) سعيد عمران، المرجع السابق ، ص 67 .

المراجع:

بالاجنبية:

1)Averil(C.),The Later Roman Empire 284-430,A.D.,Fontana Press, (London.1993

2)Albert De Broglit(M.) ,L'église et L'empire Romain Au Ive Siècle ,T.5,(paris 1866)

3)Bayaet(J.) et Thouvenot(R.),Histoire romane ,publié sous la direction de CH.GUIGNBERT ,paris 1925.

Bernard (R.), Francois (B), L'Empire romain de Pertinax à Constantin

4)(192 -337 après J.c) ,aspects politiques ,administratifs et religieux, 2ed ,(paris 1997.

5)Besnier (M.) Histoire romaine,L'empire romain, de l'avènement des severes au concile de Nicée,T.4, Paris,1937 .

6)Bloch(G.), L'Empire romain évolution et décadence, Paris,1922

7)Bury (J.B),History of the Later Roman Empire From the (50 Death of Theodosius I to the Death of Justinian,(New York,14958),pp.216-217

8)Delorme (J.) ,Chronologie des Civilisation ,paris,1969.

9)Lançon, B., Moreau, Constantin un Auguste chrétien, Paris.2012.

10)Vasiliev(V.),The Byzantine Empire, Madison, 1952,I,p.23

بالعربية

1)أبي فاضل(وهيب)، الموسوعة الكبرى لتاريخ الشعوب وحضارتها ، الحضارة الرومانية البيزنطية . المسيحية وانتشاره ، ج 7، مركز الشرق الاوسط الثقافي، ط 1، ب. ت .

2) جيبون (ادوارد) ،اضمحلال الامبراطورية الرومانية وسقوطها ، ،ترجمة محمد أبو درة ، مراجعة وتقديم أحمد نجيب هاشم، الطبعة 2، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1997 ، ج 1 .

3)اسكندر (صفى) ، المنارة التاريخية في مصر الوثنية ، القاهرة ب. ت.

إلياذ (مرسيا) ، تاريخ المعتقدات والأفكار الدينية ، ترجمة عبد الهادي عباس ، ج 2، ب. ت.

4)أندري (إيمار) جانين(بوايه) ، تاريخ الحضارات العام ، ، روما وإمبراطورتها ترجمة فريد داغر ج 2، منشورات عويدات(بيروت. 1968).

5) الحويري (محمود محمد) ، رؤية في سقوط الإمبراطورية الرومانية ، الطبعة الثالثة ،دار المعارف، القاهرة. 1995.

6)خياط(ى.)، الدولة البيزنطية من النشوء حتى عهد جستنيان، الجزائر(284- 565)، الجزائر، 2010.

7)دورالد (دودلي)، حضارة روما ، ترجمة جميل بواقيم وفريد الذهبي ، مراجعة محمد صقر خفاجة ، القاهرة ، د. ت.

- 8) شنيقي (محمد البشير): التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في الغرب أثناء الاحتلال الروماني ودورها في القرن الرابع الميلادي الجزائر . 1984.
- 9) الطويل (توفيق)، قصة الاضطهاد الديني في المسيحية والإسلام ، القاهرة . 1991.
- 10) عاشور (س.ع.ف.) ، تاريخ أوروبا في العصور الوسطى، بيروت. 2009.
- 11) العبادي (مصطفى)، الإمبراطورية الرومانية ، دار النهضة العربية ، بيروت. 1981 .
- 12) العربي (الباز) ، الدولة البيزنطية ، القاهرة . 1960.
- 13) عمران ، م .س.، تاريخ أوروبا في العصور الوسطى، ط . 1، بيروت، 2006.
- 14) القيصري، (ي.)، بدون تاريخ، حياة قسطنطين (Vita Constantini) (، ترجمة القمص داود، م.، 0232 ، ط . 1، القاهرة . 1975
- 15) مرسيا (إلياد) ، تاريخ المعتقدات والأفكار الدينية ، ترجمة عبد الهادي عباس ، ج3(دمشق . 1986. 1987).
- 16) محمد (مرسى الشيخ)، تاريخ مصر البيزنطية (الاسكندرية . 1999)، ص14.
- 17) محمود (سعيد عمران)، إدارة الامبراطورية البيزنطية ، بيروت ، 1980، ص 69 .
- 18) الناصري (س. أ. ع.) ، تاريخ الامبراطورية الرومانية السياسي و الحضاري، ط 4 .، القاهرة. 1991.
- 19) يوسف (ج.ن.) ، تاريخ الدولة البيزنطية، الإسكندرية، 2005.

الشيخ عبد القادر الجيلاني ودوره في الحروب الصليبية

المدرس حسين عبد الله مصطفى عبد الهادي الجبوري

المديرية العامة للتربية في صلاح الدين

abosahar.naml@gmail.com

الملخص بالعربية:

إن من سنن الله الكونية أن انتصار الحق على الباطل لا يتحقق بالعدة والعدد حسب، بل لا بد من وجود الإخلاص المطلق عند أهل الحق، وأن أي خلل أو مخالفة ستجعل للباطل صولة على الحق، وهذا ما حصل لبعض اصحاب طالوت عندما خالفوا أمره بعدم الشرب من النهر، فهزمت قلوبهم قبل أن تفر أبدانهم، وكذا ما حصل للمسلمين في معركتي الأخد وخنين، وذاك ما قصه لنا القرآن الكريم .

هذه الأمور جعلها الشيخ عبد القادر الجيلاني نصب عينيه وهو ينظر إلى ما يدور في أرض المسلمين من صراع بين الصليبيين وبين جيوش المسلمين بقيادة نور الدين زنكي، الذي أوكل إليه مهمة قيادة الحركة التصحيحية، وإعداد المقاتلين إعداداً عقائدياً، فانبرى يأخذ دوره في إعداد جيل صالح يأخذ مكانه بين المجاهدين في معارك التحرير حتى تسابق الناس إلى ساحات الوغى يسألون الله إحدى الحسينين .

لقد كان لمنهج التربية الذي اعتمده الشيخ، ووضع قواعده الأساسية الدور الرئيس في إعداد الجيل المتحمس للقتال والمسابقة إلى الشهادة ، فكان ثمار هذا الجهد تحقيق الانتصارات وتحرير أرض المسلمين من براثن الصليبيين ابتداءً من حلب وانتهاء بتحرير القدس .

كلمات مفتاحية : عبد القادر ، الحروب الصليبية ، العقيدة ، التربية الروحية ، محمود زنكي .

Sheikh Abdulqadir Al- Jilani and his role in the Crusades
Teacher: Hussein Abdullah Mustafa Abdulhadi Al-Jubouri
The General Directorate of Education in Salah al-Din
abosahar.naml@gmail.com

Abstract:

One of the universal laws of God is that the victory of truth over falsehood is not achieved by means and numbers only, but rather there must be absolute sincerity among the people of truth, and that any defect or violation will make falsehood reach the truth, and this is what happened to some of Taloot's companions when they violated his order not to drink from The river, so their hearts were defeated before their bodies fled, and similarly what happened to the

Muslims in the battles of Uhud and Hunain, and that is what the Noble Qur'an told us.

These matters were made by Sheikh Abd al-Qadir al-Jilani in his eyes as he looked at the conflict taking place in the land of the Muslims between the Crusaders and the Muslim armies led by Nur al-Din Zangi.

The curriculum of education adopted by the Sheikh and laying down its basic rules had the main role in preparing the enthusiastic generation to fight and race to martyrdom, and the fruits of this effort were the achievement of victories and the liberation of the Muslim land from the clutches of the Crusaders, starting from Aleppo and ending with the liberation of Jerusalem.

Keywords: Abdul Qadir, The Crusades, Doctrine, Spiritual Education, Mahmoud Zangi .

مقدمة

ليس من الانصاف أن يقتصر المؤرخون في كتاباتهم عن الحروب الصليبية على الجانب العسكري والانتصارات التي حققها القائد صلاح الدين الأيوبي وحصر الحروب الصليبية في معركة تحرير القدس وهذا ما تعارف عليه الناس، وتعلمه التلاميذ في مدارسهم .

إن الحقيقة التي خفيت على الكثير هي أن الحروب الصليبية قد بدأت قبل زمن صلاح الدين وشرارتها الأولى انطلقت من معارك تحرير حلب ودمشق وغيرها في عهد الأتابك⁽¹⁾ عماد الدين زنكي (477 - 541 هـ) ومن ثم أتمها من بعده ولده نور الدين محمود (511 - 569 هـ) الذي سبق زمن صلاح الدين الأيوبي بعدة سنين "" وقد مهد عماد الدين زنكي الطريق لقادة التحرير من بعده فلم تكن جهود ابنه نور الدين محمود ومن بعده صلاح الدين الأيوبي سوى اتمام العمل الذي بدأه عماد الدين زنكي وفي نفس الطريق ""⁽²⁾ .

لقد كان للجانب الاصلاحى الدعوي دور بارز في معارك التحرير التي قادها نور الدين محمود زنكي ضد الصليبيين، وكان من أجل رجال الدعوة والاصلاح الذين استعان بهم هو الشيخ عبد القادر الجيلاني ، والذي بدعوته الصادقة تمكن - بفضل الله - من إصلاح قلوب الجم الغفير من الناس الذين بدأوا يتسابقون إلى ميادين القتال والحق بإخوانهم المجاهدين من أجل تحرير أرض الاسلام من براثن الصليبيين الغزاة "" وتعتبر حركة عبد القادر الجيلاني من الروافد المهمة في حركة الجهاد والمقاومة التي قادها نور الدين وخصوصاً في القطاع الشعبي العريض وفي عاصمة الخلافة العباسية بغداد ""⁽³⁾ .

لقد اعتمدت الدعوة الشعبية للشيخ عبد القادر على أمرين رئيسيين هما : التربية أولاً ، ثم إعداد جيل المواجهة، وهذين الأمرين جعلتهما مطلبي بحثي هذا ، وقد تقدمهما مقدمة بينت فيها منهج البحث وسبب اختيار الموضوع، ومطلب تمهيدي كتبت فيه شيئاً يسيراً عن سيرة الشيخ عبد القادر الشخصية والعلمية .

أسأل الله التوفيق والسداد، وإن ينفعنا بما نكتب في الدنيا والآخرة .
وصلّى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

الباحث

2021 / 6 / 29م

1442 / 11 / 19

تمهيد

السيرة الذاتية للشيخ عبد القادر

اسمه ونسبه⁽⁴⁾:

عبد القادر بن أبي صالح موسى بن عبد الله "" بن جنكي دوست ""⁽⁵⁾ بن يحيى الزاهد بن محمد بن داود بن موسى بن عبد الله بن موسى الجون بن عبد الله المحض بن الحسن أبي محمد المثنى بن الحسن بن علي بن أبي طالب الهاشمي القرشي العلوي .

فهو شريف النسب من آل بيت النبوة ، جده الحسن بن علي بن أبي طالب عليهما السلام .

أما نسبه - الجيلي - بكسر الجيم وسكون الياء ، فهذه النسبة إلى بلاد متفرقة وراء طبرستان ويقال لها كيل وكيلان فعرب ونسب إليها فقيـل جيلي⁽⁶⁾ ، وثمة رأي آخر يقول أنه ينسب إلى قرية "" جيلان التاريخية الواقعة قرب المدائن جنوب بغداد ، وهو ما اثبتته الدراسات التاريخية الأكاديمية وتعتمده العائلة الكيلانية ببغداد ""⁽⁷⁾ .

مولده :

ولد الشيخ عبد القادر الجيلي بجلان في سنة إحدى وسبعين وأربع مائة (8) ، وهذا المكان مختلف فيه كما بينت آنفاً، ولكن الراجح أنه جيلان إيران ، لأن سيرته تقول أنه ارتحل إلى بغداد لطلب العلم، ولو كان من أهل جيلان المدائن لم يسم دخوله بغداد ارتحالاً ، ويؤيد ذلك ما رواه في السير " قال ابن النجار: قرأت بخط أبي بكر عبد الله بن نصر بن حمزة التيمي، سمعت الشيخ عبد القادر يقول: بلغت بي الضائقة في الغلاء إلى أن بقيت أياماً لا أكل طعاماً، بل أتبع المنبذات، فخرجت يوماً إلى الشط، فوجدت قد سبقني الفقراء، فضعفت، وعجزت عن التماسك، فدخلت مسجداً، وقعدت، وكدت أصافح الموت، ودخل شاب أعجمي ومعه خبز وشواء، وجلس يأكل، فكنت أكاد كلما رفع لقمة أن أفتح فمي، فالتفت فرأني، فقال: باسم الله، فأبيت، فأقسم علي، فأكلت مقصراً، وأخذ يسألني، ما شغلك، ومن أين أنت ؟ فقلت: متفقه من جيلان. قال وأنا من جيلان، فهل تعرف لي شاباً جيلانياً اسمه عبد القادر، يعرف بسبط أبي عبد الله الصومعي الزاهد ؟ فقلت: أنا هو، فاضطرب لذلك، وتغير وجهه، وقال: والله يا أخي، لقد وصلت إلى

بغداد ومعني بقية نفقة لي، فسألت عنك، فلم يرشدني أحد إلى أن نفدت نفقتي، وبقيت بعدها ثلاثة أيام لا أجد ثمن قوتي إلا من مالك، فلما كان هذا اليوم الرابع، قلت: قد تجاوزتني ثلاثة أيام، وحلت لي الميتة، فأخذت من وديعتك ثمن هذا الخبز والشواء، فكل طيباً، فإنما هو لك، وأنا ضيفك الآن ، فقلت: وما ذاك ؟ قال: أملك وجهت معي ثمانية دنانير، والله ما خنتك فيها إلى اليوم، فسكنته، وطيب نفسه، ودفعت إليه شيئاً منها " (9) .

أسرته :

تشير المصادر إلى أن الشيخ عبد القادر نشأ في أسرة معروفة بالصلاح، فقد كان والده أبو صالح ، موسى معروفاً بالزهد، وكان يسعى دائماً في مجاهدة نفسه وتزكيتها بالاستزادة من عمال الصالحة ، حتى لقب " محب الجهاد " (10)

" أمه أم الخير فاطمة بنت أبي عبد الله الصومعي الزاهد، كان لها حظ وافر من الخير والصلاح، وكان الصومعي من جلة مشايخ جيلان ورؤساء زهادهم، له الأحوال السنية، والكرامات الجليلة، وكان الشيخ عبد القادر -نفع الله به- يعرف في جيلان بسبط أبي عبد الله الصومعي " (11).

وله أخ أصغر منه سناً اسمه "" أبو أحمد عبد الله نشأ نشوء صالحاً في العلم والخير، ومات بجبلان شاباً""(12).

وله عمّة معروفة بالصلاح هي "" أم محمد عائشة بنت عبد الله ذات الكرامات الظاهرة ""(13).

أقوال العلماء فيه :

قال ابن تيمية "" والشيخ عبد القادر ونحوه من أعظم مشايخ زمانهم ، آمراً بالتزام الشرع، والأمر والنهي، وتقديمه على الذوق والقدر، ومن أعظم المشايخ أمراً بترك الهوى والإرادة النفسية""(14)

قال العز بن عبد السلام : "" ما نقلت إلينا كرامات أحد بالتواتر إلا الشيخ عبد القادر ""(15).

قال الذهبي : "" الشيخ عبد القادر: الشيخ، الإمام، العالم، الزاهد، العارف، القدوة، شيخ الإسلام، علم الأولياء، محيي الدين، أبو محمد عبد القادر ابن أبي صالح عبد الله بن جنكي دوست الجيلي، الحنبلي، شيخ بغداد ""(16).

قال ابن رجب الحنبلي: "" عبد القادر بن أبي صالح بن عبد الله بن جنكي دوست، ثم البغدادي، الزاهد: شيخ العصر، وقدوة العارفين، وسلطان المشايخ، وسيد أهل الطريقة في وقته، محيي الدين أبو محمد، صاحب المقامات والكرامات، والعلوم والمعارف، والأحوال المشهورة. ظهر الشيخ عبد القادر للناس، وجلس للوعظ بعد العشرين وخمسمائة وحصل له القبول التام من الناس، واعتقدوا ديانتهم وصلاحه، وانتفعوا به وبكلامه ووعظه، وانتصر أهل السنة بظهوره، واشتهرت أحواله، وأقواله وكراماته ومكاشفاته وهابه الملوك فمن دونه ""(17).

قال ابن كثير : "" انتفع به الناس انتفاعاً كثيراً وكان له سمت حسن وصمت ، وكان فيه تزهّد كثير وله أحوال صالحة ومكاشفات ، وقد كان صالحاً ورعاً ""(18).

أشهر مؤلفاته العلمية :

للشيخ عبد القادر الجيلاني مصنفات عدّة ، وفي فنون شتى، فقد صنف في الفقه والعقيدة، وفي أهل الأحوال من المتصوفة (19) ، ولعل من أشهر مؤلفاته كتاب " الغنية لطالبي طريق الحق "" الذي يقع في ثلاث مجلدات، ذكر فيه ثلاثة علوم، فابتدأ بالفقه في باب العبادات ثم العقائد والفرق الإسلامية، ثم الأخلاق والآداب الإسلامية والمواعظ والملاحظ على هذا الكتاب أنه كتب بذات المنهجية التي كتب عليها كتاب احياء علوم الدين لأبي حامد الغزالي مما يثبت تأثر الشيخ الجيلي بأفكار الإمام الغزالي بعد أن

خلفه على التدريس في المدرسة النظامية ببغداد، ولكن الجيلاني توسع فيه بشكل كبير ووضع فيه جل خبرته العلمية مما جعله مرجعا مقبولا عند العلماء والناس.

وفاته :

توفي الشيخ عبد القادر ليلة السبت ثامن ربيع الثاني سنة 561هـ ، ودفن في الليل بمدرسته وقد بلغ تسعين سنة⁽²⁰⁾ ، رحمه الله وأدخله فسيح جناته .

المطلب الأول

منهج الشيخ في إعداد جيل المواجهة

من الأمور المهمة التي ينبغي التفطن لها عند الحديث عن الحروب الصليبية أن انتصارات نور الدين زنكي وصلاح الدين الأيوبي لم تتحقق على الصعيد العسكري، لولا أنها قد ساهمت فيها عوامل متعددة سواء منها على مستوى الخلافة التي فتحت لهما ذراعيها أو على المستوى الشعبي الذي ساهم مساهمة فاعلة في تحقيق ذلك .

لقد أصبحت مؤسسة الخلافة العباسية في عهد الشيخ عبد القادر الجيلاني أقوى مما كانت عليه في عهد السلاجقة، واسترجع خلفاء بني العباس بعض صلاحياتهم التي سلبت منهم، وقويت في ذلك العهد مؤسسة الوزارة العباسية " فقد انقسمت الدولة السلجوقية العظيمة إلى دويلات متعادلة متنافرة مما مهد السبيل لاسترداد بعض الخلفاء العباسيين بعض ما كان لهم من سلطان ، وأتاح الفرصة للصليبيين لشن حروبهم على البلاد الإسلامية " ⁽²¹⁾ .

كما بينت في مقدمة هذا البحث أن التصدي للصليبيين ومقاومتهم بدأت شرارته في عهد عماد الدين زنكي، واستكملها بعد وفاته ابنه نور الدين محمود، متخذاً من سير السابقين منهج عمل فقد " اتخذ نور الدين محمود من سيرة عمر بن عبد العزيز عليه السلام نموذجاً يقتدى به " ⁽²²⁾ ، وتيقن أن للتجارب الإصلاحية أهمية كبيرة في مشاريع النهضة الإسلامية، أخذاً بما أمر الله سبحانه بالإقتداء بالصالحين " أولئك الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ " ⁽²³⁾ .

لم تكن سلطة الخليفة على الأقاليم مطلقة ، بل أن السلطة كانت للقادة والأمراء ، مقرونة بالطاعة للخليفة ، ولما كان القائد عماد الدين زنكي أحد أشهر قادة الجيوش في بلاد الشام في العهد السلجوقي، فإن السلطة ظلت بيده بعد زوال ملكهم فكان أول انجازاته تحرير إمارة الرها من أيدي الصليبيين "

واستطاع عماد الدين بفضل الله ثم بجهوده الميمونة أن ينتزع من الصليبيين إمارة الرها التي تأسست في الشرق الإسلامي سنة 491هـ/1097م بزعامة بدوين الأول وكان تحريرها في عام 539هـ وقد ساعد عماد الدين زنكي عوامل عديدة في فتح الرها من أهمها؛ تنامي حركة الجهاد الإسلامي حتى عصره وحصاد تجربة المسلمين في ذلك المجال⁽²⁴⁾.

إن تنامي حركة الجهاد الإسلامي لم يكن ليتحقق لولا الجهود المباركة التي بذلها الشيخ عبد القادر الجيلاني في مدرسته في بغداد والتي بدأ التدريس فيها منذ دخوله بغداد سنة 488هـ.

وبعد استشهاد عماد الدين زنكي، انقسمت أملاكه بين أبنائه⁽²⁵⁾ "تولى القيادة في حلب ابنه نور الدين محمود، الذي سار على سياسة أبيه في جهاده ضد الصليبيين، وإمارة الجزيرة والموصل إلى ولده الأكبر سيف الدين غازي"⁽²⁵⁾

ومن أهم معالم التجديد التي قام بها نور الدين محمود هو حرصه على تطبيق قواعد الشريعة، وبناء دولته على أصول أهل السنة، واهتم بالعلماء الربانيين ومن أبرزهم الشيخ عبد القادر الجيلاني، الذي انطلقت دعوته الشعبية أيام عماد الدين وامتدت حتى أتت أكلها أيام نور الدين، فكانت من أهم روافد حركة الجهاد والمقاومة التي قادها نور الدين، إذ كانت بمثابة ما يسمى في المصطلحات العسكرية الحديثة "التوجيه المعنوي"⁽²⁶⁾ "إذ كان لها الأثر البالغ في الوسط الشعبي، خصوصا في عاصمة الخلافة العباسية بغداد، التي كان أهلها"⁽²⁷⁾ في حاجة شديدة إلى شخصية روحية رفيعة، تكون على تواصل بالشعب وطبقاته وجماهيره لكي يؤثر في المجتمع بدعوته ومواعظه وتركيبته وتوقظ في النفوس الإيمان وتثير عقيدة الآخرة، وتحرك في القلوب الحب لله والحنين إليه، وتحث على الطموح وغلو الهمة وبذل الجهد في الحصول على علم الله الصحيح وعبادته ونيل رضوانه والمسابقة إلى سبيله وتدعو إلى التوحيد الكامل، والدين الخالص"⁽²⁸⁾، إن من أهم الثوابت التي اعتمد عليها نور الدين محمود في تحقيق النصر على الصليبيين وتطهير أرض الاسلام من رجسهم وذنسهم هو توفير الأسباب التي تثبت القلوب، وهو سبيل الفلاح "يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ"⁽²⁷⁾، وترغب النفوس في الشهادة في سبيل الله، فلا بد إذاً من "التوجيه والإرشاد الذي يستهدف توجيه جماهير العامة، وتعبئة قوى الأمة تعبئة عامة لمواجهة الأخطار والتحديات القائمة"⁽²⁸⁾

كان الشيخ عبد القادر هو الرجل المنشود ليتولى أمر إصلاح الناس على قواعد العقيدة الصحيحة "" ولقد وجد هذا المصلح الشعبي في شخص الشيخ عبد القادر الجيلاني الذي ظهر في بغداد في آخر القرن الخامس، وتسلم الزعامة الدينية وعاش نحو قرن فرداً فريداً في الدعوة إلى الله، وأثر في العالم الإسلامي تأثيراً لم يؤثر مثله عالم أو مصلح من مدة طويلة ""⁽²⁹⁾،

تشير المصادر التاريخية أن الشيخ عبد القادر دخل بغداد في زمن ضعف الخلافة العباسية إذ لم يكن للخليفة آنذاك سوى دار الخلافة وتنفيذ أوامر أمراء الولايات والأقاليم، والحوادث الجسام تعصف بالناس، والتقاتل والتناحر بين المسلمين على أشده؛ فريق في جيش الخلافة غايته الانتصار لدولة الخلافة ونصرة دين الله، والآخر في جيوش الأمراء والسلطين لاهتين وراء الجاه والمنصب وحب الفانية .

المدرسة القادرية⁽³⁰⁾ :

أسس هذه المدرسة الشيخ أبو سعيد المخرمي⁽³¹⁾ في أحد أحياء بغداد يسمى "" باب الأوج "" وبعد وفاته آلت المدرسة إلى تلميذه الشيخ عبد القادر الجيلاني الذي قام بتوسيعها وإعادة بناءها بعد أن ضاقت بالناس الوافدين إليها، وكانت تكاليف بنائها وإعادة إعمارها بذلاً من الأغنياء وجهداً من الفقراء، ومن صور البذل ما يرويهِ لنا المؤرخون "" أن امرأة فقيرة قررت المساهمة في بناء المدرسة فلم تجد شيئاً، وكان زوجها من العمال الفقراء، فجاءت إلى الشيخ عبد القادر تصطحب زوجها وقالت : هذا زوجي ولي عليه من المهر قدر عشرين ديناراً ذهباً ولقد وهبت له النصف بشرط أن يعمل في مدرستك بالنصف الباقي، ثم سلمت الشيخ خط الإتفاق الذي وقعته مع زوجها ""⁽³²⁾ .

ومن خلال هذه المدرسة تمكن الشيخ عبد القادر من وضع اللبنات الأولى لبناء حركته التجديدية الإصلاحية، معتمداً على الأوقاف الخيرية التي تبذلها الأيادي الخيرة من الأغنياء والفقراء والعامّة، التي من خلالها تمكن حتماً من تهيئة المطعم والمسكن لرواد هذه المدرسة، إذ تشير بعض المصادر أن كثيراً من رواد هذه المدرسة كانوا من المهاجرين الفارين بدينه من البطش الصليبي "" وتدل الأخبار المتعلقة بالمدرسة على أنها لعبت دوراً رئيسياً في إعداد جيل المواجهة للخطر الصليبي في البلاد الشامية ""⁽³³⁾ .

بالنظر لحاجة الدولة الزنكية في ذلك العهد إلى قيادات حكيمة، متمسكة بقواعد الدين الحنيف ، وإلى ما يعينهم من الموظفين والإداريين، ولما اشتهرت به مدرسة عبد القادر آنذاك من تجسيد لسياسات الإصلاح، وبعد أن توثقت العلاقة بين نور الدين والشيخ عبد القادر "" فكان نور الدين يرسل أبناء

المقادسة النازحين من القدس إلى بغداد ليدرسوا في مدرسة الشيخ عبد القادر، ثم يعودوا إلى مناطق الثغور قادة ودعاة ومرشدين، كما كان نور الدين يستقدم مشاهير العلماء الذين تخرجوا من المدرسة القادرية، وكانت المدرسة القادرية، والقيادة الزنكية تعد أبناء النازحين لقيادة حركة الجهاد بدل أن تأتي عليهم حياة التشرد والضياع⁽³⁴⁾.

لم تتوقف حركة الإصلاح الشعبي على المدرسة القادرية وشيخها عبد القادر الجيلي حسب، بل كان ثمة دور بارز لعدد من تلامذته - الذين تخرجوا من مدرسته في بغداد - في مواصلة إعداد الجيل المتحمس لتحرير أرض الاسلام من الصليبيين .

ولعل من أبرز الأدوار التي تحسب للشيخ عبد القادر، ما قام به أحد تلامذته، وهو زين الدين علي بن ابراهيم بن نجا⁽³⁵⁾، من دور استخباري لصالح القائد صلاح الدين الأيوبي، حيث كان مستشارا لصلاح الدين⁽³⁶⁾ وكان صلاح الدين يسميه عمرو بن العاص، ويعمل برأيه⁽³⁷⁾، الذي أحبط مؤامرة الإطاحة بصلاح الدين، فقد دُكر من تأمرهم⁽³⁸⁾ ففي سنة 569هـ اتفق جماعة من الفاطميين على الإطاحة بصلاح الدين، مستهدفين إرجاع الحكم الفاطمي إلى مصر، فكتبوا إلى الصليبيين يستدعونهم لغزو مصر أثناء انشغال صلاح الدين في معارك خارج مصر، واتفقوا على إرسال خيرة جيش صلاح الدين إلى اليمن فتضعف بذلك مقاومته للصليبيين، وأدخلوا في الشورى معهم زين الدين بن نجا، الذي أظهر لهم مودته وأنه معهم ومساعد لهم، فقام بنقل أخبارهم إلى صلاح الدين، فأمره بالاستمرار معهم ونقل أخبارهم أولا بأول، ولما وصل جيش الصليبيين إلى الإسكندرية وجد أن المؤامرة قد انكشفت، وأن الإستعدادات قد اتخذت لمواجهة، ودارت الحرب بين الفريقين في حامية الإسكندرية انتهت بانكسار الصليبيين وهزيمتهم⁽³⁹⁾.

من كل ما سبق يمكن القول أن الدور الرئيسي للشيخ عبد القادر الجيلي في الجهاد ضد الصليبيين هو قيادته لحركة شعبية تصحيحية غايتها تعزيز روح الايمان في نفوس المسلمين، وزيادة رغبتهم وحرصهم على استعادة أرض المسلمين المغتصبة من أيدي الصليبيين أولا، وحماية ثغور البلاد الاسلامية ثانياً .

تعد المدرسة القادرية التي جلس فيها الشيخ للتدريس والوعظ قرابة نصف قرن هي المنبر الذي انطلقت منه شرارة الحركة التصحيحية، بعد ما رأى الشيخ ما يعاني منه المسلمون من ضعف وهوان وتسلط الأعداء عليهم، نتيجة ضعف الدولة العباسية آنذاك، ولما للشيخ من مكانة في قلوب الناس فقد أقبلوا إليه لينهلوا

من علمه لسان حالهم ومقالمهم : لا تتعصبوا لمذهب ولا لطائفة، بل تعصبوا لهدف منشود هو تحرير القدس وسائر بلاد المسلمين من دنس الصليبيين .

لقد أخذ كثير من تلامذته على عاتقهم مواصلة تنشيط الحركة التصحيحية فانطلقوا في سائر أقاليم العالم الاسلامي يعلمون الناس الخير وعلى ذات النهج الذي تلقوه من شيخهم الجليلي .
تري ما هو الأسلوب وما هي القواعد التي اعتمدها الشيخ في تنشئة وإعداد هذا الكم الهائل من الدعاة والمصلحين ؟ هذا ما نتعرف عليه في المطلب القادم .

المطلب الثاني

المطلب الثاني

منهج الشيخ في التربية

تبين لنا في المبحث السابق أن الشيخ عبدالقادر الجيلي قد أعدّ قاعدة شعبية كبيرة تتسابق للمشاركة في ميادين القتال مع نورالدين الزنكي وصلاح الدين الأيوبي ضد الصليبيين الغزاة على الرغم من أن القتال أمر لا تحبه النفوس ""كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهُ لَكُمْ"" (38)، فلا بد إذا من مجاهدة النفس وإلّا غلبت من داخلها وأصابها الوهن الذي عرفه رسول الله ﷺ بأنه ""حب الدنيا وكرهية الموت"" (39)
إن القاعدة المتينة التي ربّى عليها الشيخ الناس هي مجاهدة النفس والتغلب على هواها وشهواتها، لأن الصفة الغالبة عليها أنها أمارة بالسوء ، فإذا ما غلبها العبد وأخذ بزمامها أوردته المهالك ، يقول الشيخ ""ولا يتبين لك آفات نفسك وشركها ودعواها وكذبها إلى عند الامتحان في موطن دعواها وعند الموازنة لها، لأنها تتكلم بكلام الخائفين ما لم تضطر إلى الخوف، وإذا احتجت إليها في موطن الخوف وجدتها آمنة، وتقول قول الأبرار ما لم تمتحن بالتقوى، وإذا احتجت إليها وطالبتها بشروط التقوى وجدتها مشرقة مرآة مزينة معجبة، وتصف وصف الصادقين ما لم تحتج إلى الغاية، فإذا طلبت منها ذلك وجدتها كذابة، وتدعي دعوى الموقنين ما لم تمتحن بالإخلاص، وتزعم أنها من المتواضعين ما لم يحل بها خلاف هواها عند الغضب"" (40) .

إن الغلبة على النفس لا تتحقق إلّا بالمداغة مع هواها ، والمداغة لا بد لها من رباطة جأش ومصابرة وهو الأمر الذي أمر الله به عباده المؤمنين "" يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ

تُفْلِحُونَ⁽⁴¹⁾ ، وقال رسول الله ﷺ " النصر مع الصبر، والفرج مع الكرب، وإن مع العسر يسرا⁽⁴²⁾ .

لقد بين . رحمه الله . أهم الخصال التي ينبغي أن يتحلى بها من أراد الوصول إلى مرتبة المجاهدة والإحسان، مستقراً ذلك من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، ذكرها في كتاب الغنية وسماها بالخصال العشر ، وهي :
أولها : ألا يجري الحلف على لسانه في كل أمر من أموره، فإن في ذلك انتفاء للخيرية التي أراد الله ﷻ لعباده أن يكونوا عليها، فليست الخيرية في من يسبق كلامه يمينه، وبهذا مايز الرسول ﷺ بين القرون الخيرة وغيرها من القرون، حيث يقول " خير القرون قرني ، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم، ثم يجيء من بعدهم قوم تسبق شهادتهم أيمانهم وأيمانهم شهادتهم⁽⁴³⁾ ، يقول الشيخ " ألا يحلف العبد بالله عز وجل صادقاً ولا كاذباً، عامداً ولا ساهياً، لأنه إذا أحكم ذلك من نفسه وعود لسانه رفعه ذلك أن يترك الحلف ساهياً وعامداً، فإذا اعتاد ذلك فتح الله به باباً من أنواره يعرف منفعة ذلك في قلبه، وزيادة في بدنه، ورفعته في درجته، وقوة في عزمه وفي بصره، والثناء عند الإخوان وكرامة عند الجيران حتى يأتمر به من يعرفه ويهابه من يراه⁽⁴⁴⁾ ، ذلك أن كثرة الحلف تقلل من مهابة الله في قلوب العباد، وتزيدهم جرأة على التقديم بين يدي الله ورسوله ، من أجل ذلك نهى الله ﷻ عباده عن كثرة الحلف وإن كانوا صادقين، فقال لهم : " وَلَا تَجْعَلُوا اللَّهَ عُرْضَةً لِأَيْمَانِكُمْ أَنْ تَبَرُّوا وَتَتَّقُوا وَتُصْلِحُوا بَيْنَ النَّاسِ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ⁽⁴⁵⁾ ، يقول البيضاوي في تفسيره " ولا تجعلوا الله عرضة لأن تبرؤوا لأن تبرؤوا لأجل أيمانكم به ، ولا تجعلوه معرضاً لأيمانكم فتبتذلوه بكثرة الحلف به، و " أَنْ تَبَرُّوا " علة للنهي أي أنحكم عنه إرادة بركم وتقواكم وإصلاحكم بين الناس، فإن الحلاف مجتزئ على الله تعالى، والمجتزئ عليه لا يكون براً متقياً ولا موثقاً به⁽⁴⁶⁾ .

والثانية: " أن يجتنب الكذب هازلاً وجاداً، لأنه إذا فعل ذلك وأحكمه من نفسه واعتاد لسانه، شرح الله به صدره وصفى به علمه، حتى كان لا يعرف الكذب، وإذا سمعه من غيره عاب ذلك عليه وعيره به في نفسه، وإن دعا له بزوال ذلك كان له ثواباً⁽⁴⁷⁾ .

لقد استند الشيخ عبدالقادر بدعوته هذه على كتاب الله ﷻ الذي يدعو الله به عباده إلى الابتعاد عن الكذب والكذابين كي لا يكونوا أسباباً في إيقاع الصالحين في الرذيلة، فيقول سبحانه " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ⁽⁴⁸⁾ ، فالكذب صفة مذمومة، وفيها خصلة من خصال النفاق العملي " وإذا حدث كذب " ، الذي وإن لم يخرج صاحبه من دائرة الإسلام ، لكنه يحبط العمل ويغضب

الرب ﷻ ، وكأن الشيخ عبد القادر يوصي تلامذته وعامة الناس ؛ أن من أراد أن ينذر نفسه لله ﷻ فعليه أن يطهرها من كل رجس وذنس يحول بينها وبين الإخلاص لله، ولما كان الكذب يودي بصاحبه إلى النار، فقد حذر النبي ﷺ الأمة من هذه الصفة الرذيلة بقوله "" وإن الكذب يهدي إلى الفجور ، وإن الفجور يهدي إلى النار، وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذابا ""(49).

لم يكتف الشيخ عبد القادر من التحذير من تعمد الكذب، بل تعدى ذلك إلى التحذير من الكذب الهزلي، والذي يسمى في مصطلحنا الاجتماعي "" النكات الهزلية المضحكة "" وهي من المصائب الكبرى ذلك أنها وإن كانت مذبذومة ، مذموم صاحبها، فهي سبب لموت القلب لما تسببه من كثرة الضحك الذي نهى عنه النبي ﷺ بقوله "" لا تكثرُوا الضحك فإن كثرة الضحك تميت القلب ""(50)

والثالثة: "" أن يحذر أن يعد أحداً شيئاً فيخلفه إياه، وهو يقدر عليه إلا من عذر بين، أو يقطع العدة البتة، فإنه أقوى لأمره وأقصد لطريقه، لأن الحلف من الكذب، فإذا فعل ذلك فتح له باب السخاء، ودرجة الحياء، وأعطى مودة في الصادقين، ورفع عند الله جل ثناؤه ""(51).

مستند ذلك ما أمر الله ﷻ به عباده "" وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ ""(52) يقول ابن كثير "" أي الذي تعاهدون عليه الناس

والعقود التي تعاملونهم بها، فإن العهد والعقد كل منهما يسأل صاحبه عنه ""(53) ، ومعلوم وكما مر بنا سابقاً أن في عدم الإيفاء بالعهد خصلة من النفاق العملي "" وإذا وعد أخلف ، وإذا عاهد غدر ""(54) ، فالغدر وعدم الوفاء ليس من شيم المؤمنين، وهما أمران يبغضهما ربنا ﷻ ولشدة بغضه لهما يفضح فاعلهما يوم القيامة على رؤوس الأشهاد، يقول النبي ﷺ "" الغادر يرفع له لواء يوم القيامة يقال هذه غدرة فلان بن فلان ""(55)

والرابعة: يجتنب أن يلعن شيئاً من الخلق، أو يؤدي ذرة فما فوقها، لأنها من أخلاق الأبرار والصادقين، وله عاقبة حسنة في حفظ الله إياه في الدنيا، مع ما يدخر له عنده من الدرجات، ويستنقذه من مصارع الهلكة ويسلمه من الخلق، ويرزقه رحمة العباد والقرب منه عز وجل.

والخامسة: يجتنب أن يدعو على أحد من الخلق وإن ظلمه، فلا يقطعه بلسانه ولا يكافئه بفعاله، ويحتمل ذلك لله تبارك وتعالى، ولا يكافئه بقول ولا فعل، فإن هذه الخصال ترفع صاحبها في الدرجات العلا، إذا

تأدب بها ينال منزلة شريفة في الدنيا والآخرة، والحب والمودة في قلوب الخلق أجمعين، من قريب وبعيد، وإجابة الدعوة والعلو في الخير، والعز في الدنيا في قلوب المؤمنين.

والسادسة: ألا يقطع الشهادة على أحد من أهل القبلة بشرك ولا كفر ولا نفاق، فإنه أقرب للرحمة وأعلى في الدرجة، وهي تمام السنة وأبعد عن الدخول في علم الله سبحانه وتعالى، وأبعد من مقت الله عز وجل، وأقرب إلى رضا الله تعالى ورحمته، فإنه باب شريف كريم على الله، يورث العبد الرحمة للخلق أجمعين.

والسابعة: يجتنب النظر والهم إلى شيء من المعاصي ظاهراً وباطناً، ويكف عنها جوارحه، فإن ذلك من أسرع الأعمال ثواباً للقلب والجوارح في عاجل الدنيا، مع ما يدخل الله تعالى له من خير الآخرة، نسأل الله تعالى أن يمن علينا أجمعين بالعمل بهذه الخصال، وأن يخرج شهواتنا من قلوبنا.

والثامنة: يجتنب أن يجعل على أحد من الخلق منه مؤنة صغيرة ولا كبيرة، بل يرفع مؤنته عن الخلق أجمعين، مما احتاج إليه واستغنى عنه، فإن ذلك تمام عزة العابدين وشرف المتقين، وبه يقوى على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ويكون الخلق عنده أجمعون بمنزلة واحدة في الحق سواء، فإن كان كذلك نقله الله تعالى إلى الغنى واليقين والثقة به عز وجل، ولا يرفع أحداً بمهواه، ويكون الناس عنده في الحق سواء، ويقطع بأن هذا الباب عز المؤمنين وشرف المتقين، وهو أقرب باب إلى الإخلاص.

والتاسعة⁽⁵⁶⁾: ينبغي له أن يقطع طمعه من الآدميين لا يطمع نفسه في شيء مما في أيديهم، فإنه العز الأكبر، والغنى الخالص، والملوك العظيم، والفخر الجليل، واليقين الصادق، والتوكل الشافعي الصحيح، وهو باب من أبواب الثقة بالله عز وجل، وهو باب من أبواب الزهد، وبه ينال الورع ويكمل نسكه، وهو من علامات المنقطعين إلى الله تبارك وتعالى.

استند الشيخ . رحمه الله . في هذه الخصلة إلى أمر الله ﷻ "وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَىٰ مَا مَتَّعَنَا بِهِ زُورًا مِنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا لِنَفْتِنَهُمْ فِيهِ وَرِزْقُ رَبِّكَ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰ"⁽⁵⁷⁾، إذ أن الطمع بما في أيدي الناس مذلة وربما قاد إلى الكسب الحرام الذي يحول بين قلب العبد وصلته بربه، والعز في خلاف ذلك، كما أخبر النبي ﷺ "واعلم أن شرف المؤمن قيام الليل وعزه استغناؤه عن الناس"⁽⁵⁸⁾

الخصلة العاشرة : التواضع لأن بها يشيد محل العابد وتعلو درجته ويستكمل العز والرفعة عند الله تعالى وعند الخلق، ويقدر على ما يريد من أمر الدنيا والآخرة، وهذه الخصلة أصل الطاعات كلها وفروعها وكما لها، وبها يدرك العبد منازل الصالحين الراضين عن الله تعالى في الضراء والسراء، وهي كمال التقوى

والتواضع، هو ألا يلتقى العبد أحداً من الناس إلا رأى له الفضل عليه، ويقول عسى أن يكون عند الله خيراً مني وأرفع درجة .

الهوامش :

- ¹ أتابك : لقب تركي أطلقه السلاجقة والمماليك على بعض رجال البلاط والوزراء والقادة ، ومعناه القائد أو الحاكم العسكري ، وهي من مقطعين (أتا = أب ، بك = سيد) [ar.m.wikipedia.org]
- ² الدولة الزنكية : د علي محمد الصلاحي ، دار المعرفة - بيروت ، ط 1 - 1428 هـ ص 10
- ³ المصدر السابق ص 366
- ⁴ النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، تأليف: جمال الدين أبي المحاسن يوسف بن تغري بردى الأتابكي ، دار النشر: وزارة الثقافة والإرشاد القومي - مصر (5 / 371) ، فوات الوفيات : محمد بن شاکر الكتبي ، تحقيق : احسان عباس ، دار صادر - بيروت ، ط 1 - 1974م ، (2 / 373)
- ⁵ سير أعلام النبلاء : محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي أبو عبد الله : تحقيق: شعيب الأرنؤوط ، محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة - بيروت - ط 9 - 1413 ، (20 / 439)
- ⁶ اللباب في تهذيب الأنساب : أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد الشيباني الجزري، دار النشر: دار صادر - بيروت - 1400 هـ (1 / 324)
- ⁷ كتاب من بعض أنساب العرب : د. خاشع المعاضيدي ، دار الرشيد - بغداد ، 1997 (2 / 77)
- ⁸ النجوم الزاهرة : ابن تغري بردى (5 / 371)
- ⁹ سير أعلام النبلاء : الذهبي (20 / 444 . 445)
- ¹⁰ المصدر السابق (20 / 439)
- ¹¹ قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر : أبو محمد الطيب بن عبد الله بن أحمد بن علي باخرمة، الهجراني الحضرمي الشافعي، دار المنهاج - جدة ، ط 1 - 1428 هـ (4 / 233)
- ¹² شذرات الذهب في أخبار من ذهب : عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العكري الحنبلي ، تحقيق : محمود الأرنؤوط ، دار ابن كثير، دمشق - بيروت ، ط 1 - 1406 هـ (6 / 331)
- ¹³ مرآة الجنان وعبرة اليقظان : بو محمد عفيف الدين عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان الياضي، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط 1 - 1417 هـ ، (3 / 265)
- ¹⁴ جامع الرسائل : ابن تيمية، أبو العباس، أحمد بن عبد الحلیم الحراني ، تحقيق : د . محمد رشاد سالم ، دار العطاء - الرياض ، ط 1 - 1422 هـ (2 / 112)
- ¹⁵ سير اعلام النبلاء : الذهبي (20 / 443)

-
- ¹⁶ المصدر السابق (20 / 439)
- ¹⁷ ذيل طبقات الحنابلة : ابن رجب الحنبلي ، تحقيق : د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين ، مكتبة العبيكان . الرياض ، ط 1 . 1425 هـ (187 . 191)
- ¹⁸ البداية والنهاية : إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء : مكتبة المعارف - بيروت (12 / 252)
- ¹⁹ الشيخ عبدالقادر الكيلاني رؤية تاريخية معاصرة ، تقديم الدكتور عماد عبد السلام رؤوف ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي - بغداد ، 1432 هـ ، ص 87
- ²⁰ المنتظم من تاريخ الملوك والامم : أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي ، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا : دار الكتب العلمية، بيروت ط1- 1412 هـ (18 / 173)
- ²¹ تاريخ الاسلام السياسي : د. حسن ابراهيم حسن ، دار الجيل . بيروت ، ط 14 . 1416 هـ (4 / 63)
- ²² الدولة الزنكية : د. الصلابي ص 208
- ²³ سورة الأنعام : الآية 90
- ²⁴ الدولة الزنكية : د. الصلابي ص 6
- ²⁵ تاريخ الاسلام السياسي : د. حسن ابراهيم حسن 4 / 76
- ²⁶ رجال الفكر والدعوة في الاسلام : ابو الحسن الندوي ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط 3 . 1428 هـ ، (1 / 293)
- ²⁷ سورة الأنفال : آية 45
- ²⁸ وهكذا عادت القدس : د. ماجد عرسان الكيلاني ، دار القلم ، الامارات العربية ، ط 3 . 1423 هـ (1 / 257)
- ²⁹ رجال الفكر والدعوة : ابو الحسن الندوي ص 295
- ³⁰ المنتظم : ابن الجوزي (18 / 173)
- ³¹ المبارك بن علي ابن الحسين، أبو سعد المخرمي سمع الحديث وتفقه على مذهب أحمد وناظر وأفتى ودرس وجمع كتباً كثيرة لم يسبق إلى مثلها وناب في القضاء وكان حسن السيرة جميل الطريق سديد الأفضية وقد بنى مدرسة بباب الأزج وهي المنسوبة إلى الشيخ عبدالقادر الجيلاني الحنبلي ثم عزل عن القضاء وصودر بأموال جزيلة وذلك في سنة إحدى عشرة وخمسمائة وتوفي في المحرم سنة 513 هـ ودفن إلى جانب أبي بكر الخلال عند قبر أحمد (البداية والنهاية : ابن كثير 12 / 185) .
- ³² ذيل طبقات الحنابلة : ابن رجب الحنبلي (2 / 191)
- ³³ وهكذا عادت القدس : د. ماجد الكيلاني (1 / 187)
- ³⁴ الدولة الزنكية : د. الصلابي ص 424

- ³⁵ على بن إبراهيم بن نجا زين الدين أبو الحسن الدمشقي الواعظ الحنبلي قدم بغداد فتنقه بها وسمع الحديث ثم رجع إلى بلده دمشق ثم عاد إليها رسولاً من جهة نور الدين في سنة أربع وستين وحدث بها ثم كانت له حظوة عند صلاح الدين (البداية والنهاية : ابن كثير 13 / 35)
- ³⁶ ذيل طبقات الحنابلة : ابن رجب الحنبلي (2 / 531)
- ³⁷ سنا البرق الشامي : الفتح بن علي البنداري ، تحقيق : د. رمضان شتسن ، ط - 1971م ، بيروت ، ص 148 ، الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية : أبو شامة، تحقيق : إبراهيم الزبيق، مؤسسة الرسالة . بيروت ، ط 1 . 1418 (284/2) بتصرف
- ³⁸ سورة البقرة : آية 216
- ³⁹ سنن أبي داود : سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي : دار الفكر - تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (4 / 111)
- ⁴⁰ الغنية لطالبي الحق : عبد القادر الجيلاني ، تحقيق : صلاح بن محمد بن عويضة ، دار الكتب العلمية بيروت ، ط 1 . 1417هـ (2 / 308)
- ⁴¹ سورة آل عمران : آية 200
- ⁴² الفتح الكبير : جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي ، تحقيق : يوسف النبهاني ، دار الفكر - بيروت ، ط 1 . 1423هـ (3 / 257)
- ⁴³ صحيح البخاري (5 / 2362)
- ⁴⁴ الغنية : عبد القادر الجيلاني 2 / 314
- ⁴⁵ سورة البقرة : آية 224
- ⁴⁶ تفسير البيضاوي : دار الفكر - بيروت (1 / 511)
- ⁴⁷ الغنية : عبد القادر الجيلاني (2 / 308)
- ⁴⁸ سورة التوبة : آية 119
- ⁴⁹ صحيح البخاري : باب ما ينهى عن الكذب (5 / 2261)
- ⁵⁰ سنن ابن ماجه : محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني : دار الفكر - بيروت - ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي ، (2 / 1403) وصححه الألباني في صحيح ابن ماجه (2 / 408)
- ⁵¹ الغنية : عبد القادر الجيلاني (2 / 308)
- ⁵² سورة النحل : آية 91
- ⁵³ تفسير القرآن العظيم : ابن كثير الدمشقي ، تحقيق : سامي بن محمد سلامة ، دار طيبة . الرياض ، ط 2 . 1420هـ (5 / 74)

- 54 صحيح البخاري (1 / 21)
- 55 المصدر السابق 5 / 2285
- 56 وهذه الصفة وما قبلها وما بعدها ذكرها الشيخ في كتابه " الغنية " ج 2 / ص 308 - 309
- 57 سورة طه : آية 20
- 58 المعجم الأوسط أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني،: دار الحرمين - القاهرة - 1415، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد ،عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني (4 / 306)

المصادر والمراجع :

أجلها وأعزها كتاب الله ، ثم :

1. البداية والنهاية : إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء : مكتبة المعارف - بيروت
2. تاريخ الاسلام السياسي : د. حسن ابراهيم حسن ،دار الجيل . بيروت ، ط 14 . 1416هـ
3. تفسير القرآن العظيم : ابن كثير الدمشقي ، تحقيق : سامي بن محمد سلامة ، دار طيبة . الرياض ، ط 2 . 1420هـ
4. جامع الرسائل : ابن تيمية، أبو العباس، أحمد بن عبد الحلیم الحارثي ، تحقيق : د . محمد رشاد سالم ، دار العطاء - الرياض ، ط 1 . 1422هـ
5. الدولة الزنكية : د علي محمد الصلابي ، دار المعرفة - بيروت ، ط 1 - 1428هـ
6. ذيل طبقات الحنابلة : ابن رجب الحنبلي ، تحقيق : د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين ، مكتبة العبيكان . الرياض ، ط 1 . 1425هـ
7. رجال الفكر والدعوة في الاسلام : ابو الحسن الندوي ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط 3 . 1428هـ
8. الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية : أبو شامة، تحقيق : ابراهيم الزبيق، مؤسسة الرسالة . بيروت ، ط 1 . 1418
9. سنا البرق الشامي : الفتح بن علي البنداري ، تحقيق : د. رمضان شتسن ، ط 1 . 1971م ، بيروت
10. سنن ابن ماجه : محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني : دار الفكر - بيروت - ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي
11. سنن أبي داود : سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي : دار الفكر - تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد
12. سير أعلام النبلاء : محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي أبو عبد الله : تحقيق: شعيب الأرنؤوط ، محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة - بيروت - ط 9 . 1413
13. الغنية لطالبي الحق : عبد القادر الجيلاني ، تحقيق : صلاح بن محمد بن عويضة ، دار الكتب العلمية . بيروت ، ط 1 . 1417هـ

14. الفتح الكبير : جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي ، تحقيق : يوسف النبهاني ، دار الفكر - بيروت ، ط 1 . 1423هـ
15. فوات الوفيات : محمد بن شاکر الکتبي ، تحقيق : احسان عباس ، دار صادر - بيروت ، ط 1 - 1974م
16. کتاب من بعض أنساب العرب : د. خاشع المعاضيدي ، دار الرشيد - بغداد ، 1997
17. اللباب في تهذيب الأنساب : أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد الشيباني الجزري، دار النشر: دار صادر - بيروت - 1400هـ
18. المعجم الأوسط أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني،: دار الحرمين - القاهرة - 1415، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد ،عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني
19. المنتظم من تاريخ الملوك والامم : أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي ،تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا : دار الكتب العلمية، بيروت ط1- 1412 هـ
20. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، تأليف: جمال الدين أبي المحاسن يوسف بن تغري بردي الأتابكي ، دار النشر: وزارة الثقافة والإرشاد القومي - مصر
21. وهكذا عادت القدس : د. ماجد عرسان الكيلاني ، دار القلم ، الامارات العربية ، ط 3 1423هـ

Sources and references:

the most honorable and honorable Book of God, then:

1. Albidayah walnihayah: Ismail bin Omar bin Kathir Al-Qurashi Abu Al-Fida: Al-Maaref Library - Beirut
2. Tarekhul Islam Alsease: d. Hassan Ibrahim Hassan, Dar Al-Jeel - Beirut, 14th edition - 1416 AH
3. Tafseer Alqur'an: Ibn Kathir al-Dimashqi, investigation: Sami bin Muhammad Salama, Dar Taiba - Riyadh, 2nd edition 1420 AH.
4. Jamiulrasael : Ibn Taymiyyah, Abu al-Abbas, Ahmed bin Abdul Halim al-Harrani, investigative: Dr. Muhammad Rashad Salem, Dar al-Atta' - Riyadh, 1st edition - 1422 AH
5. Aldawlah Alzankeah: Dr. Ali Muhammad Al-Sallabi, House of Knowledge - Beirut, 1st Edition - 1428 AH
6. Thayl Tabaqat Alhanabilah : Ibn Rajab al-Hanbali, investigation: Dr. Abdul Rahman bin Suleiman Al-Uthaymeen, Al-Obaikan Library - Riyadh, 1st Edition - 1425 AH
7. Rijal Alfiqer waldawah : Abu Al-Hasan Al-Nadawi, Dar Ibn Katheer, Beirut, 3rd edition 1428 AH
8. Al-Rawdatain fi Akhbar Al-Dawlat Al-Nuriya wa Al-Saliha: Abu Shama, investigative: Ibrahim Al-Zaybak, Al-Resala Foundation - Beirut, 1st edition 1418.

-
9. Sana Al-Barq Al-Shami: Al-Fath Bin Ali Al-Bandari, investigation: Dr. Ramadan Chitzen, i - 1971 AD, Beirut
 10. Sunan Ibn Majah: Muhammad bin Yazid Abu Abdullah al-Qazwini: Dar al-Fikr - Beirut - -, investigated by: Muhammad Fouad Abd al-Baqi
 11. Sunan Abi Dawood: Suleiman bin Al-Ash'ath Abu Dawood Al-Sijistani Al-Azdi: Dar Al-Fikr - Investigation: Muhammad Mohi Al-Din Abdul Hamid
 12. Sear A"alam Alnubala : Muhammad bin Ahmed bin Othman bin Qaymaz Al-Dhahabi Abu Abdullah: Investigated by: Shuaib Al-Arnaout, Muhammad Naim Al-Arqasousi, Al-Resala Foundation - Beirut - 9th edition 1413
 13. Alqunyah : Abdul Qadir Al-Jaili, investigation: Salah bin Muhammad bin Awaidah, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1st-1417 AH.
 14. Alfathul Kabir: Jalal Al-Din, Abdul Rahman bin Abi Bakr Al-Suyuti, investigation: Youssef Al-Nabhani, Dar Al-Fikr - Beirut, 1st edition 1423 AH
 15. Fawatul Wafiat : Muhammad bin Shaker Al-Ketbi, investigation: Ihsan Abbas, Dar Sader - Beirut, 1st edition 1974 AD.
 16. Qitab Ansabul Arabs: Dr. Khasha Al-Maadidi, Dar Al-Rashid - Baghdad, 1997
 17. Al-Labbab fi Tahdheeb Al-Ansab: Abu Al-Hasan Ali bin Abi Al-Karam Muhammad bin Muhammad Al-Shaibani Al-Jazari, Publishing House: Dar Sader - Beirut - 1400 AH
 18. Almujaamal Awsat : Abu al-Qasim Suleiman bin Ahmad al-Tabarani, Dar al-Haramain - Cairo - 1415, investigation: Tariq bin Awad Allah bin Muhammad, Abdul Mohsen bin Ibrahim Al-Husseini
 19. Al-Muntazam : Abu al-Faraj Abd al-Rahman ibn Ali ibn Muhammad al-Jawzi, investigative by: Muhammad Abd al-Qadir Atta, Mustafa Abd al-Qadir Atta: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, 1, 1412 AH.
 20. Alnujomul Zahirah : Jamal Al-Din Abi Al-Mahasin Youssef bin Taghri Barada Al-Atabki, Publishing House: Ministry of Culture and National Guidance - Egypt
 21. Wahakatha Adat Alquds : Dr. Majed Arsan Al-Kilani, Dar Al-Qalam, UAE, 3rd floor, 1423 AH

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، العدد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حضور التراث في الشعر المغربي المعاصر

عبد الحكيم سمراي

جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-المغرب

Samrani073@gmail.com

الملخص بالعربية:

انفتح الشاعر المغربي المعاصر على التراث بأشكاله المتنوعة، وتشرب من روافده الثرة المتعددة، ووظف رموزه، وتوظيف انمحت فيه الحدود بين الزمان والمكان. وعليه تأتي هذه المقالة لرصد تجليات حضور التراث في الشعر المغربي المعاصر، والتوقف عند مظاهره، وسماته، ووجوهه المتعددة.

الكلمات المفتاحية: الشعر المغربي - الشعر المعاصر - تراث - الشاعر المغربي

The Presence of Patrimony in Moroccan Contemporary Poetry

Samrani Abdelhakim

**Mohammed V University - Faculty of Letters and Human Sciences of
Rabat – Morocco**

Samrani073@gmail.com

Abstract:

Moroccan contemporary poets made use of patrimony which is various and rich in nature, deploying its symbolism in a way that merged time with space. Thus, this paper is an attempt to shed light on the presence of patrimony in Moroccan contemporary poetry stopping at its (patrimony) manifestations, features, and its multiple facets.

Keywords: Moroccan poetry - contemporary poetry - Moroccan poet

مقدمة:

لعل من أبرز السمات التي ميزت الشعر المغربي المعاصر حضور التراث بأشكاله المتنوعة وصوره المتعددة، لمكانته في المجتمع ولتأثيره الكبير في المتلقي، وهو ما يمكن أن يرجع بالأساس لتعدد الروافد التراثية التي أغنت هذا الشعر، برموزها ودلالاتها وتنوعها ما بين القديم منها والحديث، العربي وغير العربي، الديني والتاريخي والأسطوري والأمثال والقصص.. وإيماننا من هؤلاء الشعراء بالصلة الوطيدة التي تربط الماضي بالحاضر، وبإنسانية هذا الموروث، تحتم عليهم عدم الاكتفاء بتراث أمتهم بل تتجاوزوه إلى العناية بتراث باقي الشعوب والأمم الأخرى وتوظيفه.

وبهذا ينتقل توظيف هذا التراث من التجربة المتفردة المحلية أو الإقليمية للشاعر، ليعبر في الوقت نفسه عن التجربة الإنسانية العامة. غير أن هذا الانتقال من الحاضر إلى الماضي مرهون دائما برؤيا الشاعر المعاصر ومقصده، ولا تعني بأي حال أنها عملية اقتباس لنص من التراث، بل هي "عملية تفجير لطاقات كامنة في هذا النص، يستكشفها شاعر بعد آخر كل حسب موقفه الشعوري الراهن"¹.

الشعر المغربي المعاصر وتوظيف التراث:

امتاز الشعر المغربي المعاصر ببعده المعرفي المتمثل في شحن نصوصه بمعرفة إنسانية، منذ أقدم العصور إلى الآن، معرفة تنعدم في استغلالها حدود الزمان والمكان. ولعل ذلك من السمات التي ميزت هذا الشعر عن غيره من المتون القديمة والرومانسية².

ومن ثم لم يكتف الشعراء المغاربة المعاصرون بالانفتاح على الحضارة الغربية وموروثها الثقافي ورموزها وأساطيرها فقط، إذ "لم يعد المتن الشعري المعاصر بالمغرب يعرف حدودا في التفاعل مع الثقافة الإنسانية، ولم يعد يخش توظيف ما ترسب في ذاكرته من ميراث حضاري شامل. إن الشاعر المغربي المعاصر تفتح على العطاء الإنساني، وفي نفس الوقت انتبه إلى ما يحيط به من حكايات، وخرافات وأحداث تاريخية ونصوص دينية وشعرية وفكرية، فدمج كل هذا وغيره في بنية النص التي أصبحت معتمدة في تركيبها على إحاطة الشاعر بكل ما يمكن أن يساهم في بناء عالمه الشعري"³.

وجب التأكيد أيضا أن لعلاقة الشاعر المغربي المعاصر مع التراث تحليلات عديدة ومظاهر أفرزت لنا سمات متنوعة لهذا الحضور، ووجوه متشعبة، تأتي مقالتنا لتسليط الضوء عليها بتتبعها في الشعر المغربي وإبراز تحليلاتها.

وما دام حضور هذا التراث مؤكدا في الشعر المعاصر وبمثابة الركيزة التي يبنى عليها، ستكون الحاجة إلى فهمه الفهم الصحيح ملحة، وهو ما لا يمكن دون المعرفة بهذا التراث، والسياق الجديد الذي استحدثته لها الشاعر، ورؤياه الشعرية التي ترتبط بواقعه الذي ينطلق منه، وهذا "يفرض على الدارس توضيح أهم ما ورد في الديوان من تلك الإلماحات وفق السياق الذي وضعها فيه الشاعر"⁴.
ومن تحليلات حضور التراث في الشعر المغربي المعاصر نذكر:

1) التراث الديني:

أ- القرآن الكريم:

يعد التراث الديني أهم أنواع التراث التي أفاد منها الشاعر المغربي المعاصر قصد التعبير عن تجربته الشعرية، ويأتي على رأس هذا النوع من التراث القرآن الكريم، الذي يعد من أهم الروافد التي نهل منها هذا الشاعر مادته ورموزه، حتى لا نكاد نعدم تجربة شعرية لم تتأثر به أو تستدعيه بحال من الأحوال، إذ لا عجب أن "نصادف شعراءنا ينهلون من القرآن، ويعيدون كتابته في نصوصهم، فهو النص اللغوي الذي لا يزال عالقا بالذاكرة العربية لخصوصيته وتمييزه، ونجد الخمار (الكنوني) والمجاطي، والسرعيني، والطبال، والميموني يعودون إليه أكثر من غيرهم يجثرونه، أو يمتصونه، أو يحاورونه، مستفيدين من الرواية التاريخية، والصور الشعرية، وبعض المواقف النفسانية والإنسانية"⁵.

ومن الأمثلة التي نسوقها في هذا المقام استلهام الشاعر المغربي عبد الكريم الطبال لقصة آدم عليه السلام مع حواء، والخطيئة وهبوطهما من الجنة، للتعبير عن تجربة شعرية يسمها بالضلال والغواية وعدم الاهتداء وفي ذلك يقول:⁶

لست أذكر

إلا الطريق

التي ضللتني

فتهت عن القدمين

لست أذكر

إلا الجبال

التي علمتني الهبوط

من اللجنة الغائبة

نفس الإلماحة الدينية تحضر أيضا في قصيدة "الفروسية" لأحمد المجاطي:

كيف ارتقت حوافر الجواد

دون أن أرى التفاحه

في ضحكة الثعبان⁷

وكلا الشاعرين يمتحان من قول الله عز وجل في سياق حديثه عن غواية الشيطان لكل من آدم وحواء وأكلهما من الشجرة/التفاحه، وذلك في قوله: "وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ" (19) فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوْآتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَتَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ (20) وَقَاسَمَهُمَا إِيَّيَ لَكُمْ لِمَنِ النَّاصِحِينَ (21) فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَخْهَكُمَا عَنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلْتُ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ (22) "8 .

ومن توظيف التراث الديني القرآني في الشعر المغربي المعاصر استحضار الشاعر عبد الكريم الطبال قول الله تعالى: «قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفَذَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا»⁹، في مقطع شعري يهيم فيه عشقا بالذات الإلهية، يقول فيه:¹⁰

لو أن البحر

كله مداد

ما كان يكفي

في مديح البحر

بيد أن استعمال المجاطي للتراث أعمق غوارا وأبعد مرمى، فقد ابتكر طريقة تجعل من قاموسه في معظمه ألفاظا تراثية بظلال لمضامين تراثية وإن كانت تستمر في إعطاء معناها المعاصر¹¹، ومن ذلك امتصاص النص الشعري عند المجاطي للنص القرآني، في قوله من قصيدة "كتابة على شاطئ طنجة":

أم شققت النهر في أحشائها¹²

فهذه الصورة تضعنا أمام قوله تعالى: (فَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْبَحْرَ فَانْفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَالطَّوْدِ الْعَظِيمِ)¹³.

وأيضا استحضار المجاطي لقوله تعالى: «وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَّمَاءُ أَفْلَعِي وَغِيضَ الْمَاءِ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ»¹⁴، في قصيدة "السقوط" من ديوان الفروسية التي يصور فيها لحظة الموت، واستحالة البعث والولادة التي ينشدها في واقع يتشبث بكل ما هو ماض وميت، يقول:

وراء اللحظة الشمطاء

والدفائق العذاري

أقول:

يا أرض ابْلَعِي مَاءَكِ

أو فلتغرقى

في الدّم

والأشلاء

والأنين¹⁵

فقد غاصت الأمة في الطوفان وغرقت في (الدم والأشلاء والأنين)، ورفضت الحياة أن تعود، فظلت الأمة جثة تعانق رموز ماضيها، وانكشف المخاض الكوني عن جسد بلا مصير¹⁶.

ومن الأمثلة التي نسوقها في هذا النوع من التراث أيضا قول المجاطي:

هِيَ كَلِمَةٌ خَفَقَتْ

بسبعة أحرفٍ

وأجازها الدّم

قبل أن تَفْتَضَّهَا

السَّيْعُ الْخَطَايَا

وأنا الذي آنسْتُهَا

ناراً¹⁷

وهو في هذا يستحضر قوله تعالى: " فَلَمَّا فَصَىٰ مُوسَىٰ الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ"18.

ومن توظيف المجاطي للنص القرآني أيضا قوله من قصيدة "عودة المرجفين":

وتدري كيف فاض الماء في التنور¹⁹

وهنا إشارة من الله عز وجل إلى نبيه نوح باقتراب الطوفان، لكي يركب الفلك وينجو بنفسه والمؤمنين وقد

وردت في القرآن في قوله تعالى: "حتى إذا جاء أمرنا وفار التنور قلنا: احمل فيها من كل زوجين اثنين"²⁰

ومن هذه الإلماحات التراثية الإشارة إلى معجزة موسى أمام فرعون وسحرته، يقول المجاطي:

منتظرا ما زلت أرقب العصا

تفسخ جلد الحية الرقطاء

ألقيتها على الثرى فلم تفض

أخشابها باللحم والدماء²¹

فالمجاطي للتعبير عن استحالة الولادة والتغيير في الواقع الذي يعيشه يُحَوَّرُ وَيَعَكِّسُ دلالة قوله تعالى: "قَالُوا

يَا مُوسَىٰ إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَىٰ" 65 قَالَ بَلْ أَلْقُوا ۖ فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ

سِحْرِهِمْ أَهَّا تَسْعَىٰ 66 فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةُ مُوسَىٰ 67 قُلْنَا لَا تَخَفْ إِنَّكَ أَنْتَ الْأَعْلَىٰ 68 وَأَلْقِ مَا

فِي يَمِينِكَ تَلْقَفْ مَا صَنَعُوا ۖ وَإِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدُ سَاحِرٍ ۖ وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَىٰ 69"22.

على أن هذه النماذج التي تدل في صلبها على النص القرآني الذي فجر منه الشاعر على ما يعينه في

موقفه الشعوري ليست إلا صورة صريحة نسبيا من صور العلاقة التي تربط الشاعر المعاصر بالنص

القرآني²³.

ب- الحديث النبوي:

يأتي الحديث النبوي في المرتبة الثانية بعد النص القرآني في سياق استحضار الشاعر المغربي المعاصر

للتراث الديني، ومن الأمثلة التي يمكن أن نقدمها في هذا السياق مقطع من قصيدة (تعاريف) من ديوان

(نعمات) لعبد الكريم الطبال يقول فيه:

الأشجار

كتب تقرأها الظلال

من المهدي

حقى اللحد²⁴

وهو في هذا المثال الشعري يستحضر أحد الأحاديث المشتهرة على ألسنة الناس: "اطلبوا العلم من المهدي إلى اللحد".

بينما في قصيدته (أيها البراق)²⁵، يستحضر قصة البراق والإسراء والمعراج، إذ يقول:

يا أيها الحلم العميق

أيها البراق

اعرج بنا

منك إليك

(2) التراث الأدبي:

كان اتصال رواد النهضة الأدبية أولاً، ثم رواد هذا التجديد الشعري بشعر التراث عامة في مختلف عصوره اتصالاً وثيقاً، وكان هذا الاتصال ظاهراً في ديباجتهم ونسجهم وألفاظهم واقتباساتهم وإشاراتهم ورموزهم وتضميناتهم²⁶، ثم إن صدى الشعراء الجاهليين والأمويين والعباسيين والأندلسيين واضح في المتن الشعري المغربي المعاصر، وفي طليعة الذين نقرأ في نصوصهم أصداء المتن القديم نلتقي بالمجاطي، والخمار (الكنوني)، والسرعيني، والطبال، والميموني²⁷.

ومن أنواع استعمال التراث في ديوان المجاطي "الفروسية"، نجد التضمين الذي يورد فيه الشاعر بيتاً أو كلمات بنصها ولكن ضمن سياق قصيدته، مما يسمح له بإزاحة الاقتباس عن معناه الأصلي، وهي طريقة استخدمها المجاطي في قصيدة "كتابة على شاطئ طنجة":

ربما عاج بنا الفجر على دارة من نوى قليلا

«فخططنا في نقا الرمل، ولم تحفظ»²⁸

وذلك تضمين لبيت شوقي:

فخططنا في نقا الرمل فلم تحفظ الريح، ولا الرمل وعى

أو عندما يقول المجاطي في قصيدة "وراء أسوار دمشق":

وتبحث عن غوطة الغرب

في كل ملهى وفي كل حانه

وفي كل درب تجوع البنادق فيه

وتعري

وفي كل كأس قرارها

تاج كسرى²⁹

فهو هنا يتقاطع مع قول أبي نواس:

تدور علينا الراح عسجدية حبتها بأنواع التصاوير فارس

قرارها كسرى وفي جنباتها مها تدرىها بالقسي الفوارس

ومن أمثلة حضور التراث الأدبي أيضا في الشعر المغربي المعاصر تمثل بقول الشاعر محمد السريغيني:³⁰

كأن يوم الآخرة

يضيع فيه الوجه واليدان واللسان

يضيع في ضبابه الإنسان

وفي هذا المثال نجد السريغيني يعمل على امتصاص بيت المتنبي الذي يقول فيه:

وَلَكِنَّ الْفَتَى الْعَرَبِيَّ فِيهَا غَرِيبُ الْوَجْهِ وَالْيَدِ وَاللِّسَانِ

وعندما يقول المجاطي في قصيدة "الحروف":

وَأَنَا أَرَاوُدُ

كُلَّ آبِدَةٍ

أَطُوفُ مَا أُطُوفُ³¹

يلمح إلى قول الخطيئة:

أطوف ما أطوف، ثم آوي إلى بيت قعيدته لكاع

كل الأمثلة التي ذكرناها لحضور التراث الأدبي العربي في شعر الشعراء المغاربة المعاصرين يدفعنا إلى التساؤل عن عدم حضور التراث الشعري المغربي القديم بشعرهم، فهم بحسب محمد بنيس "أهمّلوا التراث الشعري المغربي القديم بكل عنف"³² وهو ما أدى به إلى الخلوّص إلى استنتاج مفاده أن "هذا الإهمال الكامل للتراث الشعري المغربي القديم حكم قاطع على عجز تجربتنا القديمة عن إمداد شاعر العصر الحديث بشعلة التدفق والامتداد"³³. ولعل إهمال المتن الشعري المغربي القديم يعود بحسب بنيس إلى تأثير المغاربة بشكل مبكر بالمتن الشعري العربي بالشرق الذي "دخل حياتنا الثقافية، منذ بداية العشرينات إلى اليوم، وبدأت نهضة الشعر في المشرق العربي تأخذ سبيلها إلى الوجود. لقد كان دخول هذا المتن، بمختلف اتجاهاته ومراحلها التاريخية، بقوة إلى الساحة الثقافية المتبادلة بين المشرق والمغرب"³⁴.

3) الرمز والأسطورة:

أ- الرموز:

من أبرز الظواهر الفنية المتميزة في تجربة الشعر الجديدة الإكثار من استخدام الرمز والأسطورة أداة للتعبير³⁵. فقد تضمنت القصيدة المغربية المعاصرة أنواعا مختلفة من الرموز، منها التي تأثروا فيها بنظرائهم في المشرق أو في الثقافات الأخرى، غير أنهم أضافوا عليها رموزا من تراثهم التاريخي والأدبي والديني، إضافة إلى أنهم ولدوا غيرها من واقعهم المعيش في سياق تفاعلهم مع محيطهم مستنديين في ذلك على ملكتهم ورؤيتهم الشعرية.

- الرمز الأدبي:

وظف الشاعر المغربي الحديث والمعاصر شخصيات التراث الأدبي، ومن أمثلة حضور التراث استدعاء التراث ورموزه بصفة عامة، والشخصيات الأدبية بخاصة نذكر منها المتنبي وأبي العلاء المعري والحلاج...

ومن الأمثلة على ذلك قصيدة: "أوراق متساقطة من ديوان أبي الطيب" للشاعر عبد الله راجع، التي يستحضر فيها أبو الطيب المتنبي الشاعر الحكيم وأيضا الشاعر/الفارس أبو الفراس الحمداني، وهي القصيدة "التي يعبر من خلالها عن موقفه من الواقع العربي الآسن عموما ومن الواقع المغربي على وجه الخصوص، في فترة عرفت بسنوات الرصاص والدم المسكوف... في هذه القصيدة لا يعلو سوى صليل السيوف وسنابك الخيول ومثار النقع، إنه ينقل إلينا على لسان أبي الطيب مشاهد من معارك سيف

الدولة الحمداني وهو يقارع الروم بجيشه الجرار، عفوا، ينقل إلينا مشاهد مروعة من أحداث الدار البيضاء التي اكتست حلة حمراء جراء الدماء التي سالت أودية، ولم يكن أبو الطيب سوى معادلا موضوعيا لذات الشاعر عبد الله راجع، ولم يكن سيف الدولة الذي يقارع الخطوب سوى معادلا موضوعيا لبطل مفقود³⁶.

ومن هذه الأمثلة على الرمز الأدبي أيضا قصيدة للشاعرة المغربية أمينة المريني تحمل عنوان "الحلاج يخرج إلى جسر الرصيف" من ديوان «خرجت من هذه الأرخيبالات» 2015م، أو أيضا ديوانها الصادر 2017 الذي يحمل عنوان «من أوراق الحلاج الآخر». ففي قصيدة "الحلاج يخرج إلى جسر الرصيف" تصور لنا هذه الشخصية في صورها المتعددة التي قدمتها كتب المناقب والتاريخ والأدب والسير:

هو الإنسان

والتشوان

والزنديق

والناسك

هو المجذوب

والحلاج

أومض في الدجى الحالك

هو المخضر بالبلوى

إذا عَرَجَتْ خُطَى السَّالِك³⁷

- الرمز الشخصي:

وكما يتعامل الشاعر المعاصر مع الرموز القديمة فإنه يخلق كذلك الرمز الجديد وينشئ الأسطورة الجديدة. وهو في هذا يحتاج إلى قوة ابتكارية فذة، يستطيع بها أن يرتفع بالواقعة الفردية المعاصرة إلى مستوى الواقعة الإنسانية العامة ذات الطابع الأسطوري، كما أنه يستطيع أن يرتفع بالكلمة العادية المألوفة إلى مستوى الكلمة الرامزة³⁸.

فقد استطاع الشاعر المغربي عبد الله راجع أن يجعل من شخصية "صالح الشكدالي" شخصية أسطورية، وهو من الرموز التي انفردت بها تجربة الشاعر المغربي عبد الله راجع، الشخصية التي شاعت شهرتها بين الصغير والكبير بمدينة تشكل أحد أركان خريطة المدن السفلى (مدينة الفقيه بن صالح)، صالح رمز الإنسان العربي الهائم بحثا عن الحقيقة، رمز القناعة والبساطة والعفوية، وذلك في ديوانه: "أياد كانت تسرق القمر".

ففي قصيدة تحمل عنوان "صالح" يقول الشاعر عبد الله راجع:

في عاصمة تبصر في حضرتك كرامه

فالأمطار تغيب إذا غبت

وتقترب الأرض قليلا من قرص الشمس إذا اقترب الصيف

ولم يكشف لك عن أثر يا صالح!

ألا تطلق الغيث إلا إذا ما أتيت؟

أتمسك بين يديك السحاب؟

أترفع عاصمة في اتجاه السماء

لتبعد عنها الحريق إذا ما مللت الغياب؟

لماذا إذن تختفي زما وتعود

لتضرب بينك والناس ألف حجاب؟³⁹

فصالح رمز للحياة في مدينة يمشي فيها الدمار، ورمز الشفاء في مدينة موبوءة، وهو الخصب للجدب،

وهو الفرج للعقم المنتشر يقول عن ذلك عبد الله راجع:

وله عاصمة تحتاج إلى عودته

ونساء يحتجن إلى بصقته في الكف عساهن يخلفن ذكورا

أو يحتجن إلى دعوته إذ تفتح في حضرتها السماوات العشر

فينهل الرزق، وتكتظ بيوت النسوة أطفالا وثمارا⁴⁰

ب-توظيف الأساطير:

فتح الشعراء المعاصرون في المغرب بابا لإعادة صياغة الموروث الأسطوري والخرافي والقصصي، في الحضارة العربية، في نسق درامي يسعى لبناء فضاء النص. وقد مكنت هذه الطريقة الشعراء من مزج الواقع بالخرافة، والكائن بالممكن، وبالتالي تخطيم الفاصل بينهما، ومن ثم صعودوا وتيرة قراءة التراث، فأخرجوه من القبر البارد المظلم صوتا جديدا⁴¹.

كان المغرب إقليما أثيرا للميثولوجيا الإغريقية، إذ يا ما ستقتزن بعض المرويات والإسقاطات الأسطورية بأرضه. فمن أسطورة الجبار أطلس الذي سيجني عليه عراكه الشرس مع البطل هرقل ويختر صريعا فإذا بزيوس، رب الأرباب في الأولمب الإغريقي، يمسح جنته الهائلة إلى سلسلة جبال الأطلس الشهيرة.. إلى قيام هرقل بفك لحمة الارتباط القاري بين إفريقيا وأوربا لينشأ الصدع المائي الذي سيحمل تسمية جبل طارق، نسبة إلى القائد المغربي الذي فتح الأندلس، وإلى اليوم توجد مغارة في ضاحية مدينة طنجة تحمل اسم هرقل⁴².

ومنها "حداائق هسبريس" الأسطورية ذات الثمار الذهبية والتي يحرسها تنين رهيب على نحر اللوكوس؛ ، وتعد هسبريس من المدن الأسطورية التي أسسها المتخيل الإنساني عبر التاريخ، كانت تقع في شواطئ المغرب بالحيط الأطلسي، في جهة ما من سهل اللوكوس الممتد جنوبي مدينة طنجة⁴³، وبالضبط في مدينة "ليكسوس" الأثرية أو العرائش حاليا. وهي الحداائق التي كان مألها الدمار والاحتراق بعد أن تمكن أحد الغرباء من دخولها وسرقة تفاحها الذهبي باستعانة خائن من أبناء الوطن. وفي هذا يقول الشاعر المغربي محمد الخمار الكنوني في قصيدة بعنوان: "رماد هسبريس" التي حمل عنوانها ديوانه:

من يد ليد تنتقل هذي الحقول: ترابا، هواء، وماء

وما بين لص قديم ولص جديد تحوّل تفاحها الذهبي،

فهل كان ذلكم قدرا وقضاء؟

أبحرت بالحقول السفين

إلى أين؟ ليس تحجب العيون

فلو أن هذي الحقول تقول: كلوا جسدي واشربوني/ دماء

لما كان حقا...

(هي الشجر المستباح لمن يعبرون،

هي الثمر المستحيل لمن يزرعون)⁴⁴

وفي مقطع آخر يقول:

هسبريس تناديك باسمك في كل عام، تذبح أبناءها وتقول:

من خلال الرماد رأيتك نارا، فنارك فيك فنارك فيك⁴⁵...

كما احتفى الشعراء المغاربة بأسطورة عشتار ومنهم الشاعر محمد السرغيني في قصيدة "فواكه فاس السبع":

باحثا عن مساحة هجرتها دودة ضخمة تجاوزها الركب، رأيت الجذور تنقل بعضا من تعاليمها إلى الماء والطين، لذا أسلمت إلى الريح ساقبها وأهدت إلى الجرادة صيفا مجهريا، وروح عشتار فيه⁴⁶.

(4) مآثورات: الأمثال والقصص

لم ينهل الشاعر المغربي المعاصر مادته من التراث العالم فقط، بل تجاوزه إلى التراث الشعبي، فتشبع قصيدته بالأمثال والقصص والمرويات، وذلك بغية استثمارها في تشكيل نصوصه الشعرية.

يقول أحمد المجاطي في ديوان الفروسية:

في مراسيم الكتابة

عي باقل

برج بابل

نكهة الزيت

المخلل

من أناملها

إذا ابتسمت ربابه⁴⁷

والمجايطي في مقطعه الشعري هذا يوظف مثلا عربيا سائرا هو "أعيا من باقل"⁴⁸، وهو مثل خلفه قصة⁴⁹، ووظفه للتعبير عن عدم قدرته عن التعبير والبوح الشعري، وعدم مطاوعة الحرف له.

كما أننا في المقطع ذاته نصادف قصة ثانية من التراث العباسي، وهي قصة تتعلق بالشاعر الكبير بشار بن برد في علاقته بجاريته "ربابة"، التي قيل إنها طلبت إليه أن يقول فيها شعرا، فداعبها بقوله:

رَبَابَةٌ رَبَّةُ الْبَيْتِ تَصُبُّ الْحَلَّ فِي الزَّيْتِ
لَهَا عَشْرُ دَجَاجَاتٍ وَدَيْكٌ حَسَنُ الصَّوْتِ

وعندما سمعه أحد أصدقائه عاتبه على قول مثل هذا الشعر الضعيف -من وجهة نظره- فرد عليه «بشار» قائلا: هذا عند رباب خير من قول امرئ القيس:

مكر مفر مقبل مدبر معا كجلمود صخر حطه السيل من عل

بل نجد الشاعر أحمد المجاطي يحتفي بالمثل الشعري واضعاً إيَّاه عنواناً لقصائده ومن ذلك قصيدة له تحمل عنوان "خف حنين"⁵⁰، وفي متنها يقول:

وَمَرَّ بِرَكْبِنَا الْمُتَّبْتُ

يَمَضُغُ عَظْمَ نَاقَتِهِ

وَفِي عَيْنَيْهِ خُفٌّ حُنِينٌ⁵¹

وأيضاً نجد المثل حاضراً في عنوان قصيدة أخرى له ب "دار لقمان 1965"⁵²، هذا العنوان لم يكن اعتباطاً فهو يرتبط بالمثل العربي "بقيت دار لقمان على حالها"، وإن لم يقدمه بصيغته الحرفية بل متصرفاً، قارناً إياه بسنة 1965، وهو في قصيدته يشير إلى الأحداث الدامية التي عرفتتها مدينة الدار البيضاء 1965، وقمع الحركة الطلابية.

نفس المثل نجده حاضراً أيضاً في قصيدة "قراءة في مرآة النهر المتجمد" للمجاطي من ديوانه "الفروسية"⁵³. ومن هنا يمكن التأكيد على هذا التلاحم بين المأثور والواقع النفسي للشاعر، فقد وجد الشاعر في هذه المأثورات القديمة توجيهها نفسياً كافياً يحدد لنا المسار النفسي لشعوره الراهن.. وهكذا "يكون المأثور الشعبي، بشخصه ووقائعه الخاصة، مادة حية في ضمير الشاعر المعاصر، يتمثلها أبعاداً روحية وفكرية تعكس لنا وجوده بأزماته وتطلعاته الخاصة"⁵⁴.

5) التراث التاريخي:

إن مسألة توظيف الشخصيات التاريخية والأسطورية واستحضارها بشكل فني إيجائي، واستدعائها رموزا تحمل أبعادا جديدة معاصرة قادرة على تقديم رؤية شعرية ظاهرة ملفتة في الشعر العربي المعاصر، ولملمحا متميزا من ملامح التجربة الشعرية المغربية المعاصرة.

غير أن استدعاء الشخصيات التاريخية لا يتم من منظور توثيقي تاريخي بقدر ما يتم من زاوية إبداعية، وذلك عبر إحياء هذه الشخصية ضمن السياق الشعري للقصيدة وإعطائها أبعادا متعددة في فضاء تحقق فيه الشخصيات نقلة وتحولا من طابعها التاريخي الفردي إلى المستوى الإنساني العام. فالشخصيات التاريخية المستدعاة لا تحضر بوعي ماضيها وشروطه، بل بوعي الحاضر المدان وشروطه⁵⁵.

فالشاعر يختار من شخصيات التاريخ ما يوافق طبيعة الأفكار والقضايا والمهموم التي يريد أن ينقلها إلى المتلقي، فكل قناع في النهاية هو نموذج يحمل رؤيا الشاعر وتصوراته عن الواقع والإنسان⁵⁶.

وعليه فقد حبل الشعر المغربي المعاصر بالإشارات التاريخية، وبعض رموز التاريخ الإسلامي والمغربي على وجه الخصوص، ومن ذلك تناوله المعارك الإسلامية الخالدة كاليرموك والزلاقة، وفي هذا يقول أحمد المجاطي متحدثا عن مدينة طنجة في قصيدته الموسومة بـ "كتابة على شاطئ طنجة":

أَمْ شَقَّقْتَ النَّهْرَ فِي أَحْشَائِهَا
قُلْتُ:

هِيَ الْيَرْمُوكُ

وَالزَّلَاقَةُ الْحَسَنَاءُ

من أسمائها⁵⁷

ومن التراث التاريخي في الشعر المغربي المعاصر توظيف الشخصيات بحمولتها التاريخية ومثال ذلك توظيف المجاطي لشخصية طارق ابن زياد القائد الفاتح وحدث حرق الزوارق:

وَأَتَى عَلَى صَهْوَةِ الْغَيْمِ

آتَى عَلَى صَهْوَةِ الضَّمِيمِ

آتَى عَلَى كُلِّ نَفْعٍ يُثَارُ

وَأَتَيْكَ

أَمْنَحُ عَيْنِيكَ لَوْنِ شُهَادِي

وَحَزَنَ صَهِيلِ خَوَادِي

وَأَمْنَحُ عَيْنِيكَ صَوْلَةَ طَارِقْ

وَأَسْقِطُ خَلْفَ رَمَادِ الزَّيْمَانِ

وَخَلْفَ رَمَادِ الزَّوَارِقِ⁵⁸

وفي سياق آخر يتحدث المجاطي أيضا عن شخصية طارق بن زياد والقائد الفاتح عقبة بن نافع، في قصيدة له تحت عنوان: "الحروف":

أَقُولُ جِئْتُ أَمْدُ جَسْرًا

مِنْ جِبَالِ الرِّيفِ

جِئْتُ بِخَيْلِ طَارِقْ

وَعَقَدْتُ أَلْوِيَةَ الرِّفَاقِ

وَرَاءَ عُقْبَةٍ⁵⁹

ومن الأحداث التاريخية التي نلمسها في شعر المجاطي أيضا استحضاره لثورة أحمد عرابي ودور البارودي الشاعر فيها ثم اعتقاله ونفيه في جزيرة سرديب، وفي هذا يقول في قصيدة له تحمل عنوان "وراء أسوار دمشق":

وَقِيلَ عَلَا النَّفْعُ وَالطَّعْنُ

حَتَّى كَبَا بِعُرَابِي الْجَوَادُ

وَقِيلَ تَفَشَّعَ فِي سَرْنَدِيبِ الْجَرَادُ

وَجَفَّ بِهَا الزَّرْعُ

وَالضَّرْعُ

وَالْخَمْرَةُ الْبَابِلِيَّةُ

وَلَمْ يَبْقَ إِلَّا الْكَ

لِلْخَيْلِ وَاللَّيْلِ

وَالْكَلِمَةُ الْمُسْتَحِيلَةُ⁶⁰

ومن أمثلة هذا النوع من التراث أيضا توظيف الشاعر عبد الله راجع موظفا كلا من الحلاج والحجاج في قوله:

أحمل في جمجمتي تاريخا يبدأ من جسد

الحلاج

من أعصاب البصرة قص ظفائرها الحجاج

وأنا سفر عبر متاهات الكرة الأرضية

قارورة أسرار تتقاذفها الأمواج⁶¹

نخلص مما سبق إلى أن النص التاريخي، من خلال ما يعرضه من أحداث وصراعات ورجالات، شكل رصيذا هاما للشعراء الذين سارعوا إلى تبني هذا النص، كقناع لطرح المعضلات الحضارية التي يعيشونها، أو إعادة صياغة لهذا التاريخ نفسه، ولم يقفوا عند حد معين من إعادة كتابتهم لهذا التاريخ الذي كان لهم متاعا وزادا نادرين في تركيب الرؤية الشعرية⁶².

وعليه فقد نفذ التاريخ العربي، كأحداث وشخصيات وقوى متصارعة، إلى الشعر المغربي المعاصر، كقناع يصل الماضي بالحاضر، ويرسم صورة المستقبل المأمول.

6) ملامح أخرى من التراث المغربي:

إضافة إلى أنواع التراث التي سبق ذكرها يمكن أيضا أن نشير إلى مظاهر أخرى من حضور التراث المغربي في تجربة الشعر المعاصر ومنها البيان الشهير الذي حملته مجلة "الثقافة الجديدة" الطليعية، وأصدره محمد بنيس أواخر السبعينات في أحد أعدادها (1981/19)، حيث أدلى فيه بالكتابة بالخط المغربي الأصيل، كأحد عناصر الهوية الثقافية المغربية، واستدماهم إياه في السيماء التحريرية لقصائدهم، الشيء الذي سيعطي دواوين حصرية تستدعي، من بين ما تستدعيه، توقّدا بصريا لا غنى عنه في ألما قراءة هادفة ومنتجة⁶³.

ومن أمثلة احتفاء الشعراء المغاربة بتراثهم ما عكسته قصيدة الفروسية لأحمد المجاطي، لطقس من الطقوس المغربية المناسبة التي يحتفون بها في أعيادهم ومناسباتهم، وفيها يبرز الطابع المحلي لهذه الاحتفالية. يقول المجاطي:

سحائب من رغبة الغبار في الساحة
تصبح وجه النجم أو تصوغ أشباحا
من خبيب بطيء
والخيل تعلق المدى، تدل الواحة
بالشد والمجدول والكمية
والكف في معارف الجواد والصوت الذي صاح
من عشوة الزحام
وعروة اللجام
للريح مرميه
وتنتشي زغرودة
همل أو تضيء
ويستفيق الثلج في أحشاء باروده

والمجايطي يلتجئ إلى هذه الصورة من حياتنا اليومية ليقدمها لنا بوعي نقدي، يفلت من مدار الانبهار، والإعجاب الساذج، فيعيد صياغتها حتى ينفذ من خلالها لتقديم رؤيته للعالم⁶⁴.
كما حفلت قصائد الشعراء المغاربة بالإشارة إلى خصوصيات الأمة المغربية إن اجتماعيا أو ثقافيا.. ومن ذلك الإشارة إلى أحد المكونات الاجتماعية المغربية، وهو تواجد العنصر الأندلسي من خلال الطابع الذي تركه في جميع المجالات بما فيها المجال الفني والثقافي وتمثل له هنا بالرباب الأندلسي وفي هذا يقول محمد بنيس في قصيدة له:

فاس مجنون يبحث عن مجنونته

يترنح بين بقايا

تنعيم

رباب أندلسي⁶⁵

خاتمة:

هذه بعض الإشارات والأمثلة للحضور المتميز للتراث في الشعر المغربي المعاصر، وهو كما توقفنا عنده حضور متنوع وغزير، وما الأمثلة التي قدمناها إلا غيض من فيض، لأن غايتنا كانت التمثيل وليس الحصر، والإيجاز بدل الإطناب، وتقديم تصور عام بدل الاستقصاء والتتبع الدقيق. ولو أردنا ذلك لتم تخصيص مقالة لكل عنصر من عناصر التراث التي تناولناها، لأن فسحة العرض تضيق للإحاطة بها. وعليه نخلص إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- التأكيد على الترابط الوثيق بين رؤيا الشاعر المغربي المعاصر والتراث بشتى صنفه، قديمه وحديثه، عربيه وغربيه.
- تنوع مصادر التراث التي اعتمدها الشاعر المغربي المعاصر بين كل من التراث الديني والأدبي والرمزي والأسطوري والمأثورات والتاريخ..
- مقدرة الشاعر المغربي المعاصر على مواكبة الحداثة الشعرية دون الانفصال عن التراث.
- استيعاب الشاعر المغربي المعاصر للتراث وإخضاعه لتجربته الشخصية ورؤاه الخاصة، وهو بهذا ليس نقلا حرفيا بل عملية استيعاب وتفهم وإدراك، يقدم بطريقة تحرق أفق انتظار المتلقي.

الهوامش:

- ¹ إسماعيل، عز الدين، الشعر العربي المعاصر: قضايا وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، ص: 30.
- ² بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب مقارنة بنيوية تكوينية، الطبعة الثانية 1985م، دار التنوير للطباعة والنشر، المركز الثقافي المغربي - الدار البيضاء، ص: 189-190.
- ³ بنيس، محمد، المرجع نفسه، ص: 190.
- ⁴ صبحي، محيي الدين، حداثة التراث وتراث الحداثة في شعر أحمد المجاطي، دراسة، ديوان الفروسيّة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، سلسلة الإبداع 2، الطبعة الأولى 1987، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ص: 150.
- ⁵ بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب مقارنة بنيوية تكوينية، ص: 258.
- ⁶ الطبال، عبد الكريم، ديوان ثمنات، منشورات دار الحكمة تطوان الطبعة الأولى 2015، ص: 23-31.
- ⁷ المجاطي، أحمد، الفروسيّة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، سلسلة الإبداع 2، الطبعة الأولى 1987، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ص: 28.

-
- ⁸ سورة الأعراف، الآيات: من 19 إلى 22.
- ⁹ سورة الكهف، الآية: 109.
- ¹⁰ الطبال، عبد الكريم، منمنات، ص: 100-102.
- ¹¹ صبحي، محيي الدين، المرجع السابق، ص: 148.
- ¹² المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 68.
- ¹³ سورة الشعراء، الآية: 63.
- ¹⁴ سورة هود، الآية 44.
- ¹⁵ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 65.
- ¹⁶ محيي الدين صبحي، المرجع السابق، ص: 142.
- ¹⁷ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 129.
- ¹⁸ سورة القصص، الآية: 29.
- ¹⁹ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 18.
- ²⁰ سورة هود، الآية: 40.
- ²¹ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 28-29.
- ²² سورة طه، الآيات: من 65 إلى 69.
- ²³ إسماعيل، عز الدين، المرجع السابق، ص: 33.
- ²⁴ الطبال، عبد الكريم، ديوان منمنات، ص: 67.
- ²⁵ الطبال، عبد الكريم، أيها البراق، سليكي إخوان، طنجة - المغرب، الطبعة الأولى 2008م، ص: 68-74.
- ²⁶ الأسد، ناصر الدين، مقدمة لدراسة الحداثة الشعرية العربية، مجلة الأكاديمية، العدد 21، السنة 2004، ص: 93.
- ²⁷ بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب مقارنة بنيوية تكوينية، ص: 256.
- ²⁸ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 69.
- ²⁹ نفسه، ص: 89.
- ³⁰ السريغني، محمد، صورة الإنسان في العصر الجليدي، العلم الأسبوعي، 2 أبريل 1971، ص: 12.
- ³¹ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 121-122.
- ³² بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب مقارنة بنيوية تكوينية، ص: 289.
- ³³ نفسه، ص: 290.

- ³⁴ نفسه، ص: 292.
- ³⁵ إسماعيل، عز الدين، الشعر العربي المعاصر: قضايا وظواهره الفنية والمعنوية، ص: 195.
- ³⁶ بنهشوم، الغالي، أساليب الحجاج في الخطاب -دراسة تطبيقية-، دار الخليج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2020، ص: 45-46.
- ³⁷ مجلة الرافد <https://arrafid.ae/Article-Preview?I=n31r5wkHO7U%3D&m=5U3QQE93T%2F0%3D>
- ³⁸ إسماعيل، عز الدين، المرجع السابق، ص: 217.
- ³⁹ راجع، عبد الله، ديوان أبياد كانت تسرق القمر، ص: 87-88.
- ⁴⁰ نفسه، ص: 87.
- ⁴¹ بنيس، محمد، المرجع السابق، ص: 258-259.
- ⁴² بوحالة، بنعيسى، بستانيو هسبريس عن الشعرية المغربية المعاصرة، مجلة الثقافة المغربية، العدد 37، أكتوبر 2013م، ص: 56.
- ⁴³ بنعيسى بوحالة، المرجع السابق، ص: 57.
- ⁴⁴ الكنوني، محمد الخمار، رماد هسبريس، دار توبقار للنشر، الطبعة الأولى 1987، ص: 56.
- ⁴⁵ الكنوني، محمد الخمار، المرجع السابق، ص: 59.
- ⁴⁶ رشيد، أمجد مجدوب، فاس وأخواتها في الشعر العربي الحديث، مطبعة وراقة بلال، 2018، ص: 32.
- ⁴⁷ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 125-126.
- ⁴⁸ الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، المستقصى في أمثال العرب، ج1، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد-الهند، الطبعة الأولى 1381هـ/1962م، ص: 256.
- ⁴⁹ "باقل" هو رجل يُضرب به المثل في العي، قيل أن أمه كانت تُعَلِّمُه طوال النهار اسمه، وحين يحلّ المساء ينسأه مجدداً، حتى لجأت في النهاية إلى وَضْع قِلَادَةٍ في رقبته مكتوب عليها اسمه، وفي يوم ما، نام وهو يضعها، وحين استيقظ وجد أخاه يلبسها فقال له: "أنت أنا فمن أكون أنا؟"
- ويُحكى أيضاً أنه اشترى مرة طبيباً حياً بأحد عشر درهماً وسُئِل: بكم اشتريته؟ فأشار بأصابعه العشرة ومدّ لسانه ليشير إلى العدد أحد عشر، فهرب الطيبي منه لما أفلته وضاع... ومن هنا عُرف "باقل" بأنه أعيا العرب، وضُرب به المثل بالعي والبلادة والغباء. المرجع نفسه، ص: 256.
- ⁵⁰ المجاطي، أحمد، الفروسية، ص: 109.
- ⁵¹ نفسه، ص: 110.

-
- 52 نفسه، ص:31.
- 53 نفسه، ص:39.
- 54 إسماعيل، عز الدين، الشعر العربي المعاصر: قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، ص:36.
- 55 الأعرج، حسن، رموز الموت البطولي وأقنعة التمرد في شعر عبد الله راجع، مجلة طنجة الأدبية، العدد 60، ص:32.
- 56 نفسه، ص:32.
- 57 المجاطي، أحمد، الفروسية، ص:68.
- 58 نفسه، ص:73-74.
- 59 نفسه، ص:129.
- 60 نفسه، ص:91-92.
- 61 راجع، عبد الله، الهجرة إلى المدين السفلى، مطابع دار الكتاب الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1976م، ص:68.
- 62 بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب مقارنة بنيوية تكوينية، ص:258.
- 63 بوحالة، بنعيسى، بستانيو هسبريس عن الشعرية المغربية المعاصرة، ص:51.
- 64 بنيس، محمد، المرجع السابق، ص:192.
- 65 بنيس، محمد، المرجع السابق، ص:25.
- لائحة المصادر والمراجع:
- 1- القرآن الكريم.
- 2- إسماعيل، عز الدين، الشعر العربي المعاصر: قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة.
- 3- بنهشوم، الغالي، أساليب الحجاج في الخطاب -دراسة تطبيقية-، دار الخليج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2020.
- 4- بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب مقارنة بنيوية تكوينية، الطبعة الثانية 1985م، دار التنوير للطباعة والنشر، المركز الثقافي المغربي - الدار البيضاء.
- 5- راجع، عبد الله، الهجرة إلى المدين السفلى، مطابع دار الكتاب الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1976م.
- 6- راجع، عبد الله، أياذ كانت تسرق القمر، مطبعة دار القرويين - الدار البيضاء، الطبعة الثانية 2002.
- 7- رشيد، أمجد مجدوب، فاس وأخواتها في الشعر العربي الحديث، مطبعة وراقة بلال، 2018.

-
- 8- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، المستقصى في أمثال العرب، ج1، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بجيدر آباد-الهند، الطبعة الأولى 1381هـ/1962م.
- 9- صبحي، محيي الدين، حداثة التراث وتراث الحداثة في شعر أحمد المصاطي، دراسة، ديوان الفروسيّة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، سلسلة الإبداع 2، الطبعة الأولى 1987، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء.
- 10- الطبال، عبد الكريم، أيها البراق، سليكي إخوان، طنجة - المغرب، الطبعة الأولى 2008م.
- 11- الطبال، عبد الكريم، منمنمات، منشورات دار الحكمة تطوان الطبعة الأولى 2015.
- 12- الكونيني، محمد الخمار، رماد هسبريس، دار توفيق للنشر، الطبعة الأولى 1987.
- 13- المصاطي، أحمد، الفروسيّة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، سلسلة الإبداع 2، الطبعة الأولى 1987، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء.
- قائمة المجلات والجرائد والمواقع الإلكترونية:
- 1- الأسد، ناصر الدين، مقدمة لدراسة الحداثة الشعرية العربية، «مجلة الأكاديمية»، العدد 21، السنة 2004.
- 2- الأعرج، حسن، رموز الموت البطولي وأقنعة التمرد في شعر عبد الله راجع، «مجلة طنجة الأدبية»، العدد 60.
- 3- بوحالة، بنعيسى، بستانيو هسبريس عن الشعرية المغربية المعاصرة، «مجلة الثقافة المغربية»، العدد 37، أكتوبر 2013م.
- 4- السرغيني، محمد، صورة الإنسان في العصر الجليدي، العلم الأسبوعي، 2 أبريل 1971.
- 5- مجلة الرافد
- <https://arrafid.ae/Article-Preview?I=n31r5wkHO7U%3D&m=5U3QQE93T%2F0%3D>

“Narrative Transculturation in the novels of Ahdaf Soueif”

Dr. Hayder Naji Shanbooj Alolaiwi

Iraqi Ministry of Education,

Al Qadissya Directorate of Public Education

hayder.naji.884@gmail.com

Abstract:

In this essay, we are interested in the production of contemporary women writers who, somehow, are on the margins of their societies, or rather of the global community, and make of literature a (trans)cultural writing. We use the trans prefix not only to denote the transient, multi-territorial experiences of the writer as a citizen conscious of the uniform and concomitant misshapen movements that travel the globe, but also to refer to the possible identifications of this production. What motivates us is related to a question that, although it seems simplistic, is of great complexity and involves the way in which we see our globalized world culturally: it is a question of the way in which the individuals organize their own lives in view of the increasing geographical extension of economic activities across national and international borders and the impact of internationalization in these societies. Or the fallacious conception that, in the East, there is no room for discoveries of science, elaborations of theories. We will speak on the assumption that, as a consequence of their dual experience in the two geographical divisions we call the West and the East, the Egyptian-American woman writer Ahdaf Soueif emphasizes the impact of the story on the lives of the characters, helping them to view the world critically and build their own perceptions of reality.

Keywords: Ahdaf Soueif, Arab American, Map of Love, Orientalism, Ortiz, transculturation

1. Introduction: the birth of a concept

In the prologue he wrote in 1940 for Fernando Ortiz's *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*, Bronislaw Malinowski recounts his first personal meeting with the Cuban scholar: it took place in November 1929 in Havana. And he specifies:

“Dr. Ortiz told me at the time that in his next book he was planning to introduce a new technical word, the term *transculturation*, to replace various expressions in use such as ‘cultural exchange,’ ‘acculturation,’ ‘diffusion,’ ‘migration or osmosis of culture,’ and similar ones that he considered

inadequate. My instant response was the enthusiastic acceptance of this neologism”. (1)

Malinowski said he received the neologism with enthusiasm, and that he intended to use it constantly, without failing to always specify its authorship. Malinowski’s laudable attitude was unfortunately not that of many authors who either used the word *transculturation*, leaving Ortiz’s name in the shade, or gave it a meaning at their convenience, thus betraying without shames his creator, or even wanted to let him fall into the mists of oblivion. At a time when the notion of *transculturation* takes on more importance every day, it is useful to recall its genesis, in a word to give back to Ortiz what belongs to Ortiz. According to Malinowski, Ortiz demonstrates that the Spanish Cuban settlers went through a process of *transculturation*, being shaped by the new environment and “the old traits of both cultures, the interplay of economic factors peculiar to the New World as well as a new social organization of labor, capital, and enterprise” (2).

Ortiz saw the history of Cuba as “the history of its intermeshed *transculturations*” and he identified at least four streams of this process: (i) “the *transculturation* of the paleolithic Indian to the neolithic, and the disappearance of the latter because of his inability to adjust himself to the culture brought in by the Spaniards”; (ii) “the *transculturation* of an unbroken stream of white immigrants”; (iii) “the *transculturation* of a steady human stream of African Negroes”; (iv) the *transculturation* of “other immigrant cultures of the most varying origins” [...] each of them torn from his native moorings, faced with the problem of *disadjustment and readjustment, of deculturation and acculturation—in a word, of transculturation*” (3). This assumption of *transculturation* as a process consisting of *disadjustments* and *readjustments*, of *deculturation* and *acculturation* has an universal value and may be successfully applied to the analysis of other ethnic communities in North America, in our case the Arab American.

2. (Re)defining the concepts.

In his *Orientalism*, Edward W. Said claims that,

“Transmitted from one generation to another, it [Orientalism] was a part of the culture, as much a language about a part of reality as geometry or physics. Orientalism slaked its existence, not upon its openness, its receptivity to the Orient, but rather on

its internal, repetitious consistency about its constitutive will-to-power over the Orient. In such a way Orientalism was able to survive revolutions, world wars, and the literal dismemberment of empires” (4).

By focusing on a narrative and publishing it, the writer demonstrates the realization of this “will-to-power”: the power of enunciation, the act of speech and meaning. Writing thus constitutes the birth of a new meaning, different from the metaphysics shaped by the area of the author’s knowledge, in this case, the Humanities. We understand metaphysics, at that moment, as the “Cartesian image of the world,” the “excessive value” added to phenomena of transcendent meaning, the preconceived “interpretation” of the world. To concretize a concomitant writing to the canon means to produce a new presence and a new reality on the shelves for the reader, not thinking about metaphysics, but experiencing it, writing. Writing predisposes an opinion about the world, about causes and effects.

Is metaphysics, as Martin Heidegger (1889-1976) asserts, a proper way of the Western geographical part of visualizing the world? Arts, science, and language are cultural expressions worshiped by metaphysical dualism (facts and ideas, the sensible and the intelligible, the finite and the infinite). It remains to be seen whether this view of Western reality, which disturbs the critic of the East, leads him, in writing, to seek to weaken holistic approaches or, unexpectedly, to reinforce the desire of the region as something global, one, one cultural whole.

Revealing itself as the embodiment of events in certain spaces, the term presence is used in the perspective of Hans Ulrich Gumbrecht (2004), according to which the production of presence points to the processes in which there is initiation or intensification of the spatial relationship of the subjects with the world and its objects (“the things of the world”). Therefore, in bringing Western culture through the ideology of the liberal feminine being, independent in the spaces and especially in the way of thinking, the writer Soueif is part of the other individuals of her own nation, producing the presence of the West in the East.

In order to present the concept of presence, Gumbrecht (2004) contradicts the metaphysics of the Humanities. The intellectual makes a historical note of the academic meaning of metaphysics and the sign, emphasizing its peculiarity in each culture, since its understanding acts

directly in the aspects of the culture of presence. The sign in the culture of meaning can be well represented by the metaphysical structure defended by Ferdinand de Saussure, who innovated the way of doing linguistics, evidencing its complexity, in affirming the non-existence of linguistic entities outside the idea, that is, every linguistic entity requires a sign and a signification.

Analyzing language as code, as a system of signs, according to the Saussurean structuralism, in its synchronic cut, we are interested in the system and form, not the aspect of its realization in speech or its functioning in texts. In his *Course of General Linguistics* (2011), the French linguist and semioticians demonstrates a positive point of view regarding language as discourse, therefore, in relation to the analysis of the language in use. These writings re-establish the conception of language hitherto understood and postulated by Saussurean studies: language (langue) has a social plan that influences and transforms society and history. Before the *Course of General Linguistics*, the Saussurean sign was the language only as form, abstraction and system, relegating to the margin of the linguistic perspectives the language like social and historical activity, production and textual understanding.

We are then asking ourselves why Gumbrecht associates metaphysics with the sign. The author of *Production of Presence* reports that after 1979, although several colloquiums and meetings in Europe emerged in order to reformulate the Humanities, the non-hermeneutic alternative to the perpetuity of interpretation and the narrative always different from the past has generated resistance to the formulation of a conventional concept of sign and meaningful structures:

“If *production* means, literally, “to bring forth,” “to pull forth,” then the phrase “production of presence” would emphasize that the effect of tangibility that comes from the materialities of communication is also an effect in constant movement. In other words, to speak of “production of presence” implies that the (spatial) tangibility effect coming from the communication media is subjected, in space, to movements of greater or lesser proximity, and of greater or lesser intensity. That any form of communication implies such a production of presence, through its material elements, will “touch” the bodies of the persons

who are communicating in specific and varying ways may be a relatively trivial observation – but it is true nevertheless that this fact has been bracketed (if not – progressively – forgotten) by Western theory building ever since the Cartesian *cogito* made the ontology of human existence depend exclusively on the movements of the human mind” (5).

3. A different view of Orientalism

All of Soueif's novels were written in English rather than in Arabic, probably because she was motivated by her parents to use their English-language library. In fact the writer persisted in Arabic, but the words did not arise, they flourished in the English language; it was not a matter of choice, but of writing (Massad, 1999). The writer's choice will be discussed in conjunction with postcolonial theories, considering the postcolonial in terms of Homi K. Bhabha (2010): as a consciousness that emerges from the colonial testimony, from the discourses of the “subaltern” who lives in the clash of geopolitical divisions (the West and the East). We will see in Soueif historical fictionalized facts that unleashed the presence of the British and European empire in Egypt, that is, how political hegemony and imperial supremacy guarantee the coloniality of power and demonstrate the paths of the world order, resulting in the internationality of the English language.

What interests us in Soueif's writing debate in English is that this choice not only ensures the translation of the author's works into other languages (*The Map of Love*, for example, has already been translated into five languages), but also represents a bilingualism, according to Walter Mignolo (2003). Soueif's bilingualism consists in thinking not only of the Arabic and English language, but also of the French language as cultural practices, as a dialogue between cultures and interaction between individuals.

Referring to the form of knowledge that questions the world system (colonial, global and modern), Mignolo uses the term “gnosis liminal” to later use the expression “liminal thinking”, which reflects critically on the production of knowledge generally. It is this thought that, in English, Soueif develops to debate the colonial, therefore, postcolonial difference that allows to act, to think and to fight by the political power of the knowledge. This liminal thinking contributes to the re-analysis of Orientalism – a solid discourse produced by the West over the East.

In addition to preliminary thinking, the preference for writing in the English language alerts us to the hypothesis that the author feels free and comforted by this option. In this sense, we can think that the literary and professional well-being of the author is in a foreign language, this being its production of presence, since the relations are shaped by a sense and by a presence produced by our relation body with the objects, that is, things that occupy a space. We defend this presence as a political place, covered by its position as intellectual oriental woman. We can, however, contradict it, since, as a subject belonging to an Eastern nation and existence, such a choice leads us, on the one hand, to question the dimensions of this place and to locate it as a present place that characterizes, in truth, the author's self and the West as her presence, which is understood as the extension of its origin and the place where the subject meets and self-recognizes.

On the other hand, we identify the binomial West and East and place the writer's presence as the West, that is, the relation of the author to the objects (the "things of the world"). This problem also arises in the female characters constructed by the author in both *The Map of Love* and *In the Eye of the Sun*. This place shared by the author's self and her characters is not restricted exclusively to the nation in which herself is found, but to the original ideological form of Western thought. The term ideology here is understood as the artificers used by the West as ways to legitimize the domination of the ruling class, the bourgeois idea of progress, and imperialism.

This sharing of the Western ideological discourse, however, can also be understood as a political tool of the author, which proposes not only the "development" of the East as a product-producing region of territorial disruptions that breaks with the constructions pre-established by the Orientalists and dialogues with the global, but above all a political practice born of the exploited that aims to fill the gaps and show what the imagined stories of the domineering stopped saying. This search for progress, however, resembles the sense produced by the Orientalists, who built the idea that in the East, knowledge and culture are restricted and / or absent.

To discuss this issue, we refer to the criticism developed by the Palestinian Edward Said in *Orientalism* (2010); and to understand the spatiality embodied in the presence of the multiple objects (the "things of the world") that surround us through the region as a political tool, will be

used the work *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey* (2004), of Hans Ulrich Gumbrecht. Does Ahdaf Soueif compare with the set of discursive constructions defended by Edward Said? Or does she fight against the prejudiced and biased view of the Orientalists who described the ‘reduced’ eastern society and the Arabs? Do the characters of her novels intend to contribute to an “evolution” of the thinking of the inhabitant and original subject of Egypt? A few more questions arise: would Ahdaf Soueif and her characters be “Westernized”? Or would Ahdaf Soeuif be a modern contemporary Orientalist? Or would she be a sceptical writer, as Edward Said? Our task is to discuss and identify such positions, noting, above all, the link between what is historically understood on the one hand as Eastern (which comes from the East) and, on the other, as Western (which comes from the West).

4. Ahdaf Soueif and the voices of the “minority”

The Egyptian writer Ahdaf Soueif, born in Cairo and living in the two geographical and metaphysical divisions of the globe – East and West – starts from a place that is conscious of a questioning view of the “unitary web” of the Orient as a dominated and outsourced region (i.e. the Third World). This postcolonial consciousness emerges “from the colonial testimony of Third World countries and the discourses of ‘minorities’ within the geopolitical divisions of East and West, North and South” (6) – in our view, a reality of the subaltern, in the terms of Gayatri Chakravorty Spivak (1988). Commenting on the Indian reality in the nineteenth century, Spivak demonstrates that colonialism, along with patriarchy, greatly hampers the subaltern’s attempt to speak and be heard. The author suggests the impossibility of recovering the voice of the subaltern or the oppressed colonial subject, since, in the representation of the subaltern in the elitist discourse, there is always a gap.

According to Spivak, the “colonial witness” of Ahdaf Soueif as a “minority” does not therefore reveal the voice of Spivak’s subordinate, since Soueif is part of an elite, capable of passing through multiple territorialities and would position herself as the subject of enunciation, and not as an object of colonial-based discourse and Western Eurocentric domination. It is possible, however, to recognize in the writer and in her writing the perception that the oppressed has of the domination, that is, of the subject as object of the colonial narrative; or rather, of the subject as subject of the

colonial narrative, based on the Gumbrechtian conception that avoids the interpretation (hermeneutics) of the rigid paradigm between subject and object. Soueif, in fact, reveals the various faces of a game of regional and global oppressive order: from the West to the East, from the East to the East, from the East to the West. We will see that the oppressive dynamics are exerted by the same individuals in contexts in which they are oppressed (Third World, underprivileged economic class) and oppressors, as in gender relations, for example.

In her works, Soueif does not intend to feed the stereotyped belief that is spread globally about Eastern subjects: irrational, sensual, backward beings, terrorists or debaucheries who ride camels and use their wealth to insult their equals. The writer may even leave that gap stated by Spivak, but we do not see her as a postcolonial intellectual who strives to rewrite the past and keep her events (the civilizational and imperial mission) in mind for the reader. On the contrary, the author proposes a method of fighting a vision, in her view, misrepresented by an unknown East. According to Ahdaf Soueif, in her book *Mezzaterra: Fragments from the Common Ground* (2004), a collection of essays, almost every book, film, magazine, television program and even article whose subject matter is linked to the part of the world where it comes, it could never be recognized:

“I might hold about Thatcher or Europe or the NHS, I was bound to find it expressed somewhere in the common discourse of the mainstream media. Where I felt myself out of step was when this discourse had anything to do with Egypt, the Arabs or Islam. I had become used to what was at the time an unequivocal support for Israel in the British media, but it troubled me that in almost every book, article, film TV or radio programme that claimed to be about the part of the world that I came from I could never recognize myself or anyone I knew. I was constantly coming face to face with distortions of my reality” (7).

On the basis of these considerations, it can be said that the West is the sense and produces a presence, meaning, therefore, that the West has a culture of meaning in which, according to Gumbrecht, “humans tend to see the transformation (of the improvement, of the embellishment) of the world as their main vocation.” The West acts, as a culture of meaning, in a culture

of presence (the Orient) to make “things that are absent present and things that are present absent” (Gumbrecht, 2004: 82). For this to happen, the influence of imperialism becomes essential. In *The Map of the Love* (1999), Soueif lists the two factors that most attract the Europeans to the East:

“Put simply, the East holds two attractions for Europe:

1. An Economic attraction: Europe needs materials for its industries, markets for its products and jobs for its men. In the Arab lands it has found three.
2. A Religious, Historical, Romantic attraction to the land of the Scriptures, of the Ancients, and of Fable. This attraction is born in the European while he is still *in his home country*. When he comes here, he finds that the land is inhabited by people he does not understand and possibly does not much like. What options are open to him? He may stay and try to ignore them. He may try to change them. He may leave. Or he may try to understand them” (8).

The Western subject’s first interest in the East, therefore, would be merely material. Even after Egypt’s independence, as it went down the streets of Cairo, it is impossible not to notice the huge amount of expensive imported products from the West. As a consequence, the greater the exploitation of the Arab peoples, the greater the extraction of oil and other natural wealth; the higher are the profits pocketed by national and multinational capitals; the poorer sectors of society become more miserable, and the more acute the economic crisis becomes. Therefore, the options of the colonialist, to face up to the dominated territory, is to demonstrate how unstable the Arab, the Eastern, and the African are, as well as the Western. There is no decisive action on the effectiveness of colonialism and imperialism, but local, regional and spatial factors of the environment that influence the direction of the political theories that will govern the “dominated”.

In *The Map of Love*, Soueif uses mockery in portraying the power of the harem, in addition to laughing at the stereotypical view of the Arab woman whose sculptural body dances, “with the flowing hair, long eyelashes and an appealing fullness of the lips and breasts” (9) emphasize the feminine as the sexual object of desire:

“You more or less ordered me to saddle your horse. It never even crossed your mind to be afraid.”

“What was there to be afraid of?”

“Me. Weren’t you afraid of me? The wicked Pasha who would lock you up in his harem and do terrible things to you?”

“What terrible things?”

“You should know. They’re in your English stories. Calling in my black eunuchs to tie you up.” (10)

The imprisonment of knowledge, the exaltation of certain ideologies and the maintenance of tradition, however, are also ways of discarding this truth, since, with time and with changes, new truths can arise. The truth that Soueif offers in her narrative, that is, the values that he defends appear ambiguous and discontinuous in this geographical division. In a few moments, the writer proves to be the existence of the Oriental subject, similar in many respects to Western “reality” (truth); in others, Soueif seems to ignore the truth of the Eastern subject. The non-recognition of the author in the works of Western intellectuals sometimes seems contradictory if we consider her synopsis as the representation of the Orient.

The character Asya al-Ulama, of *In the Eye of the Sun* (1992), has a privileged social reality, incomparable to the lives of most Egyptians. The young woman, who moves to England to study her doctorate in poetry, shows that the freedom of the West is not intrinsically linked to education and knowledge. The young, immature and rebellious Asya exhibits infantile behaviour that, at first, distanced her from the objective of demonstrating the value of the literature produced by the oriental. The observations of the character Lateefa, mother of Asya, make us think that the matriarch expected her daughter to be like the women of Balzac, astonishingly perfect, beautiful, aristocrats and servants to the spouses, like Clementina, of *The Imaginary Mistress* (1945). In fact, everything Asya was not. The character returned to the parents’ house, after difficulties in the marriage, desirous of divorce:

“Lateefa frowns at the dark television screen: what more can you do for your children? You give them love, you give them confidence, you give them – against all the pressures of the society they were brought up in – the opportunity to think for themselves, to make their own decisions, you give them

education and culture – we took her to Luxor, to the Uffizi and the Louvre and the British Museum before she was seven – you give them everything a parent can give and then you give them independence – and they go and mess up their lives” (11).

In fact, this distortion of what is expected in the literature produced by Soueif raises the question of Western values. The immaturity of Asya represents the path of a thought, an awareness of itself, of its role as a citizen in the world. In addition, it is possible to note in the speech of Lateefa, the effort to grant to the daughter what the Egyptian society denies to the young people and, mainly, to the woman: the knowledge, the critical thinking. Modernity allows the mother to offer a new reality to her daughter: “My darling, I think the world was different in our day,” Lateefa says. “Our circumstances certainly were different – [...] We had less – money, less freedom, we were never separated for as long as you were, and we took certain things as given [...]” (12).

The discontinuity and transformation of values is even clearer in *The Map of Love*. In the confrontation between generations, while the character Mabrouka symbolizes the Orient, its regionalism and tradition, Layla and Anna represent the modern, literate woman. Mabrouka’s repulsion reveals to us how much the East has made a sense: that woman could not self-perfect herself in knowledge since Allah had already provided mankind with her guide and protector: man. This meaning, however, is a social construct of the Eastern society, since the denial of knowledge to women does not appear in the Qur’an:

“As Anna lifts her eyes from the letter, I see Mabrouka come into the haramlek. ‘You will make yourself blind with all this writing,’ Mabrouka scolds. ‘Blind,’ she repeats, shaking and admonishing finger. ‘May evil stay outside and far away. What’s all this learning useful for? You and Sett Layla, Always writing, writing. Does anyone eat this writing or drink it? Does it bring up the children or plant joy in any heart?’” (13).

In the character Anna Winterbourne we can see the affection of a native and a foreigner for Egypt. Anna Winterbourne shows an English side that disparages British imperialism, and Amal, in her “Westernized” quest, only aims to share information, fighting for equality and for better living conditions for her people. In the character Asya, from *In the Eye of the Sun*

(1992), the revolutionary character of literature in the life of a young university professor who, when living in different territories, uses literary criticism to debate the mentality of her students and question the legitimacy both Eastern and Western values.

5. Conclusions

In the character Anna Winterbourne we can see the affection of a native and a foreigner for Egypt. Anna Winterbourne shows an English side that disparages British imperialism, and Amal, in her “Westernized” quest, only aims to share information, fighting for equality and for better living conditions for her people. In the character Asya, from *In the Eye of the Sun* (1992), the revolutionary character of literature in the life of a young university professor who, when living in different territories, uses literary criticism to debate the mentality of her students and question the legitimacy both Eastern and Western values.

Ahdaf Soueif says in *Mezzaterra: fragments of a common ground* (2004) that she experiences the distortions of the reality of the East she knows. This demonstrates the tension between the production of meaning (the metaphysics promulgated about the East by the West) and presence (what the East actually represents). The plot of *The Map of Love* (1999) still permeates the humor in the romance between the English Anna Winterbourne and the Egyptian Sharif al-Baroudi. This character appropriates the Western woman’s experience to make her aware of the legitimacy of an imperialist discourse. The confrontation between West and East has political and social situations that have contributed to the Arab nationalist sentiment as a reaction to European colonialism.

Ahdaf Soueif presents us with a different Orient from the Orientalist intelligible object. The stereotyped language of desert Arab, far from modernity, from the peaceful and fleeting woman. Soueif does not eliminate interpretations related to Egypt from the literature, but problematizes through the historical context and literary prose how these meanings are confronted with the search for modernity: the struggle for the creation of universities, the guarantee of education and economic well-being and social. Upon leaving the time circle in which they live, the English character Anna Winterbourne from *The Map of Love* (1999) experiences the British impact on the colony (Egypt), while the Egyptian character Asya al 'Ulama from *In the Eye of the Sun* (1992) aims at cultural exchange and awareness of

preliminary thinking. Thus, the sense is mixed with the presence. Anna and Asya return to their homelands not because they reject the culture of the other, East and West, respectively, but because they believe that over time transculturation can take place in the encounter of bodies in a production of disinterested and affectionate presence, in another level of bond, whose time, perhaps, will be spent.

Works cited

1. Ortiz, Fernando. 1947. *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. Translated from the Spanish by Harriet de Onis Introduction by Bronislaw Malinowski. New York: Alfred A. Knopf. (p12)
2. _____ (p16)
3. _____ (p185)
4. Said, Edward. 1979. *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. New York: Vintage. (p222)
5. Gumbrecht, Hans Ulrich. 2004. *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford University Press. (p14)
6. Bhabha, Homi G. 1994. *The Location of Culture*. London and New York: Routledge. (p9)
7. Soueif, Ahdaf. 2004. *Mezzaterra: Fragments from the Common Ground*. New York: Anchor Books. (7:p2)
8. Soueif, Ahdaf. 1999. *The Map of Love*. New York: Anchor Books. (p481)
9. El Saadawi. 2015. *The Hidden Face of Eve: Women in the Arab World* (1977); translated by Sherif Hetata (1988). London and New York: Zed Books. (p159)
10. Soueif, Ahdaf. 1999. *The Map of Love*. New York: Anchor Books. (p21)
11. Soueif, Ahdaf. 1992. *In the Eye of the Sun*. New York: Pan-American Copyright Conventions. (p575)
12. _____ (p686)
13. _____ (p466)

References

- Bhabha, Homi G. 1994. *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- El Saadawi. 2015. *The Hidden Face of Eve: Women in the Arab World* (1977); translated by Sherif Hetata (1988). London and New York: Zed Books.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. 2004. *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford University Press.
- Massad, Joseph. 1999. "The politics of desire in the writings of Ahdaf Soueif," in *Journal of Palestine Studies*, Vol. 28, No.4, 74-90.

- Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Ortiz, Fernando. 1947. *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. Translated from the Spanish by Harriet de Onis Introduction by Bronislaw Malinowski. New York: Alfred A. Knopf.
- Said, Edward. 1979. *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. New York: Vintage.
- _____. 1994. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage.
- Saussure, Ferdinand de. 2011. *Course in General Linguistics*. New York: Columbia University Press.
- Soueif, Ahdaf. 1992. *In the Eye of the Sun*. New York: Pan-American Copyright Conventions.
- _____. "Should literature be political?" In "Edinburgh World Writers" Conference (EWWC) 2012-2013. Available at: <http://www.edinburghworldwritersconference.org/should-literature-be-political/ahdaf-soueif/>. Last accessed: 7 April 2019.
- _____. 1999. *The Map of Love*. New York: Anchor Books.
- _____. 2004. *Mezzaterra: Fragments from the Common Ground*. New York: Anchor Books.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. "Can the subaltern speak?" In Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Chicago: Chicago Press, 271-313.

**Towards the Formation of Identity as a Sociocultural Construct in
English Language Teaching in Algerian Universities.**

Safa Nouiri – Doctorate student

Blida 2 University – Algeria

es.nouiri@univ-blida2.dz

Takoua Nouiri – Teacher of English language

Al Khansa middle school, Tebessa – Algeria

nouiritakoua@gmail.com

Abstract :

Teaching identity is a dynamic and discursive process that can evolve and be affected by various approaches. As a window on teaching English as a foreign language, a growing body of research had adopted a sociocultural perspective in assisting the development of language and identity. This perspective has contributed to the identification of the changing aspects of identity in teaching and learning English language. In this vein, the present research aims at investigating the formation of identity from a sociocultural perspective in learning English language in Algerian universities. It seeks to study the sociocultural aspects integrated in reshaping identity and the role attributed to its lineation with the development of language and the transformation of identity. Thus, the present study follows Vygotsky's sociocultural theory in which postgraduate English Language University teachers and students are provided with a survey research to share their experience about the formation and development of their identity vis-a-vis the language they are learning and the sociocultural aspects it embeds. The findings revealed that learning a language and constructing its identity from a sociocultural perspective is particularly a meaningful indicator of its development.

Keywords: Identity formation – language learning – sociocultural theory – Algerian universities.

1. Introduction

Teaching and learning a language incorporates a set of skills that need to be taken into consideration in order to cover the various settings surrounding the language. Similarly, English language as the lingua franca of the world requires embedding intra and inter-personal skills in the teaching-learning process to acquire useful communication skills. It became a worldwide bridging means where all cultures have the chance to manifest the distinct features they hold and world societies appreciate the far-flung

interaction range English affords. In a way, it assists in enhancing individual competences, behaviours, and thoughts towards self and self-developing personal skills that can be distinguished from the other. In another way, it instills a perception of the different other compared to self and widens the periphery of interaction and that of external contact where interpersonal communication takes place. All that considered falls under the umbrella of building an auto-routed identity with all required skills and competences to blossom within self and society.

A language identity is constructed with a full awareness of all the demand a language context imposes in the teaching-learning process. On the one hand, it departs from the social behaviours and attitudes a community establishes for individuals to outline a cut-distinction from other societies. On the other hand, it embroiders the set of the acquired skills with a layer of norms, values, and beliefs that contribute to language identity growth. Therefore, the formation of a full realistic and well-aware identity is a sought-out process that all teachers around the globe grapple to achieve. Similarly, Algerian teachers feel the urge to incorporate social and cultural skills within self-identity when teaching English language as an indispensable part of achieving a native-like fluency. Correspondingly, Algerian learners are bending over backwards in an attempt to built a full-fledged identity where learning English can take place in a convenient and well-managed way.

The formation of identity can be described as a gradual and measured process through which learners subdue to external social and cultural influences and teachers probe the feasible techniques to reshape it as recommended. As language, society, and culture are the building stones of identity formation, the present study is aimed at investigating the implementations put forward by the Algerian university in order to establish a sociocultural directive in teaching English language. It also enquires about learners' needs with regards to learning English in a social and cultural contexts in Algerian classrooms. Hence, the study is an attempt to dive into the teaching implementation Algerian teachers devote in constructing a fully-developed identity as well as learners' perception of the process and the practices they execute throughout the course. In order to reach the traced objectives, we therefore ask the following:

1. Does teaching/learning a language require a socio-cultural aspect in forming identity in Algerian universities?
2. How do society and culture establish the basis for identity formation when learning English in Algerian universities?
3. What are the key processes of forming a socio-cultural identity of the acquired language?

Adopting a socio-cultural perspective in teaching or learning English in Algerian universities is a systematic and challenging process that needs thorough proceeding from the part of both teachers and learners. We thereby hypothesize that social and cultural contexts can contribute to the formation and development of identity in learning/ teaching English in Algerian universities; or learning/ teaching a language cannot be achieved in a socio-cultural context within the boundaries of the Algerian university.

2. Review of the literature

2.1. Identity

Much academic ink has been spilled in various fields in order to devise an accurate definition of identity which became a head-scratching matter for all specialists. As a *prima facie* term, Identity can be defined as the practice of self-development which can be tailored to the personal attributes and characteristics an individual can establish and develop within his personality without referring to society. Tajfel described identity as "that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups), together with the value and emotional significance attached to that membership"¹. He pinpointed that identity is constructed through being aware of self and deriving the sense of singularity and distinction from other members of society. Waterman approached identity by stating that a person with an identity realizes his potential in achieving any goal by performing self-defining activities². Berzonsky added that identity is the cognitive process an individual undergoes when building self by grasping relevant information from his surroundings³. Others even referred to the definition of identity by asking "who am I?"⁴ which proved inaccurate for Erikson who described the concept as an operating and continuous principal that evolves in an individual's life from interaction with the outside world in an attempt to grow different. It is generally the internal visualization an individual

develops about self that can be affected by the outside world and shaped accordingly.⁵

Erikson referred to three fundamental aspects when defining identity in its most used meaning. The first concept is the *process* where the ego processes across various experiences, situations, and contexts over many intervals of time. It gains strength from the attitudes and behaviours a person experiences in the outside world which might be reflected later into the internal world. The second aspect Erikson described is *content* which implicates the constructors of identity that can be either self-paced and perceived or extracted from others' expectations. It is based on enduring outside commitments which can be immensely affected by beliefs, values, and attitudes. The last aspect of identity is *structure* which refers to the distribution of roles in a society based on the content established by a personal identity where these roles are affectable and changeable according to the influences individuals and the outside world imposes.⁶

2.1.1. Identity and society

Tackling the idea of identity formation without referring to society is pejorative to the role it plays in developing self and communities as well. Society can be defined as a group of people who share the same geographic and national characteristics as well as beliefs, practices, norms and so on. It is the surroundings through which an individual acquires life skills and maintains self image and respect by forming a personal identity with the assistance of many external factors within his society. Rawls described society as a "more or less self-sufficient association of persons who in their relations to one another recognize certain rules of conduct as binding and who for the most part act in accordance with them". He also added that these relationships between members of society "specify a system of cooperation designed to advance the good of those taking part in it" as he supposed that "society is a cooperative venture for mutual advantage"⁷. Society is constructed from a cooperative system between its members who are different in nature but share a common principal of developing self with regard to the other.

Society is a supportive context for the formation of social identity to take place in accordance with personal identity. Social identity is defined through our interaction with the outside world and with other individuals who might share similar or different personal attributes. Indulging one's self in a society

with a variety of personal characteristics and beliefs implies the acceptance of othering which is cut distinction between "us" and "them"⁸. The other dictates the difference that each personal identity evolves with and that is exposable to comparison with the different other within a community or a society. That being said, it grows a self of belonging and therefore referring to adaptation and then adoptability of the skills that could be of avail to the formation of self-identity.⁹

2.1.2. Identity and culture

An individual's culture is part and parcel of his identity that contributes to the development and continuation of his community. It roams around building the self-image with which a person holds a position in the society he belongs to and achieves status.¹⁰ Culture is the foundation of our beliefs, values, and attitudes as members of the same group in society which ensures individuality and uniqueness from other societies all over the world. In its general perception, culture establishes a lifestyle that encompasses the social activities people share including what to eat, how to behave, what to wear, how to communication with language and so on. It also holds the idea of managing all outside aspects of life as it sets principals and features that distinguish a group of people from others.¹¹ Hall advocates this view by claiming that identity is:

constructed on the back of a recognition of some common origin or shared characteristics with another person and / or group, or with an ideal, and with the natural closure of solidarity and allegiance established on this foundation.¹²

Integrating both identity and culture is referred to as cultural identity which echoes the identification of self compared to others in the same or different community.¹³ That community shapes the way people interact in life by regulating cultural symbols and norms perceived and accepted by all members as well as classified as part of personal identity. Those collaborative members fall into one cultural mold embracing personal difference and identities, yet establishing a distinct way of maintaining social relationships through the different social practices they share together. Notably, cultural norms can never be appreciated without being aware of other cultures and what they hold as beliefs, customs, and social practices. Being knowledgeable or exposed to other culture contributes in building up personal identity from a totally outside context and provides the

person with unique characteristics and perceptions that are distinguishable amongst other members of community.¹⁴

2.1.3. Identity and language

Language is the means through which individuals communicate ideas, beliefs, and attitudes in a society with various and different identities. It is an intrinsic process that is controlled by a set of rules and principals when performed in a communicative situation which, in its turn, affected by the personal attributes formed within identity. It is the bridging medium that preserves all the specificities pertaining to culture and without which identity, culture, and society would fall into oblivion.¹⁵ Thus, language and identity are complementary in which language is the communication medium used to interact in different social and cultural contexts.¹⁶ Using personal identity and language, individuals are able to control cultural identity as well in conveying thoughts and beliefs in different contexts.¹⁷ Culture on the other hand requires linguistic features to properly transfer its principles and basics from one generation to another.

Apart from serving the purpose of communication, language is the means through which an individual expresses his identity and places himself within his society as Freire and Macedo stated that "language should never be understood as a mere tool of communication".¹⁸ Bakhtin added that "language arises from man's need to express himself, to objectify himself ... and if language also serves as a means of communication, this is a secondary function that has nothing to do with its essence".¹⁹ In other words, language was mainly created to release the inner self that reflects identity for others to understand and interact with according to the dictated attitudes, beliefs, and thoughts. People then tend to formulate a linguistic system that is firmly attached to identity from others' acceptance and interaction with his inner thoughts produced in utterances. In this respect, it is possible to deduce the interrelationship between language and identity in that each plays an indispensable role in the other's existence and manifests alongside to assist in developing both.

2.2. Socio-cultural theory

In recent decades, various research has been brought to light about the functioning of language within society and the aspects of culture it absorbs when referred to in communicative situations. Though language is an intramental process, it follows a developmental course that would be rapid

and progressive in extracting relevant information and growing awareness of the outside world if integrated with society and its practices. Throughout the process, there exist a process of internalization during which the individual establishes connection between self and the outside world in an arbitrary and unplanned manner where unconscious learning takes place.²⁰ In this stance, various works on the mental development society brings about in an individual's functioning of language has been detected in the field in order to identify the indispensable role society plays in constructing a social and cultural identity.

Investigating the progress an individual undergoes in learning a language from a sociocultural perspective has been all the rage in both modern linguistics and cognitive psychology where a set of experimental theories have emerged in this respect. Lev vygotsky's social cultural theory known as *Lev Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development* was noted for being all-inclusive about the exact processes an individual experience in a social context when learning a language. He therefore described the influence of interacting and being part of society on the psychological, social, and cultural development of the human mind which can be achieved through social interaction and participation in cultural activities. He clarified that:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals.²¹

Vygotsky's theory adopts the view that the periphery of language acquisition requires in an individual's mind is highly affected by the outside world at the first level which can at a later stage be reflected to self in a gradual developmental cognitive process. From this perspective, through indulging learners in joint social and cultural activities, they acquire a myriad of skills and strategies from working together which considerably contributes to the acquisition of knowledge about self, the other, and the world. Vygotsky's theory was shaped into a framework through which he explained the influence of a highly-developed surrounding on the learning of language and the acquisition of its social and cultural aspects.²²

Fig. 1. Lev Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development
(Adapted from the psychology notes HQ)



In the figure above, Vygotsky pinpointed the different stages a learner goes through before and after being exposed to social interactions and the outside knowledge of the world. At first, learners would be reluctant to hail any change from the outside world in doing any activity even with provided assistance. After being integrated in social interactions with highly-qualified and experienced parents, teachers, and peers, a stage Vygotsky called *Zone of Proximal development (ZPD)*, he socially and cognitively embraces the developmental process a personal identity undergoes. The acceptance of the outside world is instigated by collaborative learning which includes various and different interactive activities through which the learner explores self and the other, a stage known as *scaffolding*. The final stage Vygotsky's theory includes when learning a language is learner's execution of the externally-grasped knowledge and skills as part of his identity formation where he permanently gains both personal and social attributes.

2.2.1. Zone of proximal development

Vygotsky's sociocultural theory is an introduction to the processes a personal identity goes through when acquiring a language to associate itself with society and culture through which development of personal attributes takes place. The theory emphasizes ZPD as the pivotal point in the whole process where the transformation in the construction of identity takes place and affected by conscious and unconscious interactions with the outside world and acceptance of change. Bruner described ZPD as the learner's awareness of the hindrances he goes through and the support he is provided

with and how significant they proved to be in the development of inner abilities.²³ The term was introduced to tackle two major problems in the learner's internal and external development process; the first problem is about learner's assessment in the attainment of knowledge, whereas the second arised from the assessment of the instructions and guidance a learner receives throughout the process of learning.²⁴ The theory echoed in the field of applied and educational psychology with ZPD as the hub of interest that laid an accurate explication of the interrelation between society and the inner self.

Within the sociocultural theory, the instructional processes are emphasized through ZPD where the support and assistance extracted from the outside world which is usually experienced teachers or advanced peers is the building stone of the connection between actual learning and development. Vygotsky introduced a framework in which he explains the role of ZPD in enriching a learner's mind and experience and in altering the developmental processes interfering with personal identity.

2.2.2. Scaffolding

The stage of scaffolding within the sociocultural theory is concerned with engaging learners in a collaborative work in class using interactive techniques and activities. Zhao and Orey explained that “scaffolding is a metaphor to characterize a special type of instructional process which works in a task-sharing situation between the teacher and the learner”²⁵. Scaffolding suggests the idea of monitoring learners' assigned tasks closely and providing little assistance throughout the process of teaching the needed skill. Benson defined the term as “ a bridge used to build upon what students already know to arrive at something they do not know. If scaffolding is properly administered, it will act as an enabler, not as a disabler”²⁶. At first, teachers provide learners with guided support materials through which they would be able to work on the assigned task by referring to the existing assistance. This first step marks a learner's full dependence on the teacher's instructions and help in which the teacher needs to be aware of the learner's level and readiness to tackle the tasks. In this respect, Larkin added that “Scaffolding is one of the principles of effective instruction that enables teachers to accommodate individual student needs”²⁷. Throughout the stage, the teacher monitors the process and checks learners' progress and adaptation with the challenges they face over the course. At the final level

of this stage, a learner develops independence skills that he could display in the way he manages the task and when he would be able to work it out without any assistance needed, a phase referred to as *fading*.

Various engaging teaching techniques have been devoted into the field in order to facilitate learner's interaction with the outside world and understanding of the assigned tasks in an attempt to develop a sociocultural perspective towards learning.

In its prospective nature, scaffolding can be encouragingly useful not only in educational situations but also in professional settings. It dictates a variety of techniques, tools, and activities that can be of great avail to identity development and engagement towards the assigned activity along with acceptance of social interaction and eternal assistance. Thus, various strategies have been brought to the field as illustrated in the the following examples:

- **Graphic presentation:** are the supportive facilitators including visuals and realia that are used to develop vocabulary and engage learners in the learning situation.
- **Body language:** using modeling and gestures is very engaging and brings class to life. This strategy is used to enhance learners' vocabulary and understanding of challenging concepts.
- **Referring to prior knowledge:** the use of a learner's background knowledge to create a bridge between what he's already got and the present situation develops learners' skills based on logic and rationality. Therefore, employing learners' previous knowledge where possible is encouraging and proved useful in maintaining concentration and engagement.
- **Sentence formulation:** getting learners used to the different structures of the language is very efficient in understanding the general structural function of a language.
- **Read/ think aloud:** encouraging learners to think and read aloud is part of identity formation in which they are provided with opportunities to share their inner thoughts and perception of the outside world.
- **Group work:** this strategy is highly recommended amongst language teachers as it promotes collaboration between learners and encourage embracing and managing teamwork.

3. Research method

The present study adopts a mixed-method approach towards research where both qualitative and quantitative methods are referred to in order to ensure valid and reliable outcomes where two questionnaires were addressed in Algerian universities towards postgraduate teachers and students. The former was administered to 50 teachers of English, whereas the latter to 200 English language students. The objective behind addressing two instruments towards two different samples is to gain a comprehensive overview of the problematic from a double standpoint to dictate supported recommendations accordingly.

Both questionnaires are divided into two main parts; on the one hand, students' survey tackles the general understanding of identity formation in a socio-cultural context and the attitudes towards implementing and developing the concept in Algerian universities. On the other hand, teacher's survey deals with the concept of instigating a socio-cultural identity if teaching English in Algerian universities in the first part, whereas the second enquires about the alignment of teacher's techniques in teaching English from a socio-cultural perspective with Vygotsky's socio-cultural theory principles including ZPD and scaffolding.

4. Analysis

Teachers' survey

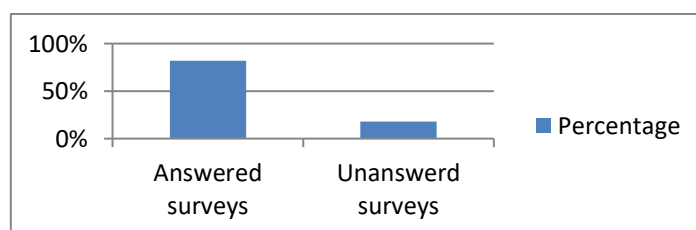
Table 1

Description of the Sample

	Number	Percentage
Answered surveys	41	82
Unanswered surveys	9	18
Toal	50	100

Table 01 displays the number of teachers to which the survey was administered where 41 out of 50 teachers received, answered, and submitted the survey, whereas only 9 unanswered surveys were detected.

Fig. 2. Description of the sample population



In Fig. 2, 82% of the surveys assigned to be answered by the teachers were submitted and 18% unanswered surveys were not received.

Part I: Sociocultural identity

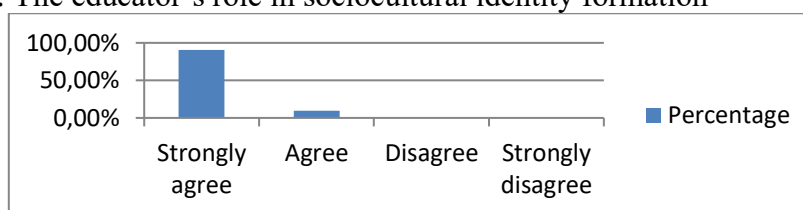
Table 2

The educator's Role in Sociocultural Identity Formation

	Strongly Agree		Agree		Disagree		Strongly disagree		Total	
	Freq	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Society is a founding part of identity	36	87	05	13					41	100
Integration of culture and society in teaching	41	100							41	100
The educator is the most influential part in ZPD	33	80	08	20					41	100
The educator is an assistant	30	73	11	27					41	100
The educator should boost peer interaction inside class.	41	100							41	100
Educator scaffolds social and	41	100							41	100

cultural skills			
Average total	222	24	246
Percentage	90.24	9.75	100
	4		

Fig. 3: The educator's role in sociocultural identity formation



As shown in table 2 and Fig. 3, the questions were answered variably but all teachers were consistent in supporting the adoption of a sociocultural approach in teaching English. The answers oscillated between strongly agree with 90.24% and agree with 9.75% about the role of educators in the formation of identity from a sociocultural perspective.

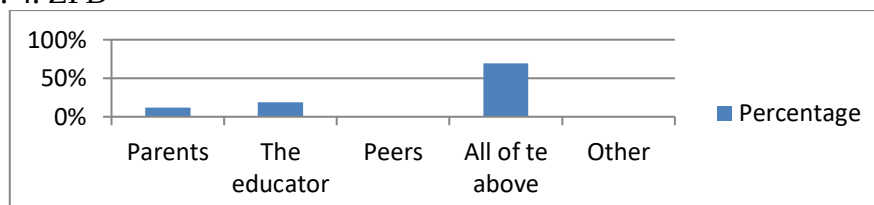
Part II: ZPD and Scaffolding

Table 3

Zone of Proximal Development (ZPD)

Zone of Proximal Development (ZPD)									
Parents		The educator		Peers		All of the above		Other	Total
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
05	12	08	19			28	69		41
									100

Fig. 4. ZPD



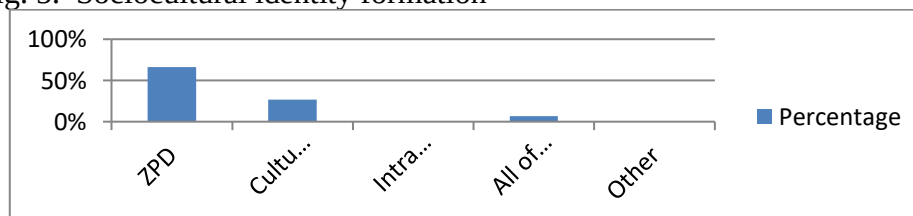
Data displayed in table 3 and Fig. 4 explain the founding parts of the Zone of proximal development where they divided roles on parents with 12%, educators with 19%, and all of the above option that includes all of the parents, educators, and peers with the highest portion (69%).

Table 4

Sociocultural Identity Formation

Sociocultural identity formation									
ZPD		Culture		Intra-individual skills		All of the above		Other	
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
27	66	11	27			03	07		
								41	100

Fig. 5. Sociocultural identity formation



In both table 4 and Fig. 5, teachers referred to the constructors of a sociocultural identity when learning a foreign language by emphasizing ZPD or the social context with 66% which was the favourable option, followed by culture with 27%, and then all of the above option with 7%.

Table 5

Scaffolding strategies

	Modeling	Group work	Sentence structure through games	Thinking aloud	Total
Freq.	8	23	4	6	41
%	19.51	56.09	9.75	14.63	100

In table 5, teachers identified the strategies and techniques they employ inside class in order to boost learners' engagement and thereby establish a smooth environment towards the formation of a sociocultural identity. Most teachers (56.09%) referred to group work as the most effective strategy in integrating a learner in a social interaction with a cultural context. The second rated strategy for teachers is modeling when

attempting to clarify an intricate concept or an abstract one with a portion 19.51%. The third strategy included is thinking aloud which a way to provide learners with the opportunity to express the inner self and share the personal attributes of their identities. The last technique teachers considered is designing games for students to become familiar with the general structures of the target language.

Students' survey

Table 6

Description of the Sample

	Number	Percentage
Answered surveys	153	76
Unanswered surveys	47	24
Total	200	100

Fig. 6. Description of the sample

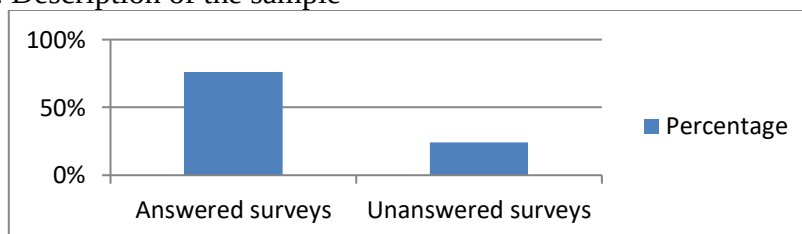


Table 6 and Fig. 6 display the number of survey administered towards students where 76% (153) answered and submitted in time; whereas 24% (47) of the articles were not received back.

Part I Sociocultural identity in Algerian universities

Table 7

Sociocultural Identity in Algerian Universities

	Strongly agree		Agree		Disagree		Strongly disagree		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Identity is part of language learning	153	100							153	100
Teaching identity with social skills	153	100							153	100
Teaching identity and culture.	117	76	36	24					153	100
Assistance in the formation of a sociocultural identity.	89	58	08	05	56	37			153	100
Affording a sociocultural context in the Algerian university.			87	57	66	43			153	100
Obtaining a sociocultural identity in class only					104	68	49	32	153	100
Average total	512		131		226		49		918	
percentage	55.77		14.27		24.61		5.33		100	

Fig. 7 Sociocultural identity in Algerian universities

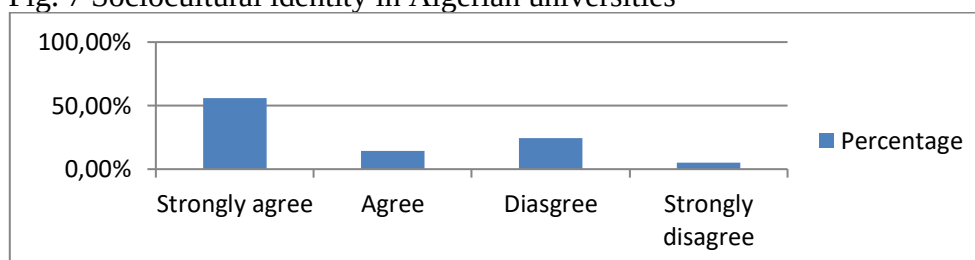


Table 7 and Fig. 7 are about students' perspective about the role of society and culture in forming identity in language teaching. They agree about the importance of having a sociocultural perspective when learning the target language, whereas they disagree about affording a sociocultural context in the Algerian university and the attainment of identity formation in class only.

Fig. 9. The founding part of sociocultural identity

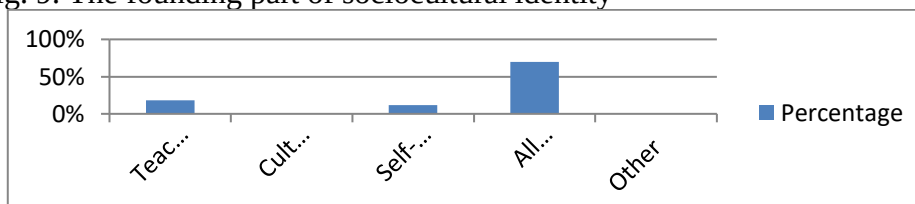


Table and figure 09 display the results from learners' perspective of the founding parts of sociocultural identity in which they referred to the social context with 18%, and self-development with 12% while the majority (70%) selected all of the above option referring to the social context (teachers, peers, parents ...), culture, and self-development as being more useful in the formation of identity.

Table 10

Developing a sociocultural identity strategies

	Technology	Group work	Thinking aloud	Total
Freq.	114	30	9	153
%	74.50	19.60	5.88	100

In the table above, students referred to the strategies English teachers use in Algerian universities towards the formation of a sociocultural identity. They emphasized the use of technology including audio-visual materials and smart phones with a portion of 74.50%. They also mentioned arranging learners into groups when assigning an activity which is a way to boost collaboration with 19.60%. Thinking aloud was the third strategy some students included which is a way of expressing one's self with 5.88%.

Discussion

The results obtained from both teachers and students' surveys revealed that the Algerian university plays a crucial part in integrating a sociocultural concept towards the formation of identity when teaching/ learning English language. From the part of the teachers, the role of society and culture in the formation of personal and social identity is paramount and is emphasized in English language classrooms. In this stance, teachers devote considerable efforts in accentuating the founding parts of ZPD by engaging learners in social collaborative activities with highly-experienced peers and parents.

They stimulate a sense of belonging to a society and culture that present the focus of skills development and social engagement. In doing so, they employ various scaffolding strategies that proved useful in the Algerian university including group work, expressing self, interactive activities, vocabulary enhancers and so on.

The survey assigned towards English students in the Algerian university revealed that students are aware of the role society and culture play in the formation of a sociocultural identity. They highlighted the role teachers and educators play inside class in developing an understanding and awareness of the process of identity formation within a social and cultural context. On the one hand, students vouched for the supportive role the Algerian teachers play in engaging learners in the learning process of the target language by adopting a set of classroom techniques and strategies in this favour. However, students raised some confusion about the lack of variety of the techniques used within English classroom devoted towards the development of sociocultural skills and thereby the formation of a dependent personal identity.

Conclusion

The present research sheds light on the adoptability of a sociocultural perspective in teaching English in Algerian universities. It displays the role of society and culture in developing personal identity skills based on the sociocultural theory of Lev Vygotsky. On the one hand, the theory emphasizes the Zone of Proximal Development (ZPD) which represents the social surroundings of the target language learner including his teachers, peers, and parents who should be highly-experienced. On the other hand, it suggests the techniques and strategies teachers should refer to in the process of identity formation which can be customized according to learners' level and needs. In order to reach the study objectives, a mixed-method approach was followed where 2 surveys were administered to 50 teachers and 200 students. The research findings revealed that Algerian English teachers at university are very supportive of integrating the aspect of society and culture in the teaching-learning process. They employ a set of strategies and techniques towards identity formation that students described as lacking variety including modeling, use of technology, and sentence structures

Reference notes

- ¹ Tajfel, Henri. *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.
- ² Waterman Alan. *Developmental Perspectives on Identity Formation: From Adolescence to Adulthood*. Springer, New York, 1993
- ³ Berzonsky, Michael. , & Neimeyer, Greg. Identity status and personal construct systems. *Journal of Adolescence*, 1988, vol. 11, pp. 195-204.
- ⁴ Motyl Alexander. The social construction of social construction: Implications for theories of nationalism and identity formation. *Nationalities Papers*, vol. 38, 2010, pp. 59-71.
- ⁵ Erikson Homburger. *Identity, youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc; 1968.
- ⁶ Erikson, Homburger. *Identity and the life cycle*. W W Norton & Co, 1980
- ⁷ Rawls, John, 1921-2002 author. *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts :The Belknap Press of Harvard University Press, 1971.
- ⁸ Lister, Ruth. 'Ending Child Poverty: a Matter of Human Rights, Citizenship and Social Justice', 2004, pp. 59-67 in P. Doran (ed.) *Ending Child Poverty in 2020: The First Five Years*. London: *Child Poverty Action Group*.
- ⁹ Weeks Jeffrey. *Coming Out: Homosexual Politics in Britain from the Nineteenth Century to the Present*, rev. edn. London: Quartet Books, 1990.
- ¹⁰ Bakhtin, Mikhail. The Problem of Speech Genres. In *Speech Genres and Other Late Essays*, edited by C. Emerson and M. Holquist, 60-102. Austin : *University of Texas Press*. 1986, pp. 60-120.
- ¹¹ Monzo, Lilia., & Rueda, Robert. Passing as English fluent: Latino immigrant children masking language proficiency. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 40(1), 2009, pp. 20-40.
- ¹² Hall, Stuart., & Du Gay, Paul. (Eds.). *Questions of cultural identity*. Sage Publications, Inc, 1996.
- ¹³ Collier, Mary Jane., and Thomas, Mark. 'Cultural identity: an interpretive perspective', in Kim, Y.Y. and Gudykunst, W.B. (eds) *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park, CA: Sage, 1988.
- ¹⁴ Hofstede, Geert, 'Culture and organizations'. *International Studies of Management and Organization*, Vol. 10/4, 1981, pp. 15-41.
- ¹⁵ Baker, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd Edition). Clevedon: Multilingual Matters, 2001
- ¹⁶ Pierce, Norton. Social Identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, vol.29(1), 1995, pp. 9-13.
- ¹⁷ Trechter Sara. and Bucholtz Mary. (2001) White noise: Bringing language into whiteness studies . *Journal of Linguistic Anthropology*. Vol.11(1), 2001, pp. 3-21.

- ¹⁸ Freire, Paulo , and Donaldo Macedo. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987.
- ¹⁹ Bakhtin, Mikhail. "Discourse in the Novel." In M. M. Bakhtin. *The Dialogic Imagination*. Four essays. Austin: *University of Texas Press*, 1981, pp. 259-422.
- ²⁰ Leontyev, Aleksei. *Problems of the development of the mind*. Moscow, Russia: Progress, 1981.
- ²¹ Vygotsky, Lev. *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions (R. W. Rieber, Vol. Ed; M. J. Hall, Trans.). New York: Plenum Press. (Original work published 1941), 1997
- ²² Ibid., Vygotsky . 1997
- ²³ Bruner, J S.. *The role of dialogue in language acquisition*. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag, 1978
- ²⁴ Wertsch, James. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.
- ²⁵ Vygotsky, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978
- ²⁶ Benson, Phil. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In Benson & Voller (eds.), 18-34.
- ²⁷ Larkin, Martha. ' Providing support for student independence through scaffolded instruction'. *TEACHING Exceptional Children*, vol. 34(1), 2001, pp. 30-34.

References

1. Baker, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd Edition). Clevedon: Multilingual Matters, 2001
2. Bakhtin, Mikhail. "Discourse in the Novel." In M. M. Bakhtin. *The Dialogic Imagination*. Four essays. Austin: *University of Texas Press*, 1981, pp. 259-422.
3. Bakhtin, Mikhail. The Problem of Speech Genres. In *Speech Genres and Other Late Essays*, edited by C. Emerson and M. Holquist, 60-102. Austin : *University of Texas Press*. 1986, pp. 60-120.
4. Benson, Phil. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In Benson & Voller (eds.), 18-34.
5. Berzonsky, Michael. , & Neimeyer, Greg. Identity status and personal construct systems. *Journal of Adolescence*, 1988, vol. 11, pp. 195-204.
6. Bruner, J S.. *The role of dialogue in language acquisition*. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag, 1978

7. Collier, Mary Jane., and Thomas, Mark. 'Cultural identity: an interpretive perspective', in Kim, Y.Y. and Gudykunst, W.B. (eds) *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park, CA: Sage, 1988.
8. Erikson Homburger. Identity, youth and crisis. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc; 1968.
9. Erikson, Homburger. *Identity and the life cycle*. W W Norton & Co, 1980
10. Freire, Paulo , and Donaldo Macedo. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987.
11. Hall, Stuart., & Du Gay, Paul. (Eds.). *Questions of cultural identity*. Sage Publications, Inc, 1996.
12. Hofstede, Geert, 'Culture and organizations'. *International Studies of Management and Organization*, Vol. 10/4, 1981, pp. 15-41.
13. Larkin, Martha. ' Providing support for student independence through scaffolded instruction'. *TEACHING Exceptional Children*, vol. 34(1), 2001, pp. 30-34.
14. Leontyev, Aleksei. *Problems of the development of the mind*. Moscow, Russia: Progress, 1981.
15. Lister, Ruth. 'Ending Child Poverty: a Matter of Human Rights, Citizenship and Social Justice', 2004, pp. 59-67 in P. Doran (ed.) *Ending Child Poverty in 2020: The First Five Years*. London: *Child Poverty Action Group*.
16. Monzo, Lilia., & Rueda, Robert. Passing as English fluent: Latino immigrant children masking language proficiency. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 40(1), 2009, pp. 20-40.
17. Motyl Alexander. The social construction of social construction: Implications for theories of nationalism and identity formation. *Nationalities Papers*, vol. 38, 2010, pp. 59-71.
18. Pierce, Norton. Social Identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, vol.29(1), 1995, pp. 9-13.
19. Rawls, John, 1921-2002 author. *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts :The Belknap Press of Harvard University Press, 1971.
20. Tajfel, Henri. *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982
21. Trechter Sara. and Bucholtz Mary. (2001) White noise: Bringing language into whiteness studies . *Journal of Linguistic Anthropology*. Vol.11(1), 2001, pp. 3-21.
22. Vygotsky, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

23. Vygotsky, Lev. *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions (R. W. Rieber, Vol. Ed; M. J. Hall, Trans.). New York: Plenum Press. (Original work published 1941), 1997
24. Waterman Alan. *Developmental Perspectives on Identity Formation: From Adolescence to Adulthood*. Springer, New York, 1993
25. Weeks Jeffrey. *Coming Out: Homosexual Politics in Britain from the Nineteenth Century to the Present*, rev. edn. London: Quartet Books, 1990.
26. Wertsch, James. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.

Appendix 1: Teachers' survey

Part I: Sociocultural Identity

Q1. Tick () the corresponding box to the appropriate option

	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
Society is a founding part of identity in teaching English language				
Language should be taught in integration with culture to form identity				
The educator is the most influential part in ZPD for learners				
The educator should assist learners in formulating a sociocultural identity.				
The educator should boost peer interaction inside class.				
The educator should scaffold high-order social and cultural skills inside class				

Part II: ZPD and Scaffolding

Q2. Who is the founding part of ZPD in the formation of sociocultural identity ?

☐ Parents ☐ The educator ☐ Peers ☐ All of the above ☐ Other

Q3. What is the crucial part in formulating a sociocultural identity ?

☐ ZPD ☐ Culture ☐ Intra-individual skills ☐ All of the above ☐ Other

Q4. What tools are used in scaffolding necessary skills towards sociocultural identity? Why?

Appendix 2: Students' survey

Part I Sociocultural identity in Algerian universities

Q1. Tick () the corresponding box to the appropriate option

	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
Identity is part of language learning				
Identity should be taught along with social skills				
Identity should be taught through culture				
Students need assistance in the formation of sociocultural identity in learning a language.				
The Algerian university affords a sociocultural context in learning English.				
A sociocultural identity of the acquired language can be obtained only in class.				

Part II: The Formation of a Sociocultural Identity

Q2: Who is the most important part in the students' social context who assists in the formation of sociocultural identity ?

☐ The teacher ☐ Parents ☐ Classmates ☐ All of the above ☐ Other

Q3: What is the most important part in founding a sociocultural identity ?

☐ Teachers, peers, parents ... etc. ☐ Culture ☐ Self-development
☐ All of the above
☐ Other

Q4: What are the most important ways of developing a sociocultural identity within the Algerian classroom ? Why?

البوابات الرقمية للجمعيات المهنية للأرشيف:

البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين أنموذجا

الباحث عبد الباسط القري

طالب دكتوراه علم الأرشيف، مخبر التكنولوجيا الجديدة للمعلومات ودورها في التنمية الوطنية.

جامعة قسنطينة 02، الجزائر.

abdelbassit.elguerri@univ-constantine2.dz

ملخص:

تسعى الجمعيات المهنية المتخصصة في الأرشيف إلى تطوير القطاع، وتنمية القدرات والكفاءات المهنية للعاملين في الميدان، كما تسعى إلى تعزيز سبل التواصل والترابط العلمي والمهني بين المختصين في الأرشيف، وفي ظل التطورات التكنولوجية الحاصلة في مختلف ميادين المعرفة، لجأت الجمعيات المهنية للأرشيف إلى تبني هذه التقنيات الرقمية والاستعانة بها بغية تحقيق أهدافها والتعريف بأنشطتها وخدماتها. تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على البوابات الرقمية كأحد أهم التقنيات المستعملة في التسويق والترويج لخدمات جمعيات مهني الأرشيف، من خلال دراسة تقييمية للبوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد خلصت الدراسة إلى تكنولوجيا البوابات الرقمية قد ساهمت وبشكل كبير في التعريف بجمعية الأرشيفيين الأمريكيين وأنشطتها عبر الفضاء الرقمي، ونحث القائمين على الجمعيات العربية للأرشيف على ضرورة الاهتمام بتقنية البوابات الرقمية من أجل الاستفادة من المزايا والخدمات التي تقدمها.

الكلمات المفتاحية: البوابات الرقمية؛ الجمعيات المهنية؛ الأرشيف؛ الخدمات.

Digital Portals of Professional Associations of Archives: The Digital Portal of the American Archives Association

ELGUERRI Abdelbassit

**Ph.D. student archivist, new information technology laboratory and its role in national development. University of Constantine 02, Algeria.
abdelbassit.elguerri@univ-constantine2.dz**

Abstract

Professional associations of archivists aspire to develop the sector, to rise the capacities and professional skills of those working in the field, to strengthen the means of communication, and arrive to a scientific and professional correlation between archivists. Indeed, in light of this technological evolution in the various fields of knowledge, professional archival societies have chosen to adopt and use these technologies in order to achieve their objectives and make their activities and services known.

The aim of this study is to highlight digital portals as one of the most important techniques used in marketing and promoting the several services of professional archivists associations, through an evaluative study of the Society of American Archivists Portal, using the descriptive analytical approach. This study concluded that digital portal technology has contributed significantly to publicizing the Society of American Archivists and its activities in the virtual world. In this regard, we urge leaders of Arab Archival Associations to pay attention to digital portal technology in order to benefit from the advantages and services it offers.

Keywords: Digital portals; Professional Associations; Archives; Services

مقدمة

عرفت مهنة الأرشفة تطورا كبيرا وذلك بالتوازي مع التطور الحاصل في الوثائق المعنية بالأرشفة والحفظ سواء من حيث الكمية أو النوعية، ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية ثورة تكنولوجية كبيرة وسريعة في مجال الحاسبات والاتصالات أثرت على مختلف المهن والتخصصات، ومن بين المهن الأكثر تأثرا بالتكنولوجيا الحديثة هي مهنة الأرشفيين والوثائقيين أمناء المحفوظات، ولقد أدى التحول الرقمي إلى ظهور طرق ووسائل جديدة في إدارة الوثائق والمعلومات وأرشفتها وتغير في أساليب التخزين والاسترجاع، أرغم هذا التغير في الممارسات الأرشفية الجمعيات المختصة في المجال على استحداث وتطوير معايير

جديدة من شأنها مواكبة التطورات التكنولوجية من جهة وتسهيل طرق أرشفة الوثائق والملفات خاصة الملفات الرقمية لضمان السير الحسن للمؤسسات الأرشيفية.

إشكالية الدراسة:

تعتبر شبكة الأنترنت أداة فعالة للوصول إلى المعلومات العلمية والتقنية في البيئة الرقمية، والتي شهدت إقبالا متزايدا من قبل المستخدمين بما فيهم الطلبة والباحثين والموظفين في مختلف الميادين والتخصصات المهنية، عملت الجمعيات المتخصصة في مجال الأرشيف والمعلومات على إنشاء وتصميم بوابات رقمية لتقديم خدماتها والتعريف بأنشطتها الهادفة إلى تطوير قطاع الأرشيف في مختلف دول العالم، وتحقيق التميز المهني لضمان استخدام أحسن السبل لحفظ واستخدام الأرشيف، تكمن إشكالية الدراسة في التعرف على الدور الذي تلعبه البوابات الرقمية للجمعيات المهنية للأرشيف في التعريف بنشاطاتها، وذلك عن طريق إجراء دراسة تقييمية لأهم الخدمات المقدمة من قبل جمعية الأرشيفيين الأمريكيين باعتبارها من أفضل البوابات الرقمية في الميدان.

وللإجابة على التساؤل الرئيسي لا بد من الإجابة على مجموعة التساؤلات الفرعية:

- ماهي البوابات الرقمية وماهي أهم أنواعها؟
- ماهي أبرز خصائص البوابات الرقمية؟
- ما المقصود بالجمعيات مهني الأرشيف وماهي أبرز مهامها؟
- كيف ساهمت البوابة الرقمية في التسويق لخدمات جمعية الأرشيفيين الأمريكيين؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في التعريف بالجمعيات المهنية المتخصصة في ميدان الأرشيف ودور البوابات الرقمية في دعم مرئية هذه الجمعيات والتعريف بنشاطاتها تعزيز خدماتها في البيئة الرقمية، كما تمكننا من التعرف على الدور الذي تلعبه الجمعيات المهنية في تطوير قطاع الأرشيف.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعريف بالنقاط التالية:

- التعريف بالجمعيات المهنية للأرشيف وخدماتها.

- التعرف على أبرز المهام والوظائف التي تقوم بها الجمعيات من أجل تطوير القطاع.
- التعريف بالبوابات الرقمية وأهم أنواعها.
- تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه البوابات الرقمية للجمعيات المهنية للأرشيف في تعزيز مرئيتها.
- تقييم خدمات البوابات الرقمية لجمعيات منهي الأرشيف.

الدراسات السابقة والشبيهة:

توجد العديد من الأدبيات التي تناولت موضوع البوابات الرقمية من جهة والجمعيات المهنية من جهة أخرى، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وفيما يلي استعراض لأهم الأدبيات التي تناولت الموضوع والتي تم الاستفادة منها مع إبراز أهدافها وأهم النتائج التي التوصل إليها:

الدراسة الأولى:

دراسة أحمد فرج أحمد (2009). بعنوان نحو تصميم بوابة إلكترونية عربية للمحتوى الرقمي الأكاديمي⁽¹⁾، هدفت الدراسة إلى وضع مقترح تصميم بوابة إلكترونية لإدارة المحتوى الرقمي الأكاديمي العربي، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال إجراء مسح لبوابات مؤسسات المعلومات على شبكة الأنترنت بهدف وصفها وتحليلها وتقييمها بالاعتماد على المعايير المستخدمة في التقييم، اهتمت الدراسة بتعريف البوابات وإبراز خصائصها وخدماتها وبنائها الهيكلي مع وضع أسس ومقترحات لبناء بوابة عربية لإدارة المحتوى الرقمي الأكاديمي، خلصت الدراسة أن البوابات تلعب دوراً محورياً في العمل على جمع ومعالجة وتخزين المحتوى الرقمي وإتاحته لجمهور المستفيدين، حث الباحث على وجوب مراعات البناء الهيكلي وما يتعلق به من خصائص ووظائف، العمل على تدريب الموارد البشرية لإعطائها القدرة على إدارة المحتويات الرقمية للبوابة.

الدراسة الثانية: من إعداد سيف الجابر ووليد علي البادي (2017) بعنوان الجمعيات المهنية ودورها في التنمية المستدامة لتخصص المكتبات والمعلومات: الجمعية العمانية للمكتبات والمعلومات نموذجاً⁽²⁾. تهدف الدراسة إلى تقييم الواقع الفعلي للجمعية العمانية للمكتبات والمعلومات. وإبرازها كنموذج للجمعيات المهنية من حيث دورها في تحقيق التنمية المستدامة، كما تهدف إلى التعرف على الجهود المبذولة

في الميدان والخطط المستقبلية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة الميدانية والمقابلة كأداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى أن الجمعية العمانية للمكتبات والمعلومات تقوم بدور مهم في التواصل مع اخصائي المعلومات من خلال عقد المؤتمرات والدورات والورشات التدريبية، كما يوجد للجمعية العديد من الخطط والاهداف المستقبلية، وتواجه الجمعية مجموعة من المعوقات أبرزها غياب الدعم المالي والضعف الإداري.

الدراسة الثالثة: دراسة عفاف عبد الله العلوي (2016). بعنوان مواقع جمعيات المكتبات والمعلومات العربية على شبكة الأنترنت: دراسة تقييمية⁽³⁾. هدفت الدراسة إلى تقييم مواقع الجمعيات المهنية العربية المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث شمل مجتمع الدراسة جميع مواقع جمعيات المكتبات العربية على الأنترنت وعددها سبعة مواقع، تم الاعتماد في الدراسة التقييمية على (11) معيارا لتقييم هذه المواقع.

بينت نتائج الدراسة أن متوسط المعايير المتوفرة في مواقع الجمعيات هي 3.9 بنسبة 25.4% من إجمالي المعايير، حثت الدراسة على ضرورة الاطلاع على التجارب الدولية لجمعيات المكتبات والمعلومات الرائدة والاستفادة منها.

الدراسة الرابعة: أعدها **Howard Strauss** بعنوان "بوابات الويب: مستقبل الوصول إلى المعلومات والتوزيع" **Web Portals: The Future of Information Access and Distribution**⁽⁴⁾

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه البوابات الرقمية في إتاحة الوصول إلى المعلومات، بدأت الدراسة بتعريف بوابات الويب مع إبراز أنواعها وخصائصها مثل التخصيص والشخصنة والتكيف، ركزت الدراسة على بوابات الجامعات وما توفره من خدمات للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، حيث تمكن هذه الأخيرة المستفيد من الوصول إلى العديد من المواقع المتاحة للجامعة أبرزها مواقع الأقسام والكليات ومواقع المكتبات، وتتميز البوابة بأنها توفر الوصول إلى جميع المعلومات والخدمات التي يمكن أن يكون المستفيد في حاجة إليها، تطرقت الدراسة إلى الصعوبات التي تواجه المستفيد في البحث في الصفحات المكتوبة بلغة HTML بشكل فعال، بحيث تم اقتراح إضافة كلمات مفتاحية إلى النصوص المكتوبة

بلغته HTML لتتمكن محركات البحث من الوصول إليها واسترجاعها، اهتمت الدراسة بالبوابات الرقمية للمكتبات الجامعية والتي من الأفضل أن تكون تابعة لبوابة الجامعة حسب رأي الباحث، وضع الباحث مجموعة من المقترحات أهمها العمل على بناء تصميم بسيط ومنح المستفيد القدرة على السيطرة على البوابة والحرص على تقديم خدمات متنوعة ومتطورة وتسهيل وتبسيط البحث عن المعلومات قدر المستطاع.

1-البوابات الرقمية:

1-1- مفهوم البوابات الرقمية:

كلمة البوابة عبارة عن مصطلح مأخوذ من اللغة الإنجليزية (portal) والذي يعني المدخل، وهي عبارة عن نقطة إتاحة تسمح بالوصول إلى مجموعة من الخدمات والمعلومات المتاحة من قبل المؤسسة المسؤولة عليها، وتعرف البوابات الرقمية على أنها تجميع للخدمات والمعلومات والمواقع بحيث تمكن المستفيد من الوصول إليها بسهولة ويسر قصد الاستفادة من المحتوى الرقمي المتاح من خلالها، يعد أول ظهور للبوابات الرقمية سنة 1994 عندما قام كل من ديفيد فليو و جير يافع بإنشاء دليل للمواقع المفضلة لديهم حسب المواضيع، وهذا الدليل كان النواة الأولى لبوابة ياهو التي تعتبر أول بوابة رقمية في شبكة الأنترنت⁽⁵⁾.

عرفتها المكتبة الوطنية الأسترالية "على أنها معبر تتضمن صفحتها الرئيسية بالإضافة إلى أدوات بحث فعالة، مجموعة من الروابط هدفها الرئيسي ربط المحتوى والخدمات التي صممت خصيصا لإرشاد وتوجيه المستخدمين بهدف تسهيل الوصول إلى المعلومات الرقمية، وجذب أكبر عدد من المستخدمين"⁽⁶⁾.

وتعرف البوابات الرقمية على أنها الصفحة الرئيسية للموقع تزودنا بمجموعة من الخدمات والروابط، ومع التطورات والتحديثات التي لحقت بالبوابات من برمجيات وصف وإدارة المحتوى الرقمي وبرمجيات الويب بمختلف أجياله، أصبحت البوابات الرقمية تعرف بأنها نظام لإدارة المحتوى الرقمي في البيئة الافتراضية، يوفر الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة، كما تمكن المستخدم من الاستفادة من مجموعة الخدمات التي تقدمها مع توفير روابط لمواقع وبوابات تم المستفيد، يعتبر الهدف الأساسي للبوابة هو توجيه المستفيد

إلى معلومات العلمية والتقنية التي تدخل ضمن مجال اهتمامه وحمايته من الدخول وفي المتاهات البحثية في البيئة الرقمية تعمل البوابات على جنب أكبر عدد من المستخدمين من خلال التنوع في الخدمات وتوفير أكبر قدر من مصادر المعلومات.

1-2- أنواع البوابات الرقمية:

تنقسم البوابات الرقمية إلى نوعين رئيسيين هما:

1-2-1 البوابات الأفقية:

هي عبارة عن نقطة وصول توفر مجموعة متنوعة من الموارد والمعلومات حول مواضيع مختلفة، يطلق عليها البوابات العامة⁽⁷⁾، تمكن المستخدم من الوصول إلى العديد من الخدمات ومصادر المعلومات ذات الاهتمامات الموضوعية المختلفة وتتميز بتقديم:

- معلومات عامة: سواء كانت معلومات إخبارية ثقافية علمية أو رياضية.
- خدمات عامة: نظرا لاتساع المساحة الجماهيرية للبوابات العامة لا بد من توفير العديد من الخدمات المتنوعة التي تهم المستخدمين.

1-2-2 البوابات العمودية أو الرأسية:

يطلق عليها أيضا البوابات الموضوعية، يركز هذا النوع من البوابات على مجال موضوعي معين⁽⁸⁾، حيث توفر جميع الأدوات والمقالات ونتائج البحوث والاحصاءات المتعلقة بالمجال، كما يجمع هذا النوع من البوابات مجموعة من المتخصصين لتبادل النقاشات العلمية واقتراح حلول لأهم المشكلات المتعلقة بمجال بحثهم أو مهنتهم، تتميز البوابات العمودية بأنها:

- بوابات ذات اهتمام موضوعي محدد.
- تنجز لتلبية احتياجات فئة معينة من المهنيين والمتخصصين.

1-3 خصائص البوابات الرقمية :

1-إدارة المحتوى الرقمي وقابلية التخصيص: تعمل البوابات الرقمية على إدارة الأرصد والوثائق الأرشيفية والتاريخية، ولذلك قصد تسهيل عمل الأرشيفين والاقتصاد في الجهد والوقت، كما يتم ضبط المحتويات التي يتم الوصول إليها وتخصيصها بناء على متطلبات المستخدمين واحتياجاتهم.

2-التكامل: المقصود بالتكامل هنا ضمان تعدد الخدمات المقدمة للمستخدمين وتكاملها بحيث تلبي احتياجاته المعرفية والثقافية والإثباتية، وذلك بغية تعظيم المنفعة من الخدمات⁽⁹⁾، والوصول إلى أكبر عدد من المستخدمين ونيل رضاهم وهذا كله يندرج ضمن سياسات تجميع الوثائق الأرشفية.

3-البحث: حيث توفر للمستخدمين إمكانية استرجاع المعلومات عن طريق واجهة البحث في محتويات أو الفهرس العام تتميز البوابات بتعدد طرق البحث:

- البحث البسيط
- البحث المركب
- البحث المتقدم

4- أمن وسلامة المعلومات⁽¹⁰⁾: توفر للمستخدمين وصولاً آمناً للمحتويات الرقمية والمواد المتنوعة، من خلال وصف المستويات الوصول المسموح بها لكل مستخدمين أو مجموعته من المستخدمين لكل خدمة ووظيفة مدرجة على البوابة.

5- مساعدة المستخدم: تتميز البوابات الرقمية بكثرة وتعدد خدماتها وهذه الميزات قد تؤدي إلى تيهان المستخدم لذا تعمل البوابات الرقمية على توفير أدوات وأدلة من شأنها مساعدة المستخدم في عملية الابحار داخل البوابة وتلبية احتياجاتهم.

6-قابلية التوسع: تتميز البوابات الرقمية بقدرتها على التوسع والقيام بوظائف وخدمات جديدة، تلبية للمتغيرات التي قد تطرأ على المؤسسة الأرشفية في البيئة الرقمية.

1-4 معايير نجاح البوابات الرقمية للأرشفات الوطنية:

لضمان نجاح نظام نجاح البوابة الرقمية لابد من توافر معايير الجودة، هذه المعايير يجب أن تتوفر في نظام من خلال برمجيات وتجهيزات وجودة معلومات والخدمات المقدمة على البوابة والأداء الوظيفي لهذه البوابة ولنجاح هذه التقنية لابد من مراعاة النقاط الأساسية:

أ- جودة النظام:

المقصود بجودة النظام جودة البوابة الرقمية نفسها تتحدد حسب جودة الأجهزة والمكونات المستخدمة في تسيير البوابات، والتي تعتبر ضرورة لالتقاط البيانات والمعلومات ومعالجتها وتخزينها وقدرتها على استرجاع المعلومات، يتم قياس جودة النظام باستخدام الابعاد وظيفية للبوابات وهي:

- سهولة الاستخدام والموثوقية.
- المرونة والتفاعلية.
- الأمان.
- إمكانية الوصول.
- التكامل.

ب- جودة المحتوى الرقمي:

تتميز الوثائق الأرشيفية بمجموعة من الخصائص والتي تنفرد بها عن غيرها من الوثائق ومن بين أكثر الخصائص أهمية هي الأصالة والصحة والقدم، يجب أن تكون الوثائق المعروضة على مستوى البوابة واضحة لكي يسهل على المستخدم استخدامها والاستفادة من معلومات التي تتضمنها⁽¹¹⁾.

ج- جودة خدمات وتنوعها:

تعمل البوابات على جلب أكبر عدد من المستخدمين وذلك من خلال توفير خدمات متنوعة، تعد جودة الخدمات وتنوعها من بين أبرز المعايير التي يقاس بها مدى نجاح البوابة، وتقاس جودة الخدمات باستخدام جملة من المعايير أهمها:

- الموثوقية: وهي القدرة على أداء الخدمة الموعود بها بفاعلية وكفاءة.
- الاستجابة: تتمثل في سرعة الاستجابة للمستخدمين وتلبية طلباتهم.
- التأكيد: قدرة الموظفين على نيل ثقة المستخدمين.
- التعاطف: الرعاية والاهتمام الذي توليه مؤسسات المعلومات للمستخدمين منها.

د- رضا المستفيد:

تعمل مراكز الأرشيف على إرضاء المستفيدين من خلال تقديم خدمات ذات جودة عالية ووفق السمات الشخصية للمستفيد، يعتبر رضا المستفيدين الشرط الأساسي لمعرفة نجاح البوابة الرقمية للأرشيفات الوطنية من عدمه لأن المستفيد هو المعني الأول بالخدمة وهو الذي يدلنا على نسبة جودة نظام والمحتوى والخدمات.

هـ- الأداء الوظيفي:

هو عملية تقييم الفوائد المتحصل عليها من استعمال البوابة الرقمية، وقدرتها على أداء المهام، يقاس الأداء الوظيفي بأربعة أبعاد هي:

- الانتاجية: مدى تحسين البوابة للخدمات المقدمة ومدى سرعتها وسهولتها.
 - ابتكار المهام: كيف يمكن أن يساعد التطبيق المؤسسة على اكتشاف أفكار ومهام جديدة.
 - رضا المستفيدين: قدرة البوابة على تقديم قيمة مضافة، من ناحية الخدمات المقدمة ومساعدة المستفيدين
 - التحكم: كيف يساعد التطبيق المؤسسات في تنظيم العمل ورفع الأداء
- إضافة إلى النقاط السابقة الذكر وفي دراسة للشيخ عمران وبشرة أحمد بعنوان Evaluation of E-Learning Web-Portals⁽¹²⁾ حيث قام الباحثان بصياغة مجموعة من المعايير لتقييم جودة البوابات الرقمية وهي كالتالي:

- الصحة.
- الموضوعية.
- إمكانية الوصول.
- التغطية.
- سهولة الاستخدام.
- الموثوقية.

- الفاعلية.
- الملائمة.
- الوضوح.
- المراجع الاضافية.
- الوسائط المتعددة.
- محرك البحث.
- الأسلوب.

2- جمعيات مهني الأرشف:

2-1 تعريف جمعيات مهني الأرشف:

لا شك أن لكل تخصص مهني هيئة تجمع الأفراد الذين يمارسون هذه المهنة قصد الدفاع عن حقوقهم وتطوير مهنتهم، هناك عدة تعريفات للجمعيات المهنية منها:

- هي هيئة تتألف من مجموعة من الأفراد المنتمين إلى مهنة واحدة، يجتمعون دوريا لمناقشة وتبادل الآراء حول القضايا والمشاكل التي تواجه المهنة بغية إيجاد حلول لها⁽¹³⁾.
- هي عبارة عن تجمع لمجموعة من الأفراد يمارسون نفس النشاط المهني تحت مظلة جمعية تهدف إلى ترقية المهنة والحفاظ على حقوق ممارسيها، وتحسين ظروف عملهم.

جمعيات المهنية للأرشف: منظمات غير حكومية تطوعية غير ربحية، وموجهة نحو قطاع الأرشف، تهدف إلى تطوير المعايير المهنية والممارسات في المؤسسات الأرشيفية، وتحسين ظروف عمل الأرشف⁽¹⁴⁾.

2-2 الهدف من إنشاء الجمعيات المهنية للأرشف:

يسعى المختصون في الأرشف والتوثيق إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من وراء إنشاء جمعيات وطنية ودولية مختصة في الأرشف، ومن أبرز الأهداف نذكر:

- التعريف بتخصص علم الأرشف.
- العمل على ترقية الوعي الأرشيفي في المجتمع⁽¹⁵⁾.

- إبراز أهمية الأرشيف في كتابة التاريخ والتعريف بالذاكرة الوطنية.
- توحيد جهود الأرشيفيين وأمناء المحفوظات والعمل على ترقية المهنة.
- حل المشاكل التي يعاني منها الموظفون في ميدان الأرشيف سواء في القطاع العام أو الخاص.
- تحسين ظروف العمل داخل المصالح والمؤسسات المكلفة بالحفظ.

2-3 مهام الجمعيات المهنية:

تهدف الجمعيات المهنية للأرشيف والمحفوظات إلى تطوير القطاع عن طريق جملة من المهام وهي:

- تطوير النظريات والمبادئ المتعلقة بتنظيم وتسيير الأرشيف.
- اقتراح وتطوير المعايير المتعلقة بمختلف المهام التي تندرج ضمن مهنة الأرشيف.
- إقامة دورات تكوينية للأرشيفيين قصد الرفع من كفاءتهم.
- التطوير من قدرات الأرشيفي للعمل في البيئة الرقمية.
- ترقية قطاع الأرشيف من خلال التعاون مع مختلف المنظمات والهيئات الدولية العاملة في الميدان.
- تقديم الاستشارات المهنية ودعم المؤسسات الأرشيفية.
- المساهمة في وضع أخلاقيات ممارسة المهنة الأرشيفية.
- نشر مخرجات البحث العلمي في ميدان الأرشيف.
- توفير مؤشرات تقييم الممارسات المهنية داخل المؤسسات الأرشيفية.
- تيسير الاتصال العلمي والمهني بين المختصين في الأرشيف.
- مناقشة مختلف القضايا المتعلقة بعلم الأرشيف.

2-4 الصعوبات التي تواجه جمعيات الأرشيف والمحفوظات العربية:

تواجه الجمعيات المهنية للأرشيف أثناء أداء مهامها وإيصال رسالتها مجموعة من الصعوبات، التي من شأنها إعاقة الجمعية والحيلولة دون تحقيق أهدافها، وتتنوع هذه الصعوبات ما بين التنظيمية والإدارية والتقنية والتي من الممكن أن نختصرها في:

- تغليب العمل الفردي على العمل الجماعي المؤسسي.
- نظرة الاحتقار السائدة على قطاع الأرشيف.
- عدم الاهتمام بمصالح الأرشيف من قبل المسؤولين على الرغم من معرفتهم بأهميتها.
- ممارسة العمل التطوعي الغير مقنن وعدم الاعتماد على العمل المنظم في إطار الجمعية.
- عدم توفر الدعم المادي الكافي لممارسة نشاطات الجمعية⁽¹⁶⁾.
- صعوبات تتعلق بتكوين الأرشيفيين على إدخال تكنولوجيا المعلومات والقدرة على استخدامها.

3- الدراسة التقييمية:

تهدف الدراسة إلى التعرف على البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين⁽¹⁷⁾، وتقييم الخدمات التي تقدمها ونسب الزيارات، اعتمادنا على المنهج الوصفي التحليلي قصد تفسير وفهم النقاط الأساسية المدروسة.

3-1- عدد ونسب زيارات البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين:

قصد التعرف على عدد الزيارات للبوابة محل الدراسة اعتمادنا على موقع (Alexa Internet) التابع لشركة أمازون وهو موقع متخصص في ترتيب واحصاء المواقع والبوابات الرقمية، تمكنا من خلال (Alex) من التعرف أيضا على نسبة زوار البوابة حسب موقعهم الجغرافي.

- الإطار الزمني لنسبة الزيارات: من 20 ديسمبر 2020 إلى 28 مارس 2021
- عدد زوار البوابة: 445118 زائر.
- مدة إبحار المستفيد في البوابة: 2:29 دقيقة.
- أهم الكلمات الرئيسية: SAA; Society of American Archivists; dacs; Archiviste
- نسبة الزوار من الولايات المتحدة الأمريكية: 62.86%.

تبين لنا من خلال النتائج المتحصل عليها من موقع (Alexa) أن هناك اهتمام كبير من قبل المتخصصين في الأرشيف الأمريكيين بالبوابة الرقمية للجمعية وهذا راجع لعدد الزيارات الحاصلة خلال الثلاثة أشهر الأخيرة، غير أن مدة الإبحار في البوابة مدة متوسطة نوعا ما إن لم نقل قليلة بالرغم من التنوع

في المحتويات والخدمات المقدمة من خلال البوابة، أما عن أهم الكلمات المفتاحية المستعملة من قبل المستخدمين للوصول للبوابة فإن 8.52% تستخدم اختصار الجمعية (SAA)، 3.85 تبحث باسم الجمعية الكامل Society of American Archivists، تليها نسبة 3.65 تستعمل كلمة (DACS) حيث يستعمل المستفيد هذا المصطلح للتعرف على معايير الوصف الصادرة عن الجمعية بالتعاون مع المجلس الدولي للأرشيف، كما يستخدم المستفيد كلمة Archiviste لأن الجمعية مختصة ومهتمة بشؤون الأرشيف.

3-2- المحتوى:

لتقييم محتوى البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين لابد من التعرف على مدى مطابقة محتوى البوابة لمعايير المحتوى:

3-2-1 الهدف من البوابة: لابد أن يكون للبوابة هدف محدد يذكر بوضوح، وهذا ما لاحظنا في

البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين، حيث يكمن الهدف من البوابة في:

- النهوض بالمكانة العامة للأرشيف والأرشيفيين.

- تعزيز ثقافة الإبداع والتعاون الأرشيفي.

ويكمن الهدف الأساسي للجمعية في تحقيق التميز المهني وتعزيز الابتكار لضمان حفظ واستخدام

السجلات والوثائق ذات القيمة الدائمة.

3-2-2 مسؤولية الموقع: يقصد بها المسؤولية الفكرية والمادية عن البوابة الرقمية، حيث يحدد هذا المعيار

مدى مصداقية المعلومات المنشورة على البوابة ومدى صحتها، بمجرد الدخول إلى الصفحة الرئيسية للبوابة

يتبين لك المسؤول عن البوابة وهي جمعية الأرشيفيين الأمريكيين، كما تمكننا من التعرف على مكان عمل

الجمعية وطرق التواصل مع المسؤولين عليها.

3-2-3 الجمهور المستهدف: تعمل البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين على جذب أكبر عدد

من المخصصين في مجال الأرشيف والتوثيق قصد الاستفادة من الخدمات التي تقدمها وتلقي الاقتراحات

والملاحظات التي من شأنها النهوض بالقطاع، كما تسعى إلى التعريف بالتخصص لمختلف شرائح المجتمع

وإبراز دوره في حفظ الذاكرة الوطنية للولايات المتحدة الأمريكية والعالم.

3-2-4 الموضوعية: تعالج البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين المواضيع المتعلقة بتخصص ومهنة الأرشفة، حيث تعمل على ترقية الممارسات المهنية وتطوير الأسس النظرية، ومن المواضيع الأكثر معالجة في البوابة هي إدارة الوثائق والأرشفة سواء في شقه التقليدي أو الإلكتروني، التقييم والتي تعتبر من أهم العمليات التي يقوم بها الأرشفة من أجل معرفة والتمييز بين الوثائق التي يجب حفظها والوثائق التي يتم إقصائها، معايير البناءات الأرشفية، معايير الوصف الأرشفية، سبل وآليات تطبيق التقنيات الجديدة في ميدان الأرشفة.

3-2-5 دقة المحتوى: يقوم على صياغة محتوى البوابة الرقمية المدروسة جملة من الخبراء والمختصين، وهذا الأمر من شأنه ضمان دقة المحتوى الرقمي المنشور على البوابة وسلامته من الأخطاء، تتميز البوابة الرقمية لجمعية الأرشفة الأمريكيين بدقة المحتوى الرقمي وتنظيمه بحيث ما يوفر للمستفيد سهولة في الوصول واختصار الوقت والجهد في البحث.

3-2-6 تنظيم البوابة وبناءها: تتميز البوابة الرقمية محل الدراسة بالتنظيم الجيد، حيث تتميز الهندسة الشكلية للبوابة الدقة، أما عن الخطوط فتتميز بالوضوح، أما فيما يخص الألوان فتستعمل البوابة اللون الأزرق والأبيض والأسود والأحمر في أغلب صفحاتها الفرعية، وتوفر البوابة عدة صيغ لعرض المحتوى الرقمي.

خدمات البوابة الرقمية لجمعية الأرشفة الأمريكيين:

توفر جمعية الأرشفة الأمريكيين العديد من الروابط والخدمات عبر بوابتها الرقمية ومن بين أبرز الخدمات نذكر:

- إتاحة الاطلاع على أحدث المعايير المتعلقة بإدارة الوثائق الأرشفية: تعمل الجمعية منذ نشأتها على تطوير وترقية مهنة الأرشفة سواء كان في الداخل الأمريكي أو نشر المعايير على النطاق العالمي بالتعاون مع هيئات دولية مثل المجلس الدولي للأرشفة، تمكن البوابة الرقمية للجمعية روادها من الاطلاع على أحدث المعايير المتعلقة بتنظيم وتسيير الوثائق والأرصدة الأرشفية سواء في البيئة التقليدية أو الرقمية،
- الخدمات التعليمية والدورات التدريبية: تتيح البوابة الرقمية لجمعية الأرشفة الأمريكيين العديد من الخدمات التعليمية والدورات التكوينية لترقية وتطوير الكفاءة المهنية لأمناء المحفوظات، تكون الدورات

التكوينية في أغلب الأحيان باشتراك رمزي، وتهتم بصفة كبيرة بعملية الترتيب والوصف للمقتنيات الأرشيفية، كما تساعد أخصائي الأرشيف على تنمية قدراته ومهاراته في التعامل مع المحتوى الرقمي.

- **الخدمات الإخبارية:** بغية إعلام المستفيد بكل ما هو جديد في ميدان الأرشيف تقدم البوابة محل الدراسة خدمات إخبارية لأهم التطورات في مجال الأرشيف، تمكننا الخدمات الإخبارية من التعرف على أحدث المقالات والإشكالات والمواضيع الحديثة في المجال، كما تمكننا من التعرف على أبرز القوانين والإجراءات التنظيمية الجديدة في مجال الأرشيف.

- **خدمات النشر:** تساعد بوابة الجمعية المؤلفين والمختصين في مجال الأرشيف والتوثيق على نشر بحوثهم العلمية على أوسع نطاق، عن طريق عرضها في صفحة البوابة وفق إجراءات وقواعد تحددها الجمعية على أن يتم تحكيم البحوث العلمية ومن ثم نشرها عبر مدونة البوابة الرقمية.

الاطلاع على أرشيف مجلة الأرشيف الأمريكي: مجلة الأرشيف الأمريكي هي مجلة تصدر عن جمعية الأرشيفيين الأمريكيين تعنى بقضايا وشؤون الأرشيف وتتيح البوابة الرقمية للجمعية للمستفيدين الاطلاع على أرشيف المجلة وتحميل المقالات العلمية المختلفة بغية استخدامها في انجاز بحوثهم العلمية، وتعتبر مجلة الأرشيف الأمريكي أهم المجالات المختصة في الأرشيف على الصعيد العالمي.

- **روابط لجمعيات وهيئات دولية مختصة في الأرشيف:** توفر البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين العديد من الروابط لهيئات عالمية مختصة في مجال التوثيق والأرشيف ومن بين أهم الروابط:

- المجلس الدولي للأرشيف.
- جمعية المحفوظات البريطانية.
- جمعية الأرشيفيين الأستراليين.
- جمعية الأرشيفيين الفرنسيين.
- جمعية الأرشيفيين الإسبانية.
- الجمعية البرتغالية للمكتبات والأرشيف والتوثيق.
- جمعية الأرشيفيين الإيطاليين.
- جمعية الأرشيفيين الهولنديين.

- إدارة أرشيف الدولة بجمهورية الصين الشعبية.

- روابط لمواقع الجمعية على وسائل التواصل الاجتماعي: بغية الوصول إلى المستفيد والتعريف بخدماها لجأت جمعية الأرشيفيين الأمريكيين إلى إنشاء مواقع للجمعية على شبكات التواصل الاجتماعي ومن بين أهم المواقع المعتمدة من قبل الجمعية هي:

- فيسبوك.

- تويتر.

- أنستغرام.

- لينكدن.

توفر شبكات التواصل الاجتماعي العديد من المزايا لمؤسسات المعلومات مثل سهولة الوصول إلى المستفيد، تقديم خدمات عن بعد، الإجابة عن أسئلة واستفسارات المستفيد أو ما يسمى بالخدمة المرجعية، إتاحة المحتوى الرقمي، تقديم البث المباشر للندوات والمؤتمرات، تقديم معارض ونشاطات عن بعد.

- فرص العمل: تحرص البوابة الرقمية للجمعية على التعاون مع مختلف الهيئات العالمية من أجل توفير الوصول إلى المختصين في ميدان الأرشيف، والمقصود هنا أن الجمعية تعمل كوسيط بين المؤسسات والأفراد المختصين في الأرشيف وذلك من خلال عرض مناصب العمل المتوفرة في مختلف المؤسسات.

- تسويق الكتب والمنشورات والبيع الإلكتروني: مع ظهور وانتشار جائحة كوفيد19 ظهرت الحاجة الماسة إلى التسويق الإلكتروني حيث عملت مختلف المؤسسات على إغلاق مراكزها وتقديم خدماتها والتسويق لمنتجاتها عن بعد، وفرت البوابة للجمعية سوق إلكترونية لبيع الكتب الرقمية بأسعار مقبولة، وذلك قصد توسيع سبل الاستفادة من المؤلفات والمحتويات الرقمية المكتوبة في مجال الأرشيف والتوثيق.

النتائج:

وقفت الدراسة على خدمات البوابة الرقمية لجمعية الأرشيفيين الأمريكيين وطرق عرض محتوياتها الرقمية، تمكنا من التوصل إلى النتائج التالية:

- 1- أظهرت النتائج أن هناك اهتمام كبير بالبوابة الرقمية من قبل المتخصصين في الأرشفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بالرجوع إلى عدد الزيارات الحاصلة خلال الثلاثة أشهر الأخيرة.
- 2- طريقة عرض المحتوى الرقمي في البوابة محل الدراسة تميزت بالدقة والوضوح والموضوعية وتعدد أشكال العرض.
- 3- تسعى البوابة الرقمية لجمعية الأرشفة الأمريكيين إلى ترقية وتطوير الممارسات المهنية لأمناء المحفوظات، وذلك من خلال توفير عملية الاطلاع على العديد من المعايير الحديثة في مجال إدارة المحفوظات سواء الرقمية أو الورقية.
- 4- تقيم البوابة العديد من الدورات التكوينية لفائدة أمناء المحفوظات، كما توفر روابط لأقسام جامعية مختصة في الأرشفة والتوثيق في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا.
- 5- بغية تمكين المستفيدين من الاطلاع على أبرز المستجدات في ميدان الأرشفة توفر البوابة خدمات إخبارية.
- 6- تمكن البوابة المختصين من طرح أفكارهم وعرضها على صفحاتها بمختلف الصيغ.
- 7- بغية التعريف بأهم الهيئات والجمعيات الدولية المختصة في ميدان الأرشفة والاستفادة مما تقدمه من خدمات ومعارف علمية، توفر البوابة الرقمية للجمعية محل الدراسة روابط لهذه الهيئات.
- 8- من أجل التعريف بأنشطتها وخدمات وتعزيز مرئيتها عملت البوابة الرقمية للجمعية على توفير روابط لمواقع الجمعية على عدة شبكات تواصل اجتماعي.
- 9- تعمل الجمعية على التسويق للمنتجات الفكرية لأعضائها، كما تعمل على توفير فرص عمل للمختصين في المجال.

المقترحات:

- 1- ضرورة استغلال تقنية البوابات الرقمية من قبل جمعيات المكتبات والأرشفة العربية، والاستفادة من المزايا والخدمات التي توفرها.
- 2- العمل على استغلال البوابة للتعريف بالجمعيات المهنية للأرشفة لتمكين المختصين من التواصل العلمي وتبادل الأفكار والمقترحات بغية تنمية المهنة في العالم العربي.

3- العمل على الاستفادة من التجارب الرائدة في مجال البوابة الرقمية.

4- ضرورة ترقية وتطوير خدمات الجمعيات العربية للمكتبات والمعلومات والأرشيف في البيئة الرقمية.

5- العمل على التسويق والترويج للمهنة والتعريف بها في الفضاء الرقمي.

خاتمة

إن للبوابات الرقمية دور هام جدا في التعريف بالجمعيات المهنية المختصة في الأرشيف بغية الاستفادة من خدماتها ونشاطاتها، فهي وسيلة أساسية للتواصل بين المتخصصين والمهنيين وآلية لنشر آرائهم ومقترحاتهم على أوسع نطاق، كما تساهم البوابات الرقمية للجمعيات المهنية في تطوير مهنة الأرشيف عن طريق نشر المعايير والتجارب المهنية، تحث الدراسة القائمين على الجمعيات المهنية للمكتبات والأرشيف في الدول العربية على ضرورة الاستفادة من هذه التقنية قصد دعم وتعزيز المحتوى الرقمي للأرشيف المنشور باللغة العربية، وتسهيل سبل التواصل بين المهنيين من أجل تطوير الممارسات في الدول العربية.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد فرج أحمد، نحو تصميم بوابة عربية إلكترونية للمحتوى الرقمي، أعمال المؤتمر العشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الدار البيضاء، 2009، ص.ص 1-33.
- 2- سيف الجابر ووليد علي البادي، الجمعيات المهنية ودورها في التنمية المستدامة لتخصص المكتبات والمعلومات: الجمعية العمانية للمكتبات والمعلومات نموذجا، المؤتمر الإقليمي للاتحاد الدولي للمكتبات ومؤسساته في المنطقة العربية، تونس، 2017، ص.ص 163-180.
- 3- عفاف العلوي، مواقع جمعيات المكتبات والمعلومات العربية على شبكة الانترنت: دراسة تقييمية، QScience Proceedings، المجلد 05، 2016.
- 4- Howard Strauss, Web Portals: The Future of Information Access and Distribution, The Serials Librarian, 2003, 44:1-2, 26-35, DOI: 10.1300/J123V44n01_04
- 5- هند علوي وأحمد ميسورة، المحتوى الرقمي العربي عبر شبكة الانترنت: اقتراح تصميم بوابة عربية لإدارة المحتوى الرقمي، مجلة إشارة للمعلومات والأرشيف والمكتبات، المجلد 04، العدد 01، 2020، ص.ص 62.88.
- 6- أحمد فرج أحمد، المرجع السابق.

- 7- خلود موسى عمران وندي بدر جراح ، تصميم بوابة إلكترونية لمواقع المكتبات الرقمية في دول الخليج العربي، مجلة الخليج العربي، المجلد 39، العدد 3-4، 2011، ص.ص 244-206.
- 8- Michel Eboueya and Lorna Uden, Benefits and Limitations of Portals, 2017, on the link:
https://www.researchgate.net/publication/240321078_Benefits_and_Limitations_of_Portals/references
- 9- إسراء علي السيد، استخدامات الجمهور المصري للبوابات الإلكترونية لدواوين المحافظات والاشباعات والمتحقق منها: دراسة تطبيقية، مجلة البحث العلمي في الأدب، العدد 20، 2019، ص.ص 408-428.
- 10- Mutaz M. Al-Debei & Dima Jalal & Enas Al-Lozi, Measuring web portals success: A respecification and validation of the DeLone and McLean information systems success model, International Journal of Business Information Systems, 14(1), 2013, p.p 96-133
- 11- Sheikh Mohammad Imran, Evaluation of E-Learning Web-Portals, Journal of Library & Information Technology ,37(3),2017, 205-212.
- 12- أحمد محمد الشامي وسيد حسب الله، الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، 2001.
- 13- محمد النجار، البرامج الانتخابية للمرشحين لانتخابات الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، المجلد 24، ص.ص 221-256.
- 14- هبة أحمد المبتولي، دور الجمعيات المهنية للمكتبات والمعلومات في تطوير مهارات الأخصائيين في الوطن العربي: دراسة تحليلية، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، المجلد 06 ، العدد 04 ، 2019، ص.ص 350-389.
15. حنان الصادق بيران، الجمعيات المهنية والمجتمعات المعرفية: قراءة تحليلية لتأثير رؤية مستقبلية، مجلة Cybrarians Journal، العدد 32، 2013، على الرابط:
http://www.journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=article&id=651:hananb&catid=263:papers&Itemid=95
16. Society of American Archivists, on the link:
<https://www2.archivists.org/>

أساليب وطرق قياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية

نصر ناصر مسلم أبو كرش

الجامعة العربية الأمريكية - فلسطين

naser_karsh@yahoo.com

الملخص بالعربية:

يهدف البحث إلى دراسة "أساليب وطرق قياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية"، تدور إشكالية الدراسة حول استجلاء أهمية أساليب وطرق قياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية، من منطلق بيان دور إدارة الموارد البشرية في مساعدة المؤسسات لبلوغ هدفها نحو الميزة التنافسية. وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، والتحليل والربط والتفسير العلمي معتمداً على المصادر الأولية، والمصادر الثانوية، وضمن هذا الإطار تبين أن رأس المال الفكري، في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة، يمثل المصدر الأهم للميزة التنافسية، والأصل الأكثر قيمة ودورا في الإنتاج، وأوصت الدراسة بنشر الوعي حول أهمية رأس المال الفكري وتأثيره في العمل، وإشراك العاملين في اتخاذ القرار من خلال ورش العمل، والبرامج التدريبية، والفعاليات التي تبني العلاقات مع العاملين، ومن أهم الصعوبات التي واجهت الباحث تركيز المؤسسات على المقاييس المادية، وبالتالي عجزها عن تصور الأداء المستقبلي.

الكلمات المفتاحية: رأس المال الفكري، المؤسسات الفلسطينية، طرق قياس رأس المال الفكري

Methods of measuring intellectual capital in the Palestinian institutions

Dr. Nasr Nasr Muslim Abu Karsh

The Arab American University, Palestine

naser_karsh@yahoo.com

Abstract:

This study tackles the problem of demonstrating the importance of the means and methods which are used in measuring the intellectual capital in the Palestinian institutions; it does so through illustrating the role of human resources management in helping those institutions achieve their goal competitively. The researcher uses the historical approach which basically studies the phenomenon as it is in reality, analyzes the data, and provides a scientific explanation that is based on primary and secondary evidence. Using this framework, the study concludes that the intellectual capital, within a knowledge-based economy, is the most important source for competition and the most valuable asset in production. The study

recommends spreading awareness about the importance of the intellectual capital and its major influence in the labor market; it also recommends including the workers in decision making through workshops, training programs, as well as events which builds relationships amongst the employees. One of the main challenges to this study is the institutions' sole interest in financial measures which hinders their ability to envision the possible future performance of this theory.

Keywords: intellectual capital, Palestinian institutions, methods of measurement

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة، وقبل دخولنا عام 2000، تغيرات سريعة وتحديات كبيرة في عالم المنظمات كان سببها الأساسي بروز ظاهرة العولمة، وتلاحق الابتكارات والابداعات السريعة ونشوء منظمة التجارة العالمية، حيث كان الاعتقاد السائد قبل هذه التغيرات وإلى وقت قريب أن ثورات الأمم تتكون فقط من الأصول المادية الملموسة مثل المباني والعقارات، ولم يكن يولى أي اهتمام لمدى تأثير العنصر البشري في تلك الثروات، ولكن مع بداية عصر التكنولوجيا أصبح هذا الحقل من الحقول الحديثة، ومن أهم القضايا التي تحاول المنظمات كافة في عصرنا الحالي مواجهتها ومعالجتها، وإلغاء المفاهيم القديمة التي كانت سائدة حول مفهوم رأس المال الفكري (1). وبما أن موضوع رأس المال الفكري من أهم الموضوعات المعاصرة الذي يركز على الطاقات الابتكارية والإبداعية الموجودة عند العاملين، فإن المنظمات المعاصرة كافة تنظر اليوم إليه على أنه أعلى الموارد وأكثر الموجودات قيمة (2). يمتلك رأس المال الفكري في المؤسسات العديد من العوامل التي تعدّ أحد العناصر الرئيسة لعملية التنمية، إضافة لكونه أحد أهم الموارد التي يجب استغلالها لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسة (3). لذا أصبح رأس المال الفكري هو رأس المال الحقيقي للمنظمات باعتباره الركن الذي يلعب الدور الرئيس في عملية الابتكار والتجديد، وهو القائد في عملية التغيير والإبداع (4). واستناداً إلى ما سبق، يرى الباحث أن لرأس المال الفكري أهمية لا تقل عن الموارد الأخرى في المؤسسة، لأنه يعتبر الوقود الذي يمكنها من النمو السريع في ظل وجود بيئة تنافسية قوية في مجالات العمل كافة، وأن الاستثمار الحقيقي في تطوير رأس المال الفكري بمكوناته جميعها يؤدي إلى رفع كفاءة المؤسسة وزيادة إنتاجيتها وقدرتها على تحقيق أهدافها وغاياتها المنشودة.

مشكلة الدراسة

يعدّ رأس المال الفكري من أهم الاستثمارات في الموارد البشرية باعتبارها من أهم الأصول في المؤسسة، ولأهمية ذلك في خلق ميزة تنافسية في هذه المؤسسات، والنهوض بالمستوى العام لها، لمواكبة التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، ونظراً لأهمية رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية بشكل خاص، ونتيجة لما تعانيه هذه المؤسسات، وما يصدر من شكاوى في بعض الأحيان، نتيجة عدم ممارسة بعض الموظفين للدور المطلوب القيام به، ولمعرفة كيفية قياس هذه المؤسسات لرأس المال الفكري، وما هي الطرق المعتمدة في ذلك بهدف دعم ميزتها التنافسية، ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي كمدير عام للتربية والتعليم لمديرية جنوب نابلس، وما لاحظته من عدم قيام بعض الموظفين بمهامهم الواردة في وصفهم الوظيفي، وتقدم بعض المراجعين بالشكاوي نتيجة لتأخر الموظفين في إنجاز مهامهم، تحددت مشكلة الدراسة في التعرف إلى أساليب قياس رأس المال الفكري وطرائقه في المؤسسات الفلسطينية .

تساؤلات الدراسة

انبثق عن مشكلة الدراسة السؤالان التاليان:

1. ما هي الأساليب والطرق المستخدمة لقياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية؟
2. ما دور رأس المال الفكري في مجابهة التحديات التي تواجه المؤسسات، وما هي كيفية توظيفها في تطوير قدرات المؤسسة وإمكانياتها؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- بيان أهمية وجود رأس المال الفكري الذي يعد مفتاحاً للتعامل مع التحديات المعاصرة، وهذا بدوره يعمل على تحقيق التفوق التنافسي للمؤسسات من جهة، والاستفادة من التحديات التي تواجه المؤسسات لتطوير قدراتها وإمكانياتها من جهة أخرى.
- تقييم طرق قياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية وتحقيق الميزة التنافسية.
- وضع مجموعة من التوصيات التي يمكن من خلالها النهوض بالمؤسسات الفلسطينية نحو الميزة التنافسية.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية رأس المال الفكري من أهمية موقع الفئة الحاملة له، وهي فئة ذات تراكم معرفي وتجارب كبيرة لا تسمح للمنظمة فقط بتجاوز العراقيل والمشاكل التي تعيق نموها الطبيعي، بل تتجاوز ذلك إلى إدخال التعديلات الجوهرية على كل شيء في أعمال المنظمة، وابتكار أعمال جديدة تسمح لها بالتكيف مع محيطها العام من جهة والبقاء في الريادة من جهة ثانية، وذلك من خلال قدراتها الابتكارية والتنظيمية، وطاقاتها الإبداعية المتجددة في خلق القيمة وزيادة قدرتها التنافسية من خلال تجويد الأداء للمؤسسة(5). كما تكمن أهمية الدراسة في محاولتها إظهار الأهمية النظرية من خلال دراسة الأدبيات ذات الصلة بموضوع طرق قياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية بهدف دعم الميزة التنافسية لها، ومن ثمّ الاستفادة منها في تقديم إجابات واضحة عن تساؤلات علمية تتعلق بمسار رأس المال الفكري في المؤسسات وطرق قياسه، كما تساعد أصحاب القرار على وضع الخطط لإعادة النظر في الأساليب المتبعة في تنمية المؤسسات.

مصطلحات الدراسة

المؤسسة: "مصطلح رديف للمنظمة أو المنشأة، حيث تعمل على تلبية الحاجات الإنسانية بطريقة منظمة ذات نسق معين يوجهها، وتُنظم المؤسسات التي تلبي حاجات المجتمع وتُدار بطرق مختلفة ولأغراض مختلفة"(6).

رأس المال الفكري: يعد رأس المال الفكري (Intellectual Capital) ويرمز له بالرمز (IC) من الموضوعات الجديدة في الأدب الإداري، حيث يتمثل رأس المال الفكري بامتلاك نخبة متميزة من الموظفين على جميع المستويات، بمعنى ما يتوفر لدى المنظمة من موظفين يمتلكون قدرات عقلية (معرفة، ومهارات، وقيم، وخبرات ...) يمكن توظيفها واستثمارها في زيادة المساهمة الفكرية، لتحسين أداء المنظمة، وتطوير مساحة ابتكارها، بشكل يحقق لها علاقات فاعلة مع جميع الأطراف المتعامل معها(7). ويعرف الباحث "رأس المال الفكري لأغراض الدراسة إجرائياً" بأنه: امتلاك المؤسسات نخبة متميزة في جميع المستويات من العاملين القادرين على التعامل المرن في ظل نظام إنتاجي متطور، كما لها القدرة على إعادة تركيب وتشكيل النظام في المؤسسة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على أساليب قياس رأس المال الفكري وطرائقه في المؤسسات الفلسطينية الحدود الزمانية: الفصل الصيفي للعام (2020/2019).
الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس.
الحدود البشرية: الموظفون الإداريون ومديرو المدارس.
الحدود المنهجية: ستحدد نتائج الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.

الاطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

يعد رأس المال الفكري السائد في المنظمات المعاصرة أحد متطلبات نجاحها وبقائها في بيئة الأعمال، ومؤشراً للمناخ التنظيمي الذي تتميز به المنظمة عن غيرها من المنظمات الأخرى، لذا فإن الاهتمام برأس المال الفكري بأبعاده ومكوناته المختلفة (البشري، والهيكلي، والعلاقاتي) يشكل مسؤولية تنظيمية واجتماعية وأخلاقية تتحملها المنظمات، وهذا من شأنه أن ينعكس بنتائج ملموسة على جهود المنظمة من حيث النمو والازدهار والتكيف للمتطلبات البيئية؛ فنجاح المنظمة في بناء رأس مال فكري متميز يمكن أن يساعدها في إطلاق طاقات أفرادها العاملين تحقيقاً لهدف زيادة الإنتاجية كماً ونوعاً، وكلما استطاعت وضع البرامج الكفيلة لذلك البناء تكون النتيجة نجاحات متواصلة للمنظمة في عالم فيه من التنافس الشديء الكثير (8). وبناءً على ما تقدم سوف يقوم الباحث بالتعرف إلى مفهوم رأس المال الفكري، ومكوناته، وكيفية بنائه، وتطويره، والأدوار المنوطة به، وخصائصه، وأهميته، بالإضافة إلى أساليب قياسه، ونماذجه، والمخاطر المحتملة لرأس المال الفكري.

مفهوم رأس المال الفكري

يعيش العالم فترة غير مسبقة من التغيير والتطوير المستمر، حيث أدى الانحسار التدريجي لعصر الثورة الصناعية، والانطلاق نحو الاقتصاد القائم على المعرفة إلى ظهور منظمات الأعمال المبنية على المعرفة والمعلومات التي تعتمد في المقام الأول على الخبراء والمتخصصين والمبدعين وذوي القدرات المعرفية المتميزة، حيث أصبح تركيز منظمات الأعمال في العصر الحالي على المعرفة المتراكمة في عقول الموارد

البشرية والناجحة عن الممارسة الفعلية للعمل والتوجيه والمساندة من القادة، وتبادل الأفكار والخبرات مع الزملاء في العمل والتعرض لمطالب العملاء، وكذا نتيجة التدريب وجهود التنمية والتطوير التي تستثمر فيها المنظمات مبالغ هائلة، فهذه المعرفة المتراكمة المتزايدة تشكل رأس المال الفكري في المنظمة(9). ويرى السعيد(10) أن رأس المال الفكري هو "مجموعة القيم غير الملموسة التي تعد جزءاً من رأس مال المنظمة التي تشتمل على مكونات بشرية وهيكلية وعلائقية، تساهم في إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة تساعد على البقاء، وتحسين الحصة السوقية وتعظيم القدرات التنافسية للمنظمة.

أهمية رأس المال الفكري

يعد رأس المال الفكري، لأي مؤسسة، القيمة التي تميزها عن المؤسسات المماثلة، بل وتعطيها الصدارة في حال تفوقها عن غيرها، فمعيار التنافس اليوم المعرفة والمعلومات والمهارات، وبما أننا نعيش في عصر التقدم التكنولوجي وعصر المعرفة، فإن المؤسسات تهتم بتطوير هذه المجالات التي تعبر عن مكونات رأس المال الفكري، وهذا الاهتمام يؤدي بالمؤسسات إلى ما يأتي(11)

1. زيادة القدرة الإبداعية.
 2. إبحار العملاء، وجذبهم، وتعزيز ولائهم.
 3. تعزيز التنافس بالوقت من خلال تقديم المزيد من المنتجات الجديدة أو المتطورة، وتقليل الفترة بين كل ابتكار والذي يليه.
 4. خفض التكاليف وامكانية البيع بأسعار تنافسية.
 5. تحسين الإنتاجية.
 6. تعزيز القدرة التنافسية.
- وذكر طالب والعبادي(12) أهمية رأس المال الفكري في النقاط التالية:
1. يعد رأس المال الفكري مستقبل المنظمات الساعية للنجاح في الأمد البعيد؛ إذ يمثل بشكل محسوس امتلاك الخبرات والتجارب والتقنيات والكفاءات الفردية في المنظمة.
 2. يعد رأس المال الفكري السلاح الأساسي للمنظمة في عالم اليوم، وذلك بسبب أن الموجودات الفكرية

تمثل القوة الحصينة التي تضمن البقاء للمنظمة.

3. يعد وجود رأس المال الفكري في المنظمة بمثابة ميزة تنافسية، نتيجة لما تقدمه هذه الرؤوس من معرفة مفيدة، وقدرة المنظمة تلك على استثمار تلك المعرفة لتحقيق الميزة التنافسية.

مكونات رأس المال الفكري

لقد قدم مجموعة من الباحثين تصنيفات متعددة لتحديد ماهية رأس المال الفكري، من خلال محاولة تحديد مكوناته، تتفق هذه التصنيفات في مكوناتها، ولكنها تختلف في طريقة التصنيف، فمنهم من صنفها إلى اثنين ومنهم إلى ثلاثة ومنهم إلى أربعة أو يزيد، وهي على النحو الآتي:

1. تصنيف (Thomas Stewart)

حيث صنف رأس المال الفكري في ثلاث مكونات رئيسية (13).

أولاً: رأس المال البشري، وهو يحظى بأهمية كونه المصدر الأساسي للابتكار والتجديد في المنظمة، وذلك لما يتمتع به الأفراد من المقدرة العقلية، والمهارات، والخبرات، والمعنويات اللازمة، لإيجاد الحلول العملية المناسبة لمتطلبات وحاجات المستفيدين وتمكين منظماتهم من البقاء والمنافسة.

ثانياً: رأس المال الهيكلي، وهو يتضمن القدرات التنظيمية للمنظمة التي تلبي طلبات المستفيدين، من خلال نقل المعرفة وتعزيزها في الموجودات الفكرية الهيكلية كنظم المعلومات، وحقوق النشر والتأليف، وسمعة المؤسسة، وبراءات الاختراع.

ثالثاً: رأس المال الزبائني "المستفيدين" ويشمل رضا الزبون، وولاء الزبون، والاحتفاظ بالزبون، وتمكين الزبون، ومشاركة الزبون.

2. نموذج الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير:

قامت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير بوضع تصنيف لقياس رأس المال الفكري عبر مكوناته، وهي بحسب الجمعية أربع مكونات أساسية (14).

1. رأس المال البشري: ويتكون من (المعارف، والمهارات، وكفاءة العاملين في المنظمة).

2. رأس المال الإبداعي: ويتكون من أجزاء ثلاثة هي (قدرة المنظمة على الإبداع، وإنتاج منتجات جديدة، وتقديم خدمات جديدة).

3. رأس مال العمليات: ويتألف من أربعة أجزاء هي (عمليات المنظمة، وتقنيات المنظمة، ونظم معلومات، ومقدار الإنفاق الفني والإداري)

4. رأس مال الزبائن: ويعبر عن قيمة علاقة المنظمة مع الزبائن ويتكون من (العلاقات مع الزبائن، وتلبية

حاجات الزبون، وفاعلية التسويق، ودعم الزبون)

أولاً: رأس المال البشري

يرى مهنا (15) أن رأس المال البشري هو إجمالي المعرفة والمهارات والتدريب والتعليم والخبرات، سواء كانت هذه المعرفة عامة أو متميزة ومتفردة، مثل: الابتكار والإبداع وروح المبادرة وقدرات الموظفين لحل مشكلاتهم، ورأس المال هذا متلازم مع الموظفين ولا يمكن للمنشأة امتلاكه بل توظيفه. وحسب عبيدات (16). أن رأس المال البشري من أهم مكونات رأس المال الفكري؛ لأنه يتعلق بالعقل البشري، ويتركز على التفكير والمعرفة والمهارات والإبداعات التي يتمتع بها الأفراد، بالإضافة إلى صفاتهم وسلوكياتهم ومنظومة القيم التي يتحلون بها، ويلعب رأس المال البشري دوراً أساسياً في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات والدول على حد سواء. ومن أهم مؤشرات رأس المال البشري في المنظمات التي أوردتها (17) ما يأتي:

1. قدرات العاملين: القيادة الاستراتيجية لإدارة المنظمة، ومستوى جودة العاملين، وقدرة التعلم لدى العاملين، وكفاءة عمليات تدريب العاملين، وقدرة العاملين على المشاركة في اتخاذ القرار.

2. إبداع العاملين: قدرات الإبداع والابتكار لدى العاملين، والدخل المتحقق من الأفكار الأصيلة للعاملين.

3. اتجاهات العاملين: تطابق اتجاهات العاملين مع قيم المنظمة، ودرجة رضا العاملين، ومعدل دوران العمل، ومتوسط مدة خدمة العاملين بالمنظمة.

وتبعاً لذلك يمكن للباحث القول: إن رأس المال البشري يمثل المعرفة التي يمتلكها العاملون وتتمثل في المهارات والخبرات المتراكمة عند العاملين، التي تخلق لديهم مهارات القيادة والقدرة على حل المشاكل، واتخاذ القرارات السليمة لأداء الأعمال بشكل فعال.

ثانياً: رأس المال الهيكلي

إنّ رأس المال الهيكلي هو أي شيء في المنظمة يدعم العاملين في أداء عملهم، ويتمثل رأس المال الهيكلي بالبنية التحتية والداعمة للعاملين، وتمتلك المنظمة رأس المال الهيكلي، ويبقى معها حتى عند مغادرة العاملين لها، ويتضمن رأس المال الهيكلي الأشياء التقليدية كالبائانات، والأجزاء المادية للحاسبات، والبرمجيات، والعمليات، وبراءة الاختراع، والعلامات التجارية، فضلاً عن نظام المعلومات الخاص بها(18).

ثالثاً: رأس المال العلاقي

ويمثل قيمة العلاقات التي تقيمها المنظمة مع الزبائن من خلال زيادة رضا الزبون وولائه، ومدى الاحتفاظ به عن طريق الاهتمام بمقترحاته والاستماع إلى الشكاوى المقدمة منه، وإيجاد الحلول الناجعة لها بالسرعة الممكنة، ومشاركته في أعمالها وصفقاتها، أو إقامة علاقات تعاون قوية (19)

بناء رأس المال الفكري

ويشير (20) إلى أن رأس المال الفكري هو المعرفة المقيدة التي يمكن توظيفها واستثمارها بشكل صحيح لصالح منظمة الأعمال، حيث يستوجب البحث عن آليات بناء رأس المال الفكري، ويمكن إجمالها في آليتين هما: آلية الاستقطاب، وآلية الصناعة.

أولاً: استقطاب رأس المال الفكري.

معظم الشركات تولي اهتماماً واسعاً لاستقطاب الموارد الكفوة، كما توجد استراتيجيات كأساس لمجال العمل لاستقطاب القدرات العقلية، والاستراتيجيات هي:

1. شراء العقول من سوق العمل: إن على إدارة الموارد البشرية متابعة العقول البراقة والنادرة بغرض جذبها واستقطابها كخبرات متقدمة، تستفيد منها المؤسسة بشكل كبير في زيادة رصيدها المعرفي الذي ينعكس في زيادة عمليات الابتكار والإبداع المستمر.

2. شجرة الكفايات: تعد إحدى تقنيات إدارة الموارد البشرية الإلكترونية، وتمثل مخططاً يوضح المهارات والخبرات والمعارف، فضلاً عن سيرهم الذاتية من أجل تحديد المزيج الصحيح من الأفراد المطلوبين. إن الكفاية تتضمن مكونين هما: المكون المعرفي، والمكون السلوكي، ويمكن التوضيح على النحو التالي:

1. المكون المعرفي: يتضمن المفاهيم النظرية، والمعلومات، والمهارات، والخبرات المتصلة بإدارة الشخص.
2. المكون السلوكي: يتضمن مجموع ما يقوم به الشخص أثناء تأدية العمل، ويمكن ملاحظته وتقييمه.
3. مراجعة منظمات المعرفة والتعلم: المنظمات التعليمية من مدارس، ومعاهد، وجامعات، تُعد مصدراً مهماً لاكتشاف المواهب واستقطابها.

ثانياً: صناعة رأس المال الفكري:

أكد (21) على ضرورة بناء رأس المال الفكري، لأنه يمثل مصدراً للميزة التنظيمية التي تمثل تراكم إمكانيات منظمة ما لابتكار المعرفة والمشاركة فيها، بما يجعلها تتفوق على الشركات المنافسة لها، حيث توجد عدد من الاستراتيجيات لصناعة رأس المال الفكري وهي كما يلي:

1. خريطة المعرفة: وهي تقديم عرض مرئي للمعرفة الحيوية المؤدية إلى تحقيق أهداف استراتيجية، كما تركز على نوع المعرفة.
2. بناء الأنسجة الفكرية: وهي تشكيل فرقي يشبه نسيج العنكبوت، يشارك فيه مجموعة ابتكارية تتفاعل مع بعضها البعض، ثم تنحل عند انتهاء المشروع ليشكل مشروعاً آخر بمجموعة ابتكارية جديدة وتعليم جديد آخر (22)
3. القيادة الذكية: كما ورد في (23) إن التعامل مع رأس المال الفكري يتطلب قيادة ذكية، لأن المدير الذكي يركز اهتمامه على التعلم المنظمي، ويكون مساعداً للتعلم أكثر مما يكون مشرفاً ومعلماً وأكثر مما يكون معطياً للأوامر.

تنمية وتطوير رأس المال الفكري

أصبح رأس المال الفكري موضوعاً بارزاً للمهتمين بالفكر الإداري، وهو أحد البنود الثابتة في أجندات أعمال المنظمات المعاصرة؛ إذ إنها في غاية الأهمية، وعليه فتنمية وتطوير قاعدة فكرية تعد من التحديات التي تواجهها المنظمات المعاصرة، حيث إن المنظمات اليوم تحتاج إلى الأفراد الذين يملكون مخزوناً أوسع من المعارف والمهارات.

ونورد فيما يأتي أهم الطرق التي تساعد في تنمية رأس المال الفكري في المنظمات :

1. الاستقطاب السليم الفعال: وهو النشاط الذي بموجبه يمكن تحديد مصادر استقطاب الأفراد المؤهلين
بهدف جذبهم واختيار المرشحين الملائمين للوظائف الشاغرة في المنظمة، وتشمل مصادر الاستقطاب نوعين: استقطاباً داخلياً، واستقطاباً خارجياً.
2. المهارة والمعرفة: إذ تحتاج المنظمات إلى الأفراد الذين يمتلكون المعرفة والمهارة، فهم بمثابة خزين واسع من المهارات والمعرفة، وبالتالي يتطلب بناء المنظمة بالموجودات الفكرية؛ لأن تطوير الإمكانيات بتشجيع الذكاء، وتشجيع الابتكار، والتجديد، وممارسة التكامل في العلاقات، يجعل بناء قاعدة من الموجودات الفكرية ممكناً.
3. التنشيط والتعليم المستمر: إذا كانت المنظمة تهتم بالكفاءات والخبرات من الأفراد العاملين بها يتوجب
عليها العناية والاهتمام بهذه الكفاءات والمواهب، بمعنى أن تعمل بمبدأ التنشيط المكثف للتشبع بالمعرفة، وعليه لا بد من استخدام المعلومات والمعارف الموجودة في عقول الأفراد أولاً بأول، وذلك من خلال شحن القدرات الذهنية وأساليب الفكر الجماعي، وأسلوب الاجتماعات المرنة، والتعامل مع الاستشاريين، والتفاعل بين الموارد داخل المنظمة.
4. المحافظة على الموارد البشرية الموجودة: تحتاج الموارد البشرية، كأصل من أصول المنظمة، إلى
صيانة تكفل المحافظة على القدرات، والمهارات، والخبرات الضرورية لتحقيق أهداف المنظمة، وهناك نشاطات يمكن للمنظمة الاهتمام بها لزيادة كفاءتها وفعاليتها كالتمرين، والتعويضات، والحوافز المادية والمعنوية، وهناك أساليب تتمكن المنظمة من استخدامها بهدف المحافظة على رأس مالها الفكري، منها:
تنشيط الحافز المادي والمعنوي والتصدي للتقاعد الوظيفي، وتعزيز التميز التنظيمي.
5. الاهتمام بالمستفيدين: يمثل الزبائن محور اهتمام عمل المنظمات إنتاجية كانت أم خدمية، وعلى
المنظمة أن تفهم احتياجاتهم وتعمل على تلبية رغباتهم، ورضا المستفيدين من المؤشرات المهمة يدخل في تقييم أداء المنظمات واتجاهاتها المستقبلية.

6. التدريب والتعليم: وهما نشاطان مهمان تركز عليهما أغلب المنظمات؛ إذ يكتسب المتدربون من خلالهما المهارات والخبرات، ويمتلكون المعرفة، وحتى تعديل سلوكهم، وبالتالي إمكانية غرس الأفكار والانطباعات حول فهم طبيعة العمليات والمهام الموكلة للأفراد العاملين، وبما يعزز من قدراتهم ومهاراتهم بدقة ووضوح أكثر وصولاً إلى الحقائق، وعليه فإن تطوير الأفراد العاملين وفق خطة موضوعية ذات أهداف ترغبها المنظمة له ثماره المستقبلية المشرقة، والتطوير يزود الأفراد العاملين بالمعرفة والمهارة التي يستخدمها هؤلاء الأفراد العاملين في الوقت الحاضر ومستقبلاً، في حين أن التدريب يعمل على صقل مهارات العاملين التي يحتاجونها لرفع كفاءتهم في أداء أعمالهم.

ولتنمية ولتطوير رأس المال الفكري أيضاً يجب على المؤسسات عمل ما يأتي:

1. على المؤسسات أن تكون قادرة على تحديد رأس المال الفكري لديها، وهذا يتطلب الموضوعية، والصراحة، والمنهجية العلمية في تحديد رأس المال الفكري لديها، ويتم تحديد رأس المال الفكري عبر تشكيل فريق عمل المؤسسة، ويمثل مختلف الدوائر والوحدات العاملة فيها، مع ضرورة إضافة مختصين أكاديميين من خارج المؤسسة إلى الفريق لتعزيز الموضوعية في عملية التحليل والتصنيف.
2. العمل على توفير المناخ المناسب لاستغلال ما لدى العاملين من قدرات ومهارات ومعارف، وهذا يتطلب

منح الموظفين الأمن الوظيفي في المؤسسة، وكذلك عقد اجتماعات وندوات يقوم فيها الموظفون بطرح ما لديهم من مقترحات وأفكار، دون تدخل الوسطاء.

3. العمل على تطوير النظام الداخلي للمؤسسة، ويكون ذلك بخطوات: منها تطوير الثقافة التنظيمية للمؤسسة، وسهولة التواصل مع الإدارة العليا، وسهولة انسياب الأفكار الإبداعية، وتقليل العمل الروتيني للمبدعين، وتعزيز صلاحيات المبدعين، والتركيز على الإنجازات وليس على الإجراءات، ومواعيد الحضور والانصراف وما شابه.

4. وجود قيادة تؤمن بتطوير رأس المال الفكري لديها؛ فكثير من القيادات تعتقد أن رأس المال الفكري هو القيادة نفسها، وما سوى ذلك يمكن تحقيقه بسهولة.

5. تعزيز الثقة وتشجيع العلاقات الاجتماعية بين العاملين، مما يؤدي إلى تبادل المعرفة بكل ثقة وسهولة، ويحدث التعزيز أيضاً بتقديم الحوافز الجماعية على الإنجاز المشترك.

نماذج قياس رأس المال الفكري وأساليبه

يمكن تصنيف النماذج والأساليب المستخدمة في قياس رأس المال الفكري في أربع مجموعات، على النحو الآتي:

1. النماذج الوصفية: وهذه النماذج تصنف السمات والخصائص لرأس المال الفكري، وتركز على استطلاع الآراء والاتجاهات التي تعتبر مهمة في تأثيرها غير المباشر على أداء عمليات المعرفة، وتحقيق نتائجها المرغوبة بالاعتماد على الخبرة الذاتية والتقدير الشخصي للقائمين بالدراسة أو لمقترحي النموذج، ويدخل ضمن هذه النماذج أداة تقييم معرفة الإدارة، والتقييم الذاتي لإنتاجية ذوي المهن المعرفية، وبطاقة الدرجات الموزونة لقياس وإدارة أصول المعرفة.

2. المقاييس والنماذج المرتبطة بقياس مكونات رأس المال الفكري: وهذه المقاييس تركز على قياس قيمة رأس المال الفكري ومكوناته الأساسية (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلائقي)، وتتولى هذه المقاييس تحويل المعرفة والأصول المعرفية غير الملموسة في أقسام الشركة المختلفة إلى أشكال الملكية الفكرية لتكون أكثر تحديداً وأسهل استخداماً.

3. مقاييس القيمة السوقية ونماذجها: تركز هذه المقاييس على الفرق بين القيمة الدفترية لأصول المعرفة وقيمتها السوقية، وتعتمد هذه المقاييس غالباً على الأسس والمبادئ المالية والمحاسبية، ومن أهم أمثلتها: القيمة السوقية، والقيمة الدفترية، والقيمة غير الملموسة المحسوبة).

4. نماذج العائد على المعرفة: تقوم هذه النماذج على أساس احتساب العائد على الأصول المحسوبة .

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

مقدمة

قام الباحث بجمع العديد من الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وصنفها إلى دراسات عربية وأجنبية، للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرف إلى الأساليب والاجراءات التي تبنتها.

دراسة سالم، فادي(24) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى إدارة رأس المال الفكري ودوره في تحسين البيئة الاجتماعية في قطاع غزة التي تشكل منها مجتمع الدراسة وهو " جميع العاملين في الوزارات الفلسطينية"، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت أعداد عينة الدراسة (420) من العاملين في الوزارات الفلسطينية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود موافقة متوسطة من العاملين في الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة على رأس المال الفكري بشكل عام حيث بلغت درجة الموافقة 59.9%، وجود دور مهم ذي دلالة إحصائية لإدارة رأس المال الفكري في تحسين البيئة الاجتماعية في قطاع غزة، حيث بلغت درجة الموافقة 74.1%. ومن أهم ما أوصت به الدراسة -: أن تضع الوزارات الشخص المناسب في المكان المناسب بما يتوافق مع إمكانياته، وأن تُنمي الوزارات المهارات القيادية الإدارية للموظفين بما يتناسب مع التطور التكنولوجي. كما أجرى الحضري، مها(25) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع إدارة رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية (جامعة فلسطين، وجامعة غزة، وبوليتكنك فلسطين)، وذلك من خلال التعرف إلى مدى توافر مكونات رأس المال الفكري، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريين والأكاديميين لدى الجامعات، والبالغ عددهم (250) موظفاً، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج متوسط استجابات أفراد العينة تجاه إدارة رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية كان بدرجة كبيرة..، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تجاه واقع إدارة رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية تعزى للمتغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجامعة لصالح بوليتكنك فلسطين في إدارة العنصر البشري، ولصالح جامعة فلسطين في

مجال إدارة رأس مال العلاقات، أوصت الدراسة بضرورة تشجيع إدارة الجامعة موظفيها وطلابها على البحث العلمي، وضرورة بناء قدرات الموظفين من خلال التدريب والتطوير المتواصل. و دراسة قشقش، خالد (26) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإجراءات الإدارية التي تتبعها الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، وتعزيز الميزة التنافسية لديها من عدة محاور هي (جودة الخدمة، والمرونة والتطور، والتنوع، والإبداع)، والإجابة عن مدى تأثير كل مكون من مكونات رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية بين الجامعات الفلسطينية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة)، أما عينة الدراسة فقد شملت الهيئة الإدارية العليا، وشملت المناصب التالية (رئيس قسم، ومساعد مدير دائرة، ومدير دائرة، ومساعد عميد، وعميد، ومساعد رئيس جامعة، ومستشار رئيس جامعة، ونائب رئيس جامعة)، وبلغ عددهم الإجمالي (365) موظفاً في منصب إداري من أصل (1514) موظفاً في الجامعات المستهدفة ككل، وقد تم أخذ عينة عشوائية طبقية مكونة من (200) من مفردات مجتمع الدراسة. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود موافقة كبيرة من العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة على رأس المال الفكري. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة رأس المال الفكري وتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، هناك تفاوت في علاقة كل مكون من مكونات رأس المال الفكري (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقي) في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات الفلسطينية. ومن أهم ما أوصت به الدراسة - ضرورة الاهتمام بالكادر البشري، وضرورة الاهتمام بتطوير الهيكل الإداري، ودعم إجراءات رأس مال العلاقات في الجامعات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (27) تهدف الدراسة إلى تقديم نموذج لغرض التعرف إلى رأس المال الفكري وتقديره في الجامعات الإسبانية، وذلك من خلال تقديم مجموعة من مؤشرات رأس المال الفكري، لمساعدة الجامعات عن طريق تقديم معلومات مفيدة إلى حملة أسهمها، بما يساهم في تحقيق قدر أكبر من الشفافية والمساءلة والقابلية للمقارنة في قطاع التعليم العالي، حيث تم توزيع استبيان على أعضاء المجالس الاجتماعية في الجامعات الإسبانية العامة بهدف التعرف إلى العناصر غير الملموسة التي يطلبها حملة الأسهم أكثر من أي شيء

آخر. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تحديد العناصر غير الملموسة التي تحتاج إلى قياس، وتشكلت نتائج الدراسة التجريبية منها، لتعرف إلى مجموعة متجانسة من المؤشرات، وأن المؤلفات العلمية والمهنية قدمت العديد من المقترحات لقياس رأس المال الفكري. ومن أهم ما أوصت به الدراسة:

ضرورة البحث عن نماذج قياس رأس المال الفكري لأن عدد النماذج المعتمدة على قياس رأس المال الفكري قليل في الجامعات. ودراسة (28) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج لإدارة رأس المال الفكري واختباره، مستمد من رؤية استراتيجية المنظمة، ولخصت الدراسة عناصر رأس المال الفكري بالمكونات الثلاثة (رأس المال البشري، والهيكلي، والعلاقات)، حيث تم اختيار (9) من المديرين التنفيذيين لوحدة عمل مستقلة في واحدة من الشركات الكبرى في نيوزيلندا، بغرض جمع بيانات منهم عن طريق المقابلة، بالإضافة إلى (18) موظفا للمقابلة أيضاً، وجمع بيانات (44) موظفاً من خلال استبانة تم إعدادها وتوزيعها لبيان وجهه نظرهم بخصوص قضايا تتعلق برأس المال الفكري.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: لا يوجد إدراك لدى إدارة الشركة لإدارة رأس المال الفكري، ومن أهم ما أوصت به الدراسة: ينبغي إيلاء اهتمام لمفهوم تطوير رأس المال الفكري وآلياته، بالإضافة إلى أهمية التنشئة الاجتماعية للعاملين بالشركة.

منهجية الدراسة وأسلوبها

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، فقد استخدم الباحث المنهج التاريخي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، كما لا يكفي هذا المنهج بجمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها، وعلاقاتها المختلفة، والآراء التي تُطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها، بل يتعداه إلى التحليل، والربط، والتفسير العلمي المنظم للوصول إلى استنتاجات يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

وقد استخدم الباحث نوعين من المصادر الأساسية للمعلومات

أولاً: المصادر الأولية: وذلك بالبحث في الجانب الميداني لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة، حيث لجأ الباحث إلى جمع البيانات الأولية والمعلومات اللازمة من خلال الملاحظة، كون الباحث يعمل في الميدان التربوي.

ثانياً: المصادر الثانوية: حيث اتجه الباحث إلى الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، إضافة إلى البحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة، التي تتعلق بالكشف عن رأس المال الفكري بهدف إثراء موضوع الدراسة بشكل علمي، وذلك من أجل التعرف إلى الأسس والطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات، وأخذ تصور عن آخر المستجدات في موضوع الدراسة .

النتائج ومناقشتها

مر التطور التاريخي لرأس المال الفكري بمراحل ثلاث كما يرى (29) مهدت لظهور رأس المال الفكري، وساهمت في بنائه وتطويره وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: البداية وتوجيهات الاهتمام بالقابليات البشرية

المرحلة الثانية: تلميحيات المفهوم وتوجيهات الاهتمام بالقابلية الذهنية

المرحلة الثالثة: تكثيف الجهود البحثية وولادة النظرية.

فإذا كانت المنظمات ترغب في تحقيق الميزة التنافسية، وتحقيق الأرباح من الأصول الفكرية التي تمتلكها، فيجب عليها أولاً إدارة هذه الأصول بفعالية، وتبرز أهمية إدارة الأفراد في المؤسسة بصورة خاصة في المؤسسات الكبيرة التي تتطلب إعداد الموارد البشرية وتجهيزها لوحدها الإدارية المختلفة، وبالتخصصات والمؤهلات المتنوعة، ولذلك يمكن القول إنّ إدارة الأفراد ذات أهمية كبيرة في المؤسسة، مما جعلها تلعب الدور الرئيس لتنمية الموارد البشرية(30). وبما أن الموارد شيء يمكن تطويره والتحكم فيه من خلال إدارة المؤسسات وفقاً لرغباتها ومصالحها، كان لابد من وجود إدارة توجه وتنمي رأس المال الفكري باعتباره من الموارد غير الملموسة في المؤسسات الفلسطينية، وهذه الإدارة تجعل الأفراد يستخدمون كل طاقاتهم العقلية والفكرية ، وعليه بدأ الاهتمام بإدارة رأس المال الفكري في المؤسسات بداية فترة الثمانينات؛ حيث أدرك المديرون أن الأصول غير الملموسة في المنظمة، إدارة رأس المال الفكري، يعتبر محددات أساسية لما تحققه المنظمة من أرباح ومحددات لمستويات الإدارة بالنسبة للشركات، واختلافه هو(اختلاف في مقدار ما تمتلكه من أصول فكرية)(31)(32). إنّ رأس المال الفكري هو تركيب معقد يجب أن تطبق عليه عمليات التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة

الإدارية، وتحدد له استراتيجيات واضحة ضمن إطار استراتيجية إدارة المنظمة، كونه أحد أهم الموارد التي تساهم في نجاح المنظمة وتضمن استمرارها في السوق. ونريد أن نجمل هذه الأهمية كما يراها السعيد (33)، وماهر (34) وعمر ومعر (35):

أولاً: تقديم النصح والإرشاد للمديرين التنفيذيين نقول: (Line_managers) في جميع الجوانب المتعلقة بالأفراد العاملين؛ فذلك يساعد هؤلاء المديرين في صياغة السياسات وإدارتها وتنفيذها، وفي حل المشاكل المتعلقة بالأفراد العاملين.

ثانياً: تساعد على تشخيص الفاعلية والكفاءة التنظيمية من خلال بعض الوسائل المتعلقة بالأفراد العاملين، وكذلك المؤشرات القياسية كقياس كفاءة الأداء، ومعدل الغيابات والتأخيرات. ثالثاً: تساعد المديرين في كشف الصعوبات والمشاكل الأساسية المتعلقة بالأفراد العاملين والمؤثرة في فاعلية المنظمة.

رابعاً: توفر جميع الإجراءات المتعلقة بالأفراد العاملين لضمان الإنتاجية الأفضل والأداء الأعلى، ومن هذه الإجراءات والخدمات توصيف العمل، وتهيئة الأفراد العاملين وإعدادهم، وإعداد البرامج التدريبية وإدارة الأجور.

خامساً: ضمان التنسيق بين جميع النشاطات المتعلقة بالأفراد العاملين والوحدات الإدارية في المنظمة من خلال مناقشة الإدارات التنفيذية حول هذه النشاطات.

خطوات عملية إدارة رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية بعد تعريف رأس المال الفكري، والتعرف إلى مكوناته الأساسية، يكون من المفيد التطرق إلى مختلف خطوات عملية إدارة رأس المال الفكري والمبينة كما يأتي: (36):

المطلب الأول: التعرف إلى الدور الذي تلعبه المعرفة في المنظمة أو المؤسسة كمدخل، ووسيلة إنتاج، ومخرج، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

إلى أي مدى تعتمد المؤسسة على المعرفة بكثافة؟

من يتقاضى أجراً موافقاً لتلك المعرفة؟

هل من يملك المعرفة يخلق أيضاً القيمة القصوى؟

المطلب الثاني: تحليل الأصول المعرفية المولدة لتلك الإيرادات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ماهي الخبرات والقدرات، والعلامات التجارية، والممتلكات الفكرية، والعمليات، وبقية عناصر رأس المال الفكري التي تخلق القيمة لك؟

ما هو مزيج أصول رأس المال البشري ورأس المال الهيكلي ورأس مال العملاء؟

المطلب الثالث: وضع إستراتيجية للاستثمار في الأصول الفكرية واستغلالها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ماهو عرض القيمة الخاص بالمنظمة ومصدر تحكمها وسيطرتها ونموذج ربحها؟

ماهي الاستراتيجيات التي تزيد الكثافة المعرفية للمنظمة وأعمالها؟

ماهي الطرق والأساليب التي يمكن للمنظمة من خلالها أن تزيد قدرتها على تفعيل أصولها الفكرية؟ هل يمكن للمنظمة أن تحسن النتائج عن طريق إعادة هيكلة الأصول الفكرية (بتحويل رأس المال البشري إلى رأس مال هيكلي أو العكس)؟

المطلب الرابع: تحسين كفاءة العمل المعرفي والعاملين المعرفيين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يمكن للمنظمة أن تزيد من إنتاجية العاملين المعرفيين؟

وفي هذا السياق - إدارة رأس المال الفكري - يتضح لنا أن عملية إدارة رأس المال الفكري في المؤسسة الفلسطينية عملية معقدة، ولم تستقر الأدبيات على مراحل وخطوات أو عمليات محددة لإدارتها، إلا أنها استقرت على أهمية أن تمتلك المؤسسات كافة برامج أو أنشطة تساعد في استقطاب وتعيين الكفاءات البشرية المتميزة والمبدعة، والعمل على تنمية مهاراتها وقدراتها الإبداعية، وتوفير المناخ المناسب لاستثمارها. لذلك يتطلب أن يتجه سعي المقاييس التي تطوّر في حقل إدارة المعرفة إلى تكميم ((Quantify) رأس المال الفكري وقياسه وقياس موجودات المعرفة (37)، لأن قياس رأس المال الفكري في وقتنا الحاضر يمثل مشكلة لإدارة المعرفة؛ لأن أدوات التقييم تقليدية ولا تتناول رأس المال الفكري ضمن الموجودات. وأشار (38) إلى الحاجة الكبيرة لقياس رأس المال الفكري، فيما كشفت دراسة أعدتها (ICM Group 1998)) عن قياس رأس المال الفكري

بأن الشركات بصورة جماعية لا تزال تقيس موجودات المعرفة باستخدام سيناريو الموجودات الملموسة، لأنه بات من الضروري قياس هذا المورد ورصد طرق استثماره والاهتمام به والحفاظ عليه وتنميته. كذلك بين (39) بأن هناك ضغطاً متزايداً على الشركات لقياس الموجودات الفكرية (Intellectual Assets)؛ إذ إننا نتحرك نحو الاقتصاد القائم على المعرفة (Knowledge-Based Economy) وبالتالي فإن استخدام القياس الملائم والمحاسبة المناسبة للموجودات التي تخلق الثروة في بيئة الاقتصاد القائم على المعرفة الأمر الذي يُعد مهماً وحاسماً. ويتطرق (40) إلى ظهور علامات الهرم والشيخوخة على نموذج العصر الصناعي، (Industrial Age Model) The واستبدال نموذج آخر به يطلق عليه نموذج عصر المعلومات (Information Age Model)، ولكن رغم هذا التبدل، إلا أن الكثير من المديرين ما زال يعملون وفقاً لافتراضات النموذج الصناعي، وأن تلك الافتراضات قد تجسّدت في التفسيرات المستندة إلى الموجودات الملموسة، ودورها في التحويل المادي للمدخلات إلى مخرجات تامة الصنع بقيمة أكبر من أجل خلق الثروة. ويمضي بالقول إلى أن استمرار الشركات باستخدام افتراضات نموذج العصر الصناعي في العصر الحديث المستند إلى المعرفة (Modern-Era-Based On Knowledge) يمكن أن يقود تلك الشركات إلى الانتحار، لأن هندسة المعرفة العكسية تمكّن المنافسين من إنتاج نفس العمليات بسهولة، كونها صناعات مكرّسة لإنتاج منتجات نمطية وأن مكوناتها تستند على معايير مشتركة محددة ومعروفة.

وفيما يأتي فإننا سنقوم بعرض بعض من نماذج قياس رأس المال الفكري الأكثر انتشاراً أو شهرة، واقتراحها أو طورها عدد من الباحثين: (41)

1. نموذج قياس (Skandia Navigator)

اقترح هذا النموذج من قبل (Edvinsson & Malon) (1997) ويشبه نموذج بطاقة النقاط المتوازنة، فهو نموذج تقرير شامل، يقسم رأس المال الفكري في المؤسسة إلى أربعة أشكال أساسية:

أولاً: رأس المال البشري (Human Capital) ويتضمن القدرات، والكفاءات المميزة Competencies للمؤسسة، والقدرات والإمكانات Capabilities، ومهارات العاملين والمديرين وخبراتهم، وابتكاراتهم الخلاقة وإبداعاتهم.

ثانياً: رأس المال الهيكلي (Structural Capital): هو البناء التحتي المساند لرأس المال البشري ويتضمن: العمليات التنظيمية، والإجراءات، والتكنولوجيات، ومصادر المعلومات، وحقوق الملكية الفكرية.

ثالثاً: رأسمال الزبون (Customer Capital): يمثل القيمة المتجسدة في علاقات الشركة مع الزبائن، والمجهزون، وهيئات الصناعة، ومنافذ التسويق.

رابعاً: رأس المال التنظيمي ويتألف من رأسمال الإبداع ورأسمال الزبون. إذ يحلل النموذج كل عنصر من عناصر رأس المال الفكري على حدة لضمان تركيز أكبر في التحليل والقياس.

2. نموذج براءات الاختراع الموزونة باستشهاد مسجل (Citation Weighted Patents): اقترحه (Bontis) (1996) في هذا النموذج يحسب عامل التكنولوجيا بالاعتماد على براءات الاختراع التي طورها رأس المال الفكري للشركة، ويقاس أداء رأس المال الفكري بالاعتماد على مجهودات تطوير البحث العلمي وفقاً لسلسلة من المؤشرات التي تصف براءات الاختراع في الشركة، مثل: عدد براءات الاختراع، وكلفة براءات الاختراع منسوبة إلى دورات المبيعات. يتضح من عرض الدراسات السابقة أن أساليب قياس رأس المال الفكري وطرائقه في المؤسسات الفلسطينية جاء ضمن الفهم المعاصر لها؛ حيث إنها لا تعني مجرد السماح للأفراد بالعمل والنهوض بالمؤسسة، بل ضمان وجود ميزة تنافسية وتحقيق أهداف هذه المؤسسة، بمعنى ضمان فرص النجاح فيها كذلك، وتنمية روح النقد، وتعدد الآراء، والتسامح حيال آراء الآخرين، والسعي وراء التفوق، واحترام قرار الأغلبية، وتحمل مسؤولية القرار. والدراسة الحالية تبذل الجهود لتكمل ما تناولته الدراسات السابقة، وتأخذ بما أوصت به، وتعمل على إضافة الجديد في هذا المجال، ولهذا جاءت متخصصة ركزت في مضمونها على رأس المال الفكري للقائمين على المؤسسات الفلسطينية.

الصعوبات التي تواجه إدارة رأس المال الفكري وقياسه في المؤسسات

يتفق غالبية الباحثين على وجود قيمة رأس المال الفكري في المؤسسات المعاصرة، و لكن تواجه هذه المؤسسات صعوبات عديدة في إدارة رأس المال الفكري وقياسه، لأنه غير مرئي، و لكن يمكن أن نجعل المؤسسة تمتلك ثروة كبيرة دون أن تظهر في قوائم الميزانية؛ لأن الأساليب التقليدية التي تهتم بالقضايا المالية والمادية لا تعد طرقاً معاصرة، ومن ثم فهي عاجزة عن مواجهة متطلبات الاقتصاد المعتمد على المعرفة؛ لأنها تركز بشكل مفرط على المقاييس المالية للأداء، و تحمل المقاييس غير المالية للأداء، وبذلك تكون عاجزة عن تصور الأداء المستقبلي.

الخلاصة

وبعد هذا التطواف في أساليب قياس رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية وحقيقة أمرها نخلص إلى النتائج الآتية:

1. دراسة واقع المؤسسات الفلسطينية من حيث رأس المال الفكري أمر في غاية الأهمية؛ وذلك لأنّ إيمان أصحاب القرار بأهمية هذه الموجودات، وقبول الآخر، والسعي لتحقيق الميزة التنافسية من أهم ركائز تلك المؤسسات، وبالتالي فهو يمثل المعرفة الضمنية، والخبرات، والمهارات الموجودة داخل عقول البشر.
2. من أهم مؤشرات قياس رأس المال الفكري وتقييمه في المؤسسات أننا نجد القيمة السوقية للمؤسسة، ونظرية القيمة المضافة للمعرفة.
3. يمثل رأس المال الفكري في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة المصدر الأهم للميزة التنافسية، والأصل الأكثر قيمة، والعامل الأكثر أهمية من عوامل الإنتاج.
4. إن الأدوار التي يأخذها رأس المال الفكري في المؤسسات الفلسطينية يعتبر ترجمة لموقع المؤسسة ضمن منافسيها.

التوصيات

1. نشر الوعي اللازم عن رأس المال الفكري من حيث درجة تأثيره على العمل في المؤسسات.
2. العمل على مشاركة العاملين في اتخاذ القرار من خلال زيادة ورش العمل، والبرامج التدريبية بمختلف أنواعها، الأمر الذي يجعلهم يشعرون بالانتماء للمؤسسة والسعي قدماً على تطويرها.
3. زيادة الأنشطة والفعاليات التي تهدف إلى بناء علاقات طويلة الأمد مع الموظفين، والعمل على الحفاظ عليها في المؤسسة.
4. تحفيز الموظفين المتميزين بشكل مستمر للحفاظ على ولائهم للمؤسسة.
5. الحصول على تغذية راجعة من جميع الأطراف في المؤسسة وبشكل دوري.

المراجع

مراجع اللغة العربية

1. باقر، عبد الكريم محسن (2005). قياس وإدارة المعرفة. كلية الاقتصاد، جامعة الزيتونة الاردنية، عمان .
2. بدوي، عفاف السيد، (2012). " رؤية استراتيجية لرأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية"، دراسة دكتوراه، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
3. الخضري، مها (2015) بعنوان: "واقع إدارة رأس المال الفكري بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، أكاديمية الادارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.
4. الراشدي، حامد (2017). إدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية. مكة المكرمة، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر .
5. الروسان، محمود، العجلوني، محمود (2010). أثر رأس المال الفكري في الإبداع في المصارف الأردنية"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 26، العدد الثاني.
6. السعيد، هاني محمد (2008). رأس المال الفكري انطلاقة إدارية معاصرة. القاهرة، الطبعة الاولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
7. طالب، علاء، والعبادي، هاشم، (2006). "العلاقة التفاعلية بين إدارة المعرفة ورأس المال الفكري"، بحث مقدم إلى المؤتمر العملي الأول، كلية الإدارة والاقتصاد، 18 - 19 نيسان، جامعة كربلاء.

8. العامري، صالح والغالي، طاهر (2004). رأس المال المعرفي: الميزة التنافسية الجديدة لمنظمات الأعمال في ظل الاقتصاد الرقمي. مؤتمر إدارة المعرفة في العالم العربي، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الزيتونة الاردنية، عمان .
9. عبده، هاني محمد، (2006). "إدارة رأس المال الفكري كمدخل لتنمية القدرات التنافسية لمنظمات الأعمال: دراسة ميدانية"، رسالة دكتوراه، كلية إدارة الأعمال، جامعة قناة السويس، مصر.
10. عبيد، نغم حسين (2000). أثر استثمار رأس المال الفكري في الأداء التنظيمي: دراسة في عينة من شركات القطاع المختلط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد، بغداد، جمهورية العراق .
11. عبيدات، تركي، (2013)، "خارطة طريق للاستثمار في رأس المال الفكري العربي"، المؤتمر العربي الأول، رأس المال الفكري العربي، 28 - 30 إبريل.
12. العدلوني، محمد أكرم، (2002)، "العمل المؤسسي"، الطبعة الأولى، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
13. عطية، محمود، (2008)، "السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال"، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
14. عمر، مختار وعمرو، حمدي (2011). مدخل وأساليب قياس وتقييم رأس المال الفكري في منظمات الأعمال: طرق ونماذج قياس رأس المال الفكري. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الشلف، الجزائر .
15. العنزي، سعد وصالح، أحمد (2009). إدارة رأس المال الفكري في منظمات الاعمال. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
16. العنزي، سعد، (2001)، "المنظور النفسي للاستثمار في سوق المالية مدخل علم التمويل السلوكي، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، المجلد (1)، العدد (2).
17. فادي، سالم (2015). ادارة راس المال الفكري ودوره في تحسين البيئة الاجتماعية بقطاع غزة، الادارة السياسية للدراسات العليا، غزة.
18. قشقش، خالد (2014). إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .
19. قشقش، خالد (2014). إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .
20. ماهر، أحمد (2004). إدارة الموارد البشرية. القاهرة، الدار الجامعية.

21. المفرجي، عادل وصالح، أحمد (2007)، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية .
22. مهناء، أحمد، (2013)، "نموذج القياس النوعي والنموذج المقارن لقياس رأس المال الفكري"، المؤتمر العربي الأول، رأس المال الفكري العربي، 28 - 30 ابريل.
23. ميرخان، خالد أمين، (2003)، "العلاقة بين الأساليب المعرفية ورأس المال الفكري وتأثيرها على التوجه الاستراتيجي"، رسالة دكتوراة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة المستنصرية، العراق.
24. نجم، عبود نجم (2007)، "إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات"، الطبعة الثانية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
25. ياسين، سعد غالب (2009). نظم إدارة المعرفة ورأس المال الفكري العربي، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد 124.

مراجع باللغة الانجليزية

1. Awad & Ghaziri, (2004), "knowledge management", international prentice NEWYork.
2. Bahra, N (2001), Competitive Knowledge Management, Palgrave, New York.
3. Brooking, Annie (1996). Intellectual Capital. London, International Thomson Business Press.
4. Eppler, M, (2003). Making Knowledge Visible through Knowledge Maps: Concepts, Elements, Cases, in Holsapple, C. (ed). Handbook on Knowledge Management, New York, Springer, pp. 187-205.
5. Housel T., & Bell, A. H. (2001). Measuring & Managing Knowledge, McGraw-Hill, Irwin, Boston, USA.
6. Lebowitz, J, & Ching,S(2000) " Developing Knowledge Management Metrics for Measuring Intellectual Capital, Journal of Intellectual Capital, Vol.1. No1., 2000, 2000, PP. 54-67.
7. Malhotra, Y, (2003). Measuring Knowledge Assets of a Nation: Knowledge Systems for Development, New York
8. Shaqiri, B. (2015). Management information system and competitive advantage. Mediterranean journal of social sciences.
9. Stewart, Thomas, (1997), "Intellectual capital: the new wealth, of Organization", Doubleday, New York.

الهوامش

- (1) .العامري، صالح والغالي، طاهر (2004). رأس المال المعرفي: الميزة التنافسية الجديدة لمنظمات الأعمال في ظل الاقتصاد الرقمي. مؤتمر إدارة المعرفة في العالم العربي، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الزيتونة الاردنية، عمان.
- (2).المفرجي، عادل وصالح، أحمد (2007)، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- (3) Shaqiri, B. (2015). Management information system and competititi .advantage. Mediterranean journal of social sciences
- (4) الروسان، محمود، العجلوني، محمود (2010). أثر راس المال الفكري في الإبداع في المصارف الأردنية"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 26، العدد الثاني.
- (5) السعيد، هاني محمد (2008). رأس المال الفكري انطلاقة إدارية معاصرة. القاهرة، الطبعة الاولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- (6) العدلوني، محمد أكرم، (2002)، "العمل المؤسسي"، الطبعة الأولى، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- (7) العنزي، سعد وصالح، أحمد (2009). إدارة رأس المال الفكري في منظمات الاعمال. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- (8) المفرجي، عادل وصالح، أحمد (2007)، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية .
- (9) عبده، هاني محمد، (2006). "إدارة رأس المال الفكري كمدخل لتنمية القدرات التنافسية لمنظمات الأعمال: دراسة ميدانية"، رسالة دكتوراه، كلية إدارة الأعمال، جامعة قناة السويس، مصر.
- (10) السعيد، هاني محمد (2008). رأس المال الفكري انطلاقة إدارية معاصرة. القاهرة، الطبعة الاولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- (11) بدوي، عفاف السيد، (2012). "رؤية استراتيجية لرأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية"، دراسة دكتوراه، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- (12) طالب، علاء، والعبادي، هاشم، (2006). "العلاقة التفاعلية بين إدارة المعرفة ورأس المال الفكري"، بحث مقدم إلى المؤتمر العملي الأول، كلية الإدارة والاقتصاد، 18 - 19 نيسان، جامعة كربلاء.
- (13) Stewart, Thomas, (1997), "Intellectual capital: the new wealth, of Organization", Doubladay, New York

- (14) ميرخان، خالد أمين، (2003)، "العلاقة بين الأساليب المعرفية ورأس المال الفكري وتأثيرها على التوجه الاستراتيجي"، رسالة دكتوراة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة المستنصرية، العراق.
- (15) مهنا، أحمد، (2013)، "نموذج القياس النوعي والنموذج المقارن لقياس رأس المال الفكري"، المؤتمر العربي الأول، رأس المال الفكري العربي، 28 - 30 ابريل.
- (16) عبيدات، تركي، (2013)، "خارطة طريق للاستثمار في رأس المال الفكري العربي"، المؤتمر العربي الأول، رأس المال الفكري العربي، 28 - 30 إبريل.
- (17) العنزي، سعد وصالح، أحمد (2009). إدارة رأس المال الفكري في منظمات الاعمال. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- (18) عطية، محمود، (2008)، "السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال"، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- (19) عبيد، نغم حسين (2000). أثر استثمار رأس المال الفكري في الأداء التنظيمي: دراسة في عينة من شركات القطاع المختلط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد، بغداد، جمهورية العراق.
- (20) العنزي، سعد، (2001)، "المنظور النفسي للاستثمار في سوق المالية مدخل علم التمويل السلوكي، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، المجلد (1)، العدد (2).
- (21) العنزي، سعد، (2001)، "المنظور النفسي للاستثمار في سوق المالية مدخل علم التمويل السلوكي، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، المجلد (1)، العدد (2).
- (22) نجم، عبود نجم (2007)، "إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات"، الطبعة الثانية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (23) Awad & Ghaziri, (2004), "knowledge management", international prentice NEWYork
- (24) فادي، سالم (2015). ادارة راس المال الفكري ودوره في تحسين البيئة الاجتماعية بقطاع غزة، الادارة السياسية للدراسات العليا، غزة.
- (25) الخضري، مها (2015) بعنوان: "واقع إدارة رأس المال الفكري بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، اكااديمية الادارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.
- (26) فشقش، خالد (2014). إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- (27) Ramirez, Y., & Gordillo, S. (2014). Recognition and measurement of intellectual capital in Spanish universities. *Journal of intellectual capital*
- (28) Mitchell, H. J. (2010). A model for managing intellectual capital to generate wealth: a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doctor of Philosophy in Business, Massey University, Albany, New Zealand (Doctoral dissertation, Massey University).

(29) -العنزي، سعد وصالح، أحمد (2009). إدارة رأس المال الفكري في منظمات الاعمال. عمان، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

(30) ماهر، أحمد (2004). إدارة الموارد البشرية. القاهرة، الدار الجامعية.

(31) المفرجي، عادل وصالح، أحمد (2007)، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

(32) الراشدي، حامد (2017). إدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية. مكة المكرمة، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

(33) السعيد، هاني محمد (2008). رأس المال الفكري انطلاقة إدارية معاصرة. القاهرة، الطبعة الاولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

(34) ماهر، أحمد (2004). إدارة الموارد البشرية. القاهرة، الدار الجامعية.

(35) عمر، مختار وعمرو، حمدي (2011). مداخل وأساليب قياس وتقييم رأس المال الفكري في منظمات الأعمال: طرق ونماذج قياس رأس المال الفكري. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الشلف، الجزائر.

(36) ياسين، سعد غالب (2009). نظم إدارة المعرفة ورأس المال الفكري العربي، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد 124.

Lebowitz, J, & Ching,S(2000) “ Developing Knowledge Management Metrics for Measuring Intellectual Capital, Journal of Intellectual Capital, Vol.1. No1., 2000, 2000, PP. 54-67

Brooking, Annie (1996). Intellectual Capital. London, International Thomson Business Press

Bahra, N (2001), Competitive Knowledge Management, Palgrave, New York

Housel T., & Bell, A. H. (2001). Measuring & Managing Knowledge, McGraw-Hill, Irwin, Boston, USA

Malhotra, Y, (2003). Measuring Knowledge Assets of a Nation: Knowledge Systems for Development, New York

إجهاض المرأة الحامل بين النص العقابي و قانون الصحة لسنة 2018 الجزائريين.

زهودر أشواق، أستاذة محاضرة أ بكلية الحقوق و العلوم السياسية.

جامعة وهران 2 - محمد بن احمد- الجزائر.

achewek_zahdour@hotmail.fr

الملخص بالعربية:

مما لا شك فيه أن الطبيب أثناء مساره المهني قد تمر عليه حالات مرضية مختلفة بما في ذلك المرأة الحامل أين يجد نفسه في مواجهة حقين حق الأم في سلامة جسدها وحق الجنين في الحياة، وقد تكون هذه الأم في حالة تستوجب إجهاض جنينها، هذا الإجهاض الذي تعددت مفاهيمه إذ يعد مرتبطا بالناحية الطبية كما يعد مرتبطا بالناحية القانونية الأمر الذي أدى إلى تعدد مفاهيمه بحسب طبيعة الفرع الذي يرتبط به. فليس للطبيب بما يحوزه من خبرة فنية وعلمية أن يوظفها في قتل الإنسان من خلال قيامه بإجهاض الحوامل الذي يعد عمله هذا مساسا بحياة الأم وحق الجنين في الحياة وكذلك حق المجتمع في البقاء والاستمرار. فإلى أي مدى يمكن اعتبار الإجهاض ظاهرة إجرامية قائمة بذاتها. الكلمات المفتاحية: الجنين، الإيقاف العلاجي، إجهاض طبيعى، الطبيب، مسؤولية جزائية.

Abortion of a pregnant woman between the punitive text and the health law 2018 Algerians.
Zahdour Achewek.
Professor lecturer A
University of Oran 2 – Mohamed Ben Ahmed- Algeria
achewek_zahdour@hotmail.fr

Abstract :

There is no doubt that, in the course of his career, a doctor may experience various conditions of illness, including a pregnant woman, where he finds himself facing both the right of the mother to the integrity of her body and the right of the foetus to life. The doctor does not have the technical and scientific expertise to employ her to kill a human being through abortion of pregnant women, whose work affects the life of the mother, the right of the foetus to life and the right of society to survival and survival. To what extent abortion could be considered a criminal phenomenon in itself.

Keywords: The fetus; Therapeutic suspension; Natural abortion; the doctor; Criminal responsibility.

مقدمة :

يعتبر الحق في الحياة من الحقوق المرتبطة بشخص الإنسان وذاته وقد حرمت التشريعات السماوية والوضعية على السواء الاعتداء على حياة الإنسان أو سلامة جسمه سواء تم ذلك بطريقة عمدية أم عن طريق الخطأ، وقد امتد هذا التجريم إلى أولى مراحل تكوين الإنسان إذ قد يؤدي الاعتداء في النهاية إلى قتل الجنين أو إجهاضه وهو ما يشكل تعدّ بالغ على حق الجنين في الحياة وهو في بطن أمه مما يقتضي وضع العقوبة المناسبة له.

ومما لا شك فيه أن الطبيب أثناء مساره المهني قد تمر عليه حالات مرضية مختلفة بما في ذلك المرأة الحامل أين يجد نفسه في مواجهة حقين حق الأم في سلامة جسدها وحق الجنين في الحياة، وقد تكون هذه الأم في حالة تستوجب إجهاض جنينها، هذا الإجهاض الذي تعددت مفاهيمه إذ يعد مرتبطا بالناحية الطبية كما يعد مرتبطا بالناحية القانونية الأمر الذي أدى إلى تعدد مفاهيمه بحسب طبيعة الفرع الذي يرتبط به.

وإذا كان الطبيب يمارس أنبل مهنة فذلك من أجل أن يوظف علمه ومعرفته لعلاج البشرية و إنقاذ حياتهم من الموت لا من أجل القضاء عليهم فليس للطبيب بما يحوزه من خبرة فنية و علمية أن يوظفها في قتل الإنسان من خلال قيامه بإجهاض الحوامل الذي يعد عمله هذا مساسا بحياة الأم و حق الجنين في الحياة وكذلك حق المجتمع في البقاء و الاستمرار. فهل يجوز للطبيب القيام بإجهاض المرأة الحامل؟ و هل يعاقب في جميع الحالات التي تتوافر فيها أفعال الإجهاض؟

وعليه سنحاول الإجابة على هذه الإشكالية من خلال محورين اثنين نتناول في الأول مفهوم الإجهاض أما الثاني فنخصصه لأركان جريمة الإجهاض الجزائي المرتكب من قبل الطبيب، معتمدين في ذلك المنهجين الوصفي والتحليلي.

1- مفهوم الإجهاض.

الإجهاض قد يمارس من قبل الأم ذاتها أو من قبل الغير سواء كان شخصا ينتمي إلى السلك الطبي أم لا، إلا أن ما يهم دراستنا هو الإجهاض الواقع على المرأة الحامل من قبل الطبيب ومدى قيام المسؤولية الجزائية، علما أن الإجهاض قد يكون في بعض الأحيان علاجيا إذا اقتضت حالة الأم ذلك إنفاذا لحياتها وقد يكون أحيانا أخرى فعلا مجرما.

1-1- تعريف الإجهاض.

يقصد بالإجهاض لغة الإسقاط أو الإزالة أو إلقاء الولد قبل أن يتبين خلقه¹ وللإجهاض مرادفات كثيرة كالإسقاط والطرح والإملاص والإزلاق² فالملزلاق هي الحامل الكثيرة الإجهاض. أما الإجهاض من الناحية الطبية فهو إفراغ الرحم لحصيلة التلقيح قبل أوان الوضع ويسمى إفراغ الرحم من الجنين خلال الأشهر الثلاثة الأولى إسقاطا، أما إفراغ الرحم بعد الشهر الثالث و حتى نهاية الشهر السابع إجهاضا بينما إفراغ الرحم بعد الشهر السابع و قبل انتهاء دورة الحمل ولادة قبل الأوان قد تكون ولادة حية أو ولادة ميتة³.

وقد عرفه البعض كذلك بأنه سقوط الحمل من داخل الرحم قبل أن يصبح قادرا على الحياة بذاته أي قبل الأسبوع الثاني والعشرون أو بلوغه وزن 500 غرام أو أكثر. غير أنه لا أهمية لهذه التعاريف من الناحية القانونية لأن كل إنزال أو إخراج للجنين من الرحم قبل الأوان يعد إجهاضا.

و لم تضع غالبية التشريعات الوضعية تعريفا محددا لمفهوم الإجهاض تاركة تلك المهمة للفقه و منها التشريع الجزائري حيث اكتفى بالنص على الأحكام المتعلقة بالإجهاض دون إيراد مفهوم معين للإجهاض، الأمر الذي ترتب عليه تعدد التعريفات فيرى البعض أنه يقصد بالإجهاض " إخراج الجنين عمدا من الرحم قبل الموعد الطبيعي لولادته أو قتله عمدا في الرحم"⁴ ، كما عرفه البعض بأنه " استعمال وسيلة صناعية تؤدي إلى طرد الجنين قبل موعد ولادته إذا تم بقصد إحداث هذه النتيجة"⁵ ، أو هو إخراج الجنين من الرحم قبل الموعد الطبيعي لولادته⁶ و يتم ذلك بصورة إرادية بقصد إنهاء حياة الجنين أيا كانت الوسيلة المستخدمة.

والإجهاض جريمة تعاقب عليها التشريعات العقابية والتشريعات الطبية فنجد المادة 304 من قانون العقوبات⁷ تعاقب كل من يرتكب فعل الإجهاض حيث تنص على ما يلي: " كل من أجهاض امرأة حاملا أو مفترض حملها بإعطائها مأكولات أو مشروبات أو أدوية أو باستعمال طرق أو أعمال عنف أو بأية وسيلة أخرى سواء وافقت على ذلك أو لم توافق أو شرع في ذلك يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات وبغرامة من 20.000 دج إلى 100.000 دج. وإذا أفضى الإجهاض إلى الموت فتكون العقوبة السجن المؤقت من عشر سنوات إلى عشرين سنة. وفي جميع الحالات يجوز الحكم علاوة على ذلك بالمنع من الإقامة".

أما المادة 306 من قانون العقوبات فإنها تتعلق بالأشخاص المنتمين إلى السلك الطبي حيث جاء فيها: "الأطباء أو القابلات أو جراحو الأسنان أو الصيادلة وكذلك طلبة الطب أو طب الأسنان وطلبة الصيدلة و مستخدمو الصيدليات و محضرو العقاقير و صانعو الأربطة الطبية و تجار الأدوات الجراحية و الممرضون و الممرضات و المدلكون و المدلكات الذين يرشدون عن طرق إحداث الإجهاض أو يسهلونه أو يقومون به تطبق عليهم العقوبات المنصوص عليها في المادتين 304 و 305 على حسب الأحوال. ويجوز الحكم على الجناة بالحرمان من ممارسة المهنة المنصوص عليه في المادة 23 فضلا عن جواز الحكم عليهم بالمنع من الإقامة".

كما نجد القوانين الخاصة بمنه الطب حظرت على الأطباء إجراء الإجهاض إلا في حالات استثنائية وهو ما نص عليه المشرع الجزائري في المادة 77 من قانون الصحة الجزائري⁸ بقوله: " يهدف الإيقاف العلاجي للحمل إلى حماية صحة الأم عندما تكون حياتها أو توازنها النفسي و العقلي مهددين بخطر بسبب الحمل...". و تنص المادة 78 من نفس القانون على ما يلي: " لا يمكن إجراء الإيقاف العلاجي للحمل إلا في المؤسسات الاستشفائية العمومية".

يظهر من استقراء هذه المادة الأخيرة إباحة الإجهاض العلاجي إذا كان ضروريا لإنقاذ حياة الأم، و التالي و من خلال جميع المواد السالفة الذكر يظهر أن الإجهاض على عدة أنواع منه ما يشكل فعلا مباحا و منه ما هو مجرم.

1-2- صور الإجهاض.

يأخذ فعل الإجهاض عدة صور بحسب تنوع متركبيه والوسائل المستعملة فيه، فقد يتم الإجهاض عن طريق إجهاض المرأة نفسها و قد يتم الإجهاض على يد الغير فضلا عن ذلك فقد يختلف هذا الغير بحيث يكون شخصا عاديا و قد يكون من ذي الصفة كالطبيب أو القابلة أو الصيدلي أو الممرض و غيره.

أ- إجهاض الحامل لنفسها . تتحقق هذه الصورة عندما تقوم المرأة الحامل بإجهاض نفسها عمدا أو تحاول القيام بذلك و يطلق على هذه الصورة بالإجهاض الإيجابي حيث تكون المرأة الحامل هي الجاني ويكون الجنين هو المجني عليه⁹ ، كما تتحقق هذه الصورة كذلك إذا وافقت المرأة الحامل على استعمال

الطرق التي أرشدت إليها أو أعطيت لها بغرض إجهاضها وهي بكامل وعيها وإرادتها و يطلق على هذا النوع من الإجهاض بالإجهاض السلبي¹⁰.

و هو ما نص عليه المشرع الجزائري في نص المادة 309 من قانون العقوبات بقوله: " تعاقب بالحبس من ستة أشهر إلى سنتين و بغرامة من 250 إلى 1.000 دج المرأة التي أجهضت نفسها عمدا أو حاولت ذلك أو وافقت على استعمال الطرق التي أرشدت إليها أو أعطيت لها لهذا الغرض".

و يلاحظ أن المشرع الجزائري سوى بين الإجهاض الذي ترتكبه المرأة نفسها أو تحاول ارتكابه و بين دلالة المرأة و إرشادها إلى الطريقة أو الوسيلة التي يمكن أن تستخدمها بنفسها لإحداث الإجهاض فسواء هي من استعملت الطرق لإحداث الإجهاض أو استعملت طرقا أرشدت إليها فإنها تعاقب على ارتكابها جريمة الإجهاض¹¹.

ب- إجهاض الغير للحامل. يقع الإجهاض بصور متعددة فالمرأة ليست دائما الفاعل الأصلي فيها فقد تجهض المرأة الحامل نفسها بنفسها كما قد تجهض من قبل الغير سواء كان ذلك برضاها أو بدونه وأيّا كانت الوسيلة المستعملة في ذلك.

و قد جرم المشرع الجزائري هذه الصورة في المادة 304 من قانون العقوبات السالفة الذكر، و نلاحظ أن المشرع لا يعتد برضا المرأة الحامل و مردّ ذلك أن الجريمة تهدد مصلحة اجتماعية بالإضافة إلى كون الضحية الحقيقية لهذا الفعل هو الجنين الذي يحرم من الوجود. غير أن هذا الغير قد يكون شخصا عاديا كما قد يكون شخصا ذا صفة و يقصد بذلك الأطباء و القابلات و الصيادلة و الممرضون و غيرهم ممن عددتهم المادة 306 من قانون العقوبات.

فالملاحظ من خلال المادة 306 من قانون العقوبات أن المشرع الجزائري اعتبر كل من ينتمي إلى هذه الفئات المذكورة بما في ذلك الطبيب فاعلا أصليا ولو انحصرت مساهمته في مجرد الإرشاد عن طرق إحداث الإجهاض. ففي حالة الإجهاض المرتكب من قبل الغير و كان هذا الأخير من غير الأشخاص المذكورين في المادة 306 من قانون العقوبات فإن الشريك في الإجهاض المرتكب من قبل الغير يعاقب بالعقوبات المقررة في المادة 304 من قانون العقوبات ، أما الأشخاص المذكورين في المادة 306 من قانون العقوبات بما في ذلك الطبيب فإنه يعاقب في كل الأحوال كفاعل أصلي و ليس كشريك و لو قام بمجرد الإرشاد أو التسهيل للقيام بفعل الإجهاض.

كما يلاحظ أن المشرع لم يعتد بوسيلة دون سواها و إنما يعتبر فعل الإجهاض مرتكباً مهما كانت الوسيلة المستعملة فقد يلجأ الجاني في الإجهاض إلى مناوله مأكول أو مشروب أو حقن أو استعمال آلة ميكانيكية، كما قد تلجأ المرأة إلى إسقاط نفسها بالالتجاء للرياضة العنيفة أو الرقص أو القفز و ما إلى ذلك من الوسائل المؤدية للإجهاض، فمهما كانت الوسيلة المستعملة فيجب إقامة الدليل على أن الوسيلة المستعملة كانت السبب في الإجهاض و لقاضي الموضوع الاسترشاد برأي الخبراء لبيان ذلك.

1-3- أنواع الإجهاض.

يقسم الفقه الإجهاض إلى عدة أقسام استناداً إلى المصدر الذي حدث منه الإجهاض و استناداً إلى القصد من وراءه، فقد يكون الإجهاض تلقائياً و هو ما يعرف بالإجهاض الطبيعي، كما قد يكون الإجهاض مفتعلاً و هو ما يعرف بالإجهاض الصناعي، هذا الأخير منه ما يكون مجرماً و هو الإجهاض الجزائي و منه ما يكون غير مجرم و هو الإجهاض العلاجي.

أ- الإجهاض الطبيعي أو التلقائي. و يقصد به الإجهاض الذي يتم بشكل تلقائي دون تدخل للإرادة في حدوثه¹² ، أو هو ما يحدث دون سبب ظاهر و ينشأ عنه خروج الجنين من الرحم لعدم قدرته على النمو و الاستمرار¹³ و له أسباب عديدة و إن كان السبب يبقى مجهولاً في أغلب الحالات، فيمكن أن يكون لأسباب تتعلق بالبويضة الملقحة ذاتها و ذلك لوجود خلل فيها أو نتيجة وجود خلل في جهاز المرأة التناسلي أو نتيجة أمراض عامة لدى الأم كأمراض الكلى أو نقص هرمون البروجسترون لدى الأم¹⁴ .

و ينقسم هذا النوع من الإجهاض إلى عدة أقسام فهناك¹⁵ : الإجهاض المنذر و الإجهاض المحتم والإجهاض غير الكامل و الإجهاض الكامل و إجهاض مستكن و إجهاض متكرر و إجهاض عفني وإجهاض غائب أو مختفي.

و يلاحظ أن الإجهاض الطبيعي لا يمكن اعتباره فعلاً مجرماً ذلك أنه يتم بشكل تلقائي دون تدخل للإرادة في حدوثه، فقيام الطبيب باستخراج ما تبقى منه داخل الرحم لا يشكل فعلاً مجرماً طالما أن هذا الإجهاض حدث دون تدخل إرادة أحد. و يرى البعض أن هذا النوع من الإجهاض يحدث رحمة من الله فمن الأفضل عدم اكتماله حفاظاً على حياة الأم و منعاً لوجود جنين مشوه في حالة اكتمال هذا الحمل¹⁶.

ب- الإجهاض الصناعي. و ينقسم هذا النوع من الإجهاض بحسب كونه مجرماً أو غير مجرم إلى نوعين هما: الإجهاض العلاجي أو الطبي و الإجهاض الجزائي.

ب-1- الإجهاض العلاجي أو الطبي: و هو الإجهاض الذي يتم بمعرفة الطبيب و ترجع علة في أنه يجري من أجل تحقيق غرض علاجي اقتضته ظروف المرأة الصحية فيتم إنقاذاً لحياة الأم من الموت¹⁷.

و هذا النوع من الإجهاض أجازته كل من قانون العقوبات و قانون الصحة حيث نص المشرع في المادة 308 من قانون العقوبات على ما يلي: " لا عقوبة على الإجهاض إذا استوجبت ضرورة إنقاذ حياة الأم من الخطر متى أجراه طبيب أو جراح في غير خفاء و بعد إبلاغ السلطات الإدارية"، و هو ما نص عليه أيضاً في المادة 77 من قانون الصحة المذكورة أعلاه.

ويظهر من استقراء نص هاتين المادتين أنه متى ثبت أن الحالة الصحية للمرأة الحامل بلغت درجة سيئة للغاية و أن القيام بإجهاضها يعتبر عملاً علاجياً يؤدي إلى شفائها و تحسين صحتها و توافرت مع ذلك جميع الشروط المتطلبة لإباحة هذا التدخل يصبح الإجهاض في هاته الحالة مباحاً و لا يشكل أي جريمة تستوجب قيام المسؤولية الجزائية للطبيب.

أما فيما يتعلق بشروط إجراء هذا النوع من الإجهاض فإنه يمكن استخلاصها من نص المادة 308 من قانون العقوبات و المادتين 77 و 78 من قانون الصحة و تتمثل فيما يلي:

- وجود ضرورة تحتم الإجهاض العلاجي إما إنقاذاً لحياة الأم من الموت أو حفاظاً على توازنها النفسي والعقلي المهدد بالخطر.

و المعمول به طبقاً لقانون حماية الصحة و ترفيتها الملغى سنة 2018 هو أنه عندما تقتضي ضرورة إنقاذ حياة الأم إجراء عملية جراحية أو استعمال وسائل علاجية يمكن أن تؤدي إلى توقيف حملها يقوم الطبيب المعالج أو الجراح باستشارة طبيبين أحدهما خبير لدى المحاكم، و بعد الفحص و المناقشة يحرر الطبيبان شهادة تفيد بأنه لا يمكن إنقاذ حياة الأم إلا باللجوء إلى الإجهاض العلاجي. أما بالنسبة للقانون الجديد الصحة فأحال المشرع إلى التنظيم لبيان كيفية القيام بالإجهاض و مازال التنظيم لم يصدر بعد.

- أن يتم الإجهاض إلا في المؤسسات الاستشفائية العمومية.

- يجب أن يتم هذا الإجهاض العلاجي في غير خفاء.

ب-2- الإجهاض الجزائي: و هو ما تتدخل الإرادة في إحداثه بحيث يكون انتهاء الحمل بصورة غيرطبيعية، و قد يقع من الحامل نفسها أو من الغير سواء برضا الحامل أو بدون رضاها و هذا النوع من الإجهاض هو الخاضع لنصوص التجريم.

و يقصد به إخراج متحصلات الرحم في المرأة الحامل بأي طريقة و لأي سبب غير حفظ حياة الأم في أي وقت قبل تمام أشهر الحمل، أو هو إفراغ الحمل من الرحم في غير موعده الطبيعي عمدا و بلا ضرورة و بأية وسيلة من الوسائل¹⁸. و قد جرم المشرع هذا الفعل في المادة 304 من قانون العقوبات. و لهذا النوع من الإجهاض أسباب متعددة منها ما يتعلق بأسباب أخلاقية كالإجهاض الناتج عن زنا و الإجهاض الناتج عن اغتصاب، و منها ما يتعلق بأسباب اقتصادية كالإجهاض خشية الفقر، و منها ما يتعلق بأسباب تجارية كالإجهاض حسب الطلب¹⁹.

غير أنه مهما كان الدافع لارتكاب هذا النوع من الإجهاض ما لم يكن إنقاذا لحياة الأم من الموت أو حفاظا على توازنها النفسي والعقلي من خطر مهدد فإنه يعتبر فعلا مجرما سواء قامت به المرأة الحامل نفسها أو الغير برضاها أو دونه.

و لا داعي للدخول في النقاش الفقهي الذي مفاده جواز إسقاط الحامل قبل نفخ الروح في الجنين وتحريم ذلك بعد نفخ الروح لأن المشرع الجزائري كان واضحا سواء في قانون الصحة أو في قانون العقوبات، حيث أباح في الأول الإجهاض العلاجي فقط أما في قانون العقوبات فإنه جرم فعل الإجهاض الواقع على المرأة سواء كانت حاملا أو مفترضا حملها و بالتالي فإنه حماية لحق الجنين في الحياة يجرم أي فعل ماس بهذا الحق سواء حصل من الأم نفسها أو من قبل الغير.

وسنحاول دراسة أركان هذه الجريمة مقتصرين فقط و تماشيا مع موضوع بحثنا على الإجهاض الجزائي المرتكب من قبل الطبيب.

2- أركان جريمة الإجهاض الجزائي المرتكب من قبل الطبيب.

من أجل قيام المسؤولية الجزائية للطبيب عن إجهاض امرأة حامل لابد من توافر ثلاث أركان، ركنان عامان هما الركن المادي و الركن المعنوي الذي يتخذ صورة القصد الجزائي، و ركن خاص يطلق عليه بالركن المفترض و يتمثل في الحمل المستكن في الرحم.

2-1- وجود الحمل فعلا او افتراضا.

تفترض جريمة الإجهاض أن تكون المرأة التي يقع عليها الاعتداء الإجرامي حاملا أو مفترض حملها في أي وقت من أوقات الحمل إلى أن تتم الولادة الطبيعية، فمحل الاعتداء في جريمة الإجهاض هو الحمل أي الجنين المستقر في رحم الأم.

فالحماية المقررة في هذه الجريمة هي للجنين في أن يحظى بحياة مستقبلية، أما حق الأم في سلامة جسدها فليس محل الحماية في هذه الجريمة لأن هذا الحق تكفله نصوص جزائية أخرى كالإيذاء والجرح والضرب المفضي إلى الموت أو إلى عاهة حسب الصورة التي تنطبق شروط قيامها²⁰.

و المقصود بافتراض الحمل أي أن الجريمة تعتبر قائمة حتى ولو كان الحمل غير متيقن²¹، و عادة ما يكون في الأيام الأولى من تخلف الدورة الشهرية لدى المرأة عن موعدها حيث وسع المشرع حماية الجنين سواء اكتمل تكوينه أو مازال في طور التكوين، إذ يلاحظ أن المشرع الجزائري عاقب طبقا للمادة 306 من قانون العقوبات على الجريمة وإن كانت مستحيلة حينما استعمل مصطلح افتراض الحمل²²، فحتى وإن اعتقد الجاني أن المرأة حامل و لو في حالة عدم حملها فإن الجاني يعاقب جزائيا و العلة من التجريم راجعة إلى خطورة الجاني الإجرامية التي ظهرت بمجرد شروعه في ارتكاب فعل الإجهاض و الذي يترتب عليه الاعتداء على حقوق الأم و جنينها.

و يفرق الطب بين الجنين في مراحله الأولى عنه في مراحله التالية، فالجنين في مراحله الأولى يطلقون عليه لفظ Embryon و يراد به انقسامات البويضة خلال الشهور الأولى، أما الجنين خلال المراحل التالية يطلقون عليه لفظ Foetus و يراد به الطفل الذي لم يولد²³.

أما الجنين المقصود بالحماية في اصطلاح القانونيين هو الحمل أي الكائن المستكن في رحم الأم ويقصد به البويضة الملقحة منذ التلقيح إلى أن تتم الولادة الطبيعية²⁴ فإذا خرج الحمل يستوي أن يكون حيا أو ميتا، و بالتالي لا يهم إن كان الطفل قد مات قبل عملية الإسقاط أو أنه ولد حيا و ظل على قيد الحياة رغم خروجه من الرحم قبل الأوان²⁵.

كما يقصد بالحمل البويضة الملقحة منذ انقطاع الطمث و حتى انتهاء الأسبوع الثامن و العشرون و لو كان ذلك قبل أن يتشكل الجنين أو تدب فيه الحياة²⁶.

2-2- الركن المادي.

الركن المادي للجريمة هو الوقائع الخارجية ذات الطبيعة المادية الملموسة و التي تحدث في العالم الخارجي و تصدر عن الجاني - الطبيب - و ينطبق عليها وصف الجريمة وفقا لما بينه القانون. و يقوم الركن المادي في جريمة الإجهاض على ثلاثة عناصر²⁷ و هي الفعل الإجرامي أي ما يصدر عن الطبيب و الذي يتمثل في الفعل المؤدي إلى الإسقاط و النتيجة الإجرامية والمتمثلة في موت الجنين داخل الرحم أو خروجه منه قبل موعد ولادته الطبيعية و لو خرج حيا و قابلا للحياة، و أخيرا العلاقة السببية التي تربط بين السلوك الإجرامي و النتيجة و التي تفيد بأن سلوك الطبيب المخطئ هو الذي أدى إلى الإجهاض.

و بالتالي فإن الجريمة تكون تامة إذا اكتملت عناصر الركن المادي لفعل الإجهاض، كما قد تكون الجريمة ناقصة أو في مرحلة الشروع و هو ما عاقب عليه المشرع الجزائري في نص المادة 304 من قانون العقوبات بحيث يستوي أن تكون الجريمة تامة أو مجرد شروع فيها فيعاقب الطبيب على ذلك.

أ- السلوك الاجرامي - فعل الإجهاض-. و يقصد به كل حركة عضوية إرادية أو كل نشاط يأتيه الطبيب و يكون من شأنه قطع العلاقة التي تربط الجنين بالجسم الذي يستمد منه حياته، الأمر الذي يترتب عليه موت الجنين أو خروجه من الرحم - و لو خرج حيا - قبل الموعد الطبيعي لولادته. و يمكن أن يقع الإجهاض في أي مرحلة من مراحل الحمل بحيث يستوي في ذلك أن يكون الإجهاض قد ارتكب في بداية الحمل أو في وسطه أو في نهايته²⁸، و لا يشترط أن يكون الجنين حيا فيعتبر الإجهاض جزائيا و لو ارتكب قبل أن يتشكل الجنين أو تدب فيه الحركة و يعتبر كذلك و لو مات الجنين طبيعيا قبل إخراجه عمدا²⁹.

و لم يحدد المشرع الجزائري وسيلة محددة للإجهاض فجميع الوسائل التي تؤدي إلى تحقق الإجهاض تعتبر سواء أمام القانون حيث لم يعتد المشرع بالوسيلة التي يتخذها الطبيب في إثبات سلوكه الإجرامي و إنما عدد وسائل الإجهاض على سبيل المثال في المادة 304 من قانون العقوبات فأشار إلى "...إعطاء المأكولات أو المشروبات أو الأدوية أو استعمال طرق و أعمال عنف..." ثم أضاف "...أو بأية وسيلة أخرى..." مما يفهم أن الوسائل المذكورة في هذه المادة ذكرت على سبيل المثال لا الحصر.

فوسائل الإجهاض كثيرة قد تكون طبية كأن يجري الطبيب جراحة يدخل من خلالها آلة أو أداة إلى الرحم لإخراج الجنين أو قتله، أو يمنح المرأة الحامل أدوية أو مأكولات أو يوجه أشعة معينة إلى جسم الحامل أو أن يوجهها إلى اتباع طرق معينة كممارسة تمارين رياضية أو الرقص أو ركوب الخيل أو ارتداء ملابس ضيقة³⁰ ، أو كأن يقوم الطبيب بالتدليك و إعطاء بعض العقاقير التي تساعد على إنزال الجنين كإعطاء الحامل أدوية مطمئة أو أدوية ذات تأثير مباشر على الرحم تحدث تقلصات في عضلات الرحم يكون من شأنها إخراج الجنين أو إعطائها مادة قاتلة للجنين و قد تكون بإدخال حبوب برمنكنات البوتاسيوم بداخل فتحة الرحم.

و يمكن أن يتصور ارتكاب جريمة الإجهاض بالامتناع و ذلك بترك الطبيب للمرأة الحامل دون رعاية طبية أو رقابة قاصدا بذلك إجهاضها.

ب- النتيجة الإجرامية لفعل الإجهاض. و تتمثل هذه النتيجة بموت الجنين في الرحم أو إخراجها من الرحم قبل الموعد الطبيعي للولادة سواء أكان الجنين على قيد الحياة أو كان ميتا. والنتيجة الإجرامية في جريمة الإجهاض تتخذ إحدى الصورتين³¹ الأولى يموت فيها الجنين و هو في رحم أمه فيكون الاعتداء واقعا على حق الجنين في الحياة أم الثانية يخرج فيها الجنين من رحم أمه و لو كان قابلا للحياة فإن الإجهاض يعد محققا و يكون الاعتداء واقعا على حق الجنين في النمو الطبيعي في رحم أمه و الولادة الطبيعية.

و قد اعتبر المشرع الجزائري الإجهاض في صورته الأولى جنحة معاقبا عليها بالحبس من سنة إلى خمس سنوات و بغرامة من 20.000 دج إلى 100.000 دج ، أما الصورة الثانية فاعتبرها جناية و هو حينما يؤدي الإجهاض إلى الموت و عاقب عليها بالسجن المؤقت من 10 إلى 20 سنة حسب ما جاء في المادة 304 من قانون العقوبات.

ج- العلاقة السببية. من القواعد الأساسية للمساءلة الجزائية أنها شخصية فالجاني يسأل عن السلوك الإجرامي الذي ارتكبه و عن النتيجة الإجرامية التي تحققت من سلوكه، حيث تخضع العلاقة السببية في تحديدها للقواعد العامة و هي مسألة موضوعية يفصل فيها قاضي الموضوع مسترشدا في حكمه بما توصل إليه أهل الخبرة و الاختصاص³² .

وعليه فإنه لتحقق مساءلة الطبيب عن جريمة الإجهاض يشترط أن تقوم علاقة سببية بين فعل الطبيب المجهض و موت الجنين أو خروجه من الرحم قبل الموعد الطبيعي لولادته، كأن يمنح الطبيب للمرأة

الحامل مواد مجهضة فيترتب على ذلك إجهاضها و بالتالي فإن سلوك الطبيب هو السبب في النتيجة المترتبة و هي الإجهاض³³.

أما إذا انتفت هذه العلاقة فلا تقوم جريمة الإجهاض في حق الطبيب وذلك لعدم اكتمال العنصر الثالث من الركن المادي كأن يقوم الطبيب بتدليك المرأة الحامل قصد إجهاضها فتفر هاربة و يقع الإجهاض نتيجة إصابتها في حادث سير أو وقوعها من مبنى عال.

2-3- الركن المعنوي - القصد الجزائي - .

الإجهاض جريمة عمدية يتطلب المشرع لقيامها توافر القصد الجزائي لدى الفاعل، فلا يعد الطبيب مرتكباً لجريمة الإجهاض إذا تسبب بخطئه في إجهاض امرأة حامل عن طريق إعطاء أدوية علاجية و إنما يسأل في هذه الحالة عن الخطأ الذي حدث منه أثناء العلاج فتطبق عليه أحكام المسؤولية الجزائية المترتبة عن الأخطاء الطبية ، أما إذا ترتب عن هذا الفعل الوفاة سئل عن جريمة القتل الخطأ.

و المعلوم أن القصد الجزائي يتحقق بتوافر عنصري العلم و الإرادة أي أن يعلم الطبيب أن السلوك المقدم عليه يعتبر فعلاً غير مشروع و يعلم أنه بفعله سيؤدي إلى إسقاط الجنين و أن تتجه إرادته لذلك. غير أن هذه الجريمة تتطلب كذلك قصداً خاصاً و لا يكتفى بالقصد العام أي أنه يجب أن يعلم الطبيب بوجود الحمل و أن تتجه إرادته إلى فعل الإجهاض و أن تنصرف إرادة الطبيب كذلك إلى استخدام الوسيلة المجهضة مع العلم بصلاحياتها لإحداث الإجهاض³⁴.

فإذا كان الطبيب يجهل أن المرأة التي أعطاها الدواء كانت حاملاً فلا يسأل عن جريمة الإجهاض فالعلم المطلوب بوجود الحمل هو العلم الذي يتوافر وقت حصول الفعل الذي سبب الإجهاض ، فإذا لم يتوافر العلم إلا بعد حدوث الفعل المسبب للإجهاض فلا يعد القصد متوفراً³⁵ ، أو إذا قام الطبيب بتدليك بطن امرأة حامل و هو يعلم أنها حامل و أن التدليك سوف يؤثر على حملها و لكنه لا يرغب في إجهاضها فلا يتوافر لديه القصد الخاص هنا و بالتالي لا يتوافر القصد الجزائي³⁶ .

كما انه لو استعمل الطبيب وسيلة مجهضة و لكنه لا يعلم صلاحيتها لإحداث الإجهاض و ترتب عليها الإجهاض بالفعل فلا يعد الطبيب مسؤولاً عن جريمة الإجهاض و إنما مسؤولاً عن إصابة خطأ.

و في الأخير فمضى ثبت أن الطبيب و من في حكمه ممن عددتهم المادة 306 من قانون العقوبات ارتكب جريمة الإجهاض أو أرشد عن طرق إحداثها أو سهل ارتكابها فإنه يعاقب بالسجن من سنة إلى 5 سنوات و بغرامة من 20.000 دج إلى 100.000 دج، أما إذا أدى الإجهاض إلى الوفاة فتصبح

الجريمة جنائية معاقب عليها بالسجن المؤقت من 10 سنوات إلى 20 سنة فتطبق عليه هذه العقوبات كعقوبة أصلية، كما يجوز الحكم عليه بالعقوبات التكميلية حسب ما جاء في الفقرة الثانية من المادة 306 من قانون العقوبات و المتمثلة في الحرمان من ممارسة مهنة الطب فضلا عن جواز الحكم عليه بالمنع من الإقامة.

كما نص المشرع في المادة 311 من قانون العقوبات على وجوب المنع من ممارسة أية مهنة أو أداء أي عمل في العيادات أو دور الولادة أو أي مؤسسة عمومية أو خاصة تستقبل عادة نساء في حالة حمل حقيقي أو ظاهر أو مفترض وذلك بأجر أو بدون أجر. فبالإضافة إلى المنع من ممارسة المهنة كطبيب يضيف المشرع تأكيدا على هذا المنع من ممارسة النشاط الطبي و لو بصفة أخرى.

الخلاصة:

في ختام هذه الدراسة يظهر أن مسؤولية الطبيب العمدية تتعلق بالجرائم التي تتصل بعمله و يقتربها عن قصد، فخطأ الطبيب لا يكون في كل الحالات نتيجة ظروف غير إرادية فقد يقوم الطبيب و رغم المكانة التي يحتلها و سمو الرسالة التي يؤديها بأفعال مجرمة منها فعل الإجهاض الجزائي مخالفا بذلك ضميره المهني ومنتهاكا حق الجنين في الحياة مما يترتب على ذلك توقيع الجزاء عليه، غير أن هذا الأخير لا يكون محلا لتطبيق إلا إذا توافرت جميع أركان جريمة الإجهاض، أما إذا كان هذا الإجهاض غرضه حماية حياة الأم من الهلاك فلا مسؤولية على الطبيب بشرط مراعاة الضوابط الخاصة بذلك.

غير أنه تجب الإشارة إلى وجوب قيام المشرع الجزائري بتعديل المادة 306 من قانون العقوبات في فقرتها الثانية لأنها تحيل إلى تطبيق المنع من ممارسة المهنة المنصوص عليه في المادة 23 من قانون العقوبات والذي كان يعتبر تدبير أمن غير أن هذه المادة ألغيت و تم النص على المنع من ممارسة المهنة كعقوبة تكميلية في المادة 9 من قانون العقوبات و بالتالي فعلى المشرع الجزائري إعادة صياغة الفقرة الثانية من المادة 306 من قانون العقوبات.

و يثور التساؤل في الأخير عن مدى مسؤولية العيادة الخاصة عن جريمة الإجهاض، فقد ظهرت في الآونة الأخيرة و انتشرت بكثرة حالات الإجهاض في العيادات الخاصة، غير أننا بتصفحنا للمواد القانونية لم نجد نصا صريحا يقيم المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية عن جريمة الإجهاض، و بالتالي فعلى المشرع الجزائري ملئ هذا الفراغ القانوني بالنص صراحة على مسؤولية هاته العيادات الخاصة كذلك كما فعل بالنسبة للجرائم الأخرى كالاتجار بالأعضاء البشرية مثلا.

التهميش و الإحالات :

- 1- محمود ابراهيم محمد مرسى، (2009)، نطاق الحماية الجنائية للميؤوس من شفافهم و المشوهين خلقيا في الفقه الجنائي الإسلامي و القانون الجنائي الوضعي، مصر، دار الكتب القانونية، ص 629.
- 2- أيمن مصطفى الجمل، (2008)، مدى مشروعية استخدام الأجنة البشرية في إجراءات تجارب البحث العلمي، دراسة مقارنة في الفقه الإسلامي و القانون الوضعي، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ص 80.
- 3- عادل يوسف الشكري، المسؤولية الجزائية للطبيب عن إجهاض الحامل، دراسة مقارنة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الإدارية، ص 2.
- 4- ميادة مصطفى محمد المحروقي، (2014)، الإجهاض بين الإباحة و التجريم، الإسكندرية دار الجامعة الجديدة، ص 20.
- 5- منصور عمر المعاينة، (2004)، المسؤولية المدنية و الجنائية في الأخطاء الطبية الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص 93.
- 6- خالد محمد شعبان، (2008)، مسؤولية الطب الشرعي، دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الوضعي، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، ص 153.
- 7- الأمر رقم 66-156 المؤرخ في 08-06-1966 المتضمن قانون العقوبات المعدل و المتمم، جريدة رسمية عدد 49 لسنة 1966.
- 8- قانون رقم 18-11 مؤرخ في 2 يوليو 2018 المتضمن قانون الصحة الجزائري، جريدة رسمية رقم 46 لسنة 2018 و الذي ألغى قانون حماية الصحة و ترقيتها لسنة 1985، قانون رقم 85-05 المؤرخ في 16-02-1985، جريدة رسمية عدد 08 لسنة 1985.
- 9- Claudia Ghica Lemarchant Frederic, droit pénal spécial, 2007, page 204.
- 10- عادل يوسف الشكري، المرجع السابق، ص 7.
- 11- إن كان المشرع الجزائري جرم إجهاض المرأة لنفسها فإن التشريع الفرنسي أباح ذلك استنادا إلى فكرة حق المرأة في الخصوصية و الحرية الشخصية حيث نص صراحة على إباحة الإجهاض متى تم ذلك قبل نهاية الأسبوع الثاني عشر من الحمل بشرط أن يتم على أيدي شخصين في مستشفى أو مراكز طبية متخصصة، و لا يلزم بهذه المدة إذا كان الجنين مشوها أو مصابا بمرض خطير حيث أجاز القانون الإجهاض في أي مرحلة من مراحل الحمل و قد نص المشرع الفرنسي على فعل الإجهاض بمصطلح " الإنهاء الإرادي للحمل " حيث أعطى للمرأة الحرية الكاملة في إنهاء حملها.
- 12- ميادة مصطفى محمد المحروقي، المرجع السابق، ص 35.
- 13- أيمن مصطفى الجمل، المرجع السابق، ص 100.
- 14- محمود ابراهيم محمد مرسى، المرجع السابق، ص 636.

- 15- أمير فرج يوسف، (2010)، خطأ الطبيب العمدي و غير العمدي و أحكام المسؤولية المدنية والجناائية و التأديبية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ص 253-254.
- 16- أيمن مصطفى الجمل، المرجع السابق، ص 102.
- 17- ميادة مصطفى محمد الخروقي، المرجع السابق، ص 38.
- 18- خالد محمد شعبان، المرجع السابق، ص 156-157.
- 19- أيمن مصطفى الجمل، المرجع السابق، ص 107.
- 20- عادل يوسف الشكري، المرجع السابق، ص 3.
- 21- Michel Véron, droit pénal spécial, Paris, 1988, page 246.
- 22- أحسن بوسقيعة، (2007)، الوجيز في القانون الجزائي الخاص، الجرائم ضد الأشخاص و الجرائم ضد الأموال، الجزائر، دار هومة، ص 40.
- 23- عبد النبي محمد محمود أبو العينين، (2006)، الحماية الجناائية للجنين في ضوء التطورات العلمية الحديثة في الفقه الإسلامي و القانون الوضعي، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، ص 13.
- 24- سيف رجب قزامل، (2012)، الجنااية على الجنين و عقوبتها، دراسة فقهية مقارنة، الاسكندرية، مكتبة الوفاء القانونية، ص 13.
- 25- أحسن بوسقيعة، المرجع السابق، ص 39.
- 26- صفوان محمد شديفات، المرجع السابق، ص 241.
- 27- Michel Laure Rassat, droit pénal spécial, infractions des biens et contre les particuliers, Dalloz, 5ème édition 2006, page 349.
- 28- عادل يوسف الشكري، المرجع السابق، ص 3.
- 29- عبد الحميد الشواربي، (2000)، مسؤولية الأطباء و الصيادلة و المستشفيات المدنية و الجناائية والتأديبية، الإسكندرية، مطبعة نور السلام، ص 283.
- 30- منير رياض حنا، (2008)، المسؤولية الجناائية للأطباء و الجراحين، الاسكندرية دار الفكر الجامعي، ص 152.
- 31- أمير فرج يوسف، المرجع السابق، ص 283.
- 32- عبد الحميد الشواربي، المرجع السابق، ص 283.
- 33- Jean Larguier et Anne Marie Larguier, droit pénal spécial, 12 ème édition, Dalloz, 2002, page 20.
- 34- شريف الطباخ، (2005)، جرائم الخطأ الطبي و التعويض عنها، الاسكندرية، دار الفكر الجامعي، ص 120.
- 35- صفوان محمد شديفات، المرجع السابق، ص 243-244.

36- خالد محمد شعبان، المرجع السابق، ص 165.

قائمة المصادر و المراجع المعتمد عليها:

فئة الكتب:

- 1- أحسن بوسقيعة، (2007)، الوجيز في القانون الجزائي الخاص، الجرائم ضد الأشخاص و الجرائم ضد الأموال، الجزائر، دار هومة.
- 2- أمير فرج يوسف، (2010)، خطأ الطبيب العمدي و غير العمدي و أحكام المسؤولية المدنية والجنائية و التأديبية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- 3- أيمن مصطفى الجمل، (2008)، مدى مشروعية استخدام اللجنة البشرية في إجراءات تحارب البحث العلمي، دراسة مقارنة في الفقه الإسلامي و القانون الوضعي، الاسكندرية دار الجامعة الجديدة .
- 4- خالد محمد شعبان، (2008)، مسؤولية الطب الشرعي، دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي و القانون الوضعي، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي .
- 5- سيف رجب قزامل، (2012)، الجناية على الجنين و عقوبتها، دراسة فقهية مقارنة الاسكندرية ، مكتبة الوفاء القانونية.
- 6- شريف الطباخ، (2005)، جرائم الخطأ الطبي و التعويض عنها، الاسكندرية، دار الفكر الجامعي.
- 7- عبد الحميد الشواربي، (2000)، مسؤولية الأطباء و الصيادلة و المستشفيات المدنية و الجنائية والتأديبية، الإسكندرية، مطبعة نور السلام.
- 8- عبد النبي محمد محمود أبو العينين، (2006)، الحماية الجنائية للجنين في ضوء التطورات العلمية الحديثة في الفقه الإسلامي و القانون الوضعي، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- 9- محمود ابراهيم محمد مرسى، (2009)، نطاق الحماية الجنائية للميؤوس من شفائهم و المشوهين خلقيا في الفقه الجنائي الإسلامي و القانون الجنائي الوضعي، مصر، دار الكتب القانونية.
- 10- منصور عمر المعاينة، (2004)، المسؤولية المدنية و الجنائية في الأخطاء الطبية الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 11- منير رياض حنا، (2008)، المسؤولية الجنائية للأطباء و الجراحين، الاسكندرية دار الفكر الجامعي.
- 12- ميادة مصطفى محمد المحروقي، (2014)، الإجهاض بين الإباحة والتجريم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- 13- Claudia Ghica Lemarchant Frederic, droit pénal spécial, 2007.
- 14- Jean Larguier et Anne Marie Larguier, droit pénal spécial, 12 éme édition, Dalloz, 2002.
- 15- Michel Laure Rassat, droit pénal spécial, infractions des biens et contre les particuliers, Dalloz, 5éme édition 2006.
- 16- Michel Véron, droit pénal spécial, Paris, 1988.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فئة المقالات:

- عادل يوسف الشكري، المسؤولية الجزائية للطبيب عن إجهاض الحامل، دراسة مقارنة مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الإدارية.

النصوص القانونية:

- الأمر رقم 66-156 المؤرخ في 08-06-1966 المتضمن قانون العقوبات المعدل و المتمم، جريدة رسمية عدد 49 لسنة 1966، الجزائر.

- قانون رقم 18-11 مؤرخ في 2 يوليو 2018 المتضمن قانون الصحة الجزائري ، جريدة رسمية رقم 46 لسنة 2018 و الذي ألغى قانون حماية الصحة و ترقيتها لسنة 1985 قانون رقم 85-05 المؤرخ في 16-02-1985، جريدة رسمية عدد 08 لسنة 1985، الجزائر.

أثر مكافحة الإرهاب الدولي على مبدأ السيادة الوطنية

محاربة داعش انموذجاً

الأستاذ المساعد الدكتور سماح مهدي صالح العلياوي

تدريسي في قسم القانون في جامعة الإمام جعفر الصادق - العراق

samahmehdi2@gmail.com

samah_mehdi@yahoo.com

الملخص بالعربية:

أصبح الإرهاب ظاهرة عالمية ذات طبيعة مرعبة تأخذ الأبعاد التدميرية للحضارة البشرية، وأن معالجة الإرهاب طرحت تحديات أمّا الدول لانتخاذ الوسائل الكفيلة بمواجهة هذه الظاهرة، حيث عُقدت الاتفاقيات وصدرت القرارات من مجلس الأمن الدولي، وقد طرحت الدول الكبرى مبدأ التدخل بقوة تحت ذريعة تطبيق إستراتيجية مكافحة الإرهاب، والتي تحمل بين ثناياها إجراءات من شأنها انتهاك السيادة الوطنية التي تعتبر الركيزة الأساسية في قيام الدول الحديثة، حيث تضمنت إستراتيجية مكافحة الإرهاب الانتقائية في التعامل بمعايير مزدوجة، وتوظيف العديد من الوسائل بين وسائل الإكراه التي تضم المقاربات القانونية والإجراءات العسكرية، وبين وسائل الإقناع ضمن المنافع التنموية، وبناء الإمكانات الذاتية بغية تشجيع الانفتاح، والتعايش، والمشاركة، لكن الدول العظمى اعتبرت إستراتيجية مكافحة الإرهاب ذريعة للاعتداء على سيادة الدول التي تعاني من تنامي المجموعات الإرهابية.

الكلمات المفتاحية: السيادة، الإرهاب، إستراتيجية مكافحة الإرهاب، السيادة المطلقة، السيادة المرنة،

مجلس الأمن، الولايات المتحدة، داعش، التحالف الدولي.

**The Effect of International Against Terrorism on the Principle of
National Sovereignty Fighting ISIS as a model**

Assistant Professor Dr.

Samah Mahdi Salih Al – Elayawi

Teacher at the Law Department in Imam Jaaffar AL Sadiq University

AL Iraq

samahmehdi2@gmail.com

samah_mehdi@yahoo.com

Abstract :

Terrorism has become a global phenomenon of a horrific nature that takes on the destructive dimensions of human civilization, and that dealing with terrorism has raised challenges for states to take the necessary means to confront this phenomenon, as agreements were concluded and decisions were issued by the UN Security Council, and the major countries proposed the principle of intervening by force under the pretext of implementing the strategy of combating terrorism. Which carries in its folds measures that violate national sovereignty, which is the main pillar in the establishment of modern states, The selective counterterrorism strategy included dealing with double standards, employing many means between coercion methods that include legal approaches and military measures, and means of persuasion that included development benefits, and building self – capabilities in order to encourage openness, coexistence, and participation, but the great countries considered a strategy to combat terrorism. An excuse to attack the sovereignty of states that suffer from the growth of terrorist groups.

Keywords: Sovereignty, Terrorism, Counter Terrorism Strategy, Absolute Sovereignty, Flexible Sovereignty, Security Council, United State, ISIS, The International Alliance.

مُتَكَلِّمَاتُ

أصبح الإرهاب ظاهرة عالمية التوسُّع، وقوية التأثير الجذلي، الأمر الذي تطلب تضافر الجهود الدَّولية، لكن برزت التحدَّيات المتعلقة في تحديد ماهيَّة الإرهاب بعيداً عن التدخُّلات السِّياسِيَّة، والاعتبارات المصلحية للدُّول الكُبْرَى في تصنيف المجموعات المسلَّحة، والوسائل الواجب اتباعها في مكافحة الإرهاب، ومدى تأثيرها على مبدأ السِّيادة الوطنيَّة، لا سيَّما أن التهديدات الإرهابية باتت عابرة للحدود القومية، وحوَّلت البيئة الأمنيَّة الدَّولية إلى واقع الرقعة الملتهبة التي تزيد من فرص الصِّراع الدَّولي في ظلِّ تمدُّد المجموعات المتشدِّدة، إذ أخذت إستراتيجية مكافحة الإرهاب أداة للهيمنة على النظام العالمي.

أهمية الدراسة

تُعنى الدراسة بتحليل طبيعة الإستراتيجية المتبعة من قِبل الدُول للقضاء على الإرهاب، والتي أخذت تتجاوز حدود السيادة الوطنية، وتحول مكافحة الإرهاب من وسيلة إلى أداة لتثبيت النظام الأحادي القطبية، إذ أفرزت مكافحة الإرهاب نوع من الصِّراع القطبي بين الولايات المتحدة وحلفائها، وبين روسيا وحلفائها.

إشكالية الدراسة

تنطلق الدراسة من إشكالية مفادها: "أثر اتفاقيات مكافحة الإرهاب الدُولي على مبدأ السيادة الوطنية محاربة داعش نموذجا"، إذ يقتضي توضيح مفهوم الإرهاب ومبدأ السيادة الوطنية، ومدى تأثير إستراتيجية مكافحة الإرهاب على مبدأ السيادة الوطنية، وعليه تتضح التساؤلات الآتية، وهي:

- ما هي طبيعة الإرهاب الدُولي ومبدأ السيادة؟
- كيف أثرت إستراتيجية مكافحة الإرهاب الدُولي على مبدأ السيادة الوطنية؟

فرضية الدراسة

تفترض الدراسة أن الاتفاقيات الدُولية سعت إلى توصيف ظاهر الإرهاب، ومحاولة إيجاد الوسائل الكفيلة لمعالجة هذه الظاهرة، وقد أخذت مكافحة الإرهاب ترتبط بمبدأ السيادة كون الدُول الكُبرى خاصة الولايات المتحدة استخدمت إستراتيجية مكافحة الإرهاب على اعتبارها وسيلة للتدخل في الشؤون الوطنية.

منهج الدراسة

ارتكزت الدراسة على المنهج الاستقرائي، وأداته المنهج التحليلي، نظراً لأهميته في إعطاء خلفية تاريخية عن تطوُّر الاتفاقيات المتعلقة بالإرهاب الدُولي ومفهوم السيادة الوطنية، وقد تمت الاستعانة بالأداة التحليلية، وذلك للحاجة إلى إيضاح تأثير الإستراتيجية الأميركية في مكافحة الإرهاب على السيادة.

هيكلية الدراسة

إن مخطط الدراسة اشتمل على الملخص، والمقدمة، والخاتمة، كما تضمن مبحثين، وتشكلت الدراسة من العناوين الآتية، إذ في المبحث الأول تناول: "ماهية الإرهاب الدولي ومبدأ السيادة". وقد شمل المبحث الثاني: "مبدأ السيادة الوطنية في ظل إستراتيجية مكافحة الإرهاب الدولي".

المبحث الأول

ماهية الإرهاب الدولي ومبدأ السيادة

لقد شهدت المجتمعات ظهور مستويات جديدة من التهديدات التي انعكست على الوضع الأمني، وأصبح العالم يعيش في عصر "التهديدات اللا متماثلة" (**Asymmetric Threats**)، حيث تصاعدت احتمالية وقوع الهجمات الممنهجة في العديد من مراكز الثقل العالمي، ولم تُعدّ هناك رقعة جغرافية في منأى عن الأخطار الإجرامية، وأخذت العمليات الإرهابية تمزج بين "التمركز الميداني" (**Field Positioning**) بالاعتماد على مناطق مُحَدَّدة، وبين "الانتشار العشوائي" (**Random Spread**) لزيادة زخم التوغلات النوعية، حتى أحدثت خللاً في المنظومة الأمنية العالمية، وتحوّلاً في آليات العمل، إذ بينما كان هدف التنظيم الدولي هو توحيد الجهود الجماعية على نطاق عالمي لحماية الدول من الهجوم والاحتلال، أصبح المجتمع الدولي يسعى لحماية المجتمعات، والأفراد، والدول على حدّ سواء.

فلم تُعدّ الدول وحدها في حاجة لضمان أمنها القومي، وحماية وحدتها، وسلامة أراضيها، حيث ظهرت تهديدات جديدة تلامس المجتمعات والأفراد، وأصبح المجتمع الدولي يتحدث عن الأمن الإنساني، والأمن المجتمعي، والأمن الإقتصادي، والأمن البيئي. وأصبحت العمليات الإرهابية تمتاز بالشمولية وعدم التمييز، من حيث التداخل بين عنف الدولة والعنف التمردية، وبين الجريمة المنظمة والحرب، كون الإرهاب بات أداة طيعة لتنفيذ الطموحات السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية، والدّينية، ما أعطى مساحة أرحب للخلط المفاهيمي بين الإرهاب بوصفه جريمة ضدّ الإنسانية، وبين المقاومة المشروعة ضدّ المحتل.

وأصبحت مكافحة الإرهاب مهمّة عالمية حيث أخذت الدول الكبرى على عاتقها عقد الاتفاقيات وإصدار القرارات من مجلس الأمن الدولي بغية ملاحقة المجموعات الإرهابية، وضرب مواقعها،

وهنا بدأت مرحلة جديدة من التعاملات الدولية مع الدول الحليفة، والدول المناهضة للسياسة الغربية، لا سيما السياسة الأميركية، حيث جرى التعامل على أساس مقدار الولاء، ما ساهم في ضرب سيادة الدول من العمق، فبعد أن كانت سيادة الدولة على شعبها وإقليمها مطلقة، فإن تطوّر العلاقات الدولية بصورة تدريجية في ضوء هيمنة الدول الكبرى على المنظمات الدولية حمل معه نوع من الاصطفافات المؤسسية، بهدف تحجيم مبدأ السيادة الوطنية، وكان الهدف المعلن من هذا الاصطفاف هو مكافحة الإرهاب الدولي، ونشر المبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، وتعزيز التنمية ونشر قيم اقتصاد السوق الحر على اعتبارها مرجعيات مؤسسية لسلوك الدول ضمن حدودها، وأيضاً للفواعل الدولية المختلفة، وأصبحت هذه الظروف ذات معايير عالمية ليس لضرورات إنسانية فحسب، وإنما بغية تنميط السلوكيات الجماعية والمؤسسية بصفة تعكس نمط القيم، والمصالح، والطموحات الغربية المشتركة، إذ أثر على تطبيق المبادئ التي يقوم عليها القانون الدولي، مثل مبدأ المساواة في السيادة وعدم التدخل في شؤون الدول الأخرى.

وبناء عليه، سوف نقسّم هذا المبحث إلى مطلبين، هما: المطلب الأول، توصيف ظاهرة الإرهاب الدولي وأبعاده. والمطلب الثاني، مفهوم مبدأ السيادة الوطنية وآثارها.

المطلب الأول

توصيف ظاهرة الإرهاب الدولي وأبعاده

تجد ظاهرة الإرهاب جذورها الحضارية في عمق التاريخ⁽¹⁾، وتعدّ واحدة من أبرز التحديات ذات الطبيعة العالمية في القرن الحادي والعشرين، حيث انتقل العنف عبر القارات متخذاً طابعاً كونياً ساهم في تصاعد الجرائم التي تمارسها الجماعات الإرهابية ضدّ الحكومات والمجتمعات مع زيادة درجة حدتها، وفي ظلّ سهولة حصولها على الأسلحة التقليدية خضعت بعض المناطق إلى احتلال هذه الجماعات، وتوسّعت المخاوف الدولي من حصلها المجاميع الإرهابية على أسلحة بيولوجية، لا سيما سهولة صناعة "القنبلة القذرة" (Dirty Bomb)، لهذا جرت العديد من المحاولات الفقهية لتفسير ظاهرة الإرهاب، وبذلت الكثير من المحاولات لتطويق العمليات الإرهابية. وبناء عليه، سوف نقسّم هذا المطلب إلى فقرتين، هما: الفقرة الأولى، التعدّد المفاهيمي لظاهر الإرهاب. والفقرة الثانية، الجهود الإقليمية والدولية لمكافحة الإرهاب.

الفقرة الأولى: التعدّد المفاهيمي لظاهر الإرهاب

تعدّدت التعاريف التي تفسر الإرهاب بغية تنسيق الجهود الجماعية لمكافحته، حيث يبدو مجرد تسمية أو مظلة ينطوي تحتها عدد من الأفعال المجرمة بموجب الاتفاقيات الدولية، لكن لم يصدر تعريف ملزمة لكافة الدول من منظمة الأمم المتحدة نظراً لاختلاف الرؤية إزاء المنظمات التي ترتكب أعمال العنف وأهدافها، إذ إن بعض الدول تُعتبر مقاومة الاحتلال إرهاباً على الرغم من أن ميثاق الأمم المتحدة تقر استخدام القوة لمقاومة الاحتلال، بينما دول أخرى تُعتبر نشاط المقاومة من الأعمال المشروعة⁽²⁾.

ويجد مفهوم "الإرهاب" (**Terrorism**) جذوره في مفهوم "الرعب" (**Terror**)، فيعرف معجم المصطلحات الفقهية والقانونية الإرهاب بأنه "عمل تهديدي تخريبي يقصد منه زرع الخوف والذعر في نفوس الأهالي، وخلق الاضطراب، وزرع الفوضى بهدف الوصول إلى غايات معينة"⁽³⁾. والإرهاب هو "وسيلة لنشر الذعر والتخويف باستعمال وسائل عنيفة لتحقيق أهداف سياسية"⁽⁴⁾.

وقد انقسم الفقهاء حول تعريف الإرهاب إلى قسمين، هما: الاتجاه المادي، ويركز بأن العمليات الإرهابية يجب أن تكون منظمة، ومنسقة، ومستمرة، وتتضمن الرعب أو التخويف، حيث يرى الفقيه الإيطالي "إميليو باسكيني" (**Emilio Baskini**) بأن القتل والاعتقال والختف وأخذ الرهائن تُعدّ من الأعمال الإرهابية بطبيعتها، بينما يرى الفقيه الأمريكي "جون ثورنتون" (**John Thornton**) بأن العمل الإرهابي يجب أن يكون عملاً جسيماً وفادحاً، وخسائره بلغت حداً معيناً. أمّا الاتجاه الغائي، يركّز على الأهداف السياسية أو الدينية أو الأيديولوجية للإرهاب الذي يضرب الأشخاص والمؤسسات في المنتظم الاجتماعي والسياسي العام، إذ يرى "عبد الناصر حريز" بأنه ينبغي توفر مجموعة من العناصر في العمل الإرهابي، وهي: استخدام أو التهديد باستخدام العنف غير المشروع لإشاعة حالة من الرعب، يقوم به فرد أو مجموعة أو دولة، يهدف إلى تحقيق أغراض تتجاوز الغرض الرئيسي بعيداً عن الغايات الفردية⁽⁵⁾.

ويقسم الإرهاب تاريخياً إلى ثلاثة موجات، هي: الأولى، ذات الطابع القومي المتطرف التي اجتاحت أوروبا خلال القرنين التاسع عشر والعشرين التي ارتبطت بالأيديولوجيات الفاشية والنازية. الثانية، الإرهاب الأيديولوجي في الحرب الباردة. الثالثة، الإرهاب الديني⁽⁶⁾، ويتميّز بخصائص، أهمّها: اعتناق الأيديولوجية الدينية بعد انتهاء الحرب الباردة وانحسار الأيديولوجية الشيوعية، بالإضافة إلى تدويل

الإرهاب حيث أصبح نشاطاً عابر للحدود الوطنيّة بأهداف عالمية، كذلك استثمار التطوُّر التكنولوجي من حيث استخدام وسائل الاتصال وقواعد البيانات في الإرهاب الإلكتروني لأغراض الدعاية والتجنيد، إذ مكنت وسائل الاتصال التنظيمات الإرهابية من توسيع قواعدها الجماهيرية، وهيكلة الخطط والمناهج التي تتبعها الخلايا الإرهابية في مجالات التدريب، والحقاق الضرر بأنظمة القيادة والسيطرة للدُّول والشركات، كما إن انتشار نظام الشبكات الإلكترونية أثر على مستوى البنية التنظيمية للجماعات الإرهابية من حيث بناء كيانات هرمية وأنماط مختلطة هجينة من التنظيمات رأسيّة وأفقيّة، كما وظفت الجماعات الإرهابية التطوُّر التكنولوجي في صناعة الأسلحة البيولوجية، والنووية، والكيميائية مثل استخدام غاز السارين⁽⁷⁾.

وللإرهاب ثلاثة دوافع أساسية تحبّر الأشخاص على التعامل مع المنظمات الإرهابية، هي: الأولى "الدوافع الفردية" (**Individual motives**) وتختلف من شخص إلى آخر حسب الظروف المحيطة، وقد تشمل الرغبات المادية والحاجة إلى إشباعها، بالإضافة إلى التأثيرات السيكولوجية أو الوجدانية حيث يرتكب بعض الأفراد الجرائم الإرهابية نتيجة لاضطرابات ناتجة من التقلبات النفسية، بسبب الضغوط العصبية أو العوامل الوراثية، أو أن يتعاطف الأفراد مع بعض النشاطات الإرهابية، بسبب وسائل الإعلام التي تركز على العمليات الإرهابية من الزاوية العرقية أو الدّينية⁽⁸⁾.

أمّا "الدوافع الوطنيّة" (**Patriotic motives**) فتكون نتيجة التمييز العنصري بدوافع اجتماعي أو دينية أو عرقية، أو تكون بسبب الحرمان الاقتصادي، أو استبداد الفئات الحاكمة وغياب الديمقراطي. أمّا "الدوافع الدّولية" (**Motives International**) فقد تكون نتيجة لدعم الدُّول الكبرى لبعض الأنظمة الاستبدادية ممّا أدّى إلى تزايد مشاعر الكراهية لهذه الدُّول في جبهات متعدّدة من العالم، خاصة الشعوب التي تزخ تحت وطأة الاستعمار والاحتلال، ممّا جعل الأدوات الغفيرة هي الوسيلة للخلاص من التسلُّط، بالإضافة إلى ازدواجية المعايير داخل منظّمة الأمم المتّحدة، لا سيّما مجلس الأمن الدّوليّ إزاء القضايا الإقليمية ذات التأثير الدّولي، والتعامل مع دُول العالم الثالث على أساس الولاء والتبعية للدُّول الكبرى، وهو ما خلق حالة من الإرباك وتردي الوضع الأمني، وساهم في تفشي بؤر التوتّر العالمية، ومعزّزاً وحافزاً للقيام بالنشاطات الإرهابية.

وينقسم الإرهاب من ناحية الأهداف، والآثار، والوسائل إلى ثلاثة أقسام، هي: الأول، "الهدف الإرهابي" (**Terrorist Target**)، فقد يكون العمل الإرهابي بدافع الرعب لرزعقة النظام القانوني

والأخلاقي العام، حيث تستخدم المجموعات الإرهابية القتل، والختف، والاحتجاز للحصول على المنافع المادية. أو قد يكون بدافع سياسي حيث يقوم الإرهابي بضرب الأشخاص بصفاتهم الوظيفية والسياسية، بغية التمكن من النظام السياسي، أو قد يكون بدافع اجتماعي بهدف نشر أيديولوجية معينة لتغيير النظام الاجتماعي والإقتصادي في الدولة، أو لغرس فكرة جديدة في نفوس الأشخاص. أو قد يكون بدافع عرقي حيث تستخدم المجموعات الإثنية العنف وسيلة للانفصال عن الدولة المركزية. والثاني، "الآثار الإرهابية" (Terrorist implications)، فقد يكون العمل الإرهابي على المستوى الدولي، ذلك بسبب اختلاف جنسية المساهمين والضحايا، بالإضافة إلى خضوع العمل الإرهابي لسيادة دولة أخرى غير الدولة التي ينتمي إليها مرتكبو الفعل الإرهابي، كذلك تجاوز الأثر الإرهابي نطاق الدولة الواحدة، كأن يكون متجها نحو دولة أخرى، أو منظمة، أو تجمع دولي، أو وسائل نقل دولية، وأيضاً تباين واختلاف مكان الإعداد، والتجهيز، والتخطيط للعمل الإرهابي عن مكان التنفيذ كأن يتم التخطيط في دولة، لكن الفعل الإرهابي يقع في دولة أخرى. والثالث، "التنفيذ الإرهابي" (Terrorist implementation)، فقد يكون إرهاب مباشر حيث يوجه السلوك الإجرامي مباشرة إلى النتيجة الجرمية مثل الاغتيالات، أو إرهاب غير مباشر إذ لا يعنى بالهدف المباشر مثل تزوير الأوراق الرسمية لتأمين نقل الإرهابي للدولة محل تنفيذ الفعل⁽⁹⁾.

وتجدر الإشارة إلى التمييز بين الإرهاب والمقاومة والكفاح المسلح، فقد أشار فقهاء القانون الدولي إلى الاعتراف بحق مواطني وسكان الأراضي المحتلة في المقاومة المسلحة ضد قوات الاحتلال كون الاحتلال مؤقت، وما يترتب على الاحتلال من نتائج تتمثل في عدم مشروعية مطالبة قيام دولة الاحتلال بإجبار الأهالي في الأراضي المحتلة على الولاء والطاعة لها، نظراً لبقاء السيادة القانونية للدولة صاحبة الإقليم المحتل، حتى وإن توقفت السيادة نتيجة قيام حالة الاحتلال الحربي الفعلية المؤقتة، وقد استند الفقهاء إلى قانونية الكفاح من أجل التحرر الوطني، حيث أصدرت منظمة الأمم المتحدة من خلال الجمعية العامة القرار المرقم (3034) في كانون الأول/ديسمبر 1972، إذ أشار أن الجمعية العامة تشعر بقلق كبير من تزايد أعمال الإرهاب الدولي المتكررة، والتي تسقط الضحايا من الأرواح البشرية البريئة، مع الإدراك لأهمية التعاون الدولي في استنباط الإجراءات الفعالة لمنع وقوعها، ودراسة أسبابها الأساسية لإيجاد الحلول العادلة والسلمية. وقد أكد القرار على الحق الثابت لجميع الشعوب الواقعة تحت الاستعمار، وأنظمة التمييز العنصري، وأنواع السيطرة الأجنبية الأخرى، ودعم شرعية نضالها، خصوصاً نضال الحركات التحررية وفقاً

لأغراض ومبادئ ميثاق منظمة الأمم المتحدة⁽¹⁰⁾، وبهذا فإن الإرهاب يتميز عن المقاومة أن الأخيرة من أجل رفع الاحتلال ومناهضة الاستعمار، كما إن المقاومة لا تتعرض للمدنيين والمنشآت، وتلتزم بقواعد عامة للقتال، ولا تستخدم سلاحاً محظوراً.

يتضح أن الجرائم الإرهابية أثارت جدلاً أخذ مساحة عالمية واسعة، لما تمثله من تهديد على المجتمعات، إذ إن الاستخدام غير المشروع وغير الأخلاقي للعنف من قبل الجماعات الإرهابية يؤدي بأعداد كبيرة من الضحايا الأبرياء، ويخلق حالة من الذعر، ويدمر الممتلكات الخاصة والعامة، ويؤدي إلى الإضرار بالعلاقات الودية بين الدول، ويهدد السلم والأمن الدوليين، لكن المجتمع الدولي لم يتفق على تعريف موحد للإرهاب نتيجة لاختلاف الدوافع، الأهداف، الآثار، والوسائل المسببة للعمليات الإرهابية.

الفقرة الثانية: الجهود الإقليمية والدولية لمكافحة الإرهاب

أولاً: الجهود الإقليمية

عقدت العديد من الاتفاقيات والبروتوكولات الإقليمية المعنية بالإرهاب، أهمها: اتفاقية طوكيو الخاصة بالجرائم والأفعال التي ترتكب على متن الطائرات تحت إشراف المنظمة الدولية للطيران المدني الموقعة في أيلول/سبتمبر 1963، واتفاقية لاهاي بشأن مكافحة الاستيلاء غير المشروع على الطائرات تحت إشراف المنظمة الدولية للطيران المدني الموقعة في كانون الثاني/ديسمبر ١٩٧٠، واتفاقية واشنطن لمنع ومعاينة أعمال الإرهاب التي تأخذ شكل الجرائم ضد الأشخاص وأعمال الابتزاز المرتبطة بها ذات الأهمية الدولية الموقعة في شباط/فبراير ١٩٧١، وبعد ظهور صور جديدة من العنف ضد الطائرات تتجاوز الخطف إلى التخريب والتدمير للطائرات ومنشآت الطيران، حيث اختطفت الطائرة الهندية من قبل شخصين ينتميان إلى الجبهة الوطنية لتحرير كشمير، وارغام الطائرة على الهبوط في مطار علامه إقبال الدولي في باكستان ثم نسفها، لهذا عقدت اتفاقية مونتريال الخاصة بقمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضد سلامة الطيران المدني التي اعتمدها منظمة الدول الأمريكية الموقعة في أيلول/سبتمبر ١٩٧١⁽¹¹⁾، كذلك الاتفاقية الأوروبية لقمع الإرهاب في إطار مجلس أوروبا الموقعة في كانون الثاني/يناير ١٩٧٧، وتضمنت اتخاذ التدابير الفعالة لتأكيد عدم إفلات مرتكبي الأعمال الإرهابية من الإدانة وتأمين معاقبتهم، ونصت على الجرائم الخطيرة التي تتضمن الاعتداء على الحياة والسلامة الجسدية أو الحرية للأشخاص الذين يتمتعون بالحماية الدولية، والجرائم التي تشمل الخطف وأخذ الرهائن أو احتجازهم غير المشروع، وجرائم استعمال المفرقات، والقنابل، والأسلحة الآلية، والمتفجرات، والوسائل المفخخة.

كما صدرت الاتفاقية الإقليمية لقمع الإرهاب التي اعتمدها رابطة دول جنوب آسيا للتعاون الإقليمي الموقعة في تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٧، وقد ساهمت جامعة الدول العربية في مجال مكافحة الإرهاب بإبرام الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب الموقعة في أيار/مايو 1998، والتي أشارت بأنه لا تُعد جريمة حالات الكفاح بمختلف الوسائل بما في ذلك الكفاح المسلح ضد الاحتلال والعدوان من أجل التحرير، وتقرير المصير، أيضاً اتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية لمنع الإرهاب ومحاربه الموقعة في تموز/يوليو ١٩٩٩⁽¹²⁾، كذلك معاهدة منظمة المؤتمر الإسلامي لمكافحة الإرهاب الموقعة في تموز/يوليو 1999، وتدور في إطار العلاقة بين الإرهاب والعنف المقصود منه إلقاء الرعب بين الناس مهما كانت بواعثه ومبرراته.

يتضح أن أغلب الاتفاقيات الإقليمية إزاء مكافحة الإرهاب تميّزت بالعمومية والتجريد عند تحديد الأفعال المجرمة، مما يضع نصوص الاتفاقيات أمام العديد من التفسيرات عند وضع هذه الاتفاقيات موضع التنفيذ، كما إن هذه الاتفاقيات ركزت على نوع من الأفعال الإرهابية، مثل: خطف الطائرات، وأخذ الرهائن، والقرصنة، وأغفلت التفجيرات والمفخخات كون العمليات الإرهابية أصبحت أكثر حداثة في استخدام الوسائل العنيفة، بالإضافة إلى غموض معيار ارتكاب عمل من أعمال العنف الخطيرة، وهو ما يسمح للتقديرات التعسفية من جانب الدولة في تحديد ما يُعدُّ إرهاباً.

ثانياً: الجهود الدولية تحت مظلة المنظمات الدولية

انطلقت معالجة الإرهاب على المستوى الدولي مع اتفاقية لاهاي الثانية عام 1907، والتي أكدت على ضرورة الحد من استعمال الدول للقوة في سبيل استرداد الديون المستحقة، وميثاق "بريان-كيلوغ" (Brian Kellogg) الموقع بين وزير الخارجية الفرنسي "أريستيد بريان" (Aristide Briand) ونظيره الأميركي "فرانك كيلوج" (Frank Kellogg) لتحريم الحرب في آب/أغسطس 1928. وقد اقترحت فرنسا في أعقاب اغتيال ملك يوغسلافيا "ألكسندر الأول" (Alexander I) على يد المنشقين الكرواتيين والمقدونيين في مرسيليا عام 1934، أن تتبنى عصبة الأمم اتفاقية بشأن الإرهاب، وقد كُتبت في مؤتمر قمع الإرهاب الذي عُقد في مقر عصبة الأمم في جنيف في تشرين الثاني/نوفمبر 1937، وعرفت الأعمال الإرهابية بأنها "أفعال إجرامية موجهة ضد دولة، ويُقصد منها أو يُراد بها خلق حالة من الهلع في أذهان أشخاص معينين أو مجموعة من الأشخاص أو عموم

الناس" (13)، وقد حدّدت الاتفاقية أنواع الأفعال المعادية للدولة، مثل: مهاجمة المسؤولين، أو رؤساء الدُول وعائلاتهم، أو تدمير المرافق العامة، وطالبت الدُول الموقعة بسنّ قوانين تستوجب تسليم مرتكبيها، لكن لم تدخل الاتفاقية حيز التنفيذ، بسبب الخلافات بين الأعضاء على المواد المتعلقة بتسليم المجرمين.

وقد سعت الجمعية العامة إلى إيجاد تعريف موحد للإرهاب حيث شكّلت لجنة الإرهاب الدُولي حول الجرائم ضدّ السّلام والإنسانية التابعة للجنة القانون الدُولي عام 1954، إذ عرفت الإرهاب بأنّه "قيام سلطات دولة باتخاذ أو تشجيع أنشطة إرهابية في دولة أخرى، أو سماحها بأنشطة منظّمة أهدافها ارتكاب أعمال إرهابية في دولة أخرى" (14)، لكن التعريف اقتصر على إرهاب الدولة فقط. ولعلّ أول قرار يصدر من منظّمة الأمم المتّحدة خاصة مجلس الأمن الدُولي حول إرهاب الدولة هو القرار المرقّم (265) في نيسان/أبريل 1969، حيث أدان الهجمات الجوية الإسرائيلية على قرى الأردن في انتهاك صارخ لميثاق منظّمة الأمم المتّحدة، وقرارات وقف إطلاق النار، واستنكر فقدان المدنيين الحياة، والأضرار التي لحقت بالممتلكات، لهذا صدر قرار الجمعية العامة المرقّم (3034) في كانون الأول/ديسمبر 1972، بعنوان: "التدابير الرامية إلى منع الإرهاب الدُولي الذي يعرض للخطر ارواحاً بشرية بريئة، أو يهدّد الحريات الأساسيّة، ودراسة الأسباب الكامنة وراء أشكال الإرهاب".

حيث أعرب القرار عن قلق الجمعية العامة من أعمال الإرهاب الدُولي التي تتكرر بصورة متزايدة، ويذهب ضحيتها أرواح بشرية بريئة، ودعا الأمين العام لمنظمة الأمم المتّحدة "كورت فالدهايم" (Kurt Waldheim) إلى إدراج مسألة اتّخاذ تدابير بهدف منع الإرهاب الدُولي في جدول أعمال الجمعية العامة، ومن ثمّ إحالتها إلى اللّجنة القانونية لإعداد تقرير أولي حولها، وقد ظهرت خلافات حادة حول تعريف الإرهاب، إذ إن الدُول الغربية ركزت على الإرهاب الفردي متجاهلة إرهاب الدولة، بينما دُول عدم الانحياز والعالم الثالث ركزت على إدانة إرهاب الدولة، والتمييز بين الإرهاب والمقاومة المشروعة، وهذه الخلافات أدّت إلى انتهاء عمل اللّجنة (15).

وبعد عملية مطار اللد، وهي عملية قام بها مقاتلو الجبهة الشعبية لتحرير فلسطين في مطار بن غوريون، حاولت إسرائيل تحفيز الأطراف الدُولية بغية تصنيف العملية بأنها إرهاب، لهذا وافقت الجمعية العامة في منظّمة الأمم المتّحدة على القرار المرقّم (2780) عام 1973، والذي كلف لجنة القانون الدُولي بإعداد مشروع اتّفاقية لتعزيز سبل الوقاية والدفاع عن الأشخاص المتمتعين بحماية خاصة طبقاً للقانون الدُولي، وعليه عُقدت اتّفاقية نيويورك الدُولية الخاصّة بمنع ومعاينة الجرائم المرتكبة ضدّ الأشخاص

المشمولين بالحماية الدَّولية بمن فيهم الممثلون الدبلوماسيون الموقَّعة في كانون الثاني/ديسمبر 1973⁽¹⁶⁾، أيضاً عُقدت اتِّفاقية الحماية المادية للمواد النووية الموقَّعة في تشرين الثاني/أكتوبر 1979، للحدِّ من اساءة استعمال المواد النووية واضرارها على الإنسان والبيئة.

وبعد أن استخدم الإرهابيون مسألة أخذ الرهائن للضغط وابتزاز الحكومة الألمانية، خاصة احتلال السفارة الألمانية في ستوكهولم، فقد أصدرت الجمعية العامة القرار المرقَّم (146/34) المتعلق باتِّفاقية نيويورك الدَّولية لمناهضة اختطاف واحتجاز الرهائن الموقَّعة في كانون الثاني/ديسمبر ١٩٧٩. واستأنفت لجنة الإرهاب الدَّولي بموجب قرار الجمعية العامة المرقَّم (106/36) في كانون الأول/ديسمبر 1981، دراسة مشروع الجرائم المخلة بالأمن الإنساني حيث عرفت الإرهاب بأنه "الأفعال الإجرامية الموجهة ضدَّ دولة أخرى، أو ضدَّ سكان دولة أخرى، والتي من شأنها إثارة الرعب لدى شخصيات، أو مجموعات من الأشخاص، أو لدى الجمهور"⁽¹⁷⁾، ثمَّ أشارت إلى الأفعال التي تعتبر أعمال إرهابية، مثل: القتل، ووضع المتفجرات. لكن التعريف استخدم معيار جسامة الفعل والإخلال بالنظام الدَّولي لتحديد قائمة الأفعال الإرهابية، لكن أشكال العمليات الإرهابية تطوَّرت ممَّا يجعل التعريف قاصراً إزاء مواكب التطوُّرات.

كما عُقدت اتِّفاقية منظَّمة الأمم المتَّحدة لقانون البحار المتعلقة بالقرصنة البحرية الموقَّعة في كانون الثاني/ديسمبر ١٩٨٢، وقد أصدرت الجمعية العامة القرار المرقَّم (159/39) في كانون الأول/ديسمبر 1984، بعنوان: "عدم جواز سياسة الإرهاب الصادر عن الدَّول، أو أية أعمال أخرى تصدر عن الدَّول، بهدف تفويض النظم الاجتماعية والسياسية لدَّول أخرى ذات سيادة"⁽¹⁸⁾؛ بمعنى مطالبة جميع الدَّول بالامتناع عن إثارة الأزمات التي تؤدي إلى الإرهاب في أيِّ دولة.

أيضاً عُقدت اتِّفاقية روما لقمع الأعمال غير المشروعة الموجهة ضدَّ سلامة الملاحة البحرية الموقَّعة في تشرين الثاني/أكتوبر ١٩٨٨، واتِّفاقية مونتريال لتمييز وكشف المتفجرات البلاستيكية الموقَّعة في آذار/مارس 1991، لمنع المنظمات الإرهابية من امتلاك متفجرات لا يُمكن كشفها عن طريق إجراءات تبناها الدَّول من أجل تمييز هذه المتفجرات، واعتمدت الجمعية العامة اتِّفاقية سلامة موظفي الأمم المتَّحدة والأفراد المرتبطين بها الموقَّعة في كانون الأول/ديسمبر 1994، كما أصدرت الجمعية العامة القرار المرقَّم (60/49) في شباط/فبراير 1995، وتضمَّن التدابير الرامية إلى القضاء على الإرهاب الدَّولي، منها: الامتناع عن تنظيم الأنشطة الإرهابية، أو التحريض عليها، أو تيسيرها، أو تمويلها، أو تشجيعها، أو

التغاضي عنها، وأن قمع الأعمال الإرهابية يشكل عنصراً أساسياً لضمان السلم والأمن الدوليين، وبموجب قرار الجمعية العامة المرقم (210/51) في أيار/مايو 1997، عُقدت الاتفاقية الدولية لقمع الهجمات الإرهابية بالقنابل، إذ يستخدم الإرهابيون المتفجرات ضد المؤسسات والبنية الحكومية والأماكن العامة⁽¹⁹⁾، وأكد القرار على ضرورة تعزيز التعاون الدولي لمنع استخدام المواد النووية والكيميائية والبيولوجية في الأغراض الإرهابية، وطالب الدول بالنظر في المخاطر المتمثلة في استعمال الإرهابيين للتشبيكات الإلكترونية لارتكاب أعمال إجرامية، كذلك عُقدت الاتفاقية الدولية لقمع الإرهاب الموقعة في كانون الأول/ديسمبر 1999، وتناولت تمويل الإرهاب بشرط توفر العنصر الدولي، والركن المادي الذي ينطوي فيه سلوك الجاني على تقديم أو جمع الأموال، والركن المعنوي الذي يتطلب عنصر العلم والإرادة⁽²⁰⁾.

وبعد تفجير برججي التجارة العالمي ومبنى البنتاغون في أيلول/سبتمبر 2001، أخذت مسألة الإرهاب حيزاً في القرارات الدولية تحت شعار: التدابير الرامية للقضاء على الإرهاب، وحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتدابير منع الإرهابيين من حيازة أسلحة الدمار الشامل، وأخذ الرهائن، وقد اعتبرت الولايات المتحدة الحرب على الإرهاب حرباً وقائية - دفاعية، واعطتها طابع صراع حضاري بعنوان: إما أن تكون معنا، أو أن تكون مع الإرهاب، وأجبرت مجلس الأمن الدولي على اتخاذ القرار المرقم (1368) في 12 أيلول/سبتمبر 2001، الذي ذابت بموجبه الحدود الوطنية على وقع التهديدات والمخاطر، وأكد على حق الدفاع عن النفس؛ بمعنى إعطاء الولايات المتحدة حق الرد، كما صدر القرار المرقم (1373) في 28 أيلول/سبتمبر 2001، واتسم بالانتقال للعمل بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، أي استخدام القوة، والتأكيد على وجوب انضمام الدول إلى اتفاقيات مكافحة الإرهاب، وتبادل المعلومات، والامتناع عن دعم الإرهابيين والمنظمات الإرهابية، وفرض التزامات على الدول بشأن مكافحة الإرهاب، وعقوبات على الدول التي تعارض مكافحته، وبناء تحالف دولي تحت القيادة الأميركية⁽²¹⁾. واعتمدت الجمعية العامة "الإستراتيجية العالمية لمكافحة الإرهاب" (Global Counter Terrorism Strategy) بموجب القرار المرقم (288/60) في أيلول/سبتمبر 2006، وتضمنت مجموعة من المبادئ، أهمها: معالجة الظروف المؤدية إلى انتشار الإرهاب، وتدابير لمنع الإرهاب ومكافحته، وتدابير لبناء قدرة الدول على منع الإرهاب ومكافحته وتعزيز دور منظمة الأمم المتحدة في هذا الشأن، واتخاذ تدابير لضمان احترام حقوق الإنسان الواجبة للجميع، وسيادة القانون بوصفه الأساس الجوهري لمكافحة الإرهاب.

يَتَبَيَّن أن منظّمة الأمم المتّحدة سعت إلى عقد الاتّفاقيات وإصدار القرارات بغية مكافحة الإرهاب، وقد شكل تفجير برجي التجارة العالمية فرصة لأميركا لقيادة الإستراتيجية العالمية لمكافحة الإرهاب.

المطلب الثاني

مفهوم مبدأ السيادة الوطنية وآثارها

تُعَدُّ السَّيَادَةُ من أهم المبادئ القانونية مثاراً للجدل التي صاحبت قيام الدولة الحديثة، إذ إن أيّ مجتمع لا يمكن تصوّره من دون سلطة حاكمة تنظمه، وتضع القواعد له، والتي كانت تمارس على اعتبارها حقّ شخصي حيث تضع السَّيَادَةُ بيد السُّلْطَةِ المقيدة بالحاكم، ثمّ أصبحت السَّيَادَةُ للأمة، والسُّلْطَةُ للحاكم، وأحتدم الجدل بين الفقه التقليدي الذي يرى ضرورة المحافظة على السَّيَادَةُ المطلقة والتمسُّك بها إزاء التطوُّرات الحديثة، وبين الفقه المعاصر الذي يعتقد بفكرة إلغاء مبدأ السَّيَادَةُ المطلقة، وإشاعة فكرة السَّيَادَةُ المحدودة في القضايا التي تدخّل ضمن السُّلْطَانِ الداخلي للدولة. وبناء عليه، سوف نقسّم هذا المطلب إلى فقرتين، هما: الفقرة الأولى، تعريف مبدأ السَّيَادَةُ. والفقرة الثانية، النتائج المترتبة على مبدأ السَّيَادَةُ.

الفقرة الأولى: تعريف مبدأ السَّيَادَةُ الوطنية

نشأ مُصْطَلَحُ السَّيَادَةُ من الكلمة اللاتينية "فُوق"؛ بمعنى زعيماً، أو حاكماً، أو عاهلاً، وهي حقّ الهيئة الحاكمة من دون تدخّل خارجي، وهو مُصْطَلَحٌ سياسي يُعَيِّنُ السُّلْطَةَ على بعض الكيانات تبلور مع قيام الدولة القومية في معاهدي السَّلام "وستفاليا" (Westphalia) عام 1648، وفي القانون الدوليّ يشير إلى ممارسة الدولة للسُّلْطَةَ، وعليه فإنّ السَّيَادَةُ القانونية تُؤكِّدُ الحق القانوني في التعامل، والسَّيَادَةُ الواقعية تُؤكِّدُ القدرة على فعل ذلك، وتدلّ السَّيَادَةُ في التاريخ على نقل سيطرة الشعب وقدرتهم للإمبراطور، وفي القرون الوسطى مثّلت السَّيَادَةُ الحقوق الشرعية لطبقة النبلاء، والملوك، والأرستقراطية الإقطاعية.

وفي أواخر القرن السادس عشر قدم الفيلسوف الفرنسي "جان بودان" (Jean Bodin) نظريّة السَّيَادَةُ "بأنّها السُّلْطَةُ العُليا على المواطنين والرعيا، والتي لا تخضع للقوانين"⁽²²⁾ رداً على فوضى الحروب الدَّينية، وتدعو إلى سلطة مركزية قوية مُطلقة وأبدية على شكل الملكية المطلقة، وحينها استحوذ الملوك بالسُّلْطَةَ على حساب النبلاء، وقد اكتسبت فكرة السَّيَادَةُ قوّة قانونية وأخلاقية في عصر التنوير، إذ

طرحت نظرية العقد الاجتماعي، ووفق رؤية الفيلسوف الإنجليزي "توماس هوبز" (Thomas Hobbes) أن الشعب هو مصدر السيادة، وأن الأفراد يقبلون بشكل ضمني أو صريح أن يتخلوا عن بعض من حرياتهم الشخصية لسلطة الحاكم مقابل حماية حقوقهم، بينما يعتبر الفيلسوف الفرنسي "جان جاك روسو" (Jean Jacques Rousseau) أن الشعب هو السيادة الشرعية، وهي غير قابلة للتصرف بشكل عام أو المقايضة أو التنازل⁽²³⁾.

وقد تناول ميثاق منظمة الأمم المتحدة مبدأ السيادة في المادة (2) حيث نصت "تقوم الهيئة على مبدأ المساواة في السيادة بين جميع أعضائها"، كما أن المادة (78) نصت "لا يطبق نظام الوصاية على الأقاليم التي أصبحت أعضاء في هيئة الأمم المتحدة"، إذ العلاقات بين أعضاء هذه الهيئة يجب أن تقوم على احترام مبدأ المساواة في السيادة"⁽²⁴⁾، وبهذا فإن السيادة هي صفة سياسية وقانونية في الدولة تمكنها من عدم الالتزام والتقييد إلا بمحض إرادتها في حدود المبدأ الأعلى للقانون وطبقاً للهدف الجماعي الذي تأسست لتحقيقه، وهو المبدأ الذي تمارسه الدولة فوق إقليمها في إطار حدودها الوطنية، وضمن منظومة العلاقات الخارجية من دون تدخل من الأطراف الأخرى.

الفقرة الثانية: النتائج المترتبة على مبدأ السيادة

إن السيادة تنقسم إلى أقسام عدّة، وهي: "السيادة المطلقة" التي لا تتقيد بالدستور أو بالقوانين أو بالأعراف، ولا تتحفظ على أيّ مساحات للسياسة أو القانون على أنها خارجة عن سيطرتها. و"السيادة القانونية والواقعية"، وهي الحق الواضح المعترف به مؤسساتياً في ممارسة الحكم على الأرض، وإذا كان الحكم موجوداً بالفعل تصبح السيادة واقعية. و"السيادة الداخلية"، وهي العلاقة بين السلطة ذات السيادة والمجتمع السياسي، وأن المحور هو الشرعية السياسية في ممارسة الحكم. و"السيادة الخارجية"، وهي قدرة الدولة على تنفيذ السياسة الخارجية بما يتلاءم مع التخطيط الاستراتيجي الداخلي الذي يراعي مصالح الدولة في العلاقة مع الدول الأخرى. و"السيادة المشتركة"، وهي التعاون المشترك الذي يتشكل على أساسه نموذج الدولة القومية، والاتحادات، حيث تشترك بعض الدول في تنفيذ سياسة خارجية موحدة ضمن إطار اتحاد يسعى إلى حفظ السيادة في العلاقات الدولية والقانون الدولي العام⁽²⁵⁾.

وتنقسم الدول من ناحية السيادة إلى قسمين، هما: "الدول كاملة السيادة" التي لا تخضع، ولا تتبع في شؤونها الداخلية أو الخارجية لرقابة أو سيطرة من دولة أخرى. و"الدول منقوصة السيادة" التي لا

تتمتع بالاختصاصات الأساسية للدولة لخضوعها لدولة أخرى أو بسبب تبعيتها لهيئة دولية، ويترتب على مبدأ السيادة خصائص عدّة، أهمّها: "السُّلطة المطلقة"، بمعنى أنه ليس هناك سلطة تعلو سلطة الدولة فهي تتمتع بكافة الحقوق على الصعيد الداخلي، مثل: التصرف في موارد والثروات الطبيعية، واتخاذ التدابير المناسبة حيال الأشخاص على الإقليم، وعلى الصعيد الدولي، مثل: إبرام الاتفاقيات والمعاهدات، وتبادل التمثيل القنصلي والدبلوماسي، لكن هناك عوامل تؤثر على ممارسة السيادة، فحتى الحاكم المطلق لا بد أن يتأثر بالظروف المحيطة. "السُّلطة الشاملة"، أي أنها تطبق على جميع المواطنين في الدولة، ومن يقيم في إقليمها باستثناء ما يرد في الاتفاقيات والمعاهدات، مثل: الممثلين الدبلوماسيين في السفارات والبعثات، وموظفي المنظمات الدولية. "السُّلطة الدائمة": بمعنى أنها تدوم بدوام قيام الدولة، وتنهار مع انهيار الدولة، والتغير في الحكومة لا يعني فقدان أو زوال السيادة؛ فالحكومات تتغير لكن الدولة والسيادة تبقى⁽²⁶⁾. "السُّلطة الثابتة": أي أن الدولة لا تستطيع أن تتنازل عن السيادة، وإلا فقدت ذاتها وكيونتها. "السُّلطة المستقلة": بموجب مبدأ الاستقلالية الذي أقرته قواعد القانون الدولي فإن الدولة تتمتع بالمساواة مع الدول الأخرى في العلاقات الدولية، بالإضافة إلى مبدأ عدم التدخل في شؤون الدول الأخرى، وهذا المبدأ من مقتضيات الحفاظ على السيادة الوطنية والمساواة فيما بينها⁽²⁷⁾.

وجراء الحربين العالميتين الأولى والثانية ظهرت نظريات عدّة تؤكد أن سيادة الدولة ليست مطلقة، إذ أشارت منظّمة الأمم المتحدة أن تفشي الحروب كان بسبب التعنت في استخدام ذريعة السيادة، خاصة أن الحرب الباردة خلال الثنائية القطبية بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفييتي، أخذت أبعاداً تدميرية شاملة في ظلّ السلاح النووي. لذلك طرحت نظريات عدّة، أهمّها: نظرية "القانون الطبيعي"، وترى أن سيادة الدولة مقيدة بقواعد القانون الطبيعي التي سبقت نشأة الدولة، وتعتمد على فكرة العدل المطلق، وأن الدولة لم توجد إلّا في سبيل حماية حقوق الأفراد. ونظرية "التحديد الذاتي للسيادة"، وتعتقد أن القانون من صنع الدولة، لكنها تلتزمه وتقيده بحدوده. ونظرية "التضامن الاجتماعي"، وترى أن الحتمية الاجتماعية تستلزم وجود قواعد لسلوك الأفراد والجماعة، وهي تلزم الأفراد والسلطة الحاكمة على حدّ سواء⁽²⁸⁾.

ومع تقدّم التنظيم الدولي أخذت الدول تتراجع عن فكرة السيادة المطلقة بعد أن أصبح للمنظمات الإقليمية والدولية دوراً في تسوية الأزمات، فلم تُعدّ المفاهيم الاستقلالية من الثابت، إذ بدأ

الفقه الدولي يتحدث عن حتمية تراجع مفهوم السيادة من صيغته المطلقة إلى الصيغة النسبية، بحيث أصبح وسيلة وليس غاية، ويعمل على تحقيق الصالح العام الوطني والدولي، ولم تُعد السيادة مبرراً لانتهاك حقوق الإنسان، وبعد أن كانت السيادة تعني السلطة المطلقة للحكام أصبحت تعني السلطة المطلقة للشعوب، وبعد أن كانت تعني السلطة التي لا تقييد بما في ذلك حرية استعمال القوة أصبحت تعني علوية السلطة في الدولة ضمن قواعد القانون الدولي. وبعد تفكك الاتحاد السوفياتي عام 1991، وقيام النظام الدولي الأحادي القطبية بقيادة الولايات المتحدة طرحت نظرية "السيادة المقيدة أو المرنّة"، وترى أن الدولة لم تُعد مُطلقة الصلاحية في التصرف على أراضيها، حيث توجد الأنظمة الديكتاتورية التي تنتهك حقوق الإنسان، والحركات الراديكالية المتشددة، والجماعات الإرهابية، لذلك أصبح مجلس الأمن الدولي يصدر القرارات السياسية والعسكرية والاقتصادية تحت عنوان التدخل الدولي الإنساني.

المبحث الثاني

مبدأ السيادة الوطنية في ظل إستراتيجية مكافحة الإرهاب الدولي

إن تطوّر العلاقات الدولية ضمن الأطر السلمية يتطلب وضع حدّ فاصل بين الحقوق الوطنية وبين الحقوق الدولية منعاً للتناقض والتضارب في الجوانب الإستراتيجية، لكن الاعتراف بأسبقية الحقوق الوطنية أخذ ينحسر لمصلحة أسبقية الحقوق الدولية، إذ أخذت تتسع تدريجياً بسبب الاعتبارات التي أخذت تضغط على الجماعة الدولية للتدخل في منطقة الصلاحية الوطنية حفاظاً على منظومة السلم والأمن الدوليين، ولعلّ اتساع نشاط الجماعات الإرهابية حفّز الدول على التضحية بجزء من حقوق السيادة الوطنية، حيث أصبحت التضحية من الأمور الضرورية من أجل استمرار الدولة ذاتها، وكذلك استمرار مهام الجماعة الدولية، وقد ظهر جلاء التنازل عن الحقوق الوطنية لمصلحة الحقوق الدولية ثلاثة نتائج، وهي: الأولى توسّع نطاق الحقوق الدولية الذي يعني النمو التدريجي للسيادة الدولية. والثاني، التضييق المطرد النطاق على الحقوق الداخلية بما يعني الاختفاء التدريجي للسيادة الوطنية. والثالث، اعتبار مكافحة الإرهاب الدولي ذريعة للدول الكبرى للتدخل في الشؤون التي تكون من صميم السلطان الداخلي للدول.

لقد تحركت الدول العظمى في إستراتيجية مكافحة الإرهاب انطلاقاً من الأهداف الإستراتيجية لكل دولة، فعلى الرغم من أن مبدأ السيادة ومبدأ عدم التدخل من الدعائم الأساسية للقانون الدولي العام، لكن مسألة حقوق الإنسان والديمقراطية في ضوء المفاهيم القانونية المعاصرة التي تبنتها منظمة الأمم المتحدة قد جعلت من هذه الحقوق مسألة تخص المجتمع الدولي، إذ لا تقتصر على الاختصاص الداخلي

للدول فقط، بل تتعداها للمحيط الدولي على أساس المصلحة الدولية الشاملة، وهو ما كشفتته ممارسات الدول الخمس دائمة العضوية في مجلس الأمن الدولي في الرقابة على سلوك الدول في حالة تهديد السلم والأمن الدوليين، وعلى هذا الأساس فإن الإذعان بوجود حقوق للإنسان على المستوى الدولي يعني أن مجالا من المجالات الأساسية للاختصاص الداخلي للدولة قد أصبح محلا لتدخل في القانون الدولي العام تحت ذريعة التنظيم والحماية الأمر الذي أدى إلى حدوث مشادات واضحة في إدارة الأزمات الدولية. وأصبحت الحرب على الإرهاب أداة من أدوات السلوك الجيوسياسي للقوى العظمى، خاصة الولايات المتحدة، للتعبير عن حقائق القوة المتفوقة على اعتبارها الطرف المهيمن في السياسة الدولية، فقد عمدت إلى توظيف وسائل التهديد بعد تفجير برجَي التجارة العالمية ومبنى البنتاغون في أيلول/سبتمبر 2001، لتكون السبب الرئيسي في إعادة بناء النظام العالمي على وفق التوازنات الإقليمية والدولية الجديدة، وبما يعزز إستراتيجية الأمن القومي الأميركية، لذلك صاغ واضعو السياسة الأميركية تحالفات متعدّدة الأطراف من خلال قرارات منظمة الأمم المتحدة، وتحت مظلة القيادة الأميركية لحلف شمال الأطلسي، حيث تربط الجماعة الدولية، من جهة، وتمكن الولايات المتحدة من قيادة العالم على أساس التقدم العسكري، من جهة أخرى. وبناء عليه، سوف نقسّم هذا المبحث إلى مطلبين، هما: المطلب الأول، الإستراتيجية الأميركية لمكافحة الإرهاب بعد عام 2001. والمطلب الثاني، الإجراءات الجماعية الدولية لمكافحة الإرهاب في العراق.

المطلب الأول

الإستراتيجية الأميركية لمكافحة الإرهاب بعد عام 2001

يعتبر تفجير برجَي التجارة العالمية ومبنى البنتاغون في أيلول/سبتمبر 2001، نقطة تحوّل جيوسياسية هامة في السياسة الخارجية الأميركية، إذ طرحت مراكز القرار الأميركية مفاهيم تتلاءم مع طبيعة التطلّعات في النظام الدولي الأحادي القطبية، حيث استخدمت إستراتيجية مكافحة الإرهاب ذريعة لإجراء التغيّرات السياسية والاقتصادية، وإضعاف منظومة الدول المناهضة للسياسة الأميركية على المستوى العالمي. وبناء عليه، سوف نقسّم هذا المطلب إلى فترتين، هما: الفقرة الأولى، التحوّل في إستراتيجية الأمن القومي الأميركي. والفقرة الثانية، الإستراتيجية الأميركية على المستوى العملي.

الفقرة الأولى: التحول في إستراتيجية الأمن القومي الأمريكي

ارتكزت إستراتيجية الأمن القومي الأمريكي على الهيمنة بعد تفكك الاتحاد السوفييتي، حيث ترى أن الدول تكتسب الأمن لا من خلال توازن القوى، بل عن طريق اختلال التوازن، وفي عالم تتغلب عليه القوة الخشنة والتنافس يصبح فيه أمن الدول معتمداً على القوة الحرجة الصلبة، وتقوم إستراتيجية الهيمنة الأمريكية على أربعة محاور، هي: المحافظة على التفوق العسكري من دون مزاحم إلى جانب السيطرة على البحار والممرات الإستراتيجية والفضاء، ومنع انتشار السلاح النووي وحصره بالدول الكبرى وإسرائيل، وتوسيع مهام حلف شمال الأطلسي بما يتجاوز الأمن الأوروبي، والدفاع عن الحلفاء والأصدقاء، وتطوير اقتصاديات السوق الحر، وتأمين امدادات الطاقة، كما أخذت الولايات المتحدة على عاتقها ذريعة محاربة الإرهاب ونشر الديمقراطية وحقوق الإنسان وسيلة للتدخل في شؤون الدول الأخرى⁽²⁹⁾.

وجراء تفجير برج التجارة العالمية ومبنى البنتاغون أشار الرئيس الأمريكي الأسبق "جورج دبليو بوش" (George W. Bush) قائلاً: "إننا تعلمنا أن الولايات المتحدة غير محصنة ضد أي هجوم"⁽³⁰⁾، لذلك أصدرت الإدارة الأمريكية جملة من التشريعات والقرارات، أهمها: مضاعفة حجم الإنفاق الكلي لتحقيق قابليات أعلى في الأمن الداخلي، حيث وافق الكونغرس على مشروع قانون "أمن الطيران والمطارات" (Aviation and airport security) في 9 تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠١، إذ أصبح أمن المطارات مهمة فيدرالية باسم "وكالة أمن المواصلات" لضمان الأمن في كل الموانئ الجوية والبحرية، وأصبح موظفو التفتيش والأمن في هذه المرافق موظفين فيدراليين⁽³¹⁾. وقد صوت الكونغرس على "القانون الوطني الأمريكي" (American Patriot Law) في 26 تشرين الثاني/نوفمبر ٢ٰ٠١، إذ فُتح بموجبه معسكر "غوانتانامو" (Guantanamo) في الجزء الذي يحتله الجيش الأمريكي من كوبا، ويسمح باعتقال وسجن غير المواطنين، ويمنع حملة البطاقة الخضراء من العودة إلى الولايات المتحدة بسبب آرائهم المعارضة، ويوسّع من صلاحيات الأجهزة الأمنية في القيام بعمليات تفتيش دون مذكرة رسمية، ويعطي المدعي العام ووزير الخارجية صلاحية تصنيف أية مجموعة في أميركا باعتبارها مجموعة إرهابية، ويجعل دفع رسوم العضوية للمنظمات السياسية المشبوهة دليلاً إجرامياً، ويمنح مكتب التحقيقات الفيدرالي صلاحيات الحصول على السجلات المالية أو الطبية أو التعليمية لأي شخص دون أمر من المحكمة أو دليل إجرامي، ويسمح بمراقبة واسعة النطاق لأغراض استخباراتية دون

إبراز دلائل اشتباه من المحاكم، وإعطاء وكالة المخابرات المركزية صلاحية تحديد أهداف للتجسس داخل الولايات المتحدة، ويوسّع من تعريف الإرهاب المحلي ليشمّل أعمال الاحتجاجات السياسية السلمية، ويخفف من القيود القضائية على إجراءات مراقبة الهواتف وشبكة الإنترنت، والتضييق على حرية الصحافة وتنقل الأجانب، وعبّر الرئيس "جورج دبليو بوش" قائلاً: "لا يكفي أن نتعامل مع أعدائنا بالمذكرات القانونية، فلقد أعلن الإرهابيون ومؤيدوهم الحرب على أميركا، والآن يتطلّب أن ننسى القانون، لا داعي لمزيد من المذكرات القانونية"⁽³²⁾.

كما وقّع الرئيس الأميركي على "قانون المحاكمات" (Trial law) في تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠١، إذ يخوله إجراء محاكمات عسكرية للأجانب المتهمين بالإرهاب في الولايات المتحدة أو خارجها، وهذه المحاكم ليس ضروري أن تكون علنية، ويحدّد الرئيس بناء على تقديره الذاتي هوية المتهم، والقضاة وقواعد المحكمة، والحدّ الأدنى الكافي من الأدلة لإدانة، لذلك حدث انشقاق بين مجلس النواب ومجلس الشيوخ حول مواجهة الإرهاب لهذا أقر مجلس النواب قانون باسم "المقاتلين الأعداء" (Enemy fighters) في أيلول/سبتمبر 2006، وتضمّن العديد من الإجراءات، أهمّها: إن يرأس المحكمة قاضي عسكري، ويمكن لمحام أن يدافع عن المشتبه فيهم، وعندما يقدم الادعاء عناصر اتهامية سرية لا يضطر للكشف عن مصادره، ويمكن للقاضي أن يقرّر أن كانت هذه العناصر تقع تحت إطار السرية، أو أن كانت تتضمّن حججاً دامغة للإدانة، وتستبعد الشهادات التي يحصل عليها تحت ضغط الإكراه والمعاملة القاسية غير الإنسانية والمذلة، إذ تعتبر شهادات لا يمكن الوثوق بها، ولا يُمكن إصدار حكم بالإعدام إلاّ بموافقة تسعة قضاة على الأقل، وأن كل حكم يُمكن استئنافه أمام القضاء المدني⁽³³⁾.

وعزّزت الإدارة الأميركية سلطة مدير المخابرات المركزية لتطوير عمل الاستخبارات الخارجية، وتأسيس بنية جديدة للإنذار الاستخباري، وجمع معلومات مضادة للخطر الإرهابي، وتحويل الوكالات الحكومية السرية المبعثرة، والعمليات الاستخبارات المتفرقة إلى هيكلية متشابكة عبر استخدام الشبكة الدولية باعتبارها وسيلة اتصال عمومية، وعن طريق تقسيم الاستخبارات والمعلومات أصبح لكل عنصر في المستويات المحلية، وفي الولايات الفيدرالية مصادر مفتوحة للمعلومات، ومن ثمّ الانتقال من الاهتمام بالعمليات العسكرية التقليدية إلى الاهتمام بالعوامل غير التقليدية للتهديدات الحديثة، مثل: الطاقة والغذاء، وإنشاء قيادة جديدة في وزارة الدفاع يتولى فيها قائد عسكري للمرة الأولى الإشراف الأمني على جميع الأراضي الأميركية، وإعادة هيكلة وزارة العدل ومكتب التحقيقات الفيدرالي ليشمل (12) قسماً،

إذ أنشئ في وزارة العدل مكتب لتعقب الإرهابيين باسم "مكتب الأمن الداخلي" (**Office of Homeland Security**)، ومنعهم من دخول أميركا، والقبض على الموجود منهم في الداخل⁽³⁴⁾، وإنشاء "وزارة الأمن الوطني" (**Department of Homeland Security**) تعمل ضمن الجهد الموجه لحماية الأمن القومي.

يتضح أن الولايات المتحدة إعادة تقييم السياسة الأمنية بعد تفجير برجي التجارة العالمية عبر وضع الإستراتيجية الجديدة والتنسيق الهيكلي المتكامل بين الهيئات والوكالات المختصة بمكافحة الإرهاب.

الفقرة الثانية: الإستراتيجي الأمريكي على المستوى العملي

رفع الرئيس "جورج دبليو بوش" شعار: "إمّا معنا أو ضدنا" (**Either with us or against us**)، وقد أكد وزير الخارجية الأمريكي الأسبق "كولن باول" (**Colin Powell**) على أن الإرهاب الدولي يطرح تهديداً مُتعدد الأبعاد والأشكال، وعلى الدول استخدام كل الوسائل وفنون الحكم من أجل القضاء على الإرهاب، لذلك تضمنت إستراتيجية الأمن القومي الأمريكي تحولات جيوسياسية في ظل قيادة المحافظين الجدد، أهمها: إن تسعى الولايات المتحدة للمحافظة على مكانتها على اعتبارها قوة غير مسبقة على مستوى العالم، واعتماد القوات المسلحة على مبدأ الحرب الاستباقية وليس الدفاعية، وأن تتحول الإستراتيجية الأمريكية من الاحتواء إلى استخدام القوة المباشرة ضد الدول المارقة "العراق، إيران، كوريا الشمالية".

إنّ البنتاغون عرف الحرب الاستباقية بأنها "هجوم يتسم بأخذ المبادرة بناء على أدلة دامغة بأنّ هجوم العدو وشيك"، وترى وزيرة الخارجية الأمريكية الأسبق "كونداليزا رايس" (**Condoleezza Rice**) بأنها "منع أعمال تدميرية معينة ضدك، من خصم لك، وأنّ هنالك أوقاتاً لا تستطيع فيها الانتظار"⁽³⁵⁾، وهي تُوجّه ضدّ قوات الخصم التي نشرت في أوضاع هجومية استعداداً للقتال، أيّ استباق الخصم بتوجيه ضربات إجهاضيه ضدّ قوّته، لإفشال هجوم أكيد حينما يكون التهديد وشيكاً، ولا يترك مجالاً لاختيار الوسائل البديلة. أمّا الحرب الوقائية فتعني الضربات المبكّرة للخصم، عند اكتشاف نوايا عدائه، وتقوم على التخمين والتنبؤ بالخطر، وهي وسيلة لمواجهة الأعمال العدوانية قبل انطلاقها، وترتكز على ثلاث قواعد، هي: القصف المباغتة دون انتظار انكشاف الأدلة العدائية. وتوجيه الضربة قبل نشوب الأزمة حتى تدمّر ترسانة العدو. ويجب أن يكون الهدف المنتقى مجرد من القدرات الدفاعية، وعلى درجة

يستحق عناء مهاجمته، وهذا ما أكّده خطاب الرئيس "جورج دبليو بوش" في كانون الثاني/يناير 2002، قائلاً: "إنَّ من حقِّ أميركا أن تسدّد ضرباتها الوقائية إلى أيِّ أمة تعتقد أنها تمثّل خطراً، علينا أن ننقل المعركة إلى العدو، علينا أن نواجه أسوأ التهديدات قبل أن تظهر"⁽³⁶⁾.

كما هيمن على العمليات الأميركية إستراتيجية "الحرب الّلا مُتماثلة" (The asymmetric war)، وهي محاولة الطرف العدو الالتفاف حول قوَّات الولايات المتّحدة، وأن يستغل نقاط ضعفها معتمداً على وسائل تختلف بطريقة كاملة عن نوع العمليات التقليدية، وعدم التوازي يعني أن يستخدم العدو الحرب النفسية، وما يصاحبها من شحنات الصدمة والعجز، لكي ينتزع زمام المبادرة، وحرية الحركة، والإرادة، ويعتمد هذا النوع من الحروب على قابليات العناصر القتالية على التضحية في ظلّ حضور إعلامي يعطي الأعمال العسكرية مغزى سياسي، ويحافظ على تأجيج المعركة، وهو ما يتطلب مرونة في البناء التنظيمي ممّا يسمح للآ مركزية القيادية، بالإضافة إلى ضرورة انعدام القواعد الخلفية أو الأهداف الحسية الّتي يُمكن أن يبلغها العدو في ردود أفعاله⁽³⁷⁾، كما اعتمدت المؤسسة العسكرية الأميركية على مبدأ "الصدمة والرعب" (Shock and awe)، وهو امتلاك تفوّق معلوماتي غير مسبوق عن العدو، وإدراك مهيمن على فضاء المعركة تكون من خلاله الولايات المتّحدة قادرة على هزيمة العدو.

إنّ الضربة الاستباقية والوقائية إعادة فاعلية إستراتيجية الردع والاحتواء، إذ أعطت الإستراتيجية الأميركية حرية اختيار الأهداف، وتحديد نوع الضربات وحجمها، فقد عبّر الرئيس الأسبق "جورج دبليو بوش" في حزيران/يونيو 2002، عن فشل الردع قائلاً: "إنّ الردع لا يفعل شيئاً ضدّ خلايا إرهابية غير مرئية، ليس لها وطن"، وتحدّث عن فشل الاحتواء قائلاً: "إنّ الاحتواء لا يعدو إلّا أن يكون عديم الفائدة حيثما يبادر طغاة غير متوازنين، يملكون أسلحة دمار شامل إلى استخدام الصواريخ"⁽³⁸⁾.

وقد استخدمت أميركا إستراتيجية "القوّة المرنة أو الناعمة" (Flexible or soft power)، وينطوي هذا التوجّه على الترويج الأميركي لأفكار ومبادئ الحرية، وحقوق الإنسان والديمقراطية، والتعددية الحزبية، لكن الولايات المتّحدة سرعان ما لجأت إلى الفعل العسكري لتحقيق التحوّل الديمقراطي إزاء بعض الأنظمة في العالم. وقد أشار منسق مكافحة الإرهاب في وزارة الخارجية الأميركية "فرانسيس تايلور" (Francis Taylor) أن الولايات المتّحدة تسعى للقضاء على

الإرهاب عن طريق محاربة الأصولية الفكرية للإرهاب، ومواجهة التمويل المالي للإرهاب، وإخراج الإرهابيين من مناطقهم، وتخفيف الأماكن التي يجد فيها الإرهابيون ملاذاً، والضغط على الدول لوقف دعمها للإرهابيين، ومنع الهجمات المخطط لها، وتعزيز قدرة الحلفاء والأصدقاء للولايات المتحدة لمكافحة الإرهاب⁽³⁹⁾.

وكانت الخطوة الأولى التي عملت على تحقيقها الإدارة الأميركية لمكافحة الإرهاب هي تشكيل تحالف دولي ضم منظمة الأمم المتحدة، الاتحاد الأوروبي، حلف شمال الأطلسي، وجامعة الدول العربية، ومنظمة المؤتمر الإسلامي، والسعي باتجاه تنويع وسائل التحالف الدولي في مكافحة الإرهاب، لكن الولايات المتحدة استغلت الحرب على الإرهاب لإعلان حرب طويلة الأمد ترمي إلى سحق أي معارضة أو مقاومة ممكنة لنظام معولم تحت السيطرة الأميركية، حتى تتمكن من البقاء منفردة في التحكم بالشؤون الدولية وقيادتها نحو الفوضى واللا استقرار لتحقيق الإستراتيجية الأميركية القائمة على التوسع والانتشار، وتحقيق المصالح بأقل قدر ممكن من التكاليف⁽⁴⁰⁾، وقد عجّلت هذه المتغيرات الخطط الأميركية في شنّ الحرب الشاملة على أفغانستان للقضاء على تنظيم القاعدة باسم عملية "التحرير الدائمة" في تشرين الأول/أكتوبر 2001، وقيام القوات الأنجلو-أميركية بعملية غزو العراق باسم عملية "تحرير العراق" في نيسان/أبريل 2003، بدعوى امتلاك العراق أسلحة الدمار الشامل، وعلاقاته بالجماعات الإرهابية، وقد طرح الرئيس الأميركي الأسبق "جورج دبليو بوش" مبادرة "الشرق الأوسط الكبير" عام 2004، طالب فيها الحكومات الإسلامية بمحاربة الفساد، واحترام حقوق الإنسان، وتحسين الصحة، والتعليم، وتشجيع المبادرات الإقتصادية، بوصفها إحدى أهم السياسات المتبعة في الحرب الدولية ضدّ التطرف والإرهاب⁽⁴¹⁾.

يتبيّن أن أحداث تفجير برجي التجارة العالمية لم تكن تحوّلًا استراتيجيًا منعزلاً، بقدر ما تعبّر عن إعادة صياغة لتحركات جيوسياسية أميركية ليست بمجديدة إزاء العالم، لا سيّما التغلغل في مناطق الثقل الإستراتيجي، مثل: الشرق الأوسط وآسيا الوسطى تحت شعار القضاء على الأنظمة الراحبة أو الحاضنة للإرهاب، فقد كشفت التوجّهات الأميركية لإرساء مبادئ الحرية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان عن الأهداف الحقيقية لتثبيت دعائم هيمنة الأحادية القطبية في النظام الدولي، إذ إن استخدام القوة العسكرية أثار شكوك المجتمع الدولي عن استثمار إستراتيجية مكافحة الإرهاب لأغراض أحادية الجانب.

المطلب الثاني

الإجراءات الجماعية الدولية لمكافحة الإرهاب في العراق

إن مكافحة الإرهاب الدولي تعتبر من القضايا التي طرحت تحديات أمام المجتمع الدولي في تحديد أسباب تنامي ظاهرة الإرهاب، وعن كفاءة الوسائل المستخدمة لمواجهة هذه الظاهرة، وعلى هذا الأساس برزت العديد من المقاربات حول الأدوات التي يمكن أن توظف في هذا الجانب، وهي تتراوح بين وسائل الإكراه التي تضم المقاربات القانونية والإجراءات العسكرية سواء بشكل منفرد أو عن طريق التحالفات الجماعية، كذلك الوسائل الإقناعية التي تضم الإجراءات الاقتصادية التنموية، والإجراءات التربوية، وإشاعة روح التسامح والتعايش السلمي. وبناء عليه، سوف نقسّم هذا المطلب إلى فقرتين، هما: الفقرة الأولى، نشوء الجماعات الأصولية المتشددة "داعش". والفقرة الثانية، التحالف الدولي لمكافحة "داعش".

الفقرة الأولى: نشوء الجماعات الأصولية المتشددة "داعش"

ساهمت مجموعة من العوامل في بروز الجماعات المتشددة في العراق، أهمها: العوامل الداخلية، وهي "السياسة البعثية"، إذ أدرك النظام العراقي السابق أن شعارات القومية العربية التي يتبناها غير مجدية، وأن الإسلام بدأ يتجلى على اعتباره قوة موحدة للشعوب الإسلامية، وأن المجموعات الإسلامية سوف تكون عاملاً مهماً لمقاومة القوّات الأميركية في حال أصرت الولايات المتحدة على إسقاط النظام، لذلك قرّر تبني الهوية الإسلامية الجهادية لمواجهة الاحتلال المتوقع، فأطلق ما يُسمّى بـ "الحملة الإيمانية" بقيادة الشيخ "عبد اللطيف الهميم" عام 1994، وضمّت جميع كوادر حزب البعث المنحل، وأسس ميليشيا "فدائيي صدام"، واحتضان الجهاديين القادمين من أفغانستان حيث احتضنتهم جماعة "أنصار الإسلام" في كوردستان العراق، وأغلب المنتمّن إلى هذه الجهات انضموا إلى تنظيم القاعدة في العراق⁽⁴²⁾.

كذلك "نتائج الاحتلال"، إذ عملت القوّات الأميركية خلال الغزو على إطلاق سراح المجرمين من السجون، لا سيّما التابعين للمجموعات السلفية، كما إن تدخّل القوّات الأنجلو-أميركية في العراق أثار حفيظة السلفيين الجهاديين فقد أخذ زعيم تنظيم القاعدة "أسامة بن لادن" يشير إلى شرعية مقاتلة قوّات الاحتلال، واعتبار الحكومة المشكلة تحت الاحتلال غير شرعية تحت شعار: "دفع العدو الصائل"، وهو العدو الكافر الذي يدخل أرض المسلمين، إذ يعتبر عند السلفية الجهادية فرض عين حيث لا فرق بين الصلاة والجهاد، لهذا فأن قادة التنظيمات الإرهابية حاولوا تصوير الحرب بأنها حرب صليبية ضدّ

الإسلام، بالإضافة إلى إجراءات القوّات الأميركية المنافية للأعراف والقيّم الاجتماعية في العراق، مثل: إهانة الرجال والنساء أثناء المظاهرات، والتعامل اللا أخلاقي مع المعتقلين من قبل الجنود الأميركيين في سجن أبو غريب، وتكرار عمليات القتل بالخطأ خاصة من قبل شركة "بلاك ووتر" (Blackwater)⁽⁴³⁾.

إن الاحتلال ساهم في "إرباك الوضع الاجتماعي"، إذ خرجت بعض منظمات المجتمع المدني، والأحزاب، ووسائل الإعلام عن الأطر الموضوعية بوصفها منظومات اجتماعية توعوية لتقوية الأواصر الاجتماعية، حيث تحوّلت بعض وسائل الإعلام، ودور العبادة، وبعض الأحزاب إلى حواضن فكرية ولوجستية داعمة للإرهاب أدّت إلى تفجر الوضع الطائفي في العراق عام 2006، إذ إن الفهم الخاطئ للدين وارتفاع نسبة الأمية خلق صورة من الضياع والجهل عرضت الفرد العراقي للانحراف الفكري والتطرّف العقائدي⁽⁴⁴⁾، وسهل للتنظيمات الإرهابية نشر الأفكار المتشدّدة التي وجدت من ارتفاع نسبة الطبقة الفقيرة البيئة المناسبة، وهذه النسبة تعود إلى إجراءات الحاكم المدني "بول برمر" (Paul Bremer)، إذ طرح نظريّة "العلاج بالصدمة الاقتصادية"، مؤكّداً أنّ الهدف الإستراتيجي هو تحريك سياسة تؤدّي إلى نقل الأشخاص، والمواد، والمؤسسات الحكومية إلى المؤسسات الخاصة، وإجبار المؤسسات الحكومية على مواجهات مالية، وحلّ الجيش العراقي، ووزارة الإعلام، وبعض الدوائر والشركات مثل التصنيع العسكري، ممّا أدّى إلى عدم الاستقرار حيث فقدت مئات العوائل مصادر العيش⁽⁴⁵⁾.

بالإضافة إلى عدم وجود فرص عمل بسبب غياب المشاريع الاستثمارية، كما إن بعض القوانين والتشريعات البرلمانية التي عاجلت الامتيازات المالية لأعضاء البرلمان والوزراء وموظفي الدرجات الخاصة أدّت إلى خلق طبقة مترفة على حساب الطبقة الفقيرة. كما إن الفراغ الأمني وفر فرصة لبعض الذين ينادون بالانقسامات والأفكار المتطرّفة لغرض التجنيد والتمويل، إذ استغلوا تزايد عدد الوكالات الإعلامية والقنوات الفضائية المحلية والإقليمية والدولية العاملة في العراق، مع انعدام خضوعها إلى المراقبة الأمنية من قبل الدولة، ومحدودية التشريعات القانونية التي تنضّم نشاط هذه الوكالات.

أمّا العوامل الخارجية التي ساهمت في تنامي المجموعات الإرهابية هي تحوّل العراق إلى ساحة لتصفية الحسابات، فالنفوذ الإيراني المتنامي في العراق يُعدّ من أكثر الأسباب إلحاح في السياسة التركية تجاه العراق عبر تقديم الدعم على أساس طائفي وعرقي لإيقاف المد الإيراني، إذ تسعى تركيا إلى عدم تحوّل العراق إلى قاعدة إيرانية تعوّق التوسّع التركي، والحيلولة دون تمكن كردستان العراق من الاستقلال،

وتمكن جهود العراق العسكرية والسياسية للقضاء على حزب العمال الكردستاني، وعدم التأثير على التحالف التركي- الإسرائيلي طالما أن التنظيمات الإرهابية لا تهدد العمق الإسرائيلي؛ لأنها لا تمتلك القدرات التسليحية الكافية، كما إن الحرب على الإرهاب أشغلت القوى المناهضة لإسرائيل واستنزفت قواهم، وعززت التفوق الاستراتيجي الإسرائيلي في المنطقة. لهذا لم توقف تركيا دعمها لبعض الفصائل في سورية، ولم توقف تسليح الإرهابيين القادمين من مختلف دول العالم عبر تركيا إلى العراق وسورية، ولم تتخذ تركيا إجراءات كافية لوقف عملية تهريب النفط المسروق من الحقول العراقية والسورية⁽⁴⁶⁾.

أمّا إيران التي تسعى إلى حماية مصالحها الإقليمية تستخدم إستراتيجية "الذراع الطويلة" في العراق بدافع الانسجام والتقارب الأيديولوجي، وتطوير العلاقات الاقتصادية والإستراتيجية بين العراق وإيران، إذ إن بقاء العراق حليف يضمن الأمن القومي في إيران، ويمكنها من حماية تأثيرها عبر الشرق إلى سورية ولبنان، حيث أن سقوط النظام السوري يؤدي إلى خسارة إيران دولة عربية حليف، وبسبب تنامي المجموعات الإرهابية في العراق وسورية أعدت إيران خطة واسعة لحماية أمنها القومي، إذ شاركت في دعم العراق وسورية حيث أرسلت الأسلحة والذخائر الحربية، والمستشارين العسكريين لاستعادة المناطق التي احتلها الإرهاب⁽⁴⁷⁾. أمّا دول الخليج العربي وبعض الدول العربية كانت تتخوف من نقل التجربة العراقية إليها، والتوجس من توسع النفوذ الإيراني في العراق، سورية، اليمن، ولبنان، لهذا أبدت المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة تأييدهما لبعض السياسيين طائفيًا، وعملت قطر على دعم بعض الفصائل في سورية التي وصفت بأنها إرهابية، مثل: أحرار الشام، وجبهة النصرة.

بالإضافة إلى طبيعة الإستراتيجية الأميركية في الشرق الأوسط، والتي تقوم على ما يُسمى "الفوضى الخلاقة" (Creative chaos) من حيث إسقاط الأنظمة المعادية للسياسة الأميركية عن طريق الأدوات الداخلية، إذ دعمت الإدارة الأميركية الفصائل التي تقاتل النظام السوري منذ عام 2010، وهذه المعطيات ساهمت في تدهور الوضع الأمني في العراق، إذ كلما تأثر الأمن يصبح مدعاة لتبرير وجود الجرائم الإرهابية في ظلّ عدم قدرة منظمة الأمم المتحدة على تحقيق أهدافها ومبادئها، وإنهاء التوسع العنصري للدول الكبرى بذريعة حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. لهذا تمكّن "أبو بكر البغدادي" في العراق من تشكيل الدولة الإسلامية في العراق والشام "داعش" في نيسان/أبريل 2013. وأكد رئيس هيئة الأركان العامة للقوات الروسية الجنرال "فاليري جيراسيموف" (Valery Gerasimov)، قائلاً: "إنّ قوات نظام الرئيس السابق صدام حسين كانت جزءاً من تنظيم داعش بعد احتلال

العراق

(48)، إذ هيمنَ على أربع محافظات

عراقية هي: نينوى، صلاح الدين، الأنبار، وديالى.

يتَّضح بأن المجموعات الإرهابية تمدَّدت بفعل العوامل الداخلية، وحالة الصِّراع على النفوذ بين الدُّول، والتي تغاضت أو دعمت هذه التنظيمات على اعتبارها وسائل لتحقيق المصالح القومية.

الفقرة الثانية: التحالف الدُّولي لمكافحة "داعش"

ارتكب التنظيم الإرهابي في العراق "داعش" الكثير من المجاز البشيرة، مثل: قتل وتهجير المواطنين، وقتل حوالى (1600) متطوِّع من الجيش العراقي في قاعدة "سبايكر" (Speicher)، كذلك عملياتهم في مصر، وليبيا، وتركيا، وما قاموا به في العالم الغربي بشكل عمليات انتحارية، وقتل جماعي للمدنيين في الولايات المتحدة، فرنسا، ألمانيا، وبلجيكا⁽⁴⁹⁾، لهذا أعلن المرجع الشيعي السيد "علي السيستاني" فتوى الجهاد الكفائي لمحاربة "داعش" في حزيران/يونيو 2014، كما أصدر مجلس الأمن الدُّولي القرار المرقَّم (2170) في آب/أغسطس 2014، وتضمَّن إدانة لمنظمي "داعش" و"جبهة النصرة"، وأعمالهما الإجرامية وأيديولوجيتهما المتطرَّفة العنيفة في العراق وسورية، والعمل على قطع مصادر التمويل عن المقاتلين الإسلاميين المتطرفين، كما أبدى مجلس الأمن الدُّولي القلق إزاء التهديد المستمر الذي يشكله هذان التنظيمان على السلم والأمن الدوليين، وأجاز استخدام القوَّة لتطبيق بنود القرار بموجب الفصل السابع من ميثاق منظَّمة الأمم المتحدة، وطالب الدُّول الأعضاء باتخاذ إجراءات على الصعيد الوطني لتقييد تدفُّق مقاتلين إرهابيين أجانب يلتحقون بصفوف "داعش" و"جبهة النصرة"، وإدانة أيِّ تعامل تجاري مباشر أو غير مباشر مع هذين التنظيمين أو الجماعات المرتبطة بهما، وأكَّد أن هذه التعاملات دعماً مالياً للإرهاب، ودعا الهيئة المشرفة على آلية العقوبات للبحث بشكل عاجل في توسيع قائمة العقوبات بحيث تضيف إليها أسماء أفراد وكيانات جُدد تدعم "داعش" و"جبهة النصرة".

وأنَّخذ المجتمع الدُّولي جملة من الإجراءات بغية مواجهة الإرهاب، أهمُّها: التعاون الدُّولي في مجال العمل الاستخباري وتبادل المعلومات، والتعاون بين المؤسَّسات القانونية والقضائية مع التركيز على منظَّمة الشرطة الجنائية الدُّولية "الإنترپول" (INTERPOL)، على أن يدور هذا التعاون حول ملاحقة المشتبه بهم من العناصر التي تتهمُّ بالإرهاب، بما فيها القيام بالأعمال الوقائية ومكافحة التسهيلات اللوجستية والشبكات المالية التي تمول الإرهاب، واعتماد جميع المعاهدات الدُّولية لمكافحة الإرهاب وتطبيقها في إطار الشَّرعية الدُّولية، وحرمان الشبكات الإرهابية من الحصول على ملاذات تقديم الدَّعم

الدَّولِي لجهود احلال السَّلام، ومشروعات بناء الدَّول في مرحلة ما بعد الصِّراع، وفي الدَّول الهشة، وهي تهدف إلى الحيلولة دون تحوُّل مثل هذه الدَّول إلى ملاذات آمنة للعناصر الإرهابية⁽⁵⁰⁾.

وأنَّخذت الحكومة العراقية جملة من الإجراءات، أهمُّها: التركيز على العمليات الخاصَّة الَّتي يتولى أعدادها متخصصون اكفاء، ويتولى تنفيذها جهاز مكافحة الإرهاب، وتستهدف قطع الطريق على الشبكات الإرهابية، واجهاض عملياتها على نحو استباقي، والتحركات الوقائية لحماية المواطنين والبنى التحتية، وإقامة نقاط التحقُّق من الهوية، وإدارة الأزمات وانقاذ الرهائن، بالإضافة إلى الإجراءات القضائية والقانونية من حيث التوازن بين الشَّريعة والأداء الفعال لمهام الدولة ووظائفها، وتتراوح بين سن التشريعات لمكافحة الإرهاب، وبين استخدام نظام العدالة الجنائية المدنية لمحاكمة الإرهابين، واحباط محاولات عسكرية النشاطات السِّياسية لإخضاع الجماعات المسلَّحة المعتدلة إلى العملية السِّياسية، وتخفيفها بالانخراط في نشاطات غير قتالية، والتحوُّل إلى أحزاب سياسية، عبر الانفتاح السِّياسي وتوسيع المشاركة السِّياسية في الحكم، وبالتالي عزل العناصر الأكثر تطرفاً ونزع الشَّريعة عنهم، وتشجيع روح التسامح الدِّيني عن طريق الحوارات بين التيارات الدِّينية للتأكيد على روح الأديان والقواسم المشتركة⁽⁵¹⁾.

كما أعلن الرئيس الأميركي الأسبق "باراك أوباما" (Barack Obama) عن إستراتيجية مكافحة الإرهاب في العراق وسورية في أيلول/سبتمبر 2014، وتضمَّنت تشكيل "التحالف الدَّولي" يلتزم بدحر تنظيم داعش وإلحاق الهزيمة به، والقيام بحملة جوية ضدَّ التنظيمات الإرهابية بالتنسيق مع الحكومة العراقية، ورفع مستوى الدَّعم اللوجستي للقوَّات الَّتي تقاتل التنظيم على الأرض المتمثلة بقوَّات الأمن العراقية وقوَّات البيشمركة، ومحاولة إيقاف هجمات "داعش" من خلال مضاعفة القدرات لمكافحة الإرهاب، وذلك بالعمل مع الحلفاء والمساهمة في إيقاف، ومنع تمويل مصادر الإرهاب، والعمل على تحسين الجهد الاستخباري في هذا المجال، وتقديم المساعدات الإنسانية للمدنيين الأبرياء الذين تضرروا من هذه التنظيمات الإرهابية⁽⁵²⁾. لكن وزير الخارجية الرُّوسي "سيرغي لافروف" (Sergey Lavrov) أعلن في تشرين الأول/أكتوبر 2014، قائلاً: "إن روسيا لم تنضمَّ إلى التحالف ضدَّ داعش، لأنَّه يعمل من دون تفويض من مجلس الأمن الدَّولي، وواشنطن لم تقدِّم توضيحات بشأن عملياتها في سورية"⁽⁵³⁾، وبموجب فتوى الجهاد الكفائي شُكِّلت في العراق فصائل تابعة للقائد العام للقوَّات المسلَّحة وتأتمر بأمره لمساندة القوَّات العراقية باسم "الحشد الشعبي" في حزيران/يونيو 2015، وقد توسَّع التعاون

بين روسيا، وإيران، والعراق، وسورية عبر مركز التنسيق المعلوماتي أو "غرفة عمليات بغداد" الرباعية ضدّ الإرهاب في تشرين الأول/أكتوبر 2015⁽⁵⁴⁾، وقدّمت إيران كافّة المتطلبات اللّوجستية والعسكرية.

وقد بدت ملامح التنافس الأميركي-الرّوسى واضحة في مكافحة "داعش"، إذ جاء الإعلان عن "غرفة عمليات بغداد" متزامناً مع الخطوة الروسية في التدخّل العسكري الرّوسى في سورية، ممّا أشار إلى أن العراق انضم شكلياً إلى محور إقليمي أمني جديد، وهو ما جعل العراق في وضع يصعب التكهّن بنتائجه في عملية التوازن بين التحالف الدّولي، من جهة، والتحالف الرباعي، من جهة أخرى، لذا لم يأت ردّ الفعل الغربي حاد، وذلك لوجود تفاهات غير مكتوبة بين الولايات المتّحدة وروسيا وإيران لمحاربة التنظيمات الإرهابية استناداً إلى خرائط توزع مناطق النفوذ بينهم في المنطقة، لكن الوضع السّياسي الداخلي في العراق تعقد حيث رفض اتّحاد القوى العراقية التدخّل الرّوسى والإيراني، وعد وجود هذا التحالف ضدّ مكّون عراقي معين، كما وقفت تركيا وأغلب دُول الخليج العربي وعلى رأسها المملكة العربيّة السعوديّة والإمارات العربيّة المتّحدة بالضد من هذا التحالف، إلّا الحكومة العراقيّة أرسلت رسائل تطمين لهذه الجهات أكّد بأن هذا التقارب لا يضع العراق في أيّ إستراتيجية روسية أوسع في المنطقة، وأن الغاية الوحيدة للعراق في هذا التحالف هي محاربة "داعش"، ولن يكون العراق جزء من أيّ حلف أو منظومة أمنيّة ضدّ أيّ دولة، وأن العراق يسعى للتنسيق مع أيّ دولة تقدّم المساعدة ضدّ هذا التنظيم⁽⁵⁵⁾.

وعلى الرغم من الجهود الدّولية التي بذلت لمحاربة "داعش"، والإجراءات التي اتخذتها الإدارة الأميركيّة من خلال دعم القوّات العراقيّة بالعدة والعدد حسب تصريح المتحدث باسم قوّات التحالف الدّولي الكولونيل "كريستوفر كارفر" (Christopher Carver)، وإسقاط تعبيرات الحرب الوقائية، والجهاديون، وإغلاق معتقل "غوانتانامو"، والانسحاب من العراق من أجل تحسين صورة الولايات المتّحدة في العالم، لكن السّياسة الأميركيّة في مجال مكافحة الإرهاب لم تشهد تغييرات جذرية من حيث استثمار التنظيمات الإرهابية من أجل تحقيق الأهداف القوميّة العليا، إذ عندما فرغ الجيش والحشد العراقي من احتواء معقل "داعش" في تشرين الأول/أكتوبر 2016، وضعت الإدارة الأميركيّة خطّة باسم "إخراج داعش"، بهدف نقل "داعش" من العراق إلى سورية، وعدم المسّ بقدراته القتالية الفعلية مع الإمامان في إنشاء بيئة تقسيمية على أساس طائفي، والتأكيد على عدم تصنيف بعض الجماعات على أنّها إرهابية، مثل: جبهة النصرة وأحرار الشام في سورية على الرغم من أن هذه الجماعات نشأة من "داعش".

وقامت الإدارة الأميركية في عهد الرئيس الأمريكي "دونالد ترامب" (Donald John Trump)، بالعديد من العمليات العسكرية ضدّ قوّات الحشد الشعبي بعنوان الأخطاء الحربية، وعلى الرغم من تبعية هذه المؤسسة لرئيس الوزراء العراقي، لكن القوّات الأميركية قادت عملية نوعية لاغتيال قادة النصر ضدّ "داعش"، وهما رئيس هيئة الحشد الشعبي العراقي "جمال جعفر محمد علي آل إبراهيم" الملقب "أبو مهدي المهندس"، وقائد فيلق القدس الإيراني اللواء "قاسم سليماني"، وتمّت العملية بطيارة مسيرة أثناء خروجهما من مطار بغداد الدولي في كانون الثاني/يناير 2020، حيث مثّلت هذه العملية عدم احترام الولايات المتحدة للمواثيق والاتفاقيات الدولية، وانتهاكاً صارخاً للسيادة العراقية. يتّضح فشل الإستراتيجية الأميركية في مكافحة الإرهاب، بسبب الأخطاء في تقدير فاعلية الوسائل العسكرية، إذ أدّى الاستخدام الكثيف للقوّة إلى سقوط مئات الآلاف من المدنيين ساهم في زيادة الغضب الشعبي، وأسهمت في إيجاد حالة من عدم الاستقرار الدولي لأنها كرست نهج التدخل في الشؤون الوطنية.

الخاتمة

أخذ المجتمع الدولي على عاتقه سياسة قانونية تسعى للقضاء على الإرهاب من خلال التشريعات والاتفاقيات والمعاهدات، وبلغت هذه السياسة ذروتها مع قرارات مجلس الأمن الدولي التي إجازة استخدام القوّة العسكرية للقضاء على الإرهاب بعد تفجير برج التجارة العالمية ومبنى البنتاغون عام 2001، وتشكيل الدولة الإسلامية في العراق والشام "داعش" عام 2013، والتي ربطت بين الأفكار الأصولية المتشدّدة وبين التعاليم الإسلامية، ثمّ توسّعت بارتكاب المجاز نحو الشرق لتضمّ العديد من الأراضي السورية، فضلاً عن العمليات في الغرب، ما حفّز على تشكيل تحالف دولي للقضاء على "داعش".

الاستنتاجات

1- أصبح الإرهاب الدولي بموجب العديد من القرارات والتشريعات الدولية مصدراً يهدّد السّلم والأمن الدوليين، لكن غياب التعريف المتفق عليه دولياً حول الإرهاب الدولي أعطى المجال للدول في اتباع التفسيرات التي تتلاءم مع تحقيق مصالحها، لذلك أصبح التدخل في الشؤون التي تكون من صميم السُّلطان الداخلي للدولة من الوسائل الأساسية في إستراتيجية الدول التي تسعى إلى التوسّع الجيوسياسي بحجة مكافحة الإرهاب، لهذا سعي جانب من الفقه القانوني الدولي إلى إعادة تعريف مفهوم السّيادة الوطنية على نحو يضيف قدر من الشرعية على فكرة التدخل في شؤون الدول الأخرى.

2- ارتبطت إستراتيجية مكافحة الإرهاب بالسياسة الخارجية الأميركية بعد تفجير برجي التجارة العالمية ومبنى البنتاغون، وتضمنت الحروب الاستباقية والوقائية وفائض القوة العسكرية بحجة حماية الديمقراطية وحقوق لإنسان، لكنها انتهكت الحقوق والحريات للأفراد، وأسقطت بعض الأنظمة، وفككت بعض الدول، ولم تكتفي الولايات المتحدة في محاولة تقسيم خارطة الشرق الأوسط بعنوان "الفوضى الخلاقة"، بل استثمرت مكافحة الإرهاب خاصة "داعش" لتشكيل التحالف الدولي الذي يعزز القيادة الأميركية المناهضة للمحور الروسي لقيادة التحالف الرباعي، وإصدار العديد من القرارات من مجلس الأمن الدولي سواء للإدانة أم للتدخل بقوة في الشؤون السيادية في العراق، سورية، اليمن، ولبنان.

التوصيات

- 1- إيجاد تعريف موحد للإرهاب الدولي متفق عليه على المستوى العالمي، إذ ينبغي تحديد دوافع ونتائج هذه الظاهرة من دون تأثير عوامل التحيز العرقي أو الديني، لهذا تكون مكافحة الإرهاب ضرورة في الأصل، وأن أي استثناء من الأصل العام يأخذ مدى المساهمة في تحقيق السلم والأمن الدوليين.
- 2- التأكيد على احترام مبدأ السيادة الوطنية من قبل منظمة الأمم المتحدة، خاصة أن إستراتيجية مكافحة الإرهاب أصبحت من الوسائل المحورية في سياسة الدول الكبرى للتدخل في شؤون الدول الأخرى، وأن يكون مبدأ التدخل هو آخر البدائل المتاحة بعد استنفاد الوسائل التي تحترم السيادة ولا تهدد الاستقرار.

(1) شهدت حضارة وادي النيل صراعاً دموياً بين الكهنة للدفاع عن أفكار معينة، وفي الحضارة الروماني فأن السببسي كان عدواً للأمة يجب أن يقتل، لأنه يستخدم الإرهاب للسيطرة على المقاطعات، كما ظهرت الحركات اليهودية الإرهابية المعروفة بـ"السيكاري" و"الحشاشين". ولعل أول ظهور للإرهاب في العصر الحديث كان على يد أحد قادة الثورة العنقوية في فرنسا "ماكسميليان روبسبيار" (Maximilian Robespierre) الذي أعلن رسمياً سيطرة حكم الإرهاب.

(2) إيكاترينا ستيفانوف، "الإرهاب والتطرف"، القوى العظمى والاستقرار الإستراتيجي في القرن الحادي والعشرين: رؤية متنافسة للنظام الدولي، بإشراف جرايمي هيرد، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، ٢٠١٣، ص60.

- (3) جرجس جرجس، معجم المصطلحات الفقهية والقانونية، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1996، ص66.
- (4) سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي - عربي، الطبعة الثالثة عشرة، مطبعة دار الآداب، بيروت، ١٩٩٤، ص١٠١٥.
- (5) عبد الناصر حريز، النظام السياسي الإرهابي الإسرائيلي: دراسة مقارنة مع النازية والفاشية والنظام العنصري في جنوب إفريقيا، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1997، ص26.
- (6) أحمد إبراهيم محمود، الإرهاب الجديد: الشكل الرئيسي للصراع المسلح في الساحة الدولية، مجلة "السياسة الدولية"، مؤسسة الأهرام، القاهرة، السنة الثامنة والثلاثون، المجلد 37، العدد 147، كانون الثاني/يناير، 2002، ص45.
- (7) Nilay Saiya, Weapon of Peace: How Religious Liberty Combats Terrorism, Cambridge University Press, London, 2018, P. 61.
- (8) خليل فاضل، سيكولوجية الإرهاب السياسي، دار الطباعة المتميزة، القاهرة، 1991، ص74 - 79.
- (9) عبد الناصر حريز، المرجع السابق، ص53، 54.
- (10) أمال يوسف، عدم مشروعية الإرهاب في العلاقات الدولية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص18.
- (11) فتوح أبو دهب هيكل، التدخّل الدولي لمكافحة الإرهاب وانعكاساته على السيادة الوطنية، مركز الإمارات للبحوث والدراسات الاستراتيجية، أبو ظبي، 2014، ص62.
- (12) محمد أحمد مشرح، السياسة الخارجية اليمنية تجاه مكافحة الإرهاب الدولي 1990 - 2005، مركز البحوث والمعلومات، صنعاء، 2008، ص36.
- (13) عبد الحسين شعبان، الإسلام والإرهاب الدولي: ثلاثية الثلاثاء الدامي: الدين، القانون، السياسة، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، 2002، ص73.
- (14) كمال حماد، الإرهاب والمقاومة في ضوء القانون الدولي العام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2003، ص28.
- (15) كمال حماد، المرجع السابق، ص30 - 47.
- (16) أمل يازجي محمد عزيز شكري، الإرهاب الدولي والنظام العالمي الراهن، دار الفكر، دمشق، 2002، ص101.
- (17) علاء الدين راشد، الأمم المتحدة والإرهاب، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005، ص156.
- (18) ثامر إبراهيم الجهماني، مفهوم الإرهاب في القانون الدولي: دراسة قانونية ناقدة، دار حوران، دمشق، 1998، ص128.
- (19) أحمد محمد رفعت وصالح بكر الطيار، الإرهاب الدولي، مركز الدراسات العربي - الأوروبي، لندن، 1998، ص66.
- (20) فتوح أبو دهب هيكل، المرجع السابق، ص51.

(21) Raymond Miller, The war on Terrorism: The war in Afghanistan, Lucent Books press, (Washington) DC, 2003, P. 64.

(22) رمعون حداد، العلاقات الدولية، دار الحقيقة، بيروت، 2000، ص 27.

(23) عمران محمد المرغني جراري، العولمة وأثرها على سيادة الدولة، دار الكتب الوطنية، طرابلس، 2008، ص 145.

(24) ميثاق منظمة الأمم المتحدة، المادتين (2) و(78)، عام 1954.

(25) حسن بزاز، عولمة السيادة: حال الأمة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 2002، ص 30 - 41.

(26) جابر بن خلفان بن سالم الهطالي، العولمة وتأثيرها على النظم القانونية في الأقطار العربية: دراسة مقارنة، بورصة الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص 270.

(27) أحمد سي علي، التدخل الإنساني بين القانون الدولي الإنساني والممارسة، الدار الأكاديمية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011، ص 245.

(28) جمال سلامة علي، السياسة بين الأمم: النظرية السياسية وقضايا الفكر السياسي، دار النهضة العربية، بيروت، 2005، ص 21 - 38.

(29) إكرافيه غيوم، العلاقات الدولية، ترجمة: قاسم المقداد، مجلة "الفكر السياسي"، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العددان 11 - 12، خريف - شتاء، 2003، ص 100.

(30) نصرة عبد الله البستكي، أمن الخليج: من غزو الكويت إلى غزو العراق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2003، ص 153.

(31) ريا قحطاني الحمداني، الإسلاموفوبيا: جماعات الضغط الإسلامية في الولايات المتحدة الأميركية منظمة "كبير"، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011، ص 147.

(32) حسين بللوفي، الشرق الأوسط الكبير حروب أم سلام؟: مرافعات من أجل ثورة عربية جديدة، ترجمة: ميشال كرم، دار الفارابي، بيروت، 2008، ص 129 - 133.

(33) أنيس الدغديدي، بن لادن.. والذين معه: حكاية أخطر رجل في العالم تنظيم القاعدة الحقيقة والأسطورة، جمعية جزيرة الورد الأدبية، القاهرة، 2005، ص 167.

(34) Richard Betts, Enemies of Intelligence: Knowledge and Power in American National Security, Columbia University Press, Columbia, 2007, P. 4.

(35) حسام سويلم، الضربة الوقائية في الإستراتيجية الأميركية الجديدة، مجلة "السياسة الدولية"، مؤسسة الأهرام، القاهرة، السنة الثامنة والثلاثون، المجلد 37، العدد 150، تشرين الأول/أكتوبر، 2002، ص 290 - 292.

(36) Nicholas Guyatt, Another American Century?: The United States and the world Since 9\ 11, university press, Bangladesh, 2003, P. 233.

- (37) محمد حسنين هيكل، الزمن الأمريكي: من نيويورك إلى كابول، المصرية للنشر العربي والدولي، القاهرة، 2010، ص115.
- (38) ناظم عبد الواحد الجاسور، عقيدة بوش في الحرب الاستباقية، مركز الدراسات الإستراتيجية والدولية، جامعة بغداد، 2002، ص3.
- (39) أحمد حسين سويدان، الإرهاب الدولي في ظلّ المتغيرات الدولية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2005، ص25.
- (40) أوليفيه روا، أوهام 11 أيلول: المناظرة الإستراتيجية في مواجهة الإرهاب، ترجمة: حسن شامي، دار الفارابي، بيروت، 2003، ص18.
- (41) توماس هيغهامر، الجهاد في السعودية: قصة تنظيم القاعدة في جزيرة العرب، ترجمة: أمين الأيوبي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2013، ص149 – 170.
- (42) رفعت السيد أحمد، داعش خلافة الدم .. والنار بالوثائق: القصة الكاملة للتنظيم الذي صنعته أميركا ومحاربه العالم، دار الكتاب العربي، دمشق، 2014، ص20، 21.
- (43) حسين جاسم الخزاعي، داعش وأثره على الأمن القومي العراقي، دار الحكمة، لندن، 2015، ص115 – 117.
- (44) رفعت السيد أحمد، المرجع السابق، ص21.
- (45) Joseph Braude, The New Iraq, Rebuilding The Country for Its People, The Middle East and The World, Basic Books press, New York, 2003, P. 164 – 166.
- (46) بهاء الدين الخاقاني، الفوضى الخلاقة: إستراتيجية السياسة الخارجية الأميركية لمائة سنة قادمة، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2012، ص275، 276.
- (47) محمد عبد السعيد عبد المؤمن، المرونة الشجاعة: المقدرات الإيرانية في مواجهة احتمالات تحوّل تاريخي، مجلة "السياسة الدولية"، مؤسّسة الأهرام، القاهرة، السنة الحادية والخمسون، المجلد 50، العدد 199، كانون الثاني/يناير، 2015، ص11، 12.
- (48) هيثم متاع، خلافة داعش، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، 2015، ص20.
- (49) عبد القادر عبد العالي، تنظيم الدولة الإسلامية: عوامل الصعود والانحسار، مجلة "شؤون الأوسط"، مركز الدراسات الإستراتيجية، بيروت، العدد 151، نيسان/أبريل، 2015، ص35 – 50.
- (50) إيكاترينا ستيبانونفا، المرجع السابق، ص88.
- (51) إيكاترينا ستيبانونفا، المرجع السابق، ص74.
- (52) حسين علاوي خليفة، إدارة التوحش لتنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام وخطورته على الأمن الوطني العراقي، مجلة "قضايا سياسية"، جامعة النهرين، كلية العلوم السياسية، العددان 37 – 38، 2014، ص321.
- (53) جاسم يونس الحريري، الدور الخليجي في العراق دراسة حالة أحداث الموصل 2014، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمّان، 2016، ص174.

(54) نضال حمادة، خفايا وأسرار داعش (من عمامة أسامة بن لادن إلى قبعة صدام حسين)، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، 2015، ص 17.

(55) فاطمة الصمادي، إيران وروسيا: شراكة أم تحالف إستراتيجي؟، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، 2016، ص 10 - 12.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. ميثاق منظمة الأمم المتحدة، عام 1954.

ثانياً: المراجع

أ: الكتب العربية

2. أحمد، رفعت السيد، داعش خلافة الدم .. والنار بالوثائق: القصة الكاملة للتنظيم الذي صنعته أميركا ويحاربه العالم، دار الكتاب العربي، دمشق، 2014.

3. إدريس، سهيل، المنهل قاموس فرنسي - عربي، الطبعة الثالثة عشرة، مطبعة دار الآداب، بيروت، ١٩٩٤.

4. بزاز، حسن، عولمة السيادة: حال الأمة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 2002.

5. البستكي، نصره عبد الله، أمن الخليج: من غزو الكويت إلى غزو العراق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2003.

6. الجاسور، ناظم عبد الواحد، عقيدة بوش في الحرب الاستباقية، مركز الدراسات الإستراتيجية والدولية، جامعة بغداد، 2002.

7. جراري، عمران محمد المرغني، العولمة وأثرها على سيادة الدولة، دار الكتب الوطنية، طرابلس، 2008.

8. جرجس، جرجس، معجم المصطلحات الفقهية والقانونية، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1996.

9. الجهماني، ثامر إبراهيم، مفهوم الإرهاب في القانون الدولي: دراسة قانونية ناقدة، دار حوران، دمشق، 1998.

10. حداد، رمون، العلاقات الدولية، دار الحقيقة، بيروت، 2000.

11. الحريري، جاسم يونس، الدور الخليجي في العراق دراسة حالة أحداث الموصل 2014، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان، 2016.

12. حريز، عبد الناصر، النظام السياسي الإرهابي الإسرائيلي: دراسة مقارنة مع النازية والفاشية والنظام العنصري في جنوب إفريقيا، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1997.

13. حماد، كمال، الإرهاب والمقاومة في ضوء القانون الدولي العام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2003.

14. حمادة، نضال، خفايا وأسرار داعش (من عمامة أسامة بن لادن إلى قبعة صدام حسين)، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، 2015.
15. الحمداني، ريا قحطاني، الإسلاموفوبيا: جماعات الضغط الإسلامية في الولايات المتحدة الأميركية منظّمة "كبير"، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011.
16. الخاقاني، بهاء الدين، الفوضى الخلاقة: إستراتيجية السياسة الخارجية الأميركية لمائة سنة قادمة، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2012.
17. الخزاعي، حسين جاسم، داعش وأثره على الأمن القومي العراقي، دار الحكمة، لندن، 2015.
18. الدغيددي، أنيس، بن لادن.. والذين معه: حكاية أخطر رجل في العالم تنظيم القاعدة الحقيقة والأسطورة، جمعية جزيرة الورد الأدبية، القاهرة، 2005.
19. راشد، علاء الدين، الأمم المتحدة والإرهاب، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005.
20. رفعت، أحمد محمد والطيار، صالح بكر، الإرهاب الدولي، مركز الدراسات العربي - الأوروبي، لندن، 1998.
21. سويدان، أحمد حسين، الإرهاب الدولي في ظلّ المتغيّرات الدولية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2005.
22. شعبان، عبد الحسين، الإسلام والإرهاب الدولي: ثلاثية الثلاثاء الدامي: الدين، القانون، السياسة، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، 2002.
23. شكري، أمل يازجي محمد عزيز، الإرهاب الدولي والنظام العالمي الراهن، دار الفكر، دمشق، 2002.
24. الصمادي، فاطمة، إيران وروسيا: شراكة أم تحالف إستراتيجي؟، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، 2016.
25. علي، أحمد سي، التدخل الإنساني بين القانون الدولي الإنساني والممارسة، الدار الأكاديمية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.
26. علي، جمال سلامة، السياسة بين الأمم: النظرية السياسية وقضايا الفكر السياسي، دار النهضة العربية، بيروت، 2005.
27. فاضل، خليل، سيكولوجية الإرهاب السياسي، دار الطباعة المتميزة، القاهرة، 1991.
28. مشرح، محمد أحمد، السياسة الخارجية اليمنية تجاه مكافحة الإرهاب الدولي 1990 - 2005، مركز البحوث والمعلومات، صنعاء، 2008.
29. متّاع، هيثم، خلافة داعش، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، 2015.
30. الهطالي، جابر بن خلفان بن سالم، العولمة وتأثيرها على النظم القانونية في الأقطار العربية: دراسة مقارنة، بورصة الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015.

31. هيكل، فتوح أبو دهب، التدخل الدولي لمكافحة الإرهاب وانعكاساته على السيادة الوطنية، مركز الإمارات للبحوث والدراسات الاستراتيجية، أبو ظبي، 2014.
32. هيكل، محمد حسنين، الزمن الأميركي: من نيويورك إلى كابول، المصرية للنشر العربي والدولي، القاهرة، 2010.
33. يوسف، أمال، عدم مشروعية الإرهاب في العلاقات الدولية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
- ب: الكتب المترجمة
34. بللوي، حسين، الشرق الأوسط الكبير حروب أم سلام؟: مرافعات من أجل ثورة عريضة جديدة، ترجمة: ميشال كرم، دار الفارابي، بيروت، 2008.
35. روا، أوليفيه، أوهام 11 أيلول: المناظرة الاستراتيجية في مواجهة الإرهاب، ترجمة: حسن شامي، دار الفارابي، بيروت، 2003.
36. غيوم، إكزافييه، العلاقات الدولية، ترجمة: قاسم المقداد، مجلة "الفكر السياسي"، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العددان 11 - 12، خريف - شتاء، 2003.
37. هيرد، جرايم، القوى العظمى والاستقرار الاستراتيجي في القرن الحادي والعشرين: رؤية متنافسة للنظام الدولي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2013.
38. هيغهامر، توماس، الجهاد في السعودية: قصة تنظيم القاعدة في جزيرة العرب، ترجمة: أمين الأيوبي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2013.

ج: الكتب الأجنبية

39. Betts, Richard, Enemies of Intelligence: Knowledge and Power in American National Security, Columbia University Press, Columbia, 2007.
40. Braude, Joseph, The New Iraq, Rebuilding The Country for Its People, The Middle East and The World, Basic Books press, New York, 2003.
41. Guyatt, Nicholas, Another American Century?: The United States and the world Since 9\ 11, university press, Bangladesh, 2003.
42. Miller, Raymond, The war on Terrorism: The war in Afghanistan, Lucent Books press, (Washington) DC, 2003.
43. Saiya, Nilay, Weapon of Peace: How Religious Liberty Combats Terrorism, Cambridge University Press, London, 2018.

د: الدوريات

44. خليفة، حسين علاوي، إدارة التوحش لتنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام وخطورته على الأمن الوطني العراقي، مجلة "فضايا سياسية"، جامعة النهرين، كلية العلوم السياسية، العددان 37 - 38، 2014.

-
45. سويلم، حسام، الضربة الوقائية في الإستراتيجية الأميركية الجديدة، مجلة "السياسة الدولية"، مؤسسة الأهرام، القاهرة، السنة الثامنة والثلاثون، المجلد 37، العدد 150، تشرين الأول/أكتوبر، 2002.
46. عبد العالي، عبد القادر، تنظيم الدولة الإسلامية: عوامل الصعود والانحسار، مجلة "شؤون الأوسط"، مركز الدراسات الإستراتيجية، بيروت، العدد 151، نيسان/أبريل، 2015.
47. عبد المؤمن، محمد عبد السعيد، المرونة الشجاعة: المقدرات الإيرانية في مواجهة احتمالات تحوّل تاريخي، مجلة "السياسة الدولية"، مؤسسة الأهرام، القاهرة، السنة الحادية والخمسون، المجلد 50، العدد 199، كانون الثاني/يناير، 2015.
48. محمود، أحمد إبراهيم، الإرهاب الجديد: الشكل الرئيسي للصراع المسلح في الساحة الدولية، مجلة "السياسة الدولية"، مؤسسة الأهرام، القاهرة، السنة الثامنة والثلاثون، المجلد 37، العدد 147، كانون الثاني/يناير، 2002.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الاليات القضائية لحماية دستور جمهورية العراق لعام 2005
دراسة في ضوء قانون التعديل الأول رقم (25) لسنة 2021 لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم 30
لسنة 2005

المدرس الدكتور باسم محمد عريان شهاب اختياري
جامعة كركوك/ كلية القانون والعلوم السياسية/ جمهورية العراق
basim_beyati@uokirkuk.edu.iq

الملخص:

تباشر المحكمة الاتحادية العليا مهام حصرية تتعلق بالرقابة على دستورية القوانين وتفسير نصوص القوانين والفصل في القضايا الناشئة نتيجة لتطبيق القوانين الاتحادية والفصل في المنازعات الناشئة بين الحكومة الفدرالية الاتحادية والأقاليم، بالإضافة إلى العديد من المهام الأخرى. ومهمة الرقابة على دستورية القوانين من أهم الآليات القضائية لحماية دستور جمهورية العراق لعام 2005 والتي تتولى تطبيقها المحكمة الاتحادية العليا والغاية منها ضمان مطابقة القوانين الصادرة لدستور جمهورية العراق لعام 2005. وكل ذلك من أجل الحفاظ على القواعد الدستورية وحسن تنفيذها من قبل جميع السلطات والأفراد على حد سواء. لذا تناولنا في هذه الدراسة تشكيل المحكمة الاتحادية العليا حسب قانون التعديل الأول رقم (25) لسنة 2021 لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 وبيان مهامها في سبيل حماية الدستور. الكلمات المفتاحية: الآليات، القضاء، دستور، العراق، 2005، المحكمة الاتحادية.

Judicial mechanisms to protect the Constitution of the Republic of Iraq for the year 2005

A study in the light of the First Amendment Law No. (25) of 2021 to the Federal Supreme Court Law No. 30 of 2005

Lecturer: Dr. Basim Mohammed Aryan Shihab AKTYIARLOW
University of Kirkuk/ College of Law and Political Science/
Republic of Iraq
basim_beyati@uokirkuk.edu.iq

Abstract:

The Federal Supreme Court exercises exclusive tasks related to the control of the constitutionality of laws, the interpretation of texts of laws, the adjudication of cases arising as a result of the application of federal laws, the adjudication of disputes

arising between the Federal Government and the regions, in addition to many other tasks. The task of monitoring the constitutionality of laws is the most important judicial mechanism to protect the Constitution of the Republic of Iraq for the year 2005, which is implemented by the Federal Supreme Court, and its purpose is to ensure the conformity of the laws issued to the Constitution of the Republic of Iraq for the year 2005. All this is in order to preserve the constitutional rules and their proper implementation by all authorities and individuals alike. whether. Therefore, we discussed in this study the formation of the Federal Supreme Court according to the First Amendment Law No. (25) for the year 2021 to the Federal Supreme Court Law No. (30) for the year 2005 and a statement of its functions in order to protect the constitution.

Keywords: Mechanisms, Judiciary, Constitution, Iraq, 2005, Federal Court.

المقدمة

يقوم القضاء بمهمة تحقيق العدالة ويتأتى ذلك من خلال تأمين الاستقلال الكامل له، لأن القضاء المنزه الموثوق هو شرط أساس لقيام الدولة القانونية. ولمسايرة التنمية والتطوير والتحديث يجب أن يبقى القضاء مستقلاً وبعيداً عن كل المداخلات السياسية من أي جهة كانت. وبذلك يمكن بيان مدلول استقلال القضاء بجعله مستقلاً إدارياً ومالياً، وكذلك في سلطة اتخاذ القرار. وهذا ما نص عليه دستور جمهورية العراق لسنة 2005، في المادة (19) منه بنصه: (القضاء مستقل لا سلطان عليه لغير القانون). وكذلك المادة (٨٨) منه التي وسعت من نطاق هذه الاستقلالية بالنص على أنه: (القضاة مستقلون لا سلطان عليهم في قضائهم لغير القانون ولا يجوز لأية سلطة التدخل في القضاء أو شؤون العدالة)، وتم تأكيد هذه الاستقلالية في المادة (٩٧) من الدستور بالنص على أنه: (القضاة غير قابلين للعزل إلا في الحالات التي يحددها القانون كما يحدد القانون الأحكام الخاصة بهم وينظم مساءلتهم تأديبياً).

إلى جانب ما سبق من بيان استقلالية القضاء فلا بد من بيان المهام الكثيرة للقضاء العراقي والتي تتمثل في تفسير نصوص الدستور والنظر في مدى مطابقة القوانين لأحكام الدستور والفصل في المنازعات الواقعة بين الأفراد أو بينهم وبين الدولة، والفصل في المنازعات الواقعة بين الدولة المركزية والحكومات المحلية أو الحكومات المحلية فيما بينها. والمنازعات الناشئة من تطبيق القوانين الاتحادية.

وعليه نلاحظ أن من المهام الرئيسية للقضاء العراقي هو النظر في دستورية القوانين التي يتولاها المحكمة الاتحادية العليا وما ينص عليه قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005. فهذه المهام تعكس اهتمام القضاء وأداء دورها في حماية نصوص الدستور وضمان عدم مخالفة القوانين لأحكامه باعتبار الدستور هو القانون الأسمى في الدولة. ولا ضير من استعراض وتحليل مهام القضاء وفقاً للدساتير العراقية السابقة ومنها القانون الأساس العراقي لسنة 1925 وصولاً الى وقتنا الحاضر بمراجعة تشكيل المحاكم ويتم التركيز على المحكمة العليا في القانون الأساس العراقي لعام 1925 والمحكمة الدستورية العليا في دستور 21 أيلول لعام 1968 المؤقت والمحكمة الاتحادية العليا في ظل قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية ودستور جمهورية العراق لعام 2005 وقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 وقانون تعديله الأول رقم (25) لسنة 2021 والمقارنة بينها.

اهمية البحث

من الاعتبارات التي أملت علينا الباحث اختيار موضوع البحث هو الاليات القضائية لحماية دستور جمهورية العراق لعام 2005 وأنّ لتشكيل المحاكم ومهامها، وطبيعة القرارات والأحكام التي تصدرها ودورها في الرقابة على دستورية القوانين له أهمية كبيرة جداً في حماية النصوص الدستورية.

إشكالية البحث

موضوع البحث يثير العديد من المسائل، منها ما يرجع إلى أن تشكيل المحكمة على الأساس الدستوري السابق المنصوص عليه في المادة 44 من قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤، وليس على الأساس الذي كرسته نصوص دستور 2005، كما أن التنظيم القانوني لها (قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٥ ونظامها الداخلي رقم (1) لسنة (٢٠٠٥) المستند إلى الأساس الدستوري الذي جاء به قانون إدارة الدولة للمرحلة الانتقالية الملغي، والتطرق الى المهام الجديدة حسب دستور جمهورية العراق لعام 2005 وقانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021. فكل هذه الإشكالات ستوجب منا التصدي بالبحث والتحليل، وبيان الأفكار والآراء التي طرحت هذا الخصوص.

منهجية البحث

اعتمدنا المنهج الاستقرائي والتحليلي في دستور جمهورية العراق لعام 2005 ومقارنته بالدساتير العراقية السابقة واستعراض وتحليل القوانين المتعلقة بموضوع بحثنا.

خطة البحث

قسمنا موضوع بحثنا إلى مبحثين: المبحث الأول تناولنا فيه تشكيل واختصاص المحكمة العليا والمحكمة الدستورية وتشكيل المحكمة الاتحادية العليا في الدساتير العراقية. أما المبحث الثاني بينا مهام المحكمة الاتحادية العليا في ظل قانون ادارة الدولة للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤ ودستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ وبيان دورها في حماية نصوص الدستور مع التطرق لقانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021.

المبحث الأول

تشكيل واختصاص المحكمة العليا والمحكمة الدستورية وتشكيل المحكمة الاتحادية العليا في الدساتير العراقية سنقسم هذا المبحث إلى مطلبين، نبين في المطلب الأول كيفية تشكيل واختصاص المحكمة العليا في القانون الأساسي العراقي لعام 1925⁽¹⁾ في العراق الملكي ونبين كذلك تشكيل المحكمة الدستورية العليا واختصاصها في دستور 21 ايلول لعام 1968 المؤقت⁽²⁾. أما المطلب الثاني سنتطرق فيه إلى انشاء المحكمة الاتحادية العليا في العراق بعد ٢٠٠٣ ودستور جمهورية العراق لعام 2005⁽³⁾. فهذه الدساتير تناولت تشكيل واختصاص المحاكم العليا في العراق على اختلاف الدساتير في تسميتها للمحاكم انفة الذكر أما بقية الدساتير العراقية (١٩5٨، ١٩6٣، ١٩64، ١٩٧٠) فلم تتضمن نصوصاً تخص إنشاء مثل هذه المحاكم⁽⁴⁾. وعليه سنقسم هذا المبحث حسب ما هو آت:

المطلب الأول

تشكيل ومهام المحكمة العليا في القانون الأساسي العراقي لعام 1925 وتشكيل المحكمة الدستورية العليا

ومهامها في دستور 21 ايلول لعام 1968

القانون الأساسي العراقي لعام 1925 يعد أول وثيقة دستورية للدولة العراقية الحديثة والتي تم تأسيس قواعدها في بداية القرن العشرين، وجاء هذه الوثيقة الدستورية بعد صراع طويل ومرت بعدة مراحل قبل صدوره، كذلك أجريت عليه تعديلات عديدة خلال فترة نفاذه بين سنتي ١٩٢٠ و ١٩5٨. إذ تضمن القانون الأساسي على (١٢٠) مادة توزعت على مقدمة وعشرة أبواب وتم تخصيص مواد الباب الخامس منه (من المادة ١٨ إلى المادة ٨٩) للسلطة القضائية، من حيث تقسيم المحاكم وكيفية تشكيلها وأماكن انعقادها ودرجاتها وأقسامها ومهامها وكيفية مراقبتها وتنفيذ أحكامها، وعلنية محاكماتها. أما دستور 21 ايلول لعام 1968 فقد تضمن النص على السلطة القضائية في المواد (79 – 87) منه وتشكيل المحكمة الدستورية العليا وبيان مهامها في النظر بتفسير القانون والرقابة على دستورية القوانين والكثير من المهام الأخرى. وسنبحث هذه المحاكم في الفروع الآتية:

الفرع الأول:

كيفية تشكيل المحكمة العليا

الفقرة الثالثة من المادة (٨٢) من القانون الأساسي العراقي لعام 1925 نصت على تأليف المحكمة العليا من ثمانية أعضاء عدا الرئيس يتم انتخابهم من قبل مجلس الأعيان، أربعة من بين أعضائه، وأربعة من حكام محكمة التمييز أو غيرهم من كبار الحكام وتنعقد المحكمة برئاسة رئيس مجلس الأعيان، وإذا لم يتمكن الرئيس من الحضور إلى الجلسة يتراأس جلسة المحكمة نائبه. والمادة (٨٣) من القانون الأساسي نصت على أنه فيما إذا وجب البت في أمر يتعلق بتفسير أحكام القانون الأساسي العراقي، أو فيما إذا كان أحد القوانين المرعية، يخالف أحكام القانون الأساسي العراقي فالمحكمة تجتمع بإرادة ملكية تصدر بموافقة مجلس الوزراء، بعد أن يتم تأليف المحكمة وفق الفقرة الثالثة من المادة (82) من هذا القانون. أما إذا لم يكن مجلس الأمة منعقدًا فيكون تعيين الأعضاء المذكورين في المادة (82) بقرار من مجلس الوزراء والإرادة الملكية.

يتبين مما سبق أن المحكمة العليا تتألف من تسعة أعضاء: ثمانية أعضاء ينتخبهم مجلس الأعيان؛ أربعة أعضاء من مجلس الأعيان نفسه⁽⁵⁾، أما الأعضاء الأربعة الآخرون فمن حكام محكمة التمييز أو غيرهم من كبار الحكام. وبذلك فقد وضع القانون الأساسي العراقي كيفية تكوين المحكمة العليا، وعند النظر في المادتين (82/الفقرة ثالثاً) و(٨٣) من القانون الأساسي العراقي، نجد أن تشكيل المحكمة العليا يختلف في حالة كون الأمر يتعلق بأجراء محاكمة أمامها إذ أنها تتشكل وفق أحكام المادة (٨٢/الفقرة الثالثة) إلا أنه لا يشترط لانعقادها في هذه الحالة صدور أرادة ملكية أو موافقة مجلس الوزراء. أما إذا كان الأمر يتعلق بتفسير أحكام القانون الأساسي أو بمخالفة أحد القوانين أو جزء منه لأحكام القانون الأساسي، فالمحكمة العليا تعتقد بصدر أرادة ملكية وموافقة مجلس الوزراء في حالة ما إذا كان مجلس الأمة منعقدًا أما إذا لم يكن مجلس الأمة في حالة الانعقاد فأن اختيار أعضاء المحكمة يكون عن طريق تعيينهم بقرار من مجلس الوزراء وصدر إرادة ملكية حسب المادة (٨٣) من القانون الأساسي العراقي.

ويتضح من تشكيل المحكمة العليا بموجب القانون الأساسي العراقي:

أولاً: أن المحكمة العليا ليست جهاز دائم من أجهزة الدولة لأن إنشاء هذه المحكمة موكول بالمهمة التي تحال إليها⁽⁶⁾، فالمحكمة هيئة مؤقتة وعليه من الصعب الكلام عن استقلالها عن باقي السلطات سواء بما يرتبط بالتشكيل المؤقت غير الدائم لها والمرتمن بإرادة مجلس الأعيان أم بتدخل مجلس الوزراء والملك بانعقادها وممارسة مهامها بالتفسير وفحص الدستورية⁽⁷⁾، أو من حيث كون رئيس المحكمة هو رئيس مجلس الأعيان. كل هذا كان له الأثر الكبير حسب رأي البعض في عدم قيام هذه المحكمة بالرقابة الدستورية على القوانين إلا في حالات نادرة وممارسة سلطته على الجميع⁽⁸⁾.

ثانياً: عدم اشتراط القانون الأساسي للعضوية في مجلس الأعيان أية مؤهلات ثقافية أو قانونية، وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى المحكمة العليا عند اختيار أحد الأعيان كعضو فيها من لا يتمتعون بهذه المؤهلات⁽⁹⁾.

الفرع الثاني:

مهام المحكمة العليا

المادة (٨١) من القانون الأساسي العراقي لعام ١٩٢٥ نصت على تأليف محكمة عليا لمحاكمة الوزراء وأعضاء مجلس الأمة المتهمين بجرائم سياسية أو بجرائم تتعلق بوظائفهم العامة، أو لمحاكمة حكام محكمة

التمييز أو للبت بالأمور المتعلقة بتفسير القانون الأساسي العراقي وموافقة القوانين الأخرى لأحكامه. ويتضح من هذه المادة أن هناك نوعين من المهام للمحكمة العليا: **أولاًها:** انعقاد المحكمة العليا لمحكمة الوزراء وأعضاء مجلس الأمة عن الجرائم السياسية وعن الجرائم التي تتعلق بوظائفهم العامة والجرائم الناشئة عن الوظيفة بالنسبة لحكام محكمة التمييز. **وثانيها:** النظر في الأمور المتعلقة بتفسير أحكام القانون الأساسي العراقي وموافقة القوانين الأخرى لأحكامه وهذا هو الاختصاص الأصيل في الرقابة على دستورية القوانين وتفسير أحكام الدستور⁽¹⁰⁾.

ولكن المشرع الدستوري العراقي قد قلص بعد صدور قانون التعديل الثاني للقانون الأساسي العراقي بالقانون رقم 69 لسنة ١٩4٣⁽¹¹⁾ للمادة (٨٣) من القانون الأساسي العراقي بخصوص اختصاص المحكمة العليا بالنظر في دستورية القوانين والأنظمة، وحصرها بالاختصاص الأول دون الثانية وذلك أما فيما يتعلق بتفسير القوانين والأنظمة والبت في مشروعية الأنظمة النافذة وما إذا كانت تخالف سندها القانوني، فقد أنشأ القانون الأساسي العراقي بموجب المادة (84) منه ديواناً خاصاً أطلق عليه اسم (ديوان التفسير الخاص) يرأسه رئيس محكمة التمييز المدنية، وفي حالة تعذر حضوره فيكون برئاسة نائبه، وينتخب أعضاء ثلاثة من بين حكام قضاة محكمة التمييز وثلاثة من كبار الضباط إذا كان القانون يتعلق بالقوات المسلحة وثلاثة من كبار موظفي الإدارة إذا كان القانون يتعلق بالشؤون الإدارية. ويكون ذلك وفقاً لقانون خاص به، وقد صدر قانون خاص بتشكيل ديوان التفسير الخاص⁽¹²⁾.

الفرع الثالث

دور المحكمة العليا في حماية الدستور

مارست المحكمة العليا اختصاصها دورها في حماية القانون الأساسي العراقي من خلال الرقابة على دستورية القوانين وتفسير النصوص الدستورية، فمارست الرقابة مرة واحدة في تأريخ المحكمة وذلك عندما تشكلت المحكمة العليا بموجب الإرادة الملكية المرقمة 367 لسنة ١٩٣٩ للنظر في مدى توافق قانون منع الدعايات المضرة رقم (٢٠) الصادر في ٨ / ٣ / ١٩٣٨ مع أحكام القانون الأساسي. وصدر قرار بإلغاء مادتين من موادهم (الرابعة والخامسة) لمخالفته القانون الأساسي العراقي⁽¹³⁾. وقررت المحكمة ما يأتي: (عند ملاحظة القانون المشار إليه رأت أكثرية المحكمة بأن المادة الرابعة منه قد أناطت بمجلس الوزراء حق منع أي

شخص من الإقامة في مكان أو أمكنة داخل العراق وجعل الشخص تحت مراقبة الشرطة ... وحيث أن تكليف الشخص بأن يكون تحت مراقبة الشرطة أو تكليفه بالإقامة في أماكن دون غيرها يدخل ضمن سلطة القضاء، فهذا الاعتبار وجدت أكثرية المحكمة أن المادة الرابعة من قانون الدعايات المضرة رقم (٢٠) لسنة ١٩٣٨ قد خولت مجلس الوزراء صلاحيات هي منوطة بحكم القانون الأساسي - بالسلطة القضائية، لما كانت المادة الخامسة من القانون موضوع البحث مرتبطة بالمادة الرابعة أنفة الذكر ترى المحكمة أن المادتين مخالفتان للدستور وبالنظر للمادة (86) فقد أصبحتا ملغيتين من الأصل⁽¹⁴⁾.

أما فيما يتعلق بتفسير القانون فقد أصدرت المحكمة قرار تفسيري عام 1946 بعد صدور الإرادة الملكية بتشكيل المحكمة لغرض تفسير نص المادة (107) من القانون الأساسي العراقي وجاء فيها: (إذا دخلت السنة المالية الجديدة قبل صدور قانون ميزانيتها، فإن كان مجلس الأمة مجتمعاً يجب على وزير المالية أن يقدم لائحة قانونية تتضمن تخصيصات مؤقتة إلى مدة لا تتجاوز شهرين، وعند ختام مدة التخصيصات يجوز لوزير المالية أن يقدم لائحة جديدة من هذا القبيل وهلم جرا يتكرر ذلك حسب اللزوم، وإن لم يكن مجلس الأمة مجتمعاً تراعى ميزانية السنة الماضية، على أن لا يخل ذلك بحق إصدار المراسيم المبحوث عنها في المادة "102")⁽¹⁵⁾

لكل ما تقدم يتبين لنا بأن المحكمة العليا أسند إليها محاكمة الوزراء وتفسير مواد القانون الأساسي العراقي وإنها كانت كمجلس دستوري يمارس بعضاً من الوظائف القضائية وتشكل من بعض القضاة وأن تشكيلها كان ذات طابع سياسي، أضيف إلى ذلك بأن انعقاد المحكمة العليا كانت حسب الحاجة، وعند انتهاء النظر في النزاع المطلوب من قبل المحكمة أو عندما تعطي قرارها التفسيري تنتهي مهامها. ولا تنظر في النزاعات أو الأوامر الأخرى إلا بإرادة ملكية جديدة وبقرار من مجلس الوزراء حسب ما جاء في المادة (82) من القانون الأساس العراقي. وبالتالي حسب قناعتنا فإن دور المحكمة العليا تكاد تكون معدوماً فيما يتعلق بحماية أحكام الدستور نظراً لتكوينها عن طريق الإرادة الملكية وقرار مجلس الوزراء.

الفرع الرابع

المحكمة الدستورية العليا

على خلاف دساتير العهد الجمهوري منذ قيام الجمهورية العراقية في (14) تموز عام 1958 والتي لم تعالج انشاء المحكمة العليا، تم انشاء محكمة عليا تضطلع بمهمة الرقابة على دستورية القوانين وتفسير الدستور، بموجب دستور ٢١ أيلول لسنة 1968 المؤقت. إذ نص على تشكيل المحكمة الدستورية العليا وبين مهامها المتمثلة بتفسير الدستور والنظر في دستورية القوانين وتدقيق مشروعية الأنظمة وموافقتها للقانون وتفسير القوانين المالية والإدارية. فنلاحظ أن دستور ١٩6٨ في الفصل الرابع منه تناول السلطة القضائية بالمواد (٧٩-٨٧). وبعد دستور ٢١ أيلول ١٩6٨ هو الدستور الوحيد في الفترة من عام 1958 وحتى عام ٢٠٠4 الذي نظم أنشاء محكمة دستورية عليا متخصصة.

فدستور ٢١ أيلول ١٩6٨ قام بتنظيم المحكمة الدستورية العليا من حيث تشكيلها ومهامها بشكل مغاير عن المحكمة العليا في ظل القانون الأساسي لعام ١٩٢5. إذ نصت المادة (٨٧) من دستور ٢١ أيلول ١٩6٨ المؤقت على تشكيل محكمة دستورية عليا تقوم بتفسير أحكام الدستور والنظر في دستورية القوانين وتفسير القوانين الإدارية والمالية والبت بمخالفة الأنظمة القوانين الصادرة بمقتضاها ويكون قرارها ملزماً.

وبالنسبة لكيفية تشكيل هذه المحكمة وإجراءات النظر في الدعاوى والطلبات والذين لهم الحق في تقديمها، فتم إحالة هذا الأمر بموجب أحكام الدستور إلى صدور قانون المحكمة الدستورية العليا رقم (159) لسنة ١٩6٨⁽¹⁶⁾، إذ نصت المادة (1/ الفقرة الأولى) على تشكيل المحكمة وآلية اختيار أعضائها. وتشكل المحكمة الدستورية العليا حسب الفقرة الأولى القانون من: رئيس المحكمة الدستورية العليا وهو رئيس محكمة التمييز أو من ينوب عنه عند غيابه وعضوية كل من رئيس مجلس الرقابة المالية، رئيس ديوان التدوين القانوني، ثلاثة من أعضاء محكمة التمييز الدائمين، ثلاثة أعضاء من كبار موظفي الدولة ممن لا تقل درجتهم عن درجة مدير عام، وأربعة أعضاء احتياط اثنان منهم من حكام محكمة التمييز في العراق، واثنان من كبار موظفي الدولة ممن لا تقل درجتهم عن درجة مدير عام يعينهم مجلس الوزراء باقتراح من وزير العدل.

وفي حال تعلق الأمر بتفسير نص قانوني يعين الوزير المختص عضواً اضافياً مؤقتاً يمثل الجهة التي تقدمت للاستيضاح عن موضوع النص القانوني. ويكون تعيين أعضاء المحكمة الدستورية العليا لمدة ثلاث

سنوات قابلة للتجديد فيما عدا رئيس مجلس الرقابة المالية ورئيس ديوان التدوين القانوني والعضو الإضافي المؤقت (17).

أما مقر المحكمة الدستورية العليا فيكون في مقر محكمة التمييز ويكون قسم إدارة هذه المحكمة مسؤولاً عن إدارة أعمالها (18). وحسب المادة الثانية من قانون المحكمة تنعقد هذه المحكمة بكامل أعضائها ويدعوه من رئيس المحكمة كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك ويحل العضو الاحتياطي من حكام محكمة التمييز محل العضو الأصلي من الحكام عند غيابه، ويحل العضو الاحتياطي من كبار موظفي الدولة محل العضو الأصلي عند غيابه. وللمحكمة الدستورية العليا الاطلاع على الملفات والأوراق والوثائق اللازمة لإنجاز مهمتها ويجوز لها أن تدعو أو تستعين بأي شخص لإنجاز هذه المهمة (19). ويمكن للجهات التي حددها القانون تحريك الرقابة على دستورية القوانين أو طلب تفسير الدستور أو تفسير القوانين الإدارية أو المالية أو طلب البت بمخالفة النظام أو المرسوم لسند القانوني وهم كل من: رئيس الجمهورية ورئيس الوزراء ووزير العدل والوزير المختص نظرها القضية المعروضة عليها (20).

الفرع الخامس

مهام المحكمة الدستورية العليا

تم تحديد مهام المحكمة الدستورية العليا بموجب المادة الرابعة من قانون المحكمة الدستورية العليا رقم 159 لسنة 1968 وهي:

- ١- تفسير أحكام الدستور المؤقت.
- ٢- البت في دستورية القوانين.
- ٣- تفسير القوانين الإدارية والمالية.
- 4 - البت بمخالفة الأنظمة للقوانين الصادرة بمقتضاها.
- 5- البت بمخالفة المراسيم لسند القانوني

وبغير الجهات التي لها الحق في تقديم الطعن أمام المحكمة حسب المادة الخامسة من قانون المحكمة لا يمكن للأفراد الحق في تقديم الطعن بعدم الدستورية لقانون ما بصورة مباشرة أمام المحكمة وبذلك لم يكفل قانون المحكمة لحقوق الأفراد وحرياتهم. ورغم صدور قانون تشكيل المحكمة الدستورية وتحديد مهامها ونفاذ هذا

القانون إلا أنها لم تعقد اجتماعاً ولم تمارس مهامه اطلاقاً وخصوصاً فيما يتعلق بالنظر في دستورية القوانين وتفسير أحكام الدستور والنظر في مخالفة الأنظمة للقوانين الصادرة، فهذه المهام هي تضع المحكمة في مقدمة الجهات التي تقوم بحماية القواعد الدستورية، إلا أن هذا القانون لم تر النور خصوصاً بعد صدور دستور عام 1970 المؤقت. واستمر هذا الحال حين صدور قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة 2004 ونصه على تشكيل المحكمة الاتحادية العليا في العراق وصدور قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005، والنص على هذه التشكيل أيضاً في دستور جمهورية العراق لعام 2005.

المطلب الثاني

تشكيل المحكمة الاتحادية العليا في العراق في ظل قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة

2004 ودستور جمهورية العراق لعام 2005

مر تشكيل المحكمة الاتحادية العليا في العراق بعد عام ٢٠٠٣ بمرحلتين. كانت المرحلة الأولى من خلال قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤، أما المرحلة الثانية فكانت بصدور دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥. وبذلك تكون المحكمة الاتحادية العليا هي المحكمة الأعلى في تسلسل الهرم القضائي العراقي ولتتمارس مهمة ضمان احترام مواد الدستور من خلال رقابتها لدستورية القوانين وتفسير أحكامه. وكذلك الاختصاصات الأخرى التي تمارسها. والبحث في تشكيل المحكمة الاتحادية العليا في العراق يستلزم دراسة كيفية تشكيل هذه المحكمة من خلال ما يأتي:

الفرع الأول

كيفية تشكيل المحكمة الاتحادية العليا في قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية

يُعد قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤⁽²¹⁾ الوثيقة الدستورية الأولى التي سُنت بعد عام ٢٠٠٣ ونظمت هذه الوثيقة لسلطات ومؤسسات جمهورية العراق الأساسية للفترة الانتقالية بعد انتهاء سلطة الائتلاف المؤقت في العراق ولغاية صدور دستور جمهورية العراق الدائم لسنة ٢٠٠٥. وتناولت الوثيقة للسلطة القضائية في الباب السادس منه تحت مسمى السلطة القضائية الاتحادية، ونصت المادة (44/أ) من القانون على تشكيل المحكمة الاتحادية العليا بناءً على صدور قانون المحكمة الاتحادية العليا. وقام مجلس الوزراء بعد موافقة مجلس الرئاسة وحسب صلاحياته التشريعية بإصدار قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم

(٣٠) لسنة ٢٠٠٥ في ١٧ / ٣ / ٢٠٠٥⁽²²⁾، وحسب المادة الأولى من القانون تم تشكيل المحكمة الاتحادية العليا ومقرها في بغداد. وتتكون هذه المحكمة من رئيس وثمانية أعضاء يجري تعيينهم من قبل مجلس الرئاسة بناء على ترشيح مجلس القضاء الأعلى بالتشاور مع المجالس القضائية للأقاليم وفق ما جاء في الفقرة (هـ) من المادة (44) من قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية⁽²³⁾. وبذلك أحال القانون تشكيل المحكمة الفقرة (هـ) من المادة (44) من قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية والذي يُفهم منه قيام مجلس القضاء الأعلى أولية وبالتشاور مع المجالس القضائية للأقاليم بترشيح ما لا يقل عن ثمانية عشر إلى سبعة وعشرين فرداً (لغرض ملء الشواغر في المحكمة الاتحادية العليا، وعليه قام مجلس القضاء الأعلى بترشيح سبعة وعشرين مرشحاً لرئاسة وعضوية المحكمة الاتحادية العليا أي ثلاثة أضعاف عدد أعضاء المحكمة وأختير تسعة أعضاء للمحكمة بموجب اقتراح سري ووجود محاضر رسمية رفعت إلى مجلس الرئاسة وبعد اجراء التدقيق لفترة سبعة أشهر تم اختيار رئيس وأعضاء المحكمة الاتحادية العليا. وبعدها صدر المرسوم الجمهوري المرقم ٣٩٨ في 2005/3/30 بتعيينهم. وبعد الانتهاء من انتخابات الجمعية الوطنية العراقية وتشكيل الحكومة تم إعادة تعيين رئيس وأعضاء المحكمة الاتحادية العليا للمرة الثانية بالقرار الجمهوري رقم (٢) في 2005/6/1⁽²⁴⁾.

ولكل ما تقدم يلاحظ أن قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية أو قانون المحكمة الاتحادية العليا لم يبين الإجراءات التفصيلية المتعلقة بكيفية ترشيح القضاة واختيار الفائزين من بينهم وآلية إجراء التصويت عليهم والأغلبية المطلوبة لهذا الاختيار، وكذلك لم يبين القانونان حالات حصول شاغر في هيئة المحكمة الاتحادية العليا بسبب الوفاة أو حالة الإحالة إلى التقاعد بسبب الحالة الصحية أو العزل أو عند غياب أحد أعضاء المحكمة أو وجود سبب قانوني يحول دون اشتراك العضو في نظر دعوى معينة. بالإضافة إلى ما تقدم لم يرد في القانونين الشروط والسن القانونية الواجب توافرها في رئيس وأعضاء المحكمة والنص جاء مطلقاً. وكذلك فإن قانون المحكمة الاتحادية العليا جاء بمبدأ بقاء الأعضاء في المحكمة الاتحادية العليا لمدة الحياة⁽²⁵⁾.

الفرع الثاني

كيفية تشكيل المحكمة الاتحادية العليا في دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥

أكد دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ على وجود المحكمة الاتحادية العليا، إذ تضمن في الفصل الثالث من الباب الثالث منه السلطة القضائية الاتحادية، وتم خصص الفرع الثاني لها بعنوان (المحكمة الاتحادية العليا). فنصت المادة (٨٩) من هذا الدستور على تكوين السلطة القضائية الاتحادية من مجلس القضاء الأعلى، والمحكمة الاتحادية العليا ومحكمة التمييز الاتحادية وجهاز الادعاء العام، وهيأة الإشراف القضائي، والمحاكم الاتحادية الأخرى التي تنظم وفقاً للقانون. وبذلك تكون المحكمة الاتحادية العليا إحدى السلطات القضائية الاتحادية في العراق. وورد في الدستور بأن المحكمة الاتحادية هيئة قضائية مستقلة مالياً وإدارياً⁽²⁶⁾.

وبالنسبة لتشكيل المحكمة الاتحادية العليا فقد قرر دستور جمهورية العراق لعام 2005 آلية جديدة مغايرة عما هو موجود في قانوني إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤، وقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (٣٠) لعام ٢٠٠٥، إذ نصت الفقرة الثانية من المادة (٩٢) من الدستور على تكوين المحكمة الاتحادية العليا من عدد من القضاة وخبراء في الفقه الإسلامي وفقهاء القانون، يحدد عددهم، وتنظم طريقة اختيارهم وعمل المحكمة بقانون يسن بأغلبية ثلثي أعضاء مجلس النواب. والتكوين الجديد لهذه المحكمة حسب دستور عام 2005 أضاف إلى فئة القضاة فئات جديدة هي فئة الخبراء في الفقه الإسلامي وفقهاء القانون.

ويلاحظ على المادة (92/الفقرة الثانية) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 أنها لم تحدد عدد الأعضاء من القضاة في هذه المحكمة وترك تحديد عددهم إلى قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 والذي يجب أن يسن بأغلبية ثلثي أعضاء مجلس النواب. وعرفنا سابقاً أن عدد أعضاء المحكمة حسب قانون المحكمة الاتحادية العليا هي تسعة أعضاء بضمنهم رئيس المحكمة. وكذلك فإن المادة (92/الفقرة الثانية) من الدستور قد أوردت مبدأً جديداً في تشكيل المحكمة الاتحادية العليا وهو إضافة فئات أخرى إلى تشكيل هذه المحكمة إلى جانب القضاة وهي فئة الخبراء في الفقه الإسلامي وفئة فقهاء القانون، وبذلك تتشكل المحكمة الاتحادية العليا وبموجب أحكام الدستور من هاتين الفئتين إضافة إلى فئة القضاة. فهذه التشكيلة التي أوجبتها دستور عام ٢٠٠٥ في تأليف منها المحكمة الاتحادية العليا قد أثارت جدلاً واسعاً على صعيد الفقه في العراق، وخاصة عندما أثارت الخلافات بين الكتل السياسية في مجلس النواب العراقي عند النظر في التعديل

الأخير لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021⁽²⁷⁾. كما أن قانون المحكمة الاتحادية العليا المشار إليه في المادة (٩٢ /الفقرة ثانياً) من الدستور والذي يجب أن يصدر بأغلبية ثلثي أعضاء مجلس النواب، وتحديد عدد أعضاء هذي المحكمة من الفئات الثلاث وأسلوب اختيارهم وعمل هذه المحكمة، فهذا القانون لم يصدر مما دفع الفقه الدستوري في العراق إلى طرح العديد من التساؤلات، ومنها إذا كان تشكيل المحكمة الاتحادية العليا بالشكل الذي هي عليه حالياً والذي تم استناداً لقانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لعام ٢٠٠٤، وقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (٣٠) لعام ٢٠٠٥ دون تشكيلها حسب ما تم النص عليه دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥. فهل يمكن عد هذا التشكيل للمحكمة سليماً من الوجهة القانونية!! بحيث تكون قرارات المحكمة الاتحادية العليا تتفق وأحكام الدستور النافذ على الرغم من كون التشكيلة الحالية لها خالية من فتى الخبراء في الفقه الإسلامي، وفقهاء القانون على نحو ما نصت عليه المادة (٩٢) /الفقرة الثانية) من الدستور النافذ.

ونلاحظ أنه ذهب رأي من الفقه إلى أن هذا يشكل خلافاً من الوجهة الدستورية ويشكك في مشروعية وجود المحكمة الاتحادية العليا وقانونية الأحكام الصادرة منها، ويبرر ذلك بانعدام السند الدستوري لوجودها وهو المادة (44) من قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤، إذ تم إلغاء هذا القانون إلغاءً صريحاً بموجب المادة (143) من دستور سنة ٢٠٠٥⁽²⁸⁾.

الفرع الثالث

استقلالية المحكمة الاتحادية العليا بموجب دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥

أخذت المادة (47)⁽²⁹⁾ من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ بمبدأ الفصل بين السلطات، وبموجبه مبدأ استقلال السلطة القضائية في المادة (19/أولاً)⁽³⁰⁾ وتم تأكيد استقلال القضاء في المادة (٨٧)⁽³¹⁾ منه، وتم النص أيضاً في المادة (٨٨) من الدستور على استقلال القضاء⁽³²⁾. وتحديد استقلال المحكمة الاتحادية العليا عن السلطات الأخرى والضمانات التي أوردها الدستور في هذا الشأن تلخص في جملة الأمور:

الأمر الأول: استقلال المحكمة الاتحادية العليا عن السلطات الأخرى كمجلس القضاء الأعلى والسلطتين التشريعية والتنفيذية بالشكل الذي حدده دستور جمهورية العراق لعام 2005. فنصت المادة (89)

من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ على أنه: (تتكون السلطة القضائية الاتحادية من مجلس القضاء الأعلى، والمحكمة الاتحادية العليا ومحكمة التمييز الاتحادية، وجهاز الادعاء العام، وهيئة الأشراف القضائي، والمحاكم الاتحادية الأخرى التي تنظم وفقاً للقانون). وبالنسبة لاستقلال المحكمة الاتحادية العليا عن السلطتين التشريعية والتنفيذية، فنجد أنه على الرغم من أن دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ نص صراحة على استقلال المحكمة الاتحادية العليا مالياً وإدارياً بموجب المادة (92/الفقرة أولاً)⁽³³⁾ من الدستور، ولكن لم يبين مدى استقلال المحكمة عن السلطات الأخرى وخاصة فيما يخص أسلوب تعيين أعضاء المحكمة ورئاستها وأمور الترشيح والموافقة على الترشيح، فهل هذه الجهة هي السلطة التشريعية قياساً على ترشيح رئيس وأعضاء محكمة التمييز الاتحادية والهيئات القضائية الأخرى من قبل مجلس القضاء الأعلى بموجب المادة (٩١/الفقرة ثانياً)⁽³⁴⁾ من الدستور، أم بناءً على توصية من مجلس الوزراء لمجلس النواب قياساً على أسلوب ترشيح الوزراء لكون رئيس المحكمة وأعضاؤها بدرجة وزير!!، حسب نص المادة (6/أولاً)⁽³⁵⁾ من قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005.

نرى أن كل ما تقدم من تنظيم قانوني من خلال قانون المحكمة الاتحادية العليا من ترشيح وتعيين بلا شك تشكل مساساً باستقلال المحكمة فكان الأولى أن ينظم الدستور هذه المسائل بصورة مباشرة ابتداءً من تشكيل المحكمة وعدد أعضائها وطريقة اختيارهم وانتهاءً بممارسة مهامها، خشية من تحكم السلطة التشريعية من خلال هذا القانون باستقلال هذي المحكمة والمساس به. خصوصاً ما تناوله قانون التعديل الأخير لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021 كما سنرى.

الأمر الثاني: وهو الضمانات الدستورية لاستقلال المحكمة الاتحادية العليا: إن دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ وضع بعض الضمانات الدستورية التي تضمن استقلال المحكمة الاتحادية العليا، فعمل على تقييد سلطة مجلس النواب ببعض الأمور عندما تقوم بتشريع قانون المحكمة الاتحادية الجديد أو عندما تقوم بتعديل قانون المحكمة في ضوء أحكام الدستور النافذ. عليه نص دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ في المادة (92/الفقرة الثانية) منه على أن تكوين المحكمة الاتحادية العليا يكون من عدد من القضاة وخبراء في الفقه الإسلامي، وفقهاء القانون، فلا بد أن تشكل هذ المحكمة من هذه الفئات الثلاث. ولو أن نص المادة المذكورة

لم يحدد عددهم وعدد كل فئة وطبيعة عمل الخبراء في الفقه الإسلامي وفقهاء القانون استشارياً كان أم قضائياً.

وعلى الرغم من هذه الضمانة وفي ضوء التعديل الأخير لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021⁽³⁶⁾ الذي صوت عليه مجلس النواب العراقي، فإن المجلس صوت على تشكيل المحكمة من القضاة فقط دون خبراء الشريعة وفقهاء القانون، وذلك بعد معضلة عسيرة تمخضت عنه اصدار التعديل المذكور.

الفرع الرابع

تشكيل المحكمة الاتحادية العليا وفقاً لقانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2021

رغم كون قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 بمثابة قانون مؤقت لحين صدور قانون دائم يوافق ما نص عليه دستور جمهورية العراق لعام 2005، فإن العمل استمر بهذا القانون رغم وجود الخلافات حول نصاب والية تكوينها على النحو الذي اوضحناه سابقاً. عليه اجتمع اعضاء مجلس النواب العراقي على تشريع قانون المحكمة الاتحادية الاصل وفق أحكام المادة (92/ثانياً) من الدستور. ووصل الأمر إلى النقاط الخلافية وهو موضوع ترشيح خبراء الشريعة وفقهاء كأعضاء إلى جانب قضاة المحكمة، لذلك ناقش مجلس النواب مسألة اعتبار خبراء الفقه الإسلامي وفقهاء القانون أعضاء أصل الى جانب القضاة وذلك في حالتين تدخل ضمن اختصاصهم بحسب نص المادة (2)⁽³⁷⁾ من دستور جمهورية العراق لعام 2005، أولها: في حالة نظر المحكمة دعوى تتعلق بقانون يتعارض مع ثوابت أحكام الإسلام، والثانية في حال نظر دعوى تتعلق بما يتعارض مع مبادئ الديمقراطية او الحقوق والحريات الأساسية وفيما عدا ذلك تشكل المحكمة من القضاة فقط. وكان من نتيجة المناقشات الكثيرة في مجلس النواب العراقي أن تم التصويت على قانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 بتشكيل أعضاء المحكمة من القضاة فقط دون خبراء الشريعة وفقهاء القانون⁽³⁸⁾.

أما عن تشكيل أعضاء المحكمة الاتحادية العليا وفق التعديل الجديد، فنصت المادة (3) من قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021 على أنه: (أولاً : أ – تتكون المحكمة

الاتحادية العليا من رئيس ونائب للرئيس وسبعة أعضاء أصليين يتم اختيارهم من بين قضاة الصنف الأول المستمرين بالخدمة ممن لا تقل خدمتهم الفعلية في القضاء عن (15) خمس عشرة سنة، ب - للمحكمة أربعة أعضاء احتياط غير متفرغين يتم اختيارهم من بين قضاة الصنف الأول المستمرين بالخدمة ممن لا تقل خدمتهم الفعلية في القضاء عن (15) خمس عشرة سنة. ثانياً: يتولى رئيس مجلس القضاء الأعلى ورئيس المحكمة الاتحادية العليا ورئيس جهاز الادعاء العام ورئيس جهاز الإشراف القضائي اختيار رئيس المحكمة ونائبه والأعضاء من بين القضاة المرشحين مع تمثيل الأقاليم في تكوين المحكمة وترفع أسماؤهم إلى رئيس الجمهورية لإصدار المرسوم الجمهوري بالتعيين خلال مدة أقصاها (15) خمسة عشر يوماً من تاريخ اختيارهم.

وعليه نرى الفرق بين تشكيل المحكمة الاتحادية العليا في القانون الجديد عما هو عليه في القانون القديم. إذ كان القانون القديم ينص على ترشيح القضاة من قبل مجلس القضاء الأعلى بالتشاور مع المجالس القضائية للأقاليم وتعيينهم من قبل مجلس الرئاسة، فإن الجديد ينص على ترشيحهم من قبل مجلس القضاء الأعلى ورئيس المحكمة الاتحادية العليا ورئيس جهاز الادعاء العام ورئيس جهاز الإشراف القضائي اختيار رئيس المحكمة ونائبه والأعضاء من بين القضاة المرشحين مع تمثيل الأقاليم في تكوين المحكمة وترفع أسماؤهم إلى رئيس الجمهورية لإصدار المرسوم الجمهوري بالتعيين. وهذا التعديل برأينا المتواضع في محله لاسيما وأنه أوجد جهات قضائية ألا وهم رؤساء المكونات القضائية تختص بترشيح رئيس المحكمة ونائبه وأعضاءه.

المبحث الثاني

مهام المحكمة الاتحادية العليا

سمو الدستور هو المبدأ الذي يسود الأنظمة الديمقراطية⁽³⁹⁾. وبعد من النتائج الحتمية واللازمة لمبدأ المشروعية. ووجود محكمة عليا منوط بما مهام منها الرقابة على دستورية القوانين تعد من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها رفع الاعتداء على الدستور من جانب المشرع، فالمحكمة هيئة قضائية يمكن أن يتوافر لها كل ضمانات الاستقلال⁽⁴⁰⁾.

وفي هذا المبحث سندرس موضوع مهام المحكمة الاتحادية العليا في العراق في مطلبين، الأول يكون حول مهام المحكمة في ظل قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤، وفي ضوء قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 كون قانون إدارة الدولة هو الذي أوجد المحكمة الاتحادية العليا،

وقانون المحكمة الاتحادية العليا مازال نافذاً ويعمل المحكمة بموجب أحكامه حالياً؛ أما المبحث الثاني فإنه سيكون لمهام المحكمة الاتحادية العليا في دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ النافذ، وفي ضوء قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005.

المطلب الأول

مهام المحكمة الاتحادية في ظل قانون ادارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية ٢٠٠٤ وقانون المحكمة

الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005

نص قانون ادارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة ٢٠٠٤ على إنشاء المحكمة الاتحادية العليا في العراق وحدد مهامها، إذ نصت المادة (44/الفقرة أ) على تشكيل محكمة في العراق بقانون تحت مسمى المحكمة الاتحادية العليا. ونصت الفقرة (ب) من المادة نفسها على اختصاصات المحكمة الاتحادية العليا وهي:

1. الاختصاص الحصري والأصيل في الدعاوى بين الحكومة العراقية الانتقالية وحكومات الأقاليم

وإدارات المحافظات والبلديات والإدارات المحلية.

2. الاختصاص الحصري والأصيل وبناء على دعوى من مدع أو بناء على إحالة من محكمة أخرى في

دعاوى بأن قانوناً أو نظام أو تعليمات صادرة عن الحكومة الاتحادية أو الحكومات الإقليمية أو

إدارات المحافظات والبلديات والإدارات المحلية لا تتفق مع هذا القانون.

3. تحديد الصلاحيات الاستثنائية التقديرية للمحكمة العليا الاتحادية بقانون اتحادي.

واستناداً إلى حكم المادة (44/الفقرة 3) من قانون إدارة الدولة للمرحلة الانتقالية 2004 المذكور آنفاً،

وبعد موافقة مجلس الرئاسة أصدر مجلس الوزراء قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٥. إذ

نصت المادة (1) منه على إنشاء محكمة تسمى المحكمة الاتحادية العليا ويكون مقرها في بغداد تمارس مهامها

بشكل مستقل لا سلطان عليها لغير القانون.

لقد حددت المادة (4) من قانون المحكمة الاتحادية العليا مهام هذه المحكمة كالتالي:

أولاً: الفصل في المنازعات التي تحصل بين الحكومة الاتحادية وحكومات الأقاليم والمحافظات والبلديات

والإدارات المحلية.

ثانياً: الفصل في المنازعات المتعلقة بشرعية القوانين والقرارات والأنظمة والتعليمات والأوامر من أية جهة تملك حق إصدارها وإلغاء التي تتعارض منها مع أحكام قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية ويكون ذلك بناءً على طلب من محكمة أو جهة رسمية أو من مدع ذي مصلحة.

ثالثاً: النظر في الطعون المقدمة على الأحكام والقرارات الصادرة من محكمة القضاء الإداري.

رابعاً: النظر بالدعاوى المقامة أمامها بصفة استئنافية وينظم اختصاصها بقانون اتحادي.

يتبين لنا مما تقدم أن مهام المحكمة الاتحادية العليا كانت لا تقتصر على ما جاء في المادة (44/الفقرة ب) من قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لعام ٢٠٠٤، وإنما جاء القانون رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٥ وهو قانون المحكمة الاتحادية العليا ليؤكد في المادة (4) منه على هذه المهام وليضيف إليها مهاماً جديدة للمحكمة إلا وهو النظر في الطعون المقدمة على الأحكام والقرارات الصادرة من محكمة القضاء الإداري. هذا مع خلو قانون المحكمة الاتحادية من النص على مهمة تفسير النصوص الدستورية وبعض المهام الأخرى التي نص عليها دستور جمهورية العراق لعام 2005، والتي يؤكد قانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 كما سنرى.

المطلب الثاني

مهام المحكمة الاتحادية في دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ وقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005

تم صدور دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ ليبين في المادة (93) والمادتين (5٢/الفقرة الثاني) و (١١/سادساً ب) من مهام واختصاصات المحكمة الاتحادية العليا على وجه الحصر، وذلك لأن المحكمة الاتحادية العليا هي مؤسسة دستورية ويستلزم بيان مهامها وتشكيلها. وأضاف الدستور مهام جديدة للمحكمة الاتحادية العليا لم تكن موجودة في ظل قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لعام ٢٠٠٤، أو في قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٥ مثل اختصاصها بتفسير نصوص الدستور الاتحادي⁽⁴¹⁾، والفصل في القضايا التي تنشأ عن تطبيق القوانين الاتحادية والقرارات والأنظمة والإجراءات الصادرة عن السلطة الاتحادية، والفصل في المنازعات التي تحصل بين الحكومة الاتحادية وحكومات الأقاليم والمحافظات والبلديات والإدارات المحلية، والفصل في الاتهامات الموجهة إلى رئيس الجمهورية ورئيس مجلس الوزراء والوزراء والمصادقة،

على النتائج النهائية للانتخابات العامة لعضوية مجلس النواب والنظر في الطعن في قرار مجلس النواب في صحة العضوية. ومن ناحية أخرى نرى بأن قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005، وقانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 قد نصا على هذه المهام أيضاً، لذلك أصبح واجباً علينا ذكر وبحث هذه المهام والاختصاصات في فرع مستقل. عليه سيتم تقسيم هذا المطلب إلى الفروع التالية:

الفرع الأول

مهام المحكمة الاتحادية في دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥

بما أنه للمحكمة الاتحادية العليا وحسب دستور جمهورية العراق لعام 2005 جملة من المهام والاختصاصات التي تمكنها من المحافظة على القواعد الدستورية ومنها الرقابة على دستورية القوانين وتفسير النصوص الدستورية ومهامه الناشئة عن تطبيق القوانين الاتحادية، وبقدر بحثنا المتواضع نتناول هذه المهام نظراً لأهميتها في المحافظة على القواعد الدستورية. وسنبين هذه المهام وعلى الوجه التالي:

أولاً: الرقابة على دستورية القوانين والأنظمة النافذة:

الرقابة على دستورية القوانين في الأنظمة الدستورية المقارنة إما أن تكون رقابة سياسية أو رقابة قضائية، والرقابة القضائية قد تكون سابقة على صدور القانون أو لاحقة عليه. والرقابة على دستورية القوانين من صميم عمل القاضي، فليس فيها اعتداء على الميدان المخصص للمشرع، وعليه فالرقابة لا تعترض مبدأ الفصل بين السلطات⁽⁴²⁾. وتمتاز الرقابة على دستورية القوانين التي تمارسها المحكمة الاتحادية العليا بأنها رقابة مركزية، فهذه المحكمة تتولى مهمة التحقق من مطابقة القانون للدستور⁽⁴³⁾.

ويتبين من نص المادة (93/أولاً) من دستور جمهورية العراق أن تحريك الرقابة على دستورية القوانين لا يكون محلها منصباً على مشاريع القوانين قبل إصدارها أو نفاذها⁽⁴⁴⁾، بل تتحرك هذه الرقابة بقدر مخالفة القوانين والأنظمة عند نفاذها مع أحكام الدستور، إذ جاء في رأي تفسيري للمحكمة الاتحادية العليا (أن المادة (93) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 والمادة (4) من قانون المحكمة رقم 30 لسنة 2005، قد حددتا اختصاصات المحكمة الاتحادية العليا وليس من بينها الاختصاص الوارد في الطلب وهو تدقيق مشاريع

القوانين قبل تشريعها ، لبيان مدى مطابقتها مع أحكام الدستور، لذا يكون الطلب خارج اختصاص المحكمة⁽⁴⁵⁾.

والرقابة على دستورية القوانين، التي تمارسها المحكمة الاتحادية العليا يكون محلها منصباً على القوانين والأنظمة النافذة، ومن ثم يخرج من اختصاص المحكمة القوانين والأنظمة المنتهية حكمها أو الملغية. فالمشرع الدستوري قصر نطاق اختصاص المحكمة في رقابة دستورية القوانين على القوانين والأنظمة النافذة فقط⁽⁴⁶⁾، أي النصوص التشريعية المنصرف مفهومها بصفة عامة إلى التشريعات الأصلية أو الفرعية، التي تصدرها السلطتين التشريعية والتنفيذية، أو القانون بمعناه الموضوعي العام⁽⁴⁷⁾.

أما بالنسبة لإجراءات سير الدعوى أمام المحكمة الاتحادية العليا وممارسة دورها في الرقابة على دستورية القوانين، نلاحظ أن دستور جمهورية العراق لعام 2005 قد أعطى الحق لكل مجلس الوزراء وذي الشأن من الافراد وغيرهم حق الطعن المباشر لدى المحكمة الاتحادية العليا⁽⁴⁸⁾. وحسب المادة (1) من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005⁽⁴⁹⁾ تبدأ هذه الاجراءات بتقديم المدعي عريضة دعواه إلى المحكمة وأن يرفق بها نسخا بقدر عدد المدعى عليهم وقائمة بالمستندات ويجب عليه ان يوقع هو او وكيله على كل ورقة من الاوراق المقدمة مع اقراره بمطابقتها للأصل. ووفقاً للمادة (6) من النظام الداخلي للمحكمة إذا طلب مدع، الفصل في شرعية نص في قانون او قرار تشريعي او نظام او تعليمات او امر، فيقدم الطلب بدعوى مستوفية للشروط المنصوص عليها في المواد (44، 45، 46، 47) من قانون المرافعات المدنية⁽⁵⁰⁾، ويلزم ان تقدم الدعوى بوساطة محام ذي صلاحية مطلقة وان تتوفر في الدعوى الشروط الاتية - :

أولاً: - ان تكون للمدعي في موضوع الدعوى مصلحة حالة ومباشرة ومؤثرة في مركزه القانوني او المالي او الاجتماعي.

ثانياً: - ان يقدم المدعي الدليل على ان ضررا واقعيا قد لحق به من جراء التشريع المطلوب الغاؤه.

ثالثاً: - ان يكون الضرر مباشرا ومستقلا بعناصره ويمكن ازالته إذا ما صدر حكم بعدم شرعية التشريع المطلوب الغاؤه.

رابعاً: - ان لا يكون الضرر نظريا او مستقبليا او مجهولاً.

خامساً: - ان لا يكون المدعي قد استفاد بجانب من النص المطلوب الغاؤه.

سادساً: - ان يكون النص المطلوب الغاؤه قد طبق على المدعي فعلا او يراد تطبيقه عليه. وتنظر المحكمة المنازعات في جلسة علنية الا اذا قررت ان تكون الجلسة سرية، نظر المحكمة في المنازعة ولو لم يحضر الخصوم بعد ان تتحقق من صحة تبلغهم بموعد المرافعة (51). ولكن نلاحظ أن الدستور لم ينص على الاثار التي تترتب على صدور قرار من المحكمة بعد الغاء القانون المخالف للدستور وهو في ذلك يخالف الدساتير العراقية التي اخذت بالرقابة القضائية، وعلى المشرع النظر أن يتلافى هذه الثغرة التشريعية.

يتضح لنا مما تقدم أن المحكمة الاتحادية العليا هي الجهة القضائية التي اختصها الدستور بولاية الفصل في المسائل الدستورية، ولا يوجد جهة اخرى يمكن ان يتنازع هذا الاختصاص مع المحكمة الاتحادية او تنتحلها لنفسها. وعليه يتمتع على اي من محاكم الموضوع ان تفصل في اي مسألة دستورية يثيرها النزاع المطروح أمامها او ان تقفل عنها، ويتعين في مثل هذه الحالة رفعها الى المحكمة الاتحادية العليا للفصل فيها وحدها.

ثانياً: تفسير نصوص الدستور

وهو الاختصاص الثاني المنوط بالمحكمة الاتحادية العليا بموجب المادة (93/ثانياً) من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥، إذ لم يتضمن قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية وقانون المحكمة الاتحادية رقم (٣٠) السنة ٢٠٠٥ في نصوصهما اختصاص هذه المحكمة بتفسير نصوص الدستور. فالنصوص الدستورية مهما بلغت في درجة سموها وعلوها وحبكة صياغتها لكنها قد تثير نوعاً من الجدل حول مضمونها لما يعترها من لبس أو غموض. فلا بد من وجود جهة مختصة قادرة على القيام بهذا المهمة الخطيرة. وغموض النص الدستوري يقصد منه عدم إمكانية استخلاص إرادة واضع النص الدستوري أو عدم إمكانية تطبيق النص على الحالة المعروضة مما يتعين البحث في النص من خلال الفاظه أو روحه للوقوف على إرادة المشرع الدستوري (52). ويرى جانب من الفقه أن جعل اختصاص تفسير الدستور لأعلى محكمة في النظام القضائي سيضمن أن هذه المحكمة ستطبق قواعد ومبادئ محددة بحيث يكون التفسير الذي تعطيه المحكمة للنص الدستوري يتفق وقصد شارعه الذي وضعه (53).

ونلاحظ أن قانون المحكمة الاتحادية العليا لم يتضمن بيان من له الحق في طلب التفسير، لأن اختصاص التفسير لم يكن مدرجاً في ضمن اختصاصات المحكمة الواردة في المادة (44/الفقرة ب) من قانون

إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة 2004، فتم النص على هذا الاختصاص بموجب نص المادة (93/ الفقرة ثانياً) من دستور جمهورية العراق لعام 2005، وبالفعل تم النص على اختصاص التفسير في قانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005. وينحصر حق طلب التفسير في إحدى السلطات الاتحادية أو حكومة إحدى الأقاليم، والسلطات الاتحادية بنص المادة (47) من دستور 2005، تتكون من السلطة التشريعية والتنفيذية والقضائية⁽⁵⁴⁾. ومجلس النواب بوصفه ممثلاً للسلطة التشريعية، فإن طلبات التفسير تقدم من رئيس مجلس النواب أو إحدى دوائر المجلس أو لجانه، كما يقدم الطلب من رئيس مجلس القضاء الأعلى، بحسبانه ممثلاً للسلطة القضائية، كما يقدم الطلب من مجلس الوزراء أو رئاسة الجمهورية كونهما يمثلان السلطة التنفيذية⁽⁵⁵⁾. وقضت المحكمة الاتحادية العليا بأنه ليس للجهات الرسمية الأخرى المرتبطة بوزارة أو غير المرتبطة بها أو الأفراد طلب تفسير نص قانوني⁽⁵⁶⁾.

أما بالنسبة للبيانات التي يجب أن يتضمنها طلب التفسير، فهي نفس البيانات التي يتطلبها نص المادة (1) من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005 التي سبق وأن تمت الإشارة إليها عند بحثنا في موضوع اختصاص المحكمة الاتحادية في الرقابة على دستورية القوانين. أما القيمة القانونية للتفسير فالقرار التفسيري الذي تصدره المحكمة الاتحادية العليا يعد باتاً وملزماً للسلطات كافة استناداً إلى نص المادة (94) من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥، والتي تنص على أنه: (قرارات المحكمة الاتحادية العليا باتة وملزمة للسلطات كافة). وهذا ما أكدته المادة (5/ ثانياً) من قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 بأنه: (الأحكام والقرارات التي تصدرها المحكمة الاتحادية العليا باتة). أما المادة (١٧) من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة ٢٠٠٥ فقد نصت هي الأخرى على أن: (الأحكام والقرارات التي تصدرها المحكمة باتة لا تقبل أي طريق من طرق الطعن وتنشر في الجريدة الرسمية إذا كان الحكم أو القرار متضمناً إلغاء أو تعديل نص تشريعي). ويرى بعض الفقهاء أن قرار المحكمة الاتحادية العليا ملزم من تاريخ صدوره أما نشر القرار في الجريدة الرسمية فهو إعلان للجمهور للاطلاع عليه ولا يؤثر على صفة الالتزام، بخلاف الحال إذا كان الحكم متضمن عدم دستورية نص في قانون أو نظام فإن نشره واجب ويكون نفاذه بعد نشره في الجريدة الرسمية⁽⁵⁷⁾.

وقد صدر في هذا الصدد قرار للمحكمة الاتحادية العليا والمرقم (113/ اتحادية/إعلام/2013) في 30/10/2013، إذ جاء في القرار: (لدى التدقيق والمداولة من المحكمة الاتحادية العليا... بموجب الكتاب المتضمن بيان رأي أن كانت هناك مخالفة من عدمها لقرار المحكمة الاتحادية العليا رقم 12/اتحادية/2010 إذا ما تم العمل وفق الفقرة رابعا من المادة (3) من قانون رقم (26) لسنة 2009 قانون تعديل قانون الانتخابات رقم 16 لسنة 2005 وتطبيقها على نتائج الانتخابات النيابية القادمة باعتبار أن المادة المذكورة لم تسمح لمفوضية الانتخابات بتحويل اصوات الكيان الخاسر إلى الكيان الفائز كما ان المفوضية لم تقم بذلك مطلقا، ولدى الرجوع على قرار المحكمة المرقم 12/اتحادية/2010 والذي قضت بموجبه بعدم دستورية الفقرة رابعا من المادة (3) من القانون المذكور، وان قرار المحكمة الاتحادية العليا يعتبر وحدة متكاملة بحيثياته وأسانيده والفقرة الحكمية الصادرة بموجبه ولا يمكن تجزئتها، فضلا عن ذلك أن قراراتها باتة وملزمة للسلطات كافة استنادا لنص المادة (94) من دستور 2005، لذا تكون الفقرة (رابعا) من المادة اعلاه غير نافذة وذلك لعدم دستورتها، أما عدم تطبيقها من المفوضية رغم الزاميتها فإن هذا يعد خرقا لقرارات المحكمة الاتحادية العليا الدستورية). وقد فسرت المحكمة الاتحادية العليا نص المادة 76 / أولا من الدستور حول (الكتلة النيابية الأكثر عدداً) الواردة في المادة (٧٦) من الدستور⁽⁵⁸⁾.

وتجدر الإشارة بأن حكم المحكمة الاتحادية العليا بعدم دستورية النصوص التشريعية لا يلغيها، بل يلغي قوة نفاذها، وبالتالي تصبح غير قابلة للتطبيق. والتشريع لا يلغى أو يعدل إلا بتشريع من درجته أعمالاً بتقابل وتمائل الإجراءات القانونية⁽⁵⁹⁾.

وبالنسبة للضوابط الموضوعية لاختصاص المحكمة بتفسير الدستور فهي الاختلاف في تطبيق النص الدستوري، لأنه لكي يتسنى للمحكمة الاتحادية العليا أن تقبل طلب التفسير للنص الدستوري، وتصدر بشأنه تفسيراً ملزماً، يجب أن يكون النص المطلوب تفسيره قد أثار خلافاً في التطبيق⁽⁶⁰⁾، والخلاف في التطبيق يحدث عندما يكون النص غامضاً غير واضح ومنطوياً على لبس، أو مثير للتباين في فهم الفاظه وعباراته، أو في تحري الإرادة الحقيقية للمشرع. وبالتالي ينعكس على تطبيقه فتتعدد وتنوع، أو تتناقض تطبيقاته، وهو ما يستدعي التدخل لتوحيد التفسير منعاً وتلافياً لمثل هذا الخلاف في التطبيق، ولكي يكون النص قد أثار خلافاً في

التطبيق يجب أن يكون النص القانوني قد تم تطبيقه بالفعل، وأن يترتب على ذلك خلاف في هذا التطبيق (61).

ونرى إن جعل مهمة تفسير نصوص الدستور للمحكمة الاتحادية العليا من دون سواها من المحاكم سيؤدي إلى توحيد الرأي الدستوري ومنع تضارب الآراء إذا ما تعددت الجهات المالكة لاختصاص التفسير. ثالثاً: الفصل في القضايا التي تنشأ عن تطبيق القوانين الاتحادية والقرارات والأنظمة والتعليمات والاجراءات الصادرة عن السلطة الاتحادية:

أخذت المادة الأولى من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ بالنظام الاتحادي (62)، وحدد مواد الدستور الاختصاصات الحصرية للسلطات الاتحادية، والاختصاصات المشتركة بين السلطات الاتحادية وسلطات الأقاليم (63)، ونص في المادة (115) على أنه: (كل مالم ينص عليه في الاختصاصات الحصرية للسلطات الاتحادية، يكون من صلاحية الأقاليم والمحافظات غير المنتظمة في اقليم والصلاحيات الأخرى المشتركة بين الحكومة الاتحادية والأقاليم تكون الأولوية فيها لقانون الاقاليم والمحافظات غير المنتظمة بإقليم في حالة الخلاف بينهما).

وفي خصوص المسائل التي لا تدخل في الاختصاصات الحصرية للسلطات الاتحادية، نصت المادة (121/ثانياً) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 على أنه: (يحق لسلطة الاقليم، تعديل تطبيق القانون الاتحادي في الإقليم، في حالة وجود تناقض أو تعارض بين القانون الاتحادي وقانون الإقليم، بخصوص مسألة لا تدخل في الاختصاصات الحصرية للسلطات الاتحادية)،

ومن الطبيعي أن تنشأ التنازع حول هذه الاختصاصات، عليه أوكل الدستور مهمة الفصل بالقضايا التي تنشأ عن تطبيق القوانين الاتحادية والقرارات والأنظمة والتعليمات والاجراءات الصادرة عن السلطة الاتحادية، على الأقاليم أو المحافظات غير المنتظمة بإقليم إلى المحكمة الاتحادية العليا للنظر في مثل هذه المنازعات. وقد كفل الدستور ووفقاً للمادة (93) منه حق كل من مجلس الوزراء وذوي الشأن من الأفراد وغيرهم حق الطعن المباشر لدى المحكمة.

رابعاً: المهام الأخرى للمحكمة الاتحادية العليا

نص دستور جمهورية العراق لعام 2005 على مهام أخرى عديدة للمحكمة الاتحادية العليا، إذ نص عليها المادة (93) من الدستور إضافة إلى المهام سبق وأن بحثناها، ويقدر تعلق الأمر بدور المحكمة الاتحادية العليا في المحافظة على القواعد الدستورية اكتفينا ببحث المهام الثلاث الأولى للمحكمة. أما المهام الأخرى وحسب تسلسلها في المادة (93) من الدستور فهي:

رابعاً. الفصل في المنازعات التي تحصل بين الحكومة الاتحادية وحكومات الأقاليم والمحافظات والبلديات والادارات المحلية.

خامساً: الفصل في المنازعات التي تحصل فيما بين حكومات الأقاليم أو المحافظات.

سادساً: الفصل في الاتهامات الموجهة إلى رئيس الجمهورية ورئيس مجلس الوزراء والوزراء وينظم ذلك بقانون.

سابعاً: المصادقة على النتائج النهائية للانتخابات العامة لعضوية مجلس النواب.

ثامناً:

أ. الفصل في تنازع الاختصاص بين القضاء الاتحادي والهيئات القضائية للأقاليم والمحافظات غير المنتظمة في إقليم.

ب. الفصل في تنازع الاختصاص فيما بين الهيئات القضائية للأقاليم أو المحافظات غير المنتظمة في إقليم.

الفرع الثاني

مهام المحكمة الاتحادية العليا في قانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة

الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005

كما سبق وعرفنا أن المحكمة الاتحادية العليا هي إحدى المؤسسات الدستورية ودعامة أساسية من دعائم الدولة القانونية في العراق، بما تملكه من مهام واختصاصات تعد ضماناً مهمة للحفاظ على القواعد الدستورية ومؤسسات الدولة وضمان حقوق الأفراد وحرياتهم. والرقابة على دستورية القوانين يحسب من أهم الضمانات الأساسية لحماية الحقوق والحريات العامة. وذلك لأنه يضمن عدم مخالفة القوانين للدستور

النافذ. إضافة إلى القيام بالدور التفسيري لنصوص الدستور بالشكل الذي يضمن التفسير القانوني المستقل بالمعنى الذي قصده الشارع.

وعليه فإن للمحكمة الاتحادية العليا جملة من المهام والاختصاصات التي نصت عليها قانون التعديل الأخير وهو قانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة، 2005، والتي بموجبها عدلت مهامها بالشكل الذي نص عليه دستور جمهورية العراق لعام 2005، معدلاً بذلك النصوص المتعلقة بمهام المحكمة في قانون المحكمة الاتحادية العليا القديم رقم (30) لسنة 2005. وسنذكر هذه المهام والاختصاصات، مع الاكتفاء بتوضيح المهام الرئيسية من رقابة على دستورية القوانين وتفسير الدستور وفق ما تم توضيحه سابقاً عند بحثنا في مهام المحكمة الاتحادية العليا في دستور جمهورية العراق لعام 2005. فنحيل إلى ما سبق.

اختصاصات المحكمة الاتحادية العليا وفق قانون رقم (25) لسنة 2021 التعديل الأول لقانون

المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005:

أولاً: الرقابة على دستورية القوانين والأنظمة النافذة:

ثانياً: تفسير نصوص الدستور.

ثالثاً: الفصل في القضايا التي تنشأ عن تطبيق القوانين الاتحادية والقرارات والأنظمة والتعليمات والإجراءات الصادرة عن السلطة الاتحادية ويكفل القانون لكل من مجلس الوزراء وذوي الشأن من الأفراد وغيرهم حق الطعن المباشر لدى المحكمة.

رابعاً: الفصل في المنازعات التي تحصل بين الحكومة الاتحادية وحكومات الأقاليم والمحافظات والبلديات والإدارات المحلية.

خامساً: الفصل في المنازعات التي تحصل بين حكومات الأقاليم أو المحافظات.

سادساً: الفصل في الاتهامات الموجهة إلى رئيس الجمهورية ورئيس مجلس الوزراء والوزراء.

سابعاً: التصديق على النتائج النهائية للانتخابات العامة لعضوية مجلس النواب.

ثامناً: أ - الفصل في تنازع الاختصاص بين القضاء الاتحادي والهيئات القضائية للإقليم والمحافظات غير المنتظمة في إقليم.

ب - الفصل في تنازع الاختصاص فيما بين الهيئات القضائية للإقليم أو المحافظات غير المنتظمة في إقليم. تاسعاً: النظر بالطعن في قرار مجلس النواب الصادر على وفق صلاحياتها المنصوص عليها في المادة (52) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 وذلك خلال (30) ثلاثين يوماً من تاريخ صدوره.

لكل ما سبق نلاحظ أن قانون تعديل قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021 عدلت مهامها بالشكل المنصوص عليه في دستور جمهورية العراق لعام 2005، وأضافت مهام جديدة لمهام المحكمة تتعلق بإضافة الفقرة التاسعة إلى المادة (4) من القانون المذكور وهي النظر في الطعون الموجهة لقرار مجلس النواب الذي يصدر وفق صلاحيات المجلس المنصوص عليها في (52)⁽⁶⁴⁾ من الدستور خلال 30 يوم من تأريخ صدوره. رغم أن هذا الاختصاص كان منصوصاً عليه في المادة (52/الفقرة الثانية) من الدستور، فتناولها التعديل الجديد للقانون ضمن جملة الاختصاصات التي تتولاها المحكمة الاتحادية العليا.

وحسناً فعل المشرع العراقي عندما أورد في قانون التعديل الجديد رقم (25) لسنة 2021 لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 كل مهام المحكمة الاتحادية العليا ضمن مادة واحد، رغم أن اختصاصها ضمن الفقرة السادسة من قانون التعديل الجديد لم يذكر بالتفصيل المنصوص عليه في المادة (61/سادساً/ب) من دستور جمهورية العراق لعام 2005⁽⁶⁵⁾. ووفق المشرع أيضاً عندما جعل قانون المحكمة الاتحادية متماشياً ومتطابقاً مع بنود دستور جمهورية العراق. لا سيما وأن الدستور هو القانون الأسمى والأعلى في الدولة ويجب عند سن كل قانون أن لا يخالف أحكام الدستور. وهذا ما فعله المشرع العراقي عند تعديل أحكام قانون المحكمة الاتحادية العليا.

الخاتمة

بعد أن أكملنا بحثنا المتواضع في موضوع الآليات القضائية لحماية دستور جمهورية العراق لعام 2005، نؤكد بأن القضاء تعد احدى أهم السلطات في جمهورية العراق وخلال عقود طويلة من تأريخ جمهورية العراق مر بالعديد من المراحل التي انعكست على أدائها لمهامها. ومن أهم الآليات القضائية لحماية الدستور هي المحكمة الاتحادية العليا العراقية، والتي تلعب دوراً فاعلاً في حماية النصوص الدستورية وحماية حقوق

وحريات الأفراد من خلال ممارسة دورها المتميز في الرقابة على دستورية القوانين ودورها المستقل في تفسير الدستور بما يلائم روح المشرع وقصده، بالإضافة إلى المهام الكثيرة الأخرى التي تقوم بها مراعيةً تطبيق أحكام الدستور وتطبيق قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 وتعديلاتها. ومن خلال دراستنا لموضوعنا توصلنا إلى جملة من النتائج والتوصيات ندرج أهمها فيما يأتي:

أولاً: النتائج:

١. الدساتير العراقية المتعاقبة وابتداءً من القانون الأساسي العراقي لعام ١٩٢٥ إلى دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ النافذ قد أولت اهتماماً بالغاً بالقضاء واستقلاليتها ومنها انشاء محاكم متخصصة بالنظر في دستورية القوانين وتفسيرها وممارسة العديد من المهام، ورغم عدم تطبيق أحكام هذه المحاكم في ظل الدساتير العراقية السابقة إلا أنه وفي ظل دستور جمهورية العراق لعام 2005 تم تشكيل المحكمة الاتحادية العليا بموجب قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 لكي تمارس مهامها في الرقابة على دستورية القوانين والأنظمة كمحكمة عليا متخصصة أنشئت لهذا الغرض وهي مستقلة مالياً وإدارياً، وهي بذلك تكفل احترام القوانين للدستور النافذ وتحقيق حماية أحكام الدستور.

٢. ان أحكام التعديل الجديد لقانون المحكمة الاتحادية العليا لعام 2005 تم إقرارها في مجلس النواب العراقي ونصوصها جاءت مطابقة لأحكام دستور جمهورية العراق لعام 2005 وخصوصاً فيما يتعلق بمهام المحكمة الاتحادية العليا والتي تم النص على أغلبية أحكامها بالصيغة الموجودة في الدستور.

3. حدد قانون تعديل قانون المحكمة الاتحادية العليا لعام 2005 لعدد أعضاء المحكمة التسعة والمكونة من رئيس ونائب الرئيس وسبعة أعضاء أصليين من قضاة الصنف الأول، وأربعة أعضاء اختياط من قضاة الصنف الأول من الذين لديهم خدمة فعلية في القضاء بما لا يقل عن (15) سنة يتم اختيارهم من قبل مسؤولي الهيئات القضائية في جمهورية العراق مع تمثيل الأقاليم في المحكمة.

4. أن قرارات المحكمة الاتحادية العليا ووفقاً لنص المادة (94) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 باتة وملزمة للسلطات والأفراد كافة، وحكم المحكمة بعدم دستورية النصوص التشريعية لا يلغيها، بل يلغي قوة نفاذها، والتشريع لا يلغى أو يعدل إلا بتشريع من درجته أعماًلاً بتقابل وتمائل الإجراءات القانونية.

ثانياً: التوصيات:

1. رغم صدور قانون تعديل قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021 وما زامن صدوره من مناقشات كثيرة وخلافات بين الكتل السياسية في مجلس النواب، إلا أنه يلاحظ أن القانون الجديد لم يأخذ في تشكيلة المحكمة لخبراء الشريعة وفقهاء القانون، وقصر تشكيلة المحكمة على القضاة فقط. ونأمل من المشرع أن يراعي في هذه التشكيلة ما نص عليه المادة (92/ثانياً) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 في التعديلات التي قد يقوم بها لبنود هذا القانون مستقبلاً.
2. على المشرع أن يوحد النصوص التي تنص على الزامية قرارات المحكمة الاتحادية العليا، ولا سيما توحيد نص المادة (94) من الدستور التي تنص على الزامية قرار المحكمة الاتحادية مع نص المادة (5/ثانياً) من قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005 ونص المادة (17) من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005. إذ أن كلا القانونين تنص على أن قرارات المحكمة الاتحادية باتة، بينما ينص الدستور على أن هذه القرارات باتة وملزمة.
3. نقترح على المشرع العراقي اصدار تشريع يقر بحق الجهات الرسمية المرتبطة بوزارة أن تكون لها حق طلب تفسير النصوص الدستورية التي منعها المحكمة الاتحادية بموجب قرارها ذي العدد 48 / اتحادية/ 2021 في 2021/6/6، وذلك عندما تكون هناك نصوص غامضة تتعلق بعمل هذه الجهات والتي تحتاج إلى تفسير تنير الطريق أمام هذه الجهات.
4. نوصي المشرع العراقي بإصدار قانون ينص على التطبيق المباشر لقرارات المحكمة الاتحادية، وخصوصاً عند قرارها بعدم دستورية نص قانوني ومخالفته لأحكام الدستور، فعندئذ يكون لهذا القرار أثره المباشر في الغاء هذا القانون بقانون جديد أو تعديل القانون النافذ بإلغاء النص المخالف أو الفقرة المخالفة حسب قرار المحكمة. وبذلك تأخذ المحكمة دورها الفاعل في ممارسة الرقابة على دستورية القانون.
5. نقترح على المشرع إضافة مهمة أخرى لمهام المحكمة الاتحادية العليا وهي النظر في المخالفات التي قد تنطوي على جرائم انتخابية تصدر عن حزب معين في الدولة، واعتبار ذلك من صميم اختصاص المحكمة الاتحادية العليا باعتبار أنها الجهة القضائية العليا في الدولة وهي التي تصادق على نتائج الانتخابات وعليها ان

تتخذ القرارات التي من شأنها أن تحمي النصوص الدستورية التي تمنحها مثل هذا الحق. وعدم ترك هذه المهمة إلى الجهات الأخرى كالمفوضية العليا المستقلة للانتخابات.

الحواشي

- (1) تم قبول القانون الأساسي العراقي كأول دستور للعراق عندما صادق عليه المجلس التأسيسي العراقي ونشر في 1925/3/21.
- (2) دستور 21 ايلول 1968 العراقي المؤقت المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (1625) في 1968 /9/21.
- (3) دستور جمهورية العراق لعام 2005 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد 4012 في 28 / 12 / 2005.
- (4) محمد علي آل ياسين، القانون الدستوري والنظم السياسية، ط1، مطبعة المعارف، بغداد، 1964 ص 280 وما بعدها.
- (5) مجلس الأعيان هو المجلس الثاني الذي يؤلف مع مجلس النواب مجلس الأمة حسب المادة (28) من القانون الأساسي العراقي لسنة 1925.
- (6) غازي فيصل مهدي، المحكمة الاتحادية العليا ودورها في ضمان مبدأ المشروعية، ط1، موسوعة الثقافة القانونية، بغداد، 2008، ص3.
- (7) علي هادي عطية، النظرية العامة في تفسير الدستور واتجاهات المحكمة الاتحادية العليا في تفسير الدستور، مطبعة الأجراس، بغداد، 2009، ص103.
- (8) غازي فيصل مهدي، المصدر السابق، ص3.
- (9) المادة (30) من القانون الأساس العراقي لسنة 1925.
- (10) رعد ناجي الجدة، التطورات الدستورية في العراق، ط1، مطبعة بيت الحكمة، بغداد، 2004، ص50.
- (11) القانون الأساسي العراقي مع تعديلاته، مطبعة الحكومة، بغداد، 1953، ص28.
- (12) قانون تشكيل ديوان التفسير الخاص رقم (87) لعام 1929، المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد 002 في 1927/1/9.
- (13) محمد علي آل ياسين، المصدر السابق، ص75.
- (14) عبد الله إسماعيل البستاني، مذكرات أولية في القانون الدستوري، مطبعة الرابطة، بغداد، 1951، ص259.

(15) سالم روضان الموسوي، من تراث القضاء الدستوري في العراق القرار التفسيري المؤرخ في 1946/8/22 الصادر عن المحكمة العليا (المحكمة الدستورية)، مقال منشور في موقع الحوار المتمدن بتاريخ: 2019/2/28 على الموقع الإلكتروني التالي: تأريخ الزيارة: 2021/7/15.

<https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=629547>

(16) قانون المحكمة الدستورية العليا المرقم 159 لسنة 1968 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد 1659 في ١٩6٨/١٢/٢.

(17) المادة (1/ الفقرة الثانية) من قانون المحكمة الدستورية العليا رقم 159 لسنة ١٩6٨.

(18) المادة (1/ الفقرة الثالثة) من قانون المحكمة الدستورية العليا رقم 159 لسنة ١٩6٨.

(19) المادة (3) من قانون المحكمة الدستورية العليا رقم 159 لسنة ١٩6٨.

(20) المادة (الخامسة) من قانون المحكمة الدستورية العليا رقم 159 لسنة ١٩6٨.

(21) قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة 2004 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد ٣٩٨١ في ٢٠٠4/3/٨.

(22) قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠5 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد ٣٩٩٩ في 2005/3/17

(23) المادة (3) من قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة 2004.

(24) مدحت المحمود، القضاء في العراق دراسة استعراضية للتشريعات القضائية في العراق، مطابع شركة مجموعة العدالة، بغداد، 2010، ص 85.

(25) المادة (6/ الفقرة الثالثة) من قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005.

(26) المادة (٩٢/ أولاً) من دستور جمهورية العراق لعام 2005.

(27) تركزت الخلافات أثناء تعديل قانون المحكمة الاتحادية العليا حول منح مقاعد لفقهاء الشريعة الإسلامية والقانون في المحكمة الاتحادية، وإعطائهم صلاحية التصويت على القرارات. وحسمت الخلافات بصدور قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (25) لسنة 2021 والذي حصر عضوية المحكمة للقضاة فقط كما سنرى. للمزيد ينظر: أسعد كاظم شبيب، جدل قانون المحكمة الاتحادية.. الوظيفة القانونية والسياسية، مقال منشور في موقع مركز المستقبل للدراسات الاستراتيجية المنشور في: 2021/3/13 على الموقع الإلكتروني: تاريخ الزيارة 2021/9/15.

<https://www.mcsr.net/news652>

(28) مها بهجت الصالح، المحكمة الاتحادية العليا واختصاصها بالرقابة على دستورية القوانين، ط1، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٨، ص 55.

- (29) المادة (47) من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ تنص على أنه: (تتكون السلطات الاتحادية، من السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، تمارس اختصاصاتها ومهامها على أساس مبدأ الفصل بين السلطات).
- (30) المادة (9/أولاً) من دستور جمهور العراق لعام ٢٠٠٥ تنص على أنه: (القضاء مستقل لا سلطان عليه لغير القانون).
- (31) المادة (87) من دستور جمهورية العراق تنص على أن: (السلطة القضائية مستقلة وتتولاها المحاكم على اختلاف أنواعها ودرجاتها وتصدر أحكامها وفقاً للقانون).
- (32) المادة (88) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 نصت على أنه: (القضاة مستقلون، لا سلطان عليهم في قضائهم لغير القانون، ولا يجوز لأية سلطة التدخل في القضاء أو في شؤون العدالة).
- (33) المادة (92/الفقرة أولاً) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 تنص على أنه: (المحكمة الاتحادية العليا هيئة قضائية مستقلة مالياً وإدارياً).
- (34) تنص المادة (91/الفقرة ثانياً) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 على أنه: (يمارس مجلس القضاء الأعلى الصلاحيات الآتية: ثانياً. ترشيح رئيس واعضاء محكمة التمييز الاتحادية ورئيس الادعاء العام ورئيس هيئة الإشراف القضائي وعرضها على مجلس النواب للموافقة على تعيينهم).
- (35) المادة (6/أولاً) من قانون المحكمة الاتحادية العليا لسنة 2005 تنص على أنه: (يتقاضى رئيس المحكمة الاتحادية العليا واعضاؤها راتب ومخصصات وزير).
- (36) قانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005، المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد 4635 في 2021/6/7.
- (37) المادة (2) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 نصت على أنه: (الإسلام دين الدولة الرسمي، وهو مصدر أساس للتشريع أ: لا يجوز سن قانون يتعارض مع ثوابت احكام الإسلام، ب: لا يجوز سن قانون يتعارض مع مبادئ الديمقراطية، ج. لا يجوز سن قانون يتعارض مع الحقوق والحريات الأساسية الواردة في هذا الدستور).
- (38) فائق الزيدان، المحكمة الاتحادية العليا ولادة عسيرة، مقال منشور في 2021/4/11 في موقع مجلس القضاء الأعلى الالكتروني: تاريخ الزيارة 2021/7/10:
- /https://www.hjc.iq/view.68296
- (39) محمد كامل ليلة، القانون الدستوري، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧، ص 111.
- (40) عصام عبد الوهاب البرزنجي، سمو الدستور ودستورية القوانين، مجلة العلوم القانونية، المجلد الخامس عشر، العددان الأول والثاني، جامعة بغداد، 2000، ص ٣٧.

- (41) أريان محمد علي، الدستور الفدرالي (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، جامعة بغداد كلية القانون، ٢٠٠٧، ص ١٨٣ - ص ١٨٥.
- (42) غازي فيصل مهدي، المصدر السابق، ص ٢٨.
- (43) عثمان عبد الملك صالح، الرقابة القضائية أمام المحكمة الدستورية في الكويت (دراسة تحليلية نقدية مقارنة)، الطبعة الأولى، كلية الحقوق جامعة الكويت، ١٩٨٩، ص ٢٢.
- (44) تنص المادة (129) من دستور 2005 على أنه: (تنشر القوانين في الجريدة الرسمية، ويعمل بها من تاريخ نشرها، مالم ينص على خلاف ذلك).
- (45) الرأي التفسيري للمحكمة الاتحادية العليا، ذي العدد: 9/اتحادية/2007 في 2007/7/2، ورأيها التفسيري ذي العدد: 17/اتحادية/2007 في 2007/9/11، مشار للرأيين في موقع المحكمة على الرابط التالي: تاريخ الزيارة 2021/7/7. <https://www.iraqfsc.iq/ethadai.php>
- (46) عادل عمر شريف، قضاء الدستورية، القضاء الدستوري في مصر، 1988، ص 132.
- (47) مجموعة قرارات وفتاوى مجلس شورى الدولة لعام 2006، جمهورية العراق - وزارة العدل، 2006، ص 268.
- (48) المادة (93/الفقرة الثالثة) من دستور جمهورية العراق لعام 2005.
- (49) النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005، المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (3997) في 2007/5/2.
- (50) قانون المرافعات المدنية العراقي رقم (83) لسنة 1969، المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (1766) في 1969/11/10.
- (51) المادتان (10، 11) من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005.
- (52) عيد أحمد الحسبان، النظام القانوني لتفسير النصوص الدستورية في الأنظمة الدستورية، دراسة مقارنة مجلة كلية الحقوق، جامعة البحرين، العدد (8) المجلد الرابع - العدد الثاني، ٢٠٠٧، ص ٨٧.
- (53) هاشم عبد المنعم عكاشة، المحكمة الدستورية العليا (قاضي التفسير)، دار النهضة العربية، ٢٠٠٥، ص 5٧.
- (54) ساجد محمد الزامل، الرقابة على دستورية القوانين في العراق في ظل دستور عام 2005 الدائم، مجلة القانون المقارن، جمعية القانون المقارن العراقية، العدد 2009/58، ص 136.
- (55) ينظر إلى قرارات المحكمة الاتحادية التالية: قرار المحكمة الاتحادية العليا ذي العدد: 214/ت/2006 في 2006/9/28، قرار المحكمة الاتحادية العليا ذي العدد: 16/اتحادية/2007 في 2007/9/11، قرار المحكمة الاتحادية العليا ذي العدد: 67/ت/2006 في 2006/5/3، قرار المحكمة الاتحادية العليا ذي العدد: 92/ت/2006 في 2006/5/18، قرار المحكمة

الإتحادية العليا ذي العدد: 19/اتحادية/2007 في 16/9/2007، مشار لهذه القرارات في موقع المحكمة اذي سبق الإشارة إليه.

(56) قرار المحكمة الاتحادية العليا ذي العدد: 48/اتحادية/2021 في 6/6/2021.

(57) مكي ناجي، المحكمة الاتحادية العليا في العراق، دراسة تطبيقية في اختصاص المحكمة والرقابة التي تمارسها معززة بالأحكام والقرارات، ط1، مطبعة دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف، ٢٠٠٧، ص 87.

(58) قرار المحكمة الاتحادية العليا ذي العدد: 25/اتحادية/2010، في: 25/3/2010.

(59) محمد جمال عثمان جبريل، أثر الأحكام الصادرة من المحكمة الدستورية العليا، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000، ص 21.

(60) العوضى العوضى عثمان، الاختلاف في تطبيق القانون كشرط لاختصاص المحكمة الدستورية العليا بالتفسير، المؤتمر العلمي الاول لكلية الحقوق، جامعة حلوان بعنوان (دور المحكمة الدستورية العليا في النظام القانوني المصري)، 1998، ص 839.

(61) هاشم عبد المنعم عكاشة، المحكمة الدستورية العليا (قاضي التفسير)، دار النهضة العربية، 2005، ص 154.

(62) نصت المادة (1) من دستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥ عل أنه: (جمهورية العراق دولة اتحادية واحدة مستقلة ذات سيادة كاملة، نظام الحكم فيها جمهوري نيابي (برلماني) ديمقراطي. وهذا الدستور ضامن لوحدة العراق).

(63) ينظر نصوص المواد (110) و (114) من دستور جمهورية العراق لعام 2005.

(64) نصت المادة (52) من دستور جمهورية العراق لعام (2005) على أنه: (أولاً بيت مجلس النواب في صحة عضوية اعضائه خلال ثلاثين يوماً من تاريخ تسجيل الاعتراض، بأغلبية ثلثي أعضائه. ثانياً يجوز الطعن في قرار المجلس امام المحكمة الاتحادية العليا خلال ثلاثين يوماً من تاريخ صدوره).

(65) تنص المادة (61/سادساً/ب) من دستور جمهورية العراق لعام 2005 على أنه: (يختص مجلس النواب بما يأتي: سادساً/ب: اعفاء رئيس الجمهورية بالأغلبية المطلقة لعدد اعضاء مجلس النواب، بعد ادانته من المحكمة الاتحادية العليا في احدى الحالات الاتية: 1. الحنث في اليمين الدستورية. 2. انتهاك الدستور. 3. الخيانة العظمى).

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب:

1. أريان محمد علي، الدستور الفدرالي (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، جامعة بغداد كلية القانون، ٢٠٠٧.
2. القانون الأساسي العراقي مع تعديلاته، مطبعة الحكومة، بغداد، 1953.
3. رعد ناجي الجدة، التطورات الدستورية في العراق، ط 1، مطبعة بيت الحكمة، بغداد، 2004.
4. عادل عمر شريف، قضاء الدستورية، القضاء الدستوري في مصر، 1988.

5. عبد الله إسماعيل البستاني، مذكرات أولية في القانون الدستوري، مطبعة الرابطة، بغداد، ١٩5١.
6. عثمان عبد الملك صالح، الرقابة القضائية أمام المحكمة الدستورية في الكويت (دراسة تحليلية نقدية مقارنة)، الطبعة الأولى، كلية الحقوق جامعة الكويت، ١٩٨٩.
7. عصام عبد الوهاب البرزنجي، سمو الدستور ودستورية القوانين، مجلة العلوم القانونية، المجلد الخامس عشر، العددان الأول والثاني، جامعة بغداد، 2000.
8. علي هادي عطية، النظرية العامة في تفسير الدستور واتجاهات المحكمة الاتحادية العليا في تفسير الدستور، مطبعة الأجراس، بغداد، ٢٠٠٩.
9. غازي فيصل مهدي، المحكمة الاتحادية العليا ودورها في ضمان مبدأ المشروعية، ط١، موسوعة الثقافة القانونية، بغداد، ٢٠٠٨.
10. مجموعة قرارات وفتاوى مجلس شورى الدولة لعام 2006، جمهورية العراق - وزارة العدل، 2006.
11. محمد جمال عثمان جبريل، أثر الأحكام الصادرة من المحكمة الدستورية العليا، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000.
12. محمد علي آل ياسين، القانون الدستوري والنظم السياسية، ط1، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩64.
13. محمد كامل ليلة، القانون الدستوري، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩7.
14. مدحت الحمود، القضاء في العراق دراسة استعراضية للتشريعات القضائية في العراق، مطابع شركة مجموعة العدالة، بغداد، 2010.
15. مكي ناجي، المحكمة الاتحادية العليا في العراق، دراسة تطبيقية في اختصاص المحكمة والرقابة التي تمارسها معززة بالأحكام والقرارات، ط1، مطبعة دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف، ٢٠٠٧.
16. مها بهجت الصالحي، المحكمة الاتحادية العليا واختصاصها بالرقابة على دستورية القوانين، ط1، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٨.
17. هاشم عبد المنعم عكاشة، المحكمة الدستورية العليا (قاضي التفسير)، دار النهضة العربية، ٢٠٠5.

ثانياً: المؤتمرات الدولية والمجلات العلمية:

1. العوضى العوضى عثمان، الاختلاف في تطبيق القانون كشرط لاختصاص المحكمة الدستورية العليا بالتفسير، المؤتمر العلمي الأول لكلية الحقوق، جامعة حلوان بعنوان (دور المحكمة الدستورية العليا في النظام القانوني المصري)، 1998.

2. ساجد محمد الزاملي، الرقابة على دستورية القوانين في العراق في ظل دستور عام 2005 الدائم، مجلة القانون المقارن، جمعية القانون المقارن العراقية، العدد 2009/58.
 3. عيد أحمد الحسبان، النظام القانوني لتفسير النصوص الدستورية في الأنظمة الدستورية، دراسة مقارنة مجلة كلية الحقوق، جامعة البحرين، العدد (8) المجلد الرابع - العدد الثاني، ٢٠٠٧.
- ثالثاً: الدساتير والقوانين والقرارات والأنظمة الداخلية:

1. الدساتير:
 - أ. القانون الأساسي العراقي لعام 1925.
 - ب. دستور 21 ايلول 1968 العراقي المؤقت.
 - ج. دستور جمهورية العراق لعام 2005.
 - د. قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية لسنة 2004.
 2. القوانين والقرارات والأنظمة الداخلية:
 - أ. قانون تشكيل ديوان التفسير الخاص رقم (87) لعام 1929.
 - ب. قانون المحكمة الدستورية العليا المرقم 159 لسنة 1968.
 - ج. قانون المرافعات المدنية العراقي رقم (83) لسنة 1969.
 - د. قانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٥.
 - هـ. قانون رقم (25) لسنة 2021 قانون التعديل الأول لقانون المحكمة الاتحادية العليا رقم (30) لسنة 2005.
 - و. قرارات المحكمة الاتحادية العليا المنشورة في الموقع الرسمي للمحكمة.
 - ي. النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005.
- رابعاً: مواقع الانترنت:

1. أسعد كاظم شبيب، جدل قانون المحكمة الاتحادية.. الوظيفة القانونية والسياسية، مقال منشور في موقع مركز المستقبل للدراسات الاستراتيجية المنشور في: 2021/3/13 على الموقع الإلكتروني: تاريخ الزيارة 2021/9/15.
- <https://www.mcsr.net/news652>
2. الموقع الرسمي للمحكمة الاتحادية العليا:
- <https://www.iraqfsc.iq/ethadai.php>

3. سالم روضان الموسوي، من تراث القضاء الدستوري في العراق القرار التفسيري المؤرخ في 1946/8/22 الصادر عن المحكمة العليا (المحكمة الدستورية)، مقال منشور في موقع الحوار المتمدن بتاريخ: 2019/2/28 على الموقع الإلكتروني التالي: تأريخ الزيارة: 2021/7/15.
<https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=629547>
4. فائق الزيدان، المحكمة الاتحادية العليا ولادة عسيرة، مقال منشور في 2021/4/11 في موقع مجلس القضاء الأعلى الإلكتروني: تاريخ الزيارة 2021/7/10:
<https://www.hjc.iq/view.68296/>

مبدأ التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية في نطاق القانون الدولي العام

أ.م.د. بشير سبهان أحمد

العراق - جامعة تكريت - كلية الحقوق

dr.bashersabhan@tu.edu.iq

الملخص بالعربية:

التطبيق المؤقت هو آلية معاهدة فعالة تمكن من إنفاذ وتطبيق المعاهدات، على الرغم من حقيقة أن هذه المعاهدة لم تصبح بعد قانوناً كاملاً، أي أنها لم تصبح قانوناً سارياً، وذلك إما بسبب عدم موافقة الدولة أو لأن المعاهدة نفسها لم تكتسب عددًا كافيًا من تصديقات لدخول حيز النفاذ، الغرض من التطبيق المؤقت هو لسد الفجوة بين التوقيع أو التصديق والدخول النهائي للمعاهدة حيز النفاذ، وأن مما ينبغي على المؤسسات السياسية المحلية هو ان تقبل عمومًا الالتزامات المؤقتة، وان تقوم بتطوير الوسائل التي يمكن من خلالها التعبير عن قبولها بشكل غير رسمي أكثر من الموافقة على التصديق، وبالتالي إضفاء درجة من الشرعية المحلية على هذه الاتفاقات التي قد تكون غير موجودة لولا ذلك.

الكلمات المفتاحية: المعاهدات الدولية - القانون الدولي العام

The principle of the provisional application of international treaties within the scope of public international law

Prepare

Assistant Professor.Basheer sabhan ahmed

Iraq - University of Tikrit - Faculty of Law

Dr.bashersabhan@tu.edu.iq

Abstract:

Provisional application is an effective treaty mechanism that enables the enforcement and application of treaties, despite the fact that this treaty has not yet become a full law, that is, it has not become law in force, this is either because of the state's lack of consent or because the treaty itself has not acquired a sufficient number of ratifications to enter into force. The purpose of provisional application is to bridge the gap between signature or ratification and the final entry into force of the treaty, and that what domestic political institutions should generally are to accept temporary obligations, And to develop the means by which to express its acceptance more informally than to approve the ratification, thus giving a degree of local legitimacy to these agreements that might not exist otherwise.

Keywords: international treaties - public international law

المقدمة:

شهدت العقود القليلة الماضية زيادة هائلة في العدد من الاتفاقيات الدولية التي أبرمتها الدول والمنظمات الدولية، وإن وتيرة إبرام الاتفاقات الدولية تتسارع ومن المرجح أن تستمر في التسارع بوتيرة متزايدة، كما إن الاعتماد المتزايد على الاتفاقات الدولية من قبل أعضاء المجتمع الدولي هو بالطبع استجابة للتفاعلات الدولية والاعتماد المتبادل الآخذ في التوسع بسرعة، حتى النصف الأخير من القرن التاسع عشر، كانت الاتفاقيات الدولية تتعامل في المقام الأول مع المسائل السياسية: معاهدات السلام، ومعاهدات التحالف والصداقة، ومعاهدات الحياد، والمعاهدات لتسوية المطالبات الإقليمية، واليوم، لا تتناول الاتفاقيات الدولية المسائل السياسية فحسب، بل تتناول القضايا القانونية، كالمسائل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتقنية والإدارية أيضاً، ولعل الأهم هو الاستخدام المتزايد للاتفاقيات متعددة الأطراف، حيث تقوم الدول بتدوين أو إنشاء قواعد القانون الدولي أو إنشاء منظمات دولية، وفي الواقع، لاحظت لجنة القانون الدولي مؤخراً أنه قد أصبح إبرام الاتفاقات المتعددة الأطراف الأداة الرئيسية في التنظيم القانوني للعلاقات بين الدول، وبالنظر إلى بروز الاتفاقات الدولية من جميع الأنواع من أجل التشغيل المنظم والفعال للنظام القانوني الدولي فإنها تعتبر أساسية للبعثة للقانون الدولي لتوفير الإطار القانوني للالتزام السريع ودخول الاتفاقات الدولية ذات المعنى القانوني حيز التنفيذ، ولسوء الحظ، كثيراً ما يتم مواجهه المشاكل مع بدء نفاذ الاتفاقات الدولية التي يتم التفاوض عليها وإبرامها بحسن نية، حيث لا تدخل بعض الاتفاقات المبرمة حيز التنفيذ أبداً أو لا تدخل الاتفاقيات الأخرى حيز التنفيذ إلا بعد تأخير طويل، وبعض الاتفاقات متعددة الأطراف التي تدخل حيز التنفيذ لا تحصل أبداً على عدد الانضمام المأمول حتى لا تحقق التطبيق العالمي أو شبه العالمي المقصود أو الانضمام إلى مثل هذه الاتفاقات قد يتأخر لفترات طويلة من الزمن على الرغم من أن بعض الاتفاقات الدولية، بسبب المعارضة السياسية المحلية، لا تدخل حيز التنفيذ أو تحصل على العدد المطلوب من طلبات الانضمام، أو ان البعض الآخر يتعارض ببساطة مع الاتفاقات الوطنية المرهقة والمستهلكة للوقت في عملية التصديق.

أهمية البحث: -

لقد تم الاعتراف بمشكلة القبول النهائي للاتفاقيات متعددة الأطراف من قبل عصبة الأمم والأمم المتحدة وكانت موضوع مناقشة ودراسة حيث طلبت الجمعية العامة للأمم المتحدة في الآونة الأخيرة من الأمين العام إعداد تقرير عن الأساليب والإجراءات المستخدمة في إعداد المعاهدات المتعددة الأطراف، وقد عبر التقرير عن القلق المتزايد إزاء عدم التصديق أو بطء التصديق على المعاهدات المتعددة الأطراف، مما يؤدي إلى تأخيرات في دخولها حيز التنفيذ، وفي تقييد عدد الدول المشاركة لعدد مفرط من السنوات، وحتى في فشل دخول بعض المعاهدات حيز التنفيذ على الإطلاق، والفترة بين اختتام المفاوضات الدولية والدخول النهائي للالتزامات التعاقدية حيز النفاذ هي فترة حساسة بشكل خاص، فيجب أن يستمر زخم المفاوضات والعلاقات التعاونية التي نشأت خلال المفاوضات ولهذه الغاية، من المفيد للغاية أن يتم منح النتيجة الناجحة لعملية التفاوض حماية قانونية فورية، فالتطبيق المؤقت هو آلية مهمة وضعتها الدول لتوفير هذه الحماية ، وتصف هذه المادة وتناقش آلية التطبيق المؤقت، ولكي تفرض اتفاقية دولية التزامات قانونية ملزمة على دولة ما ، يجب أن تدخل هذه الاتفاقية الدولية حيز التنفيذ يتم الآن زيادة استخدام الاتفاقيات في شكل مبسط، والتي قد تدخل حيز التنفيذ عند التوقيع عليها من قبل المسؤولين الحكوميين المخولين حسب الأصول، في المقابل، تتطلب المعاهدات والاتفاقيات، وهي الصكوك التي تستخدم عادة لأهم التعهدات الدولية، التصديق أو الانضمام لدخولها حيز التنفيذ، حيث تنص معظم المعاهدات الثنائية المعاصرة على أنها لن تدخل حيز التنفيذ إلا بعد تصديق الدول التي ستصبح أطرافاً في الاتفاقية، وعادة ما تنص المعاهدات أو الاتفاقيات متعددة الأطراف على أنها ستدخل حيز التنفيذ بمجرد التصديق أو الانضمام من قبل عدد محدد من الدول.

إشكالية البحث: -

لقد بقي نطاق مفهوم التطبيق المؤقت للمعاهدات ومضمونه مجهولاً ومقيداً فقط بما ورد في المادة 25 من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات، وتُستحضر هنا على سبيل المثال لا الحصر، حالة عدم اليقين التي تنشأ عندما تجهل السلطات الوطنية المختصة بتنفيذ معاهدة هامة ما إذا كان تطبيق المؤقت يُنشئ آثاراً قانونية أم لا، بل إن هذا الالتباس قد يطال حتى مسألة ما إذا كان ثمة ضرورة للمرور بجميع إجراءات التصديق على معاهدة اتفقت الأطراف المتعاقدة سلفاً على تطبيقها بشكل مؤقت.

منهجية البحث: -

اعتمدنا في بحثنا على المنهج التحليلي مع المنهج التاريخي، حيث حاولنا تحليل نصوص اتفاقية فينا المتعلقة بالتطبيق المؤقت، كما تتبعنا اغلب وثائق الأمم المتحدة التي صدرت فيما يخص بالتطبيق المؤقت.

هيكلية البحث: -

سوف نقسم هذا البحث الى مبحثين، خصصنا المبحث الأول لدراسة ماهية التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية، وافردنا المبحث الثاني لبحث طرق انتهاء التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية.

المبحث الأول

ماهية التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية

التطبيق المؤقت هو مفهوم مثير للجدل منذ ان تم الإشارة اليه في المناقشات التي سبقت وتلت ابرام اتفاقية فينا لقانون المعاهدات وتلك المناقشات قد درات في أروقة منظمة الأمم المتحدة وقد قدمت اغلب الوفود المشاركة في ابرام معاهدة فينا لقانون المعاهدات لعام 1969 آرائها حول مسألة "التطبيق المؤقت"، سوف نحاول في هذا المبحث تسليط الضوء على هذا المصطلح من حيث تعريفه وشروطه ومقاصده وذلك في المطلبين التاليين.

المطلب الأول

مفهوم التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية وشروطه

قد يكون من المهم محاولة توضيح مفهوم التطبيق المؤقت للمعاهدات بشكل يمكن من خلاله تحديد شروط التطبيق المؤقت للمعاهدات، عليه سوف نحاول في هذا المطلب تحديد تعريف التطبيق المؤقت وشروطه.

الفرع الاول

تعريف التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية

يعرف الأستاذ (René Lefebver) بالقول "التطبيق المؤقت للمعاهدات أي التطبيق والالتزام الملزم بشروط المعاهدة قبل دخولها حيز النفاذ وهو ممارسة شائعة، على الرغم من بعض الصعوبات الإجرائية والتقنية الملازمة لاستخدامه، على الرغم من أن البعض جادل بأن التطبيق المؤقت للمعاهدات يقلل من المتطلبات الدستورية، مثل الموافقة البرلمانية على مثل هذه الاتفاقات، إلى مجرد شكليات، فقد أدت الملاءمة إلى استخدامه في عدد

من السياقات وتم تطوير ضمانات إجرائية لتجنب إساءة الاستخدام التطبيق المؤقت للمعاهدات¹. لقد دُكر أعلاه أن التطبيق المؤقت هو آلية تسمح للدول بإنفاذ المعاهدة ريثما تدخل حيز النفاذ من خلال تطبيق أحكامها على الأفعال والوقائع والحالات ذات الصلة. عادة ما يتم اللجوء إلى التطبيق المؤقت في الحالات التي لها السمتان التاليتان، أولاً، هناك فجوة بين اختتام مفاوضات المعاهدة من جهة ودخول المعاهدة حيز التنفيذ من جهة أخرى، الحالة التي لا تدخل فيها المعاهدة حيز التنفيذ عند التوقيع ولكنها تخضع للتصديق أو القبول أو الموافقة وما إلى ذلك)، ثانياً، لا ترغب الدول، لسبب أو لآخر، في انتظار دخول المعاهدة حيز النفاذ والسعي إلى تطبيق أحكام المعاهدة في وقت مبكر².

يلعب التطبيق المؤقت لمعاهدة أو جزء من معاهدة في انتظار دخولها حيز التنفيذ دوراً بارزاً اليوم في العملية التي تتعهد بموجبها الدول بالتزامات دولية ملزمة قانوناً، خاصة في المواقف متعددة الأطراف، ولكن لكي يكون هذا الدور ذا مغزى، بمعنى أن الالتزام الدولي يتم التعهد به محددًا وهو نتاج قوى محلية لها مصلحة حقيقية في الامتثال لذلك الالتزام، يجب أن يحدد القانون الدولي للتطبيق المؤقت بوضوح كيف نشأ نظام التطبيق المؤقت وكيف ينتهي، وما هي عواقبه القانونية، وما علاقته بالقانون المحلي للتصديق على المعاهدة، ينبغي بالتأكيد كتابة القواعد الدولية للتطبيق المؤقت وتفسيرها لتسهيل الاتفاق، ولكن ليس بضمن ارتباطك بشأن الاستيراد القانوني للاتفاق خلال مرحلته المؤقتة، وليس كوسيلة لتقليص القانون المحلي للتصديق على المعاهدة، أن تفهم جميع الدول المتفاوضة بوضوح كيف ومتى يدخل النظام المؤقت حيز التنفيذ وينتهي، وما هي الالتزامات القانونية التي تتحملها خلال تلك المرحلة، هو عنصر مهم في تجنب سوء الفهم اللاحق والتوقعات المحبطة، علاوة على ذلك، فإن إتاحة المجال المناسب لعمليات التصديق المحلية هو أيضاً في مصلحة جميع الدول المشاركة في مفاوضات معينة، وليس فقط الدولة التي تكون عملياتها الداخلية موضع خلاف. وكما أشار

¹ - René Lefebvre: Treaties, Provisional Application, Max Planck Encyclopedias of International Law, May 2011, <https://opil.ouplaw.com/view/10.1093/law:epil/9780199231690/law-9780199231690-e1486> (26/9/2020).

² - Anneliese Quast Mertsch: Provisionally Applied Treaties: Their Binding Force and Legal Nature / by Anneliese Quast Mertsch and Eds, Queen Mary studies in international law; vol. 9, 2012, pp.7-8.

البروفيسور تشايس، فإن "صياغة المعاهدة والتفاوض بشأنها والتصديق عليها هي مسألة بيروقراطية وسياسية متقنة ... تميل إلى توليد ضغوط محلية قوية للامتثال، إذا/ومتى تم تبني المعاهدة". وبالطبع، فإن الامتثال من قبل جميع الأطراف هو مصدر قلق لجميع الدول المشاركة³. وتنص اتفاقية فيينا لعام ١٩٦٩ لقانون المعاهدات على التطبيق المؤقت لمعاهدة ما في مادتها ٢٥ التي تنص على ما يلي: (1- تطبق المعاهدة أو يطبق جزء منها بصورة مؤقتة ريثما تدخل حيز النفاذ إذا: أ- نصت المعاهدة ذاتها على ذلك. ب- اتفقت الدول المتفاوضة على ذلك بطريقة أخرى. 2- ما لم تنص المعاهدة على حكم مخالف أو ما لم تكن الدول المتفاوضة قد اتفقت على إجراء مخالف، ينتهي التطبيق المؤقت للمعاهدة أو لجزء من المعاهدة بالنسبة إلى دولة ما إذا قامت تلك الدولة بإخطار الدول التي تطبق عليها المعاهدة بصورة مؤقتة بنيتها ألا تصبح طرفا في المعاهدة⁴. ولسوء الحظ، تفتقر المادة 25 من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات، التي تنص على التطبيق المؤقت لمعاهدة أو جزء من المعاهدة ريثما تدخل حيز التنفيذ، إلى الدقة القانونية، حيث تحتوي اتفاقية فيينا على أحكام تفصيلية حول كيفية تحمل الدولة لالتزامات دولية ملزمة، والنتائج القانونية للالتزامات الملزمة مفهومة بوضوح، ومع ذلك، لا شيء في الاتفاقية يحدد صراحة "مؤقت" أو "تطبيق"، أو يشير إلى ما تعنيه معاهدة يتم "تطبيقها مؤقتًا". المادة 25 هي مثال جيد لما يشير إليه كيرني ودالتون على أنه "طريقة تجميلية لإخفاء الاختلافات بطيئة سمكة من المصطلحات غير المحددة". علاوة على ذلك، يجوز لصيغة المادة 25 من التطبيق المؤقت تقدم للمديرين التنفيذيين المحليين طريقة للتحويل على متطلبات التصديق على المعاهدة الداخلية، إذا كانت المعاهدة أو جزء من المعاهدة ينشئ القانون التزامات دولة قبل التصديق، قد لا تكون هناك حاجة لذلك بالتصديق على الإطلاق، وبالتالي فإن الدولة ستكون ملزمة حتى لو كانت "موافقتها على الالتزام ... قد تم التعبير عنها بشكل ينتهك أحد أحكام قانونها الداخلي فيما يتعلق باختصاص إبرام المعاهدات ... ما لم يكن هذا الانتهاك واضحًا ويتعلق بقاعدة، من قانونها الداخلي ذو الأهمية الأساسية"⁵. وقد استُخدم التطبيق المؤقت لأغراض

³ - Martin A. Rogof and Barbara E. Gauditz: THE PROVISIONAL APPLICATION OF INTERNATIONAL AGREEMENTS, MAINE LAW REVIEW, vol.39, 1987, p.40.

⁴ - المادة (25) من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام 1969.

⁵ - Martin A. Rogof and Barbara E. Gauditz, op.cit, pp.40-41.

منها منع الفجوات القانونية بين نظم المعاهدات المتتالية، ومن ذلك مثلاً ما هو متعلق باتفاقات السلع، كالاتفاق الدولي للأخشاب المدارية، تُطبّق العديد من الاتفاقات الدولية على أساس مؤقت، الأمر الذي يتيح سوابق تكفل وجود مرونة في تصميم أساليب للتطبيق المؤقت فيما يتعلق بالتوقيت، والنطاق، ونفاذ التطبيق المؤقت. فمثلاً، يتيح الاتفاق المتعلق بتنفيذ الجزء الحادي عشر من اتفاقية الأمم المتحدة لقانون لبحار سابقة تتمثل في تحديد المعاهدة تاريخاً لبدء نفاذ التطبيق المؤقت، في حين أن الاتفاق الدولي للبن ينص على بدء نفاذ مؤقت إذا لم تتحقق المعايير الرسمية لبدء النفاذ في غضون مدة معينة، وتنص أحكام أخرى بشأن التطبيق المؤقت على تاريخ لانتهاؤ التطبيق المؤقت، وفيما يتعلق بالأثر القانوني للتطبيق المؤقت، خلصت لجنة القانون الدولي إلى "أنه لا مجال للشك في أن هذه البنود لها أثر قانوني وتصبح المعاهدة نافذة بموجبها على أساس مؤقت"⁶. ممارسة التطبيق المؤقت سيكون على أساس قانوني أقوى إذا تم إدخاله بوضوح ضمن قواعد الاتفاقية التي تحكم بدء النفاذ. في الواقع، فسر العديد من المندوبين في مؤتمر فيينا المادة 25 بهذا المعنى فقط، فقد اعتبر هؤلاء المندوبون أن الالتزامات القانونية خلال الفترة المؤقتة التي سبقت بدء النفاذ تستند إلى اتفاق تكميلي صريح أو ضمني، والذي دخل هو نفسه حيز التنفيذ عند التوقيع على المعاهدة أو بطريقة أخرى. تستند المادة 25 إلى مشروع المادة 22 الذي اعتمد في عام 1966 من قبل لجنة القانون الدولي والتي كانت في حد ذاتها نتاج مسودات سابقة. خضع النص الذي كان سيظهر في النهاية كمشروع المادة 22 لتعديل كبير بين عام 1952 عندما ظهر لأول مرة في تقرير اللجنة، و 1966، عندما تم اعتماده بشكل نهائي مشروع استمارة من قبل اللجنة في دورتها الثامنة عشرة. ثم أُخضع مشروع المادة 22 إلى "تعديلات جذرية إلى حد ما في مؤتمر الأمم المتحدة لقانون المعاهدات. والصعوبات التي تواجه التوصل إلى نص نهائي بشأن التطبيق المؤقت تدل على المشاكل النظرية والعملية الأساسية التي ينطوي عليها تقديم تعريف قانوني لـ "الممارسة. ركزت المناقشة التي أجرتها لجنة القانون الدولي ثم في مؤتمر الأمم المتحدة بشكل أساسي على مصدر وطبيعة الالتزامات القانونية التي تتعهد بها الدول عندما تسعى إلى تطبيق معاهدة أو جزء من معاهدة على أساس مؤقت. وكان هناك أيضاً مناقشة إنهاء التطبيق المؤقت، وسير التطبيق المؤقت في الحالات المتعددة الأطراف، والمشاكل الدستورية المحلية

⁶ - الأمم المتحدة: الاتفاقية الاطارية بشأن تغير المناخ، الاعتبارات القانونية المتعلقة بحدوث فجوة محتملة بين فترة الالتزام الأولى وفترة الالتزام اللاحقة، الوثيقة رقم (FCCC/KP/AWG/2010/10)، ص 8-9.

المرتبطة بالتطبيق المؤقت. وتدرس هذه المادة بدورها كل مجال من المجالات التي تتناولها اللجنة فيما يتعلق بالتطبيق المؤقت للمعاهدات⁷. ماتزال الأمم المتحدة تعمل بجهد من أجل حسم موضوع التطبيق المؤقت للمعاهدات ففي دورتها الرابعة والستين، قررت لجنة القانون الدولي جلسة في عام 2012 لإدراج موضوع "تطبيق المؤقتة المعاهدات" في برنامج عملها، وفي الدورة الحادية والسبعين، في عام 2019، قدم المقرر الخاص تقريراً شفوياً عن المشاورات غير الرسمية التي عقدت يومي 10 و 18 تموز / يوليو 2019 للنظر في مشروع البنود النموذجية بشأن التطبيق المؤقت للمعاهدات⁸. من كل ما تقدم يتضح للباحث ان موضوع "التطبيق المؤقت" للمعاهدات ما يزال موضوع شائك وغير واضح المعالم ويستوجب المزيد من البحث ومحاولة تقنينه من قبل الأمم المتحدة.

الفرع الثاني

شروط التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية

أولاً/ ان يرد في بند من بنود المعاهدة: - لقد تناولت هذا الشرط الفقرة (1/أ) من المادة (25) من اتفاقية فينا لقانون المعاهدات حيث نصت على (يجوز أن تسري المعاهدة أو قسم منها بصورة مؤقتة بانتظار دخولها حيز التنفيذ في إحدى الحالتين التاليتين: أ-إذا نصت المعاهدة على ذلك...) ⁹. من الأمثلة على هذه الحالة، المادة ٧ من البروتوكول المتعلق بالتطبيق المؤقت لأحكام محددة من معاهدة القوات المسلحة التقليدية في أوروبا، وهي معاهدة متعددة الأطراف بين أعضاء منظمة حلف شمال الأطلسي وحلف وارسو، تخفض مستوى القوات العسكرية التقليدية التي يمكن لكل دولة طرف نشرها داخل المنطقة التي تغطيها المعاهدة، ووقعت المعاهدة في باريس في ١٩ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٠، ودخلت حيز النفاذ رسمياً في 9 تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٢، بعد تصديق آخر دولة عضو في الواقع دخلت المعاهدة حيز النفاذ مؤقتاً في ١٧ تموز / يوليو ١٩٩٢ ومدة صلاحية المعاهدة غير محدودة ويتطلب الانسحاب منها إخطاراً مسبقاً بمدة ١٥٠ يوماً وتقييد

⁷- Martin A. Rogof and Barbara E. Gauditz, op.cit, pp.41-42.

⁸ - United Nations: international law commission, Summaries of the Work of the International Law Commission, Provisional application of treaties, https://legal.un.org/ilc/summaries/1_12.shtml (26/9/2020).

⁹ - الفقرة (1/أ) من المادة (25) من اتفاقية فينا لقانون المعاهدات لعام 1969

معاهدة القوات المسلحة التقليدية في أوروبا مستوى ما يعبر عنه بالمعدات الخاضعة لقيود بموجب المعاهدة - أي المركبات المقاتلة المصفحة، ومروحيات الهجوم، والدبابات المقاتلة، والطائرات المقاتلة، و مدفعية العيار الكبير - التي يجوز للدول الأطراف نشرها في المنطقة التي تغطيها المعاهدة، وانقسمت الدول الأطراف، بموجب المعاهدة، إلى كتلتين هما كتلة بلدان حلف وارسو وكتلة بلدان منظمة حلف شمال الأطلسي، وكان يتعين على كل منهما الالتزام بحدود قصوى إجمالية متكافئة من المعدات الموجودة في حوزتها والخاضعة لقيود بموجب المعاهدة، ولكل كتلة حرية تحديد التوزيع الدقيق لما يحوزه أعضاؤها من المعدات الخاضعة لقيود بموجب المعاهدة، بيد أن المعاهدة قيدت أيضا مقدار ما يجوز لكل دولة طرف حيازته من المعدات الخاضعة لقيود بموجب المعاهدة، إن حل حلف وارسو والاتحاد السوفياتي إلى جانب اتساع منظمة حلف شمال الأطلسي إثر توقيع معاهدة القوات المسلحة التقليدية في أوروبا أوجب تعديل المعاهدة بغية أخذ هذه الظروف الجديدة في الاعتبار . ولهذا الغرض، أبرم عدد من الاتفاقات، بما في ذلك وثيقة طشقند، ووثيقة أوسلو، والاتفاق المكمل لمعاهدة القوات المسلحة التقليدية في أوروبا ، ووثيقة الجناح، ووثيقة "العناصر الأساسية"، والمعاهدة المعدلة بشأن القوات المسلحة التقليدية في أوروبا¹⁰. وفي اتفاقيات جنيف لقانون البحار واتفاقيات فيينا للعلاقات الدبلوماسية والقنصلية، مسودات 1962 و 1965 المادة 24، وبسبب إلحاح المسائل التي تتناولها المعاهدة أو لأسباب أخرى قد تحدد الدول المعنية في معاهدة ما، والتي من الضروري لها أن تعرضها على سلطاتها الدستورية للتصديق أو الموافقة، تدخل حيز التنفيذ مؤقتًا. ما إذا كان سيتم اعتبار المعاهدة في هذه الحالات على أنها تدخل حيز التنفيذ بموجب المعاهدة أو اتفاق فرعي مبرم بين الدول المعنية في اعتماد النص قد يكون سؤالاً. ولكن لا يمكن أن يكون هناك شك في أن مثل هذه البنود لها أثر قانوني وتدخل المعاهدة حيز التنفيذ على أساس مؤقت، إجراء بديل له نفس الأثر هو أن تقوم الدول المعنية، دون إدراج مثل هذا الشرط في

¹⁰ - ستيف توليو وتوماس شماليغر: نحو الاتفاق على مفاهيم الامن "قاموس مصطلحات تحديد الأسلحة ونزع السلاح وبناء الثقة"، معهد الأمم المتحدة لبحوث نزع السلاح، جنيف، 2003، ص24-25.

المعاهدة، بالدخول في اتفاق في بروتوكول منفصل أو تبادل رسائل، أو بطريقة أخرى، إدخال المعاهدة بالقوة بشكل مؤقت¹¹.

ثانياً/ ان يرد في تفاه منفصل متعلق بالمعاهدة: - يجوز أن ينظم التطبيق المؤقت لجزء من معاهدة اتفاق منفصل ومستقل عن المعاهدة، ومن الأمثلة على ذلك الاتفاق بشأن تنفيذ الجزء الحادي عشر من اتفاقية الأمم المتحدة لقانون البحار المؤرخة ١٠ / كانون الأول ديسمبر ١٩٨٢ واتفاق التنفيذ المؤقت لمشاريع الاتفاقيات الجمركية الدولية المتعلقة بالسياحة والمركبات البرية التجارية والنقل الدولي للبضائع بالطرق البرية، والترتيب المبرم بين الحكومات الممثلة في مؤتمر الصحة الدولي¹². كما تنص المادة 25 من اتفاقية فيينا على أن معاهدة ما يمكن أن تتطبق مؤقتاً انتظار لدخولها حيز النفاذ : إذا نصت المعاهدة على ذلك إذا توافق الأطراف المتفاوضون على ذلك بطريقة أخرى . وهنا خاصة في الحالة الأولى سيبدأ نفاذ المعاهدة لأنها نصت هي نفسها على ذلك، ولكنها لم تصبح بعد ملزمة لعدم اكتمال إجراءات ولادتها، لذلك لا مفر من البحث عن أساس آخر للنفاذ المؤقت غير المعاهدة نفسها وهذا الأساس هو اتفاق آخر مستقل عن المعاهدة الأصلية، وهو اتفاق غير شكلي، إذ لا تصديق فيه، وقد يكون، حالياً حتى من التوقيع و النفاذ المؤقت امر شائع في الحياة الدولية و التسوية المؤقتة Modus vivendi حالة من حالات النفاذ المؤقت، وإن كانت قد تتخذ شكل الاتفاق الرسمي الشكلي وهناك مثال أشهر للنفاذ المؤقت، ذلكم هو الاتفاق العام للتجارة والتعريفات GATT الموقع في 1947/10/30، وتم تطبيقه طوال 47 سنة دون أن يدخل النقاد إذ لم تصدق عليه الا دولة واحدة هي هايتي مع أنه ظل مطبق بشكل مؤقت إلى عام 1994 (تاريخ إبرام اتفاقية منظمة تجارة الدولية)¹³. ووفقاً للمادة (24 و 25) من اتفاقية فيينا لسنة 1969 يجوز الاتفاق على تطبيق المعاهدة

¹¹ - U.N: UNITED NATIONS CONFERENCE ON THE LAW OF TREATIES, First and second sessions, Vienna, 26 March- 24 May 1968 and 9 April- 22 May 1969, OFFICIAL RECORDS, Documents of the Conference, New York, 1971, p.30-33.

¹² - الأمم المتحدة: الجمعية العامة، لجنة القانون الدولي العام، الدورة الخامسة والستون، التقرير الأول عن التطبيق المؤقت للمعاهدات، (A/CN.4/664)، ص14.

¹³ - د. علي ضوي: القانون الدولي العام، متاح على الرابط التالي:

<https://books.google.jo/books?id=xtSMDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq>
(2020/9/27).

بصفة مؤقتة قبل بدء سريانها، ومن المتفق عليه ان للدول الأطراف مطلق الحرية في تحديد تاريخ بدء السريان، وان كان القضاء الدولي استقر قبل ابرام اتفاقية فيينا على تطبيق مبدأ عدم رجعية المعاهدات، ويرى جانب من الفقه ان العبرة بسريان المعاهدة في المجال الدولي، وان هذا التاريخ نفسه هو الذي يبدأ منه سريانها في المجال الداخلي واستندوا في ذلك إلى :

- 1- موقف المحكمة العليا في ألمانيا ومحكمة النقض في بلجيكا، ومحكمة النقض الدائرة المدنية، ومجلس الدولة الفرنسي .
 - 2- أن النص في المعاهدة على تحديد ميعاد لبدء سريانها والتصديق عليها، وفقا للإجراءات الدستورية المحددة، يفيد الموافقة على بدء سريانها في المجال الداخلي من هذا التاريخ لا من تاريخ النشر طبقا للقانون الداخلي.
 - 3- أن النص في المعاهدة الدولية على سريانها في تاريخ سابق في المجال الدولي على تاريخ نشر المعاهدة داخليا، يعني أن لهذا أثر رجعي باتفاق الأفراد.
 - 4- تأخر الدولة عن نشر الاتفاقية الدولية لا يصلح لأن يكون سندا تتذرع به الدولة المعنية من تنفيذ أحكام المعاهدة، وتقرير الأثر الرجعي يعد رد فعل عن عدم القيام بهذا النشر¹⁴.
- يظهر مما تقدم ان المادة (25) من اتفاقية فينا لقانون المعاهدات قد حسمت الخلاف حول شروط اللازمة للتطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية.

المطلب الثاني

مقاصد اللجوء الى التطبيق المؤقت

التطبيق المؤقت انما جاء لضرورات اوجبهته وهي "مقاصد" اللجوء اليه والتي سوف نعمل على ايراد أهمها في هذا المطلب من خلال الفروع التالية.

14 - د. مصطفى محمد محمود عبد الكريم: اتفاقية مكافحة الفساد: نفاذ وتطبيق اتفاقية مكافحة الفساد في القانون الداخلي واثرها في مكافحة الفاسدين واسترداد الأموال، ط1، دار الفكر والقانون، المنصورة، 2012، ص78-79.

الفرع الأول

الحالات العاجلة

خلال مؤتمر ابرام معاهدة فيينا لقانون المعاهدات، شددت رومانيا وفنزويلا على الحاجة إلى هذا البند "التطبيق المؤقت" في الحالات العاجلة، وقد نشأت حالات من هذا القبيل على سبيل المثال في المعاهدات المتعلقة بوقف الأعمال العدائية، كما هو الحال فيما يتعلق بالبندين الواردين في ميثاق التفاهم بين دول البلقان لعام ١٩٣٤، وفي معاهدة موسكو للسلام بين فنلندا واتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفياتية لعام ١٩٤٠. وقد كان من الأهمية بمكان وضع بنود تنص على التطبيق المؤقت بالنسبة لحالات الكوارث الطبيعية، فاتفقية التبليغ المبكر عن وقوع حادث نووي، واتفقية تقديم المساعدة في حالة وقوع حادث نووي أو طارئ إشعاعي تتضمنان بنودا صريحة بشأن تطبيقهما المؤقت، وقد وضعت هاتان المعاهدتان استجابة لحادثة محطة تشرنوبيل النووية لتوليد الكهرباء في عام ١٩٨٦، وتشكل اتفاقيات التجارة أو الجمارك مثالا آخر على الحالات العاجلة التي أثّرت خلال أعمال اللجنة¹⁵.

الفرع الثاني

المرونة

خلال مؤتمر فيينا، سلم عدة وفود بأن التطبيق المؤقت يعكس ممارسة تتبعها الدول، فقد وصفته وفود كوستاريكا وإيطاليا بأنه يشكل (بشكل متزايد في هذا المجال) أداة من شأنها أن تضيف نوعا من المرونة على نظام المعاهدات وقد يتجلى عنصر المرونة هذا في نظام المعاهدات بطرق شتى فقد أوضح السيد العريان خلال أعمال لجنة القانون الدولي أن هذا العنصر قد يكون مفيدا عندما تتطلب المادة التي تتناولها المعاهدة اهتماما عاجلا، أو في الحالات التي ينطوي فيها تنفيذ المعاهدة على أهمية سياسية كبيرة أو تلك التي يكون فيها من المهم عدم انتظار الإجراءات الطويلة التي تتطلبها المقتضيات الدستورية للدول من أجل الموافقة على المعاهدات، وقد تترتب على المرونة التي يتيحها التطبيق المؤقت للمعاهدات نتائج متباينة، ويرى جسلن في

¹⁵ - الأمم المتحدة: الجمعية العامة: لجنة القانون الدولي: التقرير الأول عن التطبيق المؤقت للمعاهدات، A/CN.4/664،

هذا الصدد أنه يمكن استخدام التطبيق المؤقت لمعاهدة ما لتعديل أحكامها دونما حاجة إلى اتباع إجراءات التعديل المؤقت للمعاهدة عادة يحدث بعد أن تتفق الدول الموقعة على الشروع في تنفيذ أحكامها، ولكن قبل استيفاء الدول للخطوات الواجب اتخاذها بموجب قانونها المحلي لبدء نفاذ المعاهدة بصفة رسمية، وبذلك فإن الاتفاقات المعقودة بشكل مبسط، أي التي يبدأ نفاذها بمجرد توقيعها، هي، حسب توضيحه لهذا الأمر، اتفاقات لا تقبل التطبيق المؤقت¹⁶.

إن شكل وجوهر الاتفاقات الدولية مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، هذه الرؤية، التي أوضحها مؤخراً باحثون يعملون عند تقاطع القانون الدولي والعلاقات الدولية، لها آثار مهمة على دراسة التعاون القانوني بين الدول، تؤثر على العلاقة بين الشكل والمضمون على القضايا المحورية في النظام القانوني الدولي، بما في ذلك تصميم المعاهدة، والاختيار بين القانون الملزم والقانون غير الملزم، وتفويض السلطة للمنظمات والمحاكم الدولية، والامتثال للمعاهدة، وتشكل معادلة الشكل والجوهر، بدورها، من خلال العديد من أوجه عدم اليقين التي تسود الشؤون الدولية، بما في ذلك المعلومات غير الكافية حول الأحداث المستقبلية، وتفضيلات الدول الأخرى، والتحويلات في السياسة الداخلية، وتؤثر آليات المرونة أيضاً على حسابات الدولة فيما يتعلق بالامتثال للمعاهدة، استمراراً للمثال السابق، قد يتبين أن الاتفاقيات الدولية العميقة، على الرغم من جهود واضعيها، عميقة للغاية، من حيث أنها تتطلب تعديلات مفرطة في الطموح أو غير واقعية لسلوك الدولة أو، يجوز للمحاكم الدولية أو المحاكم المحلية تفسير الاتفاقات بشكل موسع، مما يؤدي إلى أن المعاهدات تصبح "أكثر من قانونية". في كلتا الحالتين، عندما تفوق تكاليف الامتثال الفوائد، فمن المرجح أن تحدث انتهاكات واسعة النطاق. ومع ذلك، إذا كانت هذه الاتفاقات العميقة تحتوي على آليات مرنة، فقد تقوم الدول بتعديل التزاماتها بدلاً من انتهاكها¹⁷.

¹⁶ - الأمم المتحدة، الوثيقة رقم A/CN.4/664، مصدر سابق، ص 9-10.

¹⁷- Laurence R. Helfer: "Flexibility in International Agreements", BY Jeffrey L. Dunoff AND Mark A. Pollack: Interdisciplinary Perspectives on International Law and International Relations, Cambridge University Press, 2013, P.175-176.
582

الفرع الثالث

التزام الحبيطة

يبدو أن هناك ممارسة مقبولة على نطاق واسع لتطبيق المعاهدات مؤقتًا، حتى أن بعض المحاكم تعاملت مع المادة 25 من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات على أنها قانون دولي عرقي، بينما رفض البعض هذا الخيار واستندت الدراسات الأخيرة حول هذا الموضوع إلى دراسة استقصائية لأكثر من 1000 حالة للتطبيق المؤقت للاتفاقيات الدولية. وهذا يؤثر بطبيعة الحال قضية النظام القانوني الذي سيتم تطبيقه على كل حالة من حالات التطبيق المؤقت، تعترف الممارسة التعاقدية بعدة أنواع من التطبيق المؤقت، الأول هو عندما يتبع التطبيق المؤقت عند التوقيع قبل أن تدخل المعاهدة حيز التنفيذ، والذي سيكون في ظل التفسير المقيد هو النوع الوحيد الذي تنص عليه المادة 25 من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لأنه يتعامل فقط مع التطبيق المؤقت للمعاهدة في انتظار دخولها حيز التنفيذ، والثاني هو التطبيق المؤقت بعد التصديق ولكن قبل أن تدخل المعاهدة نفسها حيز التنفيذ، والثالث هو التطبيق المؤقت بعد التوقيع على معاهدة دخلت حيز التنفيذ بالفعل¹⁸. وبصبح التطبيق المؤقت لمعاهدة احتمالًا واردًا عندما تتوصل الدول إلى اتفاقات شديدة الحساسية سياسيًا وتريد إشاعة أجواء من الثقة تساعد على عدم تراجع الأطراف المتعاقدة خلال عملية التصديق على المعاهدة عن التزامها بتحقيق بدء نفاذ المعاهدة، ومن الأمثلة التي يسوقها كريغر لهذه الحالات، البروتوكول المتعلق بالتطبيق المؤقت لأحكام معينة من معاهدة القوات المسلحة التقليدية في أوروبا لعام 1990، ومعاهدة الأجواء المفتوحة لعام 1992 والمعاهدة المبرمة في عام 1993 بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الروسي المتعلقة بتدابير زيادة تخفيض الأسلحة الهجومية الاستراتيجية والحد منها، ويلاحظ ليفيير، من ناحيته، أن التطلع إلى اعتماد تدابير لبناء الثقة، ولا سيما في المسائل الاقتصادية ما يكون الدافع وراء وجود أحكام تتعلق بالتطبيق المؤقت، ومن الأمثلة على ذلك، المادة 33 من معاهدة تجارة الأسلحة، ومن ناحية أخرى، فإن أهمية الحقوق القانونية التي تتيحها المعاهدة قد تدفع الدول إلى السعي لتطبيقها بصفة مؤقتة، فقد أصدرت على سبيل المثال كل من جنوب

¹⁸- Sanja Đajić: Provisional Application of Treaties: Critical Assessment of the Rule and International Investment Awards, In book: Harmonisation of Serbian and Hungarian Law with the European Union Law, Vol. II, Publisher: University of Novi Sad, Publishing Centre of the Law Faculty, 2013, p.344.

أفريقيا والسويد وسويسرا وموريشيوس والنمسا، عند تصديقها على اتفاقية حظر استعمال وتكديس وإنتاج ونقل الألغام المضادة للأفراد وتدمير تلك الألغام، إعلانات انفرادية تفصح فيها عن نيتها البدء في التطبيق المؤقت لتلك الاتفاقية لاعتبارات إنسانية، وقد ينطبق هذا الأمر كذلك على معاهدة تجارة الأسلحة التي اعتمدها الجمعية العامة في ٢ نيسان / أبريل ٢٠١٣، أو على اتفاق الحدود البحرية بين الولايات المتحدة وجمهورية كوبا، ففي هذه الحالة الأخيرة، هناك اتفاق على التطبيق المؤقت جدد عدة مرات¹⁹.

المبحث الثاني

طرق انتهاء التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية

التطبيق المؤقت ليس هو الأصل والوضع الطبيعي لتنفيذ المعاهدات الدولية، بل هو وضع مؤقت، ينتهي التطبيق المؤقت للمعاهدات الدولية بطرق مختلفة، سوف نفرّد لكل منها مطلباً.

المطلب الأول

الانتهاء فور دخول المعاهدة التي هي قيد التطبيق المؤقت حيز النفاذ

نصت الفقرة ٦ من المادة ٢٠، بالصيغة التي اقترحتها السيد والدوك في تقريره الأول، على جواز بدء دخول معاهدة حيز النفاذ مؤقتاً في انتظار دخولها حيز النفاذ بصفة كاملة، وعلى غرار ذلك، أشارت الفقرة الفرعية (٢) (أ) من المادة ٢١، إلى دخول المعاهدة حيز النفاذ مؤقتاً إلى حين دخول المعاهدة حيز النفاذ بصفة كاملة وفقاً لأحكامها، وقدم هذا الطرح على أنه مسألة منطق، تنشأ عن الطابع المؤقت للدخول في حيز النفاذ، وانعكس اقتراح المقرر الخاص في نص المادة ٢٢ (المعاد ترقيمها باعتبارها المادة 24) التي اعتمدت في عام ١٩٦٢، والتي نصت في جملتها الثانية، من بين أمور أخرى، على استمرار نفاذ معاهدة ما على أساس مؤقت “إلى .. أن تدخل المعاهدة حيز النفاذ بشكل هنائي” وأشار شرح المادة ٢٤ “إلى أن التطبيق المؤقت” للمعاهدة سينتهي فور التصديق أو الموافقة على المعاهدة على النحو الواجب وفقاً لأحكام المعاهدة واستبقى هذا الفهم في جميع صيغ الحكم اللاحقة، على النحو الذي اعتمدته اللجنة بل إنه بقي بعد القرار الذي اتخذ في عام ١٩٦٥ بحذف البند المتعلق بإنهاء دخول المعاهدة المؤقت

¹⁹ - الأمم المتحدة، الوثيقة رقم A/CN.4/664، مصدر سابق، ص 10-11.

حيز النفاذ واستبقت المادة التي اعتمدها اللجنة في نهاية المطاف الفكرة الواردة في الفقرة 1 (أ) والتي تفيد بأنه يتعين إعمال الدخول المؤقت في حيز النفاذ في انتظار تصديق الدول المتعاقدة أو قبولها أو موافقتها أو انضمامها، وقدمت هنغاريا وبولندا في مؤتمر فيينا اقتراحا ينص، في جملة أمور، على إدراج إشارة مباشرة أقوى إلى إنهاء التطبيق المؤقت عندما تدخل المعاهدة حيز النفاذ، وذلك في فقرة جديدة بشأن إنهاء (إلى جانب المسوغات الأخرى للإلغاء) غير أن النص الذي صدر لاحقا عن لجنة الصياغة (والذي اعتمد في وقت لاحق بوصفه المادة ٢٥) من الاتفاقية، أبقى على نهج اللجنة المتمثل في الإشارة إلى انتهاء التطبيق المؤقت فور دخول المعاهدة حيز النفاذ في الفقرة، عكس الفقرة ٢، المتعلقة بإنهاء التطبيق المؤقت وخلال المناقشة المتعلقة بالمادة ٢٢، والتي أجريت في الجلسة العامة للمؤتمر في عام ١٩٦٩، لاحظ الخبير الاستشاري أنه كان من الوارد ضمنا في مفهوم التطبيق المؤقت أن هذا التطبيق مؤقت ريثما يبدأ النفاذ بصفة نهائية²⁰. فدخول المعاهدة حيز التنفيذ إنما هو الوضع الطبيعي لكل معاهدة وهو ما يجب أن يتم.

المطلب الثاني

الانتهاء الانفرادي والانهاء بالتراضي

يعكس دليل المعاهدات الذي أعده قسم المعاهدات التابع لمكتب الشؤون القانونية في الأمانة العامة القاعدة العامة المنصوص عليها في الفقرة الثانية من المادة ٢٥ من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات: (وللدولة في أي وقت أن تقوم انفراديا بإنهاء هذا التطبيق المؤقت إلا إذا نصت المعاهدة على خلاف ذلك)، وبالمثل، تشير المادة ٤٥ من معاهدة ميثاق الطاقة إلى إمكانية إنهاء التطبيق المؤقت، شريطة أن تعلن الدولة أنها لا تريد أن تكون طرفا في المعاهدة (٣/أ: يجوز لأي طرف موقع على هذه المعاهدة أن ينهي تطبيقه المؤقت لهذه الاتفاقية بموجب إشعار خطي إلى الوديع يفيد فيه أنه لا ينوي أن يكون طرفا متعاقدا في المعاهدة ويصبح إنهاء التطبيق المؤقت من جانب أي طرف موقع نافذا بعد ستين يوما من تاريخ استلام الوديع لذلك الإشعار) اما بخصوص الانتهاء بالتراضي فقد إشارة اليه المادة 7 من اتفاق تنفيذ الجزء الحادي عشر من اتفاقية الأمم المتحدة لقانون البحار إلى ما يلي (٣- ينتهي التطبيق المؤقت لهذا الاتفاق بحلول تاريخ بدء نفاذه، وفي كل

²⁰ - الأمم المتحدة، الوثيقة رقم (A/CN.4/658)، مصدر سابق، ص 35-36.

الأحوال ينتهي التطبيق المؤقت يوم 16 تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٩٨ إذا لم يستوف في ذلك التاريخ الشرط الوارد في الفقرة 1 من المادة 6 والقاضي بقبول الالتزام هذا الاتفاق من جانب ما لا يقل عن سبع دول "يجب أن تكون خمس منها على الأقل دولا متقدمة النمو" من الدول المشار إليها في الفقرة 1 (أ) من القرار الثاني)، ومما يجدر ذكره بشأن هذه المادة أن إنهاء التطبيق المؤقت للاتفاق يتم بحلول التاريخ المقرر لذلك ولا تحتاج الدولة إلى أن تصدر صكاً أو إعلاناً بذلك²¹.

المطلب الثالث

الانتهاء نتيجة لتأخير غير معقول للتصديق أو لضعف احتمال

تضمن الاقتراح الذي تقدم به المقرر الخاص فيتز موريس في عام 1956 بشأن المادة 43 الإشارة التالية التي وردت في الفقرة 1 : (ينتهي الالتزام بتنفيذ المعاهدة مؤقتاً إذا أصر بدء النفاذ النهائي تأخيراً غير معقول أو تبين بوضوح أنه لم يعد محتملاً)، وجرت الإشارة إلى التأخير غير المعقول، الذي يؤدي إلى الاعتقاد بضعف احتمال التصديق بوصفه أساساً لإضفاء بدء النفاذ المؤقت، وذلك في عدة مناسبات لاحقة، فعلى سبيل المثال، أعرب السيد سيل خلال المناقشة في عام 1959، بشأن حكم آخر، عن رأيه بأن الزمن الذي كانت الدول تستطيع فيه أن تتصل من توقيعات مفوضيها قد ولى؛ فهؤلاء المفوضون لم يعودوا مجرد وسطاء محولين، وهم يتمتعون في الوقت الراهن بسلطات خاصة تلزم الدول إلى حد ما، والسلطات المختصة بالتصديق على الصك لم تعد حرة في التصرف بشكل تعسفي، وإذا تصرفت بدافع الهوى المحض أو بسوء نية، وأخرت بدء النفاذ، فيترتب على ذلك نوع من مسؤولية الدولة، وتنطبق هذه الملاحظة إلى حد ما على الحالة الخاصة المتعلقة بالمعاهدات التي يبدأ نفاذها مؤقتاً، وذكر السيد والدوك في اقتراحه المتعلق بالفقرة الفرعية (ب) من المادة ٢١ (٢) المقدم في عام 1962، حالة التأخير غير المعقول لبدء النفاذ الكامل للمعاهدة، كمسوغ يحتج به أي طرف من الأطراف لتوجيه إشعار بالإنهاء، وشرح بأنه تقدم باقتراحه على سبيل القانون المنشود، لأنه من الواضح أنه إذا أخرت الوثائق الضرورية للتصديق أو القبول، أو ما إلى ذلك، تأخيراً غير معقول بحيث يطيل أمد المدة المؤقتة بدون مبرر، فلا بد أن يأتي وقت يصبح فيه من حق الدول أن تطلب إنهاء التطبيق المؤقت للمعاهدة، ومع ذلك، لم

²¹ - الأمم المتحدة، رقم الوثيقة A/CN.4/664، مصدر سابق، ص 16-17.

يلق الاقتراح بربط المسألة بالتأخير غير المعقول استصوابا من اللجنة الجامعة، واعتبر إريك كاسترين الصيغة أبعد ما تكون عن الوضوح، وأعرب السيد خيمينيث دي أراتشاغا عن شكه في مدى استصواب إدراج القاعدة المقترحة على سبيل القانون المنشود في الفقرة ٢ (ب)؛ فقد يترتب عليه إخلال ببعض العلاقات التعاقدية الراسخة، كما أنه يبدو أكثر ارتباطا بإنهاء المعاهدات منه بالآثار القانونية الناتجة عن بدء النفاذ، وأشار المقرر الخاص لاحقا إلى رغبته في إلغاء الفقرة الفرعية (ب)، كما لاحظ بأنه، في بعض الحالات، حصل أن بقيت المعاهدة في حيز النفاذ المؤقت طول مدة حياتها، حيث أن أداة بدء النفاذ المؤقت استخدمت فقط لانتفاء أي توقع للحصول على الموافقة البرلمانية على التصديق في الوقت المحدد، وفي هذه الحالات، لم يبدأ النفاذ الكامل للمعاهدة قط لأن أهداف المعاهدة تحققت دون إنهاء الطابع "المؤقت" لبدء النفاذ أبدا، وفي أعقاب سقوط الفقرة الفرعية (ب)، لم تظهر الصلة بين إنهاء بدء النفاذ المؤقت والتأخير غير المعقول في أي من الصيغ اللاحقة للحكم حتى إقرار المادة ٢٥ من اتفاقية قانون المعاهدات، ومع ذلك، احتفظ بعنصر التأخير، وما ينتج عنه من ضعف احتمال التصديق، في شرح المادة ٢٤، المعتمد في عام ١٩٦٢، الذي نص على عدة أمور منها أنه من الواضح أن التطبيق "المؤقت" للمعاهدة ينتهي عندما يتبين بأن المعاهدة لن تحظى بتصديق أو موافقة أحد الأطراف، ويحصل أحيانا أن يتأخر هذا الأمر وجرت في عام ١٩٦٥ محاولة لإعادة إحياء عنصر ضعف احتمال التصديق ودكرت السويد، في تعليق خطي، بالجزء الوارد في شرح المادة ٢٤ واعتبرت بأن ذلك الجزء يقترب أكثر ما يمكن من الموقف القانوني الذي تركز عليه الممارسة السائدة، واتفق المقرر الخاص مع التعليق التي تقدمت به السويد وقدم في تقريره الرابع، المقدم في عام ١٩٦٥، اقتراحا بإدراج إشارة جديدة إلى المعاهدة التي يستمر نفاذها المؤقت، في جملة حالات، إلى "أن يتبين أن أحد الأطراف لن يصدق على المعاهدة أو يوافق عليها، حسب الحالة"، وفي تلك السنة، وافق السيد خيمينيث دي أراتشاغا على البند الجديد الذي اقترحه المقرر الخاص، لكنه لاحظ بأن الصيغة مناسبة أكثر للمعاهدات الثنائية؛ وأن المعاهدة المتعددة الأطراف لا تزول بالضرورة بالنسبة لباقي الأطراف المعنية، وأشار السيد لاكس إلى أنه في بعض الحالات، لا يكون موقف إحدى الدول من التصديق أو عدم التصديق واضحا أبدا، وأنه كانت هناك عدة حالات ظلت فيها المعاهدات لسنوات على جدول أعمال الهيئات التشريعية المخول لها التصديق عليها، دون أن تتخذ أي إجراءات، واقترح كذلك أن تدرج هذه النقطة بالنص على ضرورة توضيح الدولة لموقفها في غضون مدة زمنية

محددة، وأعرب السيد تونكين عن شكوك بشأن الصيغة الجديدة التي اقترحها المقرر الخاص، وقال إنه لا يمكن ترك المسألة لمجرد الاستنتاج وجرى تجاوز هذه المسألة بالقرار الذي اتخذته اللجنة بعدم إدراج إي إشارة خاصة إلى إنهاء بدء النفاذ المؤقت، وفي عام ١٩٦٩، أعربت الهند عن رأيها بأنه قد يكون من المرغوب فيه وضع حد زمني للدول حتى تفصح عن نيتها بشأن المسألة، حتى لا يطول أمد التطبيق المؤقت إلى ما لا نهاية، ومع ذلك لم تقبل مثل هذه الاقتراحات، واعتمد المؤتمر لاحقاً المادة دون الإشارة إلى الأثر المترتب على التأخير²². ويرى الباحث أنه بالرغم من عدم اعتماد التأخير سبباً لإنهاء التطبيق المؤقت إلا أنه ينبغي بحسب رأي الباحث تبني التأخير غير المبرر كسبب لإنهاء التطبيق المؤقت كونه اليه انتقالية وموقته.

الخاتمة:

وفي ختام بحثنا هذا توصلنا الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات.

أولاً/ الاستنتاجات:

- 1- لا تتحمل الدولة أي التزام قانوني بالتصديق على معاهدة ما، حتى تلك التي وقعت عليها، والتصديق تقديري مع الدول الموقعة ويمكن حجه لأي سبب من الأسباب.
- 2- يعتبر الانضمام أيضاً عملاً طوعياً وتقديرياً من جانب الدولة.
- 3- أن المعاهدات لا تنشئ التزامات قانونية ملزمة قبلها الدخول حيز التنفيذ، حتى بالنسبة للدول الموقعة، مما يخلق مشاكل حيث غالباً ما تكون هناك حاجة ملحة للتطبيق الفوري لأحكام معاهدة موقعة ولكن غير مصدق عليها أو لتطبيقها على دولة غير طرف (سواء كانت موقعة أم لا) في معاهدة متعددة الأطراف دخلت بالفعل حيز التنفيذ فيما يتعلق دول أخرى. على سبيل المثال، قد تكون هناك حاجة فورية للتسوية موقع حدود بحرية معينة.
- 4- التطبيق المؤقت هو حالة مؤقتة في الأصل وليس بديل عن الوضع الطبيعي والذي هو دخول المعاهدة حيز التنفيذ.

ثانياً/ التوصيات: -

²² - الأمم المتحدة، الوثيقة رقم (A/CN.4/658)، مصدر سابق، ص 40-43.

- 1- أن المؤسسات السياسية المحلية ينبغي عليها ان تقبل عمومًا الالتزامات المؤقتة وان تطور الوسائل التي يمكنها من خلالها التعبير عن قبولها بشكل غير رسمي أكثر من الموافقة على التصديق، وبالتالي إضفاء درجة من الشرعية المحلية على هذه الاتفاقات التي قد تكون غير موجودة لولا ذلك.
- 2- ينبغي ان يضاف الى أسباب انتهاء التطبيق المؤقت التأخير غير المبرر للتصديق او ضعف احتمال حصوله.

المصادر

أولاً / المصادر باللغة العربية: -

أ / الكتب: -

- 1- د. مصطفى محمد محمود عبد الكريم: اتفاقية مكافحة الفساد: نفاذ وتطبيق اتفاقية مكافحة الفساد في القانون الداخلي وأثرها في مكافحة الفاسدين واسترداد الأموال، ط1، دار الفكر والقانون، المنصورة، 2012.
- 2- ستيف توليو وتوماس شماليغر: نحو الاتفاق على مفاهيم الامن "قاموس مصطلحات تحديد الأسلحة ونزع السلاح وبناء الثقة"، معهد الأمم المتحدة لبحوث نزع السلاح، جنيف، 2003.

ثانياً / المصادر باللغة الإنكليزية: -

- 1- Sanja Đajić: Provisional Application of Treaties: Critical Assessment of the Rule and International Investment Awards, In book: Harmonisation of Serbian and Hungarian Law with the European Union Law, Vol. II, Publisher: University of Novi Sad, Publishing Centre of the Law Faculty, 2013.
- 2- Laurence R. Helfer: "Flexibility in International Agreements", BY Jeffrey L. Dunoff AND Mark A. Pollack: Interdisciplinary Perspectives on International Law and International Relations, Cambridge University Press, 2013.
- 3- Martin A. Rogof and Barbara E. Gauditz: THE PROVISIONAL APPLICATION OF INTERNATIONAL AGREEMENTS, MAINE LAW REVIEW, vol.39, 1987.
- 4- Anneliese Quast Mertsch: Provisionally Applied Treaties: Their Binding Force and Legal Nature / by Anneliese Quast Mertsch and Eds, Queen Mary studies in international law; vol. 9, 2012.

ثالثا/ وثائق الأمم المتحدة: -

- 1- الأمم المتحدة: الجمعية العامة: لجنة القانون الدولي: التقرير الأول عن التطبيق المؤقت للمعاهدات، A/CN.4/664، 2013.
- 2- الأمم المتحدة: الجمعية العامة، لجنة القانون الدولي العام، الدورة الخامسة والستون، التقرير الأول عن التطبيق المؤقت للمعاهدات، (A/CN/4/664).
- 3- الأمم المتحدة: الاتفاقية الأطارية بشأن تغير المناخ، الاعتبارات القانونية المتعلقة بحدوث فجوة محتملة بين فترة الالتزام الأولى وفترة الالتزام اللاحقة، الوثيقة رقم (FCCC/KP/AWG/2010/10).
- 4- اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام 1969.
- 5- U.N: UNITED NATIONS CONFERENCE ON THE LAW OF TREATIES, First and second sessions, Vienna, 26 March- 24 May 1968 and 9 April- 22 May 1969, OFFICIAL RECORDS, Documents of the Conference, New York, 1971.
- 6- United Nations: international law commission, Summaries of the Work of the International Law Commission, Provisional application of treaties, https://legal.un.org/ilc/summaries/1_12.shtml (26/9/2020).

رابعا/ صفحات الانترنت: -

- 1- د. علي ضوي: القانون الدولي العام، متاح على الرابط التالي: <https://books.google.jo/books?id=xtSMDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq> (2020/9/27).
- 2- René Lefebvre: Treaties, Provisional Application, Max Planck Encyclopedias of International Law, May 2011, <https://opil.ouplaw.com/view/10.1093/law:epil/9780199231690/law-9780199231690-e1486> (26/9/2020).

المعاهدة الدولية في ضوء الرقابة على دستورية القوانين

م.د. قتيبة نزار جاسم العنبيكي

كلية الإسراء الجامعة

بغداد - العراق

qutaibanazar07@gmail.com

م.د. نور ليث مهدي الأعظمي

كلية الإسراء الجامعة

بغداد - العراق

princessnoorlaith@yahoo.com

الملخص بالعربية:

تناولت الدراسة الموسومة بعنوان "المعاهدة الدولية في ضوء الرقابة على دستورية القوانين" مختلف المسائل المتصلة بمشروعية القواعد القانونية الدولية ذات المنشأ التعاهدي الدولي. وذلك لاستقبال هذه القواعد ودمجها ضمن النظام القانوني للدولة. فاهتمت الدراسة باستعراض أوجه عدم المشروعية الإجرائية والموضوعية التي تلحق بالمعاهدة الدولية جراء تخلف اجراء التصديق او اجراء النشر، وكذلك التعارض الموضوعي بين بنود المعاهدة وأحكام الدستور. وتعرضت الدراسة ايضا الى تبيان الآثار المترتبة على عدم دستورية المعاهدة سواء على الصعيد الداخلي أو على المستوى الدولي. وتعد اليوم الرقابة على دستورية المعاهدة الدولية فضلا عن القوانين، من أهم ركائز الدولة الديمقراطية الحديثة إن لم تكن أهمها على الإطلاق، فهذه المسألة تمس بصفة مباشرة الحقوق والحريات الأساسية لأي مجتمع يسوده القانون، ناهيك عن حرص السلطات العامة داخل الدولة عند أداء وظائفها الدستورية على مواكبة التطور الكبير الحاصل في القانون الدولي، وأن تعمل على ضمان توافق الدساتير والقوانين الوطنية مع مبادئه.

الكلمات المفتاحية: المعاهدة الدولية، دستورية القوانين، الدعوى الدستورية، الحريات الأساسية.

International Treaty in the light of Supervision the Constitutionality of Laws
P.H.D Lecter.Noor Laith ALaadami P.H.D Lecter Qutaiba Nizar Alanbaqi
AL-Esra'a University College AL-Esra'a University College
Baghdad-Iraq Baghdad-Iraq
qutaibanazar07@gmail.com princessnoorlaith@yahoo.com

Abstract

This study, which is under the title of " International Treaty in the light of Supervision the Constitutionality of Law, dealt with various issues related to the legitimacy of international legal norms of international treaty origin. So as to receive and integrate these legal norms within the legal system of the state. The study interested in reviewing the procedural and substantive illegality that inflict

international treaties as a result of the failure of the ratification or publication procedure, and the substantive inconsistency between the articles of the treaty and the provisions of the constitution. The study is also presented to explain the implications of the treaty's unconstitutionality of the international treaty as well as the laws, the most important pillars of the state of law with modern democratic traditions, if not the most important of them at all, this issue directly affects the basic rights and freedoms of any society governed by the sovereignty of law, not the mention the keenness of public authorities within the state when performing their constitutional functions to keep pace with the great development in international law. And acts to ensure that national constitution and laws comply with its principles.

Keywords : treaty international, constitutionality of laws, constitutional motion, fundamental freedoms

مقدمة

تعد الرقابة على دستورية التشريعات والمعاهدات الدولية إحدى الآليات الناتجة عن التطور الطبيعي للفكر السياسي والقانوني من أجل الحفاظ على حقوق الدول فضلاً عن الأفراد وصيانة حرياتهم، وحماية هؤلاء من شطط السلطات القائمة على التشريع أو على المعاهدة.

وفي البداية كانت تتولى البرلمانات ذاتها مهمة مراقبة دستورية التشريعات والمعاهدات الدولية، عبر لجان برلمانية أنشئت خصيصاً لبحث مدى توافق مشروعات القوانين و أحكام الدستور قبل مناقشتها والتصويت عليها بصفة نهائية.

ففي فرنسا كانت تقوم بهذه المهمة هيئة خاصة داخل البرلمان هي "هيئة محلفي الدستور" في ظل دستور 1795، ثم "مجلس الشيوخ المحافظ" في الفترة ما بين عامي 1799 و 1852⁽¹⁾.

ولما كان من غير المنطقي أن تلعب البرلمانات دور الخصم والحكم في آن واحد، عن طريق سن التشريعات، ثم مراجعة تمثيها مع الدستور، أصبح لا بد من إيكال مهمة مراجعة دستورية التشريعات إلى المحاكم، وذلك إعمالاً لمبدأ الفصل بين السلطات، وتسليماً بدور القضاء البديهي في فحص مشروعية التصرفات القانونية، وإمعاناً في التأكيد على ضرورة احترام حقوق الأفراد وحرياتهم العامة والفردية. وبذلك

كان التطور نحو إقرار الرقابة القضائية على دستورية التشريعات والمعاهدات الدولية. ومن المعروف أن الرقابة القضائية على دستورية التشريعات - بما فيها المعاهدات الدولية - تتم إما بصورة سابقة، وإما بصورة لاحقة على دخول التشريع في التطبيق، وذلك على حسب ما يراه المشرع الدستوري في كل دولة من توافر هذه الطريقة أو تلك و الظروف التاريخية والسياسية والقانونية لدولته. والرقابة الدستورية التي تتم في مرحلة سابقة على دخول التشريع في التطبيق تسمى كذلك "الرقابة الوقائية"، وقد وصفت بالوقائية لأنها تهدف، في نهاية المطاف، إلى تقليل فرص دخول تشريعات غير دستورية إلى النظم القانونية، استناداً إلى الحكمة القائلة بأن "الوقاية خير من العلاج". وكما هو من المعروف أن الرقابة الوقائية قد نشأت في بادئ الأمر في فرنسا، وارتبطت بالظروف التاريخية والسياسية لهذا البلد.⁽²⁾

والواقع أن نجاح التجربة الفرنسية، منذ عام 1958، قد أدى إلى انتشار أسلوب الرقابة القضائية السابقة على دستورية التشريعات في العديد من النظم القانونية المعاصرة في داخل أوروبا أو خارجها.⁽³⁾ ولما كان القانون الدولي الاتفاقي، قد شهد تطوراً هائلاً بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، فقد أصبحت المعاهدات الدولية أهم وسائل تنظيم التعاون والتواصل بين أعضاء المجتمع الدولي في كافة المجالات. وانطلاقاً من الطبيعة الخاصة للمعاهدات وحساسية مركزها في النظم القانونية الداخلية، وخطورة إخضاعها للرقابة الدستورية اللاحقة، فقد ذهب العديد من النظم القانونية إلى إخضاعها للرقابة الدستورية السابقة على الارتباط النهائي بها، أي في الفترة الفاصلة بين إقرارها بواسطة البرلمان والتصديق عليها بواسطة السلطة المختصة بذلك.

ومن المعروف أن المعاهدة الدولية تتفق مع التشريع الوطني في قدرتها على تعديل المراكز القانونية للمخاطبين بأحكامها في القانون الداخلي. إلا أنها تختلف عنه اختلافاً جوهرياً، فهذا الأخير يعد تعبيراً عن إرادة وسيادة دولة واحدة، في حين أن المعاهدة هي تعبير عن إرادة وسيادة دولتين أو أكثر. ولا شك أن قياس المعاهدات الدولية على أعمال السيادة يعد أمراً مجافياً للمنطق القانوني السليم،

فالمعاهدة التي انعقدت وتم التصديق عليها ونشرها بشكل سليم تعتبر قانوناً من قوانين الدولة، ولا يصح أن تكون سيقاً مسلطاً على رقاب المخاطبين بأحكامها، بحيث لا يمكنهم لا طلب التعويض عن الأضرار التي تصيبهم من جراء تطبيقها، ولا الاستناد إليها في طلبات إلغاء القرارات الإدارية والتعويض عنها. والمعاهدة إذن تشريع من تشريعات الدولة، ولا سبيل إلى حسن تطبيقها في القانون الداخلي إلا بإعطائها قرينة الدستورية، وذلك عن طريق إخضاعها لنظام الرقابة السابقة على دستورية التشريعات وليس عن طريق إخراجها من مجال الرقابة اللاحقة على دستورية القوانين كلما كان هناك تعارض بينها وبين الدستور.

وسوف نقسم البحث إلى المباحث الآتية:

المبحث الأول: نظم الرقابة على دستورية القوانين والمعاهدات في العالم.

المبحث الثاني: أوجه عدم دستورية المعاهدات الدولية.

المبحث الثالث: السلطات المختصة بتحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية.

المبحث الرابع: أساليب الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية.

المبحث الخامس: آثار الحكم بعدم دستورية المعاهدة الدولية على التزامات الدولة.

المبحث الأول: نظم الرقابة على دستورية القوانين والمعاهدات في العالم

بما أن الرقابة على دستورية القوانين من المظاهر الأساسية لنفاذ القاعدة الدستورية، فهي الضمانة الأساسية لعدم الخروج عن روح ومنطق المبادئ الدستورية، فإن الكثير من دول العالم قد أخذت بها. و مهما كان الأسلوب الذي تعتمد عليه كل دولة لإحقاق ذلك، سواء اعتمد نظام الرقابة السياسية على دستورية القوانين أو نظم الرقابة القضائية⁽⁴⁾، وسواء كانت تلك الرقابة سابقة أو لاحقة على صدور القانون، وهو ما سنتابعه عن طريق المطلبين الآتيين.

المطلب الأول: الرقابة السياسية على دستورية القوانين

تعرف الرقابة السياسية على القوانين بأنها رقابة وقائية تسبق صدور القانون وتحول دون صدوره إذا كان مخالفاً لنص في الدستور، وتقوم بعملية الرقابة على دستورية القوانين إما هيئة نيابية وإما هيئة

سياسية⁽⁵⁾. والملاحظ على هذا التعريف أنه غير دقيق في جزئه الأول، لأن الرقابة السياسية لا تكون دائماً رقابة سابقة ووقائية على صدور القانون - وإن كان ذلك هو الحاصل في أغلب النظم التي تتخذ الرقابة السياسية أسلوباً لها - ذلك أن كثير من دول العالم تعمل بنظام الرقابة السياسية اللاحقة على صدور القوانين، مثلما هو جاري العمل به في دولة الجزائر حيث إن الرقابة سياسة سابقة ولاحقة على صدور القوانين⁽⁶⁾.

كما أن الرقابة السابقة ليست مقتصرة ومحصورة في الرقابة السياسية بل يمكن أن نجدها في الرقابة القضائية، مثلما هو الحال في الجمهورية العربية السورية، حيث توجد رقابة قضائية وسابقة في الوقت نفسه⁽⁷⁾. وتنقسم الرقابة السياسية على دستورية القوانين - كما جرى التنويه آنفاً - إلى قسمين: رقابة عن طريق مجلس دستوري، ورقابة عن طريق هيئة نيابية. وسوف نعالج كلاهما في فرع مستقل وكالاتي: الفرع الأول: الرقابة على دستورية القوانين بواسطة مجلس دستوري

تعهد بعض دساتير العالم بمهمة الرقابة على دستورية القوانين والمعاهدات الدولية إلى هيئات مشكلة تشكياً سياسياً، وذلك بغرض التحقق من مدى مطابقة القانون للدستور، سواء أكانت عملية التحقق هذه وقائية سابقة على صدور القانون كما هو الحال في فرنسا⁽⁸⁾، أو كانت علاجية لاحقة على صدور القانون، وإن كانت هذه الأخيرة قليلة الوجود بين الدول التي تأخذ بالرقابة السياسية.

ويعد المجلس الدستوري أهم وأبرز هذه الهيئات المشكلة تشكياً سياسياً⁽⁹⁾، والذي يرجع الفضل في ظهوره إلى الفكرة التي جاء بها الفقيه الفرنسي (سييز) والذي طالب فيها بإنشاء هيئة سياسية تخول لها مهمة إلغاء القوانين المخالفة للدستور، وذلك بغية حماية الدستور من اعتداءات السلطة التشريعية عليه

عند قيامها بسن قوانين مخالفة لأحكامه.

الفرع الثاني: الرقابة على دستورية القوانين بواسطة هيئة نيابية

انتشر هذا النوع من الرقابة في الدول الاشتراكية التي تعلق فيها كلمة الهيئات المنتخبة شعبياً على كل المؤسسات الأخرى في الدولة⁽¹⁰⁾. ولكن هذا النوع من الرقابة على دستورية القوانين هو أكثر الأنواع عرضة للانتقاد لأن مهمة الرقابة فيه موكلة إلى نفس الهيئة التي تقوم بالتشريع، مما يجعلنا أمام نوع من أنواع الرقابة الذاتية، والتي من أبرز سماتها ضعف الأداء خشية الوقوع في تناقضات تنقص من قيمة ومكانة الهيئة بين المؤسسات الأخرى للدولة.

المطلب الثاني: الرقابة القضائية على دستورية القوانين

يقصد بالرقابة القضائية على دستورية القوانين تلك الرقابة القانونية التي تختص بها هيئة قضائية مهمتها التحقق من تطابق القانون مع مضمون الدستور⁽¹¹⁾، والتأكد من الالتزام بالحدود التي رسمها الدستور، ولقد ازداد التوجه إلى الاهتمام بالرقابة القضائية بعد ظهور عدة عيوب في نظام الرقابة السياسية، ومحاولة إيجاد نوع من الرقابة تخضع لأشخاص لهم تكوين قانوني محكم، ويتمتعون بالحياة والاستقلالية، إضافة إلى ما يتميز به القضاء من علنية في الجلسات وحرية في تبين وجهات النظر⁽¹²⁾. ولقد تعددت وتنوعت أساليب الرقابة القضائية على دستورية القوانين والمعاهدات الدولية، لكنها في الغالب لا تخرج عن نوعين هما: الرقابة القضائية بطريق الدعوى المباشرة والرقابة القضائية عن طريق الدفع.

المبحث الثاني: أوجه عدم دستورية المعاهدات الدولية

انطلاقاً من أن مبدأ المشروعية يعني خضوع جميع تصرفات الدولة للقانون، فإن المعاهدات الدولية باعتبارها تصرفاً قانونياً لا بد أن لا تخرج عن هذا المبدأ، أي وجوب خضوع المعاهدة الدولية في جميع مراحل إبرامها ودخولها حيز النفاذ للقانون، والذي في أعلى هرمه توجد القواعد الدستورية. وكذلك الأمر بالنسبة للأحكام التي تتضمنها المعاهدات الدولية، يجب أن لا تتعارض مع أحكام الدستور. لذا سوف

تتولى دراسة هذا المبحث من خلال مطلبين اثنين:

المطلب الأول: الحدود والضوابط الإجرائية

يقصد بالحدود والضوابط الإجرائية مجموعة الإجراءات المنصوص عليها في الدستور، والتي تتعلق باستقبال ونفاذ المعاهدات الدولية. وبالنظر في معظم دساتير دول العالم فإننا نجد أنها تركز على إجرائين هامين هما التصديق والنشر، واللذين بغياهما أو بخلل في طريقة إجرائهما تدخل المعاهدة الدولية دائرة عدم الدستورية. وبالتالي فإن أية معاهدة دولية حتى لا تتخطى الحدود والضوابط التي تؤدي بها إلى أن يشوبها عيب عدم الدستورية الإجرائية، لا بد أن تتحرى الدولة الطرف في تلك المعاهدة مدى مراعاتها لهذين الإجرائين. ومن هنا يتضح لنا جلياً المقصود بأوجه عدم المشروعية الإجرائية، والذي فحواه تخلف أو غياب أحد الإجراءات القانونية التي يستوجبها الدستورية من أجل جعل معاهدة دولية ما، واجبة التطبيق داخل إقليم الدولة الطرف فيها، وهذه الإجراءات تتمثل عادة في التصديق على المعاهدة ونشرها بعد التصديق عليها.

المطلب الثاني: الحدود والضوابط الموضوعية

تعتبر هذه الحدود والضوابط أساس عدم التعارض بين الأحكام الموضوعية في المعاهدات الدولية وأحكام الدستور، والتي بغياهما تقع المعاهدة الدولية في مأزق عدم المشروعية. وهنا لا بد أن ينظر إلى جميع أحكام الدستور كوحدة قانونية موضوعية متكاملة ومنسجمة، وكذلك الأمر نفسه بالنسبة لأحكام المعاهدة الدولية التي يجب أن ينظر إليها كجزء لا يتجزأ.

إذن فحتى تنعدم في المعاهدة الدولية أوجه عدم المشروعية الموضوعية، فإنها لا بد أن تخلو من أي تعارض أو تناقض مع الأحكام الموضوعية في الدستور، بما فيها المبادئ الدستورية التي يتكئ عليها النظام الدستوري في الدولة، والأسس التي يقوم عليها النظام السياسي للدولة. وإذا حاولنا حصر مجموعة الحدود والضوابط الموضوعية التي يتوجب احترامها قبل التصديق على المعاهدات الدولية، فإننا نجد أنها كثيرة ومتشعبة، أبرزها ما يلي: (13)

1- وجوب احترام المقومات الدستورية السياسية والاجتماعية والاقتصادية، كالتعددية الحزبية، والتوزيع

العادل للدخل القومي،... إلخ.2- وجوب احترام مبادئ الشريعة الإسلامية، والحفاظ على الدين والعرض والمال والنفس والعقل... إلخ.3- وجوب احترام الحقوق والحريات العامة، كحظر التمييز بين المواطنين، أو حظر إبعاد المواطنين عن البلد أو منعهم من العودة إليه، أو حظر تسليم اللاجئين السياسيين... إلخ

المبحث الثالث: طرق تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية
تختلف طرق تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية، بل على دستورية القوانين بصفة عامة من دولة إلى أخرى، وذلك بحسب أسلوب الرقابة الذي انتهجته الدولة في نظامها الدستوري الداخلي، فهناك دول انتهجت أسلوب أو طريق الرقابة القضائية السابقة كالجمهورية الفرنسية، وهناك دول انتهجت أسلوب أو طريق الرقابة القضائية اللاحقة كجمهورية مصر العربية، وهناك دول انتهجت أسلوب أو طريق الرقابة السياسية السابقة واللاحقة كدولة الجزائر، ومن هنا سوف نعرض لطرق تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية في المطالب الآتية:

المطلب الأول: طريق تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية أمام المجلس الدستوري الفرنسي
يقضي أسلوب الرقابة السابقة على دستورية التشريعات في فرنسا بتدخل المجلس الدستوري في الفترة الفاصلة بين التصويت على التشريع بواسطة البرلمان وإصداره من قبل السلطة المختصة بذلك⁽¹⁴⁾. ويكون تدخل المجلس بناء على طلب تتقدم به واحدة أو أكثر من خمس سلطات دستورية حددها الدستور الفرنسي على سبيل الحصر، فليس للأفراد الحق في تحريك الرقابة أمام المجلس الدستوري الفرنسي، لأن اللحظة التي تراقب فيها دستورية التشريعات تعني أن الأفراد ليسوا مخاطبين بعد بأحكامها.

وفيما يتعلق بالمعاهدات الدولية، فقد حددت المادة (54) من الدستور السلطات المختصة بتحريك الرقابة بشأنها، وحتى عام 1992، كان الحق في تحريك الرقابة أمام المجلس الدستوري على مشروعات المعاهدات مقصوراً على رئيس الدولة والوزير الأول ورئيس مجلس البرلمان. ولكن قد تم في ذلك العام تعديل نص المادة (54) من الدستور بحيث أصبح من حق ستين عضواً في البرلمان (نواباً أو شيوخاً) أن يمارسوا هذا الحق.

المطلب الثاني: طرق تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية أمام المحكمة الدستورية العليا المصرية
إن الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية في مصر تتم بنفس الطريقة التي تخضع لها القوانين العادية واللوائح، وهو ما جاء في نص المادة (29) من قانون المحكمة الدستورية العليا والتي نصت على "تتولى المحكمة الرقابة القضائية على دستورية القوانين واللوائح على الوجه التالي:

1- إذا تراءى لإحدى المحاكم أو الهيئات ذات الاختصاص القضائي أثناء نظر إحدى الدعاوى عدم دستورية نص في قانون أو لائحة لازم للفصل في النزاع، أوقفت الدعوى وأحالت الأوراق بغير رسوم إلى المحكمة الدستورية العليا للفصل في المسألة الدستورية.

2- إذا دفع أحد الخصوم أثناء نظر دعوى أمام إحدى المحاكم أو الهيئات ذات الاختصاص القضائي بعدم دستورية نص في قانون أو لائحة، ورأت المحكمة أو الهيئة أن الدفع جدي، أجلت الدعوى وحددت لمن آثار الدفع ميعادًا لا يتجاوز ثلاثة أشهر لرفع الدعوى بذلك أمام المحكمة الدستورية العليا، فإن لم ترفع الدعوى في الميعاد اعتبر الدفع كأن لم يكن".

وكذلك ما نصت عليه المادة 27 من نفس القانون والتي جاء فيها "يجوز للمحكمة في جميع الحالات أن تقضي بعدم دستورية أي نص في قانون أو لائحة يعرض لها بمناسبة ممارسة اختصاصاتها ويتصل بالنزاع المطروح عليها، وذلك بعد اتباع الإجراءات المقررة لتحضير الدعاوى الدستورية".

ومن هنا يمكن استخلاص الطرق التي يتم من خلالها تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية باعتبارها في نفس مرتبة القانون العادي بعد أن يتم التصديق عليها ونشرها، وهذه الطرق هي:

1- الإحالة من محكمة الموضوع. 2- الدفع من جانب الخصوم. 3- التصدي من جانب المحكمة الدستورية العليا. وهو ما سنتطرق إليه عبر الفروع الثلاثة الآتية:

الفرع الأول: الإحالة من محكمة الموضوع

مفاد الفقرة (أ) من المادة 25 من قانون المحكمة الدستورية العليا رقم 48 لسنة 1979، هو أنه إذا رأت محكمة الموضوع - أيًا كانت درجتها - أثناء قيامها بالنظر في نزاع مطروح عليها أن أحد أطراف الخصومة يستند إلى نصوص قانونية بغية تطبيقها على ذلك النزاع (هذه النصوص يمكن أن تكون نصوص معاهدة دولية)، ورأت المحكمة (محكمة الموضوع) أن نصوص تلك المعاهدة أو بعضها مخالف للدستور،

ففي هذه الحالة تقوم تلك المحكمة بتقرير وقف النظر في تلك الدعوى وإحالتها (أي نصوص المعاهدة) إلى المحكمة الدستورية العليا للبت في دستوريته من عدمه.

يتضح لنا أنه لأي محكمة في السلم القضائي، وكذلك لأي هيئة ذات اختصاص قضائي في جمهورية مصر العربية أن تثير مسألة دستورية معاهدة ما من تلقاء نفسها، إذا كانت تلك المعاهدة أو أحد نصوصها لازماً للفصل في النزاع المعروض عليها، وفي أي حالة تكون عليها الدعوى⁽¹⁵⁾، وذلك بأن تقوم محكمة الموضوع بتوقيف النظر في الدعوى المعروضة عليها وإحالة أوراق القضية إلى المحكمة الدستورية العليا للفصل في دستورية تلك المعاهدة.

والغرض من إعطاء محكمة الموضوع صلاحية الإحالة إلى المحكمة الدستورية العليا، هو بغية تطهير النصوص القانونية من عيب عدم الدستورية قبل أن يستند إليها أحد الخصوم في الدعوى المطروحة أمامها، وهي وسيلة ناجحة في تحقيق الهدف من الرقابة على الدستورية، لأنه من الممكن جداً أن يستند أحد الخصوم إلى نصوص وردت في معاهدة دولية وهو يعلم أن تلك النصوص مخالفة للدستور، وبالتالي لا يمكنه الاستفادة من عدم دستورية معاهدة ما للفوز بالحكم لصالحه.

وعند قيام محكمة الموضوع بإحالة نصوص المعاهدة المشتبه في عدم دستورتها إلى المحكمة الدستورية العليا، لا بد أن يكون قرار الإحالة متضمناً المواد المشتبه بعدم دستورتها، وكذلك نصوص الدستور المعنية بذلك، وكذلك تبين أوجه المخالفة، وذلك وفقاً لنص المادة 30 من قانون المحكمة الدستورية العليا والتي نصت "يجب أن يتضمن القرار الصادر بالإحالة إلى المحكمة الدستورية العليا أو صحيفة الدعوى المرفوعة إليها وفقاً لحكم المادة السابقة بيان النص التشريعي المطعون بعدم دستوريته والنص الدستوري المدعى بمخالفته وأوجه المخالفة".

يجدر بنا أن نذكر أن قرار الإحالة من محكمة الموضوع لا يجوز الطعن عليه بأوجه الطعن المقررة قانوناً، كذلك فقد ربط المشرع في نص المادة 29 بين الإحالة من محكمة الموضوع إلى المحكمة الدستورية العليا وبين أن تكون النصوص المشتبه في عدم دستورتها لازمة للفصل في النزاع المطروح⁽¹⁶⁾، مما يجعل

سلطة المحكمة المحيلة في هذا النص واسعة وغير مقيدة برقابة المحكمة الأعلى منها. (17)

الفرع الثاني : الدفع من جانب الخصوم

هذا النوع من طرق تحريك الرقابة على الدستورية نصت عليه المادة 29 من قانون المحكم الدستورية العليا، وذلك في الفقرة (ب) عندما نصت على أنه "إذا دفع أحد الخصوم أثناء نظر الدعوى أمام المحاكم أو الهيئات ذات الاختصاص القضائي بعدم دستورية نص في قانون أو لائحة، ورأت المحكمة أو الهيئة أن الدفع جدي، أجلت نظر الدعوى وحددت لمن أثار الدفع ميعادًا لا يتجاوز ثلاثة أشهر لرفع الدعوى بذلك أمام المحكمة الدستورية العليا، فإذا لم ترفع الدعوى في الميعاد، اعتبر الدفع كأن لم يكن".

انطلاقًا من هذه المادة، وباعتبار أن المعاهدة الدولية بعد التصديق عليها ونشرها تصبح في مرتبة القانون، فإنه إذا دفع أحد الخصوم في نزاع معين أمام إحدى المحاكم أو الهيئات ذات الاختصاص القضائي بعدم دستورية معاهدة دولية متصلة بالنزاع، ورأت تلك المحكمة أن ذلك الدفع جدي، قامت بتأجيل نظر الدعوى، وحددت للطرف الذي قام بالدفع ميعادًا لا يتجاوز ثلاثة أشهر لرفع دعواه أمام المحكمة الدستورية العليا، وإذا لم يرفع هذا الخصم برفع دعواه في خلال الأجل الذي تحدده محكمة الموضوع، فإن دفعه بعدم دستورية تلك المعاهدة يعتبر كأن لم يكن. وقد اختلف فقهاء القانون الدستوري في مصر حول المقصود بجدية الدفع (18)، فقد ذهب فريق منهم إلى اعتبار الدفع الجدي هو الذي لا يستهدف إطالة أمد الدعوى، وذهب فريق آخر إلى أن الدفع الجدي هو الذي ينصب حول قانون أو لائحة أو معاهدة متصلة بموضوع النزاع وأن يكون هناك احتمال عدم دستورية النص المطعون فيه.

أما عن الأجل الذي تحدده محكمة الموضوع للخصم صاحب الدفع من أجل رفع دعواه بالطعن بعدم دستورية المعاهدة التي تمسك بها الخصم الثاني، فإنه لا يتجاوز الثلاثة أشهر، وإذا لم يقوم بالتخاذ الإجراءات اللازمة للطعن اعتبر دفعه كأن لم يكن أصلاً. وبالتالي فإن اقتناع قاضي الموضوع بجدية الدفع وإقراره له، لا بد أن يتبعه تأجيل النظر في الدعوى (19)، وتحديد أجل معين لمثير الدفع للطعن على

المعاهدة بعدم الدستورية أمام المحكمة الدستورية العليا.

الفرع الثالث: التصدي من جانب المحكمة الدستورية العليا

التصدي من جانب المحكمة الدستورية العليا هو ثالث وسيلة لاتصال المحكمة بالمعاهدات الدولية والقوانين بصفة عامة، وقد نظمت هذه الوسيلة المادة 27 من قانون المحكمة لسنة 1979، والتي جاء فيها "يجوز للمحكمة في جميع الحالات أن تقضي بعدم دستورية أي نص في قانون أو لائحة يعرض لها بمناسبة ممارسة اختصاصاتها ويتصل بالنزاع المطروح عليها، وذلك بعد اتباع الإجراءات المقررة لتحضير الدعاوى الدستورية". حيث إن المشرع المصري لم يكتف بوسيلتي الإحالة من جانب محكمة الموضوع والدفع من جانب أحد الخصوم، بل أضاف هذه الوسيلة الثالثة والتي مغزاها أنه عند قيام المحكمة الدستورية العليا بممارسة اختصاصاتها قد تتعرض لأي نص في قانون أو لائحة أو معاهدة دولية قد يبدو لها أنه غير دستوري شريطة أن يكون ذلك النص متصلاً بالنزاع المعروض عليها أثناء ممارستها للاختصاصات المخولة لها بحكم القانون (الرقابة على الدستورية، تفسير نصوص القوانين، الفصل في تنازع الاختصاص، وكذلك الفصل في التنازع الذي يقوم بشأن تنفيذ حكمين نهائيين متناقضين).

وبالتالي إذا ارتأت المحكمة الدستورية العليا وهي تمارس اختصاصاتها القانونية، أن أحد نصوص المعاهدة التي تتصل بالنزاع المعروض عليها فيه ما يتعارض مع الدستور، حكمت بعدم دستورية ذلك النص من غير أي داع لأن يثار أي دفع بعدم دستورية (20). لكن الأمر الذي يجب لفت الانتباه إليه، أنه عند قيام المحكمة الدستورية العليا بممارسة الرخصة الممنوحة لها بالتصدي، فإنها تخضع لبعض الضوابط وذلك بإجماع الكثير من أساتذة القانون الدستوري في مصر (21)، وهذه الضوابط نذكر منها:

1- التصدي حق تمارسه المحكمة الدستورية العليا من تلقاء نفسها ولا يقدم إليها في صورة دفع من أحد الخصوم.

2- لا يجب أن يكون النص المشتبه في عدم دستوريته متصلاً اتصالاً وثيقاً بالنزاع المطروح على المحكمة، بل يكفي أن تكون بينهما صلة خفيفة.

- 3- إذا استخدمت المحكمة رخصة التصدي، لا يعني بتأناً أن النص غير دستوري، بل هو مجرد شك في عدم دستوريته، قد ينتهي بالجزم أو بنفي تلك الشبهة عنه.
- 4- لا وجود لأية مواعيد تنقيد بما المحكمة الدستورية العليا عند استعمالها لرخصة التصدي.
- المطلب الثالث: طريق تحرير الرقابة على الدستورية المعاهدات الدولية أمام المجلس الدستوري الجزائري باعتبار أن الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية في الجزائر هي رقابة سياسية، فإن المؤسس الدستوري الجزائري حدد الأشخاص الذين يحق لهم إخطار المجلس الدستوري لبحث دستورية قانون أو معاهدة ما، وحدد كذلك كيفيات الإخطار، ومن أجل بيان طرق اتصال المجلس الدستوري بالمعاهدات الدولية، فإننا نقسم هذا المطلب إلى فرعين:
- الفرع الأول: سلطة إخطار المجلس الدستوري الجزائري
- نصت المادة 166 من الدستور الجزائري الحالي لسنة 1996 على أن "يخطر رئيس الجمهورية أو رئيس المجلس الشعبي الوطني، أو رئيس مجلس الأمة المجلس الدستوري".
- من خلال نص المادة 166، يتضح أن الدستور الجزائري قد حصر سلطة إخطار المجلس الدستوري لمراقبة دستورية المعاهدات والقوانين والتنظيمات في يد ثلاثة أشخاص فقط، وهم كلاً من رئيس الجمهورية، ورئيس مجلس الأمة، ورئيس المجلس الشعبي الوطني.
- الفرع الثاني: كيفية إخطار المجلس الدستوري
- حسب النظام المحدد لقواعد عمل المجلس الدستوري لسنة 2000، فإن إخطار المجلس الدستوري يتم عن طريق رسالة موجهة إلى رئيسه من طرف الأشخاص المذكورين في نص المادة 166، وبعد وصول هذه الرسالة، فإن نظام عمل المجلس الدستوري يكون كالآتي:-
- 1- تسجيل رسالة الإخطار لدى الأمانة العامة للمجلس، مصحوبة بنسخة من المعاهدة أو القانون المراد التحقق من دستوريته.
- 2- يقوم رئيس المجلس الدستوري بتعيين مقرر من بين أعضاء المجلس ليتكفل بدراسة الملف.
- 3- يخول هذا العضو، ويمنح كافة الصلاحيات بما فيها الحق في استشارة أي خبير يختاره، ويقوم بجمع كل الوثائق المتعلقة بالملف.

4- يقدم المقرر نسخة التقرير الذي أعده إلى كل من رئيس المجلس الدستوري وجميع أعضاء المجلس التسعة، والذي يحتوي على مشروع القرار أو الرأي الذي يقترحه.

5- يجتمع أعضاء المجلس الدستوري في جلسة مغلقة، ليخرجوا بعد ذلك بالقرار أو الرأي وذلك بأغلبية الأعضاء وفي الآجال المحددة لذلك. (22)

وعندما نتطرق لموضوع إخطار المجلس الدستوري بغية تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية، نجد أنه من الضروري لفت الانتباه إلى بعض الملاحظات حول طريقة عمل هذه المؤسسة الدستورية والتي منها:-

- 1- اجتماع أعضاء المجلس الدستوري يكون بعد استدعاء من رئيس المجلس.
- 2- لا يفصل المجلس الدستوري في أية قضية إلا بحضور سبعة من أعضائه على الأقل.
- 3- في حالة تساوي الأصوات يكون صوت رئيس المجلس هو الصوت المرجح.
- 4- تبلغ آراء وقرارات المجلس موقعة من جميع أعضائه إلى رئيس الجمهورية إذا كان هو من قام بعملية الإخطار، أو إلى أحد رئيسي غرفتي البرلمان إذا كان الإخطار من أحدهما.
- 5- ترسل قرارات وآراء المجلس الدستوري إلى الأمين العام للحكومة لنشرها في الجريدة الرسمية.

المبحث الرابع: أساليب الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية

تقوم الجهة أو الهيئة المنوط بها القيام بعملية الرقابة بفحص مدى دستورية المعاهدات الدولية الخاضعة لرقابتها إما بصورة مباشرة وإما بصورة غير مباشرة.

والأسلوب المباشر في الرقابة يعني إخضاع المعاهدة ذاتها لرقابة الجهة أو الهيئة المنوط بها فحص مدى دستورية المعاهدات، إذا ما طلبت منها ذلك إحدى السلطات المختصة والمحددة في الدستور الداخلي للدولة. أما الأسلوب غير المباشر في الرقابة فيعني إخضاع قوانين التصديق على المعاهدات الدولية لرقابة الجهة أو الهيئة المنوط بها فحص مدى دستورية المعاهدات الدولية، وسمت الرقابة في هذه الحالة بالرقابة غير المباشرة على دستورية المعاهدات لأن من شأن ذلك أن يؤدي بالجهة أو الهيئة المعنية إلى التصدي لأحكام المعاهدات ذاتها وهي بصدد بحث مدى دستورية قوانين التصديق عليها. وسوف نعرض لهذا المبحثين في

المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: الأسلوب غير المباشر في الرقابة على دستورية المعاهدات

يقصد بالأسلوب غير المباشر في الرقابة على دستورية المعاهدات بحث مدى دستورية قوانين التصديق على المعاهدات الدولية. فعلى سبيل المثال نجد أن المادة 61 من الدستور الفرنسي لعام 1958 كانت تعطي الحق في تحريك الرقابة على دستورية المعاهدات والتشريعات في فرنسا لسلطات أربع حددتها على سبيل الحصر وهي: رئيس الجمهورية، ورئيس الحكومة، ورئيسا مجلسي البرلمان. غير أنه قد تم تعديل هذه المادة في عام 1974 بإضافة فقرة ثانية إليها، وبمقتضى هذا التعديل أصبح من حق ستين عضوا في الجمعية الوطنية أو في مجلس الشيوخ أن يطلبوا إلى المجلس الدستوري التدخل لبحث دستورية القوانين العامة أسوة بالسلطات الأربع سالفة الذكر. وقد سمح ذلك للبرلمانيين - خصوصا المنتمين منهم إلى أحزاب المعارضة - بطلب تدخل المجلس الدستوري لبحث مدى دستورية المعاهدات وذلك عن طريق تحريك الرقابة على قوانين التصديق عليها، وذلك قياسا لهذه القوانين على القوانين العادية.

والواقع أن تحريك الرقابة على دستورية المعاهدة بالأسلوب غير المباشر ليس مقصورا - عملاً بالفقرة الثانية من المادة 61 من الدستور الفرنسي - على البرلمانيين، ولكن يمكن أن يتم أيضاً عملاً بمقتضى الفقرة الأولى من نفس المادة بناء على طلب من رئيس الجمهورية والوزير الأول ورئيسي مجلس البرلمان، وهي نفسها السلطات التي كان يمكنها تحريك الرقابة على المعاهدة منذ صدور الدستور في عام 1958 وحتى عام 1992، ولها الحق كذلك في تحريك الرقابة بالنسبة للقوانين العادية وبالمقياس عليها قوانين التصديق على المعاهدات، وإن كان لجوؤها إلى المادة 54 لمهاجمة المعاهدات بصورة مباشرة حتى عام 1992 قد أدى إلى عدم لجوئها إلى أسلوب الرقابة غير المباشرة.

المطلب الثاني: الأسلوب المباشر في الرقابة على دستورية المعاهدات

يعني الأسلوب المباشر في الرقابة على دستورية المعاهدات، إخضاع هذه الأخيرة لمباشرة لرقابة الجهة أو الهيئة المنوط بها فحص مدى دستورية المعاهدات، دون الالتفاف عبر قوانين التصديق عليها كما رأينا بالنسبة للرقابة غير المباشرة.

و نصت على هذا النوع من الرقابة المباشرة ونظمتها - على سبيل المثال - المادة 54 من الدستور الفرنسي والتي تنص على أنه "إذا قضي المجلس الدستوري، بناء على طلب من رئيس الجمهورية، أو من الوزير الأول، أو من أحد رئيسي مجلسي البرلمان، أو من ستين عضوًا في الجمعية الوطنية، أو في مجلس الشيوخ، أن تعهدًا دوليًا يحتوي على حكم مخالف للدستور فإن الترخيص بالتصديق عليه أو إقراره لا يمكن أن يحدث إلا بعد تعديل الدستور".

وقد رأينا أن لجوء البرلمانيين إلى طلب تدخل المجلس الدستوري على أساس المادة 2/61 من الدستور الفرنسي لمراجعة دستورية قانون التصديق على المعاهدات، يهدف في غالب الأحوال إلى التوصل بصورة غير مباشرة إلى بحث مدى دستورية المعاهدة ذاتها، وأنه كانت هناك حالات لم يقصد منها البرلمانيون سوى التوصل إلى الحكم بعدم دستورية قانون التصديق ذاته لاحتوائه على بعض العيوب الإجرائية. ولكن الأمر يختلف تمامًا بالنسبة للهدف من الأسلوب المباشر في الرقابة على دستورية المعاهدات الذي نظمته المادة 54 من الدستور الفرنسي، حيث تهدف السلطات المختصة بتحريك الرقابة دائمًا إلى إثارة مسألة عدم دستورية المعاهدة ذاتها، من ناحية الشكل أو من ناحية الموضوع. وسواء توصل المجلس الدستوري لممارسة اختصاصه بالرقابة على دستورية المعاهدة بالأسلوب غير المباشر أي عن طريق بحث مدى دستورية قانون التصديق أو بالأسلوب المباشر أي عن طريق البدء بفحص دستورية المعاهدة ذاتها، فإن مهمته تتمثل فقط في مراجعة الدستورية الإجرائية وكذلك الدستورية الموضوعية للمعاهدة الدولية.

المبحث الخامس: آثار الحكم بعدم دستورية المعاهدة الدولية على التزامات الدولة
سوف نتناول في هذا المبحث أمرين هامين ومتلازمين في نفس الوقت، يتعلق الأول بالآثار المترتب على الحكم بعدم دستورية معاهدة دولية - مصادر عليها - داخليًا. ويتعلق الثاني بتأثير الحكم بعدم دستورية معاهدة دولية على التزامات الدولة تجاه الأطراف الأخرى في تلك المعاهدة أي الالتزامات الخارجية للدولة.

المطلب الأول: الأثر المترتب على الحكم بعدم دستورية المعاهدة الدولية داخل الدولة

انطلاقاً من التقسيم الفقهي للأثر القانوني المترتب على الحكم بعدم دستورية القوانين العادية⁽²³⁾، فإننا نجد أن الأثر المترتب على الحكم بعدم دستورية معاهدة دولية داخلياً قد يكون أحد الاحتمالات الثلاثة:

أولاً: الحكم بعدم الدستورية يلغي المعاهدة الدولية ويطلبها: وبالتالي فإن المحاكم الوطنية في هذه الحالة لا يمكنها تطبيق النصوص والمواد التي تضمنتها تلك المعاهدة، لأن نصوصها تفقد قوتها التشريعية من يوم صدور الحكم أو القرار الذي يهدد كل ما نشأ عن تطبيق نصوص تلك المعاهدة من آثار.

ثانياً: الحكم بعدم الدستورية يؤدي إلى الامتناع عن تطبيق نصوص المعاهدة دون إلغائها: وهذا الاتجاه هو الاتجاه الأكثر إقناعاً والذي يرى بأن الحكم بعدم دستورية المعاهدة الدولية يلزم المحاكم بالامتناع عن تطبيق النصوص التي شابها عيب عدم الدستوري، دون إلغائها، أي أن المعاهدة الدولية تبقى من الناحية النظرية والمجردة قائمة، إلا أنها من الناحية الواقعية والتطبيقية فاقدة لأية قيمة، وذلك اعتباراً أن رقابة الدستورية هي في الأصل رقابة امتناع عن تطبيق النص غير الدستوري وليست رقابة إلغاء، لأن أمر التعديل والإلغاء هو من اختصاص السلطة المعنية سواء كانت التشريعية أو التنفيذية، لأن المشرع ل أراد ترتيب الإلغاء لنص على ذلك صراحة، وذلك لكون الإلغاء ربما نتيجة قانونية خطيرة.

ثالثاً: الحكم بعدم الدستورية يلغي قوة نفاذ النصوص غير الدستورية فقط: في هذا الفرض الحكم أو القرار بعدم دستورية معاهدة دولية مصادق عليها لا يؤدي إلى إلغاء جميع نصوص المعاهدة الدولية، بل يقتصر فقط على إلغاء قوة نفاذ النص المقضي بعدم دستوريته، لكن من الناحية التطبيقية نجد أن إلغاء قوة نفاذ نص المعاهدة هو نفسه إلغاء للمعاهدة ذاتها.

وفي رأينا الخاص، أن الخلاف بين الفقهاء هنا هو خلاف نظري، لأنه سواء كان الأثر المترتب على الحكم بعدم الدستورية هو عدم جواز تطبيق المعاهدة أو إلغائها أو إلغاء قوة نفاذها، فإن النتيجة هي نفسها والمتمثلة في سقوط نصوص المعاهدة غير الدستورية في مجال التطبيق، أي أن المعاهدة الدولية واقعياً تصبح كأنها غير موجودة.

وقد نصت المادة 49 من قانون المحكمة الدستورية العليا رقم 49 لسنة 1979 على أنه "يترتب على الحكم بعدم دستورية نص في قانون أو لائحة عدم جواز تطبيقه في اليوم التالي لنشر الحكم..."، وبما أن المعاهدة الدولية في مصر لها نفس قيمة وقوة القانون بحكم نص المادة 145 من دستور مصر الحالي لعام 2012، فإنه إذا حكمت المحكمة الدستورية العليا بعدم دستورية معاهدة دولية أو عدم دستورية النصوص المطعون فيها واللازمة للفصل في الدعوى الموضوعية، فإنه يترتب على ذلك عدم جواز تطبيق نصوص تلك المعاهدة اعتبارًا من اليوم التالي لنشر حكم المحكمة الدستورية العليا في الجريدة الرسمية. (24)

المطلب الثاني: تأثير الحكم بعدم دستورية المعاهدة الدولية على التزامات الدولة

سوف نحاول من خلال هذا المطلب أن نتطرق إلى مسألة الأثر الذي سوف يترتب في حالة صدور قرار أو حكم بعدم دستورية معاهدة دولية ما تمت المصادقة عليها من جانب الدولة على الالتزامات الخارجية لتلك الدولة. وسوف نطرح في هذا الصدد مجموعة من الحلول التي قد تتبناها الدول في دساتيرها الوطنية وهذه الحلول لا تخرج عن ثلاثة احتمالات رئيسية وهي:

1- إنهاء المعاهدة بناء على اتفاق لاحق بين الأطراف.

2- إلغاء المعاهدة من جانب واحد أو الانسحاب منها.

3- تعديل الدستوري بما يتوافق والتزامات الدولة الخارجية.

وسوف نتناول هذه الاحتمالات الثلاثة على التوالي وذلك كما يلي

الحل الأول: إنهاء المعاهدة بناء على اتفاق لاحق بين الأطراف. (25) وقد يكون هذا الاتفاق

صريحًا أو ضمنيًا وذلك حسب كل حالة.

1- الاتفاق الصريح:

ويكون ذلك بأن تطلب الدولة التي صدر عن أجهزتها الحكم بعدم دستورية المعاهدة الدولية، من

الدولة الطرف الآخر، أو من الدول الأطراف - في حالة المعاهدات متعددة الأطراف - أن يتم إنهاء

المعاهدة لعدم دستورتها، ولكن في هذه الحالة يجب موافقة جميع أطراف المعاهدة على أحد الأمرين:

أ- إما إلغاء المعاهدة وإنهاء العمل بها. ب- وإما إبرام معاهدة جديدة تلغي المعاهدة الأولى، وتأتي بنود جديدة خالية من العيوب التي أدت إلى عدم دستورية المعاهدة الأولى. لكن في هذه الحالة تثار أهم مشكلة، والتي نجدها غالباً في المعاهدات متعددة الأطراف، وذلك عندما توافق بعض الأطراف على أحد الحلين السابقين وترفضه بعض الأطراف الأخرى، وبالتالي نصبح أمام معاهدتين الأولى تظل قائمة بين الأطراف الذين رفضوا إنهاء المعاهدة الأولى، والثانية بين الأطراف الذين وافقوا إما على إنهاء المعاهدة الأولى أو إبرام معاهدة جديدة تلغي التي بقتها.

2- الاتفاق الضمني:

يمكن أن يكون الاتفاق الضمني على إلغاء المعاهدة هو الحل الأمثل لمشكلة عدم دستورية المعاهدات الولية المصادق عليها، والاتفاق الضمني هو أن تقوم الدولة الطرف التي تريد التحلل من التزاماتها بعدم تطبيق بنود المعاهدة سواء كلها أو تلك التي حكم بعدم دستورتها، دون أن يتم ذلك في شكل اتفاق مكتوب، وبالرغم من ذلك لا تقوم الدولة الطرف الآخر أو الدول الأطراف الأخرى بمطالبة الطرف الذي امتنع عن التطبيق بتنفيذ التزاماته التي وافق عليها بمحض إرادته، وهو ما يعتبر إقراراً منهم لتصرف تلك الدولة، ولو أنه إقرار ضمني يبيح لتلك الدولة التحلل من التزاماتها الخارجية. ويمكن أن يأخذ الاتفاق الضمني على إلغاء المعاهدة شكلاً آخر أكثر فعالية، وهو أن يقوم جميع أطراف المعاهدة التي شابها عيب عدم الدستورية بإبرام معاهدة جديدة تتناول نفس الموضوع مع تجنب الأجزاء المعيبة في المعاهدة الأولى، وحتى عدم النص صراحة على إلغاء المعاهدة الأولى، مما يدل على اتجاه نية الأطراف إلى إلغاء المعاهدة غير الدستورية.

الحل الثاني: إلغاء المعاهدة من جانب واحد أو الانسحاب منها: (26)

إذا كانت المعاهدة التي حكم بعدم دستورتها تنطوي على نص واضح يعطي أطرافها الحق في إلغائها أو الانسحاب منها، ففي هذه الحالة لا توجد أي مشكلة. لكن المشكلة تثار عندما لا يوجد في المعاهدة نص من هذا النوع، هنا نكون في مواجهة مبدأ أساسي من مبادئ القانون الدولي وهو عدم جواز انفراد الدولة بالتحلل من الالتزامات الملقة على عاتقها بموجب معاهدة دولية ما. وكانت اتفاقية فيينا

لقانون المعاهدات قد تطرقت لموضوع إلغاء المعاهدة من جانب واحد أو الانسحاب منها، وذلك من خلال مادتها السادسة والخمسون والتي جاء فيها:

1- المعاهدة التي لا تتضمن نصًا بشأن إنهاؤها والتي لا تنص على إمكان إلغائها أو الانسحاب منها لا تكون محلاً للإلغاء أو الانسحاب منها إلا:

أ- إذا ثبت اتجاه نية الأطراف فيها إلى إمكان إنهاؤها أو الانسحاب منها. ب- أو إذا أمكن استنباط حق الإلغاء أو الانسحاب من طبيعة المعاهدة.

2- على الطرف الراغب في إنهاء المعاهدة أو الانسحاب منها طبقاً للفقرة (1) أن يخطر الطرف الآخر نيته في ذلك اثني عشر شهراً على الأقل".

وبالتمعن في هذه المادة نجد أن الدولة التي قررت الأجهزة القائمة على الرقابة على الدستورية لديها عدم دستورية معاهدة دولية مصادق عليها، نجد هذه الدولة أمام مأزق كبير، مما يجعل من الحل المتمثل في الإلغاء أو الانسحاب من جانب واحد أمراً صعباً إن لم يكن مستحيلاً، هذا ما يقودنا إلى التطرق إلى ثالث الحلول ولكن ليس أيسرها.

الحل الثالث: تعديل الدستور بما يتوافق والتزامات الدولة الخارجية:

إذا كان هذا الحل مثاليًا من وجهة نظرنا المتواضعة، إلا أنه صعب التحقق، إلا إذا كانت المعاهدة الدولية المحكوم بعدم دستورتها على درجة كبيرة من الأهمية.

وتكمن الصعوبة في تطبيق هذا الحل إلى أمر مهم جداً وهو عدم وجود أي سند لهذا الحل في معظم الدساتير الوطنية، وذلك على عكس ما نجده في الدستور الفرنسي الحالي، حيث نصت المادة 54 من دستور فرنسا لسنة 1958 على أنه "إذا قضى المجلس الدستوري بأن أحد التعهدات الدولية يحتوي على حكم مخالف للدستور، فإن الترخيص بالتصديق عليه أو إقراره لا يمكن أن يحدث إلا بعد تعديل الدستور".

وهذا الأمر - في رأينا الخاص - صعب التحقق ولا سيما في الدول النامية المعروف عنها تخوفها الشديد من إعلاء قواعد القانون الدولي على جميع القواعد الداخلية بما فيها القواعد الدستورية تحت مبرر مبدأ السيادة المهجور من جل الدول المتقدمة. لذلك بقي الحل والوحيد والأوحد، وهو التأكد جيداً قبل

التصديق على أية معاهدة دولية مما إذا كانت هذه الأخيرة لا تتعارض شكلاً أو موضوعاً مع أحكام الدستور، وذلك حتى لا تقع في مأزق التحلل من الالتزامات الدولية والذي قد تكون عواقبه وخيمة.
خاتمة

مما سبق، يتضح أن هذا البحث جاء من أجل الحفاظ على حقوق الأفراد والدول وصيانته حرياته، وحمايتهم من شطط السلطات القائمة على التشريع أو على المعاهدة، وكما أتضح أنه إيماناً بمبدأ الفصل بين السلطات تم ايكال مهمة مراجعة دستورية التشريعات إلى المحاكم، وبذلك كان التطور نحو اقرار الرقابة القضائية على دستورية التشريعات والمعاهدات الدولية.
وفي ضوء ذلك تم توضيح نظم الرقابة على دستورية القوانين والمعاهدات في العالم. وأوجه عدم دستورية المعاهدات الدولية. وتم الإشارة أيضاً إلى السلطات المختصة بتحريك الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية. وأساليب الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية. وآثار الحكم بعدم دستورية المعاهدة الدولية على التزامات الدولة.

المصادر والمواضع

- (1) A showeth A., "Le contrôle de la constitutionnalité des lois par le sénat de la secondé Empire », R.D.P., 1994, p. 45 ets, La ferrière J., « Manuel du droit constitutionnel », Paris, 1949, p. 32 ets, Burdeau G., « Traité de science politique », Tome IV, Paris, Montchrestien, 1970, p. 125 ets.
- (2) Poulain B., « Remarques sur le modèle français du contrôle de constitutionnalité des lois », Revue pouvoirs, No. 3, 1994, p. 126 ets.
- (3) Luchaire F., « L'exception d'inconstitutionnalité est - elle - indispensable en France », A.I.J.C., 1992, 11ets.
- (4) د/ عبد العزيز محمد سلمان، "نظم الرقابة على دستورية القوانين - دراسة مقارنة"، القاهرة، مطبعة سعد سميح للمطبوعات القانونية والاقتصادية، طبعة 2000، ص 17 وما بعدها.
- (5) د/ جابر جاد نصار، "الأداء التشريعي لمجلس الشعب والرقابة على دستورية القوانين في مصر"، القاهرة، دار النهضة العربية، طبعة 1999، ص 118.
- (6) تنص المادة (165) من دستور الجزائر لسنة 1996 على "يفصل المجلس الدستوري... في دستورية المعاهدات والقوانين والتنظيمات، إما برأ قبل أن تصبح واجبة التنفيذ، أو بقرار في الحالة العكسية..."

- (7) تنص المادة (122) من الدستور السوري على "تنظر المحكمة العليا وتبت بصورة مبرمة في الأمور الآتية: دستورية مشروعات القوانين المحالة إليها من رئيس الجمهورية..." وكذلك الحال في مصر فيما يتعلق بالرقابة على دستورية الانتخابات.
- (8) تجدر الإشارة إلى أن الرقابة السياسية على صدور القوانين في فرنسا هي إما رقابة إلزامية أو رقابة اختيارية، انظر المواد 54 و 61 من الدستور الحالي لعام 1958 م.
- (10) Cadoux Ch., « Droit constitutionnel et institutions politiques », Paris, Cujas, 1979, p. 135.
- (11) تنص المادة 4/121 من دستور الاتحاد السوفييتي السابق لعام 1977 على "هيئة رئاسة السوفييت الأعلى في الاتحاد السوفييت، تمارس الرقابة على التقيد بدستور الاتحاد السوفييتي".
- (12) د/ جابر جاد نصار، الأداء التشريعي لمجلس الشعب والرقابة على دستورية القوانين في مصر"، المرجع السابق، ص 120 وما بعدها.
- (13) Ardant Ph., "Institutions politiques et droit constitutionnel », I.G.D.J., 1993, p. 102 ets.
- 13د/ عوض عبد الجليل الترساوي، "الرقابة القضائية على مشروعية المعاهدات الدولية"، دراسة تطبيقية ومقارنة في القانونين الداخلي والدولي، القاهرة، دار النهضة العربية، 2008، ص 87 وما بعدها.
- (14) بخصوص طبيعة المجلس الدستوري الفرنسي، راجع ما يلي:
- Favoreu L., « Le conseil constitutionnel régulateur de l'activité normative des pouvoirs publics », R.D.P., 1967, p 115 Ets.
- Rivero J., « Le conseil constitutionnel et les libertés », Paris, 1984.
- Waline M., « Préface aux grandes décisions du conseil constitutionnel », Paris, Sirey, 1986.
- Barillon R. et Guedon M., « La constitution de la Républiques Française », Paris, Economica, 1987, p. 89 Ets.
- Conac G., « L'article 5 in la constitution de la républiques française », Paris, Economica, 1987, p. 226 Ets.

- Coste P., « Débats et avis du comité consultative constitutionnel », Documentation Française, 1960, p. 57 Ets.
- Roger P., « Le contrôle de la constitutionnalité des lois », Revue d'études juridiques et politiques, 1989, No. 23, p. 3 Ets.
- Juilliard P. , « L'aménagement de l'article 61 de la constitution », R.D.P., 1974, p. 173 Ets.
- (15) د/ عبد العليم عبد المجيد مشرف، "الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية، دراسة مقارنة"، القاهرة، دار النهضة العربية، ص 44 ؛ د/ محمد صلاح عبد البديع السيد، "قضاء الدستورية في مصر"، دار النهضة العربية، القاهرة، 2002، ص 174.
- (16) د/ جابر جاد نصار، "الأداء التشريعي لمجلس الشعب والرقابة على دستورية القوانين في مصر"، مرجع سابق، ص 113.
- (17) د/ صلاح الدين فوزي، "الدعوى الدستورية"، دار النهضة العربية، القاهرة، 2008، ص 96.
- (18) د/ صلاح الدين فوزي، "الدعوى الدستورية"، مرجع سابق، ص 91 وما بعدها ؛ د/ محمد صلاح عبد البديع السيد، "قضاء الدستورية في مصر"، مرجع سابق، ص 177 وما بعدها.
- (19) يرى الدكتور / صلاح الدين فوزي أن تأجيل الدعوى أو توقيفها لا ينال من مسألة القبول أمام المحكمة الدستورية العليا، ما دام الغرض في كليهما هو انتظار قضاء المحكمة الدستورية العليا في شأن ما عرض عليها. انظر د/ صلاح الدين فوزي، "الدعوى الدستورية"، مرجع سابق، ص 94.
- (20) د/ يحيى الجمل، "رقابة دستورية القوانين، دراسة مقارنة"، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2007، ص 174، 175 ؛ د/ محمد صلاح عبد البديع السيد، "قضاء الدستورية في مصر"، مرجع سابق، ص 190 وما بعدها.
- ²¹د/ صلاح الدين فوزي، "الدعوى الدستورية"، مرجع سابق، ص 97 وما بعدها ؛ د/ محمد صلاح عبد البديع السيد، "قضاء الدستورية في مصر"، مرجع سابق، ص 193 وما بعدها ؛ د/ عبد العليم عبد المجيد مشرف، "الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية"، دراسة مقارنة، المرجع السابق، ص 51، 52.
- (22) تنص المادة 167 من الدستور الجزائري الحالي على "يتداول المجلس الدستوري في جلسة مغلقة، ويعطي رأيه أو يصدر قراره، في ظرف العشرين يوماً التالية لتاريخ الإخطار. ويحدد المجلس الدستوري قواعده عمله".
- (23) د/ شعبان أحمد رمضان، "ضوابط وآثار الرقابة على دستورية القوانين، دراسة مقارنة"، القاهرة، دار النهضة العربية، 2000، ص 60.
- (24) د/ عبد المجيد عبد العليم مشرف، "الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية، دراسة مقارنة"، مرجع سابق، ص 60.

- (25) د/ صلاح الدين عامر، "مقدمة لدراسة القانون الدولي العام"، القاهرة، دار النهضة العربية، 2007م، 222.
- (26) د/ صلاح الدين عامر، "مقدمة لدراسة القانون الدولي العام"، مرجع سابق، ص 226.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- جابر جاد نصار، "الأداء التشريعي لمجلس الشعب والرقابة على دستورية القوانين في مصر"، القاهرة، دار النهضة العربية، طبعة 1999.
- صلاح الدين فوزي، "الدعوى الدستورية"، دار النهضة العربية، القاهرة، 2008.
- عبد العزيز محمد سلمان، "نظم الرقابة على دستورية القوانين - دراسة مقارنة"، القاهرة، مطبعة سعد سمك للمطبوعات القانونية والاقتصادية، طبعة 2000.
- عبد العليم عبد المجيد مشرف، "الرقابة على دستورية المعاهدات الدولية، دراسة مقارنة"، القاهرة، دار النهضة العربية.
- عوض عبد الجليل الترساوي، "الرقابة القضائية على مشروعية المعاهدات الدولية"، دراسة تطبيقية ومقارنة في القانونين الداخلي والدولي، القاهرة، دار النهضة العربية، 2008.
- محمد صلاح عبد البديع السيد، "فضاء الدستورية في مصر"، دار النهضة العربية، القاهرة، 2002.
- يحيى الجمل، "رقابة دستورية القوانين، دراسة مقارنة"، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2007.

- المراجع الأجنبية:

- A showeth A., "Le contrôle de la constitutionnalité des lois par le sénat de la secondé Empire », R.D.P., 1994, p. 45 ets.
- La ferrière J., « Manuel du droit constitutionnel », Paris, 1949, p. 32 ets,
- Burdeau G., « Traité de science politique », Tome IV, Paris, Montchrestien, 1970, p. 125 ets.
- Ardant Ph., "Institutions politiques et droit constitutionnel », I.G.D.J., 1993, p. 102 ets.
- Barillon R. et Guedon M., « La constitution de la Républiques Française », Paris, Economica, 1987, p. 89 Ets.
- Conac G., « L'article 5 in la constitution de la républiques française », Paris, Economica, 1987, p. 226 Ets.
- Coste P., « Débats et avis du comité consultative constitutionnel », Documentation Française, 1960, p. 57 Ets.
- Favoreu L., « Le conseil constitutionnel régulateur de l'activité normative des pouvoirs publics », R.D.P., 1967, p 115 Ets.
- Juilliard P. , «L'aménagement de l'article 61 de la constitution», R.D.P., 1974, p. 173 Ets.

- Luchaire F., « L'exception d'inconstitutionnalité est - elle - indispensable en France », A.I.J.C., 1992, 11ets.
- Poulain B., « Remarques sur le modèle français du contrôle de constitutionnalité des lois », Revue pouvoirs, No. 3, 1994, p. 126 ets.
- Rivero J., « Le conseil constitutionnel et les libertés », Paris, 1984.
- Roger P., « Le contrôle de la constitutionnalité des lois », Revue d'études juridiques et politiques, 1989, No. 23, p. 3 Ets.
- Waline M., « Préface aux grandes décisions du conseil constitutionnel », Paris, Sirey, 1986.

حق الدول في الانسحاب من المنظمات الدولية

المدرس الدكتور علي عبد الزهرة صافي الجنابي

تدريسي في قسم القانون \ جامعة الامام جعفر الصادق - فرع النجف

Ali_lawyer2011@yahoo.com

الملخص بالعربية:

ان حكم القاعدة العامة التي تنظم مسألة الانسحاب من المعاهدات والمنظمات الدولية والتي مؤداها انه لا يجوز الانسحاب من المعاهدة والمنظمات الدولية مالم يوجد نص خاص فيها يقرر ذلك صراحة لأنه لا يجوز للدولة التحلل من التزاماتها الدولية بالإرادة المنفردة، ولا شك ان هذا الاصل العام يسري على معظم المعاهدات والمواثيق المنشئة للمنظمات الدولية، فلا يجوز للدول التحلل منها بالإرادة المنفردة بالإعلان الانسحاب الا اذا ورد نص صريح بذلك، وذلك لما لهذه المعاهدات من اهمية خاصة باعتبارها تنظم موضوعات او نشاطات مهمة وخاصة في المسائل التي تمثل التهديد المباشر بالسلم والامن الدوليين وتهديد الانسان في حياته وبقائه، والواقع ان غالبية المعاهدات والمواثيق المنشئة للمنظمات الدولية تنص على جواز الانسحاب منها وذلك لاستقطاب اكبر عدد من الدول على الانضمام اليها حيث يجذبها حق الانسحاب الى الانضمام، وهي لديها الحرية الكاملة والامكانية في الانسحاب متى رأت ان المعاهدة لا تلي احتياجات امنها القومي وتحدد مصالحها العليا ولا سيما تهديد او الاخلال بسيادتها وسمعتها الدولية.

الكلمات المفتاحية: الدولة -الانسحاب -المنظمات الدولية

The right of states to withdraw from international organizations

Dr. Ali Abdul Zahra Safi Al-janabi

Doctor in department of law at Imam Jaffar Al-Sadiq University

Al-Najaf Branch

Ali_lawyer2011@yahoo.com

Abstract :

The rule of the general rule that regulates the issue of withdrawal from international treaties and organizations, which holds that it is not permissible to withdraw from the treaty and international organizations unless there is a special provision in it that explicitly decides that because the state may not waive from its international obligations unilaterally, and there is no doubt that this general principle applies to most treaties And the charters establishing international organizations, states may not disband from them by unilateral will by declaring to withdraw unless an explicit provision to do so is provided, because of these treaties of special importance as they organize important topics or activities, especially in

matters that represent the direct threat to international peace and security and the threat to man in his life and survival, In fact ,most of the treaties and charters establishing international organizations stipulate the permissibility of withdrawing from them in order to attract the largest number of countries to join them, as the right to withdraw attracts them to join them, and they have complete freedom and the ability to withdraw whenever they see that the treaty does not meet the needs of its national security and threatens its higher interests, especially Threatening or violating its sovereignty and international reputation.

Keywords: state - withdrawal - international organizations

مُتَكَلِّمَة

ان حكم القاعدة العامة التي تنظم مسألة الانسحاب من المعاهدات والمنظمات الدولية والتي مؤداها انه لا يجوز الانسحاب من المعاهدة والمنظمات الدولية مالم يوجد نص خاص فيها يقرر ذلك صراحة لأنه لا يجوز للدولة التحلل من التزاماتها الدولية بالإرادة المنفردة، ولاشك ان هذا الاصل العام يسري على معظم المعاهدات والمواثيق المنشئة للمنظمات الدولية، فلا يجوز للدول التحلل منها بالإرادة المنفردة بالإعلان الانسحاب الا اذا ورد نص صريح بذلك، وذلك لما لهذه المعاهدات من اهمية خاصة باعتبارها تنظم موضوعات او نشاطات مهمة وخاصة في المسائل التي تمثل التهديد المباشر بالسلم والامن الدوليين وتهديد الانسان في حياته وبقائه، والواقع ان غالبية المعاهدات والمواثيق المنشئة للمنظمات الدولية تنص على جواز الانسحاب منها وذلك لاستقطاب اكبر عدد من الدول على الانضمام اليها حيث يجذبها حق الانسحاب الى الانضمام، وهي لديها الحرية الكاملة والامكانية في الانسحاب متى رأت ان المعاهدة لا تلي احتياجات امنها القومي وتهدد مصالحها العليا ولا سيما تهديد او الاخلال بسيادتها وسمعتها الدولية، وان هناك احداث استثنائية تمر بها الدلة والمجتمع الدولي المحيط بها من شأنها ان تدعوها الى اعلان الرغبة في الانسحاب منها وينبغي تلبية رغبة الدولة بالانسحاب إذ يتم ذلك بمجرد فوات المدة اذا كان منصوصا على مدة يجب انقضاءها قبل الانسحاب، وبالنسبة لمنظمة الامم المتحدة يجب ان يخطر مجلس الامن والدول والاطراف بأمر الانسحاب لدراسة تأثير ذلك على السلم والامن الدوليين واستمرار حياة المنظمة وكيفية معالجة اثار هذا الانسحاب وعلى ذلك سوف اتناول مسألة حق الانسحاب من المنظمات الدولية مبينا شروطه ومبرراته في المبحث الاول بينما تناول مسألة حق الانسحاب الارادي من المنظمة الدولية

وكذلك الانسحاب الإرادي من المنظمة (الاجباري) في المبحث الثاني وكما تناول في المبحث الثالث الآثار القانونية المترتبة على الانسحاب من المنظمات الدولية وتطبيقاته الدولية.

ثانياً: أهمية البحث

الانسحاب هو ان تعلن دولة بإرادتها المنفردة تحللها من الالتزام بالمعاهدة الدولية الجماعية او المواثيق المنشئة للمنظمات الدولية التي تجيز لها ذلك صراحة او ضمناً او بحسب طبيعتها مما يترتب عليه توقف تلك المعاهدة عن انتاج اثارها القانونية في مواجهة هذه الدولة، لذا يكتف الانسحاب بانه تصرف يصدر بالإرادة المنفردة لإحدى الدول الاعضاء في المعاهدة الجماعية او الميثاق المنشئ للمنظمة الدولية، حيث تقرر هي من تلقاء نفسها الرحيل منها والتخلي عن تنفيذ الالتزامات الواردة فيها، ولذلك فلا بد ان يتم الانسحاب كتصرف قانوني ارادي بصورة صحيحة حتى ينتج اثاره القانونية فيلزم ان يصدر عن ارادة صحيحة غير مشوبة بأي عيب من عيوب الارادة كالإكراه او الغلط او التدليس فإذا تم إكراه دولة على الانسحاب من منظمة او معاهدة او حلف فان قرار الانسحاب يغدو باطلاً ولا ينتج اثار قانونية اثناء فترة الانسحاب وصحيح ان الدولة يمكن دائماً ان تقرر العودة الى تلك المعاهدة او بإرادتها المنفردة ايضاً الا نبرز الجانب القانوني في الانسحاب بانه تصرف قانوني ارادي تسري عليه سائر شروط الصحة والبطالان كسائر التصرفات القانونية من سلامة الرضا ومشروعية السبب وتوافر محل التصرف وباعتباره تصرف قانوني دولي فلا بد ان يصدر عن أدلة صريحة واضحة.

رابعاً: اشكالية البحث

يثير موضوع الانسحاب من المنظمات الدولية العديد من الاسئلة اولا يتعلق بماهية او ذاتية هذا الحق وكيف يتم تنظيمه من قبل المنظمات الدولية وثانياً هل ان الانسحاب من المنظمات الدولية هو حق ام هو رخصة ام هو جزاء تأديبي وثالثاً وهل هنالك التزامات على الدولة الراغبة في الانسحاب يجب عليها ان تفي بما قبل التحلل من احكامه ورابعاً وماهي اتجاهات الفقه الدولي في هذا المجال وماهية الآثار القانونية المترتبة على الانسحاب من المنظمات الدولية وهل هناك تطبيقات دولية على الانسحاب من المنظمات الدولية، كل هذه الاسئلة سنحاول الاجابة عليها من خلال موضوع البحث في الانسحاب من المنظمات الدولية.

خامسا: خطة البحث

تستلزم هذه الدراسة في ضوء ما تقدم انتهاج خطة تعتمد على تقسيم البحث على ثلاثة مباحث نتناول في المبحث الأول التعريف بالانسحاب من المنظمات الدولية اما في المبحث الثاني سوف نتناول بحث صور الانسحاب من المنظمات الدولية بشقيها الانسحاب الارادي والاجباري ونخصص المبحث الثالث الى الآثار القانونية المترتبة على الانسحاب من المنظمات الدولية واخيرا ننتهي بخاتمة نستعرض فيها اهم ما تم التوصل اليه من نتائج ومقترحات خلص اليه هذا البحث.

المبحث الاول

مفهوم الانسحاب من المنظمات الدولية

يعد الانسحاب من المنظمات الدولية من الوسائل التي تنتهي بها عضوية المنظمات الدولية فكما نعرف ان انتهاء العضوية يكون بإحدى ثلاث حالات، اما بالفصل من العضوية الذي تفرضه المنظمة الدولية على العضو المخالف لالتزامات الميثاق او بانتهاء العضوية حكما وذلك بزوال الشخصية القانونية للدولة كما يحصل بالضم او بالانسحاب سواء كان الانسحاب ارادي (بإرادة الدولة) او انسحاب اجباري بسبب عدم المصادقة على تعديل ميثاق المنظمة الدولية وتأسيسا على ما تقدم سوف نعمل على تقسيم هذا المبحث الى ثلاثة مطالب نتناول في المطلب الاول تعريف الانسحاب من المنظمات الدولية وفي المطلب الثاني نتناول مبررات حق الانسحاب من المنظمات الدولية ونخصص المطلب الثالث لبيان اهم شروط الانسحاب من المنظمات الدولية كما في الآتي:

المطلب الاول

تعريف الانسحاب من المنظمات الدولية

الانسحاب هو الوسيلة الطبيعية لانتهاء العضوية في المنظمات الدولية، والانسحاب كإجراء قانوني هو اجراء تخرج به الدولة من اتفاق هي طرفا فيه متى كان خروجها جائزا، ويعرف الانسحاب من المنظمات الدولية اصطلاحا "هو انتهاء الدولة لعضويتها في المنظمة الدولية با رادتها المنفردة ويترتب عليه عدم تمتع الدولة المنسحبة بحقوق والتزامات العضوية المقررة للدول الاعضاء".⁽¹⁾

وكذلك يمكن ان يعرف الانسحاب " بأنه عبارة عن اخطار او اشعار يصدر من الارادة المنفردة لطرف او اكثر يعرب فيه عن رغبته في التحلل من احكام معاهده ما".⁽²⁾ اذ اجازت معظم المنظمات الدولية الانسحاب منها اذا وجدت الدولة العضو انه من العسير عليها الاستمرار في التعاون مع المنظمة بسبب

ظروف الدولة ذاتها أو بسبب الالتزامات التي يفرضها الميثاق، ويكيف الانسحاب بأنه حق على رأي أو رخصة على رأي آخر تمارسه الدولة بإرادتها المنفردة، وقد يفيد معنى الالتزام الدولي، إن لم نقل أنه يفيد معنى الجزاء التأديبي وخصوصا عندما لا توافق الدولة على تعديل المعاهدة المنشئة للمنظمة الدولية مثلا، فيتعين عليها أي الدولة أن تنسحب من عضوية المنظمة الدولية امتثالا لنص خاص بالانسحاب، وقد اجازت عهد عصبة الامم الانسحاب منها فنصت على انه على انه "يجوز لأي عضو في العصبة ان ينسحب منها بعد سنتين من تقديم طلب بذلك، بشرط ان يكون قد نفذ جميع التزاماته الدولية، وجميع التزاماته وفقا لهذا العهد في وقت الانسحاب".⁽³⁾

وقد بلغ عدد الدول التي انسحبت من العصبة لهذا النص ست عشرة دولة، اما ميثاق الامم المتحدة، فقد جاء خاليا من اي نص يعالج مسألة انسحاب الاعضاء من المنظمة، الامر الذي فتح الاجتهاد حول ما اذا كان من الجائز للدول الاعضاء الانسحاب من المنظمة من عدمه؟ حيث دارت حول هذه الموضوع في مؤتمر سان فرانسيسكو البالغ الاهمية العديد من المناقشات، ويبدو ان المؤتمرين اتفقوا على عدم تنظيم هذه المسألة وتركها مطلقه، فاذا ما احست دولة من الدول في الظروف الاستثنائية انه لا مناص من الانسحاب والقاء عبء حفظ السلم والامن الدوليين على الاعضاء الاخرين، فليس مما يدخل في اغراض الهيئة ان ترغم مثل هذه الدولة على الاستمرار في هذا التعاون داخل الهيئة، وازاء غياب النصوص يختلف الفقه حول امكانية الانسحاب من عدمه.⁽⁴⁾

فذهب فريق من الفقهاء الى عدم جواز الانسحاب من الامم المتحدة، باعتبار ان الميثاق معاهده جماعية غير محدده الاجل، لا يجوز لأي من اطرافها، وفقا لقواعد قانون المعاهدات حق فسخها بإرادة منفردة خاصة وان الانسحاب يتعارض مع اهم صفتين من صفات الهيئة وهما (العالمية والاستمرار)، كما انه ليس من المرغوب فيه ان يسمح للدول بالانسحاب من الهيئة التي جاءت بنظام امن جماعي دائم من اهم دعائم نجاحه اشتراك اكبر عدد ممكن من الدول في تحقيقه، ويعطي فريق اخر للدول الحق في الانسحاب من الامم المتحدة باعتبار ان ذلك نتيجة لمبدأ السيادة، وان الدول لم تتنازل عنه صراحة او ضمنا وعلى اساس انه لا يمكن اجبار عضو على الاستمرار في التعاون داخل منظمة لم يعد يؤمن بها، فضلا عن ذلك لما كانت العضوية في الامم المتحدة اختيارية وليست اجبارية فمن البديهي ان يكون لكل عضو حرية تركها اختيارا.⁽⁵⁾

واتجه فريق ثالث الى ان القواعد القانونية للتفسير لا تقبل أيا من الرأيين السابقين على اطلاقه إذ انه ليس معنى ان العضوية بالمنظمة الدولية اختيارية ان يؤدي ذلك بالضرورة وبغض النظر عن النصوص او اعمالها التحضيرية او اهداف المنظمة الى ان يكون الاستمرار في الهيئة امرا اختياريا ايضا. (6) كما انه يجب لا يمكن ان يكون احد البواعث على قيام المنظمة الدولية هو السند الوحيد لتقرير حكم معين خاصة اذا كان هناك من الاعمال التحضيرية للنصوص مما يؤدي الى نتيجة مخالفة لذلك ان حق الانسحاب قد اثار نقاشا طويلا في مؤتمر سان فرانسيسكو تناول وجهات نظر مختلفة انتهت بتقرير من اللجنة الفنية للمؤتمر مقتضاه انه لا ينبغي ان يتضمن الميثاق نصا يميز الانسحاب من الهيئة الدولية او يجرمه الا انه اذا احست دولة من الدول في ظروف استثنائية انه لا مناص لها من الانسحاب والقاء عبء حفظ السلم والامن على عاتق الاعضاء الآخرين فليس مما يدخل في اغراض الهيئة ان ترغم مثل هذه الدولة على الاستمرار في هذا التعاون لذلك يذهب انصار هذا الرأي الى ان الاعمال التحضيرية للميثاق تفصح في وضوح عن ان اتجاه مؤسسيه كان ينصرف الى ان تكون القاعدة هي عدم جواز الانسحاب من الهيئة وان يكون الاستثناء جواز ذلك في ظروف معينة وبمعنى اخر ان الانسحاب ليس حقا مطلقا بل رخصه استثنائية لا يجوز استخدامها الا في اضيق حد . (7)

المطلب الثاني: مبررات الانسحاب من المنظمات الدولية

اذا كان حق الانسحاب منصوبا عليه في المعاهدة او الميثاق للمنظمة الدولية فان الدولة الراغبة بالانسحاب لا تحتاج الى جملة مبررات لانسحابها وانما تلتزم بالشروط والاجراءات المنصوص عليها فيها او قد يحدد الميثاق او المعاهدة المبرر لانسحاب الدول كأن يعطيها حق الانسحاب والذي نحن بصدد الان لذا على الدولة الراغبة بالانسحاب ان تبرر انسحابها، وعلى ذلك يمكن سرد مبررات الانسحاب من المعاهدات والمواثيق المنشئة للمنظمات الدولية كما يلي (8):

1- الانسحاب من المنظمة لتهديد العضوية فيها للمصالح العليا للدولة

يندرج هذا الامر تحت حالة الانسحاب لسبب تغيير ظروف او حتى كانت هذه الظروف وشيكة الوقوع وكان من شأنها التأثير على المصالح العليا للدولة فإنه يحق لها الانسحاب مادامت المعاهدة تنص على ذلك ومن امثلة ذلك ما ورد في المادة 30 من معاهدة تحريم الاسلحة النووية في اميركا اللاتينية المبرمة في 27 نوفمبر 1963 ان لهذه المعاهدة صفة الدوام وتبقى سارية باستمرار لكن لأي طرف فيها حق الانسحاب منها بإعلان ذلك الى الامين العام للوكالة اذ اما رأي الطرف المنسحب حسب رأيه ان

هناك ظروف قائمه او قد تقوم تتعلق بالمعاهدة او البروتوكولات تؤثر على المصالح العليا او على سلامة او على امن طرف او اكثر من الاطراف المتعاقدة كذلك قررت الحكم ذاته المادة العاشرة من معاهدة منع انتشار الاسلحة النووية لسنة 1968 حيث تقول لكل دولة طرف وهي تمارس حقها في السيادة الحق في الانسحاب من المعاهدة اذا رأت ان حوادث طارئة متعلقة بموضوع المعاهدة تهدد مصالحها القومية العليا وذلك بأن تخطر جميع الدول الاطراف وكذلك مجلس الامن تابع لمنظمة الامم المتحدة بانسحابها قبل ثلاثة شهور من الانسحاب على ان يتضمن هذا الاخطار بيانا بالحوادث الطارئة تقدر الدولة انها تهدد مصالحها العليا وتبين هذه النصوص احقية الدول الاعضاء في تلك المعاهدات اذ ما رأت ان هناك ظروف او حوادث طارئة تتعلق بموضوع المعاهدة تؤثر على المصالح العليا للدولة.⁽⁹⁾

2- الانسحاب كوسيلة للضغط على المنظمة الدولية

يستخدم حق الانسحاب من المنظمات الدولية التي تصرح بالانسحاب منها كوسيلة للضغط عليها لا جبارها على اتباع سياسة معينة او لا ثنائها على نهج ساسي معين ولا سيما اذا كانت تساهم بجزء مهم في ميزانيتها ومثال ذلك انسحاب الولايات المتحدة الامريكية من منظمة العمل الدولية احتجاجا على القرارات الصادرة منها والتي وصفتها بانها معادية لإسرائيل وقد اتخذت هذه الاجراءات كوسيلة لممارسة الضغط على المنظمة لحثها على تبني وجهة النظر الامريكية اذا يكفي ان نشير الى ان مقدار المساهمة الامريكية في ميزانية المنظمة تعادل 25% من مواردها⁽¹⁰⁾. كذلك فعلت امريكا الامر نفسه تجاه منظمة اليونسكو حيث اهتمها بتبني وجهة النظر العربية بمعاداة اسرائيل وتبني وجهات النظر السياسية وكذلك هددت الجماهيرية العربية الليبية عدت مرات بالانسحاب من جامعة الدول العربية احتجاجا على عدم مساندتها في قضية لوكربي حيث قطعت الدول الافريقية الحصار الجوي المفروض كعقوبات على ليبيا بينما التزمت بالحصار معظم دول الجامعة ولم تفعل الجامعة شيئا لفك هذا الحصار, كذلك الشمالية من الوكالة الدولية للطاقة الدولية من معاهدة انتشار الاسلحة الذرية في 10 يناير 2003 وطردت مفتشي الوكالة.⁽¹¹⁾

وفككت معدات واجهزة التصوير احتجاجا على انحياز الوكالة وتبنيها نهج سياسي تدافع عنه امريكا ولذات السبب تهدد ايران بالانسحاب من الوكالة الدولية للطاقة الدولية -

3-الانسحاب بسبب تعديل الميثاق:

تنظم الدول الى المنظمات الدولية وفقا لميثاق محدد يبين حقوقها والتزاماتها ويكون هو الشريعة الذي يحكم علاقاتها بتلك المنظمات لذا فلا يجوز تعديله الا بموافقتها واذا تم تعديله بالرغم من عدم هذه الموافقة فانه يتعين السماح لها بالانسحاب من منظمة تم تعديل ميثاقها وبالتالي تم تعديل الشروط التي انظمت على اساسها للمنظمة، ومن الممكن ان تقرر دولة الانسحاب من المنظمة اذا ما تم تعديل الميثاق بدون نص اذ ما شعرت بان التعديل يستهدف طردها من المنظمة ومن الامثلة على ذلك قيام منظمة الطيران المدني الدولية في 27 مايو 1947 بتعديل ميثاقها بهدف اضافة نص يتضمن جواز الطرد من عضويتها إذ لم يكن يتضمن هذا الجزاء وذلك حتى تتمكن المنظمة طرد اسبانيا من عضويتها احتجاجا على تصرفات الجنرال فرانكو بقيامه بانقلاب عسكري وعندما تم اقرار التعديلات بادرت اسبانيا بالانسحاب من المنظمة قبل ان يصبح هذا التعديل ساري المفعول بتصديق العدد الازم من الدول الاعضاء: (1312).

المطلب الثالث

شروط الانسحاب من المنظمة الدولية

أن موثائق المنظمات الدولية تحتوي على نصوص للانسحاب منها، وعادة تحتوي هذه المواثيق على شروط الانسحاب وكيفية تنفيذه، وتختلف المنظمات الدولية فيما بينها في الأخذ بكل أو بعض الشروط القانونية التي تبرر الانسحاب، لذا فممارسة حق الانسحاب يستدعي توافر أربعة شروط تتناولها كما يأتي.

1- الشرط الأول : الإخطار الكتابي بالانسحاب:

لا تنص موثائق المنظمات الدولية عادة على شكل هذا الإخطار أو صيغته وتكتفي بالقول أنه إخطار أو إشعار كتابي ، فالمنظمات الدولية المالية تسمح غالبا بالانسحاب بصورة بسيطة بمجرد تقديم الدولة الراغبة بالانسحاب إشعارا كتابيا ، ومن ثم يدخل الانسحاب حيز النفاذ فمثلا اتفاقية صندوق النقد الدولي نصت على أن "لكل عضو حق الانسحاب من الصندوق وفي أي وقت على أن يرسل العضو إخطارا تحريريا إلى الصندوق ويعد الانسحاب نافذا اعتبارا من تاريخ استلام الصندوق للإخطار" وكذلك نص دستور البنك الدولي للإنشاء والتعمير على أنه "يجوز لكل دولة عضو الانسحاب من البنك بشرط أن يخبر المركز الرئيسي للبنك كتابة ويسري الانسحاب من تاريخ استلام الإخطار" ولكي يكون الإشعار أو الإخطار فعالا فيجب أن تتوافر فيه العناصر الآتية:

- 1- أن يكون الإشعار مكتوباً وموقعاً من قبل شخص مختص لهذا الغرض.
 - 2- الالتزام بأية شروط محددة في المعاهدة فيما يتعلق بالظروف والمدة وطريقة تقديم هذا الإشعار .
 - 3- الأساس القانوني الذي تستند إليه الدول لتقديم مثل هذا الإشعار .
 - 4- تحديد تاريخ الإشعار والتاريخ الذي يكون فيه نافذ المفعول. (14)
- الشرط الثاني : فترة أولية يمنع خلالها الانسحاب :**

تختلف موثائق المنظمات الدولية في تحديد هذه المدة والحكمة من هذا الشرط هو ضمان نوع من الاستقرار لهذه المعاهدات بحيث يضمن عليها نوعاً من القدسية، وهذا يجعل تحليل الدولة منها أو إنهاؤها أقل احتمالاً، كذلك فإن هذه المدة ضرورية لتثبيت أركان المنظمة الدولية لتحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها وما يلاقيها من صعوبات في بداية نشأتها، وقد نصت معاهدة حلف شمالي الأطلسي على أنه "يجوز لأي من الأطراف، بعد دخول المعاهدة حيز النفاذ خلال عشرين عاماً، أن يضع نهاية للمعاهدة فيما يتعلق به بعد عام من إخطار حكومة الولايات المتحدة بالإلغاء، التي تقوم بإعلام حكومات الأطراف الآخرين بإيداع كل وثيقة إلغاء". (15) من هنا تختلف المدة التي لا يجوز خلالها الانسحاب من المنظمات الدولية، فاتفاقية منظمة الطيران المدني الدولية نصت على مدة ثلاث سنوات، أما الاتفاقية المنشئة للجماعة الأوروبية للفحم والصلب فنصت على مدة خمسين سنة.

الشرط الثالث : انقضاء أجل معين قبل أن يصبح الانسحاب نافذاً :

يطلق على هذه المدة ، فترة تهدئة أو تروي أو تبريد والغرض من هذا الشرط هو إعطاء الدولة فرصة كافية لإعادة النظر في قرارها عسى أن تعدل عنه ، وكذلك يمكن خلال هذه المدة إجراء اتصالات دبلوماسية بين أعضاء المنظمة الدولية وسكرتيرها العام وبين الدولة الراغبة بالانسحاب، وقد يحدث أن تتغير الأوضاع السياسية أو الاقتصادية داخل الدولة كأن يتغير نظام الحكم مثلاً، ويمكن خلال هذه المدة إعطاء الوقت الكافي للمنظمة لإعادة ترتيب أوضاعها وميزانيتها لأن ميزانية المنظمة الدولية تعتمد بشكل رئيس على مساهمات الدول الأعضاء وخصوصاً إذا كانت الدولة طالبة الانسحاب تساهم بنسبة كبيرة من ميزانية المنظمة الدولية وهذا له آثار سلبية كبيرة على المنظمة كما حصل بالنسبة لانسحاب الولايات المتحدة الأمريكية من منظمة العمل الدولية إذ كانت تساهم بنسبة 25% من ميزانية المنظمة (16).

الشرط الرابع : تنفيذ الالتزامات المترتبة بذمة الدولة العضو قبل تمام الانسحاب :

ويعد هذا الشرط من أهم الشروط القانونية وتكمن أهميته في أنه يجعل الانسحاب أكثر صعوبة، إذ لا يمكن للدولة أن تنسحب بدون أن تنفذ التزاماتها الدولية وهذه الالتزامات تتمثل في أغلب الأحيان بالالتزامات المالية، ويعتمد وجود هذا الشرط على طبيعة المنظمة الدولية ووظائفها وعلى نية الأطراف الكامنة وراء إنشائها ولا يوجد هذا الشرط في المنظمات العسكرية والإدارية والمالية، وذلك لأن الآثار المالية المترتبة على قرارات المنظمة الدولية تقع على الدول الأعضاء ، ففي المنظمات المالية مثلاً، نجد أن صندوق النقد الدولي يملك سلطة قوية على أعضائه وذلك بفرض بعض الجزاءات عليهم، كجزاء الفصل أو الوقف للدولة التي لا تسدد التزاماتها المالية⁽¹⁷⁾.

المبحث الثاني

صور الانسحاب من المنظمات الدولية

ان العضوية في المنظمات الدولية تعد اختيارية فانه يتفرع على ذلك ان الدول الاعضاء بها تملك رخصة الانسحاب منها وتتضمن معظم المواثيق المنشئة للمنظمات الدولية نصوصاً خاصة تحدد كيفية مزاولة هذا الحق والذي يسمى بالانسحاب الارادي والذي سوف نتناوله في المطلب الاول اما الانسحاب الاجباري يحصل عند عدم موافقة الدول الاعضاء على تعديل نصوص ميثاق المنظمة تتناوله في المطلب الثاني من هذا المبحث وكما يأتي.

المطلب الاول

الانسحاب الارادي من المنظمات الدولية

إن المعاهدات المنشئة للمنظمات الدولية تحمل صفتين في الوقت نفسه فهي من جانب معاهدات دولية تخضع للأحكام العامة لقانون المعاهدات والقانون الدولي العام ، وتعد هذه المعاهدات من ناحية أخرى دستورا للمنظمة الدولية ومن ثم تخضع للمبادئ النظرية والدستورية للمنظمات الدولية⁽¹⁸⁾، وما دنا بصدد الكلام عن الانسحاب فقد تواترت النصوص على ذلك الحق في مواثيق المنظمات الدولية ، وشكلت الممارسة الدولية لهذا الحق أشبه ما يكون بالقاعدة العرفية التي تستمد مصدرها من سيادة الدول وإرادتها ، لذا قلما نجد منظمة دولية لا ينص ميثاقها على الانسحاب ، وتكاد تكون الأمم المتحدة وبعض المنظمات الدولية الأخرى كمنظمة الصحة العالمية، ومنظمة اليونسكو استثناء من القاعدة العامة التي تنص على الانسحاب⁽¹⁹⁾ والواقع أن وجود حق الانسحاب من عدمه يعتمد على طبيعة المنظمة

الدولية ووظائفها وأغراضها وعلى نية الأطراف والهدف من إنشاء هذه المنظمة الدولية ، وقد نص ميثاق منظمة الوحدة الإفريقية على أن "أي دولة ترغب في الانسحاب من المنظمة تقدم تبليغا كتابيا بذلك إلى الأمين العام الإداري ولا يطبق هذا الميثاق على الدولة المبلغة بعد انقضاء عام واحد من تاريخ التبليغ ، ما لم تسحب تبليغها خلال هذا العام وبذلك يبطل انتماءها إلى المنظمة" (20).

كذلك نصت اتفاقية منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الأوربية لعام 1960 على أنه "لكل طرف متعاقد أن يضع نهاية ، فيما يتعلق به ، على تطبيق الاتفاقية ، وذلك بإعطاء إخطار للحكومة المودع لديها مدته سنة". (21) فالنص على الانسحاب في الموائيق الدولية بلغ حد التواتر كما قلنا، إذ لا يوجد خلاف في حالة النص على الانسحاب ، لكن الجدل حاصل حول مشروعية الانسحاب في حالة غياب النص إذ ظهرت ثلاثة آراء نعرضها كما يأتي :

الرأي الأول : يرفض حق الانسحاب في حالة غياب النص على ذلك :

يستند أصحاب هذا الرأي لدعم وجهة نظرهم إلى حجج عديدة قانونية وسياسية وعملية يمكن إيجازها بالآتي :

- 1- إن سبب فشل عصبة الأمم وانحيارها هو كثرة الانسحابات منها ، إذ وصل عدد الانسحابات إلى ثمانية عشر انسحابا مما عد نقيصة من نقائص العصبة ومن أسباب زوالها ، لهذا ينبغي عدم تشجيعه .
- 2- لا يتفق الانسحاب مع أهداف المنظمة الدولية وخاصة في مجال الأمن الجماعي وحفظ السلم والأمن الدوليين الذي يقتضي تظافر جهود جميع الدول لتحقيق هذه الأهداف ، ويشكل الانسحاب تعارضا مع هذه الجهود .
- 3- إن عدم النص على الانسحاب في موائيق المنظمات الدولية يستهدف إسقاط هذا الحق الذي استندت إليه الدولة بوصفها صاحبة سيادة ، وبالتالي فالانسحاب لا يسمح به ما دام لا يوجد نص صريح على ذلك وهذا يستند إلى مبدأ الفاعلية والاستقرار .
- 4- لا يسمح بالانسحاب في المنظمات الدولية استنادا إلى ما يجري في الدول الفيدرالية فالانسحاب منها يعد مخالفا للدستور الاتحادي
- 5- لا يجوز لدولة عضو في المنظمة الدولية التحلل من التزاماتها بإرادتها المنفردة ، وذلك لأن المعاهدة المنشئة للمنظمة الدولية هي معاهدة غير محدودة الأجل وبالتالي لا يجوز فسخها بالإرادة المنفردة ، والقول بعكس ذلك يؤدي إلى تقويض نظام الأمن الجماعي (22).

الرأي الثاني : يبيح حق الانسحاب في حالة عدم وجود النص على ذلك :

ويستند أصحاب هذا الرأي إلى الحجج الآتية :

1- إن حق الانسحاب من المنظمات الدولية هو حق أصيل يستمد مصدره من مبدأ السيادة ، فما دامت الدولة تدخل المنظمة الدولية باختيارها فلا يوجد ما يجبرها على البقاء ، ويمكن استنتاج هذا الحق من مبدأي الديمقراطية والمساواة التي تقوم عليهما المنظمات الدولية.⁽²³⁾

وهذا الرأي أيدته الدول الكبرى كالاتحاد السوفيتي السابق والولايات المتحدة الأمريكية في مؤتمر سان فرانسيسكو 1945 ، فحق الانسحاب هو تعبير عن السيادة الدولية وبالتالي فإن هذا الحق يدور مع السيادة وجوداً أو عدماً.⁽²⁴⁾

2- إن عدم تضمين ميثاق المنظمة الدولية أي نص على الانسحاب فإن ذلك يفيد معنى الإباحة ووجود الحق بمعنى أن العضو يملك حق الانسحاب لعدم وجود نص صريح على المنع استناداً إلى القاعدة العامة القائلة (إن الأصل في الأشياء الإباحة).⁽²⁵⁾

3- لا يجوز إجبار دولة أو إلزامها بالبقاء في منظمة دولية انتهكت مبادئها أو أدخلت تعديلات على موافقها لم تقبلها تلك الدولة العضو ، فما دام الانضمام إلى المنظمات الدولية هو وسيلة للتعاون الاختياري فإن الدولة تهدف بانضمامها تنمية التعاون الدولي الاختياري مع غيرها بمحض إرادتها ، ومن مفهوم المخالفة إذا ما تعارضت تلك الالتزامات مع مصالحها العليا فلها الحق بالانسحاب.⁽²⁶⁾

4- من الملائم أن لا تحرم دولة من الانسحاب من العضوية كي لا تكون تلك الدولة في وضع أسوأ من الدولة غير العضو بشرط ممارسة الدولة لحقها بحسن نية.⁽²⁷⁾

5- إن الشروط الموضوعية لاكتساب العضوية التي تضمنتها المادة 4 من ميثاق الأمم المتحدة هي شروط بقاء وليس شروط ابتداء فقط ، أي يجب توافر هذه الشروط ما دامت العضوية قائمة ، وعندما تفقد الدولة رغبتها في الالتزام بالميثاق فإن عليها الانسحاب من عضوية المنظمة.⁽²⁸⁾

الرأي الثالث : لا يجيز حق الانسحاب إلا في حالات معينة :

ويمكن القول أن ميثاق الأمم المتحدة قد تبني هذا الرأي أي أنه سمح بالانسحاب طبقاً لمبدأ تغير الظروف ، ولما كان الإعلان التفسيري لم يصوت عليه ، فقد اختلفت الآراء في دلالة ذلك ، فهناك رأي يقول أن عدم التصويت على هذا الإعلان يعني القبول الضمني بما جاء فيه ، وهناك رأي آخر يقول إن

عدم التصويت على هذا الإعلان يعني أن الدول لم تبد رأيها فيه ، وأي من الرأيين لم يحصل على الموافقة الإجماعية (29).

السؤال الذي يطرح هنا ، هل يتمتع الإعلان التفسيري بالقوة الإلزامية التي يملكها الميثاق ؟ اختلف فقهاء القانون الدولي في ذلك ، فقد قال الأستاذان "كودرش وهامبرو" " Goodrich and Hambro " "إن الإعلان التفسيري جزء من الميثاق وبالتالي يبدو هذا الإعلان منطقياً ومعقولاً ويتمتع بنفس القوة الإلزامية التي يتمتع بها الميثاق". ، وقد أيد الأستاذ "شوارزبركر" هذا الرأي وأضاف إن كل أعضاء الأمم المتحدة الأصليين والمنضمين ملزمين بهذا الإعلان(30).

أما الأستاذ (كلسن) فله موقف مخالف إذ يقول "إن الإعلان التفسيري ليس جزء من الميثاق وبالتالي لا يتمتع بالقوة القانونية الملزمة في حالة غياب النص على الانسحاب، فالدولة لا تملك حق الانسحاب المنفرد، إذ يعد الإعلان التفسيري بمثابة توصية خالصة، والميثاق وحده ملزم للدول الأعضاء، وهذا هو الرأي الراجح فالتقرير لا يتمتع بالصفة الإلزامية". ويعد جزءاً من الأعمال التحضيرية يعبر فيه عن رغبة واضعي الميثاق من أجل تجنب ضعف عهد العصبة واستبعاد إمكانية الانسحاب مع إباحته في ظروف معينة.

المطلب الثاني

الانسحاب الاجباري من المنظمات الدولية

عندما تنضم الدولة إلى أية معاهدة دولية فهي تعبر عن قبولها بالتزامات تلك المعاهدة، لذا فإن أي تعديل يطرأ على حقوق والتزامات الدول يقتضي أن تعبر عن رأيها في هذا التعديل حتى لا تلزم الدولة بالتزامات جديدة لا توافق عليها أولاً قبل لها بقبولها، أو عندما لا تلبي تلك التعديلات طموحات الدولة، ومن الجدير بالذكر إن تعديل المعاهدة هو عبارة عن عملية قانونية تهدف إلى إحلال أحكام جديدة محل جميع أو بعض أحكام المعاهدة السابقة، ومن المفيد في هذا الشأن أن نوضح الأفكار والمبادئ العامة المتعلقة بالتعديل، وذلك على النحو الآتي :

1- لا تلزم التعديلات من حيث المبدأ إلا الدول التي قبلتها صراحة وهذا ما جاءت به اتفاقية فينا لقانون المعاهدات بين الدول في المادتين 4/40، 41 ، وهذا لا يمكن قبوله في المعاهدات المنشئة للمنظمات الدولية إذ لا يتصور بالنسبة لموضوع هذه المعاهدات والغرض منها تعديلها عن طريق اتفاقات جزئية لأن هذا يخلق ازدواجية في العضوية.(31) عضوية على أساس المعاهدة الأصلية ، وعضوية على أساس المعاهدة

المعدلة الجديدة . وهنا لا يمكن مجازاة اتفاقية فينا لقانون المعاهدات في تفريقها بين هذين النوعين من التعديل ، التعديل باتفاق جميع الأطراف بموجب المادة (40)، والاتفاق على تعديل المعاهدة بين بعض أطرافها فقط بشروط معينة كما جاء في المادة (41) من الاتفاقية وهذا يخلق وضعاً قانونياً معقداً في المنظمات الدولية وإن كان يتفق مع سيادة الدول ومبدأ الرضائية لكنه يتعارض مع مبدأ التنظيم الدولي (32).

3- أن المنظمة الدولية التي تواجه مشكلة رفض بعض التعديلات التي تجري على ميثاقها من قبل بعض الدول الأعضاء، يمكن أن يكون ذلك سبباً لإنهاء العضوية، فالتعديلات في هذه الحالة تقسم من حيث آثارها إلى نوعين هما التعديل التشريعي والتعديل غير التشريعي الملزم للدول لموافقة عليه :

أ- التعديلات التشريعية أو التعديلات الملزمة لجميع الدول الأعضاء وهذه التعديلات لا يستثنى منها حتى الممتنعون عن المصادقة عليها، لذا على الدولة غير الموافقة على هذه التعديلات أن تنسحب وهنا يكون الانسحاب انسحاباً إجبارياً (Compulsory withdrawal) من المنظمة الدولية ولعل سبب هذا الإجراء هو أن هذا الرفض يعد رفضاً لرأي الأكثرية التي يسلم بها العضو ابتداءً عند انضمامه للمنظمة الدولية ، ولعل أوضح الأمثلة على التعديلات التشريعية ما جاء في المادتين 108، 109 من ميثاق الأمم المتحدة، وكذلك النظام الأساسي للوكالة الدولية للطاقة الذرية (33).

ب- التعديلات غير التشريعية الملزمة للدول الموافقة عليها فقط : هنا يحق للدولة التي لا تقبل تلك التعديلات أن تنسحب عند تنفيذها وذلك باختيارها وإرادتها إذ لا يمكن قبول ازدواجية العضوية في المنظمات الدولية كما أشرنا سابقاً وإزالة هذا الوضع الشاذ فلا بد من إنهاء عضوية الدولة الراضية للتعديل (34)، وقد أشارت اتفاقية منظمة الطيران المدني إلى أن التعديلات التي يوافق عليها ثلثا أعضاء الجمعية ويصدقها ما لا يقل عن ثلثي أعضاء المنظمة تصبح سارية المفعول بالنسبة للدول الأعضاء التي صدقت على هذه التعديلات فقط (35)، وكذلك ميثاق جامعة الدول العربية في المادة (19).

ويمكن القول أن الانسحاب بسبب تعديل الميثاق هو مجرد حق نظري فالدول حريصة على التعاون مع المنظمة الدولية، والدول التي توضع أمام هذا الخيار فإنها تفضل البقاء في المنظمة مع وجود تلك الأحكام المعدلة التي لم توافق عليها، فوفقاً للقواعد العامة لا يجوز إجبار الدولة على الاستمرار في العضوية بدون رضاها، وقد أثبتت الممارسة الدولية ندرة الانسحاب بسبب عدم المصادقة على تعديل الميثاق، كذلك قلة النصوص التي تناولت هذا الحق ، وحتى الحالات التي أجازها الإعلان التفسيري للانسحاب

من الأمم المتحدة بسبب تعديل ميثاقها فإن ذلك يخالف روح الميثاق والمركز القانوني الذي تتمتع به الأمم المتحدة تجاه الكافة (36).

ومع ذلك نجد أن المعاهدات المنشئة للمنظمات الدولية تضمنت إجراءات تعديلها وهذه العملية لا تتم إلا بتوافر عنصرين موافقة الدول الأعضاء في المنظمة الدولية، وموافقة أجهزة المنظمة الدولية من ناحية أخرى، وحتى يمارس هذا التعديل لا بد من التصويت عليه من قبل الدول ومن ثم التصديق عليه حتى يدخل حيز النفاذ وتختلف المنظمات الدولية في تحديد نسبة التصويت اللازمة كي يصبح التعديل نافذاً، فبعض المنظمات الدولية نصت على أغلبية الثلثين كدستور منظمة العمل الدولية، واتفاقية منظمة الصحة العالمية، ودستور مجلس أوروبا، وميثاق جامعة الدول العربية (37)، وبعض موثائق المنظمات الدولية تشترط أغلبية معينة كأغلبية الثلثين وموافقة بعض الدول الكبرى كميثاق منظمة الأمم المتحدة (38). ومن الجدير بالذكر أن المنظمات الدولية تتباين في مدى وجوبية أو جوازها الانسحاب منها، فمنظمة التجارة العالمية أعطت للدولة الحرية في الانسحاب أو البقاء فيها بقولها "للمؤتمر الوزاري أن يقرر بأغلبية ثلاثة أرباع الأعضاء أن أي تعديل يسري بموجب الحكم السابق هو من طبيعة تكفل لكل عضو لم يقبله خلال مدة يحددها المؤتمر الوزاري في كل حالة حق الانسحاب من المنظمة أو البقاء عضواً فيها بموافقة المؤتمر الوزاري" (39).

ويذكر أن عهد عصبة الأمم قد نص على أنه "1- تصبح تعديلات هذا العهد نافذة بعد التصديق عليها من أعضاء العصبة الذين يتألف المجلس من مندوبيهم وأغلبية أعضاء العصبة الذين تتألف الجمعية من مندوبيهم، 2- لا تلزم مثل هذه التعديلات أي عضو في العصبة عبر عن معارضته لها ، غير أنه في هذه الحالة تنقضي عضوية هذا العضو في العصبة" (40)، فتعديلات العهد لا تلزم الدول التي لا توافق عليها إلا أن عضوية تلك الدولة غير الموافقة تنتهي في العصبة ، أما ميثاق جامعة الدول العربية فقد جعل الانسحاب مسألة جوازيه للدولة التي لا توافق على التعديل لأن هذا التعديل قد لا يلائم مصلحتها، ونص على ذلك بالقول أنه "يجوز بموافقة ثلثي دول الجامعة تعديل هذا الميثاق ، وعلى الخصوص لجعل الروابط بينها أمتن وأوثق ، ولإنشاء محكمة عدل عربية ولتنظيم صلات الجامعة بالهيئات الدولية التي قد تنشأ في المستقبل لكفالة الأمن والسلم ولا يبت في التعديل إلا في دور الانعقاد التالي للدور الذي يقدم فيه الطلب وللدولة التي لا تقبل التعديل أن تنسحب عند تنفيذه دون التقييد بأحكام المادة السابقة". (41)

ولا بد من القول أن الدولة غير الموافقة على التعديل لا تجبر على البقاء في الجامعة في ظل هذه القواعد الجديدة التي لا ترتضيها، والفقرة الثانية من المادة (19) من ميثاق الجامعة التي تعطي الدولة الحرية الكاملة للانسحاب بصورة فورية وبدون انتظار مدة السنة التي نصت عليها المادة (18) من ميثاق الجامعة وذلك بالنسبة للانسحاب الإرادي، وكل ذلك يعتمد على رغبة الدولة، ونسبة الثلثين يقصد بها ثلثي الأعضاء في الجامعة⁽⁴²⁾. ومن نافلة القول، أن نشير هنا إلى نوع من الانسحاب الإجباري يشبه جزء الفصل من العضوية إلى حد كبير ومضمون هذا الانسحاب أن المنظمة الدولية قد تبادر إلى تعديل دستورها بحيث يطرد العضو الذي لا يصادق على التعديلات خلال مدة معينة، والحكمة من هذا الإجراء هو التخلص من عضو يشكل بقاءه في هذه المنظمة خطرا عليها⁽⁴³⁾.

المبحث الثالث

الآثار القانونية المترتبة على الانسحاب من المنظمات الدولية وتطبيقاته الدولية

سنتناول هذا المبحث في مطلبين رئيسين وعلى النحو الآتي :
يتناول المطلب الأول الآثار القانونية المترتبة على الانسحاب، أما المطلب الثاني فيتناول التطبيقات الدولية للانسحاب .

المطلب الأول

الآثار القانونية المترتبة على الانسحاب

إن أهم أثر يترتب على الانسحاب من المنظمات الدولية هو فقدان الدولة لعضويتها فيها، وبذلك لا تتمتع بحقوق العضوية ولا تخضع للالتزامات الميثاق ، فميثاق المنظمة الدولية لا يكون ملزما للدولة المنسحبة، ومع ذلك لا تكون الدولة مطلقة الصلاحية تفعل ما تشاء إذ تخضع لقواعد القانون الدولي ومن ضمنها المادة 6/2 من ميثاق الأمم المتحدة⁽⁴⁴⁾، ويترتب على فقد صفة العضوية في المنظمة الدولية بعض الآثار القانونية، وهذه الآثار تشبه آثار جزء الفصل إلى حد كبير ويمكن إجمالها على النحو الآتي :
أ- استدعاء الدولة لبعثتها الدائمة ووفودها لدى المنظمة الدولية وأجهزتها كذلك تفقد الدولة التمثيل في فروع المنظمة الدولية والاشتراك في أعمالها والتصويت في هيئاتها⁽⁴⁵⁾ .
ب- لا تتحمل الدولة المنسحبة الالتزامات والاشتراكات المالية المترتبة على الدول الأعضاء كما نجد مثلا في المادتين 17 ، 19 من ميثاق الأمم المتحدة .

ج- قد يؤدي انسحاب الدولة من منظمة دولية إلى فقدانها العضوية في بعض المنظمات الدولية الأخرى المرتبطة بها فمثلا كل عضو يفقد عضويته في صندوق النقد الدولي فإن ذلك يؤدي إلى فقدانها العضوية في المؤسسة المالية الدولية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير .

د- تظل الدولة المنسحبة ملزمة بالوفاء بجميع التعهدات التي نشأت بحكم الميثاق كأن تلتزم بالالتزامات الإدارية كاحترام حصانات الموظفين الدبلوماسيين وحرمة المباني التي تشغلها المنظمة الدولية .

هـ- يبقى رعايا الدولة المنسحبة في وظائفهم في المنظمات الدولية، كأن يكونوا موظفين في الأمانة العامة أو قضاة في محكمة العدل الدولية، لأنهم مختارون لأشخاصهم وليس بصفتهم ممثلين لدولهم .

و- إن الانسحاب من الأمم المتحدة مثلا يؤدي إلى الانسحاب من محكمة العدل الدولية، لأنها أحد فروع الأمم المتحدة، إلا أنه يجوز لتلك الدولة المنسحبة أن تقدم طلبا للانضمام إلى النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية بصفتها دولة ليست عضوا في الأمم المتحدة ، وهذا ما نص عليه الميثاق بقوله "يجوز لدولة ليست من الأمم المتحدة أن تنضم إلى النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية بشروط تحددها الجمعية العامة لكل حالة بناء على توصيه مجلس الأمن".⁽⁴⁶⁾ ويذكر أن انسحاب إندونيسيا من الأمم المتحدة عام 1965م قد أدى إلى انسحابها من النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية الذي يعد جزءا من ميثاق الأمم المتحدة بمعناه الواسع ، كما أن محكمة العدل الدولية هي إحدى أجهزة الأمم المتحدة بموجب الميثاق.⁽²⁾ لهذا تستطيع إندونيسيا أن تنضم إلى النظام الأساسي للمحكمة بشروط معينة تضعها الجمعية العامة وبناءً على توصيه من مجلس الأمن، ولا يؤدي الانسحاب من منظمة الأمم المتحدة إلى فقدانها صفة العضوية بصورة آلية من الوكالات الدولية المتخصصة إلا إذا قررت الدولة بإرادتها ذلك وهذا ما فعلته إندونيسيا بإعلان انسحابها من منظمة الأغذية والزراعة الدولية ومنظمة اليونسكو وبرنامج اليونسيف، لأن الوكالات المتخصصة لها شخصيتها القانونية الدولية المستقلة وبالتالي فإن شروط العضوية فيها تخضع لإجراءات خاصة بكل منظمة، إلا أن ذلك لا يعني عدم وجود صلة بينها وبين الأمم المتحدة بل تخضع لاتفاقيات الوصل بموجب المادة (63) من ميثاق الأمم المتحدة، وبالتالي فإن الانسحاب من إحدى المنظمات الدولية المتخصصة لا يؤثر على العضوية في الأمم المتحدة مثلا فقد انسحبت الولايات المتحدة وإنكلترا من منظمة اليونسكو دون أن يؤثر ذلك على عضويتها في الأمم المتحدة .

فالانسحاب يؤثر على عضوية الدولة المنسحبة، وبذلك تكون في حل من القرارات التي تتخذ مستقبلا من قبل المنظمة الدولية، وتبقى التزامات الميثاق ملزمة للدول الأعضاء الأخرى ما عدا الدولة المنسحبة، لأن ميثاق المنظمة الدولية هو معاهدة جماعية متعددة الأطراف. ولا بد لنا من القول، أن بعض المنظمات الدولية تعد العضو المنسحب منها محتفظا بعضويته كما سنرى في عصبة الأمم ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة اليونسكو . والسؤال الذي يتبادر هنا ، هل تستطيع تلك المنظمات الدولية إلزام العضو المنسحب بدفع اشتراكاته المالية وغيرها ؟

الرأي السائد يقول أن الانسحاب هو ممارسة لحق وبالتالي فالدولة المنسحبة ليست ملزمة بدفع المساهمات المالية وغيرها بعد تقديمها إخطارا بالانسحاب بشرط أن تراعي مبدأ حسن النية (47) . مما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال أن مركز الدولة المنسحبة بمائل مركز الدولة غير العضو وهذا لا يعفي الدولة المنسحبة من الالتزامات الدولية كحفظ السلم والأمن الدوليين ، وهذا الالتزامات تطبق على الكافة، ونجد أن ميثاق الأمم المتحدة يشير إلى إلزام غير الأعضاء بمجموعة محددة من الالتزامات منها : 1- إن الأمم المتحدة نشأت للمحافظة على السلم والأمن الدوليين ويمثل ذلك هدف عالمي يتطلب تضافر جهود جميع الدول في تحقيق هذا الهدف .

2- إن تحقيق السلام يتطلب بالضرورة تعاون الدول غير الأعضاء حتى لا تخرج عن مبادئ الأمم المتحدة كما في المواد 6/2 ، 32 ، 2/35 من الميثاق، من هنا فقد نص ميثاق الأمم المتحدة على أن (تعمل الهيئة على أن تسير الدول غير الأعضاء فيها على هذه المبادئ بقدر ما تقتضيه ضرورة حفظ السلم والأمن الدولي) (48) ، ولما كانت المعاهدة الدولية لا يمكن أن تلزم سوى أطرافها تطبيقا لقاعدة (الأثر النسبي للمعاهدة) وهو ما نصت عليه اتفاقية فينا لقانون المعاهدات لعام 1969 (49) .

إلا أنه لا يمكن الأخذ بهذه القاعدة على إطلاقها إذا ما علمنا أن ميثاق الأمم المتحدة يعد معاهدة مدونة للعرف الدولي وبالتالي فإنها ملزمة لدولها كافة ، ويعد نص المادة 6/2 من الميثاق (نوع من التشريع الدولي لأنه يعبر عن مشيئة سلطة دولية عامة ذات اختصاص بوضع القرارات واتخاذ التدابير اللازمة لحفظ السلم والأمن الدوليين وتستمد الأمم المتحدة اختصاصها بأنها هيئة مؤلفة من أغلبية دول العالم ، ولهذه الأغلبية القدرة على إحداث الأثر القانوني ليس فقط بين أطرافها بل حتى قبل ذلك على الذين لم يساهموا في تكوينها) (50) .

وهذا ما أكدته محكمة العدل الدولية بصورة غير مباشرة بشأن تعويض موظفي الأمم المتحدة عن الأضرار التي تسببهم أثناء الخدمة عام 1949، وقد قال الأستاذ (كلسن) أن التزامات غير الأعضاء هي نفس التزامات الدول الأعضاء وخاصة في مجال حفظ السلم والأمن الدوليين، إذ تعد المادة 2/2 من الميثاق ملزمة للدولة غير الأعضاء، مع العلم أن هذه المادة تشمل جميع الحقوق والالتزامات الناشئة بموجب الميثاق، وهو يتعارض مع طبيعة الميثاق من حيث كونه معاهدة منشئة لمنظمة دولية لا تشمل بالضرورة كل دول العالم، فلا يمكن إلزام دولة غير عضو إلا بالقدر الضروري لحفظ السلم والأمن الدوليين، لا شك أن هذا القدر يصعب تعيينه وتحديدده وفقاً لمعيار ثابت، ففكرة الضرورة فكرة مرنة ومتغيرة تخضع لاجتهادات عديدة ما دام لا يوجد من يحدد نطاق الالتزامات التي ينبغي أن تتحملها الدول غير الأعضاء، فنص المادة 6/2 من الميثاق يقول (تعمل الهيئة) والأخذ بالتفسير الضيق يجعل قرارات المنظمة الدولية بشأن السلم والأمن الدوليين تلزم الدول غير الأعضاء، فالسلم العالمي لا يتجزأ، فالتزامات غير الأعضاء لا يقتصر على السلم والأمن الدوليين بل يشمل العديد من المبادئ التي تحمل صفة عالمية كحقوق الإنسان كما يقول البعض⁽⁵¹⁾.

ومجلس الأمن هو صاحب الاختصاص الرئيس في حفظ السلم والأمن الدوليين لأنه يعمل نيابة عن الأمم المتحدة⁽⁵²⁾، أما إذا أخذنا بالتفسير الواسع نجد أن مفهوم الهيئة يشمل مجلس الأمن والجمعية العامة للأمم المتحدة فكلاهما مختص في مسألة حفظ السلم والأمن الدوليين كما جاء في الفصلين الرابع والخامس من الميثاق، وعبرة تعمل الهيئة بمعناها الواسع تشمل القرارات والتوصيات التي تصدر عن الهيئات المختصة في المنظمة الدولية بما فيها تدابير القسر أو المنع بموجب الفصل السابع، ويمكن القول أن هناك الكثير من المبادئ يمكن أن تدخل في نطاق المادة 6/2 من الميثاق⁽⁵³⁾ ويمكن لمجلس الأمن أن يتخذ إجراءات بموجب الفصل السادس أو السابع على أية دولة يشكل انسحابها تهديداً للسلام والأمن الدوليين، ومن الجدير بالذكر أن اتفاقية فينا لقانون المعاهدات أشارت إلى الأثر المترتب على الانسحاب من المعاهدات الثنائية والجماعية بالقول:

"1- ما لم تنص المعاهدة أو يتفق الأطراف على غير ذلك يترتب على إنهاء المعاهدة وفقاً لأحكامها أو تطبيقاً لهذه الاتفاقية ما يلي:

أ- إعفاء الأطراف من أي التزام بالاستمرار في تنفيذ المعاهدة.

ب- عدم التأثير على أي حق أو التزام أو مركز قانوني للأطراف ينشأ نتيجة تنفيذ المعاهدة قبل إنهائها.

2- إذا نقضت دولة معاهدة متعددة الأطراف أو انسحبت منها تنطبق الفقرة (1) في العلاقة بين هذه الدول وكل طرف آخر في المعاهدة من تاريخ النقض أو الانسحاب" (54) .

المطلب الثاني

التطبيقات الدولية للانسحاب من المنظمات الدولية

إن الممارسة الدولية من قبل الدول لحق الانسحاب ليست غنية بالتطبيقات باستثناء ما حصل في بعض المنظمات الدولية كعصبة الأمم ومنظمة اليونسكو ومنظمة الصحة العالمية، ولعل السبب في ذلك هو أن الدول تحرص على البقاء عضواً في المنظمة الدولية لتتمتع بالحقوق والمزايا الممنوحة للأعضاء، لهذا سوف نتناول في هذا المطلب تطبيقات الانسحاب في عصبة الأمم والأمم المتحدة وبقية المنظمات الدولية الأخرى .

أولاً: الانسحاب من عصبة الأمم :

ربما كان الانسحاب من عصبة الأمم أحد الأسباب المباشرة لانتهائها فقد أدت كثرة الانسحابات التي وصلت إلى ثمانية عشر انسحاباً من مجموع الدول الخمسة والستين الأعضاء فيها إلى عد ذلك نقیصة من نقائص العصبة وكما ذكرنا سبباً من أسباب انهيارها (55) . فعندما تعلن دولة ما انسحابها من منظمة دولية لا تهدف بالضرورة التخلص من الالتزامات المفروضة عليها بموجب الميثاق بل قد يكون احتجاجاً على موقف اتخذته المنظمة الدولية قبلها النفاذ وبذلك اعتبر انسحابها كأن لم يكن، وقد أعلنت اليابان انسحابها من العصبة عام 1933م احتجاجاً على توصيات العصبة بإجلاء القوات اليابانية من منطقة منشوريا الصينية التي احتلتها، ودعيت اليابان إلى احترام السلامة الإقليمية والاستقلال السياسي لأعضاء العصبة بموجب المادتين 10، 12 من عهد عصبة الأمم، وقد قامت اليابان بإخطار الأمين العام للعصبة بانسحابها، وعللت ذلك بأن أعضاء العصبة فشلوا أن يفهموا حقيقة الموقف في الشرق الأدنى، وأضافت بأنه يوجد اختلاف كبير بينها وبين أعضاء العصبة حول سياسات السلام والأمن وخاصة المبادئ التي يجب أن تتبع من أجل إنشاء منطقة آمنة في الشرق الأدنى.

ثانياً: الانسحاب من منظمة الأمم المتحدة :

أدى غياب النص على الانسحاب في ميثاق الأمم المتحدة إلى تباين وجهات النظر مؤيدين لحق إندونيسيا أول دولة تنسحب من الأمم المتحدة خلال ما يقارب من ستة عقود من عمر هذه المنظمة الدولية التي تضم الآن أكثر من (191) دولة من دول العالم، ففي عام 1963 ظهرت دولة جديدة هي

(ماليزيا) وقبلت عضوا في الأمم المتحدة، إلا أن إندونيسيا رفضت الاعتراف بهذه الدولة بسبب خلافات إقليمية مع هذه الدولة الجديدة، إذ كانت إندونيسيا تطالب ببعض الأراضي الماليزية، ولما كان هناك تنافس بين ماليزيا وجيكوسلوفاكيا لإشغال مقعد غير دائم في مجلس الأمن بموجب المادة 23 من ميثاق الأمم المتحدة، لهذا اتفق على أن تشغل جيكوسلوفاكيا هذا المقعد لمدة سنة واحدة ثم تشغل ماليزيا هذا المقعد للسنة الأخرى وفعلا احتلت الأخيرة مقعدا في مجلس الأمن في 2 كانون الثاني عام 1965. (56) وقد كان هناك تهديد سابق من الرئيس الإندونيسي سوكارنو في 31 كانون الأول عام 1964 بالانسحاب من الأمم المتحدة إذا شغلت ماليزيا مقعدا في مجلس الأمن بصفة عضو غير دائم، وفي السابع من كانون الثاني عام 1965م أعلنت إندونيسيا انسحابها من الأمم المتحدة ، وتم انسحاب إندونيسيا فعليا في 22 كانون الثاني 1965، وكذلك أعلنت انسحابها من منظمة اليونسكو ومنظمة الأغذية والزراعة وبرنامج اليونسيف ، ولم تفلح جهود الأمين العام للأمم المتحدة يوثانت (Uthant) ولا رئيس الجمعية العامة للأمم المتحدة ولا تدخلات الجمهورية العربية المتحدة ويوغسلافيا السابقة في التأثير على موقف إندونيسيا ، وقد طلبت إندونيسيا من بعثتها في الأمم المتحدة إلى إنهاء أعمالها في آذار عام 1965. (57) واستندت إندونيسيا في انسحابها إلى أسباب تضمنتها رسالة وزير خارجيتها (سوباندريو) إلى الأمين العام للأمم المتحدة وتمثل في الآتي :

- 1- إن ماليزيا دولة حديثة وضعيفة لم يحض عليها سوى شهور قليلة ولم تسهم بدور ملحوظ في حفظ السلم والأمن الدوليين .
- 2- إن إقحام ماليزيا في عضوية مجلس الأمن يعد خرقاً للميثاق وقد حول وظائف مجلس الأمن إلى أضحوكة، فماليزيا تمثل امتدادا للاستعمار البريطاني في منطقة جنوب شرق آسيا وهذا يساهم في مشكلة انعدام الأمن والسلام في هذه المنطقة .

ثالثاً: الانسحاب من المنظمات الدولية الإقليمية :

لم تشهد جامعة الدول العربية أي انسحاب طيلة المدة الماضية إلا أنها شهدت امتناعا من بعض الدول عن حضور جلسات مجلس الجامعة أو مقاطعة لأعمال الجامعة لفترات محددة والأمثلة على ذلك كثيرة ، كمقاطعة الأردن لاجتماعات مجلس الجامعة عام 1957 بسبب قطع العلاقات الدبلوماسية مع مصر، كذلك مقاطعة تونس لاجتماعات مجلس الجامعة من عام 1959 إلى 1961 كتعبير عن احتجاجها على سياسة مصر في الجامعة، وقد امتنع العراق عن حضور جلسات مجلس الجامعة بعد قبول

الكويت كعضو في الجامعة عام 1961 واستمرت تلك المقاطعة حتى عام 1963، وقد قاطعت مصر اجتماعات الجامعة عامي 1962، 1963 وذلك بسبب الشكوى السورية ضدها، وكل تلك المواقف لا تعد انسحابا بل تبقى الدول متمتعة بحقوق العضوية في الجامعة.⁽⁵⁸⁾ وقد هددت ليبيا أكثر من مرة بالانسحاب من الجامعة ، وقد شهدت منظمة الوحدة الإفريقية انسحاب المغرب وذلك احتجاجا على قبول الجمهورية الصحراوية (البوليساريو) عضوا في المنظمة ، لهذا قدمت المغرب إخطارا بالانسحاب بموجب المادة 33 من ميثاق المنظمة، ومضى على الإخطار مدة عام ولم تعدل عن طلبها خلاله وقد دخل الانسحاب حيز النفاذ، ويتضح مما تقدم أن الباب مفتوح أمام الدول كي تمارس حقها في الانسحاب، وليس هناك جزاء أو إجراء على الدول الذي تمارسه دون وجه حق ، وتظل الدول الأعضاء ذات السيادة هي في مركز أفضل من المنظمة الدولية لما لها من حقوق متعددة ، فضلا عن أن المنظمات الدولية لم تصل إلى حد التنظيم الكامل الذي يلزم الآخرين .

الخاتمة

بعد ان انتهينا من دراسة مسألة الانسحاب من المنظمات الدولية يمكن في خاتمة هذه الدراسة ان نخرج بمجموعة من النتائج والمقترحات، وذلك على النحو الآتي:-

اولا: النتائج :

1- لاحظنا فيما يتعلق بالانسحاب بأنه من أكثر الوسائل شيوعا لإنهاء العضوية، ولعل أكبر دليل على ما نقول أن أغلب موائيق المنظمات الدولية قد نصت على هذا الحق، فالدولة تنضم بإرادتها إلى المنظمة ولا يوجد ما يمنعها من تركها في أوقات معينة بشرط اتباع بعض الشروط القانونية كي لا يؤدي إلى زعزعة استقرار المنظمة الدولية أو تهديد ديمومتها أو الحيلولة دون تحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها .

2- ان القاعدة هي عدم جواز الانسحاب من المنظمة وان يكون الاستثناء جواز لك في ظروف معينة، وبمعنى فإن الانسحاب ليس حقا مطلقا بل رخصة استثنائية لا يجوز استخدامها الا في اضيق الحدود وهذا المسلك الذي انتهجته الامم المتحدة يتفق مع بعض اراء الفقهاء التي تقيد بشدة حق الدول في الانسحاب من المنظمة.

3- وما دما بصدد الكلام عن الانسحاب فإن المنظمة الدولية قد تعدل ميثاقها الأمر الذي يؤدي إلى إضافة التزامات جديدة على الدول الأعضاء ، هنا لا يبقى أمام الدولة التي لا تقبل هذه التعديلات

سوى الانسحاب ، والقول بعكس ذلك يؤدي إلى ازدواجية في العضوية داخل المنظمات الدولية مما يؤدي إلى تشبث بعض الدول بالمعاهدة الأصلية وتمسك البعض الآخر بالمعاهدة الجديدة بعد التعديل وهذا الوضع غير الطبيعي لا يمكن قبوله في إطار المعاهدات المنشئة للمنظمات الدولية بعكس المعاهدات الدولية الأخرى .

ثانياً: التوصيات:

1- تناولت موانئ المنظمات الدولية التفرقة بين الانسحاب الإرادي والانسحاب بسبب عدم الموافقة على تعديل الميثاق (الانسحاب الاجباري) ونعتقد أنه لا داعي للتفرقة بينهما فكلاهما يعبر عن حق الدولة في التحلل من أحكام المعاهدة الدولية التي ارتبطت بها ابتداءً، فالدولة تستطيع في أي وقت الانسحاب بشرط اتباع بعض الشروط القانونية وهي تعبر بذلك عن عدم رضاها عن موقف معين اتخذته المنظمة، ويدخل تعديل الميثاق وما قد يضيفه من التزامات جديدة ضمن هذه المواقف التي تتمسك بها الدولة لتبرير انسحابها.

2- إن الشروط القانونية التي تسوغ الانسحاب ليست واحدة في جميع المنظمات الدولية، لذا نجد أن أهم شرط لممارسة حق الانسحاب وهو إيفاء الدولة بالتزاماتها الدولية قبل الإقدام على ممارسة هذا الحق قد أهمل في كثير من الممارسات الدولية، وكان من الأولى أن تبقى الدولة عضواً في المنظمة الدولية حتى تف بـ هذه الالتزامات ، بحيث لا ينتج الانسحاب أثره قبل ذلك، لذا يجب فرض جزاءات دولية على الدولة التي لا تف أو لا تقوم بالتزاماتها حتى لا يفتح المجال واسعاً أمام الدول للانسحاب في أي وقت تشاء ما دام لا يوجد رادع أو مانع قانوني يمنعها من ذلك .

3- في حالة تعديل ميثاق المنظمة الدولية ، يجب تحديد مدة معينة تدخل فيها هذه التعديلات حيز النفاذ، وعدم تحديد تلك المدة يجعل الدولة التي لا توافق على تلك التعديلات في مركز قلق مما يجعل عضويتها غير مستقرة وهذا يدفع الدولة إلى عدم التعاون مع المنظمة الدولية طيلة هذه المدة، ومن ناحية أخرى يمكن أن تستخدم الدولة عدم موافقتها على التعديل ورقة ضغط بوجه المنظمة الدولية متى تشاء وكيفما تشاء، ولأي سبب تراه ما دامت لم تحدد لها مدة لممارسة حقها في الانسحاب.

- (1) د. محمد عزيز شكري: التنظيم الدولي العالمي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، 1973، ص 166.
- (2) د. محمد يوسف علوان، القانون الدولي العام - المقدمة والمصادر ، ط1 ، الدار الجامعية للطباعة والنشر، القاهرة، 1996، ص340.
- (3) الفقرة (3) من نص المادة (1) من منظمة عهد عصبة الأمم (1919) .
- (4) د. مصطفى أحمد فؤاد: النظرية العامة لقانون التنظيم الدولي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1986، ص123.
- (5) د. محمد عزيز شكري: التنظيم الدولي العالمي بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص 188.
- (6) د. ابراهيم احمد الجلي: التنظيم الدولي، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1984، ص 44.
- (7) د. محمد عزيز شكري: المصدر نفسه، ص 54.
- (8) د. محمد عزيز شكري: التنظيم الدولي العالمي بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص 132.
- (9) د. حسين حنفي عمر: الانسحاب من المعاهدات والمنظمات الدولية النووية، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 2008، ص79.
- (10) د. احمد أبو الوفا : جامعة الدول العربية كمنظمة دولية إقليمية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1999، ص287.
- (11) د. محمد اسماعيل علي: الوجيز في المنظمات الدولية ، دار الفكر الجامعي، القاهرة، 1982، ص427.
- (13) د. مصطفى سيد عبد الرحمن: المنظمات الدولية، دار النهضة العربية ، القاهرة، 2001، ص302.
- (14) د. مصطفى أحمد فؤاد: النظرية العامة للتصرفات الدولية الصادرة بالإرادة المنفردة ، دار الكتب القانونية، القاهرة، 2004، ص235.
- (15) د. محمد يوسف علوان: القانون الدولي العام - المقدمة والمصادر ، مصدر سابق، ص330-331.
- (16) د. إبراهيم أحمد شلي: التنظيم الدولي " دراسة في النظرية العامة - المنظمات الدولية "، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت ، 1984، ص412.
- (17) د. عبد العزيز محييمر عبد الهادي : قانون المنظمات الدولية - النظرية العامة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1971، ص87.
- (18) د. صالح جواد الكاظم: دراسة في المنظمات الدولية ، مطبعة الارشاد للتوزيع والنشر، بغداد، 1975 ص46.
- (19) د. صلاح الدين عامر: مقدمة لدراسة القانون الدولي العام، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984، ص386.
- (20) المادة (32) من ميثاق منظمة الوحدة الإفريقية سنة 1963 .
- (21) المادة (17) من اتفاقية منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الأوربية سنة 1961.
- (22) د. عبد الواحد محمد الفار: التنظيم الدولي ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988، ص 126 .

-
- (23)N. Feinberg, Unilateral withdrawal from an International organization, B.Y.B.I.L 1963, pp. 212-213.
- (24)Egon Schwelb, withdrawal form the United Nations, the Indonesian intermezzo, A.J.I.L, vol.61, No.1, 1967, p. 662.
- (25) د. محمد طلعت الغنيمي: بعض الاتجاهات الحديثة في القانون الدولي العام - قانون الأمم ، منشأة المعارف، الإسكندرية ، 1974، ص 483 .
- (26) د. محمد المجذوب: التنظيم الدولي - النظرية العامة والمنظمات الدولية والإقليمية ، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1998، ص 70 .
- (27) د. محمد المجذوب: المصدر نفسه، 81-82.
- (28) د. محمد سعيد الدقاق: التنظيم الدولي، ط3، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1983، ص 295.
- (29) د. محمد طلعت الغنيمي: المصدر نفسه ، ص 78.
- (30)A.C.C. Unni, Indonesia's withdrawal from the United Nations, I.J.I.L, vol. 5, 1965, p. 134.
- (31) د. محمد يوسف علوان: القانون الدولي العام - المقدمة والمصادر ، مصدر سابق، ص 330-331.
- (32) د. محمد يوسف علوان: القانون الدولي العام - المقدمة والمصدر، مصدر سابق، 349 .
- (33) نصت المادة (18) من النظام الأساسي للوكالة على أن "التعديلات التي يقرها المؤتمر العام ويصدق عليها ثلثا أعضاء الوكالة تصبح سارية المفعول على جميع الأعضاء" .
- (34) د. صالح جواد الكاظم : : دراسة في المنظمات الدولية ، مصدر سابق ص 66.
- (35) المادة 1/94 من معاهدة منظمة الطيران المدني الدولية .
- (36) د. محمد يوسف علوان: القانون الدولي العام - المقدمة والمصادر، مصدر سابق، ص 342 .
- (37) د. عصام العطية: القانون الدولي العام، ط5 ، دار الحكمة، بغداد، 1992، ص 148، 149.
- (38) قد جاء ميثاق الأمم المتحدة بحكم جديد إذ يمكن تعديل هذا الميثاق على الرغم من رفض الكثير من الدول لهذا التعديل، قد يصل عدد الدول الراضية للتعديل ثلث الدول المنضوية تحت لواء الأمم المتحدة وهذه التعديلات تتم وفقا لشروط معينة تضمنتها المادتين 108، 109 من ميثاق الأمم المتحدة ، نقلا عن د. عبد الله العريان: فكرة التنظيم الدولي - تطورها التاريخي وخصائصها الحاضرة" ، مجلة القانون والاقتصاد ، العددان (1-2) ، السنة الخامسة والعشرين ، 1955 ، ص 239 .
- (39) المادة (2/10) من الاتفاقية المنشئة لمنظمة التجارة العالمية سنة 1995.
- (40) المادة (26) من عهد عصبة الأمم سنة 1919.
- (41) المادة (19) من ميثاق جامعة الدول العربية .

- (42) د. مصطفى سيد عبد الرحمن: المنظمات الدولية، مصدر السابق، ص330.
- (43) وقد انسحبت وفقا لهذا الأسلوب إسبانيا من منظمة الطيران المدني عام 1946 ، وكذلك البرتغال وجنوب إفريقيا من منظمة اليونسكو ، د. مصطفى سيد عبد الرحمن: المنظمات الدولية، مصدر السابق، ص258 .
- (44) د. محمد طلعت الغنيمي: بعض الاتجاهات الحديثة في القانون الدولي العام - قانون الأمم ، مصدر سابق، ص573.
- (45) د. مصطفى سيد عبد الرحمن : المنظمات الدولية، مصدر سابق ص218 .
- (46) المادة 2/93 من ميثاق الأمم المتحدة سنة 1945.
- (2) د. عصام العطية : القانون الدولي العام ، مصدر سابق ، ص176.
- (47) د. صالح جواد كاظم: دراسة في المنظمات الدولية، مصدر السابق ، ص46 .
- (48) المادة 6/2 من ميثاق الامم المتحدة سنة 1945 .
- (49) نصت المادة 34 من اتفاقية فينا لقانون المعاهدات لعام 1969 على أنه "لا تنشئ المعاهدة التزامات أو حقوقا للدول الغير بدون موافقتها" .
- (50) د. حسن الجلبي : مركز الأمم المتحدة بالنسبة للدول غير الأعضاء فيها ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد 22 ، 1966 ، ص68، 69 .
- (51) د. عبد العزيز محمد سرحان : الأصول العامة للمنظمات الدولية ، 1967-1968م ، ص339، 340 .
- (52) المادة 1/24 من ميثاق الأمم المتحدة 1945.
- (53) من هذه المواد : المادة 1/1، 2، 3، والمادة 3/2، 4، 5، والمادة 32، والمادة 33، والمادة 2/52، والمادة 57، والمادة 63، والمادة 2/93 ، وبعض مواد ميثاق الأمم المتحدة الأخرى .
- (54) المادة (70) من اتفاقية فينا لقانون المعاهدات 1969 .
- (55) William R. Harris, Legal aspects of Indonesia's withdrawal from the United Nations, H.I.L.J, vol. 6, No. 1, 1964, p. 177.
- (56) William R. Harris, op.cit, p. 173.
- (57) د. إبراهيم أحمد شلبي : التنظيم الدولي (دراسة في النظرية العامة - المنظمات الدولية)، الدار الجامعية، بيروت، 1984، ص248 .
- (58) د. محمد عبد الوهاب الساكت : دراسات في النظام الدولي المعاصر ، دار الفكر العربي ، القاهرة، بدون سنة نشر، ص332-333.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب

- 1- د. أحمد أبو الوفا: الوسيط في قانون المنظمات الدولية، دار النهضة العربية، ط7، القاهرة، بدون سنة نشر.
- 2- د. إبراهيم أحمد الجلي: التنظيم الدولي، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1984.
- 3- د. أحمد أبو الوفا: المنظمات الدولية والإقليمية، ط1، دار الجامعية، القاهرة، بدون سنة نشر.
- 4- د. إبراهيم أحمد شلي: التنظيم الدولي (دراسة في النظرية العامة - المنظمات الدولية)، الدار الجامعية، بيروت، 1984.
- 5- د. حسن الجلي: مركز الأمم المتحدة بالنسبة للدول غير الأعضاء فيها، المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلد 22، 1966،
- 6- د. حسين حنفي عمر: الانسحاب من المعاهدات والمنظمات الدولية النووية، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.
- 7- د. عصام العطية، القانون الدولي العام، ط5، دار الحكمة، بغداد، 1992.
- 8- د. عبد العزيز محمد سرحان: الأصول العامة للمنظمات الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1967-1968.
- 9- د. عبد العزيز مخيمر عبد الهادي: قانون المنظمات الدولية (النظرية العامة)، دار النهضة العربية، القاهرة، 1971.
- 10- د. محمد عزيز شكري: التنظيم الدولي العالمي بين النظرية والواقع، ط1، دار الفكر للنشر، دمشق، 1973.
- 11- د. محمد طلعت الغنيمي: بعض الاتجاهات الحديثة في القانون الدولي العام (قانون الأمم)، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1974.
- 12- د. محمد المجذوب: التنظيم الدولي (النظرية العامة والمنظمات الدولية والإقليمية)، الدار الجامعية، بيروت، 1998.
- 13- د. محمد السعيد الدقاق: التنظيم الدولي، ط3، الدار الجامعية، بيروت، 1983.
- 14- د. مصطفى أحمد فؤاد: النظرية العامة للتصرفات الدولية الصادرة للإرادة المنفردة، دار الكتب القانونية، مصر، 2004.
- 15- د. مصطفى سيد عبد الرحمن: المنظمات الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001.
- 16- د. مصطفى أحمد فؤاد: النظرية العامة لقانون التنظيم الدولي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1986.
- 17- د. محمد يوسف علوان: القانون الدولي العام (المقدمة والمصادر)، ط1، الدار الجامعية للنشر، مصر، 1996.
- 18- د. محمد اسماعيل علي: الوجيز في المنظمات الدولية، دار الفكر الجامعي، القاهرة، 1982.

ثانياً: الأنظمة والمواثيق الدولية:

- 1- ميثاق منظمة الوحدة الإفريقية سنة 1963.
- 2- اتفاقية منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الأوروبية سنة 1961.

3- الاتفاقية المنشئة لمنظمة التجارة العالمية 1995.

4- عهد عصبة الأمم 1919.

5- ميثاق الأمم المتحدة 1945.

6- اتفاقية فينا لقانون المعاهدات لعام 1969 .

7- ميثاق جامعة الدول العربية سنة 1945.

ثالثاً: المصادر الأجنبية:

1-N. Feinberg, Unilateral withdrawal from an International organization, B.Y.B.I.L, 1963,

2-Egon Schwelb, withdrawal form the United Nations, the Indonesian intermezzo, A.J.I.L, vol.61, No.1, 1967,.

3-A.C.C. Unni, Indonesia's withdrawal from the United Nations, I.J.I.L, vol., 1965,

4- William R. Harris, Legal aspects of Indonesia's withdrawal from the United Nations, H.I.L.J, vol. 6, No. 1, 1964,.

اثر التعديلات الدستورية لسنة 2021 على المركز الدستوري للرئيس الجزائري

م. علا عبد العزيز المدني

كلية العلوم السياسية / جامعة الكوفة

Olaa.almadny@uokufa.edu.iq

الملخص بالعربية:

بالرغم من التعديل الذي طال الدستور الجزائري في 2021/1/1، نجد أن الدستور أكد وكما هو الحال في الدساتير الجزائرية السابقة، على تقوية وتعزيز دور رئيس الدولة على حساب السلطات الأخرى، بينما يكون مركز رئيس الدولة في النظام البرلماني التقليدي يكون شرفي فخري، إذ يحتل رئيس الدولة في الجزائر مركزاً مرموقاً يعلو فوق جميع المراكز والمناصب في الدولة وهو الذي يلعب الدور الأساسي في توجيه شؤون الحكم. لذلك يمكن القول بأن التعديل الدستوري لم يحد من صلاحيات رئيس الدولة وبقي الوضع على ما هو عليه في عهد الرئيس عبد العزيز بوتفليقة، مما أدى إلى عدم الاستقرار السياسي في الجزائر. الكلمات المفتاحية: التعديلات الدستورية، رئيس الجمهورية، الجزائر.

The Impact of the Constitutional Amendments of 2021 on the Constitutional Position of the Algerian President

M. Ola Abdel Aziz Al Madani

College of Political Science / University of Kufa

Olaa.almadny@uokufa.edu.iq

Abstract

Despite the amendment that affected the Algerian constitution on 1/1/2021, we find that the constitution emphasized, as is the case in previous Algerian constitutions, the strengthening and strengthening of the role of the head of state at the expense of other authorities, while the position of the head of state in the traditional parliamentary system is ceremonial and honorary. As the head of state in Algeria occupies a prominent position above all positions and positions in the state, and he is the one who plays the main role in directing the affairs of governance. Therefore, it can be said that the constitutional amendment did not limit the powers of the head of state, and the situation remained as it was under President Abdelaziz Bouteflika, which led to political instability in Algeria.

Keywords: constitutional amendments, President of the Republic, Algeria

المقدمة

أن وضع السلطة التنفيذية يختلف فيما اذا كانت الدولة تتبنى النظام البرلماني التقليدي او شبه التقليدي ام المتطور، اذ يتميز النظام البرلماني المتطور بخصائص النظام البرلماني الاساسية وهي ثنائية السلطة التنفيذية ، والتعاون والرقابة المتبادلة بين السلطات ، غير ان مركز رئيس الدولة في النظام البرلماني المتطور يختلف عن مركزه في النظام البرلماني التقليدي، اذ يتمتع رئيس الدولة في النظام البرلماني المتطور بمركزا يسمو فوق جميع المراكز والمناصب في الدولة وهو الذي يلعب الدور الاساسي في توجيه شئون الحكم كما هو الحال في الجزائر التي تم اختيارها كنموذج للبحث، في حين ان مركز رئيس الدولة في النظام البرلماني التقليدي يكون شرقي فخري فقط ، فيمارس رئيس الدولة في ظل النظام البرلماني المتطور صلاحيات واسعة في مجال التشريع وفي مجال التنفيذ و في مجال القضاء ، على وجه الانفراد احيانا ومع الوزارة احيانا اخرى، غير ان رئيس الدولة هو المهيمن في مثل هذا النظام ، وهذا يخالف منطق النظام البرلماني الكلاسيكي الذي يقضي بضعف دور رئيس الدولة ، وغالبا ما يكون الرئيس منتميا لحزب او جهة سياسية قوية، وبالتالي فهو يمتلك القدرة في التأثير على الوزارة والبرلمان وتوجيههما من خلال التهديد بحل البرلمان او اقالة الوزارة. ومما لا شك فيه فان المبادئ التي يؤمن بها واضعوا تعديلات الدستور الجزائري لعبت هي الاخرى دورا هاما في رسم وتحديد دور رئيس الدولة في ادارة شؤون الدولة، اذ يتبين من تحليل النصوص الدستورية مدى تمسك واضعوا الدستور بقواعد النظام البرلماني المتطور التي تبناها الدستور الجزائري السابق في عهد الرئيس عبد العزيز بوتفليقة .

لتوضيح موضوع البحث مفصلا سنقسم البحث الى مبحثين نخصص الأول لبيان كيفية اختيار رئيس الدولة وانتهاء ولايته في وفق النصوص الدستورية ، ونتناول في المبحث الثاني الصلاحيات التي يتمتع بها رئيس الدولة في الجزائر ، ونخصص المبحث الثالث لمسؤولية رئيس الدولة في الدستور الجزائري ، لنختتم بأهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها البحث.

المبحث الأول

اثر التعديلات الدستورية على تولي رئيس الدولة للسلطة وانتهاء ولايته

يخضع بشكل عام الوصول لمنصب رئيس الدولة الى مجموعة من الشروط، تبعا لأهمية منصب رئاسة الدولة، وقد حدد الدستور الجزائري المعدل في عام 2021 عدة شروط فيمن يرشح لهذا المنصب ، فضلا عن أن رئيس الدولة يتولى مهام عمله لمدة محددة بالدستور قد تنتهي هذه المدة لأسباب طبيعية او

لأسباب طارئة ، لذلك سنتناول في هذا المبحث شروط اختيار رئيس الدولة والية ذلك في المطلب الاول وندرس مدة ولايته وانتهائها في المطلب الثاني لنبين أن التعديلات لم تحدث أي تغيير فيما يتعلق باختيار الرئيس وانتهاء ولايته.

المطلب الأول: اختيار رئيس الدولة

وضعت اغلب الدساتير شروط يجب ان تتوافر فيمن يرشح نفسه لرئاسة الجمهورية ، وكل دستور يرسم طريقا خاصا من حيث طريقة الاختيار والشروط الواجب توافرها في المرشح ، وسوف نبحث في هذه المسائل في ظل الدستور الجزائري النافذ .

الفرع الأول: الشروط الواجب توافرها في رئيس الدولة :

حدد الدستور الجزائري في المادة (87) الشروط الواجب توافرها في المرشح لرئاسة الدولة، وهي ذات الشروط التي حددتها الدساتير الجزائرية السابقة وهذه الشروط هي الجنسية والسن والاهلية وسلامة الموقف السياسي وهي نفس الشروط التي حددها الدساتير السابقة ، وسوف نتناول هذه الشروط بالتفصيل وكما يأتي :

1- الجنسية : من المبادئ المسلم بها في القانون الدستوري أن المشاركة في الحياة السياسية تكون مقصورة على فئة المواطنين دون الاجانب ⁽¹⁾ ، فبدون الجنسية لا يمكن ممارسة الكثير من الأنشطة والفعاليات وأهمها تولي المناصب العليا في الدولة، إضافة إلى تحديد ما يكلف به من التزامات عامة أو خاصة⁽²⁾. وبالرجوع إلى الدستور الجزائري نجد أنه اشترط في المرشح لرئاسة الجمهورية أن يكون متمتعاً بالجنسية الجزائرية الأصلية ، وثبتت الجنسية الجزائرية الأصلية للاب والام، واشترط عدم التجنس بجنسية اجنبية⁽³⁾ ، بالإضافة الى ذلك اشترط الدستور الجزائري أن يثبت المرشح الجنسية الجزائرية الأصلية لزوجته⁽⁴⁾.

2- الأهلية:-

تشترط القوانين الانتخابية شرط الأهلية العقلية لممارسة حق الانتخاب والترشيح ، فمن كان غير قادر على التمييز بين الضار والنافع غير مسموح له بالمشاركة بالأمر التي تتعلق بالصالح العام⁽⁵⁾، لأن قوة التمييز والوعي والإدراك ضرورية لممارسة الوظائف العامة⁽⁶⁾، على أن يتم إثبات الجنون بحكم قضائي حتى لا يستغل هذا الشرط لحرمان بعض الأشخاص لأسباب سياسية⁽⁷⁾ ، كما تشترط القوانين الانتخابية عدم صدور أحكام قضائية ضد الناخب والمرشح ، في حال ارتكابه لجرائم تمس الشرف والاعتبار⁽⁸⁾ ، وقد

أكد الدستور الجزائري صراحة على أن يكون المرشح لرئاسة الجمهورية متمتعاً بكامل حقوقه المدنية والسياسية⁽⁹⁾.

3- السن القانوني:-

يجب أن يتم تحديد سن معينة لتولي المناصب العليا، لأنه من غير المعقول مشاركة حديثي السن في ممارستها ، وذلك بسبب قلة خبرتهم في الحياة العامة وخاصة السياسية منها ، أو لسهولة التأثير على قناعاتهم واتجاهاتهم⁽¹⁰⁾، وقد اشترط الدستور الجزائري في المرشح لرئاسة الجمهورية أن يكون بالغاً من العمر (40) سنة كاملة يوم الترشح⁽¹¹⁾.

4- سلامة الموقف السياسي :

وفقاً للدستور الجزائري على المرشح لرئاسة الجمهورية إذا كان قد ولد قبل عام 1942 أن يثبت مشاركته في ثورة أول نوفمبر 1954 ، ، كما عليه أن يثبت عدم تدخل ولديه في أعمال ضد ثورة أول نوفمبر 1954 ، إذا كان قد ولد بعد يوليو 1942 ، وعليه أن يصرح عن ذمته المالية أي يعلن عما يملكه من عقارات ومنقولات في داخل وخارج الجزائر⁽¹²⁾.

الفرع الثاني : كيفية اختيار رئيس الدولة ومدة ولايته وإعادة انتخابه

أولاً: كيفية اختيار رئيس الدولة

أكدت المادة (85) من الدستور الجزائري على أن يكون رئيس الدولة منتخب من قبل الشعب بالاقتراع العام ، ومن يحصل من المرشحين على الأغلبية المطلقة من أصوات الناخبين يكون هو الفائز في الانتخابات .

ثانياً: مدة ولاية الرئيس وإعادة انتخابه

يتميز النظام الجمهوري بتأقيت مدة ولاية رئيس الدولة ، ويكون القرار للشعب لتجديد الثقة بالرئيس أو اختيار مرشح آخر، وقد أوكل الدستور الجزائري للشعب مهمة اختيار الرئيس ، وقد حددت مدة ولاية رئيس الدولة بخمس سنوات ، ويجوز انتخابه مرة ثانية فقط بالاستناد إلى نص المادة 88 من الدستور.

المطلب الثاني : انتهاء ولاية الرئيس

تنتهي ولاية رئيس الجمهورية بطريقتين العادي و الاستثنائي :

الفرع الاول : الطريق العادي

تنتهي ولاية رئيس الجمهورية بشكل طبيعي عند انتهاء المدة المحددة له بالدستور وفقا لما جاءت به المادة 88 من الدستور، وهي مدة خمس سنوات اذا لم يتم انتخابه مرة ثانية . واذا فاز بولاية ثانية فان مدة ولايته تنتهي بإكماله عشر سنوات .

الفرع الثاني : الطريق الاستثنائي

تنتهي ولاية رئيس الدولة بعدة اسباب في هذه الحالة وهي :

اولا : الاستقالة

أكد الدستور الجزائري صراحة على استقالة الرئيس في الفقرة الرابعة من المادة (102) التي بينت انه في حالة استقالة رئيس الجمهورية او وفاته، يجب أن تجتمع المحكمة الدستورية، وتثبت خلو منصب رئاسة الدولة.

ثانيا : الإقالة

تنتهي ولاية رئيس الجمهورية بالإقالة في حال قيام مسؤولية الرئيس عن جريمة الخيانة العظمى والجنايات والجنح التي يرتكبها بمناسبة تأدية مهام عمله وفقا لما جاء في المادة (183) من الدستور ، اذ يحاكم رئيس الجمهورية عن هذه الجرائم امام المحكمة العليا التي تصدر قرارها بالإدانة وعزل الرئيس.

ثالثا : العجز

بموجب المادة (94) من الدستور اذا استحال على الرئيس ممارسة مهامه بسبب مرض خطير ومزمع ، تجتمع المحكمة الدستورية للتحقق من حال الرئيس ، فإذا ثبت لها المانع ، تقترح بأغلبية ثلاثة ارباع اعضائها على البرلمان بمجلسيه اعلان المانع ويتخذ البرلمان قراره بأغلبية ثلثي عدد اعضاء المجلسين ، وفي حالة العجز، يحل رئيس مجلس الامة محل رئيس الدولة العاجز عن ممارسة مهامه الدستورية ولمدة اقصاها خمسة واربعون يوما ، واذا استمر العجز بعد انتهاء الخمسة والاربعون يوما يعلن الشغور بالاستقالة وتجتمع المحكمة الدستورية لاثبات ذلك ، وتبلغ البرلمان ويقوم مقام رئيس الجمهورية رئيس مجلس الامة لمدة تسعون يوم على أن تنظم خلال هذه المدة الانتخابات الرئاسية ، وفي حالة استحالة اجرائها يمكن تمديد هذا الاجل لمدة لا تتجاوز تسعون يوم بعد اخذ رأي المحكمة الدستورية، واذا كان منصب رئاسة مجلس الامة شاغرا ايضا تجتمع المحكمة الدستورية وتثبت المانع ، وفي هذه الحالة يتولى رئيس المحكمة الدستورية مهام رئيس الدولة لحين انتخاب رئيس جديد للبلاد .

وحضر الدستور على الرئيس المؤقت الترشيح لرئاسة الجمهورية في الانتخابات الرئاسية التي تجري على اثر اعلان حالة العجز النهائي للرئيس . (13)

رابعا : الوفاة

لا تمثل الوفاة عائق دستوري ولا تحتاج الى تقرير يدل على انتهاء ولاية رئيس الدولة سواء كانت الوفاة طبيعية ام غير طبيعية كالاغتيال، لان كلتا الحالتين تحدثان خلو لمنصب رئاسة الدولة، ولكن بعض الدساتير عادة تنص صراحة ان الوفاة تعد طريق من طرق انتهاء ولاية رئيس الدولة⁽¹⁴⁾، وقد اشار الدستور الجزائري صراحة لوفاة الرئيس فقد بينت الفقرة الرابعة من المادة (94) من الدستور انه في حالة وفاة رئيس الدولة ، تجتمع المحكمة الدستورية وجوبا وتثبت الشغور النهائي لرئاسة الدولة بسبب الوفاة .

المبحث الثاني

اثر التعديلات الدستورية على صلاحيات رئيس الدولة

إن تطبيقات النظام البرلماني أدت به إلى الانحراف عن صورته التقليدية ، وهذا الانحراف الذي أصاب النظام البرلماني يتعلق أما بدور رئيس الدولة وإما بالتوازن بين الوزارة والمجلس ، فبدل أن يكون دور رئيس الدولة في النظام البرلماني التقليدي ، ضعيفا ، نرى إن هناك أنظمة برلمانية يهيمن بها رئيس الدولة⁽¹⁵⁾، وهذا ما نراه جليا في الدساتير الجزائرية بأجمعها التي جاءت مكرسة لهذا المبدأ ، مما أدى الى تضخم في اختصاصات رئيس الجمهورية وبشكل اثر على عمل المؤسسات الدستورية الاخرى لأنها تعمل بتوجيهاته وتحت سلطته المطلقة.

المطلب الأول : اختصاصات رئيس الدولة في مجال الوظيفة التنفيذية

من خلال تحليل المواد الدستورية الخاصة بصلاحيات الرئيس نستطيع ان نقول ان رئيس الدولة في النظام البرلماني المتطور في الجزائر يتمتع بمركز يسمو على جميع المناصب السياسية في الدولة ، ويلعب الدور الرئيسي في توجيه شؤون الحكم ، وتبعاً لذلك يتمتع الرئيس الجزائري بسلطات هامة في المجال التنفيذي وكما يأتي بيانه:

الفرع الأول : صلاحيات رئيس الدولة في مواجهة مجلس الوزراء

يعتبر رئيس الحكومة في الجزائر أول الوزراء والمساعد الأول لرئيس الجمهورية، ويسهر على تنفيذ قرارات المجلس، كما يقوم بتنسيق نشاطات الحكومة ويشرف على تطبيق قراراتها، كما يترأس المجالس الوزارية التي يجتمع فيها ممثلين وأعضاء من الحكومة لدراسة موضوع معين⁽¹⁶⁾.

وفقا للمادة (91) من الدستور فان رئيس الدولة هو من يعين رئيس الحكومة وينهي مهامه ، لكن المادة (110) من الدستور وهي مادة جديدة اضيفت بعد التعديل ، وبموجبها اصبح رئيس الدولة ملزما بتعيين رئيس الحكومة من الاغلبية البرلمانية اذا تكونت بعد الانتخابات اغلبية برلمانية ، فهل هذا يعني ان هذه المادة قيدت فعلا من اختصاص الرئيس .

وعلى رئيس الحكومة خلال ثلاثين يوم ان يشكل حكومته والا فان لرئيس الدولة ان يكلف رئيس حكومة جديد .

وأما عن إمكانية تنازل رئيس الجمهورية من حقه الدستوري في تعيين رئيس الحكومة وكذا إنهاء مهامه . ففي هذا الصدد نجد ان الدستور جاء صريحا وبين في المادة (93) انه ليس لرئيس الجمهورية ان يعطي اختصاصه بتعيين رئيس الحكومة الى جهة اخرى.

اما اعضاء الحكومة فان لرئيس الدولة بموجب المادة (104) ان يعين اعضاء الحكومة باقتراح من رئيس الحكومة.

وقد حدد الدستور الجزائري الحالات التي بموجبها تنتهي مهمة رئيس الحكومة ، الحالة الاولى هي رفض برنامج الحكومة من قبل المجلس الشعبي الوطني وفقا لما جاء بالمادة (107) من الدستور ، والثانية هي حالة عدم منحه الثقة إذا طلبها فعليه ان يقدم استقالته لرئيس الدولة حسب ما ورد بالمادة (111) من الدستور ، هذا بالإضافة الى ان الرئيس يتمتع بحق تعيين كبار الموظفين في الدولة، فقد بينت المادة (91) انه المختص بالتعيين في الوظائف المدنية والعسكرية في الدولة .

الفرع الثاني : صلاحيات الرئيس في المجال الدولي

يلعب الرئيس دورا كبيرا في العلاقات الدولية فهو الممثل الاول لدولته في علاقاتها مع غيرها من الدول ، وتحدد النصوص الدستورية والتقاليد الدولية دور رئيس الدولة في الممارسة الفعلية للعلاقات الدولية ، وستتناول اختصاصات الرئيس الجزائري ذات الطابع الدولي وهي عقد المعاهدات، وتعيين السفراء وقبول السفراء الاجانب، واعلان الحرب .

أولاً:- عقد المعاهدات الدولية

افرد الدستور الجزائري رئيس الدولة بأبرام المعاهدة والمصادقة عليها وفقا للمادة (91) ، كما بينت المادة (102) من الدستور على اختصاص رئيس الجمهورية بالمصادقة على اتفاقات الخاصة بالهدنة ،

ومعاهدات السلام واتفاقيات التحالف والاتحاد والمعاهدات الخاصة بالحدود والمعاهدات المتعلقة بقانون الأشخاص والمعاهدات التي تتضمن نفقات غير واردة في ميزانية الدولة ، بعد أن يوافق عليها البرلمان . يتبين من ذلك ان الدستور الجزائري لسنة 2021 قد خول رئيس الجمهورية بأن يقرر السياسة الخارجية للأمم ويوجهها ، كما وقد خول رئيس الجمهورية بحق إبرام المعاهدات الدولية والمصادقة عليها.

ثانياً: - قبول السفراء والممثلين الدبلوماسيين

انط الدستور الجزائري برئيس الجمهورية وحسب المادة (92) منه بصلاحيات تعيين السفراء لدى الدول الأخرى، كما وله صلاحية عزلهم، وله أيضاً صلاحية تسليم أوراق الممثلين الدبلوماسيين واستقبال الممثلين الدبلوماسيين وقبولهم وإنهاء مهامهم .

ثالثاً: - إعلان الحرب

تحرص اغلب الدساتير على أن لا تنفرد السلطة التنفيذية بصلاحيات إعلان الحرب كونه يؤدي إلى ظهور علاقات غير طبيعية بين الدول تؤثر في نشاط الأفراد والذي يمارسونه في الظروف الاعتيادية (17). وقد خول الدستور الجزائري في المادة (100) رئيس الجمهورية بصلاحيات إعلان الحرب، لكنه قيده في هذه الصلاحيات بوجود اعتداء واقع فعلاً على البلاد أو وشيك الوقوع، كما إن رئيس الدولة يجب عليه أن يجتمع مع مجلس الوزراء ويستمتع إلى المجلس الأعلى للأمن قبل إعلان الحرب ، فضلاً عن وجوب استشارة رؤساء المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة المحكمة الدستورية . بموجب المادة (101) خلال فترة الحرب يتولى رئيس الجمهورية جميع السلطات ، وفي حالة انتهاء ولايته خلال هذه الفترة تمدد الى حين انتهاء الحرب ، وفي حالة الوفاة او الاستقالة او العجز خلال فترة الحرب فان على رئيس مجلس الامة أن يتولى مهامه، واذا كان منصبه شاغراً فان رئيس المحكمة الدستورية هو من يقوم مقام الرئيس لحين اجراء انتخابات جديدة .

الفرع الثالث : صلاحيات رئيس الدولة في الظروف الاستثنائية

اولاً : اعلان حالة الطوارئ

لقد منح الدستور الجزائري رئيس الجمهورية بموجب المادة (97) اذ دعت الضرورة سلطة إقرار حالة الطوارئ أو الحصار لمدة ثلاثين يوم، بعد يجتمع المجلس الأعلى للأمن واستشارة رؤساء كل من المجلس الشعبي الوطني و مجلس الأمة و الحكومة و المحكمة الدستورية، على أن تنظم حالة الطوارئ وحالة الحصار

بقانون عضوي ، وفي كل الاحوال فانه لا يمكن تمديد حالة الطوارئ او الحصار ، الا بعد موافقة البرلمان بمجلسيه المجتمعين معا.

يلاحظ أن الدستور الجزائري لم يميز بين حالة الطوارئ وحالة الحصار بالرغم الفوارق بين الاثنين، فحالة الطوارئ تعلن للمحافظة على الأمن العام في حالة المساس الخطير المستمر للنظام العام وفي حالة التهديد الذي يستهدف استقرار المؤسسات والمساس الخطير والمتكرر بأمن المواطن والسلم المدني ، أما حالة الحصار فإنها تتصل بالأعمال التخريبية أو المسلحة كالعصيان والتمرد⁽¹⁸⁾ ، بالإضافة إلى أن حالة الطوارئ تمنح فيها السلطات الاستثنائية للسلطات المدنية، بينما حالة الحصار تمنح فيها السلطات الاستثنائية للسلطات العسكرية.

ثانيا : الحالة الاستثنائية

في حالة إذا أصبح الوضع أكثر خطورة عما كان عليه الحال عند اعلان حالة الطوارئ أو الحصار، وبات الخطر الداهم يوشك أن يقع على مؤسسات الدولة أو يهدد استقلالها أو سلامة ترابها⁽¹⁹⁾ يقرر رئيس الجمهورية بموجب المادة (98) الحالة الاستثنائية بعد استشارة رئيس المجلس الشعبي الوطني ورئيس مجلس الأمة والمحكمة الدستورية، والاستماع إلى المجلس الأعلى للأمن ومجلس الوزراء.

ولا يجوز لرئيس الجمهورية ممارسة سلطاته الاستثنائية إلا اذا كان الخطر حالا وجسيما، والخطر الجسيم ينصرف إلى كل حالة واقعية تنذر بضرر يصيب مصلحة حيوية، فيهددها أما بالانتقاص أو الزوال⁽²⁰⁾، كاندلاع الحرب أو قيام إضراب عام يهدد الدولة ، أو حدوث عصيان عسكري⁽²¹⁾، أن هذه السلطة التقديرية الممنوحة لرئيس الجمهورية تمكنه من حرية تقدير نوع الخطر ومدى جسامته مما يجعله حرا في اختيار مضمون القرار الاستثنائي ونوعه.

فضلا عن أن الرئيس يقرر الحالة الاستثنائية دون توقيع مجاور من طرف رئيس الوزراء ، ودون الآخذ باستشارته على الأقل ، وهذا يعني إقصاء دستوري لرئيس الحكومة في الحالة الاستثنائية رغم تمتع رئيس مجلس الوزراء في الأنظمة البرلمانية بالسلطة الفعلية خلال الظروف الاستثنائية⁽²²⁾.

وتكون سلطات رئيس الجمهورية واسعة وبموجبها يتخذ الإجراءات اللازمة لمواجهة الظرف الاستثنائي، حيث منحت المادة (4/124) أن يشرع بأوامر خلال هذه الفترة، وتؤخذ هذه الأوامر في مجلس الوزراء، وتطبيق هذه المادة يؤدي أيضا إلى انتقال سلطة التشريع إلى نطاق الاختصاص الاستثنائي لرئيس

الجمهورية⁽²³⁾، وبذلك يسيطر رئيس الجمهورية على السلطتين التشريعية والتنفيذية بصفة عامة خلال هذه الفترة فهو أقوى مؤسسة في النظام السياسي القائم في الجزائر⁽²⁴⁾.

نستنتج من ذلك أن لرئيس الدولة في الجزائر في الظروف الاستثنائية اختصاصات شبه مطلقة ، حيث تصل هذه السلطات إلى حد تمكين الرئيس من الحصول على الأموال وتعبئة الأشخاص ، وبذلك فان سلطة رئيس الدولة الاستثنائية دكتاتورية على أشخاص المواطنين أو ممتلكاتهم، فله سلطة تامة على مقاليد الأمور في أوقات الأزمات كالإضرابات والعصيان ضد الحكومة، وذلك انطلاقا من كونه يتمتع بسلطات واسعة بمقتضى الدستور⁽²⁵⁾.

بالإضافة الى اختصاص رئيس الجمهورية بإعلان الحرب والطوارئ له أن يعلن بموجب المادة (99) من الدستور التعبئة العامة ، وهي ظرف استثنائي يمكن الرئيس من جعل كل مرافق الدولة تحت طلب الحكومة بعد استشارة البرلمان .

المطلب الثاني : اختصاصات رئيس الدولة في مجال الوظيفة التشريعية

لم تقتصر هيمنة رئيس الجمهورية على السلطة التنفيذية بل امتدت الى السلطة التشريعية المتمثلة بالمجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة وسنبين في هذا المطلب مدى تأثير الرئيس على السلطة التشريعية في الجزائر وكما يأتي :

الفرع الأول : تعيين بعض اعضاء السلطة التشريعية

منحت المادة (121) من الدستور لرئيس الدولة سلطة هامة على البرلمان تتمثل بحقه في تعيين ثلث أعضاء مجلس الأمة اما الثلث الاخر منهم فيتم انتخابهم بالاقتراع غير المباشر من بين المجالس الشعبية البلدية والمجالس الشعبية، اما المجلس الوطني فقد بينت المادة (121) من الدستور بأن أعضاء المجلس الوطني ينتخبون من قبل الشعب عن طريق الاقتراع العام المباشر .

وبذلك نلاحظ ان وسائل التأثير العضوية التي يحوزها رئيس الجمهورية في مواجهة البرلمان والمتمثلة في حق رئيس الجمهورية في تعيين ثلث أعضاء مجلس الأمة ، تدعم موقف رئيس الجمهورية في مواجهة البرلمان .

الفرع الثاني : حق اقتراح القوانين

اقتراح القانون هو المرحلة الأولى لسن القانون، والاقتراح التشريعي قد يأتي من قبل أعضاء البرلمان، وهذا هو الأصل في ذلك، وقد يأتي من قبل الحكومة ويلاحظ إن الدستور الجزائري النافذ منح كل من رئيس الحكومة والنواب حق المبادرة باقتراح القوانين بموجب المادة (143).

وتعرض مشاريع القوانين على مجلس الوزراء ، بعد اخذ رأي مجلس الدولة وعلى رئيس الحكومة ان يضعها عند مكتب المجلس الشعبي الوطني ، إما دور رئيس الجمهورية في حق اقتراح القوانين، فانه يتضح من نص المادة (91) الدستور التي اوكلت لرئيس الجمهورية صلاحية ترأس جلسات مجلس الوزراء، وبذلك سيكون له دور فعال في اقتراح القوانين من خلال هذه الصلاحية بالرغم من انه لا يمتلك هذا الحق دستوريا، وكذلك فان الدستور مكنه من أن يوجه خطابا للبرلمان (26).

الفرع الثالث : حق الاعتراض على القوانين

أشار الدستور الجزائري النافذ إلى إن لرئيس الدولة حق الاعتراض على مشاريع القوانين التي تم التصويت عليها من قبل المجلس الشعبي الوطني، و بذلك أصبح الاعتراض حقا لرئيس الدولة فقط، أي دون غيره من أعضاء الحكومة، وبالتالي يباشر رئيس الدولة هذا الاختصاص بمفرده، فبموجب نص المادة (149) لرئيس الجمهورية أن يطلب إجراء مداولة ثانية في قانون تم التصويت عليه خلال ثلاثون يوما من تاريخ إقراره ، وفي هذه الحالة يقر القانون بأغلبية ثلثي أعضاء المجلس الشعبي الوطني، وهذه الصلاحية تجعل من الرئيس شريك للبرلمان في عملية تشريع القوانين ، لان أكثر القوانين المعترض عليها تعدل بما يتفق مع رغبات الرئيس (27) .

ونرى إن الدستور الجزائري النافذ لم يبين حالة انقضاء الفترة الزمنية المحددة للإصدار ولم يبين الرئيس موقفه من مشروع القانون بالقبول او الرفض.

الفرع الرابع / حق الرئيس بحل المجلس الشعبي الوطني

إن المادة (151) من الدستور خولت رئيس الجمهورية أن يقرر حل المجلس الشعبي الوطني ، أو إجراء انتخابات تشريعية قبل موعدها، بعد استشارة رئيسي المجلس الشعبي الوطني والحكومة على ان تجري هذه الانتخابات في اجل أقصاه ثلاثة أشهر.

وفي هذا الاختصاص الممنوح لرئيس الدولة مخالفة للتطبيقات النظام البرلماني حيث أن حق الحل كان من المفروض ان يعتبر من صلاحيات رئيس الحكومة كون الوزارة هي المسؤولة أمام البرلمان .

المطلب الثالث : اختصاصات رئيس الدولة في مجال الشؤون القضائية

حرص الدستور الجزائري على منح رئيس الجمهورية اختصاصات تتعلق بالشؤون القضائية في المواد (91، 92، 180) وبموجبها للرئيس ان يصدر عفوا يترتب عليه سقوط العقوبة وله ان يخفف العقوبة او

يستبدلها كما له حق تعيين القضاة كما انه يترأس المجلس الاعلى للقضاء وكل هذه الاختصاصات تؤثر على الاستقلال اللازم للقضاء.

المطلب الرابع : اختصاصات رئيس الجمهورية في مجال تعديل الدستور

منح الدستور الجزائري رئيس الجمهورية بموجب المادة (219) حق تقديم طلب تعديل الدستور الى البرلمان ، فاذا وافق مجلسي البرلمان على التعديل يطرح امر تعديل الدستور على الشعب لاستفتاء بشأنه فاذا وافق الشعب على التعديل يصادق رئيس الجمهورية عليه ويصبح نافذا، كما منح الدستور بموجب المادة (222) حق طلب تعديل الدستور للبرلمان الجزائري بغرفتيه وعلى رئيس الجمهورية ان يعرضه على الاستفتاء الشعبي ويصدره في حالة موافقة الشعب عليه ، وبذلك يمكن ان يقدم طلب التعديل من الرئيس او البرلمان وبحسب الشروط التي حددها الدستور.

المبحث الثالث

اثر التعديلات الدستورية على مسؤولية رئيس الدولة

خلى الدستور الجزائري من نص صريح يقرر المسؤولية السياسية لرئيس الدولة وبذلك فهو يحصن رئيس الدولة ويقرر عدم مسؤوليته السياسية كما كان سائدا في الدساتير السابقة ، بالرغم من ان الدستور منح رئيس الدولة مركزا دستوريا فاعلا ومؤثرا في النظام السياسي الجزائري ، الا ان الدستور قرر مسؤولية الرئيس الجنائية فقط كما هو الحال في الدساتير الجزائرية السابقة التي قررت المسؤولية الجنائية للرئيس . لذلك سنبين في المطلب الاول من هذا المبحث الجرائم التي يسأل عنها الرئيس وندرس في الثاني الجهة المختصة بمحاكمة رئيس الدولة .

المطلب الأول : الجرائم التي يسأل عنها الرئيس

تضمن الدستور الحالي نصا بخصوص المسؤولية لرئيس الدولة، ويتجلى في نص المادة (183) التي اكدت على ان تشكل المحكمة العليا للدولة والتي تكون متخصصة بمحاكمة رئيس الجمهورية على الأفعال التي تشكل جريمة خيانة العظمى، وكذلك الجناح والجنايات التي قد يرتكبها الرئيس خلال مدة ولايته ، وهكذا تقررت المسؤولية الجنائية لرئيس الجمهورية في حال ارتكابه جريمة الخيانة العظمى والجنايات والجناح.

المطلب الثاني: الجهة المختصة بمحاكمة الرئيس

بينت المادة (183) بان رئيس الجمهورية يحاكم امام المحكمة العليا عن كل الأفعال الصادرة منه والتي تندرج ضمن ما يعتبر خيانة العظمى وعن الجناح والجنايات التي يرتكبها، وبذلك فان المسؤولية تقام أمام

المحكمة العليا ، التي تؤسس خصيصا لهذا الأمر وبذلك ابعد الدستور المجلس الشعبي الوطني عن الاختصاص باتهام الرئيس ومسائلته، حيث لم يبين الدستور الجهة التي توجه الاتهام الى رئيس الدولة، كما منح الدستور المحكمة الدستورية الاختصاص بمحاكمة الرئيس، وهذا سعيا منه إلى تدعيم مكانته. أن المشرع الدستوري وأن نص على المسؤولية الجنائية لرئيس الجمهورية والتي توقع في حالة الخيانة العظمى، فانه بالمقابل لم يحدد نطاق المسؤولية الجنائية أو الأفعال التي تمثل انتهاكها لإحكام الدستور، وبذلك تكون هذه النصوص الدستورية المنظمة لمسؤولية رئيس الدولة غير متكاملة ، وغير قابلة للتطبيق ، واحال الدستور الجزائري بموجب المادة (183) منه تشكيل المحكمة وتنظيمها وسير العمل فيها الى قانون خاص يصدر لهذا الغرض ولحد الآن لم يصدر هذا القانون.

الخاتمة

من خلال بحثنا في موضوع اثر التعديلات الدستورية على المركز الدستوري للرئيس الجزائري توصلنا الى النتائج الآتية:

- 1- بالرغم من التعديلات التي عرفها الدستور الجزائري والتي كان اخرها سنة/2021، نجد أن الدستور أكد على تقوية وتعزيز مكانة رئيس الدولة على حساب السلطات الاخرى ، فقد كان من المؤمل بعد انتهاء عهد الرئيس السابق عبد العزيز بوتفليقة ، أن يتغير وضع السلطتين التشريعية والتنفيذية ، الا ان التغيير الذي حصل في الجزائر كان مجرد واجهة اعلامية، فقد بقي رئيس الدولة محتفظا بكافة صلاحياته التشريعية والتنفيذية والقضائية ومهيمننا على بقية السلطات العامة في الدولة.
- 2- اشترط الدستور في المرشح للرئاسة الجمهورية عدة شروط منها الجنسية والاهلية والسن وسلامة الموقف القانوني ، على أن ينتخب من قبل الشعب، وقد حدد الدستور مدة ولاية الرئيس بخمس سنوات، ويمكن تجديد انتخابه لمرة واحدة.
- 3- أن رئيس الدولة هو من يتحكم بالسياسة العامة للدولة، اذ تبدو سلطات الدولة جميعها بيد رئيس الدولة، فهو ينفرد بصلاحيات تعيين رئيس الحكومة وينهي مهامه، وينفرد بتعيين ثلث أعضاء مجلس الامة وحل المجلس الشعبي الوطني وإبرام المعاهدات والمصادقة عليها وتعيين القضاة والتعيينات التي تتم في مجلس الوزراء ، كما لرئيس الدولة إعلان التعبئة في مجلس الوزراء بعد الاستماع للمجلس الأعلى للأمن ، وله إعلان حالة الطوارئ ، وحق إصدار العفو ورئاسة

المجلس الأعلى للقضاء ، والمبادرة بالتعديل الدستوري وبذلك فإن الصلاحيات التنفيذية قد أنيطت أغلبها برئيس الدولة وليس برئيس الحكومة وفقا للدستور .

4- إن ممارسة رئيس الدولة للسلطة باسم الشعب يستلزم إخضاعه للمسؤولية وفقاً لمبدأ التلازم بين السلطة والمسؤولية، وعدم وجود أي نص في قوانين العقوبات تحدد مسؤولية رئيس الجمهورية الجنائية بل وجدنا إن أغلب هذه القوانين تذهب إلى تحصين رئيس الجمهورية من هذه المسؤولية وتحديد إجراءات معقدة لتحريك الدعوى الجزائية.

5- وجدنا إن مسؤولية رئيس الدولة في حالة الخيانة العظمى هي مسؤولية ذات طبيعة مختلطة بين السياسية تارةً وبين الجنائية تارةً أخرى، حيث لم يحدد أي دستور طبيعتها بصورة صريحة ومحددة، ويكون القرار النهائي للفصل في الاتهام الموجه للرئيس في الجزائر للمحكمة العليا للدولة.

6- وبالتالي نجد إن رئيس الدولة في النظام البرلماني المتطور على عكس رئيس الدولة في النظام البرلماني التقليدي ، أو شبه التقليدي، فانه يمارس سلطات واسعة في ميدان التشريع وفي مجال التنفيذ وفي مجال القضاء ، فيباشر بعضها بنفسه ويشترك في ممارسة بقية السلطات مع الوزارة.

7- أن تمسك واضعوا الدستور بحصر الصلاحيات بيد رئيس الدولة انعكس سلباً على الواقع الداخلي الجزائري حيث نلاحظ كثرة التظاهرات والوقفات الاحتجاجية المطالبة بتنحي الرئيس عبد المجيد تبون والذهاب الى انتخابات حرة نزيهة واصدار دستور جديد يحقق ما يطمح اليه الشعب الجزائري .

الهوامش

- (1) د. داوود الباز ، حق المشاركة في الحياة السياسية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006م، ص371.
- (2) د. هشام علي صادق، الجنسية والمواطن ومركز الاجانب، منشأة المعارف الاسكندرية ، المجلد الأول، 1977، ص20.
- (3) المادة (87) من الدستور الجزائري.
- (4) المادة ذاتها.
- (5) د. حميد حنون خالد، الانظمة السياسية، مكتبة السنهوري، بغداد، 2012، ص61.
- (6) د. ابراهيم عبد العزيز شيحا، النظم السياسية الدول والحكومات، بدون ذكر مكان الطبع، 2006م، ص160.
- (7) د. محمد كاظم المشهداني، النظم السياسية، العاتك لصناعة الكتب، القاهرة، 2008م، ص75.
- (8) د. عثمان خليل، القانون الدستوري، مطبعة الاهالي ، بغداد ، 1939-1940 م ، ص234.
- (9) المادة (87) من الدستور الجزائري.
- (10) د. منصور محمد الواسعي ، حقا الانتخاب والترشيح وضماناتهما دراسة مقارنة، المكتب الجامعي الحديث، 2009-2010م، ص111.
- (11) المادة (87) من الدستور الجزائري.
- (12) المادة (87) من الدستور الجزائري.
- (13) المادة (94) من الدستور الجزائري لعام 2016م.
- (14) د.علي يوسف الشكري: انتهاء ولاية الرئيس ، دراسة في الدساتير العربية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1، 2011، ص316.
- (15) منذر الشاوي ،القانون الدستوري، مطبعة شفيق، بغداد، 1967 بدون دار نشر، ص182.
- (17) اوحديف فوزي ، الوافي في شرح القانون الدستوري ، الطبعة الأولى ، الجزء الثالث ، ديوان مطبوعات الجامعية ، بدون سنة طبع ، ص141 .
- (18) د.ياسين محمد الخرساني ،المركز الدستوري لرئيس الدولة في الجمهورية اليمنية ،أطروحة دكتوراه ،جامعة بغداد كلية القانون ، 2000، ص137 .
- (19) فقير محمد ، علاقة رئيس الجمهورية بالوزير الأول في النظامين الجزائري والمصري، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير ، كلية الحقوق، جامعة بومرداس ، الجزائر، ص101 و102.
- (20) فوزي اوصديق، الوافي في شرح القانون الدستوري الجزائري، الجزء الثالث، السلطات الثلاث، دار المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2008، ص135.

- (21): د. وجدي ثابت غبريال، السلطات الاستثنائية لرئيس الجمهورية، منشأة المعارف الاسكندرية، 1988، ص101.
- (22): جورج فوديل بيار ولفولفيه، القانون الاداري، ج1، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص420.
- (23) عز الدين بغدادى ، الاختصاص الدستوري لكل من رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة في النظام الدستوري الجزائري - دراسة مقارنة مع النظام المصري ، مكتبة الوفاء القانونية ، الطبعة الأولى ، 2006، ص145.
- (24) عز الدين بغدادى، مصدر سابق، ص145.
- (25) خميس حزام والي ، إشكالية الشرعية في الأنظمة السياسية العربية مع الإشارة إلى تجربة الجزائر ، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1998، ص134.
- (26): د. محسن العبودي ، رئيس الدولة بين النظم المعاصرة والفكر السياسي الاسلامي، دار النهضة العربية ، القاهرة، 1990، ص63.
- (27)المادة (146) من الدستور الجزائري.
- (28) زعوم كمال ، ويوديار حسني ، العلاقة بين الحكومة والبرلمان ووقائع الندوة الوطنية حول العلاقة بين الحكومة والبرلمان ، الجزائر، يومي 23-24 أكتوبر ، 2009، ص104.

المصادر:

اولا : الكتب القانونية

- 1- د. ابراهيم عبد العزيز شيخا، النظم السياسية الدول والحكومات، بدون ذكر مكان الطبع، 2006.
- 2- اوحديف فوزي ، الوافي في شرح القانون الدستوري ، الطبعة الأولى ، الجزء الثالث ، ديوان مطبوعات الجامعية ، بدون سنة طبع. د. منصور محمد الواسعي ، حقا الانتخاب والترشيح وضماناتهما دراسة مقارنة، المكتب الجامعي الحديث، 2010-2009م.
- 3- جورج فوديل بيار ولفولفيه، القانون الاداري ، ج1، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2000
- 4- د. حميد حنون خالد، الانظمة السياسية، مكتبة السنهوري، بغداد، 2012.
- 5- د. داوود الباز ، حق المشاركة في الحياة السياسية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006م.
- 6- زعوم كمال ، ويوديار حسني ، العلاقة بين الحكومة والبرلمان ووقائع الندوة الوطنية حول العلاقة بين الحكومة والبرلمان ، الجزائر، يومي 23-24 أكتوبر ، 2009.
- 7- د. عثمان خليل، القانون الدستوري، مطبعة الاهالي ، بغداد ، 1939-1940 م .

-
- 8- عز الدين بغدادى ، الاختصاص الدستوري لكل من رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة في النظام الدستوري الجزائري - دراسة مقارنة مع النظام المصري ، مكتبة الوفاء القانونية ، الطبعة الأولى ، 2006.
- 9- د. علي يوسف الشكري: انتهاء ولاية الرئيس ، دراسة في الدساتير العربية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 2011.
- 10- فوزي اوصديق، الوافي في شرح القانون الدستوري الجزائري، الجزء الثالث، السلطات الثلاث، دار المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2008.
- 11- محسن العبودي ، رئيس الدولة بين النظم المعاصرة والفكر السياسي الاسلامي، دار النهضة العربية ، القاهرة، 1990.
- 12- د. محمد كاظم المشهداني، النظم السياسية، العاتك لصناعة الكتب، القاهرة، 2008م.
- 13- منذر الشاوي ، القانون الدستوري، مطبعة شفيق، بغداد، 1967 بدون دار نشر.
- 14- د. منصور محمد الواسعي ، حقا الانتخاب والترشيح وضماناتهما دراسة مقارنة، المكتب الجامعي الحديث، 2009-2010م.
- 15- د. هشام علي صادق، الجنسية والمواطن ومركز الاجانب، منشأة المعارف الاسكندرية ، المجلد الأول، 1977.
- 16- د. وجدي ثابت غبريال، السلطات الاستثنائية لرئيس الجمهورية ، منشأة المعارف الاسكندرية، 1988.
- ثانيا الرسائل والاطاريح :
- 1- خميس حزام والي ، إشكالية الشرعية في الأنظمة السياسية العربية مع الإشارة إلى تجربة الجزائر ، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1998.
- 2- فقير محمد ، علاقة رئيس الجمهورية بالوزير الأول في النظامين الجزائري والمصري، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير ، كلية الحقوق، جامعة بومرداس ، الجزائر.
- 3- ياسين محمد الخرساني ، المركز الدستوري لرئيس الدولة في الجمهورية اليمنية ، أطروحة دكتوراه ، جامعة بغداد كلية القانون ، 2000.
- ثالثا: البحوث القانونية
- 1- د. محمد فتوح محمد عثمان، الانظمة الدستورية الجزائرية، مجلة العلوم الادارية، العدد الثاني، السنة الثالثة والعشرون، 1981.
- ثالثا : الدساتير
- الدستور الجزائري لسنة 2021.

المقومات الدستورية لبناء دولة القانون

مدرس. د. اياد خضر عباس البياتي

جامعة تكريت - كلية الحقوق - العراق

ayad_abbas@tu.edu.iq

الملخص بالعربية:

جاءت دراستنا هذه لتؤكد على أهمية دولة القانون وحيويتها وضرورتها في وقتنا الحالي للخروج من الأزمات والمشكلات والتحديات التي تواجه أغلب الدول العربية، ولعل أبرزها: تراجع الحريات وغياب المساءلة والمحاسبة والمراقبة، وانتشار الفساد، وغياب الديمقراطية، وغياب العدالة والمساواة، وضعف المشاركة الفاعلة، وافتقار القطاع العام إلى الفعالية والكفاءة، وعدم الاستجابة لاحتياجات الناس ومتطلباتهم. ففي ظل كثرة الأزمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتفاقم الاحتياجات والمظاهرات والحركات الشعبية الواسعة اسمت دولة القانون ضرورة ملحة في الوقت الحالي لحفظ التوازن بين الدولة والمجتمع ولتحقيق الأمن والاستقرار للإنسان، وتحريره من الخوف والقلق اليومي الذي يهدد حياته ويؤدي إلى عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي في الدولة.

الكلمات المفتاحية: دولة القانون، الفصل بين السلطات، بناء دولة القانون

Constitutional Components For Building a State of Law

Lecturer. Doctor. Ayead Khedhr Abbas

Tikrit University- College of Law- Iraq

ayad_abbas@tu.edu.iq

Abstract:

Our study came to confirm the importance, vitality and necessity of the rule of law at the present time in order to get out of the crises, problems and challenges facing most Arab countries, most notably: the decline of freedoms, the absence of accountability and control, the spread of corruption, the absence of democracy, the absence of justice and equality, the weakness of effective participation, and the lack of the sector General to effectiveness and efficiency , Not responding to people's needs and requirements. In light of the many social, political and economic crises, and the exacerbation of needs, demonstrations and broad popular movements, the rule of law is called an urgent necessity at the present time to maintain the balance between the state and society and to achieve security and stability for the human being, and liberate him from daily fear and anxiety that threatens his life and leads to political and social instability in the state.

Keywords: Rule of Law, Separation of Powers

المقدمة

يراد بالدولة القانونية خضوع جميع سلطات الدولة لأحكام القانون القائم، حيث لا توجد سلطة فوق القانون، وهذا ما يميز الدولة القانونية وسلطاتها عن الحكومات الأخرى، كالحكومة الاستبدادية أو البوليسية، لأن السلطة في تلك النظم لا يحد سلطاتها أي قيد ولها أن تتخذ من الإجراءات تجاه الأفراد ما يفتق ورغبتها أو نزوتها، حيث يرى من يباشرون السلطة أنهم فوق القانون. أما الدولة القانونية فلا تستطيع السلطة التنفيذية أو الهيئات الإدارية فيها أن تتعامل مع الأفراد إلا بمقتضى القواعد القانونية التي شرعت وعلم بها الكافة والتي تكون ضماناً لحقوق الأفراد وتبين الوسائل القانونية التي تعتمد عليها الإدارة لتحقيق أهدافها. وهذا يعني أن الإدارة في دولة القانون ملزمة بأن يكون تصرفاتها مستندة إلى القانون.

ودولة القانون بهذا الوصف المتقدم والحدود المبينة لها تغدو نظاماً دستورياً يرتبط الحكم فيها بالقواعد القانونية، إذ يجد أساسه ومصدره بهذه القواعد وليس بشخص من يحكمها، وبهذا المفهوم للدولة يتحقق التوازن بين السلطة فيها وبين حقوق وحريات أفرادها، فلا تتغلب الأولى على الثانية بحيث نكون أمام حالة من الاستبداد في الحكم، ولا تتغلب الثانية على الأولى فيؤدي ذلك إلى نوع من الفوضى ولذلك يجب أن يتضمن الدستور مقومات أساسية يضمن احترام الدستور نفسه للوصول إلى الهدف المبتغاة وهي حماية الدولة والمواطن، وضمان عدم تدخل سلطة في عمل السلطات الأخرى مما يضمن حسن أداء وظيفتها طبقاً لما مرسوم في حدود الدستور.

وتأسيساً على ذلك سوف نتطرق إلى أهم المقومات الدستورية التي تكون أساساً لوجود دولة القانون، من خلال بحث وتحليل أهم النصوص الدستورية الخاصة بهذا الموضوع.

أولاً: مشكلة البحث: تتركز مشكلة البحث على التساؤلات التي يثيرها موضوع البحث ومنها: هل إن الضمانات كانت كافية في الدستور العراقي لسنة 2005 لقيام دولة القانون؟ مدى تأثير الواقع السياسي على قيام دولة القانون؟.

ثانياً: أهداف البحث: تبرز أهمية الموضوع لمعرفة المقومات الأساسية التي تضمنها الدستور بشكل عام والدستور العراقي بشكل خاص لقيام دولة القانون، وهل كانت هذه النصوص كافية لتعزيز هذا المبدأ أم لا؟

ثالثاً: منهجية البحث: سنتبع المنهج التحليلي لنصوص دستور العراق لسنة 2005.

رابعاً: تقسيم البحث: استيعاباً لموضوع البحث واتماماً للدراسة سنقسم هذا الموضوع الى مطلبين، فضلاً عن المقدمة والخاتمة، يتضمن المطلب الاول: التعريف بمبدأ الفصل بين السلطات وأهميته، وسنقسمه الى فرعين نخصص الفرع الاول تعريف الفصل بين السلطات بينما نخصص الفرع الثاني لأهمية الفصل بين السلطات، أما المطلب الثاني: فسنعرضه لإقرار مبدأ الرقابة وسنقسمه الى فرعين، نتناول في الفرع الاول: رقابة الرأي العام بينما نتناول في الفرع الثاني: الرقابة القضائية على دستورية القوانين.

المطلب الاول

التعريف بمبدأ الفصل بين السلطات وأهميته

للكلام عن المطلب يقتضي من تقسيمه الى فرعين، نتناول في الفرع الاول تعريف مبدأ الفصل بين السلطات، ونتطرق في الفرع الثاني لبينا أهمية الفصل بين السلطات.

الفرع الاول

تعريف مبدأ الفصل بين السلطات

يعتبر مبدأ الفصل بين السلطات من أهم المبادئ المنظمة لعمل السلطات العامة، ويقوم هذا المبدأ على عدة أسس يختلف تطبيقها من نظام سياسي إلى آخر بحسب نوع هذا النظام أهو نظام رئاسي أو برلماني أو مختلط، حيث يشتد أو يخفف نوع الفصل حسب النظام السياسي المطبق في إدارة الدولة. ولكن جميعها تهدف الى تحقيق غاية واحدة وهي منع استبداد أي من السلطات العامة⁽¹⁾.

ان الغاية من مبدأ الفصل بين السلطات هو منع استبداد السلطات وضمان الحرية، حيث يقوم على التمييز بين ثلاث وظائف رئيسية في الدولة، الوظيفة التشريعية، والوظيفة التنفيذية)، ووظيفة الفصل في المنازعات والتي هي من اختصاص السلطة القضائية ، وعلى هذا الأساس قام مبدأ الفصل بين السلطات الذي اشتهر به مونتسكيو في كتابه روح القوانين (l'esprit des lois)، وكتب عنه الكثير من المفكرين في القرن الثامن عشر⁽²⁾.

ان مبدأ الفصل بين السلطات تقوم على قاعدة توزيع الاختصاصات في وظائف السلطات الثلاث. بحيث توكل الى كل سلطة وظيفة مختصة، فالسلطة التشريعية (المتثلة بالبرلمان) توكل اليها مهمة سن القواعد القانونية اللازمة لتنظيم عمل مؤسسات الدولة، والسلطة التنفيذية مختصة بتنفيذ القواعد القانونية (الصادرة عن السلطة التشريعية)، اما السلطة القضائية فمهمتها الفصل في المنازعات وتطبيق القوانين عليها. ان تطبيق هذا المبدأ ينصرف الى تنظيم العلاقة بين الهيئات الثلاث (التشريعية والتنفيذية والقضائية)

واستقلالها عن بعضها اثناء ممارستها لواجبها, ومن ثم فلا يكون لأية هيئة أن تتدخل في عمل الهيئات الأخرى⁽³⁾.

وهذا ما ذهب إليه مونتسكيو بقوله إذا أوكل إلى ذات الشخص أو صاحب السلطة، السلطتين التشريعية والتنفيذية فإنه لا مجال للحديث عن الحرية، وذلك للخشية من أن الملك أو المشرع سيضع تشريعات للطغيان وسينفذها بشكل مستبد، كذلك فإنه لا يمكن الحديث عن حرية إذا كانت سلطة القضاء غير مستقلة عن السلطة التشريعية أو التنفيذية، فإذا كانت سلطة القضاء مرتبطة بالسلطة التشريعية، فإن السلطة على حياة المواطنين وحريةهم ستكون سلطة تعسفية لأن القاضي هو ذاته المشرع، أما إذا كانت سلطة القضاء مرتبطة بالسلطة التنفيذية فإن القاضي يمكن أن ينقلب إلى طاغ⁽⁴⁾.

الفرع الثاني

اهمية الفصل بين السلطات

ولأهمية الفصل بين السلطات اقر الدستور العراقي لعام 2005 هذا المبدأ واصبح على المشرع العراقي أن يكيف قوانينه وتشريعاته الأخرى معه . وأي تشريع يخالف ذلك المبدأ يطعن بعدم دستوريته أمام المحكمة الاتحادية العليا . و نص الدستور العراقي في المادة (47) منه على انه (تتكون السلطات الاتحادية، من السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، تمارس اختصاصاتها ومهامها على أساس مبدأ الفصل بين السلطات)⁽⁵⁾.

وتظهر اهمية الفصل بين السلطات فيما يأتي:-

١- **يحول من دون تجمع السلطات بيد واحدة وحدوث الاستبداد** :- ان تركيز السلطة بيد فرد او هيئة واحدة تكون بيدها الوظيفة التنفيذية والتشريعية والقضائية أمر يؤدي الى الاستبداد ومصادرة الحقوق والحريات العامة لأنه السلطة المطلقة على حد تعبير المفكر الانكليزي اللورد اكنون مفسدة مطلقة ، واذ كان التركيز يؤدي الى الاستبداد فأن توزيعها على هيئات متعددة يحول من دون الاستبداد فالسلطة توقف السلطة عن طريق ما تملكه كل منها إزاء الأخرى وبهذا الصدد يقول مونتسكيو ((لقد أثبتت التجارب الأيدية ان كل انسان يتمتع بسلطة يسيء استعمالها ... وللوصول إلى عدم إساءة استعمال السلطة يجب ان يكون النظام قائما على اساس ان السلطة تحل السلطة))⁽⁶⁾.

٢- **يؤدي الى خضوع الهيئات العامة في الدولة لحكم القانون**:- يحقق هذا المبدأ خضوع جميع من في الدولة حاكم ومحكومين للقانون أي يعني ان هذا المبدأ يحقق مبدأ المشروعية في الدولة الامر الذي يؤدي

في النهاية إلى شرعية سلطتها ، لان الافراد في الدولة اذا ما لاحظوا التزام الدولة وهيئاتها العامة بالقانون قد يؤدي هذا الامر الى ولادة قناعة لدى هذه السلطة⁽⁷⁾ .

٣- **ضمان احترام سيادة القانون :** - بما أن هذا المبدأ يحول من دون تركيز سلطات الدولة الثلاث بيد واحدة فإن ذلك من شأنه أن يمنح القانون العمومية والتجريد فلا يمكن جمع سلطة التشريع والتنفيذ بيد هيئة واحدة لأن ذلك يخلع عن القانون صفة أساسية وهي العمومية والتجريد ويتحول الى مجرد حلول للمشاكل وحالات فردية محددة وكذلك الفصل بين هاتين السلطتين والسلطة القضائية يضمن للقاعدة القانونية احترامها وحسن تطبيقها . واخيرا فإن هذا المبدأ بما يقضي به من تقسيم وظائف الدولة الثلاث على هيئات مختلفة فإنه يحقق مزايا تقسيم العمل من الاتقان والتخصص⁽⁸⁾ .

4- **تجسيد مبدأ الديمقراطية:-** وتعتبر من المبادئ الاساسية لقيام الديمقراطية، فتوزيع الوظائف بين الهيئات المختلفة يعزز ويضمن فكرة الديمقراطية⁽⁹⁾ .

لذلك فان الفصل بين السلطات ، يؤدي إلى ضمان احترام كل سلطة لحدودها الدستورية واحترامها لقواعد لأحكام الدستور، بالإضافة إلى ان الفصل بين السلطات يمنح السلطة القضائية صلاحية الرقابة على قرارات السلطة التنفيذية والغائها عند مخالفتها لأحكام⁽¹⁰⁾ .

المطلب الثاني

اقرار مبدأ الرقابة

تعتبر مبدأ رقابة الراي العام من الوسائل الرقابية المهمة التي تضمن عمل السلطات في الدولة، فالشعب يعتبر صاحب السيادة حيث يستطيع ممارسة دوره في الرقابة على ممارسة هذه السيادة عن طريق الراي العام وهذا بدوره لا يتحقق الا بمجموعة مبادئ وحقوق تقرر في الدستور والتي تعتبر احدى المقومات الاساسية لنجاح دولة القانون.

رقابة الراي العام

يعتبر الشعب الركيزة الاساسية في بناء الدولة، فلم يعد ذاك الشعب الذي يقتصر دوره على تنفيذ الاوامر بل اصبح له الدور الاكبر بالمشاركة في بناء الدولة، ومن مهامه الاساسية الرقابة على اعمال السلطات من خلال ممثليه ومن خلال ما اقر له من حقوق ومبادئ في الدستور الوطني. ومن هذه المبادئ حرية التعبير عن الراي ويعتبر هذا الحق من المبادئ الاساسية لبناء دول القانون، وذلك من خلال منح الحق للمواطنين بإبداء اراهم وانتقاداتهم وبما يتوافر والقواعد القانونية المنظمة لهذا الحق. تعد حرية التعبير

عن الرأي من الحقوق المهمة التي تقرها الدساتير لشعوبها وخاصة الدول الديمقراطية المتطورة , و هذا ايضا ما اخذ به الدستور العراقي لسنة 2005 سعيا منه لوضع دستور يأخذ بمبادئ الديمقراطية على غرار دساتير الدول المتقدمة, حيث نص الدستور على أن "تكفل الدولة، بما لا يخل بالنظام العام و الآداب ، أولا :- حرية التعبير عن الرأي بكل الوسائل. ثانيا:- حرية الصحافة والطباعة والاعلان والاعلام والنشر ثالثاً:- حرية الاجتماع والتظاهر السلمي وينظم ذلك بقانون⁽¹¹⁾.

وبتحليل هذا النص نجد ان الدستور العراقي وضع قيد لممارسة حرية التعبير بشرط عدم مخالفتها للنظام العام , وما يتعلق بقيد النظام العام والآداب وماهو المعيار الذي يحدد طبيعة توفر هذا القيد كون ان هذا القيد يحمل معاني واسعة سواء ما تعلق منها بالمجتمع او الجانب السياسي. فحرية ممارسة هذه الحقوق مشروطة باحترام النظام العام والآداب, وذلك يحد من حرية الفرد بممارسة هذه الحقوق ويتيح للسلطة التنفيذية امكانية تقييد لأنواع معينة من التعبير وفق شروط بسيطة وهو انما لا تتوافق مع مبادئ النظام العام والآداب.

وان قيد ((النظام العام والآداب)) موجود في اغلب دساتير العالم ويتوقف تحديده و تفسيره على اجتهاد القضاء وبما لا يخل من وضع قيود على حرية المواطن من شأنه أن يؤثر على جوهر الحق أو الحرية وهو مانصت عليه المادة 46 من الدستور العراقي لسنة 2005 وقد تبرز خطورة هذين المصطلحين في حالة تفسيرهما بما يضع قيود على حرية الفرد كون ان المصطلحين تتغير مفاهيمهما مع متغيرات الزمان والمكان⁽¹²⁾.

أن فكرة النظام العام تضيق وتتسع تبعا للمذهب السياسي والاجتماعي الذي يسود المجتمع، فإذا ساد المذهب الفردي والذي يطلق الحرية الفردية ولذلك لا يقبل تدخل الدولة في أنشطة الأفراد إلا بالقدر الضروري ويترتب على ذلك أن تقل المصالح العامة التي تمثل فكرة النظام العام وضاعت بالتالي هذه الفكرة، أما حيث يسود النظام الشمولي الذي يقدم مصلحة الدولة على مصلحة الفرد، ويدعو إلى تدخل الدولة في مختلف اوجه النشاط البشري تحقيقا لمصالح معينة ارتفعت تلك المصالح إلى مرتبة المصالح العامة مما يترتب عليها اتساع فكرة النظام العام تبعا لتزايد تلك المصالح أو اتساعها. وبالتالي فان تفسير هذا القيد سيكون رهنا بنوع النظام الحاكم وتوجهاته الأيديولوجية. وبشكل عام فان صياغة المادة تجعل حرية التعبير مكفولة ضمن حدود الاخلاق العامة والنظام العام, وهو ما قد يعني عدم ضمائها تماماً , وذلك

لان جميع القيود على حرية التعبير يمكن تبريرها بحماية الاخلاق العامة او النظام العام, ويبقى الامر مرهونا بنوع الحكومة التي تستظل بشرعية هذا الدستور⁽¹³⁾.

ومن خلال تحليلنا للنص نجد ان المشرع العراقي لم يفرق بين حرية الراي وحرية التعبير عن الراي, فحرية الراي تعني الحق في التفكيرى فهو الهدف الذي يسعى الانسان الافصاح عنه عن طريق التعبير, فحق التعبير وسيلة للتعبير عن الهدف. وعليه نقترح ان يكون النص كالآتي (يحق لكل فرد حق الراي وحق التعبير شفاهه او كتابو او باي وسيلة اخرى).

واما ما يخص الحق في التظاهر السلمي فأن المشرع العراقي لم يسن لحد الآن قانونا خاصا ينظم حق التظاهر السلمي لهذا فإن الجهات المتخصصة تستند إلى أمر سلطة الائتلاف المؤقتة (المنحلة) وفقا للأمر رقم 19 لسنة 2003⁽¹⁴⁾، إذ جرى بموجب القسم (2) منه تعليق أحكام المواد (220) إلى (222) من قانون العقوبات العراقي رقم (111) لسنة 1969 المعدل والتي تقيد حق أفراد الشعب في حرية التعبير والحق في التجمع السلمي، كما بين الأمر المذكور تحديد جهة إعطاء الترخيص بالتظاهر السلمي أو التجمع السلمي، كما ألزم الأمر المذكور إخطار سلطة الترخيص قبل (24) ساعة في الأقل من بدء المسيرة أو التجمع، ووجوب بيان أسماء المنظمين للتجمع أو التظاهر السلمي، والحد الأعلى للأشخاص المشاركين فيه ، ووقت وبدء ومدة التجمع أو التظاهر، وألزم سلطة المخولة بمنح الترخيص أن تعلم المجموعة المنظمة التي قدمت الإشعار خلال (12) ساعة بالحد الأعلى لعدد الاشخاص المسموح لهم بالمشاركة. وحيث إن الأمر المذكور كان قد صدر عن سلطة الائتلاف المنحلة ولم يصدر استناداً إلى الدستور العراقي الصادر عام 2005 كما إنه لم يصدر عن السلطة التشريعية العراقية، وحيث إنه صدر باللغة الانجليزية وتمت ترجمته إلى اللغة العربية بصياغة مرتبكة وغامضة، خاصة المواد التي تختص بالإحكام العقابية الوارد في القسم (7) منه كونها ليست واضحة وجاءت مختصرة ودون أن تميز بين الأفعال التي قد يقوم بها المتظاهرون مما يعطي القضاء سلطة تقديرية واسعة في فرض العقوبات⁽¹⁵⁾.

ولهذا كان على السلطة التشريعية المتمثلة حالياً بمجلس النواب العراقي (29)، أن تسارع إلى سن قانون ينظم حق التظاهر والتجمع السلمي وان يتضمن رفع كافة القيود على ممارسة هذا الحق وبما يؤدي إلى إعطاء الحرية الكاملة للمتظاهرين في التعبير عن آرائهم وتطلعاتهم المشروعة وعدم التضيق على حرية التظاهر، وأن يتضمن صراحة منع استخدام القوة ضد المتظاهرين احتراماً للحق المذكور وتنفيذاً لنصوص الدستور العراقي وإيماناً بأن الشعب مصدر السلطات وشرعيتها⁽¹⁶⁾.

الفرع الثاني

الرقابة على دستورية القوانين

يؤكد لا يخلو دستور دون التطرق الى مسألة تنظيم الرقابة القضائية على دستورية القوانين، ومنح هذه الصلاحيات الى القضاء كون ان القاضي يعمل في حدود وظيفته لأنه في الوقت الذي يعمل على تطبيق القوانين المسنونة الصادرة من البرلمان فهو مكلف ايضاً بتطبيق الدستور والاخذ بأحكامه، لان كل سلطة سواء كانت تشريعية وتنفيذية وقضائية ملتزمة بواجبات معينة بأحكام الدستور، وان الدولة عند قيامها بوضع القوانين والاوامر انما تتبع قواعد معينة تنص عليها الدساتير وهي بذلك مقيدة بحدود ما مرسومة لها. وعليه ان وجود الرقابة على دستورية القوانين يهدف الى تحقيق مبدأ الشريعة وعدم مخالفة احكام نصوص الدستور⁽¹⁷⁾.

وما يخص الدستور العراقي لسنة 2005 فان الرقابة تمارسها المحكمة الاتحادية العليا وتمثل في:

أولاً. المزج بين طريقتي الدفع الفرعي والدعوى الدستورية:

يبدو أن الرقابة التي تمارسها المحكمة الاتحادية العليا في العراق تتمثل أولاً بأسلوب الدمج بين طريقتي الدفع الفرعي والدعوى الأصلية ويتم الطعن في دستورية القوانين حسب هذا الطريق بأسلوبين.

١. أن يتم الطعن من خلال المحاكم بطلب من تلقاء نفسها أثناء نظرها دعوى و دون أن يدفع احد من المتقاضين ويتضح هذا من نص المادة 3 من النظام الداخلي للمحكمة حيث ورد "إذا طلبت إحدى المحاكم من تلقاء نفسها أثناء نظرها دعوى البت في شرعية نص في قانون أو قرار تشريعي أو نظام أو تعليمات يتعلق بتلك الدعوى فترسل الطلب معللاً إلى المحكمة الاتحادية العليا للبت فيه ولا يخضع هذا الطلب إلى الرسم⁽¹⁸⁾.

هذا النص أعطي للمحاكم على اختلاف درجاتها أثناء نظرها دعوى مدنية أو جزائية، عندما تجد ان النص القانوني أو القرار أو التعليمات أو النظام واجب التطبيق على وقائع الدعوى مخالف للدستور، فلها أن تطلب من تلقاء نفسها البت في شرعية النص وترسل طلبه معللاً إلى المحكمة الاتحادية العليا غير خاضع للرسم. وهنا فان محكمة الموضوع لا تلغي النص وإنما تحيله إلى المحكمة الاتحادية العليا والتي تقوم بدورها بالتحقق من دستورية أو عدم دستورية النص المحال اليها. والإلغاء يكون من اختصاص المحكمة الاتحادية العليا دون غيرها⁽¹⁹⁾.

2. أن يدفع أحد الخصوم في دعوى تنظرها إحدى المحاكم بان النص القانوني أو القرار المراد تطبيقه عليه غير دستوري فيكلف الخصم بتقديم هذا الدفع بدعوى، فتبت هي في قبول الدعوى فإذا قبلتها ترسلها مع المستندات إلى المحكمة الاتحادية العليا للبت في شرعيتها أو عدمها وفق تفصيل أوردته المادة 4 من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا والتي جاء فيها "إذا طلبت إحدى المحاكم الفصل في شرعية نص في قانون أو قرار تشريعي أو تعليمات أو أمر بناء على دفع أحد الخصوم بعدم الشرعية فيكلف الخصم بتقديم هذا الدفع بدعوى. وبعد استيفاء الرسم عنها تبت في قبول الدعوى فإذا قبلتها ترسلها مع المستندات إلى المحكمة الاتحادية العليا للبت بعدم الشرعية وتتخذ قرارا باستئثار الدعوى الأصلية للنتيجة. أما إذا رفضت الدفع فيكون قرارها بالرفض قابلا للطعن أمام المحكمة الاتحادية العليا⁽²⁰⁾.

ثانية. طريقة الدعوى المباشرة (دعوى الإلغاء).

الأسلوب الآخر الذي اتبعته المحكمة الاتحادية العليا للرقابة على دستورية القوانين هو طريق الدعوى الأصلية أو المباشرة. وذلك وفق نص المادة الخامسة حيث جاء بالنص أنه "إذا طلبت إحدى الجهات الرسمية بمناسبة منازعة قائمة بينها وبين جهة أخرى الفصل في قانون أو قرار تشريعي أو نظام أو تعليمات أو أمر فترسل الطلب بدعوى إلى المحكمة الاتحادية العليا مع أسانيد ذلك بكتاب موقع من الوزير المختص أو رئيس الجهة غير المرتبطة بوزارة هذه المادة تطرقت إلى المنازعات التي قد تنشأ بين جهة رسمية أو جهة أخرى سواء أكانت تلك الجهة رسمية أو غير رسمية⁽²⁰⁾.

وعليه فإن هذا النص يتيح لكل مدع بمصلحة بما في ذلك الافراد برفع الدعوى امام المحكمة الاتحادية العليا للنظر بشرعية القوانين ولقرارات والانظمة والتعليمات والاوامر الصادرة من اية جهة تملك حق اصدارها والغاء التي تتعارض منها مع احكام الدستور⁽²¹⁾.

الهوامش

- 1-د. ادريس حسن محمد، مبدأ الفصل بين السلطات ودوره في حماية الحقوق والحريات العامة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد (6)، العدد (4)، 2008، ص 245.
- 2-علي صادق مبدأ الفصل بين السلطات، المجلة الجنائية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، المجلد(38)، العدد(1-2)، 1995، ص 39.
- 3-د. طعيمة الجرف، موجز القانون الدستوري، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1964، ص 84.
- 4-عبد المجيد عبد الحفيظ سليمان، النظم السياسية، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، مصر، 1998.
- 5- انظر الدستور العراقي لسنة 2005، المنشور في جريدة الوقائع العراقية، العدد (4012)، في تاريخ 2005/12/28.
- 6- دامون رباط، الوسيط في القانون الدستوري العام، دار العلم، 1976، ص 572. وكذلك السيد صبري، حكومة الوزارة، القاهرة، 1955، ص 41، وكذلك د. سليمان محمد الطماوي، السلطات الثلاثة في الدساتير العربية المعاصرة وفي الفكر السياسي الاسلامي-دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 1996، ص 6، 452.
- 7-د. شهاب احمد عبدالله، دور المحكمة الاتحادية العليا في العراق في تعزيز مبدأ الفصل بين السلطات، مجلة العلوم القانونية/ كلية القانون-جامعة بغداد، العدد (2)، 2018، ص 413.
- 8- اندريه هوريو ، القانون الدستوري والمؤسسات الدستورية ، الجزء الأول ترجمة علي مقلد وتوفيق حداد وعبدالمحسن سعد، الأهلية للنشر والتوزيع ، ط 2 ، بيروت ، 1977 ، ص 209 و 210
- 9- محمد نوري علي، مبدأ الفصل بين السلطات بين النظرية والتطبيق (دراسة مقارنة بين النظام العراقي والجزائري)، المجلة السياسية الدولية، العدد (35-36)، 2017، ص 1085.
- 10- د. محسن خليل ، القانون الدستوري والنظم السياسية ، دار الفكر ، الاسكندرية ، 1987 ، ص 5560 .
- 11- انظر المادة (38) من الدستور العراقي لسنة 2005.
- 12- نصت المادة (46) من الدستور العراقي لسنة 2005 على انه (لايكون تقييد ممارسة أي من الحقوق والحريات الواردة في هذا الدستور أو تحديدها الا بقانون أو بناء عليه، على ألا يمس ذلك التحديد والتقييد جوهر الحق أو الحرية).
- 13- الضوابط القانونية لحرية التعبير عن الرأي، مجلة المحقق الحلبي للعلوم القانونية ولسياسية ، كلية القانون- جامعة بابل، العدد (4) 2019، ص 372. وكذلك انظر مقال منشور في موقع مرصد الحريات الصحفية، <http://www.jfoiraq.org>. 2021/07/27.
- 14- امر سلطة الائتلاف (المنحلة)، رقم 19، لسنة 2003، المنشور في جريدة الوقائع العراقية، العدد (3979)، في 10 تموز 2003.
- 15- حسن ثامر طه، الاساس القانوني لحق الاجتماع والتظاهر السلمي في القانون الدولي (دراسة لواقع العراق)، منشور في موقع <https://www.iasj.net/> ص 120.

- 16- انظر المادة (48) من الدستور العراقي لسنة 2005 حيث نصت المادة على انه (تتكون السلطة التشريعية الاتحادية من مجلس النواب ومجلس الاتحاد).
- 17- سعاد الشرقاوي، القانون الدستوري وتطور النظام السياسي المصري، الكتاب الاول، دار النهضة العربية، 2016، ص 226-227.
- 18- انظر المادة (3) من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005، المنشور في جريدة الوقائع العراقية العدد (3997)، في تاريخ 2005/5/2.
- 19- د. فوزي حسين سلمان، نظرات حول تنظيم الرقابة على دستورية القوانين في العراق، مجلة جامعة تكريت للعلوم القانونية والسياسية، العدد (7)، 2010، ص 192-193.
- 20- انظر المادة (4) من النظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005.
- 21- د. فوزي حسين سلمان، مصدر سابق، ص 194.

قائمة المراجع

اولاً:- الكتب

- 1- اندريه هوريو ، القانون الدستوري والمؤسسات الدستورية ، الجزء الأول ترجمة علي مقلد وتوفيق حداد وعبدالمحسن سعد، الأهلية للنشر والتوزيع ، ط 2 ، بيروت ، 1977 ، ص 209 و 210
- 2- دامون رباط، الوسيط في القانون الدستوري العام، دار العلم، 1976.
- 3- سعاد الشرقاوي، القانون الدستوري وتطور النظام السياسي المصري، الكتاب الاول، دار النهضة العربية، 2016، ص 226-227.
- 4- د. سليمان محمد الطماوي، السلطات الثلاثة في الدساتير العربية المعاصرة وفي الفكر السياسي الاسلامي-دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط6، 1996.
- 5- السيد صبري، حكومة الوزارة، القاهرة، 1955.
- 6- د. طعيمة الجرف، موجز القانون الدستوري، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1964، ص 84.
- 7- عبد المجيد عبد الحفيظ سليمان، النظم السياسية، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، مصر، 1998.
- 8- د. محسن خليل ، القانون الدستوري والنظم السياسية ، دار الفكر ، الاسكندرية ، 1987 ، ص 5560 .

ثانياً:- الابحاث

- 1- د. ادريس حسن محمد، مبدأ الفصل بين السلطات ودوره في حماية الحقوق والحريات العامة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد (6)، العدد (4)، 2008-2، علي صادق مبدأ الفصل بين السلطات، المجلة الجنائية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، المجلد (38)، العدد (1-2)، 1995.3.

- 2- حسن ثامر طه، الاساس القانوني لحق الاجتماع والتظاهر السلمي في القانون الدولي (دراسة لواقع العراق)، منشور في موقع <https://www.iasj.net/> 7-د. فوزي حسين سلمان، نظرات حول تنظيم الرقابة على دستورية القوانين في العراق، مجلة جامعة تكريت للعلوم القانونية والسياسية، العدد (7)، 2010.
- 3- سامر حميد سفر، الضوابط القانونية لحرية التعبير عن الرأي، مجلة المحقق الخلي للعلوم القانونية والسياسية، كلية القانون- جامعة بابل، العدد (4) 2019.
- 4-د. شهاب احمد عبدالله، دور المحكمة الاتحادية العليا في العراق في تعزيز مبدأ الفصل بين السلطات، مجلة العلوم القانونية/ كلية القانون-جامعة بغداد، العدد (2)، 2018.
- 5- محمد نوري علي، مبدأ الفصل بين السلطات بين النظرية والتطبيق (دراسة مقارنة بين النظام العراقي والجزائري)، المجلة السياسية الدولية، العدد (35-36)، 2017.
- 6- وكذلك انظر مقال منشور في موقع مرصد الحريات الصحفية، <http://www.jfoiraq.org>. 2021/07/27.

ثالثاً:-الدساتير والقوانين

- 1-الدستور العراقي لسنة 2005، المنشور في جريدة الوقائع العراقية، العدد (4012)، في تاريخ 2005/12/28.
- 2-امر سلطة الائتلاف (المنحلة)، رقم 19، لسنة 2003، المنشور في جريدة الوقائع العراقية، العدد (3979)، في تاريخ 10 تموز 2003.
- 3-الظام الداخلي للمحكمة الاتحادية العليا رقم (1) لسنة 2005، المنشور في جريدة الوقائع العراقية العدد (3997)، في تاريخ 2005/5/2.

الخاتمة والنتائج

اولاً: الخاتمة

- 1-ان شرط قيام دولة القانون يستند الى وجود مبادئ اساسية دستورية تنظم عمل السلطات من جهة والعلاقة فيما بين السلطات والشعب من جهة اخرى.
- 2-ان تمارس كل من سلطات الدولة صلاحياتها وفقاً للاطار المرسوم لها في الدستور دون التعدي على السلطات الاخرى.
- 3-ممارسة الشعب لحقوقه الدستورية وخاصة حرية التعبير والرأي وحق التظاهر السلمي وممارسة حرية الصحافة مما يجعلها كرقب على اعمال السلطة في حال اخفقت هذه السلطات من ممارسة صلاحيتها الدستورية.

ثانياً: التوصيات

- 1-نوصي المشرع بمنح المحكمة الاتحادية العليا الرقابة التلقائية على دستورية القوانين لحماية مبدأ الفصل بين السلطات.
- 2-نقترح على المشرع إعادة صياغة المادة (38) الخاصة بحرية التعبير والرأي من خلال الفصل بين المصطلحين كون ان كل مصطلح يحمل معنى يختلف عن الآخر.
- 3- الاسراع بالتصويت على قانون التظاهر السلمي لسد النقص في تنظيم القانوني لممارسة هذا الحق.

دور الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي

المدرس الدكتور أنور إسماعيل خليل

جامعة بغداد/ كلية العلوم

anwarismail764@gmail.com

الملخص بالعربية:

أشار المختصون أن "الدولة المدنية"، وفي إطارها النظري والتطبيقي لم تكن بالمفهوم الجديد؛ إذ أنها تعود إلى ما قبل الميلاد، وبالأخص إلى الفلاسفة الإغريق، فهم الذين تكلموا عن النظم السياسية وصنفوها وكذلك تكلموا عن أنواع الحكومات، وأفضل الحكومات، التي يمكن أن تحقق السعادة لإفراد المجتمع، واستمر الحديث عن هذه الدولة المدنية في كل العصور القادمة.

ولا يقصد بالدولة المدنية، الدولة العسكرية التي يحكمها العسكر وتفرض الأحكام العرفية بشكل مستمر، ولا الدينية التي تفرض ديانة معينة أو مذهب معين في مقابل احترام المعتقدات الدينية للمواطنين، وبشكل عام تقوم هذه الدولة في مفهومها الحديث على عدة أسس، كالمواطنة، وسيادة القانون، وعدم التمييز بين المواطنين، واحترام حقوق الإنسان، والتداول السلمي للسلطة، وتحقيق العدالة والمساواة وحفظ الأمن وسلامة جميع أفراد المجتمع، وبالطبع فإن المختصون في هذا الشأن يشيرون على أهمية الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي، والذي يمكن أن تحققه من خلال تلك الآليات المختلفة التي يمكن أن تمتلكها الدولة المدنية: كالسياسية، والقانونية، والاقتصادية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الدولة المدنية، السلم المجتمعي، المواطنة، سيادة القانون، التداول السلمي للسلطة، حقوق الإنسان.

The role of the civil state in achieving societal peace

Anwer Ismael Khaleel Dr.: Lecturer

College of Science - University of Baghdad

anwarismail764@gmail.com

Abstract:

The specialists pointed out that the "civil state", in its theoretical and practical framework, was not in the new concept. As it goes back to before Christ, and especially to the Greek philosophers, they were the ones who spoke about political systems and classified them, as well as the types of governments, and the best governments, that could bring happiness to members of society, and the discussion of this civil state continued in all the coming ages.

We do not mean by it the military state that is ruled by the military and imposes martial law on an ongoing basis, nor the religious that imposes a certain

religion or doctrine in exchange for respect for the religious beliefs of the citizens. The lack of discrimination between citizens, respect for human rights, the peaceful transfer of power, the achievement of justice and equality, the preservation of security and the safety of all members of society, and of course the specialists in this regard indicate the importance of the civil state in achieving societal peace, which it can achieve through those different mechanisms that can be That the civil state possess it: political, legal, economic and social.

Key words: civil state, peaceful society, citizenship, rule of law, peaceful transfer of power, human rights.

المقدمة:

شهدت السنوات السالفة الاخيرة، وبالخصوص منذ قيام ما سمي " بالربيع العربي " أطروحات تتكلم عن الدولة المدنية، باعتبارها النموذج الذي يمكن ان يحقق الرفاهية للمجتمعات ويحقق العدالة الاجتماعية وكذلك احترام حقوق الانسان في اطار سيادة القانون على الجميع بعدما عانت هذه المجتمعات من الطغيان والظلم من قبل الحكومات التي استولت على السلطة لسنوات طويلة، لكن يمكن القول بان التجربة الجديد في ادارة هذه الدول من قبل الاسلاميون لم تكن قد نجحت وحقت ما كان تصبوا له الجماهير العربية، وهنا لم تكن في حال من الاحوال الدولة المنشودة هي ضد الدين بمعنى تدين الدولة بالشكل المتطرف، بقدر احترام الاديان يجب ان يشكل هو الاساس في اطار حرية الاعتقاد، ومن جهة اخرى فهي ليست رديفة للعلمانية، ولكن بشكل عام فقد انقسمت الاتجاهات بين مؤيد للدولة المدنية باعتبارها الحل الامثل للمشاكل التي تعاني منها هذه الشعوب كما اشير له سلفاً، وبين معارض وبالخصوص الاسلاميون "السلفيون" الذين يعتبرون هذه الدولة سوف تقف بالضد من الدين والتي في نظرهم علمانية تدعو الى فصل الدين عن الدولة، واتجاه ثالث، الذي يتبنى الفكرة لكن بتقيد.

وفي الاطار النظري والتطبيقي لم تكن "الدولة المدنية"، بالمفهوم الجديد، فقد اشار المختصون بانها تعود الى ما قبل الميلاد، وبالخصوص الى الفلاسفة الاغريق، فهم الذين تكلموا عن النظم السياسية وصنفوها وكذلك تكلموا عن انواع الحكومات، وافضل الحكومات، التي يمكن ان تحقق السعادة لإفراد المجتمع، واستمر الحديث عن هذه الدولة المدنية في كل العصور القادمة، وبالخصوص في الفترة التي كانت تعيش فيها اوربا حالة من الظلم والطغيان والجهل، ومنذ عصر النهضة، كان هناك دعوة لهذه الدولة المدنية

كانت من خلال اطروحات اصحاب نظرية العقد الاجتماعي، الذين دعوا الى اهمية قيام الدولة، والذي يكون عن طريق تنازل الافراد عن جزء من حرياتهم في مقابل تقوم الدولة بتحقيق العدالة والمساواة وحفظ الامن وسلامة جميع افراد المجتمع، وبالطبع فان المختصون في هذا الشأن، كانوا يشيرون على اهمية الدولة بشكل عام، و"الدولة المدنية" بالخصوص في تحقيق السلم المجتمعي، والذي يمكن ان تحققه من خلال تلك الاليات التي يمكن ان تمتلكها الدولة المدنية.

أهمية الدراسة:

تتبع اهمية الدراسة، من تلك الحاجة التي بدأت تتزايد لوضع اسس هذه الدولة التي ينادي بها منذ فترة طويلة في البلدان العربية، وكذلك تسلط الضوء على تلك العلاقة الجدلية بين هذه الدولة والسلم المجتمعي

المشكلة الدراسة:

لقد كان لكل تلك الاحداث المجتمعية العنيفة التي شهدتها الكثير من المجتمعات وبالخصوص العربية في العقود الماضية دورها في البحث عن نموذج لمجتمع سياسي (الدولة) يمكن ان يتحقق فيه السلم المجتمعي، لذلك كان البحث في امكانية تحقيق السلم المجتمعي في طار قيام الدولة المدنية، فهل هناك علاقة تربط بين قيام الدولة المدنية وتحقيق السلم المجتمعي؟. وتتبع من هذا السؤال اسئلة فرعية أخرى أهمها:

ماهي الاسس التي تقوم عليها الدولة المدنية؟

ماهي الاسس التي يقوم عليها السلم المجتمعي؟

ماهي الأدوات التي يمكن للدولة المدنية ان تستخدمها لتحقيق السلم المجتمعي؟

منهج الدراسة:

يمكن الاستعانة بالمنهج الوصفي، والذي يمكن ان يكون الانسب، لهذا البحث؛ حيث يقوم هذا المنهج على وصف وتحليل ما تستند عليها الدولة المدنية من مقومات وايضاً الادوات التي يمكن ان تستخدمها في تحقيق السلم المجتمعي الذي هو بدوره سوف نستخدم المنهج الوصفي لوصف وتحليل الاسس التي يقوم عليها، ومدى فاعليته في إطار الدولة المدنية.

فرضية الدراسة:

تفترض الدراسة بان هناك علاقة بين قيام الدولة المدنية، وتحقيق السلم المجتمعي، باعتبار ان الاخير هو احد اهم وظائف الدولة المدنية.

تقسيم الدراسة:

ومن اجل الخوض في مضمار البحث، كان من الممكن تقسيم البحث كالآتي:

المبحث الاول: تطور مفهوم الدولة المدنية (اطار نظري).

المبحث الثاني: مفهوم السلم المجتمعي والاسس التي يقوم عليها.

المبحث الثالث: آليات الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي

الخاتمة: والتي تصف اهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، والتوصيات.

المبحث الاول

تطور مفهوم الدولة المدنية (اطار نظري):

اشتغل المختصون في تحديد مفهوم الدولة المدنية كثيرا في سبيل وضع تعريفات او ايجاد تعريفات قيلت فيها من قبل من سبقهم في ذلك للوقوف على تلك الاسس التي يجب ان تقوم عليها هذه الدولة المدنية، ومن ثم معرفة وظائفها اتجاه المجتمع، في هذا المبحث سوف نتطرق الى الاطار النظري الذي يتحدث عن مفهوم الدولة المدنية من خلال المطالب الآتية:

المطلب الاول: لمحة تاريخية

يشير الباحثون في هذا المجال ان مفهوم الدولة المدنية من المفاهيم التي لا نجد لها وجود في مراجع المختصة بالمصطلحات العلوم السياسية، وحتى في مراجع علم الاجتماع، والذي تذكره هذه المراجع يقتصر على "المجتمع المدني" (*)، ومن هذا يمكن الاستدلال ان هذا المفهوم الاول قد حُل بدلالات تدل عليه استمدت من البيئة التي يتواجد بها، وبالتالي فهو ليس مصطلحاً مجرداً⁽¹⁾، لكن بشكل عام فان المدنية قد ارتبطت بالدولة التي كانت لها مبرراتها النظرية والواقعية، وهذا ما اشار له الفلاسفة منذ عصور بعيدة فقد اشار لها الفلاسفة اليونان منذ ذلك الوقت كأفلاطون (427-347 ق.م) و أرسطو (384-322 ق.م)⁽²⁾، واستمر هذا الجهد طوال الفترات الزمنية التي اعقبت هذه المراحل^(*)، لكن ومنذ عصر النهضة تشكلت البداية لمرحلة جديد في التطرق الى هذه القضية، باعتبارها بداية لتأسيس ما سمي "بالدولة

القومية" والتي نشأت في اوروبا بعدما كانت قد خاضت تلك الحروب الطويلة؛ إذ ظهرت فكرة " الدولة المدنية" من خلال جهود فلاسفة "عصر النهضة" (*)، وقد انطلق المفكرون في السعي لبلورت هذا المفهوم من الانطلاق في تصوير حالة الطبيعة، والتي كانت في نظرهم قائمة على حالت الفوضى، وسيادة مبدأ القوة، وطغيان القوي على الضعيف، وبالتالي فان هذه الحالة سوف تفقد التسامح والتعاون في سبيل تحقيق العيش المشترك، وهنا انطلقت الضرورة من قيام هذه الدولة التي يجب ان تسود في اطارها السلام ومنع اعتداء البعض على البعض الاخر، وهذا لا يمكن ان يحصل الا في حالة تأسيس تلك المؤسسات والاجهزة ان كانت سياسية ام قانونية لتحقيق هذا المبتغى، وبالتالي يمكن تنظيم حياة افراد المجتمع، وتحمي ملكياتهم وكافة حقوقهم، فضلاً عن ذلك ان القانون يسري على الجميع "مبدأ سيادة القانون"، والالتزام به من قبلهم⁽³⁾.

وكان لفلسفة نظرية العقد الاجتماعي، الذي اطلقها كل من هوبز، ولوك، وروسو دور مهم في تأسيس قواعد جديدة للدولة، والتي كانت قد حملت مضامين قد اختلفت عن تلك التي كانت سائدة في العصور السابقة(*)، فقد كانت البديل الافضل لتلك الحالة التي كان يعيشها الافراد، والتي تمثلت بالصراع والاقتتال، هو تشكيل مجتمع مدني منظم، يعيش فيه الجميع بأمن وسلام (السلم المجتمعي)، مقابل التنازل عن جزء من حرياتهم لصالح اقامة الكيان الجديد وهو الدولة؛ وقد ساهمت هذه النظرية، في تطوير الاطر الاجتماعية والسياسية والفكرية في اوروبا في العصر الحديث⁽⁴⁾.

ومن اشهر من تكلم بهذا الخصوص، "جون لوك" (1632-1704)، حيث اشارة الى تلك الدولة القائمة على الفصل بين السلطات وتقيد سلطات الحاكم، فضلاً عن الحق في الاعتراض من قبل الشعب⁽⁵⁾. ومن ذلك الوقت كان مفهوم الدولة المدنية يتردد كثيراً وبالاخص في تلك الدول التي تعاني من الطغيان والاستبداد، وبشكل عام، قد اسهمت مصادر متعددة ويمكن ان تكون مختلفة اغلبها في العلوم الاجتماعية، في بلورت هذا المفهوم "الدولة المدنية"، والذي سوف نتطرق له لاحقاً، وقبل هذا لا بد من التمهيد الى مفهوم الدولة، بشكل عام وتلك الاركان التي يمكن ان تقوم عليها، وهذا ما سوف نتناوله في المطلب الاتي.

المطلب الثاني: الدولة بمفهومها العام

كان من المهم، قبل التطرق الى مفهوم الدولة المدنية، التعرّيج الى الدولة بمفهومها العام، والذي يمكن ان يشكل الاساس الذي ينطلق منه الحديث عن الدولة المدنية لاحقاً، وفي هذا الاطار، فقد كان للمختصين بهذا المفهوم "الدولة" اسهامات عدة في اطار تحديد معنى الدولة وبطبيعة الحال فانهم لم يكن لهم جميعاً نفس التعريفات لهذا المفهوم بالشكل المتطابق؛ لكنهم لم يكونوا بعيدين عن التقارب بالشكل العام للمفهوم واركانه. وبالرغم من ان الدولة تنتمي لمجال الافكار وليس لمجال الواقع الملموس، لكن هناك من يؤكد بانها حقيقة موضوعية يمكن ان تكون في حال نفيها امام حالة عدم الفهم لحزمة من الوقائع الملموسة. كالسلطة التي لا يملكها الرئيس او الوزير وانما تمتلكها الدولة؛ إذ ساهمت فكرة الدولة في فصل هذه السلطة عن اشخاص من يتولاه.

فالدولة بمعناها الواسع "هي: تجمع بشري مرتبط بإقليم محدد يسوده نظام اجتماعي وسياسي وقانوني موجه لمصلحته المشتركة، تسهر على المحافظة على هذا التجمع سلطة مزودة بقدرات تمكنها من فرض النظام ومعاينة من يهدده بالقوة"⁽⁶⁾. ومن هذا التعريف يمكن ان نحدد عناصر هذا المصطلح "الدولة"⁽⁷⁾، بالاتي:

- 1- تجمع بشري.
 - 2- إقليم يرتبط به التجمع البشري.
 - 3- سلطة توجه المجتمع.
 - 4- نظام اجتماعي واقتصادي وسياسي وقانوني يتمسك التجمع بتحقيقه.
- ومع ذلك فهنا لانقصد بالدولة التي تشمل الارض والشعب والحكومة فضلاً عن السيادة، بقدر ما نقصد النظام السياسي، وبشكل خاص فلسفة النظام السياسي، من حيث اسلوب الحكم وطبيعة الفصل بين السلطات، ومن الذي يحكم وكيف يحكم، فهي لا تدخل في اطار الظواهر التي يمكن ملاحظتها كالأرض، والشعب وكذلك القواعد القانونية الملزمة، انما تعلق على ذلك كله، فهي تنتمي الى المجال الفكر.

وفي هذا يحدد النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والقانوني، طبيعة السلطة والصلاحيات المخولة لها، ففي النظم الديمقراطية، تكون تلك السلطة قائمة على التداول السلمي للسلطة، فضلاً عن حق الشعب

في ممارسة الرقابة الشعبية عليها، اما في النظم الدكتاتورية فان الموضوع يكون عكس ذلك، ولكن في كل الاحوال فان لهذه السلطة خصائص عامة لا يمكن ان تحيد عنها والتي تميزها عن باقي السلطات الفرعية، فهي⁽⁸⁾: سلطة عليا ومركزية، مع اختلاف شدة المركزية بين الدول، وخصوصاً في الدول المركبة. وكذلك فإنها سلطة سياسية، وليست سلطة اقتصادية، بمعنى انها: سلطة تحكيم، وهذا ناتج عن تزايد مهامها كانعكاس لتزايد الحاجات مع توسع المجتمع، فهي لا بد من ان تقوم بعملية انتقاء حاجات المجتمع حسب اهميتها وقدراتها وفلسفة النظام السياسي للدولة.

اما الخاصية الثانية، هي: خاصية احتكار وسائل العنف ضد الخارجين عن القانون، والذي يجب ان لا يملكه غيرها: كالمليشيات، والنتيجة المعاكسة لذلك، هو انهيار الدولة ومن ثم الفوضى؛ والذي يشهده العالم منذ سنين عدة ماضية، في عدة دول ومنها دول عربية⁽⁹⁾. فضلاً عن ان هناك خصائص اخرى اشار لها مختصون، منها⁽¹⁰⁾:

- 1- ان هذه السلطة غير قابلة للتجزئة، وهي ذات دوام نسبي.
 - 2- وهي المختصة في صياغة التشريعات وكفالة تنفيذها، من خلال تلك المؤسسات المتعددة التي في حوزتها (التشريعية-التنفيذية-القضائية)
 - 3- وامتداداً للخاصية السابقة، فان هذه السلطة لا بد وان تكون أصلية، أي ان كل السلطات الفرعية تنبع منها مستقلة من أي تبعية لأي قوة خارجية أو داخلية
- وبالطبع فان هذه الخصائص لا يمكن ان تكون لدولة دون الاخرى، ولنظام سياسي دون الاخر، وانما هي خصائص عامة لكل الدول، وفي حال اختفاء احدها لا يمكن ان تكون دولة بالمعنى الحقيقي المتعارف عليه في النظم السياسية، وهذا ما نادى به الفلاسفة والمختصون، منذ عصر النهضة في اوروبا ومبادئ الثورة الفرنسية. ومع هذه الخصائص العامة المشار اليها سلفاً، هناك خصائص واسس تقوم عليها هذه الدولة حتى يمكن ان توصف بانها مدنية، والتي سوف نتطرق لها في المبحث الاتي:

المطلب الثالث: مفهوم الدولة المدنية

لقد اشار الكثير من المختصون، بمفهوم الدولة المدنية وعرضوا تعريفات عدة منها ما تطابق في بعض مكوناتها ومنها ما اختلف نسبيا في جانب او عدة جوانب ومن هذه التعريفات:

"وهي التي يكون القائمين على الحكم فيها لا يمثلون رجال الجيش ولا رجال الدين. فالحكومة المدنية هي: المقابلة للحكومة الدينية، أو حكومة الإله... وهي وسيلة الأمة - بخلاف العسكر - لفرض القانون والنظام، وتستخدم للتفريق بين السلطة الدينية والسلطة اللادينية، أو السلطة العلمانية"⁽¹¹⁾.

وكذلك عرفت، بانها: "الدولة التي تطبق العدالة والمساواة واحترام القوانين والديمقراطية والسلام الاجتماعي واحترام حرية الأديان وفصل الدين عن السياسة" العلمانية" ومع التأمل في ذكر، سوف نلاحظ أنه تم جمع كل هذه المفاهيم في مفهوم واحد ألا وهو (دولة مدنية)"⁽¹²⁾.

وايضاً تم تعريفها، بانها: "دولة المواطنة وسيادة القانون، التي تُعطى فيها الحقوق والواجبات على أساس المواطنة، فلا يكون فيها التمييز بين المواطنين بسبب الدين أو اللغة أو اللون أو العرق، وهي كذلك التي تضمن كفالة حقوق الإنسان وحياته الأساسية واحترام التعددية، والتداول السلمي للسلطة، وأن تستمد السلطة شرعيتها من اختيار الجماهير، وتخضع للمحاسبة من قِبَل الشعب أو نوابه"⁽¹³⁾.

من هذا التعريفات التي ذكرت سلفاً، يمكن الاستنتاج والتوصل الى المقومات الاساسية لهذه الدولة المدنية وهي:

أولاً: المواطنة، هي في احد تعريفاتها : "الالتزامات متبادلة بين الأشخاص والدولة، فالشخص يحصل على حقوقه المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية نتيجة انتمائه لمجتمع معين، وعليه في الوقت ذاته واجبات يتحتم عليه أداؤها"⁽¹⁴⁾.

وهي تعني "تمتع الشخص بحقوق وواجبات، وممارستها في بقعة جغرافية معينة، لها حدود معينة، تعرف في الوقت الراهن بالدولة القومية الحديثة التي تستند إلى حكم القانون"⁽¹⁵⁾.

وتسهم المواطنة في تحقيق الكثير من الغايات، منها⁽¹⁶⁾:

- 1- تسهم في تشجيع الحوار تقليل الخلافات بين المواطنين
- 2- المحافظة على حقوق المواطن من جهة والزامه بالقيام بواجباته من جهة اخرى.

3- تحقق الثقة بين الدولة والمواطن

4- فإنها يمكن ان تكون مصدر للعدل والانصاف بين المواطنين والمساواة امام القانون.

ثانياً: سيادة القانون، لكي يمكن تحقيق هذا المبدأ، فانه يجب ان يسري القانون على كل فرد من افراد المجتمع، مهما كان موقعه أو المنصب الذي يتولاه، وهذا بدوره يؤدي الى مساواة الجميع امام القانون ان كان على مستوى الحماية التي توفرها هذه القوانين، ام من ناحية العقاب الذي يفرض على المخالفين لها. ثالثاً: عدم التمييز بين المواطنين، وهو الذي يعني في احد صوره، ان كل افراد الشعب يعيشون على ارض الوطن، بدون تميز بسبب الدين او العرق او الجنس،... الخ

رابعاً: الحرية واحترام حقوق الانسان، يجب ان يكون هناك آليات التي تضمن حماية تلك الحقوق والحريات الخاصة والعامة، ان كانت سياسية او اقتصادية او اجتماعية او ثقافية، ولا بد من العمل على تنمية تلك الحقوق والحريات من قبل الدولة⁽¹⁷⁾.

خامساً: التداول السلمي للسلطة

يعرف التداول على السلطة على أنه: "خلافة سياسية يقصد بها انتقال وتداول السلطة بين الحكام والأفراد أو بين الحكومات المتعاقبة، أو بين الأحزاب السياسية أو بين النخب السياسية المتتابة، أو على أكثر من مستوى، كمستوى: الجهاز الحكومي، الجهاز الإداري، الجيش، أو الحزب أو كافة المستويات التنظيمية في الدولة"⁽¹⁸⁾.

وهذا التداول حسب هذا التعريف لا يقف عند مستوى الحكام فقط، وانما يستمر لينزل الى مستوى الاجهزة الرسمية والهيئات الحكومية والادارية الحكومية، بحيث يمكن ان يشارك الكل في الحكم، وبالتالي يمنع التفرد بالحكم وما يمكن ان ينتج من اثار سلبية عن ذلك. ولا بد لتحقيق التداول السلمي للسلطة، من وجود انتخابات حرة ونزيهة ودورية؛ إذ تعتبر الوسيلة الوحيدة لضمان تحقيق التداول السلمي للسلطة وهي تعتبر في ذات الوقت من اهم وابرز سمات النظم الديمقراطية⁽¹⁹⁾. ومن ما تم ذكره، فان لهذه الخصائص التي تتميز بها الدولة المدنية فضلاً عن المقومات التي تقوم عليها ترتبط في السعي لإقامة السلم المجتمعي، والذي سوف نتطرق له في المبحث الآتي.

المبحث الثاني:

السلم المجتمعي

يشكل السلم المجتمعي، ضرورة ملحة في كل زمان ومكان، لما يشكله من اساس لاستمرار العيش المشترك، فقد شهد المسيرة البشرية منذ المجتمع الاول صراعات لا سباب مختلفة، ادت الى حالة اللاستقرار وفقدان الأمن المجتمعي ومن ثم أمن الفرد، ولذلك فقد كان من الضروري التطرق الى تلك المواضيع المختلفة المتعلقة بهذا المفهوم الذي هو غاية ووسيلة في نفس الوقت، من خلال المطالب الآتية.

المطلب الأول: مفهوم السلم المجتمعي

ان مفهوم السلم المجتمعي، لم يكن معاصر من حيث المضمون، فقد دعي اليه في كل الازمان والعصور، وبالاخص مع كل رسالة سماوية انزلت لتعليم البشر الحضارة والتمدن، بمعناه القيمي، فقد كان هناك على مر العصور، ظلم الانسان لأخيه الانسان، وكان هناك حكام يريدون ان يضطهدوا المحكومين، وهكذا كانت تتجدد الدعوة لإقامة السلم والامن بين افراد المجتمع. وفي هذا الاطار، لم يكن هناك تعريف شامل يتفق عليه الكل، وهذا يرجع للظروف التي يعيشها كل مجتمع، في المجالات المختلفة، لكن سوف نستعرض بعض هذه التعريفات التي يمكن ان تعطي صورة واضحة، لما يعنيه هذا المفهوم.

فقد عرف خالد البدوي السلم الاجتماعي بأنه: "توافر الاستقرار والامن والعدل الكافل لحقوق الافراد في مجتمع ما، أو بين مجتمعات أو دول"⁽²⁰⁾. وعرفه الغروي، بأنه: "هو ذلك التعايش والاستقرار التام بين شعوب وأعراق مناطق مختلفة نتيجة التفاهم وحسن الجوار واحترام الآخر وتقبل تعايش الاقليات مع بعضها وحل المشاكل بالتفاهم دون عنف"⁽²¹⁾. أما ("روندي أ. سمول" - Rodney A. Smola)، فيذهب في كتابه "حرية الرأي والتعبير في مجتمع مفتوح"، إلى أن السلم المجتمعي: هي تلك النتيجة التي أفضت إليها الممارسات الديمقراطية وحرية التعبير ما بين شرائح المجتمع عامة ضمن الدولة، وهي نتيجة منطقية يستند عليها قوة البلد الداخلية من نواحي عديدة اقتصادية وتنموية⁽²²⁾.

ويترادف السلم الاجتماعي مع مفهوم السلم الأهلي الذي يعني: "أن يعيش الإنسان حياته ويمارس أعماله بحرية مسؤولة، وأن حصل على متطلبات عيشه وحقوقه بيسر وسهولة دون ان يخشى الاعتداء على حقه

او ماله او امنه الشخصي او امن اهله⁽²³⁾. ومن خلال هذه التعريفات، يمكن ان نصل الى ان السلم المجتمعي يستند الى جملة من المقومات يمكن مناقشتها في إطار المطلب الآتي.

المطلب الثاني: المقومات الاساسية للسلم المجتمعي

ومن خلال التمعن في التعريفات التي قيلت سالفاً، وغيرها، يمكن ان نستخلص جملة من المقومات الرئيسة التي تشكل الاسس والتي بدونها لا يمكن الحديث عن سلم مجتمعي، وهي:

أولاً: السلطة والنظام

فهي ظاهرة موجودة في كل المجتمعات البشرية، لا يمكن الاستغناء عنها، مهما كان طبيعة ونطاق التجمع البشري، لكن عندما يكون الحديث عن الدولة، فان الامر يختلف من حيث النوعية والنطاق، وكما تم التطرق له سالفاً عن السلطة، فهي ضرورية لتحقيق النظام من خلال ما تمتلكه من ادوات القصر المادي والمعنوي، والتي تعتبر من احد اهم خصائصها، وكذلك في امكانية تحقيق السلم المجتمعي، من خلال ادوات الضبط التي اشير لها⁽²⁴⁾.

ثانياً: الإدارة السليمة للتعددية

لا يمكن التسليم بان هناك مجتمعات غير متعددة؛ بل اصبحت التعددية صفة اساسية بل قيمة رئيسة تلازم كل المجتمعات، ان كان من الناحية الدينية ام المذهبية ام الثقافية، وغيرها. ولهذا فإنها: ظاهرة اجتماعية تلازم كل المجتمعات وبالأخص الحديثة، لكن التعدد لا يشكل مشكل بذاته، وبما المشكل في كيفية ادارة هذا التعدد فاذا كانت هناك ادارة سلبية، تعتبر التعدد والتنوع مصدر سلمي ومصدر ضعف، فانه سوف يؤل الى التناحر، ونفي الآخر الذي يختلف عن الاكبر او الاغنى او الاقوى، وبالتالي قد يقود الى حروب اثنية ودينية ومذهبية، هذا ما شهدته التجربة التاريخية السابقة، والحالية في مجتمعات عدة وبالأخص في المجتمعات النامية. ويمكن القول بان العكس صحيح، عندما تكون هناك ادارة للتعدد صحيحة، فإنها سوف تؤل الى المحافظة على تماسك النسيج الاجتماعي من التناحر والتمزق⁽²⁵⁾.

ثالثاً: الاحتكام الى القانون

وكما تم الإشارة له سلفاً، فإن الاحتكام الى القانون او سيادة القانون يمكن ان يشكل اداة لتحقيق العدالة والمساواة بين افراد المجتمع، فهم متساوون امامه بغض النظر عن الجنس او العرق او الدين... الخ، وليس فقط بين المحكومين بل ايضاً على الحكام⁽²⁶⁾.

رابعاً: الحكم الرشيد

وهو من الاسس المهمة في اقامة السلم الاجتماعي؛ والذي يمكن ان يكون اداة للتحكيم، وذلك لمنع القلاقل والاضطرابات، ومنع سرقة المال العام.

وقد اشار المختصون الى جملة مفاهيم اساسية، للحكم الرشيد وهي: مسائلة القائمين على ادارة الدولة، والذي يتم بطرق عدة: كتفعيل دور المؤسسات النيابية، والصحافة، وغيرها. وكذلك، الشفافية او العلنية والحرية في تداول المعلومات التي تهم المحكومين. وأيضاً التمكين في المشاركة في الحكم من قبل المحكومين انفسهم، ومحاربة الفساد الذي يمكن ان يحصل داخل المؤسسات الرسمية بكل انواعها ووظائفها⁽²⁷⁾.

خامساً: حرية التعبير

وكما اشير سلفاً باعتبار لا يوجد مجتمع دون تعدد وتنوع على المستويات المختلفة، وبالتالي فلا بد من ارتباطه حتى يتحقق الاستقرار بحرية التعبير، والتي هي من ضروريات اقامة السلم المجتمعي. وهذه الحرية لا تكون باتجاه دون اتجاه، بل لكل الاتجاهات بدون تميز على اساس العرق او الدين او اللون، او... الخ⁽²⁸⁾.

سادساً: اعلام المواطنة وحرية التعبير

وهو الاعلام الذي يشكل السند المهم في تدعيم المواطنة ونشرها بين افراد المجتمع، والذي يستخدم وسائله العديدة في تحقيق وتعزيز قيم المواطنة لدى افراد المجتمع، وهو بالتالي سوف يصب في تدعيم السلم المجتمعي⁽²⁹⁾.

ويقصد بأعلام المواطنة ان تجد هموم المواطن مساحة في وسائل الاعلام وتنوع هموم المواطن حسب موقعة الاجتماعي والديني والسياسي والثقافي في المجتمع منها هموم الفقراء والمرأة والعمال⁽³⁰⁾.

سابعاً: العدالة الاجتماعية

لا يمكن الحديث عن هذه العدالة في إطار ذلك المجتمع الذي يكون فيه أغلبية مالكة مترفة، وأقلية تعاني الفقر والحرمان، لذلك فلا بد من أن يكون هنالك تكافؤاً للفرص ليس في تقسيم الثروة بشكل أكثر عدالة، وإنما كذلك المكانة الاجتماعية، من خلال تلك المؤشرات الواضحة، ومنها التعليم، فلا بد أن يحصل الكل على فرص متوازنة مع الآخرين⁽³¹⁾.

وفي هذا الإطار لا بد من أن يكون للجدوى الاجتماعية، دور مهم عند اتخاذ أي قرار أن كان على المستوى السياسي أم الاقتصادي أو... الخ⁽³²⁾.

ثامناً: ذاكرة العمل المشترك

لا بد من أن يكون التذكر لحالة الوحدة، وعدم تكرار التذكير بحالة التي قد مر بها المجتمع من تفكك وتشتت، ومحاولة الابتعاد عنها وبناء أجيال لاحقة على أسس من التماسك والوحدة، وعندما تكون هنالك مشاكل، لا بد من حلها بالشكل الذي يعمق ويحافظ التماسك واللحمة⁽³³⁾.

ومع وجود هذه الأسس التي يقوم عليها السلم المجتمعي، وإذا ما أرادت الدولة تحقيق هذا السلم لا بد وأن تكون من خلال مجموعة من الآليات، تساعد في تحقيق هذا الهدف، والتي سوف نستعرض أهمها من خلال المبحث الآتي.

المبحث الثالث

آليات الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي

يربط المختصون في هذا الشأن، بين سعي الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي وسعيها في توفير الأمن والاستقرار في المجتمع، وبدونه لا يمكن الحديث عن ذلك الاستقرار والأمن، وفي ظل ما أصاب العالم أجمع من تطورات على المستويات المختلفة، أن كانت السياسية أم الاقتصادية أم الثقافية أم التكنولوجية، وبالأخص في وسائل الاتصالات، الذي جعل المجتمعات منفتحة على بعضها البعض، ومع كل تلك المحاسن لهذه التطورات، لكن تبقى هناك سلبيات كبيرة، يمكن أن تشكل خطراً في تحقيق السلم المجتمعي، فكان لزاماً على الدولة في هذه المرحلة وبالأخص الدولة التي تسعى لأن تكون قائمة على أسس مدنية، أن تكون لها آليات عدة حتى تحقق هذا السلم المجتمعي، ويمكن التطرق لأهم هذه الآليات، من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول: آليات سياسية

بشكل عام فإن السياسة هي الأكثر تأثيراً وتأثيراً في أي مجتمع، وهذا ناتج من حكمها للمجتمع، في سبيل تحقيق أهدافها وغاياتها التي تتوخاها من تلك الممارسة للحكم، والتي تكون ذا أبعاد إيجابية عندما تكون في إطار الشرعية السياسية والقانونية، بما يكسب رضا المحكومين عنها، وعلى العكس من ذلك عندما تكون هذه السياسة تستند على التسلط الجائر البعيد عن الشرعية والمشروعية ومن ثم الابتعاد عن رضا المحكومين.

وفي هذا الإطار فلا بد من تعزيز السبل الديمقراطية في الحكم، كمبدأ التداول السلمي للسلطة عن طريق انتخابات حرة ونزيهة ودورية، فضلاً عن المشاركة بالانتخابات، ترشيحاً وانتخاباً، وإبداء المعارضة على سلوك القابضين بالسلطة، فضلاً عن حرية التعبير عن الرأي في إطار احترام النظام العام والقواعد القانونية، أن كان على المستوى الرسمي، كالاشتراك أو إقامة الجمعيات والنقابات والأحزاب والانتماء إليها، وكذلك حرية التعبير عن طريق الصحافة واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وتسخير ذلك كله من قبل الدولة المدنية، في سبيل تحقيق الأمن الداخلي والخارجي وتوفير الاستقرار لأفراد المجتمع، على المستويات المختلفة، وبالخصوص النفسي، والذي يعكس حالة الاستقرار العام الذي يعيشه الفرد. ومن نافلة القول، فإن المؤسسة العسكرية دور مهم في أي دولة، لكن الأهم أن تبتعد عن بلاط الحكم والسياسة، حتى تكون الأمور في نصابها الصحيح بعيدة عن شكل الانقلابات العسكرية على الحكم، وجعل صناديق الاقتراع هي الفيصل في ارساء الأمور بشكلها الصحيح.

المطلب الثاني: آليات قانونية

يؤكد علماء الاجتماع، بأن الإنسان كائن اجتماعي لا يمكن أن يعيش وحده، وكلما ازداد عدد البشر ازدادت العلاقات تعقيداً، وبالتالي كان من الطبيعي لهذا التعقيد أن يبرز الحاجة إلى تلك الوسائل التي تنظم هذه العلاقات البشرية، في الجوانب المختلفة، وهنا كان للقانون الأثر المهم في هذا التنظيم، ومع تطور المجتمعات البشرية إلى وحدات دولية، كان لابد من أطر قانونية، تنظم المحكومين فيما بينهم من جهة وبينهم وبين الحكام من جهة أخرى، حتى يمكن تحديد الحقوق والواجبات بين كل هذه الفئات. ويعرف الباحث "رسكو باوند" (Rescue Pound)، بأنه: "علم الهندسة الاجتماعية الذي يتم

عن طريقه تنظيم علاقات الأفراد الإنسانية في المجتمعات المنظمة سياسياً⁽³⁴⁾. وفي هذا الإطار تبرز أهمية القانون، في جوانب عدة، أهمها الاتي⁽³⁵⁾:

أولاً: دعم السلم المجتمعي، وحماية مصالح الافراد في المجتمع، والذي بدوره يمنع حدوث النزاعات والمشاكل بينهم والتي يمكن ان تحدث بدونه، او عندما لا يلتزم بها بعض افراد المجتمع.

ثانياً: وفي احيان كثيرة تكون مصالح افراد المجتمع متعارضة وهذه ظاهرة اجتماعية لا يمكن انكراها، وهنا يأتي دور القانون، في التوفيق بين تلك المصالح المتعارضة، وبالتالي يكون قد اسهم في ابعاد الافراد عن التناحر او ربما الاقتتال.

ثالثاً: يعمل القانون على الحفاظ على حريات الافراد، من التجاوز عليها، وكذلك من التجاوز بمذه الحريات خارج المسموح به، والذي يؤدي الى الفوضى.

رابعاً: وكذلك فان القانون يمكن ان يعمل على تحقيق العدالة والمساواة بين افراد المجتمع.

خامساً: وفي ظل الدولة الديمقراطية، يعمل القانون في المحافظة على الحقوق والمصالح السياسية، لإفراد المجتمع، كما هو في المشاركة السياسية، كالحق في الانتخاب او الترشيح، في المجالس المختلفة. فضلاً عن تنظيم عمل مؤسسات الدولة المختلفة.

المطلب الثالث: آليات اجتماعية واقتصادية

وتتمثل في تحقيق العيش اللائق والكرام للمواطن، وهذا بدوره له ادواته ، مثل: القضاء على البطالة، أو على الاقل تقليل من نسبتها؛ حيث ان اشراك هؤلاء الافراد في عملية الانتاج، ان كان سلع أو خدمات، يحقق مصلحة مشتركة للطرفين، فضلاً عن تجنب تحويل هؤلاء الافراد الى عبء على ميزانية الدولة، وهذا يشمل حتى أولئك الذي يقعون في طي البطالة المقنعة، والذين يشكلون عبأً كبيرة وربما خطراً على ميزانية الدولة، وليس هذا فقط وانما تسهم البطالة المقنعة على اثاره المشاكل الاجتماعية، وهو ما أكدته الدراسات الاقتصادية والاجتماعية⁽³⁶⁾، والذي يكون بصور متعددة، كالفساد المالي والاداري، وهذا ما تشهده دول كثيرة وبخاصة العراق منذ عقود عدة، وازدادت بشكل خطر جداً منذ عام 2003، بسبب عدم وجود المحاسبة والشفافية في عمل دوائر الدولة المختلفة، وعدم وجود الخطط الحقيقية والصحيحة لتحقيق التنمية⁽³⁷⁾. وكذلك بناء مؤسسات صحية، القادرة بالنهوض بالواقع

الصحي، الى المستوى الذي يجعل هذه الخدمات في متناول كل مواطن، وتوالياً مع الآلية السابقة، فلا بد من قيام بيئة اقتصادية يمكن من خلالها تحقيق التنمية بمجالاتها العديدة وبالمخصوص الاقتصادية والتي تقلل نسبة الفقر باعتباره حالة تعيق قيام وتطور الدولة المدنية والسلم المجتمعي، والبناء المستمر للمؤسسات التعليمية، وكل ما يرتبط بها في نشر الثقافة العامة والمعرفة، في سبيل وصول المواطنين الى المستوى اللائق من الثقافة والمعرفة المهنية التي يمكن ان تخدم المجتمع كله. وفي هذا الاطار فان على الدولة ان يكون لها المساهمة الفاعلة في نشر ثقافة التسامح والتعايش، وبمساعدة ومساهمة المؤسسات الغير الحكومية الأخرى، وبالتالي سوف يصل المجتمع الى حالة من السلم المجتمعي، في اطار الدولة المدنية. ولذلك فان هذه الآليات بمجملها لا يمكن بدونها لأي دولة تدعي انها مدنية ان تحقق السلم المجتمعي.

الخاتمة:

الدولة المدنية، تلك التي تحقق القدرة على توفير الحقوق وتمنح الحريات العامة للمواطنين، وهذا يكون بمقابل الواجبات التي يقوم بها المواطنين اتجاه الدولة، والذي عبر عنه فلاسفة العقد الاجتماعي منذ قرون، فالحقوق مقابل واجبات، ولا يمكن ان تكون الدولة ذات طابع مدني، عندما تحمل خصائص الاستبداد والطغيان، عندما تفرض على المواطنين الواجبات كالضرائب والاعمال والايادات العامة بدون ان يحصلوا على الحقوق والحريات، فانا نكون امام مؤسسة استبدادية وقمعية. وفي نطاق هذه الدولة المدنية، فان ما يتم تطبيقه من حقوق وحريات وواجبات، لا يمكن ان يكون خاضعة بشكل مباشر لموازن القيم الاجتماعية وعاداته وتقاليده، ان كانت هذه التقاليد والقيم، دينية ام عشائرية أم عرقية، فهي لا بد من ان تتمتع بالاستقلال عن كل هذه التوجهات مع احترامها في ظل سيادة القانون، والذي يؤدي الى منع الصراعات الدينية والعرقية.... الخ. ومن اجل ذلك فلا بد من اقامة الدولة المدنية التي تقوم على اسس مدنية واحترام القانون يكون فيه مفهوم المواطنة، المفهوم المتداول بين كل اطراف وفئات المجتمع. ولا يمكن تحقيق هذه الدولة المدنية بعيداً عن المناخ الديمقراطي، الذي يمكن ان يخلق جو التسامح ومن ثم التعايش السلمي، وعلى هذا الاساس فان الدولة المدنية، هي: مؤسسة سياسية وادارية مدنية، وليس دولة ذات طابع عسكري، تتربع القيادة العسكرية على قمة هذه الدولة؛ حيث شهدت التجربة التاريخية

الكثير من الصراعات في تلك الدولة التي استولت فيها قيادات عسكرية، على زمام السلطة، وبالخصوص في العديد من الدول النامية والذي كان نتيجتها المزيد من العنف والسلوك القصري ضد الشعب.

وهذا كذلك ينطبق على تلك القيادات الدينية الطائفية التي يمكن ان تفرض ديناً معيناً أو مذهب معيناً، دون ان تعطي حرية الاعتقاد لباقي الطوائف، فانها لا يمكن ان يتحقق الاستقرار والسلم المجتمعي في ظلها. وكذلك فعندما يتحكم في قرارها السياسي العام الجماعات والمليشيات المسلحة والتحكم في قوانينها بالشكل الذي يريدونه، فلا يمكن ان تكون مدنية ولا يمكن القيام بوظائفها واتخاذ قراراتها العامة، عندما تكون في اطار المجتمع القبلي، والذي يمنح امتيازات لفئة معينة دون غيرهم.

فعلى النقيض من ذلك فان فضاء الحريات والامن والسلم المجتمعي يتسع ويتعزز في اطار الدولة المدنية، التي يكون فيها الجميع متساوون امام القانون وتتحقق في ظلها العدالة الاجتماعية، ويتم فيها احترام كافة الاطياف والمعتقدات والاتجاهات في اطار سيادة القانون على الجميع وفي طار احترام حقوق الجميع مقابل اداء الواجبات التي ينص عليها القانون من قبل الجميع. فان هذه المعادلة بين الحقوق والواجبات يمكن ان تكون الفاعل الاساس في تحقيق السلم المجتمعي الذي يكون للدولة المدنية بما تحمله من صفات وخصائص واسس الدور الرئيس في ذلك وبالتالي ومن

هذا كله يمكن ان نكشف عن تلك العلاقة المتبادلة بين الدولة المدنية والسلم المجتمعي، الذي هو من اهم الادوار التي تقوم بها هذه الدولة.

التوصيات:

من خلال ما تم التطرق له فإن الباحث يوصي بجملة من الامور، وكما يلي:

- 1- لا بد على النظم السياسية الحالية في كل الدول ان تعي حقيقة واهمية تحقيق السلم المجتمعي.
- 2- ان يتم التوعية بمفهوم الدولة المدنية ودورها من جهة، ومن جهة اخرى السلم المجتمعي واسسه.
- 3- التزام اصحاب القرار في الدول بشكل عام والدولة النامية بشكل خاص، لوضع آليات لتحقيق السلم المجتمعي.

4- على البلدان التي تبنت النظام الديمقراطي، ان تعي وتفهم حقيقة هذا النظام والاسس التي يقوم عليها.

(*) عرّف المجتمع المدنيّ (بالإنجليزية: Civil Society) بأنه "إحدى المؤسسات المستقلة التي تظهر داخل المجتمعات، وتكون العلاقات بين تلك المؤسسات قائمة على الأمور الطوعية، وتتمثل مؤسسات المجتمع المدني في الأحزاب، والنقابات، والمنظمات الخاصة بحقوق الإنسان "نقلاً عن محمد مروان. بتاريخ: 2018/5/23، على موقع: موضوع. كوم: <https://mawdoo3.com>

(1) ياسمين ابو الحجاج عبد الراضي، "تحليل مفهوم الدولة المدنية"، المركز الديمقراطي العربي، بحث منشور بتاريخ: 2017/5/14، على الموقع: <http://democraticac.de/?p=47666>

(2) فاطمة السيد حسن، مفهوم الدولة لدى فلاسفة اليونان افلاطون وارسطو نموذجاً، (مصر، جامعة الزقازيق فرع بنها - كلية الآداب، 1998).

(*) ولم يكن المفكرون العرب وبالأخص المسلمون بمنأى عن رقد هذا الموضوع، ومنهم ابن خلدون والفارابي. (عبارة عن حركة ثقافية استمرت تقريباً من القرن الرابع عشر الميلادي إلى القرن السابع عشر، وكانت بدايتها في أواخر العصور الوسطى من إيطاليا ثم أخذت في الانتشار إلى بقية أوروبا.

(3) إمام عبد الفتاح: الأخلاق السياسية، دراسة في فلسفة الحكم، المجلس الأعلى للثقافة، 2001، ص 228 وما بعدها. (4) شهدت أوروبا الغربية في العصور الوسطى غياب الحياة المدنية بسبب هيمنة الكنيسة على مرافق الحياة في جوانبها المختلفة، في الوقت الذي كانت " الصحيفة المدنية" التي اصدرها النبي محمد صلى الله عليه واله وسلم قد اقرت مبدأ التآخي والمساوات في الحقوق والواجبات بين المسلمين وغيرهم داخل المدينة المنورة. للمزيد، انظر د. محمد عطا الله خليفات، " لماذا الدولة المدنية في هذا الوقت"، مقال منشور بتاريخ: 2017/5/17، على الموقع سرايا: <https://www.sarayanews.com/article/427976>

(4) خضرة حنان، "مفهوم العقد الاجتماعي بين جون لوك وجان جاك روسو"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية)، ص 107.

(5) جون لوك، مقالاتان في الحكم المدني، ترجمة: ماجد فخري، اللجنة الدولية للترجمة، (بيروت، 1959)، ص 195.

(6) د. سعاد الشراوي، النظم السياسية في العالم، (القاهرة: 2007)، ص 11.

(7) المصدر السابق.

(8) المصدر السابق، ص 39.

(9) للمزيد: واسيني الاعرج، "اختيار الدولة العربية والتفكك المتواتر"، صحيفة القدس الإلكترونية، منشور بتاريخ: 2015/9/9،

على الموقع: <http://www.alquds.co.uk/?p=447536>

(10) د. طه حميد حسن العنبيكي، النظم السياسية والدستورية - اسسها ومكوناتها ومعاييرها وتصنيفها، ط3، الغفران للطباعة، (بغداد، 2016)، ص 89.

- printing (Tenn, Mcquiddy Government, Nashville Civil, Lipscomb, David)¹¹ co, 1913), P12 .
- (12) ياسمين ابوالحجاج عبدالراضي، "تحليل مفهوم الدولة المدنية"، المركز الديمقراطي العربي، دراسة منشورة بتاريخ: 2017/6/17، على الموقع: <http://democraticac.de/?p=47666>
- (13) عبد العزيز، هشام مصطفى، "الدولة المدنية بين الاسلام والعلمانية"، 2011، على موقع علماء اليمن: <http://olamaa-yemen.net/main/articles.aspx?>
- (14) انظر : ميشل مان، "موسوعة العلوم الاجتماعية"، ترجمة: عادل الهواري و سعد مصلوح، مكتبة الفالح، (الكويت ، بلا. ت)، ص444.
- (15) صدف محمد محمود، "الإطار الحكم الرشيد علاقة بين الدولة والمجتمع والمواطنة والثقة المتبادلة"، مركز العقد الاجتماعي، (بلا، كانون الثاني 2009)، ص3.
- (16) د. عبد الغني بسبوني، النظم السياسية والقانون الدستوري، الدار الجامعية للطباعة والنشر، (القاهرة، 1993)، ص166.
- (17) المصدر نفسه، ص168.
- (18) بورحلة قوادرية، "التداول السلمي على السلطة"، مجلة البحوث السياسية والإدارية. العدد السادس، (الجزائر، 2015)، ص 52.
- (19) ساجد متعب العبدلي، "التداول السلمي للسلطة والحكومة المنتخبة"، دراسة منشورة بتاريخ: 2016/5/25، www.sajed.org/books_lib/open.php?cat=1&book=2
- (20) خالد بن محمد البدوي، الحوار وبناء السلم الاجتماعي، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، (الرياض، 2011)، ص 18.
- (21) محمد الغروي، السلم الاجتماعي في القرآن والحديث، دار الاضواء، ط1، (بلا، 01992، ص18).
- (22) نقلاً عن: د. محمد وائل القيسي، "السلم المجتمعي : المقومات وأليات الحماية "محافظة نينوى (نموذجاً)، مركز نون للدراسات الاستراتيجية، 12 تشرين الأول 2017، دراسة منشورة على الموقع: nooncenter.org/uploads/studies/886831025_293527353_51806515
- (23) نريمان عامر وآخرون، عوامل السلم الاهلي والنزاع الاهلي في سوريا، مركز المجتمع المدني والديمقراطي، (دمشق، 2013)، ص7.
- (24) بورحلة قوادرية، "التداول السلمي على السلطة"، مصدر سبق ذكره، ص13.
- (25) حسن بن موسى الصفار، السلم الاجتماعي مقوماته و حمايته. دار الساقى، (بيروت: 2002)، ص48.
- (26) عليا محمد العويدي، دمج المعاقين في المجتمع وأثره في تحقّي مفهوم السلم الاجتماعي. مؤتمر كلية الشريعة الدولي، "السلم الاجتماعي من منظور إسلامي"، (جامعة النجاح الوطن)، (فلسطين، 2012)، ص14، ص15.
- (27) منى عمر نايف، لغة الحوار وأثرها على السلم الاجتماعي. مؤتمر كلية الشريعة الدولي الثاني) السلم الاجتماعي من منظور إسلامي، (جامعة النجاح الوطن)، (فلسطين، 2012)، ص8، ص9.

- (28) ناريمان عامر ، مصدر سبق ذكره، ص 10.
- (29) عليا محمد، مصدر سبق ذكره ، ص 16، ص 17.
- (30) علاء ناجي، الدور الاجتماعي للعشيرة في تحقيق السلم المجتمعي، دراسة منشورة بتاريخ: 2017/5/17، على الموقع: <https://annabaa.org/arabic/author/54>
- (31) ناريمان عامر، المصدر السابق، ص 10.
- (32) نبيل رمزي، الامن الاجتماعي والرعاية الاجتماعية من وجهة نظر سوسيولوجية. دار الفكر الجامعي، (الاسكندرية، 200)، ص 30.
- (33) منى عمر نايف، "لغة الحوار وأثرها على السلم الاجتماعي". مؤتمر كلية الشريعة الدولي الثاني السلم الاجتماعي من منظور إسلامي، جامعة النجاح الوطن (فلسطين، 2012)، ص 10.
- (34) نقلاً عن: د. عادل عامر، " دور القانون في تحقيق أمن واستقرار المجتمع"، مقال منشور في دنيا الوطن، بتاريخ: 2014/6/3، على الرابط: <https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/331814.html>
- (35) أنظر: أهمية القانون في حياة الانسان، الصفحة القانونية، منشورة، بتاريخ: كانون الاول/2013، على الموقع: <https://elkanoon.blogspot.com/2013/12/Limportance-du-droit-a-la-vie-humaine.html>
- وكذلك انظر : سناء دويكات، أهمية القانون في المجتمع، دراسة منشورة، بتاريخ: 2016/6/21، على الموقع: <https://mawdoo3.com/%D8%A3%25>
- (36) ماهر أحمد، تقليل العمالة ، الدار الجامعية ، ط 1، (مصر، 2000) ، ص 81.
- (37) هاشمي بريقل، "البطالة واثرها على الفرد والمجتمع"، دراسة منشورة بتاريخ: 2015/2/18، على موقع: مركز جيل البحث العلمي، <http://jilrc.com/%>

المصادر

المصادر العربية

أولاً: الكتب:

- 1- إمام عبد الفتاح، الأخلاق السياسية، دراسة في فلسفة الحكم، المجلس الأعلى للثقافة، (بلا، 2001)
- 2- جون لوك، مقلاتان في الحكم المدني، ترجمة: ماجد فخري، اللجنة الدولية للترجمة، (بيروت، 1959).
- 3- حسن بن موسى الصفار، السلم الاجتماعي مقوماته و حمايته، دار الساقى، (بيروت، 2002).
- 4- خالد بن محمد البدوي، الحوار وبناء السلم الاجتماعي، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، (الرياض، 2011).
- 5- سعاد الشرفاوي، النظم السياسية في العالم، بلا، (القاهرة، 2007).

- 6- د. طه حميد حسن العنبيكي، النظم السياسية والدستورية - أسسها ومكوناتها ومعاييرها وتصنيفها، ط3، الغفران للطباعة، (بغداد، 2016).
- 7- د. عبد الغني بسيوني، النظم السياسية والقانون الدستوري، الدار الجامعية للطباعة والنشر، (القاهرة، 1993).
- 8- عصام الدبس، النظم السياسية: أسس التنظيم السياسي (الدول - الحكومات - الحقوق والحريات العامة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (عمان، 2010).
- 9- فاطمة السيد حسن، مفهوم الدولة لدى فلاسفة اليونان افلاطون وارسطو نموذجاً، (مصر، 1998).
- 10- ماهر أحمد، تقليل العمالة، الدار الجامعية، ط1، (مصر، 2000).
- 11- محمد الغروي، السلم الاجتماعي في القرآن والحديث، ط1، دار الاضواء، (بيروت، 1992).
- 12- نبيل رمزي، الامن الاجتماعي والرعاية الاجتماعية من وجهة نظر سوسيولوجية، دار الفكر الجامعي، (الاسكندرية، 2000).
- 13- نيمان عامر وآخرون، عوامل السلم الاهلي والنزاع الاهلي في سوريا، مركز المجتمع المدني والديمقراطي، (دمشق، 2013).

الرسائل والإطاريح:

- 1- خضرة حنان، "مفهوم العقد الاجتماعي بين جون لوك وجان جاك روسو"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية).

المجلات العلمية:

- 1- ورجلة قوادرية، "التداول السلمي على السلطة". مجلة البحوث السياسية والإدارية. العدد السادس، (الجزائر، 2015).

المؤتمرات:

- 1- منى عمر نايف، "لغة الحوار وأثرها على السلم الاجتماعي". مؤتمر كلية الشريعة الدولي الثاني السلم الاجتماعي من منظور إسلامي، جامعة النجاح الوطن (فلسطين، 2012).

الأترنيت:

- 1- ياسمين ابو الحجاج عبد الراضي، "تحليل مفهوم الدولة المدنية"، المركز الديمقراطي العربي، بحث منشور بتاريخ: 2017/5/14، على الموقع: <http://democraticac.de/?p=47666>
- 2- اهمية القانون في حياة الانسان، الصفحة القانونية، منشورة، بتاريخ: كانون الاول/2013، على الموقع: <https://mawdoo3.com/%D8%A3%25>
- 3- علاء ناجي، الدور الاجتماعي للعشيرة في تحقيق السلم المجتمعي، دراسة منشورة بتاريخ: 2017/5/17، على الموقع: <https://annabaa.org/arabic/author/543>

-
- 4- د. محمد وائل القيسي، "السلم المجتمعي : المقومات وأليات الحماية "محافظة نينوى (أغودجا)، مركز نون للدراسات الاستراتيجية، 12 تشرين الأول 2017، دراسة منشورة على الموقع:
nooncenter.org/uploads/studies/886831025_293527353_518065158.
- 5- ساجد متعب العبدلي، "التداول السلمي للسلطة والحكومة المنتخبة"، دراسة منشورة بتاريخ: 25/5/2016
["http://www.sajed.org/books_lib/open.php?cat=1&book=2"](http://www.sajed.org/books_lib/open.php?cat=1&book=2)
- 6- محمد عطا الله خليفات، " لماذا الدولة المدنية في هذا الوقت"، مقال منشور بتاريخ: 2017/5/17، على الموقع سرايا:
<https://www.sarayanews.com/article/427976>
- 7- مروان. بتاريخ: 2018/5/23، على موقع: كوم: <https://mawdoo3.com>

المصادر الاجنبية

الكتب:

- 1- Lipscomb, David, Civil Government, Nashville, (Tenn, Mcquiddy printing co, 1913).

التدخل التشريعي في مجال إستصلاح الأراضي في الجزائر

الدكتور / ملين لعريط

جامعة يحيى فارس - المدية (الجزائر)

bm.droit98@gmail.com

الملخص بالعربية:

لا شك في أن تحقيق الأمن الغذائي والاكتفاء الذاتي في مجال المنتجات الزراعية لا يكون إلا بتشجيع الفلاحة، وتوفير التسهيلات اللازمة للمزارعين وكذا تذليل ما يواجهونه من صعوبات، بالإضافة إلى تشجيع هجرة السكان لمناطق الأراضي غير المستغلة من أجل استصلاحها وتعميرها، بغية تخفيف الضغط على المناطق الشمالية وبالتالي تحقيق التوازن بين الشمال والجنوب.

وهذا ما دفع المشرع الجزائري للتدخل من خلال سن مجموعة بعض النصوص التشريعية المهدف منها تنظيم كل الأعمال والنشاطات في مجال استصلاح الأراضي والتي من شأنها جعل كل الأراضي قابلة للزراعة والإنتاج، ولعل أهم هذه النصوص هو القانون رقم 83-18 المؤرخ في 13 أوت 1983 الساري المفعول لحد الآن، والذي جاء لإقرار نظام استصلاح الأراضي الصحراوية، والذي يسمح بامتلاك الأرض المستصلحة من طرف المستصلح بعد اتباع مجموعة من الإجراءات وتوفير بعض الشروط التي ينص عليها القانون.

الكلمات المفتاحية: تشريع؛ استصلاح؛ ملكية؛ مناطق صحراوية؛ استغلال زراعي.

Legislative intervention in the field of land reclamation in Algeria

Dr. Lamine LARIT

Yahya Fares University – Medea (Algeria)

bm.droit98@gmail.com

Abstract:

There is no doubt that achieving food security and self-sufficiency in the field of agricultural products can only be achieved by encouraging agriculture, providing the necessary facilities for farmers, as well as overcoming the difficulties they face, in addition to encouraging the migration of people to areas of untapped land for reclamation and reconstruction, in order to reduce pressure on areas The North and thus achieving a balance between the North and the South,

this is what prompted the Algerian legislator to intervene by enacting a set of some legislative texts aimed at regulating all work and activities in the field of land reclamation, which would make all lands cultivable and productive. Perhaps the

most important of these texts is Law No. 83-18 of August 13, 1983, which is still in effect until now, which came to approve the desert land reclamation system, which allows the ownership of reclaimed land by the reclaimer after following a set of procedures and providing some conditions that stipulate It is up to the law.

Keywords: legislation; reclamation; Property; desert areas; agricultural exploitation

مقدمة

إن نظام الإستصلاح هو نظام قديم تعود جذوره للشرعية الإسلامية حيث كان يسمى إحياء الأراضي الموات، وذلك مصداقا لقول الرسول صلى الله عليه وسلم "من أحيا أرضا ميتة فهي له".

وبالرجوع للتشريع الجزائري، يعتبر القانون رقم 83-18 المؤرخ في 18 أوت 1983 المتعلق بحيازة الملكية العقارية الفلاحية¹، أول وأهم قانون يعالج مسألة إستصلاح الأراضي واكتساب ملكيتها عن طريق آلية الإستصلاح، حيث أن المشرع الجزائري لما أطلق على هذا القانون تسمية حيازة الملكية العقارية لم يكن يقصد حيازة الأراضي²، بل كان يقصد اكتساب ملكية هذه الأراضي، وهذا ما ينص عليه المشرع صراحة في التسمية الواردة في النص الأصلي للقانون باللغة الفرنسية³.

وفي إطار تطبيق هذا القانون، صدر المرسوم رقم 83-724 المؤرخ في 10 ديسمبر 1983⁴، حيث تضمن بعض الأحكام التفصيلية لما ورد في القانون رقم 83-18 السابق الذكر. وعليه يمكن طرح الإشكالية التالية:

ما هي أهم مظاهر التدخل التشريعي في مجال استصلاح الأراضي في الجزائر، وما مدى نجاعة هذا التدخل؟

وللإجابة على هذه الإشكالية فقد تم تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث، بحيث نتناول في المبحث الأول مفهوم الاستصلاح وشروط تطبيقه، ونتطرق في المبحث الثاني إلى الإجراءات التحضيرية لمشاريع الإستصلاح، أما المبحث الثالث فنخصصه لدراسة كيفية اعتماد مشروع الاستصلاح وتملك الأرض المستصلحة.

المبحث الأول / مفهوم الاستصلاح وشروط تطبيقه

سنعرض في هذا المبحث لفهوم الإستصلاح في ظل القانون رقم 83-18 المذكور أعلاه (المطلب الأول)، ثم نبحث شروط تطبيقه (المطلب الثاني).

المطلب الأول/ مفهوم الإستصلاح

يقصد بالإستصلاح في مفهوم القانون 83-18 السابق الذكر "كل عمل من شأنه جعل أراضٍ قابلة للفلاحة وصالحة للإستغلال الزراعي بما في ذلك أشغال تعبئة المياه والتهيئة وتنقية الأراضي والتجهيز والسقي والغراسة والمحافظة على التربة بقصد إخصابها وزرعها"⁵.

مع العلم أنه إضافة إلى النشاطات والأشغال السابقة الذكر، لا مانع في أن يرفق إستصلاح الأراضي بإنجاز محلات ذات الإستعمال السكني مخصصة للمزارع وعائلته، وكذا بنايات الاستغلال، وكل ملحقات عادي في مزرعة⁶.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن نظام الإستصلاح يهدف إلى تحقيق ما يلي:⁷

- تشجيع المواطنين على الاستصلاح وجعل الأراضي البور صالحة للزراعة من خلال تملك الأرض المستصلحة للشخص الذي استصلحها، وذلك كتحفيز له على بذل كل جهوده في عملية الإستصلاح.
- زيادة الإنتاج الزراعي وما ينتج عنه من تحقيق للأمن الغذائي والإكتفاء الذاتي في مجال المنتجات الفلاحية، ولم لا تحقيق فائض فيها لتصديرها إلى الخارج، وبالتالي دعم الاقتصاد الوطني في هذا الجانب.
- تحقيق التوازن الإقليمي بين الشمال والجنوب، باعتبار أن مجال تطبيق القانون رقم 83-18 هو الأراضي الصحراوية، حيث سيخفف الضغط على المناطق الشمالية التي دائما ما تشهد نزوحا مضطردا إليها.

المطلب الثاني/ شروط تطبيق نظام الاستصلاح

لتطبيق نظام الاستصلاح وفق القانون رقم 83-18 السابق الذكر، هناك شروط تتعلق بالأرض محل الاستصلاح، وشروط أخرى متعلقة بالشخص القائم بعملية الاستصلاح، فبالنسبة للأرض محل الإستصلاح ينبغي توفر الشروط الآتية:

- أن تكون تابعة للأمولاك الوطنية الخاصة
- أن تكون واقعة في المناطق الصحراوية أو المنطوية على مميزات ماثلة، ويقصد بالأراضي الصحراوية تلك الأراضي التي تقع في منطقة تقل فيها نسبة الأمطار عن 100 ملم⁸ ؛ حيث يمتد المجال الصحراوي فوق مساحة تفوق نسبة 79 بالمائة من المساحة الإجمالية⁹ ؛ أما بالنسبة للمناطق المنطوية على مميزات ماثلة فلم يوضح المشرع الجزائري المقصود بها، مما أثار جدلا حول ماهيتها وهو الأمر الذي دفع البعض إلى القول بتوسيع نطاق هذا القانون ليشمل كذلك الأراضي الرعوية والحلفائية¹⁰، غير أنه وبعد سنوات عديدة من صدور هذا القانون، وبموجب المنشور الوزاري المشترك رقم 402 المؤرخ في 02 جوان 2011¹¹، نجد أن المشرع الجزائري قد حسم هذه المسألة في الأخير بالنص على أنه "حسب روح القانون رقم 83-18 فإنه ينبغي التذكير بأن حيازة الملكية العقارية الفلاحية، لا تخص إلا الأراضي الصحراوية".
- أن تكون هذه الأراضي غير مخصصة.
- ألا تكون تابعة لنظام التسيير الذاتي أو الصندوق الوطني للثورة الزراعية¹².
- أما بالنسبة للشخص القائم بعملية الاستصلاح فيجب أن تتوفر فيه الشروط التالية:
- أن يتمتع بحقوقه المدنية إذا كان شخصا طبيعيا.
- أن يكون تابعا للنظام التعاوني إذا كان شخصا اعتباريا.
- أن يكون ذو جنسية جزائرية.
- أن يتعهد باستصلاح الأرض خلال 05 سنوات على الأكثر¹³.

وكنظرة فاحصة إلى هذه الشروط، نلاحظ أن المشرع الجزائري قد اشترط في الشخص المعنوي (الاعتباري) أن يكون تابعا للنظام التعاوني، دون اشتراط ذلك بالنسبة للشخص الطبيعي، ولا ندري ما هي الحكمة من التفريق بين الحالتين.

كما نلاحظ أن المشرع الجزائري استثنى الأجانب من الخضوع لأحكام هذا القانون، وهذا يناقض اتجاه الدولة نحو نظام الاقتصاد الحر وتشجيع الإستثمار الأجنبي¹⁴، مما يثور معه التساؤل عن ماهية الخطورة من وراء استثمار الأجانب في المجال الفلاحي إذا تم تقييده بضوابط معينة، خاصة إذا علمنا أن الاستثمار الأجنبي مسموح في قطاعات أخرى أكثر حساسية بالنسبة للجزائر كقطاع المحروقات مثلا.

حيث أنه وعند الرجوع لفقهاء الشريعة الإسلامية في هذه المسألة بالذات، نجد أنهم قد أجازوا لغير المسلم كالذمي أن يملك أرضا في دار الإسلام، وقد أجاز جماعة من فقهاء المذهب الحنبلي التملك حتى للكافر من أهل الحرب وهو ظاهر كلام المصنف¹⁵، كما يستفاد هذا الرأي كذلك من عموم الحديث " من أحيا أرضا ميتة فهي له " فلم يشترط الرسول الكريم أن يكون القائم بإحياء الأرض مسلما¹⁶.

المبحث الثاني: الإجراءات التحضيرية لمشاريع الإستصلاح

إن دراسة الإجراءات التحضيرية لمشاريع الإستصلاح، تقتضي منا التطرق في البداية إلى إجراءات تعيين موقع الأرض المطلوب استصلاحها (المطلب الأول)، ثم بحث إجراءات إعداد ملفات المترشحين للاستصلاح ودراساتها (المطلب الثاني).

المطلب الأول/ إجراءات تعيين موقع الأرض المطلوب استصلاحها

إن كيفية تعيين موقع الأراضي المطلوب استصلاحها نص عليها المرسوم رقم 83-724 المذكور أعلاه حيث تتم وفق أحد طريقتين: إما بمبادرة من الجماعات المحلية، أو بمبادرة من المترشحين لاستصلاح هذه الأراضي¹⁷.

ففيما يخص مبادرة الجماعات المحلية، فهي تتعلق بالأراضي الواقعة في التجمعات الزراعية¹⁸ الموجودة فعلا أو حتما وحواليها ولاسيما بفعل توفر مورد الماء، بحيث تكون محددة المساحة مسبقا ومجسدة، بعد استشارة المصالح التقنية المختصة التابعة للفلاحة والري وأملاك الدولة، حيث تحدد قائمة هذه الأراضي

بقرار من الوالي وتعلق في مقرات المجلس الشعبي البلدي المعني، وهذه القائمة قابلة للمراجعة تبعا لتطور المعطيات المتعلقة بالإمكانات الزراعية أو مورد الماء¹⁹.

أما فيما يتعلق بالعمليات التي تتم بمبادرة من المترشحين، فهي تشمل كل أرض أخرى غير المساحات المعينة وما يتصل بها مباشرة، ودون المساس بالمادتين 02 و 04 من القانون رقم 83-18²⁰. وعليه فإنه ينبغي نشر قائمة المساحات المعينة المحددة بقرار من الوالي، قبل التصريح بالأراضي التي تم تعيين موقعها بمبادرة من المترشحين.

المطلب الثاني / إجراءات إعداد ملفات المترشحين للاستصلاح ودراساتها

يجب أن يقدم المترشح للاستصلاح طلبا مكتوبا إلى رئيس الدائرة التي يوجد فيها قطعة الأرض المراد استصلاحها²¹، بحيث يكون الطلب مرفقا بملف، وتسجل الطلبات حسب الترتيب الزمني في دفترين أحدهما يخصص للترشيحات المتعلقة بالقطع الأرضية الواقعة في المساحات المعينة، بينما يخص الآخر للترشيحات المتعلقة بالقطع الأرضية الأخرى²².

ويشترط المشرع الجزائري بخصوص ملف المترشح الراغب في الإستصلاح، ضرورة أن يشتمل على الوثائق التالية²³:

- طلب المترشح
- تحديد موقع القطعة أو القطع الأرضية المطلوب استصلاحها ومساحتها التقريبية.
- برنامج عملية الاستصلاح المزمع القيام بها
- مبلغ الاستثمار المخصص لعملية الاستصلاح
- مخطط مختصر إذا كانت القطعة الأرضية تقع خارج المساحات المعينة كما سبق ذكره، وذلك كلما كان ذلك ممكنا.

حيث يُسلم الملف قصد دراسته للجنة التقنية التابعة للدائرة، التي تضم ممثلي مصالح الفلاحة والري وإدارة أملاك الدولة²⁴، وبعدها تصدر اللجنة رأيها في أجل شهر واحد، إما بالموافقة دون تحفظات أو الموافقة المشفوعة بتحفظات، أو تصدر رأيا بعدم الموافقة، وفي هذه الحالة الأخيرة يجب أن تدعم رأيها بأسباب الرفض²⁵.

وبعدها يُرسل الملف مصحوبا برأي اللجنة التقنية إل المجلس الشعبي للبلدية التي توجد فيها القطعة الأرضية وذلك بغرض التداول في شأنه ثم يُرسل للوالي بغرض الموافقة النهائية، وأي رفض من طرف المجلس الشعبي البلدي أو من الوالي، يجب أن يكون معللا، حيث يملك المترشح حق الطعن في قرار الوالي القاضي برفض الملف أو إذا كان هناك تحفظات²⁶.

المبحث الثالث /كيفية اعتماد مشروع الإستصلاح وتملك الأرض المستصلحة

بعد دراسة ملفات المترشحين للإستصلاح من طرف الجهات المختصة، فإن كل الملفات غير المطابقة للشروط يتم رفضها، أما الملفات الأخرى فيتم الموافقة عليها حيث تعتبر هذه الموافقة بمثابة إعتماد لمشروع الإستصلاح، ويعتبر صاحب المشروع من تلك اللحظة مالكا تحت شرط فاسخ²⁷ هو إنجاز برنامج الإستصلاح (المطلب الأول)، وبعد إنجاز هذا البرنامج ومعاينة الإستصلاح وصدور التقارير الإيجابية، تبدأ إجراءات رفع الشرط الفاسخ حيث يتملك المستصلح الأرض ملكية تامة وغير مشروطة (المطلب الثاني).

المطلب الأول/ الموافقة على اعتماد مشروع الإستصلاح ونقل الملكية تحت شرط فاسخ

ينص المشرع الجزائري على أن الطلب يعد مقبولا بقوة القانون إذا لم يصل المعني أي رفض، أو لم يصدر أي قرار بعد انقضاء مدة 03 أشهر من تاريخ إيداع الملف، حيث يسلم له المجلس الشعبي البلدي شهادة تعترف له بصفة المالك²⁸.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الملكية المعترف بها للمستصلح في مرحلة ما بعد اعتماد مشروع الإستصلاح ولكن قبل انتهائه، هي ملكية معلقة على شرط فاسخ²⁹ هو الإنجاز التام لبرنامج الإستصلاح الذي يُعده الحائز وتصادق عليه الإدارة³⁰، وبالتالي فهو في هذه المرحلة أقرب لمركز الحائز منه لمركز المالك، وذلك لافتقاده لأهم سلطة من سلطات الملكية ألا وهي سلطة التصرف، فإن أمكن تصور تنازل المالك لغيره عن سلطتي الاستعمال والاستغلال، فإن نزوله عن سلطة التصرف لا يعني سوى نزوله عن حق الملكية ذاته³¹.

كما يعتبر صاحب المشروع مالكا تحت شرط فاسخ -من باب أولى- في حال قرار الوالي الصريح بالموافقة على طلب الترشح، حيث يجب على المجلس الشعبي البلدي تبليغ هذا القرار إلى المعني فور تسلمه ويكون هذا القرار بمثابة إذن بالشروع في أشغال الإستصلاح³².

وبعدها يرسل قرار الوالي بالموافقة مصحوبا بمداولات المجلس الشعبي البلدي ومخطط القطعة الأرضية إن اقتضى الأمر إلى المديرية الفرعية للشؤون العقارية وأملاك الدولة بغرض إعداد عقد الملكية المشفوع بالشرط الفاسخ، والذي يكون وفق نموذج يحدده وزير المالية، حيث يسجل العقد ثم يشهر في المحافظة العقارية المختصة إقليميا³³، علما أن نقل الملكية يتم بالدينار الرمزي³⁴.

وبمناسبة إنجاز عمليات الإستصلاح، يمكن للملاك بناء على طلب منهم الاستفادة مع مساهمات قابلة للتسديد في شكل اعتمادات مخصصة لتمويل برنامج الإستصلاح، كما يمكنهم الاستفادة -في إطار قوانين المالية- من الإعفاء من الرسوم والحقوق والأتاوى المفروضة على مواد التجهيز واللوازم الضرورية لتنفيذ برنامج الإستصلاح أو استغلال الأراضي التي أصبحت منتجة³⁵، وقد صدر في هذا الصدد القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 26 ماي 1985 والذي يحدد كفاءات منح قروض لتمويل عمليات إستصلاح الأراضي الزراعية³⁶.

المطلب الثاني/ معاينة إنجاز برنامج الإستصلاح ورفع الشرط الفاسخ

بعد انتهاء صاحب المشروع من إنجاز عملية الإستصلاح، يقوم بتقديم طلب إلى المجلس الشعبي البلدي المعني من أجل رفع الشرط الفاسخ³⁷، ويصرح بموجبه أنه قد قام بإنجاز أشغال الإستصلاح حسب البرنامج المعلن عنه، حيث يلتزم المجلس الشعبي البلدي بتسليم هذا الطلب مرفقا بالملف السابق إلى لجنة خاصة³⁸ خول لها المشرع صلاحية معاينة أشغال الإستصلاح المنجزة ومدى توافقها مع البرنامج المسطر، وعلى أساس ذلك تصدر رأيها.

يتم إبداء هذا الرأي بموجب تقرير توجه نسخته الأصلية إلى المجلس الشعبي البلدي المعني، ونسخة ثانية منه إلى المالك المعني³⁹، وهنا نميز بين صورتين:

تتمثل الصورة الأولى في صدور تقرير سلمي من طرف اللجنة، وفي هذه الحالة يمكن للمالك إستيفاء الأجل الأقصى وهو 05 سنوات إن لم يكن قد استنفذها، ولكن إذا كان استنفذ هذه المدة دون وجود عذر مشروع أو سبب قاهر منعه من إنجاز عملية الإستصلاح كما يجب، يقوم الوالي برفع دعوى قضائية بناء على طلب رئيس المجلس الشعبي البلدي، قصد إدعاء الشرط الفاسخ، وبعد صدور الحكم بذلك تعود الأرض ملكية الدولة، مع إمكانية احتفاظ المدعى عليه بملكية التجهيزات والمعدات التي يحتل أنه قد أتى

بها⁴⁰، وفي حالة إذا تبين وجود استصلاح جزئي فقط، فإن الشرط الفاسخ لا يشمل إلا المساحة التي لم يتم استصلاحها، بشرط أن تتجاوز قطعة الأرض المستصلحة بالفعل المساحة الدنيا المتنازل عنها حسب المادة 06 من المرسوم رقم 724-83 المذكور أعلاه، وهنا يتم تعديل عقد الملكية بحذف مساحة الأرض التي لم تستصلح، أما إذا كانت الأرض المستصلحة أقل من الحد الأدنى الممنوح، ففي هذه الحالة الأمر متروك لحرية تقدير القاضي المختص⁴¹.

أما الصورة الثانية فتتمثل في صدور تقرير إيجابي من طرف اللجنة، وفي هذه الحالة وخلال أجل 15 يوما -على الأكثر- الموالية لتاريخ تسلم التقرير، يطلب رئيس المجلس الشعبي البلدي من الوالي رفع الشرط الفاسخ، ويثبت الوالي هذا الرفع بقرار يسلم خلال الشهر الذي قدم فيه الطلب، ويبلغ إلى المجلس الشعبي البلدي والمالك⁴²، ثم يرسل قرار الوالي للمحافظة العقارية قصد رفع الشرط الفاسخ، وهنا يصبح المستصلح متمتعاً بكل حقوق الملكية دون شرط أو قيد.

خاتمة

من خلال ما تقدم بيانه يمكن القول أنه ورغم الإيجابيات التي جاء بها التدخل التشريعي في مجال استصلاح الأراضي في الجزائر، إلا أنه لا يزال يعاني من بعض السلبيات التي أثرت على عملية الاستصلاح وجعلتها بعيدة عن مستوى الطموحات المنتظرة منها.

ولمعالجة هذه السلبيات يمكن تقديم بعض التوصيات في هذا الإطار، نذكر منها:

- ضرورة إرساء سياسة تشريعية متكاملة ومستقرة في مجال استصلاح الأراضي، وبشكل يتماشى مع الظروف السياسية والاقتصادية الراهنة التي تعيشها البلاد، باعتبار أن القانون رقم 83-18 قد تجاوز الزمن وأضحى محلاً للعديد من التناقضات مع النصوص القانونية التي جاءت بعده.
- العمل على منح تحفيزات أكثر من طرف الدولة بهدف جلب المستثمرين في هذا المجال.
- عدم قصر مجال الاستثمار في استصلاح الأراضي على ذوي الجنسية الجزائرية، وتوسيعه ليشمل الأجانب كذلك.

الهوامش

- ¹ القانون رقم 83-18 المؤرخ في 18/08/1983 المتعلق بحيازة الملكية العقارية الفلاحية، جريدة رسمية، عدد 34 لسنة 1983.
- ² فالملكية بوصفها حق عيني أصلي تختلف عن الحيازة، وذلك سواء من حيث السبب أو الحماية أو الإثبات (راجع في تفصيل ذلك: زرودة عمر، "قاعدة عدم جواز الجمع بين دعوى الحيازة ودعوى الملكية"، المجلة القضائية، الجزائر، العدد 4، سنة 1992، ص 271-274).
- ³ جاء في النص الأصلي للقانون باللغة الفرنسية، تسمية «L'accession à la propriété foncière agricole»
- ⁴ المرسوم رقم 83-724 المؤرخ في 10/12/1983 يحدد كيفية تطبيق القانون رقم 83-18 المؤرخ في 18/08/1983 المتعلق بحيازة الملكية العقارية الفلاحية، جريدة رسمية، عدد 51 لسنة 1983.
- ⁵ المادة 08 من القانون رقم 83-18 السابق الذكر.
- ⁶ المادة 09 من نفس القانون.
- ⁷ شوقي نذير، "ملاحظات على قوانين الاستصلاح الزراعي بالجزائر"، مجلة آفاق علمية، جامعة تلمسان، الجزائر، المجلد 03، العدد الأول، 2009، ص 144.
- ⁸ المادة 18 من القانون 90-25 المؤرخ في 18/11/1990 يتضمن التوجيه العقاري، جريدة رسمية، عدد 49 لسنة 1990 (المعدل والمتمم).
- ⁹ عمار علوي، الملكية والنظام العقاري في الجزائر، ط5، دار هومة، الجزائر، 2009، ص 112.
- ¹⁰ الحقيقة أن الاستصلاح في الأراضي الرعوية والحلقائية مستبعد بنص المادة 02 من القانون رقم 83-18، ويمكن هنا تطبيق أحكام المادة 65 من القانون رقم 90-25 المتعلق بالتوجيه العقاري، ولكنها تطبق بصفة استثنائية لأنها تتعلق فقط بالأشخاص الذين سبق لهم وأن اكتسبوا حق تمتع دائم في الأراضي القابلة للحرث والواقعة بهذه المناطق، (أنظر: محمودي فاطمة الزهراء، "النظام القانوني للاستثمار عن طريق الاستصلاح في التشريع الجزائري"، مجلة القانون، جامعة غليزان، الجزائر، المجلد 02، العدد الأول/ 03، 2012، ص 355).
- ¹¹ المنشور الوزاري المشترك (وزارة الداخلية، وزارة المالية، وزارة الفلاحة) رقم 402 المؤرخ في 02/06/2011، ص 03.
- ¹² المادة 02 من القانون 83-18 السابق الذكر.
- ¹³ المادة 11 من نفس القانون.
- ¹⁴ سماعين شامة، النظام القانوني الجزائري للتوجيه العقاري-دراسة وصفية تحليلية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص 51.

-
- ¹⁵ علاء الدين المرادوي، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف في مذهب الإمام أحمد بن حنبل، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1998، ص 261 وما بعدها.
- ¹⁶ محمودي فاطمة الزهراء، المرجع السابق، ص 346
- ¹⁷ المادة 02 من المرسوم رقم 83-724 السابق الذكر.
- ¹⁸ يقصد بالتجمعات الزراعية كل نطاق يشكل قطعة واحدة تمارس فيها نشاطات زراعية، ويحتوي على بعض الموارد الطبيعية وخاصة الماء، أو تلك التي تنعدم فيها النشاطات الزراعية ولكن مورد الماء يكون فيها معروفا.
- ¹⁹ المادتان 03 و04 من المرسوم رقم 83-724 السابق الذكر.
- ²⁰ المادة 07 من نفس المرسوم.
- ²¹ المادة 08 من نفس المرسوم.
- ²² المادة 08 فقرة 2 من نفس المرسوم.
- ²³ المادة 09 من نفس المرسوم.
- ²⁴ المادة 10 من نفس المرسوم.
- ²⁵ المادة 11 و12 من نفس المرسوم.
- ²⁶ المادتان 13 و14 من نفس المرسوم.
- ²⁷ يطلق المشرع الجزائري على هذا الشرط طبقا للنص باللغة العربية تسمية شرط البطلان، أما طبقا للنص الأصلي باللغة الفرنسية فيسميه condition résolutoire أي الشرط الفاسخ، والتسمية الثانية هي الأصح من الناحية القانونية.
- ²⁸ المادة 16 فقرة 2 من المرسوم رقم 83-724 السابق الذكر.
- ²⁹ خلاصة القول في الملكية المعلقة على شرط فاسخ، أنه إذا تخلف الشرط الفاسخ كانت الملكية بذلك دائمة بعد أن كانت مهددة بالزوال، وإذا تحقق الشرط الفاسخ انفسخت الملكية بأثر رجعي، بحيث تعتبر كأنها لم تخرج أبدا من ذمة المالك الأصلي (أنظر: محمود جمال الدين زكي، الوجيز في الحقوق العينية الأصلية، مطبعة القاهرة، مصر، 1978، ص 40).
- ³⁰ المادة 06 فقرة 2 من القانون رقم 83-18 السابق الذكر.
- ³¹ رمضان أبو السعود، الوجيز في الحقوق العينية الأصلية-أحكامها ومصادرها، دارالمطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 36.
- ³² المادة 16 فقرة أولى من المرسوم رقم 83-724 السابق الذكر.
- ³³ المادة 15 من نفس المرسوم.
- ³⁴ المادة 06 فقرة 3 من القانون رقم 83-18 السابق الذكر.

-
- 35 المادتان 13 و 14 من نفس القانون.
- 36 القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1985/05/26 يحدد كفاءات منح قروض لتمويل عمليات استصلاح الأراضي الزراعية جريدة رسمية، عدد 41 لسنة 1985.
- 37 المادة 10 فقرة أولى من نفس القانون، وكذا المادة 19 من المرسوم رقم 83-724 السابق الذكر.
- 38 تتكون هذه اللجنة مما يلي: (المادة 21 من المرسوم رقم 83-724 السابق الذكر)
- رئيس لجنة الفلاحة والتنمية في المجلس الشعبي البلدي
 - الممثل المحلي للاتحاد الوطني للفلاحين الجزائريين
 - الممثل المحلي للمصالح التقنية الفلاحية
 - الممثل المحلي لمصالح الري
 - الممثل المحلي لإدارة أملاك الدولة
- 39 المادة 22 من المرسوم رقم 83-724 السابق الذكر.
- 40 المادة 25 من نفس المرسوم.
- 41 المادة 27 من نفس المرسوم.
- 42 المادة 23 من نفس المرسوم.
- قائمة المراجع**
- أولا/ الكتب والبحوث العلمية**
1. رمضان أبو السعود، الوجيز في الحقوق العينية الأصلية-أحكامها ومصادرها، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2003.
 2. سماعين شامة، النظام القانوني الجزائري للتوجيه العقاري-دراسة وصفية تحليلية، دار هومة، الجزائر، 2003.
 3. شوقي نذير، "ملاحظات على قوانين الاستصلاح الزراعي بالجزائر"، مجلة آفاق علمية، جامعة تلمسان، الجزائر، المجلد 03 العدد الأول، 2009.
 4. علاء الدين المرادوي، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف في مذهب الإمام أحمد بن حنبل، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1998.
 5. عمار علوي، الملكية والنظام العقاري في الجزائر، ط5، دار هومة، الجزائر، 2009.
 6. عمر زرودة، "قاعدة عدم جواز الجمع بين دعوى الحياة ودعوى الملكية"، المجلة القضائية، الجزائر، العدد 4، سنة 1992.

7. فاطمة الزهراء محمودي، "النظام القانوني للاستثمار عن طريق الاستصلاح في التشريع الجزائري"، مجلة القانون، جامعة غليزان، الجزائر، المجلد 02، العدد الأول/ 03، 2012.

8. محمود جمال الدين زكي، الوجيز في الحقوق العينية الأصلية، مطبعة القاهرة، مصر، 1978.

ثانيا / النصوص القانونية

أ- التشريع

1. القانون رقم 83-18 المؤرخ في 18/08/1983 المتعلق بجباية الملكية العقارية الفلاحية، جريدة رسمية عدد 34 لسنة 1983.

2. القانون 90-25 المؤرخ في 18/11/1990 يتضمن التوجيه العقاري، جريدة رسمية عدد 49 لسنة 1990 (المعدل والمتمم).

ب- التنظيم

1. المرسوم رقم 83-724 المؤرخ في 10/12/1983 يحدد كيفية تطبيق القانون رقم 83-18 المؤرخ في 18/08/1983 المتعلق بجباية الملكية العقارية الفلاحية، جريدة رسمية عدد 51 لسنة 1983.

2. القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 26/05/1985 يحدد كيفية منح قروض لتمويل عمليات استصلاح الأراضي الزراعية جريدة رسمية، عدد 41 لسنة 1985.

3. المنشور الوزاري المشترك (وزارة الداخلية، وزارة المالية، وزارة الفلاحة) رقم 402 المؤرخ في 02/06/2011.

Measuring Situational Language Teaching to English Student's Speaking in Private Schools

Faeza Adnan Salih¹
MA in Multilingual Education
Scholarships and Cultural
Relations Department
University of Baghdad
Baghdad, Iraq
faezasalih@uobaghdad.edu.iq

Zena Abdelameer Mohammad²
MA in TESL
Scholarships and Cultural
Relations Department
University of Baghdad
Baghdad, Iraq
zena.am@uobaghdad.edu.iq

Abstract:

English teachers in Iraq and other countries around the world up to this time use traditional methods to help students memorize new vocabularies. The sense of words or structure is not to be given in either the native tongue or the target language by definition, but is induced by the way the form is used in the situation. Situational Language Teaching (SLT) has recently become the needed method for improving speaking skills. It indicates the application of learning the language in actual and social exchange expressions so as to let learners do as required in classroom and non-classroom circumstances. This pilot study seeks to answer the following questions: Can SLT improve English speaking skills of target learners? How SLT contribute to the learning process at the Iraqi private schools? Based on Tompkin's questionnaire and the characteristics and notions of SLT, random selection of 38 teachers, currently teaching English at the Second Al-Karkh district-Baghdad were recruited in this experiment. In order to make the study feasible, size sample should be in small scale up to 12 per school. Because of the economic situation, private schools has been forced to hire only 2 teachers to teach English at Elementary, Intermediate, and Secondary levels in times of the outbreak of COVID-19 Pandemic. Sample size calculations have reported in qualitative and quantitative research. The study suggests that teachers should bear in mind the significant role of role playing and conversation in the situational and environmental contexts.

Keywords: Situational Language Teaching (SLT); Speaking Skills; Private Schools; Visual and physical objects; Role-playing and conversation; Real-life activities

1. Introduction

Vocabulary is the building block of any language. It is the centerpiece of applying diverse language strategies. Words and phrases of language play a crucial role particularly in grammatical competence.

English or foreign language learners at any stage feed their knowledge they gain with necessary terms and phrases during the study course. Students in some occasions may find that teaching process sounds either boring or exciting. Depending on teaching method in learning a new language, teaching method remains the asset in an educational community.

English teachers in Iraq and other countries around the world up to this time use traditional methods to help students memorize new vocabularies. Students would be interested in learning new vocabularies if teachers gave them a list of words with equivalent to the meaning of the words in the mother tongue. Many methods can be used in teaching English vocabularies. One of them is the Situational Language Teaching (SLT) method.

Situational language teaching from the view of [13] embraces an inductive approach in teaching grammar. The sense of words or structure is not to be given in either the native tongue or the target language by definition but is induced by the way the form is used in a situation. "The teaching process is a communicative process and the basic principle of the communication is to learn the language in the situation and use it in the situation" (A Brief Study on Applying the Situational Teaching Approach into English Classes for Rural Primary Student 12). In Billows study (qtd. in [13]) argued that when giving the meaning of a new word by translating it either in the first language or in the second language, the idea could be weakened by means of introducing the meaning of the word just so the mind interprets not how it is understood. Hence, the explanation would be discouraged, and the learner is expected to deduce the meaning of a particular structure or vocabulary items from the situation in which it is presented.

The learner is required to adapt vocabularies learned in a classroom to non-classroom circumstances. That is how children's language learning is thought to take place, and the same mechanisms are thought to take place in second and foreign language learning [13]. In Guevara and Ordonez's study (qtd. in [15]) referred to teaching EFL kindergarten learners through promoting learning activities by means of linguistic, visual, and musical actions because of showing their engagement with great interest on speech production. The emphasis of Bloom's suggestion has clarified for this matter [4]. It is absolutely essential to indicate the application of learning the

language in actual and social exchange expressions so as to let learners do as required. Can SLT improve English speaking skills of target learners? How SLT contribute to the learning process at the Iraqi private schools? This study seeks to answer these two questions in theoretic and measureable aspects of SLT.

2. Literature Review

In the first world, languages were predominantly Italian, French, and Latin. Then, researchers began to focus on teaching methods as consistent teaching procedures to enable the teaching of new languages through consistent practices [7]. The educational system in United Kingdom adopted SLT method during the 19th century around 1930 and 1960. Afterwards, the Chinese system implemented it in 1970 [15].

Two British advocates, Harold Palmer and A.S. Hornby, tried to develop a more scientific foundation for an oral approach to teaching English than was proven in the Direct Method. Kate Palmer continued their development distinctively by orienting speech production mostly in a systematic means of communication. She declared that teaching procedures could be applied in selecting and organizing the content of a language course (qtd. in [13]).

[18] defined SLT as one of effective teaching methods, neither to the classical methods, on the account of its improvement to acquiring knowledge and language skills in real life situations (qtd. in [15]). SLT, in recent times, has become an essential method for improving speaking skills. Its methodological approach authenticates the conception of language induction through speaking plus the effective learning situations of classroom environment [7].

SLT is applied by using authentic materials, images, movies, music, roleplaying, in competitive learning environment [17]. Its design involves an authentic practical context achievable through a methodological approach. The precedence of SLT applied the teacher's ability to cultivate spoken language through a vivid approach [12] it focuses on the learning context by engaging the kinesthetic environment [17]; [4].

Learners are more likely to gain from this inductive approach than learning independently or through a less engaging method. Better learners understand oral production of the subject material because of the positive connection of the left and the right side of their brain [11]. In SLT, they perform with intrinsic motivation in the language classroom [18]. While

exploring the teaching method's connotation, [22] and [12] attributed SLT to learning by practice, a process whereby the teacher chooses a relaxed learning environment that stimulates student's thinking through activity. [17] affirmed that concept by using physical objects within the teaching environment to engage learners. For instance, a teacher may point at the door as utter the following phrase: "I am pointing at the door." SLT expands the learners' metacognitive thinking through practical involvement, making them experience the language in addition to promoting their reading and pronunciation skills.

Engaging students in SLT reveals a double faction system: enlightenment function and cultivating function. [14] asserted that SLT as cultivating function portrayed itself when students' emotions were nurtured and their feelings purified. Education is associated with disciple entailing a change of an individual's psychological state with the significant objective of capacity construction. [8] argued that engaging students' in SLT matures their ideological consciousness. They clarified that SLT functions as a filter purifying students' feeling, thus making them channeled. SLT treats risky features associated with emotions and creates and maintains the positive traits.

[21] illustrated that teachers from kindergarten who implements SLT as their teaching strategy by including various gestures such as singing songs, reading stories, and role-playing positively impacts their students' attitude towards learning. When students experience the purified emotions brought by SLT, it becomes more practical to enhance cognitive function in terms of signaling, orientation, motility, adaptability, enhancement, and accommodation.

2.1 The Significance of SLT

Learning English as a second or foreign language under the umbrella of SLT denotes the ability to engage learners physically, psychologically, and emotionally by utilizing their environmental contexts as a learning resource. For instance, an instructor can teach learners how to pronounce an object by pointing at it, acknowledging its presence for students to learn through experience. The argument of [3] specified that the structural and the behavioristic approaches to language were simply unfounded on the account of not explaining the fundamental feature of language learning, encountering extreme difficulty in displaying the material in appropriate

situations, having no control over the contents of oral repetition learning, and lacking the fundamental characteristics of the language namely the creativity and uniqueness of individual sentences.

Even though SLT is no longer a predominant method of induction in modern-day applied linguistics as stipulated by [18], it still serves as an effective way of enhancing students' speaking. Many teachers still use SLT to develop students' skills through teaching them the spoken language, presenting material in written form orally, introducing reading and writing with sufficient lexical and grammatical basis, and understanding the meaning of vocabulary words easily.

The SLT design also dismisses boredom as it utilizes a practical methodological approach [7]; [4], and emotional authenticity and creative thinking as its core characteristics [12]. Altogether, learners can interact, not only amongst themselves and their teachers but also with their environment. Situational language learning recently connects educational theory and classroom practice when EFL learners become aware of their own ideas or opinions. Situational language teaching drives acquiring knowledge and understanding language tasks [4].

SLT extensively enhances students' speaking skills. [9] described how beneficial SLT to students in various dimensions. Firstly, SLT carries out substantial improvements of students' speaking ability through engaging them in real conversational interaction. Secondly, SLT improves students' confidence when escalating their interest in learning speaking skills. The study of [2] exposed a similar analysis of the positive impacts of implementing SLT in teachings practices.

An experiment made by the researchers to pretest 10 students engaged without SLT method in comparison with 10 students involved with the same method. The results revealed that the group engaged in SLT had a higher mean score in the pretest compared to the other group. According to [5], involving learners in conversations about their environment enhances their communication skills. Tasks which had not associated with real-life activities impact students' process in developing robust knowledge negatively [1]. In fact, Students can make a direct link between material objects and language when they are being engaged in discussions of materials around them, such as scenario simulation, material objects, gestures, pictures, and movements.

SLT serves as the basis for children to learn how to speak. [6] claimed that learning English resembles learning to speak. Children in SLT contexts are allowed to learn through a situation before they know how to write. According to [6], the capability of realization may be extended by the inductive approach through the following methods: song, play, multimedia, intuition, and description. Such practices not only enhance learners' interests but also improve their comprehensive capabilities.

3. Methodology

The *Ministry of Education* had drawn attention to Educational curricula and textbooks in Arabic and English in all public and private schools in Iraq. Public schools do not count on online teaching platforms as a teaching tool for their generation. Unlike private schools, online teaching has become the effective method of teaching. In an analyzed study of the Iraq center at ministry of education and UNESCO (2016), the increased number of private schools showed an increase of 26.5% at Kindergarten level, 46.9% at elementary level, and 36.6% at Secondary level during the school year of 2015-2016.

Private schools has recently been forced by the control of COVID-19 to keep their higher standard education and continue teaching at distance. The transition run smoothly to them unlike public education for not having enough experience to cope up with authentic learning situations. For this purpose, it is determined to select 190 private schools in the Second Al-Karkh district-Baghdad among 3639 private schools in Iraq who teach English among Islamic, Arabic, French, German, Social Science, Computer, and Math studies.

The researchers have agreed to pilot a survey study because of COVID-19 pandemic that is paralyzing teaching process presently. That profound experience compelled us to conduct SLT research process as a preliminary investigation. [10] recommended that eligible proportion of participants in pilot studies must not exceed 12 per group otherwise the results may be counterproductive. Random selection of 38 English teachers, currently teaching English at 19 private schools at the Second Al-Karkh district-Baghdad were recruited in this experiment. The *Ministry of Education* provided us a formal documentation to address private schools and collect data for research purposes.

In order to make the study feasible, size sample should be in small scale up to 12 per school. Because of the economic situation that is resulted from COVID-19 pandemic, private schools has been forced to hire only 2 teachers to teach English at Elementary, Intermediate, and Secondary levels. The main study took more than three months to be completed starting from October 22, 2020 to February 25, 2021. The analysis was exceptionally managed in virtual and social distancing conditions. Researchers were taken preventive measures during that time for safety reasons. Teachers were examined separately via paper and online surveys. Responses were collected for voluntary research purposes.

All the participants were invited to watch the following link on YouTube before responding to the survey (<https://youtu.be/RYNMGJfuYJI>). The video lasted for (5:16) minutes. It presented brief definition of situational presentation [16]. Jim Scrivener modeled SLT with his students in the video. To expand more in that matter, his experienced application were fully implemented. He used authentic materials and visuals while speaking with his students. Then, Scrivener elicited several questions and comments. They were proceeded and followed corrected sentence structures. Furthermore, they had been expressed orally. The reason behind watching the video is mainly to see if they have an authentic experience with SLT.

Given this, 19 indicators have been devoted to define speaking skills. 1-10 applied the teacher's role in the classroom and 9 items showed the learner's role of SLT in the classroom. The instruments of the study comprised SLT into three categories. 5 items for role-playing and conversation; 5 items for real life activities; 5 items for visual and physical objects in the classroom climate; and 4 items for speaking skills. All items were distributed in order to identify speaking skills in a Likert-type scale, (1-5) 1=strongly disagree, 2=disagree, 3=neutral, 4=agree, 5= strongly agree.

4. Data Analysis and Results

A. Demographic Analysis of Sampling: From Table 1, it can be inferred that the majority age of participants ranged from 23 to 27 years ($M=86.8$). Participants were 27 women ($M=71.1$) and 11 men ($M=28.9$). More than 30 contributors ($M=81.6$) entitled with bachelor's degree in comparison with ($M=15.8$) of master's and ($M=2.6$) of PhD degrees. The approximate rate of experienced English teachers were 35 ($M=92.1$). There was statistically significant difference at the scores for the school levels: primary ($M=84.2$), Intermediate ($M=10.5$), and secondary ($M=5.3$). The mean responses to their status of participation in Training courses before COVID 19 Pandemic were 60.5% of 23 persons. Only 55.3% achieved training courses after COVID 19 Pandemic.

Table 1. The Demography of English Teachers in Private Schools

Parameters	Group	Frequency	Percentage
Age	23-27	33	86.8
	28-32	5	13.2
	33-37	0	0
	More than 38	0	0
Gender	Male	11	28.9
	Female	27	71.1
Qualification	Diploma	0	0
	Bachelor	31	81.6
	Master	6	15.8
	PhD	1	2.6
Years of Experience Teaching English	Less than one	2	5.3
	1-5	35	92.1
	6-10	0	0
	11-15	0	0
	More than 16	1	2.6
Level	Primary	32	84.2
	Intermediate	4	10.5
	Secondary	2	5.3
Status of participation in Training courses before	Participated	15	39.5

COVID 19 pandemic	Not participated	23	60.5
Status of participation in Training courses during COVID 19 pandemic	Participated	21	55.3
	Not participated	17	44.7
Total		38	100%

A. Validity and Reliability Assessment: Table 2 shows the chronological order of scholars' notions based on the major characteristics SLT. In terms of measuring speaking skills, we linked them into three main dependent variables. X1 symbolizes role-playing and conversation, X2 symbolizes real life activities, and X3 symbolizes using visual and physical objects in classroom climate. The three independent variables are indicated only from these Aspects.

Table 2. Major Characteristics of SLT

Scholars	Year	Aspects of SLT	X1	X2	X3
			Role-Playing and Conversation	Real life activities	Using Visual and Physical objects in classroom climate
Chomsky	1957	Paying little or no attention to the structural and the behavioristic approaches	✓		
Richards and Rogers	2001	Using inductive approach grammar teaching	✓	✓	✓

Tompkins	2004			✓	
Hussain & Sajid	2015	Involving vocabulary in language teaching	✓	✓	✓
Qi and Yang	2017	Learning by practice	✓	✓	✓
Smith & Loewen	2018	Engaging learners effectively by using authentic materials		✓	✓
Hu, Y.	2018	Eliciting learners language comprehension with interactive multimedia	✓		✓
Asgari, Ketabi, & Amirian	2019	Exploring student's knowledge by relating lessons and activities to the real world	✓	✓	
Chiyembe kezo, R., Kondowe, W., & Ngwira, F. F.	2019	Understanding situations through acting	✓	✓	
Yarmi, G.	2019	Developing oral skills	✓	✓	
Hariati, P.	2020	Developing real language communication by mastering conversation skills	✓	✓	

Kun, Y., Peng, C. F., & Senom, F.	202 0	Enhancing oral skills by building students self- confidence and motivation	✓	✓	
Saidin	202 1	Boosting learners to understand and receive oral communication in situational context	✓	✓	✓

The objective measurement of Cronbach's Alpha in escalating satisfactory scales reached around 0.87 and 0.70. Raters and statistics experts at *College of Administration and Management-University of Baghdad*, Baghdad-Iraq have found that the data presented in Table 2 achieved with 0.76. Meaning that the adequate value indicates its reliability.

Table 3. Reliability Resolution of SLT

Independent Variables	Symbol	Number of Items	Cronbach Alpha
Role Playing and Conversation	X1	15	0.76
Real life activities	X2		
Using Visual and Physical objects in classroom climate	X3		
All Variables		19	0.75

B. Descriptive analysis of Quantitative Variables: The findings indicated the statistical values in Table 4. Item 4 (Situational Language Teaching method has contributed to my proficiency level of communication with my students) escalated relatively ($M=4.76$, $SD=.43085$). Item 18 (My students communicate with each other in groups during dialogue and drill activities) and item 19 (My students complete their tasks collaboratively in Situational Language Teaching Method) were orderly ranked ($M=4.5789$, $SD=.94816$;

M=4.5526, SD=4.5526). On the contrary, item 6 (I provide an equitable opportunity for the great performance of my students in the class) reached the least status ($M=3.34$, $SD=1.23630$).

Table 4. Descriptive Analysis of SLT (n=38)

N	Items	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
4	Situational Language Teaching method has contributed to my proficiency level of communication with my students.	4.00	5.00	4.7632	.43085
18	My students communicate with each other in groups during dialogue and drill activities.	1.00	5.00	4.5789	.94816
19	My students complete their tasks collaboratively in Situational Language Teaching Method.	3.00	5.00	4.5526	.60168
16	My students have potentials when learning English in natural settings.	4.00	5.00	4.5526	.50390
12	My students identify the language functions, texts, and vocabulary easily.	2.00	5.00	4.5526	.76042
8	My students have the chance to correct their mistakes.	3.00	5.00	4.5526	.60168
1	Situational Language Teaching Method has provided self-awareness in the classroom.	4.00	5.00	4.5263	.50601

17	My students understand and remember information in situational contexts while repeating words, sentence, and phrases orally.	2.00	5.00	4.473 7	.89252
2	When I enter the class, I always greet them warmly.	4.00	5.00	4.421 1	.50036
11	My students show the zeal to learn English in real world settings.	3.00	5.00	4.368 4	.58914
13	My students are active when sharing pictures, video, audio and games.	2.00	5.00	4.236 8	.91339
9	I would recommend the Situational Language Teaching method as the most effective way of teaching.	3.00	5.00	4.210 5	.62202
7	I give my students a chance to ask questions or give opinions.	2.00	5.00	4.131 6	.81111
14	My students are passive when learning the situational content via social media applications online.	2.00	5.00	4.026 3	.85383
10	My students are active when participating in class activities.	1.00	5.00	4.000 0	.98639
3	I always introduce grammatical features to my students to make learning English easy instead of difficult.	2.00	5.00	3.894 7	.95265

5	My Situational Language Teaching method has developed my students near to Cambridge textbooks.	2.00	5.00	3.421 1	1.13021
15	My students are passive when they produce words, phrases and sentences virtually.	1.00	5.00	3.421 1	1.34830
6	I provide an equitable opportunity for the great performance of my students in the class.	2.00	5.00	3.342 1	1.23630

C. Correlation Analysis of Research Variables: Pearson correlations were computed to determine if there were a particular significant relationship between independent variables and dependent variables. The correlation between role playing and conversation and speaking skill is +.0539. Meaning it is significant at the 0.05 level. On the other hand, the correlation between real life activities and speaking skills is -.025. Meaning it is not significant. The correlation between using visual and physical objects in classroom climate and speaking skills is greater than 0.05 level. Meaning it indicates negative correlation as well. As a result, speaking skills contributes positively in role playing and conversation unlike real life activities and using visual and physical objects in classroom climate. They were negatively related.

Table 5. The Pearson Correlations of SLT (n=38)

	X1	X2	X3	Y
X1	1	.450**	.337*	.539**
Sig. (2-tailed)		.005	.038	.000
X2	.450**	1	.736**	-.025
Sig. (2-tailed)	.005		.000	.880
X3	.337*	.736**	1	.004

Sig. (2-tailed)	.038	.000	.983
Y	.539**	-.025	.004
Sig. (2-tailed)	.000	.880	.983

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 6 indicated another measurement in data analysis. Independent variables including (role-playing and conversation, real life activities, and visual and physical objects in classroom climate) positively affect the dependent variable (speaking skill) in SLT. The overall regression was highly significant with $R^2 = .381$, $F=6.984$ at the 0.01 level. The independent variable, role-playing and conversation, illustrated progressive relationship with speaking skills with .000 which is less than 0.05.

Table 6. The Coefficient of Independent Variables and Dependent Variable of SLT (n=38)

Sig.	t	Std. Error	B	Independent Variables	Sig.	R ²	F	Dependent Variable
.000	4.567	.165	.751	X1	.001 ^b	.381	6.984	Y
.091	-	.355	-	X2				
	1.738		.618					
.842	.201	.307	.062	X3				

a. Dependent Variable: y

b. Predictors: (Constant), x3, x1, x2

5. Discussion

SLT involves the teachers to identify and understand a specific environment before engaging the learners in real world situations. It emphasizes the real scene required for the inductive process which may be difficult to find when dealing with experienced learners instead of children. Therefore, a significant limitation for the situational teaching method consists of the time constraint. The private schools in Baghdad have adopted real world situations in terms of birthday occasions, cultural celebrations,

festivals, and other out of class activities at Elementary, Intermediate, and Secondary levels social interaction prior to the COVID-19 lockdown.

In our study, role playing and conversation can enhance speaking skills in situational and environmental contexts. One objection to this case is that teachers take the responsibility to assemble and to simplify content knowledge of SLT with audiovisual teaching aids. Consequently, student's participation in EFL class will be increased without being fully aware of activating their performance [18]; [15]. In addition, [17] viewed the practicality of learning in SLT environment stating that only teachers have the choice to get their students engaged relevantly. [1] pointed out that activities which had no relation with real-life situations, learners would passively interact.

We cannot take additional time and maximize the number of participants in the subgroups to examine the pilot study. Interaction with teaching staff at private schools would be risky in times of the outbreak of COVID-19 Pandemic. The study may not be generalizable to all private schools. The data indicated that the pilot study needs to be investigated and to be reproduced when life goes back to normal after COVID-19. Future studies of measuring speaking skills within SLT must be taken in the first and the third Al-Karkh district and compare it with other private schools in Al-Rasafa districts in Baghdad. Other provinces in Iraq are comprised of large numbers of private schools plus the Iraqi private schools outside Iraq, licensed by the *Ministry of Education*.

Regardless of the limitations of the study since the inception of the outbreak. The researchers suggest that forthcoming studies should look for other variables than role playing and conversation, real life activities, and the use of visual and physical objects in classroom climate. A comparative study may also take into consideration the learner's role of applying SLT as opposed to teacher's role in the classroom.

6. Conclusion

Situational language teaching method in the 21th century still strengthens target learners' knowledge. It is characterized by concentrating mainly on vocabulary and grammar structures. Two conditions that fulfil its characteristics. Firstly, it is a must to set classroom learning in various situations similarly to everyday life situations. Secondly, teachers ought to involve their EFL/ESL students in oral situations. All in all, it is greatly

accepted that a logical conclusion of understanding meaning is reached through verbal repetition and social exchange communication. That will contribute the success of SLT in the learning process.

References

- 1- Asgari, Majid, Saeed Ketabi, and Zahra Amirian. "Interest-Based Language Teaching: Enhancing Students' Interest and Achievement in L2 Reading." *Iranian Journal of Language Teaching Research* 7.1 (2019): 61-75.
- 2- Chiyembekezo, Rodgers, Wellman Kondowe, and Flemmings Fishani Ngwira. "Teaching English Speaking Skills to L2 Students using Role-Play Method: What do Teachers in Malawi Say." *Researchers World-Journal of Arts, Science & Commerce*, X 1 (2019): 12-20.
- 3- Chomsky, Noam. "Syntactic Structures. The Hague: Mouton & Co." C, Paris (1957).
- 4- Du, Juan. "On the application of situational language teaching method to Mongolian English majors." *English Language and Literature Studie* 7 (2017): 98-103.
- 5- Hariati, Puji. "Improving Students' Vocabulary Mastery through Teaching Real Objects." *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal* 3.2 (2020): 740-748.
- 6- Hu, Yafen. "The Application of Situational Teaching Method to English Teaching in Primary Schools." (2018): 1043-1047.
- 7- Hussain, S., and S. Sajid. "Oral approach and situational language teaching: A short review." *Paripex-Indian Journal of Research* 4.6 (2015): 197-199.
- 8- James, Karen, and Audria McClure. *Principals' and Teachers' Perceptions of the Impact of Physical Activity on Students' Academic, Behavioral, and Social-Emotional Developmental Outcomes in Grades K-5 in a Tennessee School District*. Diss. Lipscomb University, 2020.
- 9-Kun, Yin, Fatiha Senom, and Chew Fong Peng. "Relationship between Willingness to Communicate in English and Classroom Environment." *Universal Journal of Educational Research* 8.9A (2020): 41-50.
- 10- Moore, Charity G., et al. "Recommendations for planning pilot studies in clinical and translational research." *Clinical and translational science* 4.5 (2011): 332-337.
- 11- Pennington, Martha C. *Phonology in English language teaching: An international approach*. Routledge, 2014.
- 12- Qi, C. A. O., and Y. A. N. G. Yang. "Characteristics of Situational Teaching Method and Its Application in Teaching Chinese as a Foreign

- Language." *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science* icesd (2017).
- 13- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press, 2001.
 - 14- Saidin, Saidin. "A study of direct strategies of speaking learning used." *Journal of Applied Linguistics, Translation, and Literature* 1.1 (2021): 28-34.
 - 15- A Brief Study on Applying the Situational Teaching Approach into English Classes for Rural Primary Students, 7, 9, 10, 12, 15, 21, 35-36. Retrieved from <https://vixra.org/pdf/1810.0273v1>,
 - 16- Situational Presentation. (2018, November 22). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RYNGMJfuYJI&feature=youtu.be>
 - 17-Smith, Megan, and Shawn Loewen. "Situational language teaching." *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (2018): 1-6.
 - 18- Sun, Xiaodong. "Analysis of Applying Situational Simulation Method in English teaching practice." 2015 International Conference on Education Technology and Economic Management. Atlantis Press, 2015.
 - 19- Szeto, Elson. "Community of Inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching?" *Computers & Education* 81 (2015): 191-201.
 - 20- Tompkins, Gail E. *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in grade 4 through 8*. Prentice Hall, 2004.
 - 21- Yarmi, Gusti. "Whole-Language Approach: Improve the Speaking Ability at Early years School Level." *Jurnal Pendidikan Usia Dini* 13.1 (2019): 15-28.
 - 22- Yu, Y. (2012). The application of situational teaching method in English teaching. *Journal of Harbin Finance College*: 41.