

مجلة جامعة ابن رشد



في هولندا

دورية علمية محكمة تصدر فصليا

العدد الثالث

السعر 10 يورو



مجلة

جامعة ابن رشد في هولندا

دورية علمية محكمة تصدر فصلياً

هيئة التحرير

رئيس التحرير	أ.د. تيسير عبدالجبار الألوسي
نائب رئيس التحرير	أ.د. عبدالإله الصائغ
سكرتير التحرير	أ.د. حسين الأنصاري
مدير التحرير	أ.م.د. صباح قدوري

أعضاء هيئة التحرير	د. عبدالرحمن الجبوري
	د. سمير جميل حسين
	د. معتز عناد غزوان
	د. صلاح كرميان
	د. جميل حمداوي

عنوان المراسلة

Lorsweg 4, 3771 GH, Barneveld
The Netherlands

Website www.averroesuniversity.org

E-mail ibnrushdmag@averroesuniversity.org

Telefax: 0031342846411

البحوث المنشورة يُجري تقييمها أساتذة متخصصون.

الهيئة الاستشارية	
أ.د. جميل نصيف	المملكة المتحدة
أ.د. عائدة قاسيموفا	أذربيجان
أ.د. عامر المقدسي	مصر
أ.د. محمد عبدالعزيز ربيع	الولايات المتحدة الأمريكية
أ.م. د. خليف مصطفى غرايبة	الأردن

ثمن العدد 10 يورو أو ما يعادلها بالدولار الأمريكي		
الأفراد	المؤسسات	الاشتراك السنوي
60	80	لمدة سنة
110	150	لمدة سنتين
160	200	لمدة ثلاث سنوات

حقوق الطبع والنشر محفوظة لجامعة ابن رشد في هولندا

الفهرس

ص.	مفتتح
1	الأدب وعلوم اللغة
2	الأسباب الصوتية والصرفية والنحوية لحذف لام الكلمة أو ما بعدها الدكتور/ سلام عبد الله محمود عاشور
26	قراءة في البعد الدلالي العقائدي للفعل المجرد الثلاثي دراسة في المستوى الصرفي د. لخضر حداد
37	البحوث الفكرية والتاريخية
38	نهضة الإسلام و الظروف المواكبة لها الدكتورة عائدة قاسموف شهلار
62	الفنون
63	الآخر الضاحك وصورته في الكوميديا الأستاذ عادل ايت ازكاع
86	ملف العدد: تحديث التعليم على شرف العالم العراقي عبدالجبار عبدالله
88	مدخل تحليلي في ملف تطوير التعليم إشكالية تطوير التعليم العالي والجامعات في دول المنطقة والعراق أ.د. تيسير الالوسي
103	في بعض مواصفات الباحث الجاد وأهمّ المشكلات التي تواجهه في الجامعات العربية التقليدية الحكومية د. محمد عبد الرحمن يونس
127	الحداثة في السياسات التربوية وتوطين التقنية في الدول العربية بين الخوف والضرورة الدكتور لحسن عبد الله باشيوة
161	التحديات التي تواجه جامعة القدس في تطبيق الجودة الشاملة الدكتور جمال حلاوة
180	تقييم أداء المعلمات المندوبات في مدارس التربية الخاصة كما يراه المشرفون التربويون ومرشدو التعليم الجامع في فلسطين دراسة ميدانية إدريس محمد صقر جرادات

208 أوراق عمل وبحوث في المؤتمرات العلمية

209 واقع التعليم العالي في العراق وسبل تطويره
الاستاذ الدكتور . قاسم حسين صالح

222 **Other Scientific Studies**

223 **The Technical Feasibility of E-Voting**

Abdalla Al-Ameen & Elsamani Ahmed

* لوحتا الغلاف للفنان التشكيلي العراقي شمال عادل سليم

مفتتح

مجلة جامعة ابن رشد في عددها الجديد تفي بجانب من وعودها فتقدم مشرط الباحثين وهو يشرح القضايا المحيطة ويحلل ويعالج ميدانيا مثلما يقدم توظيفه المناسب للخلفيات النظرية الأنضج والأكثر حداثة... كما تتوسع دائرة المساهمات لتحتضن جهودا من بلدان وجامعات تمتد من المغرب والجزائر وحتى إيران وأذربيجان مروراً بعدد من دول المنطقة كالعراق وفلسطين والسعودية والأردن وغيرها، في توكيد على اهتمام بالبحث العلمي الرصين في جامعات هذه البلدان وتوجهاتها البحثية انعكاسا لتطلعات شعوبها وتبني المسيرة العلمية الأكاديمية وتحديثاتها...

ونحن نشكر هنا تلك التفاعلات المتصلة المستمرة من زميلاتنا وزملائنا ومراسلاتهم الغنية معتذرين عن أية حالات قصور أو ثغرات ربما حصلت أو تحصل، ولكننا نعد بالتقويم والتصويب دائما، واثقين من دعم الجميع لهذه المسيرة العلمية الواعدة. وإننا إذ نقدم بجهدهنا هذا جانباً من أنشطة جامعة ابن رشد، فإننا على يقين من أن هذه المؤسسة الأكاديمية التي مازالت في أول خطواتها تواصل إصرارها على استقطاب العقول العلمية الكبيرة لترتقي وتسمو بمهامها في دراسة الواقع وفي اقتراح وسائل الحلول لمشكلاته وأدوات تطويره.. وبهذه المناسبة نرحب بانضمام الزميل الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الجبوري \ العراق لهيأة التحرير والزميل أ.م. خليف مصطفى غرايبة \ الأردن للهيئة الاستشارية لمجلتنا، واثقين من أهمية أدوارهم ومجموع الأعضاء في التقدم بمسيرة الدورية العلمية في جامعة ابن رشد... ونود التقدم بالشكر لمبدعنا الفنان التشكيلي العراقي شمال عادل سليم الذي ساهم بلوحتي الغلاف وقدم عددا من أعماله متبرعا للجامعة ودوريتها العلمية..

نقدم، باعتزاز، في هذا العدد رؤى ومعالجات في مختلف ميادين العلوم الإنسانية ما يتطلب تفاعلا رصينا وجدلا علميا نأمل أن تنهض به عقول النخبة الأكاديمية بالنقد الموضوعي البناء وعلى وفق أفضل معايير العصر العلمية...

زأملنا وطيّد بمعالجة ما قد يكون بدا من ثغرات في مسألة استكمال ملف تطوير التعليم في بلداننا، الذي نقدمه على شرف العالم الجليل عبدالجبار عبدالله وتحت اسمه اللامع تكريما وتشرفا به وبما يحمله من رمزية مهمة في تاريخنا العلمي الأكاديمي والوطني والإنساني...

من جهة أخرى، فإنّ فرصة التحول إلى مطبوعة ورقية في أقرب الآجال هو ما نعمل بمثابة من أجله من دون أن نغفل الإشارة إلى ما يعترضنا من عقبات بالخصوص.. ربما من بينها ما تعلق بالاستحقاقات والالتزامات التي نأمل التفاعل عمليا بشأنها من جميع الأطراف ذات العلاقة..

وفي بنية مطبوعتنا هذه، فإننا نحاول الموازنة بين ميادين ما ينشر من بحوث كما نحاول التقيد بما نوّكده بين الفينة والأخرى من شروط بخاصة بشأن الجوانب التقنية الشكلية من جهة حجم البحث وعدم تضخمه كيما تتنوع وتتزايد فرص المساهمات البحثية شاكرين للجميع تفضلهم بالتعاون بهذا الخصوص معتذرين عن عدم نشر بعض البحوث القيمة ولكنها التي لا تتقيد بترككم الشروط..

أيتها الزميلات.. أيها الزملاء ويا طلبة العلم يمكننا أن نتقدم وأن نحافظ على مسيرة النمو إذا ما كنا معا وسويا ويدا بيد وهذا ما نشق به.. اسمحوا لنا أن نشكر لكم مجددا مواقف الدعم والمعاودة.. وأن نضع باقات ورود بين أيديكم مع تحية العلم لكم جميعا..

رئيس التحرير

الأدب وعلوم اللغة

الأسباب الصوتية والصرفية والنحوية لحذف لام
الكلمة أو ما بعدها

دراسة تطبيقية على سورة آل عمران

قراءة في البعد الدلالي العقائدي للفعل المجرد الثلاثي
دراسة في المستوى الصرفي

الأسباب الصوتية والصرفية والنحوية لحذف

لام الكلمة أو ما بعدها

دراسة تطبيقية على سورة آل عمران

الدكتور/ سلام عبد الله محمود عاشور

أستاذ مشارك في النحو والصرف

جامعة الأقصى كلية الآداب قسم اللغة العربية

ملخص

الحذف موضوع دقيق لطيف في اللغة العربية؛ لذا فإن الحذف اللغوي يعتري مواضع عدة؛ لأغراض عدة أيضاً، وهذا البحث يركز على حذف لام الكلمة (آخرها) أو ما بعدها، فقد يأتي: علامة إعرابية، أو علامة بناء، أو لعل صرفية، أو طلباً للخفة.

وقد وقع هذا الحذف في مواضع عدة في آيات من سورة آل عمران حسب الأغراض السابقة، فقد جاء كثيراً في الأفعال، في أسلوب الشرط، ثم مع حروف الجزم الأخرى ثم مع حروف النصب أما الأسماء فجاء الحذف مع الإضافة غالباً، ولكنه بنسب متفاوتة في أخرى.

Abstract

Omission is subtle in Arabic language .

This linguistic Omission occurs in different situations and for different reasons as well .

This research paper focuses on the omission of the final letter of a word or the letter after the final one .

This phenomenon occurs as a parsing sign or as a construction one, for a morphological reason or finally for convenience purposes.

The omission occurs throughout (The family of Imran Chapter) in different places and for the above-mentioned purposes but with different proportions.

مقدمة:

تعدُّ اللغة أفضل وسيلة من وسائل الاتصال، وأسهلها بين بني البشر لما بها من خفة وسعة، وسرعة تماثل في العقل، ويسر إدراك، فإذا أراد الإنسان أن يعبر عن فكرة ما تماثلت له الكلمات بسرعة فائقة ليختار منها ما شاء، ليقم فكرته ويجسدها مبدعاً فيها ما شاء له الله، وفق ما لديه من محصول لغوي، أما الوسائل الأخرى كالرموز والتمثيل وغيرها من وسائل اتصال فتحتاج إلى وقت طويل، وجهد عسير حتى يفعل الإنسان ذلك.

ويعرف اللغة بعض اللغويين بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم... فأنها فُعلة من لغوت؛ أي تكلمت" (1)، وبعضهم يرى أنها "منظمة من الأجهزة كل جهاز منها متكامل مع الأجهزة الأخرى" (2)، ولا حاجة لإطالة القول في تعريف اللغة؛ لأنَّ التعريفات كثيرة وليست مراد البحث. وما يُلحظ له هذان التعريفان هو أنَّ الإنسان يستخدم الأصوات كجهاز من أجهزة اللغة، فيكوِّن الكلام الذي ينقل به أفكاره وإبداعاته للآخرين ويسجلها، وما الأصوات إلا حروف الكلمة منطوقة تسمع، أو مكتوبة تقرأ.

وقد تتفق هذه الحروف في الصفات أو تختلف، لذلك قال ابن جني عن تأليف الكلمة وحسنه: "اعلم أنَّ هذه الحروف كلما تباعدت في التأليف كانت أحسن، وإذا تقارب الحرفان في مخرجيهما قبح اجتماعهما، ولاسيما حروف الحلق" (3)، ولا شك في أنَّ علماء البلاغة لديهم تفصيل طويل في ذلك عند حديثهم عن فصاحة الكلمة، فلديهم تأليف الكلام مقسم إلى ثلاثة أقسام "الأول: تأليف الحروف المتباعدة، وهو الأحسن والمختار. والثاني: تضعيف هذا الحرف نفسه، وهو يلي هذا القسم في الحسن. والثالث: تأليف الحروف المتجاورة، وهو إما قليل في كلامهم، أو منبوذ رأساً" (4)، أي لا يستعمل، وإن اضطر المتكلم لاستعماله فإنه يكون منبوذاً، أو يضطر لحذف بعض الحروف حتى تقبله الألسنة.

معنى الحذف:

لغة: جاء في العين و اللسان: "الحذف قطف الشيء من الطرف، كما يحذف طرف ذنب الشاة... والحذف: الرمي عن جانب، والضرب عن جانب" (5)

اصطلاحاً: يمكن القول: إنَّ الحذف هو إسقاط جزء من الكلام أو الكلمة؛ لغرض من الأغراض، أو لعامل من العوامل، أو لعلة صرفية، أو للتخفيف والتسهيل، لذا قال ابن جني: "قد حذفت العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه، وإلا كان فيه ضرب من تكلف علم الغيب عن معرفته" (6)، والدليل المقصود، قد يكون دليلاً معنوياً أو مقالياً كالعوامل أو الاستئقال وغيره.

وهذا البحث لا يعنى بما سبق، فليس من هدفه ذلك إلا حذف اللام أو ما يليها، أي حذف الحرف الأخير من حروف الكلمة الأصلية أو ما بعده. وحذف الحرف يكون على ضربين: "أحدهما حرف زائد على الكلمة مما يجيء لمعنى. والآخر حرف من نفس الكلمة" (7)، وقد تحدث عنه النحاة هنا وهناك في مؤلفاتهم وعنوا به اعتناء شديداً لأهميته في تكملة معنى الجملة أو الكلمة، فيقدرون هنا أو هناك محذوفاً لإكمال المعنى، وقد ذهب سيبويه إلى أن الحذف "في الكلام لكثرة استعمالهم كثير" (8)، وقد يكون الحذف استئقلاً (9)، وذهب ابن هشام إلى أنه من المهمات، وفصل القول فيه وفي شروطه (10) وقد عد بعضهم الحذف تخفيفاً تلجأ إليه اللغة العربية حتى تخفف النطق على أصحابها (11)، وذهب الإمام الجرجاني إلى أن الحذف "دقيق المسلك لطيف المأخذ عجيب الأمر، شبيه بالسحر" (12)، ولا يرد عليه قول بعضهم: "حذف الحروف ليس بالقياس ... وذلك أن الحروف إنما دخلت الكلام لضرب من الاختصار، فلو ذهبت تحذفها لكنت مختصراً لها أيضاً، واختصار المختصر إجحاف به" (13)؛ لأنه هنا يعنى حروف المعاني لا حرف اللام أو ما بعده، الذي يقصده هذا البحث؛ لأنه قال بعد ذلك: "إذا قلت: ما قام زيد، فقد أغنت ما عن النفي، وهي جملة فعل وفاعل" (14).

أسباب الحذف:

وأسباب الحذف كثيرة في اللغة العربية ومواضعه أكثر (15)؛ لذا وضع اللغويون بعض الشروط التي تضبط عملية الحذف كالقواعد له عددها بعضهم (16)

حذف اللام وما بعدها

معلوم أن اللام تقابل آخر حرف أصلي في الكلمة، والكلمة التي يمكن أن تحذف لامها هي الفعل، أو الاسم لسبب من الأسباب كذلك ما بعدها، أما الحرف فإنه لا يدخله التصريف.

أسباب حذف اللام وما بعدها:

تتعدد أسباب حذف لام الفعل، فقد يكون سبب الحذف صوتياً؛ أي اجتماع عدد من الأصوات المتماثلة، كما جاء في قوله تعالى: (لَتَسْمَعَنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيراً وَإِنْ تُصْبِرُوا وَتَتَّقُوا) 186/3، فقد حذف نون الرفع لتوالي ثلاث نونات، هي نون الرفع ونون التوكيد الساكنة، ونون التوكيد المفتوحة، والنون معلوم أنها من الأصوات الانفجارية متوسطة بين الشدة والرخاوة (17)، وعليه من الصعب على المتكلم أن ينطق بها متلاحقة، فحذفت نون الرفع؛ لأنها لم تأت لمعنى، تمشياً مع القاعدة: "زيادة الثقل تستدعي زيادة التخفيف" (18)، كما حذفت

الواو الفاعل؛ لأنها التقت بساكن وهو النون الأولى، ومن المتعذر النطق بساكنين كما هو معلوم عند العرب.

وقد تحذف نون الوقاية كذلك، نحو قوله تعالى: (قُلْ أَفَعَيَّرَ اللَّهُ تَأْمُرُونِي أَعْبُدُ أَيُّهَا الْجَاهِلُونَ) 64/39، وقد يكون الحذف لسبب صوتي وصرفي كما في قوله تعالى: (أَنْ تَعْفُوا أَقْرَبَ لِلتَّقْوَى) 237/2، فحذف الواو من الفعل تعفو لما اجتمعت الواو الأصلية للفعل وهي من الأصوات الصوامت الطويلة (19)؛ لأنَّ ما قبلها مضموم، وهي ساكنة مع الضمير واو الجماعة، وهو ساكن أيضاً ومن المتعذر النطق بالساكنين، وكأنَّه اجتمع أربع واوات.

وقد تحذف اللام من الاسم بسبب صوتي وصرفي كما في قوله تعالى: (كَذَلِكَ نَجْزِي الْمُفْتَرِينَ) 152/7، فقد اجتمعت الياء الأصلية في اسم الفاعل، وهي من الصوامت الطويلة (20)؛ لأنَّ ما قبلها أيضاً مكسور، مع ياء النصب، فحذفت؛ لكونها تعد أربع كسرات متوالية؛ لأن القدماء كانوا يعدون الحركات حروفاً قصيرة (21)، وعليه يمكن القول إنَّ الحروف التي تماثل الحركات هي حركات طويلة؛ أي أكثر من حركة، فعندما تجتمع تحذف للتناسق الصوتي والانسجام (22).

وقد تحذف اللام تخفيفاً لسبب صوتي كما في نحو قوله تعالى: (إِنَّ مَا تُوعَدُونَ لَآتٍ) 134/6، فقد اجتمع تنوين الرفع مع الياء فتعثر النطق بهما فحذف معها. وفي نحو قوله تعالى: (وَاسْتَمِعْ يَوْمَ يُنَادِ الْمُنَادِ مِنْ مَّكَانٍ قَرِيبٍ) 41/50، وهي من الصوامت الطويلة (23)؛ أي كسرتين مع الكسرة على الدال فتقلت الثلاث فحذفت الياء. وكذلك ما بعد اللام نحو قوله تعالى: (قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً) 10/19

وقد يكون سبب الحذف عاملاً نحوياً، كما في قوله تعالى: (مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ) 123/4، فحذف الألف من الفعل يجزى لجزمه باسم الشرط. وقد يكون الحذف بسبب البناء، كما في قوله تعالى: (كُلِّي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا) 26/19

وقد يحذف لام الاسم لعامل نحوي، نحو قوله تعالى: (بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ) 64/5. ويلاحظ أنَّ الفعل أكثر تعرضاً للحذف لذلك يقدم على الاسم في البحث.

المبحث الأول:

الحذف في الفعل:

معلوم أنَّ الفعل يقسم إلى ماضٍ ومضارع وأمر، والمضارع يُخص بالإنعاب، وقد سبق أنَّ الفعل تحذف منه اللام، وقد يحذف ما بعد اللام لأسباب عدة:

أولاً- الحذف لسبب صوتي:

قد يكون الفعل معتل اللام فتحذف نون الرفع مع اللام، كما في قوله تعالى: (قُلْ فَأْتُوا بِالتَّوْرَةِ فَاتْلُوهَا إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) 93/3، فقد حذف لام الأفعال: يأتي، يتلو، الياء والواو وهي من الصوائت الطويلة كما سبق، فاجتمع أكثر من كسرتين و أكثر من ضمتين كما سبق فحذفت الياء والواو؛ لأنها اتصلتا بواو الجماعة الساكنة أيضاً، فاجتمعت العلتان توالي الأمثال، والتقاء الساكنين، فاجتمع هنا حذف اللام، وما بعدها. وكما في قوله تعالى: (اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ) 200/3، فقد حذف النون من الفعل: يتقي؛ لأنها اتصلت بواو الجماعة، كما سبق أيضاً.

وقد يأتي فعل الأمر مقترناً بالضمير المتصل بياء المتكلم، فتجلب نون الوقاية، وتحذف نون الرفع، كما في قوله تعالى: (قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ) 31/3، فقد حذف النون من الفعل يتبع، لاتصاله بواو الجماعة، وجلب نون الوقاية لاتصاله بياء المتكلم، فلما اجتمع نونا الرفع والوقاية، أصبح هنا ثقل في لفظ الكلمة فكان لزاماً أن تحذف إحدهما؛ لأنها من الأصوات الانفجارية متوسطة بين الشدة والرخاوة، ويصعب النطق بها هنا.

ثانياً- الحذف لسبب صرفي:

قد يجتمع السبب الصوتي مع الصرفي، فقد يحذف حرف من حروف الكلمة خاصة حروف العلة؛ لأنها ساكنة، فإذا التقى ساكنان، ولم يكن هناك سبيل للتخلص من هذا الالتقاء، لجأ العرب للحذف، حلاً لهذه المشكلة في كلامهم "فلما كانت هذه السواكن لا تحرك حذفت الألف حيث أسكنت، والياء والواو" (24)، وهذه الأحرف "بائنة من جميع الحروف؛ لأنها لا يمد صوت إلا بها، والإعراب منها، وتحذف للقاء الساكنين في المواضع التي تحرك فيها غيرها" (25)، أي أن هذه الحروف تساعد المتكلم على مد صوته، وعلامات الإعراب الأصلية أجزاء منها، وهي بعض العلامات الفرعية المعلومة في كثير من الأبواب، لا حاجة لذكرها.

وسبب حذف الساكن "أن الساكن إذا كان مدغماً يجري مجرى المتحرك؛ لأن اللسان يرتفع بها دفعة واحدة، فلذلك لا يجوز اجتماع الساكنين إلا إذا كانا على الشرط المذكور، فإن لم يكونا على الشرط المذكور، فلا بد من تحريك أحدهما أو حذفه، فإن كان الساكن الأول حرف مد ولين، وهو أن يكون ألفاً أو ياء ساكنة قبلها كسرة، أو واواً ساكنة قبلها ضمة، فإنه إذا لقيها ساكن بعدها حذفتها" (26)، والحذف في استعمال العربية نوعان: "أحدهما يجب عن علة. والثاني يحذف تخفيفاً. فأما الحذف الذي يجب عن علة فإنه ينقاس ويترد أين وجدت علتة، أوجبت حذفه" (27)، أي هذا الحذف قياسي.

أما الحذف الثاني "مما لا ينقاس ولا يطرد، وإنما يستعمل حيث استعملته العرب، ويؤدَّى كما سُمع، فمن ذلك "حذف الهمزة والألف والواو والياء والهاء والباء والحاء والياء والفاء" (28)

الحذف القياسي:

الحذف القياسي له مواضع مختلف في عددها منهم من جعلها ثلاثة مواضع (29)، ومنهم ذكر مواضع عدة (30)، منها:

- 1- فاء الفعل المثال الواوي نحو: وعد يعد وتصريفاته.
- 2- الحرف الزائد في الفعل، نحو: أكرم، يكرم وتصريفاته.
- 3- عين الثلاثي المكسورة التي من جنس لامه، مسنداً لضمائر الرفع المتحركة، نحو: ظلمت، وله أحكام (31)
- 4- عين الفعل الأجوف عند إسناده لضمائر الرفع المتحركة، نحو قلت، وبعث؛ لسكون لامه و اسم مفعوله مثله في الحذف.
- 5- لام الفعل الناقص المسند لضمائر الرفع الساكنة على تفصيل يأتي، نحو: الطلاب سعوا للنجاح.
- 6- الاسم المقصور عند تنوينه تحذف ألفه لفظاً، نحو: هذا فتى جميل، وعند جمعه مذكراً سالماً، نحو: الأعلى: الأعلون وسيأتي شيء منه.
- 7- الاسم المنقوص تسقط ياءه نكرة، إذا جاء مرفوعاً أو مجروراً، نحو: هذا قاض، مرتت بساع في الخير، وعند جمعه جمعاً سالماً للمذكر، نحو: دعا الداعون للخير.
- 8- نون الرفع من الأفعال الخمسة عند توكيدها بالنون الثقيلة: نحو: هل تتقدمان؟ هل تقولان؟ هل تقولن الحق؟ هل تقولن الحق؟ من الملاحظ أنَّ الحذف يحدث عند التقاء ساكنين، في كثير من مواضعه. فمتى يلتقي ساكنان؟ معلوم أنَّ عملية التحدث تعتمد على الحركات التي تلحق "الحرف ليوصل إلى التكلم به" (32)، فالحركات تساعد المتكلم في أدائه اللغوي، لذا فإنَّ السكون المتكرر، أو التقاء الساكنين لا تفضله اللغة العربية، وقد وضعت له حلولاً عدة؛ لأنَّه "لا يجوز، بل هو غير ممكن، وذلك من قِبَل أنَّ الحرف الساكن كالموقوف عليه، وما بعده كالمبدوء به، ومحال الابتداء بساكن، فلذلك امتنع التقاؤهما" (33)، وذلك في غير الوقف، ومواضعه كثيرة، وما يخص البحث ما يقع في الأفعال، و الأسماء.

أما ما جاء في الأفعال فهو كما يأتي:

أ- الفعل الماضي:

- 1- الفعل الماضي معتل اللام بالألف عند اتصاله بتاء التأنيث، نحو: سعت، دعت.
- 2- الفعل الماضي معتل اللام مسنداً إلى واو الجماعة، نحو: سقوا، دعوا.

ب - المضارع:

1- الفعل المضارع معتل اللام عند إسناده إلى واو الجماعة أو ياء المخاطبة، نحو قوله تعالى: (يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ) 12/67، ونحو: تدعين، وتعطين. والأفعال المؤكدة بالنون الثقيلة، هي الفعل المضارع المرفوع المؤكد وكان مسنداً إلى ألف الاثنين نحو: لتجتهدان، ولتدعوان، أو إلى واو الجماعة، نحو: لتقولن، لترضون، أو مسنداً إلى ياء المخاطبة، لتقولن، لترضين، ولتدعين، وأمره كذلك تقول: اجتهدان، وارضيان، واجتهدن، واجتهدن، وارضون وارضين، وأما الماضي فلا يؤكد.

ج - فعل الأمر:

1- فعل الأمر معتل اللام مسنداً إلى واو الجماعة، أو ياء المخاطبة، ادعوا، تزكوا، ادعي، تزكي، والأفعال تلك موضع الدرس هنا.

أما ما جاء في الأسماء:

هناك أسماء معتلة قد يلتقي فيها ساكنان، وذلك في المقصور أو المنقوص وذلك عند جمعها جمعاً مذكراً سالماً، وسيأتي إن شاء.

وكما سبق فإن اللغة حاولت أن تضع حلولاً لهذه الظاهرة، ومنها تحريك أول الساكنين بالكسر، وهو الأصل على رأي، فقد "يحرك بغيره لوجه ما، ويجوز كون الفتح الأصل؛ لأنَّ الفرار من الثقل، والفتح أخف" (34)، وإن لم يمكن ذلك، فالحل عندئذ يكون الحذف كما سبق.

ولا شك في أنَّ أكثر مواضع الحذف هي مواضع التقاء الساكنين المذكورة آنفاً، وهي التي تخص البحث في هذا الموضوع، ولا حاجة لإعادتها مرة أخرى.

حذف اللام أو ما يليها في الأفعال لالتقاء الساكنين في سورة آل عمران:

من المواضع التي ذكرت سابقاً قد تبين أنَّ الحذف لا يكون إلا عند التقاء ساكنين، فإذا التقيا تعين التخلص من هذه المشكلة حتى يسهل إخراج الكلمات بصورة مقبولة لدى المتكلم والسامع؛ لذا وضعت اللغة العربية حلولاً للخروج منها، وما يهمنا في هذا البحث هو الحذف بشرطه، وهو أن يكون أول الساكنين حرف مدّ ولين، أو توالي الأمثال.

وقد جاء حذف اللام، وما يليها صرفياً في الفعل بصور عدة (35):

أ. الفعل الماضي:

حدث في الفعل الماضي المبني للمعلوم في مواضع منها قوله تعالى: (وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَثَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ) 119/3، فقد حذف اللام في الفعلين لقوكم، وخلوا، وهي من الأفعال الناقصة بالألف المنقلبة عن ياء في الفعل لقي، لذا ضم ما قبل واو الجماعة، والفعل الثاني ناقص بالألف أيضاً المنقلبة عن واو لذا فتح ما قبل واو الجماعة (36)، فقد

حذفت الألف الساكنة عندما أسند الفعلين لواو الجماعة الساكن أيضاً، فكان التخلص من الساكنين بحذف أحدهما فكان اللام؛ لأنها من الصوائت الطويلة(37)، والواو فاعل عمدة لا يحذف إلا نادراً.

وكذا قوله تعالى: (لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرُحُونَ بِمَا آتَوْا وَيُجِبُونَ أَنْ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يُفْعَلُوا) 188/3، فقد حذف اللام من آخر الفعل آتى، وهي "تكون بمعنى فعل... بمعنى بما آتوا: بما فعلوا، ويدل عليه قراءة أبي بما فعلوا"(38)، و للفعل قراءة عن الأعمش: (بما آتوا)، أي أعطوا"(39)

وقد ورد الحذف من الماضي المبني للمجهول في فعلين في قوله تعالى: (لَتَسْمَعَنَّ مِنَ الَّذِينَ آتَوْا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيرًا وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا) 186/3، فقد حذف الألف من الفعل آتوا المبني للمجهول في هذه الآية والتي تليها، كما حذفها من الفعل أودوا، في قوله تعالى: (فَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَأُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأُودُوا فِي سَبِيلِي) 195/3، لما التقت الألف أيضاً بواو الجماعة فحذفت اللام للسبب السابق.

ب. الفعل المضارع:

قد جاء الفعل المضارع مبنيًا للمعلوم بصور عدة، فقد جاء مسنداً لواو الجماعة معرباً مرة، وأخرى مبنيًا؛ لأنه اتصل بنون التوكيد الثقيلة، وجاء مبنيًا للمجهول مرفوعاً مرة، ومؤكداً أخرى.

أما ما جاء منصوباً أو مجزوماً فقد اجتمع فيه حذفان: حذف اللام للساكنين، وحذف النون للنصب أو الجزم، أما النصب فكما جاء في قوله تعالى: (إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً) 28/3، وفي قوله تعالى: (وَلَقَدْ كُنْتُمْ تَمَنَّوْنَ الْمَوْتَ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَلْقَوْهُ) 143/3، فقد حذف النون للنصب، أما اللام من الفعل تنقي، ومن الفعل تلقى، فقد حذف الياء من الفعل تنقوا، والألف من الفعل تلقوه؛ لأنَّ الياء والألف ساكنان، وقد أسند الفعلان لواو الجماعة الساكن، فحذف الحرفان منهما، كما سبق في الياء والواو.

أما المجزوم فوقع في آيتين في قوله تعالى: (إِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا وَيَأْتُوكُم مِّنْ فُورِهِمْ) 125/3، وفي قوله تعالى: (إِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ) 186/3، وقد تكرر الفعل تنقوا معطوفاً على الفعل تصبروا المجزوم بحذف النون، وحذفت اللام منه لالتقاء الساكنين.

أما المرفوع فقد جاء في هذه السورة مبنيًا للمعلوم كثيراً(40)، منها قوله تعالى: (مَا كُنْتُ لَدَيْهِمْ إِذْ يَقُولُ أَفْلَاحَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرِيَمَ) 44/3، ومنها قوله تعالى: (فَبَيِّنْ مَا يَتَشَرُّونَ) 187/3، فقد حذف اللام من الفعلين: يلقون، ويشترن، وذلك للالتقاء الساكنين عند إسنادهما لواو الجماعة، فاجتمعت الياء والواو الساكنين.

وقد جاء المرفوع مبنياً للمجهول في آية واحدة، هي قوله تعالى: (وَإِنَّمَا تُوقِفُونَ الْجُورَ كُلَّ يَوْمٍ فِيهِ الْقِيَامَةُ) 185/3، فقد حذف اللام من الفعل توفى، وهي الألف المنقلبة عن الياء؛ لفتح ما قبل آخر المضارع عند بنائه للمجهول؛ لأجل الألف المحذوفة لالتقاء الساكنين (41)

أما المضارع المؤكد بنون التوكيد الثقيلة فقد جاء مبنياً للمعلوم في أربع آيات (42)، منها قوله تعالى: (لَتَسْمَعَنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيراً وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا) 186/3، وفي قوله تعالى: (وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ) 187/3، فقد اجتمع فيهما حذف نون الرفع لتوالي الأمثال كما سبق، و ما بعد اللام، وهو واو الجماعة (43)؛ لأنه بعد أن حذف نون الرفع للتخفيف التقى ساكنان الواو والنون الأولى من نوني التوكيد، فحذف الواو لأنه "وجد ما يدل عليها، وهو الضم قبلها" (44)

وقد جاء المضارع المؤكد بالنون الثقيلة مبنياً للمجهول في آية واحدة في قوله تعالى: (لَتُبْلَوُنَّ فِي أُمُورِكُمْ وَلَتُنسَمَنَّ) 186/3، وقد حذف من الفعل (تبلى) اللام، وهي الألف لالتقاء الساكنين الواو والألف، وفتح ما قبل الواو، و لم يحذف الواو؛ "لأنه ليس قبلها ما يدل عليها" (45)، وقد فتح ما قبل الواو فتحركت فبقيت (46)

ج- فعل الأمر:

وقع حذف اللام أو ما يليها من فعل الأمر في بعض الآيات (47)، وكلها معثلة اللام مسندة إلى واو الجماعة، وقد تكرر الفعل تعالوا في ثلاث آيات (48)، منها قوله تعالى: (تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ) 64/3، فالفعل تعالوا فعل أمر مبني على حذف النون حسب القاعدة، وقد حذف لامه الألف، لذا فتح ما قبل آخره دليلاً على الألف المحذوفة لالتقاء الساكنين، فإن أصله: "تعالوا، فيقال: تحركت الياء وانفتح ما قبلها فقلبت ألفاً، فالتقى ساكنان فحذفت الألف لالتقاء الساكنين، أو يقال: استثقلت الحركة على الياء فحذفت (الحركة) فالتقى ساكنان: الياء والواو فحذفت الياء لالتقاء الساكنين، وبقي ما قبل واو الجماعة مفتوحاً كتناجوا" (49)، وأصل الياء واو "لأنه من العلو، فأبدلت ياء لوقوعها رابعة ثم أبدلت الياء ألفاً" (50)

وقد جاء الحذف في قوله تعالى: (قُلْ فَأْتُوا بِالتَّوْرَةِ فَاتْلُوهَا إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) 93/3، فقد وقع الحذف في فعلين، وهما مبنيان على حذف النون، وقد حذفت اللام لما أسند الفعلين لواو الجماعة؛ لأنه التقى ساكنان، الياء والواو، ولم يفتح ما قبل الواو؛ لأن اللام من الياء في الفعل يأتي، ومن الواو في الفعل يتلو.

ثالثاً- الحذف بسبب العامل النحوي:

ركز النحاة على العامل في النحو العربي حتى أصبح النحو يقوم على نظرية العامل، والعوامل منها ما هو مختص بالأسماء، ومنها ما هو مختص بالأفعال.

وعوامل الأفعال تختص بالفعل المضارع المسند للمفرد وغيره، فهو قد يرفع، وقد ينصب، وقد يجزم، أما النصب يكون بعلامة الفتحة ظاهرة أو مقدرة، وقد يكون بحذف النون، أما الجزم فقد يكون بالسكون، وقد يكون بحذف اللام، وقد يكون بحذف النون، وقد يشركه في ذلك فعل الأمر عند الكوفيين(51)

عوامل النصب:

لا يخلو كتاب نحو من هذه العوامل، وهي تخص البحث، إذ يكون النصب بحذف النون، وذلك عندما يكون المضارع من الأفعال الخمسة، ولا يختص بها عامل معين، بل يقع الحذف مع جميع عوامل النصب، وهي: أن، لن، كي، إذن، وقد أفرد سيبويه إذن بباب وحدها؛ لأنها "عملت في الفعل عمل أرى في الاسم، إذا كانت مبتدأة"(52)

معلوم أن علامة النصب الأصلية الفتحة إلا أن هناك علامات فرعية تنوب عنها، وهي: الألف في الأسماء الستة، والياء في المثني و جمع المذكر السالم، والكسرة في جمع المؤنث السالم، وحذف النون في الأفعال الخمسة، و هي أفعال مضارعة اتصلت بأحد ضمائر الرفع الساكنة، والنون التي تحذف لعامل النصب تأتي بعد هذه الضمائر، وبعد لام الفعل أيضاً، وهي ما يخص البحث.

النصب بحذف النون في سورة آل عمران:

عُلم أن النصب بحذف النون يكون في الأفعال الخمسة نيابة عن الفتحة، وقد ورد النصب في سورة آل عمران ما يقرب من سبعة عشر موضعاً(53)، بصور عدة، منها ما ينصب بأن المصدرية ظاهرة، وذلك في ستة مواضع، وموضع جاء معطوفاً على ما نصب بأن، وذلك في قوله تعالى: (قُلْ إِنَّ الْهُدَى هُدَى اللَّهِ أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ) 73/3، فالفعل يحاجوكم نصب بحذف النون؛ لأنه عطف على أن يؤتي، وقد ذهب الزمخشري إلى أنه "عطف على أن يؤتي، والضمير في يحاجوكم لأحد؛ لأنه في معنى الجميع، بمعنى: ولا تؤمنوا لغير أتباعكم"(54)، وقد جاء النصب بأن مباشرة في نحو قوله تعالى: (أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تُدْخَلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ) 142/3، فحذف النون من الفعل تدخلوا علامة النصب الفرعية.

أما حذف النون من المضارع بأن المضمر بعد اللام، فقد جاء في موضعين(55)، منها قوله تعالى: (إِنَّمَا نُمِّلِي لَهُمْ لِيَزْدَادُوا إِثْمًا) 178/3، فحذف النون من الفعل يزدادون، ووقع المصدر المفعول الثاني لتحسب علي القراءة بالتاء، والتقدير: ولا تحسبن يا محمد إملاء الذين كفروا خيراً، ليزدادوا إيماناً، بل ليزدادوا إثماً(56)، وورد منصوباً بحذف النون معطوفاً على المنصوب بأن مضمره في موضع واحد، في قوله تعالى: (لِيَقْطَعَ طَرَفًا مِّنَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَوْ يَكْبِتَهُمْ فَيَنْقَلِبُوا خَائِبِينَ) 127/3، فقد نصب الفعل ينقلبون عطفاً على ليقطع المنصوب، أو على يكبتهم، فاللام "متعلقة بمحذوف، تقديره ليقطع طرفاً، أمكم بالملائكة، أو نصركم، فالفعل يقطع منصوب بأن مضمره بعد اللام، والفعل ينقلبون معطوف عليه، فحذف النون لذلك، وجاء منصوباً بأن مضمره بعد حتى في موضع واحد، في قوله تعالى: (لَن تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ) 92/3، فنصب الفعل تنفقون بأن المضمر بعد حتى فحذف النون.

أما ما نصب بالحذف بالحرف لن، فقد جاء في أربعة مواضع(57)، منها ما جاء في قوله تعالى: (لَن يَضُرَّكُمْ إِلَّا أَذًى) 111/3، فقد حذف النون عندما نصب الفعل يضررون.

أما ما نصب بالحذف بالحرف كي، فقد جاء في موضع واحد، في قوله تعالى: (فَأَنَابَكُمْ غَمًّا بِعَمَّ لَكِيلًا تَحَزَنُوا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا مَا أَصَابَكُمْ) 153/3، فقد جاء الحرف كي بين حرف الجر اللام، وبين حرف النفي لا، وهنا تعمل كي بنفسها كما سبق، فالفعل تحزنون منصوب بكي وعلامة نصبه حذف النون.

وقد تجتمع أداتان للنصب في آية واحدة، كما جاء في قوله تعالى: (لَن تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ) 92/3، فقد نصب الفعل تنالون بالحرف لن، ونصب الفعل تنفقون عطفاً على المنصوب بأن مضمره بعد حتى.

الحذف بسبب الجزم:

عرفوا الجزم بأنه: "ضرب من الكتابة، وهو تسوية الحرف. وقلم جزم: لا حرف فيه، ومن القراءة: أن يجزم الكلام جزءاً، توضع الحروف في مواضعها في بيان ومهل، والجزم الحرف إذا سكن آخره، وجزمت القرية إذا ملأته، وجزمت له جزمة من مال أي؛ قطعت له"(58)، ومن هنا أخذ النحاة في الاصطلاح.

فالجزم: سكون الحرف أو قطعه عن الحركة، وقد جعل النحاة السكون علامة الجزم الأصلية، وقطع بعض الحروف من الكلمة علامة فرعية، فحذف حرف العلة من الأفعال الناقصة، وحذف النون من الأفعال الخمسة، هما علامتان فرعتان للجزم.

عوامل الجزم:

يحدث الحذف في الفعل المضارع كعلامة فرعية، إما بحذف اللام، أو بحذف ما بعدها، والفعل المضارع يجزم بعوامل عدة، منها ما يجزم فعلاً واحداً، ومنها ما يجزم فعلين.

1_ ما يجزم فعلاً واحداً:

وعوامل جزم الفعل هنا: لام الأمر، ولا التي للنهي، ولم، ولما أختها(59)، ولا يجوز أن تفصل بينها وبين الأفعال بشيء(60)

2- ما يجزم فعلين:

وهي أدوات الشرط "وضعت للدلالة على تعليق بين جملتين من غير وقوع الثانية منهما متسببة عن الأولى عند الوقوع"(61)، فهي حرف هو (إن) ساكنة النون متفق عليه، وحرف آخر مختلف عليه، وهو إنمّا(62)، والباقي أسماء، هي: من، ما، مهما، أي، متى، أيان، أين، حيثما، أنى، ويعد الحرف إن أم الباب، والباقي يتضمن معناه(63).

وهناك خلاف حول عامل الجزم في جواب الشرط (64)، ومعلوم أنَّ الفاء السببية قد تسقط، فيجوز في المضارع بعدها الرفع والجزم، وذهب سيبويه إلى أنَّهم جزموه؛ لأنَّهم "جعلوه معلقاً بالأول غير مستغن عنه إذا أرادوا الجزاء، كما أنَّ: إن تَأْتِي، غير مستغنية عن: أَتَى، وزعم الخليل: أنَّ هذه الأوائل كلها فيها معنى إن، فلذلك انجزم الجواب(65)، وقد مثَّل للجزم بقوله تعالى: (ذَرُّهُمْ يَأْكُلُوا وَيَتَمَتَّعُوا وَيُلْهِهُمُ الْأَمَلُ) 3/15، وللرفع بقوله تعالى: (ثُمَّ ذَرُّهُمْ فِي حَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ) 91/6، وما يخص البحث، هو الجزم الموجود في سورة آل عمران.

الجزم بحذف آخر الفعل، أو النون في سورة آل عمران:

علامة الجزم الأصلية السكون، وهناك علامتان فرعيتان، هي حذف اللام من الفعل المضارع معتلها وغير متصل بضمائر الرفع الساكنة، وحذف النون من المضارع المتصل بهذه الضمائر.

وقد ورد الجزم في هذه السورة الكريمة بالحذف في ستة وعشرين موضعاً، بحذف لام الفعل، أو حذف النون كما سيأتي، وهناك أفعال معطوفة على أفعال الشرط، وهناك أفعال في جواب الشرط، أو ما عطف عليها، قد تكون في موضع واحد، أما من حيث العوامل، فقد جاء الحذف بعوامل تجزم فعلاً واحداً، وبعوامل تجزم فعلين، أو بعد سقوط الفاء بعد أمر أو ما يشبهه، كما سيأتي.

1-

الجزم بعوامل تجزم فعلاً واحداً:

وقد جاء المضارع مجزوماً بالحذف في عشرة مواضع (66)، كان الجزم بالحرفين: لا الناهية ولم، أما الجزم بالحرف لم، فقد جاء في قوله تعالى: (وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَىٰ مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ) 73/3، فقد جزم الفعل يصرون، فحذف النون منه، وفي قوله: (يُجِبُونَ أَنِ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يُفْعَلُوا) 188/3، أما باقي المواضع، فقد استأثرت بها لا الناهية، فقد كثر النهي في هذه السورة، وذلك نحو قوله تعالى: (لَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَن تَبِعَ دِينَكُمْ) 73/3، فقد حذف النون للجزم بلا الناهية أو الطلبية، وكما في قوله تعالى: (وَلَا تُخْزِنَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ) 194/3، فقد حذف لام الفعل تخزى لوجود اللام أيضاً، وقد تكرر هذه اللام كما في قوله تعالى: (وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزِنُوا وَأَنْتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُّؤْمِنِينَ) 139/3

2-

الجزم بعوامل تجزم فعلين:

وقد جاء الحذف بأدوات الشرط في أربعة عشر موضعاً (67)، وفي ستة مواضع استخدم في السورة القرآنية الحذف بعد الحرف إن، نحو قوله تعالى: (إِنْ تُطِيعُوا الَّذِينَ كَفَرُوا يَرْثُوكُمْ عَلَىٰ أَعْقَابِكُمْ فَتَنْقَلِبُوا خَاسِرِينَ) 100/3، ونحو قوله تعالى: (إِنْ يُفَاتِلُوكُمْ يُؤَلُّوكُمُ الْأَدْبَارَ) 111/3، فقد حذف النون من الأفعال: تطيعون، يردون، يقاتلون، يولون، وكلها جزمت بحذف النون.

وقد جاء شيء منها معطوفاً على فعل الشرط، كما في قوله تعالى: (إِنْ تُخَفُّوا مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْذَوْهُ يَعْلَمُهُ اللَّهُ) 29/3، ونحو قوله تعالى: (وَإِنْ تُؤْمِنُوا وَتَتَّقُوا فَلَكُمْ أَجْرٌ عَظِيمٌ) 179/3، وغيرها، فقد جزم بحذف النون الأفعال: تبدون، عطفاً على تخفون، وتتقون عطفاً على تؤمنون.

أما الحذف بأسماء الشرط، فقد جاء في خمسة مواضع. موضعان بمن في قوله تعالى: (وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ) 85/3، وقوله تعالى: (وَمَنْ يَعْلَلْ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ) 161/3، وقد حذف لام الفعل من فعل الشرط يبتغي، علامة للجزم باسم الشرط من، كما حذف اللام أيضاً من الفعل يأتي في جواب الشرط.

وأما الاسم ما فقد جاء جازماً في موضعين أيضاً، في قوله تعالى: (وَمَا تَنْفَقُوا مِنْ شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) 92/3، وكذلك في قوله تعالى: (وَمَا يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكْفَرُوهُ) 115/3، فقد حذف النون جزماً، بالاسم ما من الفعلين: تنفقون ويفعلون، وهما فعلا الشرط.

وقد جاء الجزم في جواب الأمر في موضع واحد في قوله تعالى: (قُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ) 61/3، فمن الناحية من جعله مجزوماً جواباً للأمر، فالفعل: "تعالوا، أمر فيه معنى التحريض، وبيان الحجة، ندع، جواب الأمر مجزوم" (68)، ومنهم من جعله مجزوماً بشرط محذوف، فقال: "ندع، جواب

لشرط محذوف" (69)، وقد سبق أنفاً قول الخليل عن الأجوبة الثمانية "أن هذه الأوائل كلها فيها معنى إن، فلذلك انجزم الجواب" (70)

وقد جاء الجزم بعد الشرط وجوابه عندما اتصل المضارع بالفاء في موضع واحد وذلك في قوله تعالى: (إِنْ تُطِيعُوا الَّذِينَ كَفَرُوا يَكُفِّرُوا بَعْدَكُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ فَتَنْقَلِبُوا خَاسِرِينَ) 149/3، فالفعل تنقلبون يجوز فيه "الجزم على العطف، والرفع على الاستئناف، والنصب على الجواب بإضمار أن، كقولك: إن تقم أحسن إليك فأعطيك درهمًا، الجزم على معنى: أحسن وأعط، الرفع على معنى: فأنا أعطي، والنصب بإضمار أن على العطف المعنوي، كأن المعنى: إن تقم يكن إحسان فأعطاء" (71)

وقد اجتمع الحذف جزماً ونصباً في موضع واحد، كما جاء في قوله تعالى: (وَمَا يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكْفَرُوهُ) 115/3، فقد حذف النون جزماً من فعل الشرط يفعلون، وحذف النون أيضاً من الفعل يكفرون نصباً بالحرف لن، المقترنة بالفاء الواقعة في جواب الشرط.

يلاحظ أن الحذف بالعمل، قد جاء في سورة آل عمران سواء بعد الناصب أم بعد الجازم، وكان حذف النون أكثر من حذف لام الفعل مع الجوازم، وقد جاء الجزم في أسلوب الشرط أكثر من حروف الجزم، فما جاء مجزوماً به أكثر من الثلث بقليل فقط، وهذا يعني أن القرآن يخاطب مجموع المسلمين بالشرط أكثر من خطابه للمفرد، وقد جاء الحذف بالنصب أكثر من نصف مواضع الجزم بقليل.

رابعاً- البناء:

قد يكون الحذف في الفعل علامة على البناء، وذلك إذا كان الفعل المضارع معتل اللام، أو كان من الأفعال الخمسة، وذلك عند صياغة فعل الأمر منهما، فالحذف يكون علامة على البناء.

وفعل الأمر مبني عند البصريين، مجزوم عند الكوفيين بلام مضمرة، أي أنه مختلف حول بنائه، وعلى رأي البصريين فهو مبني، وهو الرأي الدارج بين المعلمين والمتعلمين، لذا فإن البناء يعد سبباً في حذف لام الفعل، أو ما بعد اللام.

وقد ورد فعل الأمر في سورة آل عمران في عشرين آية (72)، وقد يذكر فعل الأمر في الآية أكثر من مرة، منها ما جاء محذوف اللام، ومنها ما جاء محذوف النون.

أما ما جاء محذوف اللام، فقد ورد في آيتين: في قوله تعالى: (فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ) 159/3، فقد حذف الواو من الفعل يعفو علامة على البناء، وفي قوله تعالى: (تَوَفَّنَا مَعَ الْأَبْرَارِ) 193/3، فقد حذف اللام من الفعل يتوفى علامة للبناء.

أما باقي المواضع جاءت بحذف النون؛ لأنها من الأفعال الخمسة سواء أكان معتل اللام أم صحيحها، أما ما جاء صحيح اللام محذوف النون، نحو قوله تعالى: (يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ) 42/3، فقد حذف النون من الأفعال: يقنت، يسجد، يركع؛ لأنها اتصلت بضمير المخاطبة المفرد المؤنث، وقوله تعالى: (فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكْذِبِينَ) 137/3، فقد حذف النون من الفعلين: يسيرون، وينظرون؛ لأنها اتصلت بواو الجماعة.

وقد يكون الفعل معتل اللام رغم ذلك تحذف اللام، كما جاء في قوله تعالى: (تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ) 61/3، فقد حذف لام الفعل، وفي قوله تعالى: (قُلْ فَاتَّبِعُوا أَلْتَّوْرَةَ فَاتْلُوهَا إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) 93/3، فقد حذف لام الأفعال: تعالى، يأتي، يتلو، والنون لأنها اتصلت بواو الجماعة علامة على البناء، فاجتمع حذف اللام، وما بعدها.

وقد يأتي في الآية إعلان: أحدهما صحيح اللام، والآخر معتلها، كما في قوله تعالى: (اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ) 200/3، فقد حذف النون من الأفعال: يصبر، يصابر، ويرابط، ويتقي؛ لأنها اتصلت بواو الجماعة، وحذفت اللام من الفعل يتقي أيضاً.

وقد جاء فعل الأمر مقترناً بالضمير المتصل ياء المتكلم، فجاءت نون الوقاية، وحذفت نون الرفع، كما في قوله تعالى: (قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ) 31/3، فقد حذف النون من الفعل يتبع، لاتصاله بواو الجماعة، وجلب نون الوقاية لاتصاله بياء المتكلم.

رابعاً- الحذف للتخفيف:

قد يحذف ما بعد لام الفعل للتخفيف أو لكونه رأس آية (73)، وقد جاء في هذه السورة الكريمة في آيتين هما قوله تعالى: (اتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا) 50/3، وقوله تعالى: (فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُوا اللَّهَ) 175/3، فهناك ضمير متصل هو الياء في محل نصب؛ لذا جلب نون الوقاية وكسرها، ومعلوم أنَّ نون الوقاية في هذه الحالة واجبة (74)

المبحث الثاني:

الحذف في الأسماء:

قد تحذف اللام أو ما بعدها في بعض الأسماء، وإن كان الحذف فيها أقل من الأفعال، وقد تحذف اللام لعل صوتية أو صرفية، وقد يحذف ما بعد اللام لوجود العامل، أو للتخفيف.

أولاً- الحذف بسبب صوتي:

كما كان الحذف لعلّة صوتية و صرفية في الأفعال الناقصة، فإنّ الحذف هنا يكون في الأسماء المشتقة منها كاسم الفاعل والمفعول وغيرها من مشتقات، والمصادر عند التقاء الساكنين.

وقد جاء اسم الفاعل في ثلاث آيات، من الفعل اتقى مرتين، ومن الفعل عفى مرة واحدة، وذلك في قوله تعالى: (أَعِدَّتْ لِلْمُنْفِقِينَ) 133/3، وفي قوله تعالى: (وَمَوْعِظَةٌ لِلْمُنْفِقِينَ) 138/3، وفي قوله تعالى: (الْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ) 134/3، ويلاحظ أيضاً أنّها مجموعة جمعاً سالماً، وقد اتصل حرف الإعراب الياء الساكن بنظيره الأصلي الساكن وهي من الأصوات الصوامت الطويلة؛ أي التقى ساكنان فحذف الحرف الأصلي منهما؛ لتعذر النطق بهما، كما هو معلوم في العربية، وحذف الحرف الأصلي؛ لأنّ حرف الإعراب جاء لمعنى، وما جاء لمعنى لا يحذف.

وأصل المتقين جمع موتقي، فاتصلت الياء لامة، بياء الإعراب فالتقى ساكنان، وقد "حذفت الكسرة من الياء الأولى لثقلها، ثم حذفت الياء لالتقاء الساكنين" (75)، والمحذوف هو الياء الأصلية، لا بياء الجمع؛ لأنّها جاءت لمعنى و"إذا حذفت لا يبقى على ذلك المعنى دليل فكان إبقاؤها أولى" (76) وقد جاء اسم التفضيل من الفعل علا مجموعاً أيضاً، في قوله تعالى: (وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ) 139/3، فمفردها أعلى، جمعت بالواو والنون، فالتقت الواو، بالألف الساكن، وهي من الأصوات الصوامت الطويلة، فالتقى ساكنان "فحذف الألف لالتقاء الساكنين، وبقيت الفتحة تدل عليها" (77)، كما سبق لتعذر النطق بهما.

ثانياً- الحذف لعلّة صرفية:

فقد جاء مصدر الفعل اتقى في آيتين في قوله تعالى: (إِلَّا أَنْ تَنْفُتُوا مِنْهُمْ تَقَاةً) 28/3، والآية: (اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ) 102/3، وتقاة مصدر أصله: "وقية، فأبدلت الواو تاء كما أبدلوا في: تجاه وتكاه، وانقلبت الياء ألفاً لتحركها وانفتاح ما قبلها، وهو مصدر على فُعلة كالتودة، والتخمة" (78)، وهي من الفعل الثلاثي وقى، إلّا أنّه استخدم الأمر من الخماسي اوتقى (افتعل) ومصدره افتعال.

ثالثاً- الحذف للعامل:

معلوم أنّ النون في المثني والمجموع على حدّه، تحذف عند الإضافة؛ لأنّها من العوامل التي تجر الاسم، وهي "ليس باسم ولا ظرف، فقولك: مررت بعبد الله، وهذا عبد الله" (79)، فإنّ إضافة لفظ الجلالة لعبد، جعلته مجروراً، وقد علم من كلام له أنّ الجر ليس عامله الإضافة "وإنما هي المقتضية له، والمعنى بالمقتضى ههنا أنّ القياس يقتضي هذا النوع من

الإعراب لتقع المخالفة بينه وبين إعراب الفاعل والمفعول، فيتميز عنهما، إذ الإعراب إنما وضع للفرق بين المعاني، والعامل هو حرف الجر أو تقديره" (80)، والإضافة تكون بمعنى اللام أو بمعنى من أو بمعنى في (81)، وهذا يناقض قول بعض النحاة في مسوغات الابتداء بالنكرة، بأنها إن كانت عاملة فيما بعدها الجر يجوز الابتداء بها، كما جاء في الحديث الشريف: (خمسُ صلواتٍ كتبهن الله على العباد) (82)

ويحذف للإضافة ما في المضاف من تنوين (83)، أو نون تلحق المثنى وجمع السلامة للمذكر (84)، وذلك لأنَّ الإضافة تنزّل منزلة التنوين (85)، ويفترق التنوين عن النون، بأنَّ التنوين "نون زائدة ساكنة تلحق الآخر لغير توكيد" (86)، وذلك في اللفظ دون الخط (87)، وهناك فرق آخر بينهما، وهو أنَّ كل تنوين نون، لا العكس (88)، والنون ليست كالتنوين في الدلالة على التكرير والانصراف والإعراب، كما أنها ليست عوضاً من شيء (89)، وعليه فالتنوين ليس مما نحن فيه؛ لأنَّه يكون علامة فوق لام الكلمة، ولا يأتي بعدها، أما النون في المثنى والجمع على حده، فهي مما بعد لام الاسم، وهي علامة لكنها مستقلة بنفسها مع حركتها.

ورد في هذه السورة في ثلاث آيات مباركة (90)، هي قوله تعالى: (يَرَوْنَهُمْ مَّثْلَيْهِمْ) 13/3، وفي قوله تعالى: (وَرَسُولاً إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ) 49/3، وفي قوله تعالى: (قَدْ أَصَبْتُمْ مَثْلَيْهَا) 165/3، ففي الآية الأولى والثالثة حذف نون المثنى من قوله: مثليين؛ لإضافتها لضمير الغائب، وفي الآية الثانية حذف النون من بنين الملحق بجمع المذكر السالم (91)؛ لإضافته للاسم الظاهر إسرائيل، وقد جاء الحذف بعد علامة النصب الياء في المواضع جميعها.

رابعاً- الحذف في الاسم للتخفيف:

ورد هذا الحذف في هذه السور الكريمة في لفظة واحدة (رب)، مضافة لياء المتكلم في ثلاث مواضع: قوله تعالى: (قَالَ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ) 40/3، وقوله: (قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً) 41/3، وفي الآية: (قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ) 47/3، لا شك في أنَّ كلمة رب وقعت في نداء يفيد الدعاء، وقد أضيف إلى ضمير المتكلم المفرد، ومعلوم أنَّ هذه الياء إذا أضيفت للمنادى، فيها خمسة أوجه، فنقول: "يا غلامي ويا غلامي، ويا غلام، ويا غلاماً، ويا غلام، بحذف الألف مع خفتها؛ لأنها بدل من الياء، فجرت مجراها في الاستغناء عنها بحركة" (92)، وقد أضاف بعضهم ضم المنادى، حيث يكتفى من الإضافة بنيتها، ويضم الاسم كما تضم المفردات،... نحو قراءة: (قَالَ رَبِّ السَّحْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ) 33/12 (93)، فقد ضم كلمة ربَّ وهي منادى، وهذه الآيات التي وردت بحذف الياء، قد جاءت على أقوى اللغات، وهي حذف الياء وإبقاء الكسرة.

مما سبق يتبين:

أنَّ الحذف ظاهرة متأصلة في اللغة العربية وأنَّه يستحق الدراسة. كان الهدف من الحذف التخفيف على القارئ أو المتكلم أو السامع. الحذف يشمل الصوت، و الصرف، والنحو فضلاً عن الحذف البلاغي. الحذف كان من أجل أغراض عدة: منها يكون لغرض صوتي و صرفي لأجل تجنب التقاء الساكنين، حيث الصوامت الطويلة المتعذر النطق بها، ومنها يكون بسبب التخفيف، و منها نحوي، فهو يكون علامة إعرابية. حدث الحذف في الأفعال أكثر من الأسماء في سورة آل عمران. كان الحذف علامة إعرابية فرعية جزءاً ثم نصباً أكثر منه كعلامة بناء، أو لعلّة صرفية أو صوتية، ثم ما جاء لعلّة صرفية ثم ما جاء علامة للبناء، ثم ما جاء لعلّة صوتية أو للتخفيف. خطاب مجموع المسلمين بالجزم في أسلوب الشرط وغيره أكثر من خطاب المفرد.

كان حذف النون أكثر من حذف لام الفعل مع الجوازم. ما جاء الحذف فيه بالجزم أكثر من ثلث مواضع الحذف بقليل . وقد جاء الحذف بالنصب أكثر من نصف مواضع الجزم بقليل. قد يكون الحذف عند التقاء ساكنين، وله شروط.

فهرس الهوامش

- 1- ابن جني، عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1999م 34/1
- 2- حسان، دكتور تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، القاهرة، 1992م، ص 51.
- 3- ابن جني، عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق الدكتور حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، 1993م، 65/1
- 4- ابن سنان الخفاجي، عبد الله، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م ص: 58.
- 5- الفراهيدي، الخليل، العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، دار الهلال، بيروت، 1986م 202/3، 201 (حذف)
- 6- ابن جني، عثمان، الخصائص 362/3
- 7- المصدر السابق 383/3
- 8- سيبويه، عمرو، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1973م 130/2
- 9- ابن قتيبة، محمد بن عبد الله، تحقيق، محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1982م، ص. 229
- 10- ابن هشام، عبد الله ، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية ، بيروت ، 1991م 692/2
- 11- عيفي، الدكتور أحمد، ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996م، ص. 217

- 12- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ب ت، ص 178.
- 13- ابن جني، عثمان، الخصائص 275/2
- 14- المصدر السابق والصفحة
- 15- حمودة، د. طاهر، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الدار المصرية، الإسكندرية، ب ت ص 27 وما بعدها
- 16- ظاهرة الحذف ص 109، وما بعدها وفي ظاهرة التخفيف ذكر أقل من شروطه ص 217 وما بعدها
- 17- أنيس، د. إبراهيم، الأصوات اللغوية، دار الطباعة الحديثة، مصر، 1979م ص 66، وحسان، د. تمام، مناهج البحث اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1990م ص 105
- 18- عفيفي، د. أحمد، ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996م ص 336
- 19- عبد الجليل، د. عبد القادر، الصرف الصوتي، دار أزمنا للطباعة والنشر، الأردن، 1998م ص 97
- 20- المرجع السابق والصفحة
- 21- ابن جني، عثمان، الخصائص 317/2
- 22- الجندي، د. أحمد، اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، تونس ليبيا، 1978م 709/2
- 23- عبد الجليل، د. عبد القادر، الصرف الصوتي ص 97
- 24- سيبويه، الكتاب 158/4
- 25- المقتضب 210/3
- 26- شرح المفصل 122/9
- 27- الثمانيني، عمر بن ثابت، شرح التصريف، تحقيق الدكتور إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض، 1999م ص 373
- 28- المصدر السابق والصفحة.
- 29- ابن هشام، عبد الله، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ب ت، 4/406، الصبان، محمد بن علي، حاشية الصبان على الأشموني، مكتبة الإيمان، مصر، ب ت 4/501، والحملوي، الشيخ أحمد، شذا العرف في فن الصرف، مطبعة الحلبي، مصر، 1965م، ص 168
- 30- ابن عقيل، عبد الرحمن، المساعد على تسهيل الفوائد، تحقيق الدكتور محمد كامل بركات، دار المدني، جدة، 1984م 4/183 وما بعدها.
- 31- المصدر السابق 197/4
- 32- سيبويه، الكتاب 242/4
- 33- ابن يعيش، موفق، شرح المفصل، مكتبة المتنبي، القاهرة، ب ت 9/120
- 34- شرح المفصل 9/129، المساعد 3/338
- 35- الآيات: 195، 188، 187، 186، 177، 172، 155، 119، 112، 108، 32
- 36- الدمياطي، محمد بن أحمد، براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف، تحقيق الدكتور محمد العمروسي، الدار الفنية، القاهرة، 1988م، ص 62
- 37- علم الصرف الصوتي ص 94، 95
- 38- الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط، عناية عرفات حسونة وغيره، دار الفكر، بيروت، 1992م، 3/465، 466

- 39- النحاس، أحمد بن محمد، إعراب القرآن، تحقيق د.زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988م 425/1
- 40- الآيات: 199، 187، 153، 143، 118، 112، 111، 110، 104، 99، 83، 78، 77، 44
- 41- براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف ص 61، شذا العرف ص 65
- 42- الآيات: 187، 186، 102، 81
- 43- شذا العرف في فن الصرف ص 59
- 44- براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف ص 63
- 45- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 455/1
- 46- المصدر السابق والصفحة و براعة التأليف ص 63
- 47- الآيات: 167، 102، 93، 64، 61
- 48- في الآيات: 167، 64، 61
- 49- براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف ص 36
- 50- العكبري، أبو البقاء، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق الدكتور علي البجاوي، دار إحياء الكتب العربية، مصر، 1976م 268/1
- 51- الأنباري، عبد الرحمن، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث، مصر، ب ت 524/1، مسألة: 72، الشرجي، عبد اللطيف، انتلاف النصر، تحقيق الدكتور طارق الجناي، عالم الكتب، بيروت، 1987م ص 125، والمبرد، محمد، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، ب ت 44/3/2
- 52- سيبويه، الكتاب 12/3
- 53- الآيات: 28، 80، 122، 142، 143، 188، 73
- 54- الزمخشري، محمود، الكشف، انتشارات آفتاب، نهران، ب ت 437/1، التبيان في إعراب القرآن 271/1
- 55- الآيات: 80، 178، وفي موضع واحد عطف على منصوب بأن مضمرة.
- 56- التبيان في إعراب القرآن 313/1
- 57- الآيات: 92، 111، 115، 177
- 58- العين للخليل 73/6
- 59- ابن مالك، محمد، شرح التسهيل، تحقيق الدكتور عبد الرحمن السيد والدكتور محمد المختون، هجر، القاهرة، 1990م 64/3/4
- 60- سيبويه، الكتاب 111/3
- 61- المساعد على تسهيل الفوائد 132/3
- 62- الاسترأبادي، محمد شرح الرضي، تحقيق د. يوسف عمر، جامعة قاريونس، ليبيا، 1978م 90/4، مغني اللبيب عن كتب الأعراب 102/1، وقد عدها سيبويه حرفاً؛ لأنها تشبه إنما وكأنما. الكتاب 57/3
- 63- سيبويه، الكتاب 94/3
- 64- شرح الرضي 92/4
- 65- سيبويه، الكتاب 94/3
- 66- الآيات: 73، 103، 105، 118، 135، 139، 156، 175، 188، 194
- 67- الآيات: 2، 75، 85، 92، 100، 111، 112، 115، 120، 125، 145، 149، 161، 179
- 68- النحاس، أحمد بن محمد، إعراب القرآن، تحقيق د.زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988م 383/1

- 69- التبيان في إعراب القرآن 268/1، شرح الرضي 118/4
- 70- سيبويه، الكتاب 94/3
- 71- المالقي، أحمد، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق أحمد الخراط، مجمع اللغة العربية، دمشق، ب ت ص 385، حاشية الصبان 34/4، 35
- 72- الآيات: 150، 137، 133، 119، 106، 102، 95، 93، 72، 61، 42، 32، 31، 200، 193، 181، 179، 173، 168
- 73- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 218/1
- 74- مغني اللبيب عن كتب الأعراب 397/2
- 75- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 181/1
- 76- التبيان في إعراب القرآن 16/1
- 77- المصدر السابق 294/1
- 78- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 365/1، البحر المحيط 94/3
- 79- سيبويه، الكتاب 419/1
- 80- شرح المفصل 117/2
- 81- شرح الرضي 206/2
- 82- ابن حنبل، الإمام أحمد، الموسوعة الحديثية، تحقيق الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2001م، حديث رقم: 22720 عن عبادة ورقم: 22693 عن عبادة أيضاً.
- 83- جهاوي، الدكتور عوض المرسي، ظاهرة التنوين في اللغة العربية، الخانجي، القاهرة، 1982م، ص 53
- 84- سيبويه، الكتاب 184/1، شرح التسهيل 223/3، المساعد على تسهيل الفوائد 330/2
- 85- شرح المفصل 118/2
- 86- مغني اللبيب عن كتب الأعراب 392/2
- 87- العشائر، محمد بن محمد بن أبي اللطف، الموضح المبين لأقسام التنوين، تحقيق الدكتور محمد عامر حسن، مكتبة المجلد العربي، مصر، 1988م، ص 39
- 88- المصدر السابق ص 38
- 89- رصف المباني في شرح حروف المعاني ص 340، 339
- 90- الآيات: 165، 149، 13
- 91- سيبويه، الكتاب 184/1
- 92- شرح التسهيل 281/3
- 93- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك 38/4

فهرس المصادر والمراجع

1. ابن جنى، عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق الدكتور حسن هندأوى، دار القلم، دمشق، 1993م.
2. ابن جنى، عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1999م.
3. ابن حنبل، الإمام أحمد، الموسوعة الحديثية، تحقيق الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2001م.
4. ابن سنان الخفاجي، عبد الله، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.
5. ابن عقيل، عبد الرحمن، المساعد على تسهيل الفوائد، تحقيق الدكتور محمد كامل بركات، دار المدني، جدة، 1984م.
6. ابن قتيبة، محمد بن عبد الله، تحقيق، محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1982م.
7. ابن مالك، محمد، شرح التسهيل، تحقيق الدكتور عبد الرحمن السيد والدكتور محمد المختون، هجر، القاهرة، 1990م.
8. ابن هشام، عبد الله، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ب ت.
9. ابن هشام، عبد الله، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، 1991م.
10. ابن يعيش، موفق، شرح المفصل، مكتبة المتنبى، القاهرة، ب ت.
11. الاسترأبادي، محمد، شرح الرضي على الكافية، تحقيق د. يوسف عمر، جامعة قاريونس، ليبيا، 1978م.
12. الأنباري، عبد الرحمن، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث، مصر، ب ت.
13. الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط، عناية عرفات حسونة وغيره، دار الفكر، بيروت، 1992م.
14. أنيس، د. إبراهيم، الأصوات اللغوية، دار الطباعة الحديثية، مصر، 1979م.
15. الثماني، عمر بن ثابت، شرح التصريف، تحقيق الدكتور إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض، 1999م.
16. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ب ت.
17. الجندي، د. أحمد، اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، تونس ليبيا، 1978م.
18. جهاوي، الدكتور عوض المرسي، ظاهرة التنوين في اللغة العربية، الخانجي، القاهرة، 1982م.
19. حسان، د. تمام، مناهج البحث اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1990م.
20. حسان، دكتور تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، القاهرة، 1992م.
21. الحملاوي، الشيخ أحمد، شذا العرف في فن الصرف، مطبعة الحلبي، مصر، 1965م.
22. حمودة، د. طاهر، ظاهرة الحذف في درس اللغوي، الدار المصرية، الإسكندرية، ب ت.
23. الدماطي، محمد بن أحمد، براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف، تحقيق الدكتور محمد العمروسي، الدار الفنية، القاهرة، 1988م.
24. الزمخشري، محمود، الكشاف، انتشارات آفتاب، تهران، ب ت.
25. سيبويه، عمرو، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1973م.

26. الشرجي، عبد اللطيف، انتلاف النصره، تحقيق الدكتور طارق الجناحي، عالم الكتب، بيروت، 1987م
27. الصبان، محمد بن علي، حاشية الصبان على الأشموني، مكتبة الإيمان، مصر، ب ت
28. عبد الجليل، د. عبد القادر، الصرف الصوتي، دار أزملة للطباعة والنشر، الأردن، 1998م
29. العشائر، محمد بن محمد بن أبي اللطف، الموضح المبين لأقسام التنوين، تحقيق الدكتور محمد عامر حسن، مكتبة المجلد العربي، مصر، 1988م
30. عفيفي، الدكتور أحمد، ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996م
31. العكبري، أبو البقاء، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق الدكتور علي البجاوي، دار إحياء الكتب العربية، مصر، 1976م
32. الفراهيدي، الخليل، العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، دار الهلال، بيروت، 1986م
33. الميرد، محمد، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، ب ت
34. النحاس، أحمد بن محمد، إعراب القرآن، تحقيق د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988م

قراءة في البعد الدلالي العقائدي للفعل المجرد الثلاثي دراسة في المستوى الصرفي

د. لخضر حداد
أستاذ محاضر بكلية العلوم الإسلامية: professor lecturer
جامعة الجزائر

مقدمة

لقد وجدنا كثيرا من الباحثين قد اهتموا بالقضايا اللغوية ذات الصلة بالنص القرآني، فكانت عنايتهم بها عناية فائقة، حيث تركّزت جلّ أبحاثهم في الحديث عن لغة القرآن الكريم، وأسلوبه وخصائصه التركيبية، وصوره البيانية، كما تعدّى هذا الاهتمام إلى نصوص الحديث النبوي الشريف، فتناولوا أهم القضايا النحوية واللغوية التي تضمنها كتاب "عمدة القارئ شرح صحيح البخاري"، لبدر الدين العيني (ت 855 هـ)، كما عرّجوا على "صحيح مسلم"، لمسلم بن الحجاج النيسابوري (ت 261 هـ)، ليستخلصوا منه بعض الظواهر اللغوية التي تستحق الإشادة والتنويه. ولم يُستثن من ذلك بعض كتب التفسير التي حظيت هي الأخرى بالدراسة والبحث في المسائل اللغوية التي استوقفت المفسرين مُطوّلاً.

ودرستنا هذه هي تحاول إمطة اللثام عن بعض الصيغ التي تحمل دلالات عقائدية، وذلك على المستوى الصرفي دون اللجوء إلى المستويات الأخرى من البحث اللغوي.

واقتضت طبيعة الدراسة هذه اتباع الخطوات المنهجية الآتية:

المبحث الأول: تعريف⁽¹⁾ الصرف

1 - الصرف لغة

يأتي الصرف بمعنى الدفع والرد⁽²⁾، يقال صرفته فانصرف، وصرفته أصرّفه تصريفاً، يقال فتصرف، أي طاع قبل التصريف⁽³⁾. قال الله عزّ وجلّ في محكم تنزيله: "ثُمَّ صَرَفَكُمْ عَنْهُمْ لِيَبْتَلِيَكُمْ"⁽⁴⁾ وقال أيضاً: "أَلَا يَوْمَ يَأْتِيهِمْ لَيْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُمْ"⁽⁵⁾

2 - الصرف في الاصطلاح: التصريف علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب⁽⁶⁾.

يقو ابن السراج⁽⁷⁾: "هذا الحدّ إنما سُمّي تصريفاً لتصريف الكلمة الواحدة بأبنية مختلفة، وخصوا به ما عرض في أصول الكلام، وذواتها من التغيير، وهو ينقسم خمسة أقسام، زيادة وإبدال وحذف، وتغيير الحركة والسكون، وإدغام وله حد يعرف به"⁽⁸⁾.

أما التعريف الذي أورده الشيخ الحملوي، فلا يختلف عن سابقه إلا أنّه أضاف كلمة "بناء" إلى التعريف حيث يقول: "علم بأصول يُعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء"⁽⁹⁾.

3 - أهمية علم التصريف

وقد تحدث أهل العلم عن مكانة علم التصريف وأهميته، واستحسان تعلّمه بعد علم النحو، إذ رأوا فيه نوعاً من المشقة والصعوبة للمبتدئ، وفي هذا المعنى يقول ابن جني (ت392هـ): "فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتقلّبة، إلا أن هذا الضرب من العلم لما كان عويصاً صعباً بُدئ قبله بمعرفة النحو، ثم جيء به بعد؛ ليكون الارتياض في النحو موطناً للدخول فيه، ومُعِيناً على معرفة أغراضه ومعانيه، وعلى تصرف الحال"⁽¹⁰⁾.

وقد تبنّى الفكرة نفسها ابن عصفور، وسار على خطى ابن جني، حيث قال: "وقد كان ينبغي أن يقدّم علم التصريف على غيره من علوم العربية، إذ هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب. ومعرفة الشيء في نفسه، قبل أن يتركب، ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب. إلا أنه أُرْخِرَ للطفه ودقته، فجعل ما قدم عليه من ذكر العوامل توطئة له، حتى لا يصل إليه الطالب، إلا وهو قد تدرب وارتاض للقياس"⁽¹¹⁾.

ومن الكلام السابق، فقد بدا لنا جلياً مدى أهمية علم الصرف وخصوصيته، بل لا يمكن أن يستغني عنه الباحثون في مجال الدراسات اللغوية ذلك أنه "ميزان العربية؛ ألا ترى أنه قد يؤخذ جزء كبير من اللغة بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا من طريق التصريف"⁽¹²⁾.

ومما لا شك فيه أيضاً، أن علم الصرف هو الطريق الموصل إلى الاشتقاق، وأن بعض القضايا العقدية لا يمكن الخوض فيها إلا بالاستعانة بعلم الصرف، ولهذا قال ابن عصفور: "ألا ترى أن جماعة من المتكلمين امتنعوا من وصف الله سبحانه - بـ "حنان"، لأنه من الحنين، والحنّة من صفات البشر الخاصة بهم، تعالى الله عن ذلك؟ وكذلك امتنعوا أيضاً من وصفه بـ "سخي"، لأن أصله من الأرض السخاوية وهي الرخوة. بل وصفوه بـ "جواد"؛ لأنه أوسع في معنى العطاء، وأدخل في صفة العلاء. وامتنعوا أيضاً من وصفه

ب"الذاري"، وإن كان من العلم، لأن أصله من الدَّرِيَّة. وهي شيء يضعه الصَّائد لضرب من الجيلة والخديعة"⁽¹³⁾.

المبحث الثاني: علاقة الصيغة الفعلية بالجانب العقدي:

إنَّ أول ما أتناوله بالدراسة هو بعض الصيغ الفعلية الواردة في القرآن الكريم والتي لها علاقة مباشرة بالجانب العقدي، وقد تفتن إلى هذا المعنى ابن قيم الجوزية حيث قال: "لو لم تكن أسماؤه مشتملة على معان وصفات لم يسُغ أن يخبر عنه بأفعالها، فلا يقال: يسمع ويرى، ويعلم ويقدر ويريد، فإن ثبوت أحكام الصفات فرع ثبوتها، فإذا انتفى أصل الصفة استحال ثبوت حكمها"⁽¹⁴⁾.

ويعتبر الفعل النواة الرئيسية المكونة للجملة الفعلية، وقد جاءت تعريفات الفعل عند النحاة متباينة ومختلفة إلى أن استقر عند أبي علي الفارسي (377هـ) حيث عرّف الفعل قائلاً: "حد الفعل كل لفظة دلت على معنى مقترن بزمان محصل"⁽¹⁵⁾.

وما يمكن ملاحظته أن تعريف أبي علي الفارسي هو الأكثر تداولاً عند النحاة بداية من القرن الرابع الهجري إلى يومنا هذا. كما عرف مصطلح الفعل تطوراً كبيراً على يد النحاة المتأخرين⁽¹⁶⁾.

أبنية أفعال الأسماء والصفات

- **المجرد**⁽¹⁷⁾: هو ما كانت أحرفه أصولاً، وينقسم قسمين: المجرد الثلاثي والمجرد الرباعي.

وللمجرد الثلاثي ثلاثة أوزان هي فَعَلَ وفَعِلَ وفَعُلَ، وله ستة أوزان باعتبار المضارع، يشترك في خمسة منها المتعدي واللازم وهي: (فَعَلَ - يَفْعَلُ) و(فَعَلَ - يَفْعُلُ) و(فَعِلَ - يَفْعِلُ) و(فَعِلَ - يَفْعُلُ)، و(فَعُلَ - يَفْعُلُ).

أولاً: صيغة [فَعَلَ، يَفْعَلُ]

فأما فَعَلَ، يَفْعَلُ فتفتح عين المضارع إذا كانت الهمزة أو الهاء أو الحاء أو العين أو الخاء لا ما أو عينا.

وما جاء من أسماء الله الحسنى في القرآن الكريم بهذه الصيغة ما يأتي:
- بدأ، يبدأ: في مثل قول الله عز وجل: "قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ"⁽¹⁸⁾. وقوله عز وجل أيضاً: "الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ"⁽¹⁹⁾.

- بَعَثَ، يُبْعَثُ: في مثل قول الله عز وجل: "كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ"⁽²⁰⁾.

وقوله: "لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ" (21).
 وقوله أيضا: "وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنْ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا
 الطَّاغُوتَ" (22).

- سَمِعَ، يَسْمَعُ: وردت هذه الصيغة في قوله تعالى: "لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ
 الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ" (23). وقوله أيضا: "قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ
 الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ
 بَصِيرٌ" (24). وقوله كذلك: "قَالَ لَا تَخَافَا إِنَّنِي مَعَكُمَا أَسْمِعُ وَأَرَى" (25).

والملاحظ في هذه الصيغ أن عين مضارعها جاءت مفتوحة، يقول سيبويه
 (ت108هـ) معللا وقوع هذه الظاهرة: "وإنما فتحوا هذه الحروف لأنها سفلت
 في الحلق، فكرهوا أن يتناولوا حركة ما قبلها بحركة ما ارتفع من الحروف،
 فجعلوا حركتها من الحرف الذي في حيزها وهو الألف، وإنما الحركات من
 الألف والياء والواو" (26).

وأما ابن جني، فيرى أن المسألة تعود إلى العلاقة بين الحرف والمخرج حيث
 يقول: فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء والضمة بعض الواو، وقد
 كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة، والكسرة الياء
 الصغيرة، والضمة الواو الصغيرة، وقد كانوا في ذلك على طريق
 مستقيمة" (27).

والظاهرة هذه يمكن تفسيرها "بالعلاقة بين جرس الفتحة ومخرج حروف
 الحلق، والحركة الوحيدة التي تتصف بالانفتاح هي الفتحة، ومن هذه الصفة
 أخذت اسمها" (28).

وقد رصد لنا النحاة القدامى، صيغا من هذا الباب [فَعَلَ - يَفْعَلُ]، وقد وردت
 على الأصل، لكنها خالفت تلك العلاقة التي ذكرت آنفا، ومن هذه الأفعال
 على سبيل المثال: هُنَأَ يَهْنِئُ، ونَزَعَ يَنْزِعُ، ونَطَحَ يَنْطِحُ، وشَعَرَ يَشْعُرُ،
 ومَخَضَ يَمْخُضُ، ونَخَلَ يَنْخُلُ (29).

واللافت للانتباه في هذه الأفعال عدم تأثير حروف الحلق في حركة العين،
 ولا يعني ذلك التقليل من شأن الأفعال التي فتح عين مضارعها. وهكذا يبدو
 لنا عناية القدامى ودقتهم في معالجة الجانب الصوتي التي تتميز بها اللغة
 العربية عن سائر اللغات الأخرى.

يقول ابن الأثير (ت630هـ) معززا الفكرة السابقة: "فإن أكثر اللغة مستعمل
 على غير مكروه، ولا تقتضي حكمة هذه اللغة الشريفة التي هي سيدة اللغات
 إلا ذلك، ولهذا أسقط الواضع حروفا كثيرة في تأليف بعضها مع بعض
 استئثارا واستكراه، فلم يؤلف بين حروف الحلق كالحاء والحاء والعين،
 وكذلك لم يؤلف بين الجيم والقاف، ولا بين اللام والراء، ولا بين الزاء
 والسين، وكل هذا دليل على عنايته بتأليف المتباعد المخارج، دون

المتقارب" ...ثم يضيف قائلاً: "لكننا نرى من الألفاظ ما إذا عكسنا حروفه من الشفة إلى الحلق أو من وسط اللسان أو من آخره إلى الحلق لا يتغير، كقولنا غلب؛ فإن العين من حروف الحلق، واللام من وسط اللسان، والباء من الشفة، وإذا عكسنا ذلك صار بلغ، وكلاهما حسن مليح"⁽³⁰⁾.

ثانياً: صيغة [فَعَلَ، يَفْعُل]

ومن هذا الباب في مثل قولك: "سكت يسكت، وجاع يجوع، ودنا يدنو، ودخل يدخل، وجال يجول، وخطا يحطو، وسما يسمو، وما إلى ذلك"⁽³¹⁾.

وما جاء في القرآن الكريم من هذه الصيغة ما يأتي:

- بَسَطَ يَبْسُطُ: في قوله عز وجل: "وَاللَّهُ يَفْقِضُ وَيَبْسُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ"⁽³²⁾.
وقوله: "اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ"⁽³³⁾. وقوله أيضاً: "إِنَّ رَبَّكَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا"⁽³⁴⁾.

وقد ورد الفعل في السياق القرآني بصيغة المضارع في سورة القصص، 82، والعنكبوت، 82، والروم، 37، وسبأ، 39/36، والزمر، 39، والشورى، 12، والروم، 48.

وورد بصيغة الماضي في موضع واحد في قوله تعز وجل: "وَلَوْ بَسَطَ اللَّهُ الرِّزْقَ لِعِبَادِهِ لَبَغَوْا فِي الْأَرْضِ"⁽³⁵⁾.

وليس المقصود هنا البحث في أزمنة الفعل، بل عمدنا ذكرها للتنبيه فقط، ذلك أن بحثنا يقتصر على دراسة الصيغة في جانبها الشكلي، وما يعترضها من تغيير في الحركة بفعل بعض العوامل ذات الصلة بالصوتيات.

- حَكَمَ يَحْكُمُ: في قول الله عز وجل: "فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ"⁽³⁶⁾. وقوله تعالى: "وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ"⁽³⁷⁾. وقوله أيضاً: "أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ أَوْثَقُوا تُصَبِّحًا مِنْ الْكِتَابِ يُدْعَوْنَ إِلَى كِتَابِ اللَّهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ تَمَّ يَتَوَلَّى فَرِيقٌ مِنْهُمْ وَهُمْ مُعْرِضُونَ"⁽³⁸⁾.

وجاء الفعل بصيغة المضارع في السياق القرآني في المائدة، 1، والأعراف، 87، ويونس، 10، ويوسف، 80، والرعد، 41، والنحل، 124، والحج، 56 - 69، الزمر، 3، والممتحنة، 10.

وقد ورد بصيغة الماضي في موضع واحد في سورة غافر في قوله عز وجل: "قَالَ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا كُلٌّ فِيهَا إِنَّ اللَّهَ قَدْ حَكَمَ بَيْنَ الْعِبَادِ"⁽³⁹⁾.

ثالثاً: صيغة [فَعِلَ، يَفْعِل]

وما جاء على هذا الوزن بكسر العين في القرآن الكريم ما يأتي:

- قَضَى، يَقْضِي: في قول الله عز وجل: "وَإِذَا قُضِيَ أَمْرٌ فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"⁽⁴⁰⁾. وقوله أيضاً: "وَقَضَيْنَا إِلَيْهِ ذَلِكَ الْأَمْرَ أَنَّ دَابِرَ هَوْلَاءِ مَقْطُوعٌ مُصْبِحِينَ"⁽⁴¹⁾.

وقد جاء الفعل بصيغة الماضي في السور الآتية: الإسراء/23/4، ومريم/35، وغافر/68، وفصلت/12، فصلت/12، القصص/44، سبأ/14.

- جاء، يجيء: في مثل قوله عز وجل: "وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا" (42).
لقد تفتن النحاة القدامى عند استقرارهم للصيغ، في البابين الأخيرين [فعل، يفعل - وفعل، يفعل] بأن "ليس أحدهما أولى به من الآخر ولا فيه عند العرب إلا الاستحسان والاستخفاف فمما جاء واستعمل فيه الوجهان قولهم: نفر ينفر وينفر وشتم يشتم ويشتم، فهذا يدل على جواز الوجهين فيهما، وأنهما شيء واحد لأن الضمة أخت الكسرة في الثقل؛ كما أن الواو نظيرة الياء في الثقل والإعلال؛ ولأن هذا الحرف لا يتغير لفظاً ولا خطه بتغيير حركته. وعن أبي زيد أنه قال: طفت في غلبا قيس وتميم مدة طويلة أسأل عن هذا الباب صغيرهم وكبيرهم لأعرف ما كان منه بالضم أولى، وما كان منه بالكسر أولى؛ فلم أجد لذلك قياساً وإنما يتكلم به كل امرئ منهم على ما يستحسن ويستخف، لا على غير ذلك.

ونظراً المختاراً للكسر هنا وجد الكسر أكثر استعمالاً عند بعضهم؛ فجعله أفصح من الذي قل استعماله عندهم، وليست الفصاحة في كثرة الاستعمال، ولا قلته وإنما هاتان لغتان مستويتان في القياس والعلة وإن كان ما كثر استعماله أعرف وأنس لطول العادة له" (43).

ومما سبق ذكره نستشف الحيرة التي انتابت النحاة بسبب تغيير حركة عين المضارع من فعل، يفعل إلى فعل يفعل، وعدم ثباتها على حركة واحد، مما أدى ذلك إلى وقوع خلاف بسيط بين النحاة في هذه المسألة، قال أبو علي: "هذان المثالان يعني يفعل ويفعل جاريان على السواء في الغلبة والكثرة. قال وقال أبو الحسن يفعل أغلب عليه من يفعل، قال أبو علي: وذلك ظن إنما توهم ذلك من أجل الخفة نحكم أن يفعل أكثر من يفعل ولا سبيل إلى حصر ذلك فيعلم أيهما أكثر وأغلب، غير أنا كلما استقرينا باب فعل الذي يعتقب عليه المثالان يفعل ويفعل وجدنا الكسر فيه أفصح، وذلك للخفة كقولنا: خفق الفؤاد يخفق ويخفق وحجل الغراب يحجل ويحجل وبرد الماء يبرد ويبرد وسمط الجدي يسمطه ويسمطه وأشبه ذلك مما قد نقصاه متقنو اللغة، كالأصمعي وأبي زيد وأبي عبيد وابن السكيت وأحمد بن يحيى فهذا مذهب أبي علي في يفعل يفعل" (44).

وخلاصة القول في هذين البابين أن المسألة تعود إلى السماع، "فما كان على فعل من مشهور الكلام مثل: ضرب ودخل فالمستقبل فيه على ما أتت به الرواية وجرى على الألسنة يضرب ويدخل فإذا جاوزت المشهور فأنت بالخيار إن شئت قلت يفعل أو يفعل" (45).

رابعاً: صيغة [فعل، يفعل]

يأتي الفعل على هذه الصيغة من الصحيح والمعتل وكذلك المضعف⁽⁴⁶⁾. ومن أمثلة ذلك: أَسَى يَأْسَى، وَأَمِنَ يَأْمَنُ، وَجَزَعَ يَجْزَعُ، وَحَزَنَ يَحْزَنُ، وَحَصِرَ يَحْصِرُ..⁽⁴⁷⁾

ويأتي من هذا الباب في القرآن الكريم على النحو الآتي:

- بَقِيَ يَبْقَى: في مثل قول الله عز وجل: "وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ"⁽⁴⁸⁾

- شَهِدَ، يَشْهَدُ: نحو قوله سبحانه وتعالى: "شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَانِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ"⁽⁴⁹⁾.

خامساً: صيغة [فعل، يفعل]

والأفعال التي جاءت في هذا الباب قليلة جداً ذكرها سيبويه وهي: يئس يئس، وورم يرم، وورع يروع.

ومن أمثل ما ورد في هذه الصيغة في السياق القرآني ما يأتي:

- قَدِرَ يَقْدِرُ: في مثل قول الله عز وجل: "اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ"⁽⁵⁰⁾. وقوله أيضاً: "إِنَّ رَبَّكَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا"⁽⁵¹⁾.

ولم يرد الفعل بصيغة الماضي حسب علمنا؛ بل انتشر في بقية السور بصيغة المضارع على الشكل الآتي: الروم/37، وسبأ/36، والزمر/52، والشورى/12 والبلد/5.

سادساً: صيغة [فعل، يفعل]

أفعال هذا الباب قليلة الوجود، فضلاً عن مجيئها في الأسماء والصفات، يقول ابن جني: "وعلمته عندي أن هذا موضع معناه الاعتلاء والغلبة، فدخله بذلك معنى الطبيعة والنحيظة التي تغلب ولا تغلب، وتلازم ولا تفارق. وتلك الأفعال بابها: فَعَلَ يَفْعُلُ، نحو: فَهَ يَفْهَهُ إذا أجاد الفقه، وعَلَّمَ يَعْلُمُ إذا أجاد العلم"⁽⁵²⁾.

خاتمة:

لقد حاولنا في بداية هذه الدراسة المتواضعة التقيد بالعنوان قدر الاستطاعة، ولم نتطرق إلى الجوانب الأخرى ذات الصلة بالموضوع، واكتفينا في ذلك بالمستوى "الصرفي" في معالجة الظاهرة اللغوية، ثم أبرزنا بعض آراء الفُدامي القيمة في هذا المجال عند استقراءهم لمختلف الصيغ الفعلية. إننا نؤمن أنَّ أي دراسة لظاهرة لغوية ما، ينبغي أن تُعالج ضمن مستوياتها اللغوية المعروفة لدى الباحثين في هذا المجال وهي، المستوى الصرفي

والمصوّتي والنحوي والدّلالي؛ لأننا نعتقد أن تلك المستويات غالباً ما تتكامل وتتقاطع فيما بينها، لتأتي النتائج أقل ما يمكن أن يقال عنها أنها مرضية. وقد يسأل سائل، والحيرة تكاد لا تفارقه، لما ربطتم الدرس اللغوي بالجانب العقدي؟ والجواب عن هذا السؤال يكون على النحو الآتي:

أولاً: لا نريد أن تُوجّه المسائل اللغوية توجيهها بما تمليه المذاهب العقدية، كما كان الحال في الخلافات التي وقعت بين مختلف المدارس الكلامية في قضايا عقائدية شائكة.

ثانياً: لقد بات من الضروري إعادة النظر في مادة "العقيدة" وتنقيتها مما علق بها من شوائب وعرضها على ناشئتنا بصورة ناصعة ومنهج بسيط، بعيدٍ عن الخلافات المذهبية.

الهوامش والمصادر:

- 1 - يقال الصّرف والتّصريف، وهما بمنزلة واحدة، قال صاحب كشاف اصطلاحات الفنون: "التّصريف هو علم الصرف"، ويسمى أيضاً علم التّصريف. انظر، التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ص 16.
- ويرى البصريون أن "الأصل في الأسماء كلها الصرف". انظر، عبد الرحمن بن محمد، كمال الدين بن الأنباري، الإتصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، المكتبة العصرية، ط 1، 1424هـ - 2003م، 399/2.
- 2 - الشريف على الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ص 174.
- 3 - ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، دار الأوزاعي للطباعة والنشر، ط 2، بيروت - لبنان، ص 19.
- 4 - آل عمران/ 152.
- 5 - هود/ 8.
- انظر، الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، تح: نديم مرعشلي، دار الكاتب العربي، 1972م، مادة "صرف"، والزمخشري، أساس البلاغة، مادة صرف/ 353، وابن منظور، مادة صرف.
- 6 - محمد بن الحسن الأستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدينية، ط 1، 1425هـ - 2004م، 1/1.
- 7 - هو أبو بكر محمد بن السّري بن سهل البغدادي، أديب ولغوي ونحوي، توفي سنة 316هـ.
- انظر، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر، 1964م/ 112/114، والخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، مطبعة الخانجي، القاهرة - مصر، 5/319.
- 8 - ابن السراج، أبو بكر بن سهل، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط 4، بيروت - لبنان، 1999م، 3/231.
- 9 - أحمد الحمالوي، شذا العرف في فن الصرف، مطبعة دار الكتب المصرية، ط 5، القاهرة 1927م، ص 3.

- 10 - ابن جني، المنصف، دار إحياء التراث القديم، ط 1، 1373هـ - 1954م، ص 3.
- 11 - ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، ط 2، بيروت - لبنان، 1979م، 30/1.
- 12 - المصدر السابق، ص 27. وانظر أيضا، ابن يعيش، شرح الملوك في التصريف، ص 17.
- 13 - ابن عصفور، الممتع في التصريف، 28/1.
- 14 - ابن قيم الجوزية أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق وتعليق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي ط 1، بيروت - لبنان، 53/1.
- 15 - أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، 7/1.
- 16 - انظر، أميرة علي توفيق، نظرات في الفعل وتقسيماته في النحو العربي، مكتبة زهران، القاهرة، 1981م، ص 22.
- 17 - السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح محمد أحمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل بيروت - لبنان، د.ت.ط، 37/2.
- 18 - العنكبوت، 20.
- 19 - السجدة، 7.
- 20 - البقرة، 21.
- 21 - آل عمران، 164.
- 22 - النحل، 36.
- 23 - آل عمران، 181.
- 24 - المجادلة، 1.
- 25 - طه، 46.
- 26 - سيبويه أبو بشر عمرو بن قنبر، الكتاب، مكتبة النهضة، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، ط 7، 1977م، 252/2. وانظر، ابن هشام، نزهة الطرف في علم الصرف، ص 100. وانظر أيضا، السيوطي، المزهر، 38/1. وابن السراج، الأصول في النحو، 3/102.
- 27 - ابن جني أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1421هـ - 2000م، 33/1 دي.
- 28 - الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تقديم صالح القرماضي، المطبعة العربية تونس، ط 3، 1992م، ص 91.
- 29 - انظر، سيبويه، الكتاب، 253/2، وابن السراج، الأصول في النحو، 3/102 - 103.
- 30 - ابن الأثير ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت.ط، ص 172 - 174.
- 31 - انظر، سيبويه، الكتاب، 217/2. والسيوطي، المزهر، 38/2 - 39، وابن السراج، الأصول في النحو، 3/87، وابن يعيش، شرح الملوك في التصريف، ص 61، والحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 12.
- 32 - البقرة، 245.
- 33 - الرعد، 26.
- 34 - الإسراء، 30.
- 35 - الثوري، 27.
- 36 - البقرة، 113.

- 37 - البقرة./213
- 38 - آل عمران./23
- 39 - غافر./48
- 40 - البقرة./2
- 41 - الحجر./66
- 42 - الفجر./22
- 43 - السيوطي، المزهري في اللغة، 207/1 - 208.
- 44 - ابن سيده أبو الحسن علي بن إسماعيل، المخصص، تح: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط 1، 1417 هـ - 1996 م، 4/276
- 45 - ابن القطاع علي بن جعفر بن علي السعدي أبو القاسم، كتاب الأفعال، عالم الكتب ط 1، 1403 هـ - 1983 م، 11/1 - 12.
- 46 - انظر، ابن السراج، الأصول في النحو، 156/3 - 157.
- 47 - انظر، الحملوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 13. وابن هشام، نزهة الطرف في علم الصرف، والسيوطي، المزهري، 38/2
- 48 - الرحمن./27
- 49 - آل عمران./18
- 50 - الرعد./26
- 51 - الإسراء./30
- 52 - ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، د.ت.ط، 225/2. قال الرضي الاسترأبادي: "ولا يجئ من هذا الباب أجوف يائي، ولا ناقص يائي، لأن مضارع فَعَلٌ يَفْعُلُ بالضم لا غير، فلو أتيا منه لاحتجت إلى قلب الياء ألفاً في الماضي، وفي المضارع واواً". محمد بن الحسن الرضي الأسترأبادي، نجم الدين، شرح شافية ابن الحاجب، تح: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف
- ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، 1395 هـ - 1975 م، 76/1.

دراسات فكرية وتاريخية

نهضة الإسلام و الظروف المواقبة لها

نهضة الإسلام و الظروف المواقبة لها

الدكتورة عائدة قاسموفا شهلار

أستاذة الأدب العربي بجامعة باكو الحكومية

عضوة الهيئة الاستشارية جامعة ابن رشد

إن العصر الرابع الهجري في تاريخ العرب لا يعرف بحروب مستمرة ومغامرات ودعوى سياسية ودينية فحسب، بل يتميز هذا العصر كذلك بارتفاع وارتقاء العلوم والآداب إلي أعلى المستويات.

وسمى (آدم ميز) Adam Mez هذا العصر عصر نهضة الإسلام ومما يعجب له عندما سئل Adam Mez عن سبب تسميته هذه لم يجب شيئاً وهزّ كتفيه فقط¹

وجرى كثير من الجدل والنقاش بين علماء أوربا خلال سنوات طويلة عن معنى كلمة " النهضة " - Renaissance وعن صفات وميزات المهاد العام الذي درجت عليه حركة النهضة في الشرق والغرب، وعزا بعض المستشرقين عشوائياً خصائص نهضة الغرب إلى الشرق ونسوا سمات التطور المميزة في الشرق، الأمر الذي أدى إلى ظهور بعض الغموض في هذه المسألة وعلى الأخص في معنى كلمة " النهضة " الأصلي كنهضة وبعث الحضارات والمدنيات المنسية المندثرة. فإن كانت النهضة في الحقيقة انتعاش وانبعث المدنيات القديمة، فأية مدنية وأية حضارة انبعثت في العصر العاشر الميلادي في الشرق العربي ؟ .

تضاربت الآراء والملاحظات حول هذا السؤال وادّعى بعض العلماء أنها المدنية اليونانية القديمة وقال آخرون بانه ربما يجب لفت الانتباه كذلك إلى المدنية الفارسية القديم²

و ينبغي أن لا نغفل كون النهضة في الشرق لم تكن بعث وانتباه الحضارات المنسية، بل هي تسترعى الاهتمام كدوام التطور المستمر للوعي وارتفاعه إلى أعلى المستويات. لأن الشرق لم يعيش في القرون الوسطى سنوات الجهالة والخرافة كما كانت في الغرب . ومن هذا المنطلق رأى (بارتولد) Bartold

¹ ميتس . آدم . نهضة الاسلام . المقدمة بقلم الاكاديمي د. بيرتيلس. موسكو

1973 ص.8 (باللغة الروسية)

² المصدر نفسه لا

فرقاً كبيراً بين نهضة الشرق ونهضة الغرب³ فضلاً عن أن القرون الوسطى في الغرب خلافاً للشرق كانت قرون الهمجية البربرية. إن Kraschkovski كراتشكوفسكي "الذي سمى العصر الرابع الهجري "عصر انحطاط الخلافة السياسي وعهد الازدهار الأعلى للتمدن العربي" قال إن اصطلاح Adam Mez "نهضة إسلام" بالنسبة إلى هذا الازدهار محير جداً⁴

وأعتبر شتين Shteyn هو الآخر هذه التسمية غير موافقة للحقيقة⁵ نرى في كلمات هذا العالم إشارة تميز نمو الشرق عن نمو الغرب احسن التمييز وهي إشارة إلى التعليم الديني في الغرب. إن التعليم الديني هو بؤرة هذه المشكلة.

كانت النصرانية آنذاك تسيطر على جميع أنواع الوعي الاجتماعي في الغرب وأدت هذه السيطرة إلى جمود جميع التعاليم العلمية الفلسفية. فقد نسيت العلوم الدنيوية وكذلك المدنية الرومانية اليونانية القديمة ولم ينتشر ولم يزدهر أي اختراع علمي أو أي تصور علمي مخنوقاً في مهده دون التعليم الديني النصراني.

وقد نصبت الكنيسة النصرانية لأصحاب العلم حرباً لا هوادة فيها ولا لين، وأصبحت القرون الوسطى في الغرب عهد المحارق للعلماء البارزين وكذلك عهد التفتيش الديني والمحاكم الدينية (inquisition) على ملايين الناس، حيث قتل وزج في غياهب السجون كثير من الناس بتهمة السحر والعلاقة بقوى الشر والأرواح الخبيثة وكان عدد الضحايا من العلماء والمفكرين نتيجة العقوبات الدينية كبيراً جداً ! و عندما غرق الغرب في حومة الجهالة ووقع في هوة العداوة على العلم والمعرفة نما وترقى الشرق بفضل الإسلام الذي أذكى في نفوس الناس جمره العلم وجذوة المعرفة. وحينما صدت النصرانية بتعذيبها القاسي ارتقاء العقل والوعي، أزاح الإسلام العقبات أمام العلوم المختلفة بصدمة قوية، لأنه كان يعتمد على العقل والوعي والإدراك، لا على الطاعة العمياء.

يسترعى الاهتمام كذلك دور المساجد في ارتقاء العلوم والآداب حينئذ وكانت المساجد ساحات العلم الكبرى، فلم تكن بيوتاً للعبادة فحسب، بل كانت

³ بارتولد. المؤلفات. الجلد السادس. ص 617-629 الاكادمي

⁴ الاكادمي كراتشكوفسكي. المؤلفات المنتخبة زالمجلد الرابع. ص. 171 (بالغة الروسية)

⁵ ف. شتين. اشتراك بلدان الشرق في تمهيد نهضة أوربا. -مجموعة المؤلفات. -الصين و اليابان-تاريخ، ادب. موسكو. 1961. ص. 106 (بالغة الروسية)

أيضاً معاهد لتعليم الشباب⁶، وكان المسجد مثابة المجادلة والمناقشة للفقهاء والمتكلمين والفلاسفة والصوفية وكذلك للشعراء والأدباء وان كثيراً من العلماء البارزين مثل ابن سينا و البيروني والفارابي والآخرين الذين انتفعوا في ملاحظاتهم العلمية من الإسلام وكتابه المقدس كينبوع لا ينفد فلم يكونوا علماء فقط، بل وكانوا حفاظ القرآن أيضاً والموا بعلم الحديث والتفسير والتأويل والفقهاء.

ولا ينبغي لنا أن نهمل أن الإسلام كان يبرز اليهودية والتسامح في مسائل الدين فيفضل المناظرة والمجادلة على الإكراه والإفزاز وعلى الأخص بالنسبة لأهل العلم والأدب. مثلاً، من المعلوم أن أبا العلاء المعري كان شكاكاً وجاء في هذا الصدد في معجم الأدباء لياقوت الحموي:

"...وقد حدثنا عن أبي زكريا أنه قال: قال لي المعري: ما الذي تعتقد؟ فقلت في نفسي: "اليوم أقف على اعتقاده" فقلت له: ما أنا إلا شك، فقال: هكذا شيخك"⁷.

قد تجاوز المعري في بعض أشعاره حد الإفراط وإن بعض أفكاره في مسائل الدين تترك قراءه متحيرين حتى في أيامنا هذه وعند قراءة بعض أشعاره ومنتجاته مثل "رسالة الملائك" و"رسالة الغفران" يستولي على العقل هذا السؤال: كيف كتب أبو العلاء المعري في القرون الوسطى مثل هذه المؤلفات والأشعار ولم يقتل و حتى ما زج في السجن؟ وهكذا شأن أبي نواس الذي اتخذ المجون معياراً لحياته و شعاراً ومذهباً لإبداعه وقام في بعض أشعاره مثل "فتوى فقيه" ضد بعض الأحكام الدينية وكذلك شأن أبي العنانية الذي مال إلى الثانية ...

* * *

بدأت رياح النهضة في الشرق تهب من الصين – من مهد المذنيات القديمة وتربة الثروات المعنوية الروحانية. ونرى النهضة في الصين تتفاوت من النهضة العربية بالظروف التاريخية السياسية التي واكبت هذه النهضة وببواعثها الاجتماعية. بحيث يتوافق في الصين اختمار الوعي وإحياء المعرفة وانتعاش الفنون والآداب مع ازدهار الدولة الإقطاعية الصينية وتوطدها وتعززا وكذلك مع انقطاع الحملات الخارجية والحروب الداخلية. وكان المهاد العام الذي أرهص ببواكير النهضة في الصين يتصف

⁶ شوقي ضيف. تاريخ الادب العربي. العصر العباسي الاول. مصر. ص. 100.

⁷ ياقوت الحموي. تاب ارشاد الاريب الى معرفة الاديبي. المجلد الاول. ص. 171.

بالاستقرار السياسي والثبات الدولي⁸ وإن اختلفت النهضة الصينية عن النهضة العربية الإسلامية في الظروف التاريخية السياسية وفي الشروط الاجتماعية وقد اتفقتا في تجليات النهضة وفي أهدافها وأطوارها وفي التيارات العلمية الإيديولوجية الخاصة بهما واتفقتا كذلك بالهموم الفكرية الباعثة لإدراك إسعاد الإنسان وليس من همنا في هذا البحث أن نستقصي حركة النهضة في الصين ولكننا نريد رسم بعض ملامحها العامة.

برزت النهضة في الصين قبل كل شيء في ازدياد عدد المكتبات. فعدد الكتب المخطوطة في المكتبة الإمبراطورية مثلا كان كبيرا جدا. وقد صدرت في القرن الثامن جريدة عنوانها "أنباء العاصمة" وأخذ الصينيون في القرن التاسع يطبعون الكتب بالحروف الهيروغليفية. ونضج في الصين كثير من العباقرة والنوابغ مثل "خَان يُوِي" (764-824) "لْيُو سَزُون-يُوَان" (773-819) "اويَان سَيُو" (1007-1072) "سَيُو-سَيُو" (1003-1066) وإلخ. ولا ينبغي لنا أن نغفل إن حركة إحياء الوعي واختتمار الإدراك قد اتجهت في الصين ضد التأسيسات الدينية الإيديولوجية الموجودة مثل البوذية والدوسية هذا ما تفتقر به نهضة الصين عن النهضة العربية الإسلامية.

وارتفعت موجات النهضة كذلك في الهند بارتفاع العلوم مثل الطب والرياضيات وعلم النجوم وقد تطور الطب إلى درجة جعلت الأطباء في الهند يقومون بإجراء العمليات الجراحية في جمجمة الإنسان.

وعندما ظهر الإسلام وتوسع وتوطد في الأراضي المنبسطة من الهند إلى الأندلس بدأ ينضج في هذه الأراضي التمدن الإسلامي، وبرع في انتشار وازدهار هذا التمدن ممثلو الأمم الأخرى كتفا بكتف بالعرب وقدموا قسطهم الوفير لكنوز الحضارة الإسلامية⁹.

كما ذكرنا بلغ التمدن الإسلامي ذروة ازدهاره في القرن العاشر الميلادي، وتعددت في ذلك العهد مراكز العلم والحضارة وعندما نشأت الدول الجديدة في أنحاء المملكة الإسلامية بالتفرع والتشعب على مقتضى ناموس الارتقاء، تفرق العلماء وأصبح للعلم مراكز كثيرة يفضل بعضها بعضا وتدرج الانتقال من بغداد شرقا إلى العراق فخرسان فما وراء النهر وغربا إلى الشام ومصر فالمغرب فالأندلس¹⁰ فمن هذا السبب أصبحت المدن أمثال حلب وفسطاط ونيسابور وأصبهان والري وشيراز وبخاري وسمرقند من مراكز العلم والحضارة وترعرعت العلوم الدينية والدنيوية وزادت فروعها وكتبت كثير

⁸ س. محمود فاضل، أدب النهضة في الصين، - اللغة و الأدب، - المجلة النظرية العلمية باكو-1999-1711 (باللغة الأذربيجانية)

⁹ جيب . خ. الأدب العربي. موسكو 1960. ص 36 (بالغة الروسية)

¹⁰ جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص 259

من المؤلفات في الفقه والتفسير والطب والرياضيات وفي علم النجوم والفلسفة والتاريخ والأدب .

وكان هذا العهد كذلك عهد الاختراعات القيمة والموسوعات النفيسة افتتحت آنذاك كثير من المكتبات وازداد عدد المدارس وكما ذكر جيب Gibb كان الأمراء والوزراء يتنافسون في إنشاء وتأسيس المكتبات والمدارس وفي اكتساب واقتناء النسخ الأصلية النادرة للمخطوطات وعلى الأخص النسخ المكتوبة بخط المؤلف نفسه أو بتوقيعه¹¹ وأنشأ وزير بهاء الدولة سابور بن اردشير في كرخ بغداد خزانة كتب وضعها على إفادة الناس. قال ياقوت لم يكن في الدنيا أحسن كتب منها وكانت كلها بخطوط الأئمة المعتمدة وأصولها المحررة.¹² وقد بعث إلى بلاد اليونان من استجلب كتب الفلسفة فأمر بنقلها إلى الفارسية وخزنها في خزائنه وشجع الناس على نسخها ودرسها¹³، وكذلك نوح بن منصور الساماني - كان شديد الحرص على الكتب ورأبها في اقتنائها فجمع مكتبة كبيرة حوت أهم المؤلفات في كل علم من الأدب والشعر والتاريخ والطب والفلسفة، وكان الحكم بن عبد الرحمن الناصر (350-366هـ) هو الآخر مولعا باقتناء الكتب فجمع منها ما لم يجمعه أحد من الملوك قبله وأنشأ في قرطبة مكتبة جمع فيها الكتب من أنحاء العالم وكان يبعث في شرائها رجالا من التجار ومعهم الأموال ويحرضهم على البذل في سبيلها ليتنافس بني العباس في اقتناء الكتب وتقريب الكتاب ... فاجتمع له من الكتب ما لم يسبق له مثيل في الإسلام فجعلوها في قاعات خاصة من قصر قرطبة وأقاموا عليها خازنا ومشرفا ووضعوا الفهارس لكل موضوع على حدة. ذكروا أن فهارس الدواوين وحدها كانت 44 فهرسا في كل فهرس عشرون ورقة وكذلك العزيز بالله (365-386هـ) والحاكم بأمر الله (386-411هـ) من ملوك الدولة الفاطمية أنشأ خزائن الكتب فيها مئات الألوف من المجلدات في العلوم على اختلاف موضوعاتها وانفقا في ذلك الأموال الطائلة¹⁴. وكان من أهم الخصائص والمزايا لهذا العهد أنه نضج العباقر والنوابغ في جميع أنحاء العلم والتمدن وكان العصر العاشر الميلادي عصر الجبايرة في الشعر والنثر والفلسفة والطب والنجوم والرياضيات، أي في كل أنواع العلم والأدب.

¹¹ جيب . خ. الادب العربي. موسكو 1960. ص66 (بالغة الروسية)

¹² جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص 259

¹³ السباعي بيومي. تاريخ الأدب العربي، مصر 1958 ، ص 289

¹⁴ جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص 266-267

ومنهم أبو علي الحسين بن سينا الطبيب والفيلسوف (428) سمّاه الأوربيون Avicenna، حفظ القرآن في طفولته وتعلم الطب وفروعه عندما مرض أمير بخاري نوح بن منصور أبراه. حكى ابن سينا عن نفسه قال:
كان سلطان بخاري في ذلك الوقت نوح بن منصور وأنفق له مرض وكان أسمي اشتهر بينهم بالتوفر على القراءة فاجروا ذكرى بين يديه فسألوه إحضاري فحضرت فشاركته في مداواته وتوسمت بخدمته وسألته يوما الإذن لي في دخول دار كتبهم ومطالعتها وقراءة ما فيها من كتب الطب فأذن لي فدخلت دارا ذات بيوت كثيرة في كل بيت صناديق كتب منضدة بعضها على البعض في بيت كتب العربية والشعر وفي آخر الفقه وكذلك في كل بيت علم مفرد وطالعت فهرس كتب الأوائل وطلبت ما احتجت إليه ورأيت من الكتب ما لم يقع اسمه إلى كثير من الناس فقط¹⁵
كان ابن سينا من المتفردين بسعة العلم وقوة العقل وقد ألف في كل فن من العلم والأدب وتزيد مؤلفاته على مائة وكان لها تأثير كبير في نهضة أوربا الأخيرة¹⁶.

ومنهم الرازي أبو بكر محمد بن زكريا (320هـ)، ذكره محمد بن إسحاق النديم في كتابه قال... "الرازي من أهل الرأي أوجد دهره وفريد عصره قد جمع المعرفة بعلوم القدماء لاسيما الطب كان يتولى رئاسة أطباء مارستان بغداد وجمع في مؤلفاته كل ما كان معروفا من العلوم الطبية في عصره وقال قائل: "ان الطب كان معدوما فأحياه جالينوس، وكان متفرقا فجمعه الرازي وكان ناقصا فأكمله ابن سينا " كان كريما متفضلا بارًا بالناس حسن الرأفة بالفقراء والاعلاء¹⁷ يثير الاهتمام طور استقباله المرضى: وكان يجلس في مجلسه ودونه التلاميذ ودونهم تلاميذهم ودونهم تلاميذ آخرون وكان يجيء الرجل فيصف ما يجد لأول من يلقاه منهم فإن كان عنده علم وإلا تعداه إلى غيره فإن أصابوا وإلا تكلم الرازي في ذلك¹⁸.
كما يبدو لم يكن الرازي طبيبا فقط، بل أستاذًا يبذل الجهد والعرق في تدريس علم الطب وان مجرد الإطلاع على أسماء مؤلفاته يبرهن على سعة علمه وعمق معرفته في العلوم المختلفة. مثلا كتاباه في " الطب الروحاني " وفي "

¹⁵ انظر القفطي تاريخ الحكماء، ص 418 ابن ابي أصيبعة، طبقات الأطباء، المطبعة الوهابية 1882م، ا، ص: 4

¹⁶ جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II، ص: 388

¹⁷ القفطي تاريخ الحكماء، ص: 473

¹⁸ المصدر نفسه

النفس " يدلان على سعة اطلاعه بالبيسيكولوجيا و كتابه " في علة جذب حجر المغناطيس " يخبر عن إلمامه بحادثة التنويم و كتابه " العلة في السباع والهوام " يشهد أنه كان كذلك بيطاراً وله كتب في الفلسفة والعلوم الإلهية والمنطق والهندسة والكيمياء و الخ.¹⁹

واحد من عباقرة هذا العهد هو الفيلسوف من الفاراب محمد بن محمد بن طرخان أبو نصر الفارابي (339هـ) الملقب بالمعلم الثاني وله كتب في الفلسفة والسياسة والمنطق والرياضيات والنجوم والكيمياء والموسيقى وفي الموضوعات الأخرى، كان براً تقياً لا يطمع في نعم الدنيا، عندما عاش في بلاط سيف الدولة لم يكن يتناول من سيف الدولة في جملة ما ينعم به عليه سوى أربعة دراهم فضية في اليوم يخرجها فيما يحتاجه من ضروري عيشه ولم يكن مغتنياً بهيئة ولا منزل ولا مكسب ويذكر أنه كان يتغذى بماء قلوب الحملان مع الخمر الريحاني فقط.²⁰

أما أبو الريحان البيروني فكان من أشهر علماء الفلك والرياضيات والجغرافيا والتاريخ ... وهو أول من تقدم بنظرية مركزية الشمس و هذا قبل 500 سنة من كوبرنيك Copernicus الذي يعتبر في الغرب أول من أبدى رأياً في هذه النظرية.

وأبو جعفر بن جرير الطبري كان من " أئمة الدنيا علما ودينا " ²¹ فقد كان الإمام الطبري شخصية علمية بالغة التمييز، ولم يكن مجرد عالم من العلماء أو باحث من الباحثين، أو فقيه من الفقهاء أو مفسر من المفسرين وإنما كان موسوعة كبرى لا تحد سعتها ولم يترك ميدانا من ميادين المعرفة إلا وضرب فيه بسهم وافر دارسا وباحثا، وكان أوتي من الصبر والجلد على التحصيل والتأليف والتدريس ما أعجز معه طلابه أن يلاحقوا أماليه ويكتبوا مؤلفاته وقد وازن مؤرخوه بين فترة حياته وفترة إنتاجه فوجدوا أنه كتب بمعدل أربع عشرة ورقة كل يوم ابتداءً من يوم ولادته²²، لقد ترك الإمام الطبري تراثا

¹⁹ المصدر نفسه

²⁰ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، II، ص 134

²¹ الإمام تاج الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، III، ص: 120

²² الإمام الطبري - في ذكرى مرور أحد عشر قرنا على وفاته، ا. كلمة معالي

الأستاذ عبد الهادي أبو طالب، ص: 14

قيماً، وقد ضاع بعض كتبه وبقي منها بعض المؤلفات وأشهرها: "تاريخ الرسل والملوك" و "جامع البيان عن تأويل القرآن". وقال خطيب البغدادي عن مؤلفاته: "وله الكتاب المشهور في تاريخ الأمم والملوك وكتاب في التفسير لم يصنف أحد مثله وكتاب سماه "تهذيب الآثار" لم أر سواه في معناه إلا أنه لم يتمه وله في أصول الفقه وفروعه كتب كثيرة²³

والحسن بن الحسن بن الهيثم أبو علي من نوابغ هذا العصر وامتاز ابن الهيثم بتفوق عقلي ونبوغ علمي وهو "صاحب التصانيف والتأليف في علم الهندسة كان عالماً بهذا الشأن متقناً له متقناً فيه بغوامضه ومعانيه مشاركاً في علوم الأوائل²⁴ سبق له أن أشار إلى حل المعادلات التربيعية قبل قرون من العالم الإيطالي كاردونو Cardono ونعثر على بعض أفكاره الثاقبة في تاريخ الحكماء: "وهو قال: لو كنت بمصر لعملت في نيلها عملاً يحصل به النفع... وصل إلى الموضوع المعروف بالجنادل قبلي مدينة أسوان وهو موضع مرتفع ينحدر منه ماء النيل، فعابنه وباشره واختبره من جانبيه فوجد أمره لا يمشي على موافقة مراده وتحقق الخطاء عما وعد به وعاد خجلاً منخلاً²⁵ وهنا يستحضر بآلنا هذا السؤال: ألا تفكر ابن الهيثم عن إنشاء محطة في أسوان على غرار المحطة الكهربائية المائية التي بنيت على النيل في أواسط القرن العشرين؟

وكان للعرب حظ وافر وفضل كبير في كثير من فروع العلم وعلى الأخص في الكيمياء. اكتشف العرب كثيراً من المركبات الكيماوية ويعود الفضل إليهم في استحضار ماء الفضة (حامض النتريك) وزيت الزاج (حامض الكبريتيك) وماء الذهب (حامض نيتروهيديروكلوريك) واكتشاف البوتاس وروح النشادر وحجر جهنم (نترات الفضة) والسليمانى (كلوريد الزئبق) والراسب الأحمر والمركبات الأخرى²⁶.

برع العرب في التاريخ (الطبري 310هـ، المسعودي 346هـ، مسكويه 321هـ، ابن النديم 385هـ) وفي الجغرافيا (الاسطخري 17هـ، ابن حوقل 17هـ، المقدسي 375هـ) في علم اللغة (اسماعيل الجوهري 398هـ) وكذلك

²³ خطيب البغدادي، تاريخ بغداد. II، ص: 163

²⁴ القفطي تاريخ الحكماء، ص: 165-166

²⁵ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، II، ص: 9

²⁶ جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II، ص: 391

في الآداب (المتنبي 354هـ، أبوفراس الحمداني 357هـ، أبو العلاء المعري 449هـ، بديع الزمان الهمذاني 398هـ)

فما السبب في حركة النهضة والأحياء، واختمار الوعي والشعور التي شملت كل جوانب الحياة المعنوية؟ وأي عامل أصبح حاسما في بروز ونضج أعلام نابهين ومفكرين حقيقيين؟

رأي العلماء في سبب هذا الازدهار هو ازدياد مراكز العلم والثقافة وتكاثر عدد النُصراء والحُماة للعلم والأدب. مثلا في رأي جرجي زيدان " ... إن العلم لا يورق ولا يثمر إلا في ظل ملك أو أمير يتعهد ويأخذ بأيدي أصحابه ... في هذا العصر أكثر الأدب ثمرا واصح إنتاجا لأن العاملين على تعهده تكاثروا. وبعد أن كان نصيره الخليفة أو وزيره أو بعض عماله في بلد واحد، أصبح نصراؤه في هذا العصر عدة ملوك أو أمراء ووزراء في أشهر مدن العالم الإسلامي، قد تعاونت على استثماره قرائح العرب والفرس والترك والروم وغيرهم ممن تعرب أو انخرط في الإسلام من أمم الشرق²⁷. أشار حسن إبراهيم حسن إلى عدة بلاطات أصبحت مراكز للعلم والحضارة:

- اصبهان أو الري حيث أقام بوجه عام الصاحب إسماعيل بن عباد الذي تقلد الوزارة لمؤيد الدولة بن ركن الدولة بعد أبي الفتح بن العميد. وكان بلاط بني بوية هناك كعبة يؤمها العلماء ورجال الأدب.
- البلاط الساماني في بخاري التي وصفها الثعالبي في هذه العبارة فقال: "كانت بخاري في الدولة السامانية مثابة المجد وكعبة الملك ومجمع أفراد الزمان ومطلع نجوم أدباء الأرض"
- بلاط شمس المعالي قابوس بن وشمكير في طبرستان، كان شمس المعالي قابوس بن وشمكير أمير طبرستان من بيت قارين القديم والعريق في الشرق وهو أحد البيوتات السبعة من آل ساسان ببلاد فارس. يرجع نسبه على ما ذكره البيروني إلى قباز والد أنوشروان، أحد ملوك الساسانيين.
- بلاط خوارزم في خيوة وخاصة بلاط خوارزم شاه مأمون الثاني بن مأمون الذي آلت بلاده إلى حكم محمود الغزنوي
- بلاط السلطان محمود الغزنوي في غزنة وقد تمتع بشهرة واسعة ونقل كثيرا من المؤلفات إلى غزنة، كان من احسن السلاطين ميلا إلى الأدب على الرغم من إساءته لرجاله ...
- بلاط الحمدانيين في الموصل وفي حلب خاصة، فقد كانت حضرة سيف الدولة مقصد الوفود وموسم الأدباء وحلبة الشعراء²⁸

²⁷المصدر نفسه، II، 258

²⁸حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام، ص: 332-334

يرى السباعي البيومي هو الآخر سبب النهضة في تشجيع العلماء والأدباء من قبل الملوك والأمراء والوزراء:

"كان آل بوية علماء وأدباء وكثير منهم شعراء، يحبون العلم والأدب ويحثون رجالهم إلى التصنيف والتأليف ويفتحون أبوابهم للشعراء ويغمرونهم بالعطايا والصلوات.

ولم يأل الغزنويون جهداً في نصره العلوم والآداب... وكان مجلس سلطانهم محمود أهلاً بالشعراء والأدباء بهذا التشجيع المصحوب بالتنافس الشديد للعلماء والأدباء في المشرق زخرت بحار التأليف واطرد تيارها حتى نمت العلوم وتم نضجها²⁹

لاشك في أن الأمراء والوزراء قدموا قسطاً كبيراً لنمو العلم والأدب وكفلوا الشعراء والعلماء والأدباء وبرعوا في تشجيعهم بالعطايا والهدايا وعلى هذا المنوال أسهموا إسهاماً مرموقاً في ازدهار التمدن الإسلامي ولكن في رأيي لم يكن دورهم في النهضة عاملاً حاسماً كما يدعي كثير من العلماء ولهذا النهضة دوافع سياسية واجتماعية ومعنوية أخرى أدت إلى اختصار الوعي وارتقاء المعرفة. والآن لنرسل نظرة إلى بعض الجهات المواكبة لعناية هؤلاء الحماة والنصره للعلم والأدب وكذلك إلى بعض أهواءهم في هذا الشأن:

- سيف الدولة الحمداني - يعتبره مصطفى شكعة سبباً مباشراً من أسباب ارتقاء الشعر العربي واستحداث فنون جديدة ويقول: لم تقف عظمة سيف الدولة عند شجاعته في ساحة الحرب وانتصاراته الباهرة والوقوف في وجه أعداء البلاد الإسلامية سداً منيعاً حال دون تقدمهم واحتلال الوطن الإسلامي وحسب، بل كانت له ناحية أخرى من العظمة لا تقل عن عظمتة الحربية، فقد كان راعياً للأدب والفنون وكانت ندوته التي يقيمها في قصره في فترات السلم حافلة بالعلماء والأدباء والشعراء والفلاسفة الذين يقصدونه من كل صوب ويلقون من كرمه ما يدفع بهم إلى تجويد صناعتهم الأدبية³⁰: في المصادر العربية للقرون الوسطى يذكر أنه لم يجتمع بباب أحد من الملوك بعد الخلفاء ما اجتمع بباب سيف الدولة من شيوخ الشعر ونجوم الدهر³¹ من الطبيعي أننا نشارك هذه الملاحظات القيمة ولاكن لا ينبغي لنا أن نهمل

²⁹ السباعي البيومي، تاريخ الأدب العربي، III، مصر 1958، ص: 15-16

³⁰ مصطفى شكعة، سيف الدولة الحمداني، القاهرة 1959، ص: 180

³¹ الثعالبي "يتيمة الدهر"، I، ص: 9

المعلومات الأخرى في هذا الانسان الكبير ،المعلومات التي تلقي ضوءاً على الجوانب الأخرى لمزاجه ولطبعه، جاء في "الكامل في التاريخ" لأبن الأثير بأنه "كان معجباً برأيه يحب أن يستبّ ولا يشاور أحداً لئلا يقال أنه أصاب برأيه غيره"³²

ويقص أبو علي المحسن بن علي التنوخي - معاصر سيف الدولة قصة على لسان أحد رجال حاشية الأمير العربي قائلاً: "كنت يوماً على مجلس حديث وأنس بحضرة سيف الدولة فأدخل إليه رجل فخاطبه فأمر بقتله في الحال فالتفت إلينا وقال "ما هذا الأدب السيء؟ وما هذه المعاشرة القبيحة التي نعاشر ونجالس بها؟ كأنكم ما رأيتم الناس ولا سمعتم أخبار الملوك ولا عشتُم في الدنيا ولا تأديتم بأدب دين ومروءة، قال فتوهماً أنه قد شاهد من بعضنا حالاً يوجب هذا فقلنا: كل الأدب إنما يستفاد من مولانا أطل الله بقاءه وما علمنا أن عملنا عملاً يوجب هذا، فإن رأى أن ينعم بتنبئينا فعل، فقال: ما رأيتموني وقد أمرت بقتل رجل مسلم لا يجب عليه القتل وإنما حملتني السطوة والسياسة لهذه الدنيا النكرة على الأمر به طمعا في أن يكون فيكم رشيد يسألني العفو عنه فاعفو، وتقوم الهيبة عنده وعند غيره، فأمسكتم حتى اهرق دم الرجل وذهب هدر، قال: فأخذنا نعتذر بأننا لم نتجاسر على ذلك، قال: ولا في الدماء؟ ليس هذا بعذر!³³

تدل هذه القصة على أنه كان العلماء والأدباء يخافون من سيف الدولة ولا يتجاسرون على إبداء الرأي وإلقاء القول ضد أمره ربما خوفاً على حياتهم. وهكذا شأن المتنبي في بلاط سيف الدولة: من المعلوم أن المتنبي عندما اتصل بسيف الدولة شرط ألا ينشد الشعر إلا وهو جالس ولا يكلف بتقبيل الأرض عند دخوله عليه ودخل سيف الدولة تحت هذه الشروط وسرعان ما أحرز المتنبي القدر المعلي في مجلسه وأغدق سيف الدولة العطف عليه وأغرقه بالهدايا والصلات من الأموال والخلع والأفراس... وعندما وقع بينه وبين ابن خالويه النحوي كلام أدى إلى نفور ووحشة بينهما ووثب ابن خالويه على المتنبي فضربه بمفتاح كان معه، فشجّه وهذا في حضرة سيف الدولة الذي رأي تصرف ابن خالويه بالشاعر ولكنه صمت ولم يقل شيئاً وأصبح

³² ابن الأثير، الكامل في التاريخ VIII، بيروت 1966، ص: 532

³³ أبو علي التنوخي، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، 1921، ص: 73،

مصطفى شكة، ص: 216-217

صمت سيف الدولة أشدَّ على المتنبي من ضرب ابن خالويه فحزن المتنبي ويُس وخرج إلى مصر.

تدل هاتان الحادثتان اللتان جريتا في بلاط سيف الدولة على أن مجالسه لم تكن مجالس الأُنس فقط ولم تسد في هذه المجالس الألفة والمزاج الطيب والعشرة الحسنة فحسب، بل كثيرا ما كانت هذه المجالس موقع الخوف والرعب والحسد والنميمة والإهانة، حيث حياة كل شاعر وكل أديب كانت تتعلق بشعرة في حضرة حاكم مستبد، حيث كان الهوى يسيطر على العقل والذكاء.

ولما كان الملوك والأمراء يستبدون برأيهم كان مقربوهم أيضا يتصرفون على هواهم ومثل ابن خالويه يهينون الآخرين ويقذفون فيهم وهكذا يبعث الاستبداد الكبير استبدادات صغيرة لا عد لها ويتقشَّى هذا الحال في كل حيز من المجتمع ويؤدي إلى الظلم والجور والزور.

وقد عانى الناس في القرون الوسطى من استبداد الملوك وكثيرا ما عانى الأدباء والعلماء منه بشدة حساسيتهم وسعة وعيهم عندما يجمع في يد شخص واحد

تهجس صدورهم بأزمة وانحطاط النظام السياسي الموجود الذي يعتمد على الاس حكم غير متناهٍ وعندما يأمر شخص واحد على هواه وثم يصدّق على هذا الأمر ويقرّ إجراءاته وكل هذا بدون أية مشورة وأية نصيحة من قبل الناس، تنتهي العاقبة بلا شك إلى زوال وهلاك.

و حيناً بعد حين كان الحكماء يتأثمون ويندمون على ما فعلوا ويستنصرون ويستشيرون أهل العلم والأدب ويبحثون عن طريق الخلاص. شأن الخليفة الراضي بالله:

وقال الراضي لسنان بن ثابت بن قرة الطبيب: أريد أن اعتمد عليك في تدبير بدني وتفقدته والنظر في مصالحه وفي أمر آخر هو أهم إلى من أمر بدني وهو أمر أخلاقي لثقتي بعقلك وفصلك ودينك ومروءتك فقد غلبني الغضب وغمّني ذلك حتى إنني أخرج إلى ما أندم عليه عند سكونه من ضرب أو قتل وأسألك أن تتفقد عيوبي وتصدقني فيها وترشدني إلى علاجها لتزول عني فقال سنان: ...إنك مالك لكل ما تريده قادر عليه أي وقت أردته ولا يمكن لأحد منعك منه، والغضب والغيط يحدثان سكرًا أشد من سكر النبيذ وكما أن الإنسان يفعل في سكره ما لا يقوله ولا يذكره إذا صحا ويندم عليه إذا حدث به استحياءً كذلك يحدث له في سكر الغضب والغيط بل أشد فإذا بدأ بك الغضب وأحسست به فضع في نفسك قبل أن يشتد ويقوى ويخرج الأمر من يدك أن تؤخر العقوبة إلى غد وثاقاً بأن ما تريد أن تعمله في الوقت لا يفوتك عمله في غد وقد قيل من لم يخف فوتاً حلم فإنك إذا فعلت ذلك ذهب السكر وتمكنت من

العقل والرأي الصحيح، فإذا صحوت من سكرتك الغضبي فتأمل الذي أغضبك ولا تشف غضبك بما يؤثمك فقد قيل ما شفى غيظه من أثم بذنبه واذكر قدرة الله عليك وانك محتاج إلى عفوهِ وخاصة في أوقات الشدائد واذكر دائماً قوله تعالى [ليعفووا وليصفووا الا تحبون أن يغفر الله لكم والله غفور رحيم] وإن أوجبت الحال العفو فاعف وإن أوجبت العقوبة كان الأمر إليك ولا تتجاوز قدر العقوبة في الذنب فيذهب ويقبح في الناس ذكرك وإذا أخذت نفسك بهذه مرة وثانية وثالثة صارت بعد ذلك سجية لك وعادة، فاستحسن بحكم ذلك منه ولم يزل يصلح أخلاقه شيئاً فشيئاً حتى صلحت واستقامت فاستطاب فعل الخير ودفع الظلم والجور وبان له أن العدل أريح للسلطان³⁴

وكانت عناية الملوك والأمراء لأهل العلم والأدب تتحدد بالعموم المادي والنصر المالي وتكتفي بإعطاء الخلع والضياع والأموال والأفراس والهدايا الأخرى بدون أية عناية معنوية وحماية نفسية ومن هذا السبب أصبح العلماء والأدباء والشعراء في الضيق المعنوي وتحت الضغط النفسي وكان يزداد كل هذا بتقرّبهم من بلاط الملوك وعلى الأخص حينما أمّ الأديب أو الشاعر أو العالم بوظيفة في البلاط كأبي الفتح بن العميد وزير عضد الدولة أو أبي بكر محمد بن زكريا الرّازي طبيب منصور الساماني.

وعضد الدولة من أشهر الملوك في هذا العهد ومن أبرزهم بحبه للعلم والأدب، يقول ابن الأثير في كتابه "الكامل في التاريخ": "إنه كان حليماً، كريماً، واسع الكرم وكثير البذل وحسن السياسة لرعاياه وجنده، رؤوفا بهم، عادلاً في الحكم بينهم... متخرجاً من الظلم، مانعاً لأصحابه منه، عفيفاً عن الدماء يرى حقها واجباً إلا فيما لا بد منه"³⁵

ولكن معاملته بابن العميد وجوره عليه وامره بقتل الوزير ظلماً تثير الريب في صحة هذه الكلمات. ونقرأ في مصدر آخر: عندما مات ركن الدولة وقام مقامه بالرأي وتلك النواحي ابنه مؤيد الدولة بويه كان الصاحب بن عباد وزيره. نكره أبو الفتح موضعه فبعث الجند على الشغب وهموا بقتل الصاحب... فكتب عضد الدولة إلى أخيه مؤيد الدولة يأمره بالقبض على ابن العميد واستصفاء أمواله وتعذيبه، فقبض عليه وحمله إلى بعض القلاع ويدرّت إليه كلمات في حق عضد الدولة نمت إليه فزادت في استيحاشه منه فانهض من حضرته من تكفل بتعذيبه واستخراج أمواله والتكيل به، فأول ما عمل به أن سمل إحدى عينيّه ثم نكل به وحز لحيتّه وجدع أنفه وعذب بأنواع من العذاب... ووجد على حائط مجلسه بعد قتله:

³⁴ ابن أبي أصيبعة "عيون الأنباء في طبقات الأطباء"، ا، ص: 222-223

³⁵ ابن الأثير "الكامل في التاريخ"، VIII، بيروت، 1966، ص: 670

ملك شد لي عرى الميثاق
لم يحل رأيه ولكن دهري
فقري الوحش من عظامي ولحمي
فعلى من تركته من قريب
بأمان قد سار في الآفاق
حال عن رأيه فشد وثاقي
وسقى الأرض من دمي المهراق
أو حبيت تحية المشتاق³⁶

وأما الرازي الذي كان مولعا بالعلوم الحكيمة وله فيها مصنفات نفيسة وله اكتشافات كيمائية. فقد كان طبيب منصور بن نوح الساماني الذي كان محبا للعلم والعلماء، ألف الرازي في الكيمياء كتبا كثيرة ولم يكن يعتقد ما يعتقد أهله زمانه من إمكان تحويل المعادن الخسيسة إلى معادن نفيسة وإنما كان يؤلف في هذا اعتقاد أهله التماسا للمال... لكن ذلك ألحق به الأذى، لأن منصور الساماني طالبه باستخراج الذهب على الصفة التي ذكرها في كتابه، فلم يستطع، فغضب عليه وأمر أن يضرب بالكتاب على رأسه حتى يتقطع، ثم جهزه وسيّر إلى بغداد. فكان ذلك الضرب سببا في نزول الماء في عينيه. ثم قال الرازي "قد نظرت الدنيا حتى مللت منها فلا حاجة لي إلى عينين"³⁷ وإن مثل هذه الحوادث تكشف القناع عن وجه الملوك والأمراء الذين يعتبرون حماة ونصراء للعلم والأدب وتبرز أنّ عنايتهم للعلماء والشعراء كانت لكبريائهم وشهرتهم ولمنافستهم بعضهم بعضا في استجلاب الأعلام البارزين إلى بلاطهم

ومنهم السلطان محمود الغزنوي الذي لم يهمل أية وسيلة وأية واسطة لاستجلاب العلماء والفلاسفة والشعراء والأدباء البارزين لبلاطه، استجلبهم بالأموال والعطايا وحتى حيناً بعد حين طلبهم من الأمراء الآخرين بصفة إتّواة. عندما كتب محمود الغزنوي إلى مأمون، أمير خوار زم كتابا وطلب أن يرسل إلى غزنة جماعة من رجال العلم والفلاسفة ومن جملتهم ابن سينا الطبيب والبيروني الرياضي المؤرخ وأبو سهل المسيحي الفيلسوف وأبو الحسن الخمار الطبيب وأبو نصر العراقي الرياضي جمعهم مأمون وتلا عليهم الكتاب واعتذر بأنه لا يقوى على رد طلبه فقبل البيروني والخمار والعراقي الذهاب. وفر ابن سينا³⁸ وعاش طول حياته في المنفى المستمر. ووصف ابن سينا حياته وقال "وتصرفت بي الأحوال وتقلدت شيئا من أعمال

³⁶ ياقوت الحموي الرومي "كتاب إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب"، مصر 1928، ص: 349-350

³⁷ جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II، ص: 254

³⁸ المصدر نفسه، ص: 265

السلطان ودعتني الضرورة إلى الارتحال عن بخاري والانتقال إلى كاركانج
ثم دعت الضرورة إلى الانتقال إلى فسا فمنها إلى بارود ومنها إلى طوس
ومنها إلى شقان ومنها إلى سمنقان ومنها إلى جاجرم رأس حد خرسان ومنها
إلى جرجان... ثم مضيت إلى دهستان ومرضت بها مرضاً صعباً وعدت
إلى جرجان وأنشأت في حالي قصيدة فيها بيت القائل:

لما عظمت فليس مصر واسعي
لما غلا ثمني عدمت المشتري³⁹

وأشعار ابن سينا هي أحسن دلالة على حاله الذي لا يطاق، كذلك على حال
كل عالم وأديب عاش في زمان الحساد والجهال والظالمين:
عجبا لقوم بحسدون فضائلي ما بين غيابي إلى عذالي
عتبوا على فضلي وذموا حكمتي واستوحشوا من نقصهم وكمالي
إني وكيدهم وما عتبوا به كالطود بحقر نطحة الأوعال
وإذا الفتى عرف الرشاد لنفسه هانت عليه ملامة أجهال⁴⁰
ولا يسعنا في هذا المقام إلا تذكر ما قاله المتنبي في نفس المعنى:
ومن جاهل بي وهو يجهل جهله وبجهل علمي أنه بي جاهل
ويجهل أني مالك الأرض معسر وأني على ظهر السماكين راجل

وما زلت طودا لا تزول منا إلى أن بدت للضيم في زلازل⁴¹

ولا نرغب في أن نسترسل في الكلام عن ظهراء ونصرء العلم والأدب الآخرين
مثل "كافور" الإخشيدي الذي عندما مات الأخشيد أبو بكر محمد بن طنج
(335هـ) وولى الأمر بعده ابنه أبو القاسم أنوجور فاستولى على الأمر وهو من
خدم الأخشيد، كان أبو القاسم صغيراً وكان كافور أتابكه فلماذا استضعفه وحكم
عليه⁴²

³⁹ القفطي "تاريخ الحكماء"، ص: 417

⁴⁰ ابن أبي أصيبعة "عيون الأنباء في طبقات الأطباء"، 1882، II، ص: 15

⁴¹ شرح ديوان المتنبي، عبد الرحمان البرقوقي، المجلد الثاني III، بيروت، ص:

⁴² ابن الأثير، الكامل في التاريخ، VIII، بيروت 1966، ص: 457

ومن مثل هؤلاء الحماة صاحب بن عباد الوزير البويهبي الذي كان واحد زمانه علما وفضلا وتديبرا وجوده و رأيا وكرما وعالما بأنواع العلوم عارفا بالكتابة وموادها وجمع الكتب ما لم يجمعه غيره حتى أنه كان يحتاج في نقلها إلى أربع مائة جمل⁴³ وعندما أهدى أبو الفرج الأصبهاني "كتاب الأغاني" إلى سيف الدولة فأعطاه ألف دينار وبلغ ذلك صاحب أبا القاسم بن عباد فقال: "لقد قصر سيف الدولة وإنه يستأهل أضعافها"⁴⁴ ولكن معاملته بالمتنبي تنثير الأسف فقط.. أن صاحب كان ينتهي أن يستعبد كبار الكتاب والشعراء ونفسه تسامت إلى استعباد المتنبي وأنه خاب في ذلك وكانت هذه الخيبة جرحا بليغا تنزّي قلب ابن عباد فحقد على المتنبي لأنه ترفع عن مدح رجال من أشباهه صاحب ولم يمدحه وحرّض صاحب عليه الناقدين ولم يكتف بتحريض النقاد على المتنبي، وإنما اندفع يغمره وينائمه برسالة كتبها⁴⁵

ومنهم الوزير المهلبى وعندما ترفع المتنبي عن مدح المهلبى ذهابا لنفسه عن مدح غير الملوك شق ذلك على المهلبى فاغرى به شعراء بغداد حتى نالوا من عرضه وتباروا في هجائه وفيهم ابن الحجاج، ابن سكرة الهاشمي، والحاتمي وأسمعوه ما يكره وتماجنوا به وتنادروا عليه⁴⁶ أما قابوس بن وشمكير فكان مع كثرة فضائله ومناقبه عظيم السياسة وشديد الأخذ، قليل العفو، يقتل على الذنب اليسير⁴⁷ يوجد في إحدى رسائل بديع الزمان الهمداني وصف حاكم مستبد ظالم. ربما عني بديع الزمان بهذا الحاكم قابوس بن وشمكير ومهما يكن فتنثير الإهتمام هذه الرسالة بإحاطة لتصوير للعالم الداخلي المدهش لهذا الظالم كأن هتلر وستالن Hitler أو Stalin أو جائر آخر ينظر إلينا من وراء هذه الرسالة. يالأسف لا تخلو دنيانا حتى في أيامنا هذه من مثل هؤلاء الظالمين الذين يهرقون دماء الناس ولا يرحمون حتى الأطفال والنساء والشيوخ. وقال الهمداني:

...وملك إذا سخط لم ينتظر عقوه فليس بين رضاه والسخط عرجة كما ليس بين غضبه والسيف فرجة وليس من وراء سخطه مجاز. كما ليس بين الحياة

⁴³ نفس المصدر. IX، ص: 110

⁴⁴ ياقوت الحموي الرومي "كتاب إرشاد الأريب"، مصر 1928، ص: 150

⁴⁵ زكي مبارك "الدلائل الأدبية بين المتنبي والصاحب بن عباد" - أبو الطيب

المتنبي. حياته، شعره. بيروت. ص: 33-35

⁴⁶ الثعالبي "نيتمة الدهر I"، ص: 75

⁴⁷ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، IX، ص: 238

والموت معه حجاز فهو سيد يغضبه الجرم الخفي ولا يرضيه العذر الجلي وتكفيه جنابة وهي ارجاف ثم لا تشفيه العقوبة وهي اجحاف حتى أنه ليرى الذنب وهو أضيق من ظل الرمح ويعمى عن العذر وهو أبين من عمود الصبح وهو ذو أننين يسمع بهذه القول وهو بهتان ويحجب بهذه العذر وهو بهتان ذو يدين يبسط أحدهما إلى السفك والسفح ويقبض الأخرى عن العفو والصفح وذو عينين يفتح أحدهما إلى الجرم ويغمض الأخرى عن الحلم فمزحه بين القد والقطع وجده بين السيف والنطع... وأمره بين الكاف والنون ثم لا يعرف من العقاب غير ضرب الرقاب ولا يهتدي من التأنيب إلا لإزالة النعم ولا يعلم من التأديب غير إراقة الدم ولا يحتمل الهنة على حجم النذرة ودقة الشعر⁴⁸

ها هي الصورة الحقيقية لأحد من الملوك والأمراء لأحد من حماة ونصراء وظهراء العلم والمعرفة والأدب، وكيف يمكن أن يقدّر العلم والمعرفة من لا يقدّر الإنسان وحياته؟ وكيف يمكن أن يبرز عناية للعلماء والأدباء والشعراء من "لا يعلم من التأديب غير إراقة الدماء".

* * *

في رأينا ان نهضة الإسلام للقرن العاشر الميلادي لا تقتصر اسبابها بازدياد مراكز العلم وتكاثر الحماة و النصراء للعلم و الادب . و ثمة اسباب سياسية اجتماعية وعلل معنوية بسيكولوجية يتطلب استقصاؤها و معالجتها ارسال النظرية إلى بعض الخواصّ والسمات التي تتميز وتتصف بها هذه النهضة. أولا ان الذي يستجلب الانتباه في النهضة الإسلامية هو انها تظهر كنتيجة وثمره اختمار الوعي والتفكير والتأمل، ونراها كذلك "كمحصلة قيمية تقتضي وعيا والوعي يقتضي إدراكا وهذا بدوره يحتاج إلى بعض الوقت كي ينتج أثره في البنية الفكرية بمستوياتها المختلفة ... ان وعي الإنسان بذاته بداية النهضة وإلى ذلك الوعي الإنساني العام يضاف وعي معرفي يتمثل في إدراك قيمة العلوم والمعارف⁴⁹ " إذن ان النهضة هي وعي الإنسان بذاته وشعوره بالواقع الاجتماعي والسياسي الموجود، وكذلك إدراكه أهمية العلم والمعرفة والآداب وبذله جهدا في طريق ازدهارها وارتقائها.

⁴⁸ كشف المعاني والبيان عن رسائل بديع الزمان للشيخ الطرابلسي، بيروت

1890م، ص: 152-153

⁴⁹ محمد فتوح أحمد، الشعر العربي الحديث، توطئة نقدية لمعجم البابطين للشعراء العرب

المعاصرين ا، ص: 46.

عندما نتناول القضية من هذه الجهة لابد لنا أن نطلع على الظروف التي ادت الى نهضة الوعي والإدراك ونستقصي هذه الظروف من مختلف الجوانب. و ثانيا تحمل هذه النهضة سمة وانطباع الموهبة الإلهية والمنة المقدسة، لأننا نرى كثرة العباقرة والنوابغ ذوي القرائح الجبارة والملكات الفائقة غير العادية ، العباقرة الذين يدهشون الإنسانية بعقلهم وذكائهم ومواهبهم وبقوة ذاكرتهم، والذين لا يستطيع الإنسان حين التعرف عليهم وعلى إبداعهم إلا أن يتفكر بالقوى فوق العادية وعندما نتناول القضية من هذا المطلق لابد لنا أن نأخذ بعين الاعتبار ان كل هذه الملكات والاستعدادات ظهرت في اطار زمان معين في القرن الرابع الهجري .

عند دراسة القضية من الجهة الأولى يتوجب علينا ان نذكر ان اختمار الوعي و ازدهار المعرفة كثيرا ما يظهران نتيجة الظروف القاسية التي تضغط على الانسان و يدفعه ان يبحث عن طريق الخلاص وسبيل الإنقاذ. و هو، بالطبع، يتذكر ماضيه و يبني في خياله مستقبلا احسن يستند على الرقي و النمو في جميع انحاء الحياة، الامر الذي يؤدي الى التفكير العميق و اكتشاف القابليات الكامنة و الملكات المنطوية في اعماق الادراك. إن كل إنسان بعالمه الصغير متصل بالعالم الكبير – بالمجتمع الذي يعيش فيه، بالأمة التي ينسب إليها والوطن الذي يرتبط به بوشائج قوية. لا يحظى الإنسان بخير إذا وقع وطنه تحت وطأة الأجانب ولا يسعد الإنسان إذا تأدت أمته بالعوز والحرمان وعندما يعيش الإنسان في ظروف قاسية تحدث فيه المصائب في كل خطوة وتظهر فيها الكوارث في كل فترة من الطبيعي أن يبحث عن طريق الخلاص لإنقاذ أمته وتحرير وطنه وينتبه وعيه وشعوره ويدرك أهمية العلم والأدب في سبيل الخلاص. وهو يدعو الناس للوقوف بوجه الاستبداد والجهل.

وكان القرن العاشر الميلادي عهد الكوارث والبلايا والحوادث المستمرة وكان هذا العصر قبل كل شئ عصر الحروب والمعارك المستمرة بين ملوك الطوائف، عهد تنازعاتهم على الحكم والسيطرة ونشبت هذه الحروب في أراضي الخلافة العباسية المنقسمة بين الدول الحمدانية والسامانية والبويهية والغزنوية والأخشدية، يتميز هذا العهد بقتل الأهالي ونهب الأراضي وكما كان الملوك والأمراء يقومون بالحروب ضد الدول والسلالات الأخرى مثل حروب الحمدانيين ضد الروم والأخشدية والعباسيين كذلك قامت حروب بين أولاد العموم والأخوة، مثل

الحرب بين ابن سيف الدولة أبي المعالي و ابن خاله أبي فراس الحمداني، الحرب التي أدّت إلى قتل أبي فراس الحمداني⁵⁰. وهكذا شأن البويهيين الذين لم يكتفوا بالحروب ضد العباسيين والحمدانيين والأخشديين فقط، بل تحاربوا وقاتلوا بعضهم بعضاً. أما الخلفاء العباسيون فماتوا كلهم بموت أحمر، قُتل كل خليفة منهم أو سُمِلت عيناه وبرع في ذلك اخوتهم أو أبناء عمومتهم. عرض المسعودي أبو الحسن علي بن الحسين في كتابه "التنبيه والإشراف" لوصف الخلفاء العباسيين في هذا العصر وقال: "وكانوا كالمولى عليهم لا أمر ينفذ لهم. أما ما نأى عنهم من البلدان فتغلب على أكثرهم المتغلبون واستظهروا بكثرة الرجال والأموال واقتصروا على مكاتبتهم بأمره المؤمنين والدعاء لهم وأما بالحضرة فتفرد بالأمور غيرهم فصاروا مقهورين خائفين قد قنعوا باسم الخلافة ورضوا بالسلامة"⁵¹

ولا شك في أن كل هذه الحروب الوحشية أدت إلى العواقب الوخيمة في حياة الشعب: الموت والمرض والجوع والجرائم المختلفة والأُملاق والسفالة ! ها هي ثمرات الحروب الطاحنة وما يعاني من الحروب العشواء من يخوضها لأجل السطوة والحكم ، بل الاناس العاديون و البسطاء هم الذين يعانون و

⁵⁰ وصف ابن الأثير قتل أبي فراس الحمداني وقال: في هذه السنة -357هـ- قتل أبي فراس ابي العلاء سعيد بن حمدان وسبب ذلك أنه كان مقيماً بحمص فجرى بينه وبين أبي المعالي بن سيف الدولة بن حمدان وحشة وطلبه أبو المعالي، فانجاز أبو فراس إلى صدد فجمع الأعراب من بني كلاب وغيرهم وسيرهم في طلبه مع قرغويه فأدركه بصدد فكسبوه فاستأمن أصحابه وهو بمن استأمن منهم فقال قرغويه لغلام له: اقتله، فقتله وأخذ رأسه وتركت جثته في البرية حتى دفنها بعض الأعراب، -ابن الأثير. الكامل في التاريخ، VIII، بيروت 1966، ص588:

⁵¹ كتاب التنبيه والإشراف ، لأبي الحسن علي بن الحسين المسعودي، ليدن،

1967 سنة 1967 ص: 400

يتألمون . وقد وصف بديع الزمان في إحدى رسائله كل هذه الكوارث باحثاً في حياة أهل هراة الشاقة:

"فبهم فشت الأمراض الحادة فخبطت عشواء وأفنت رجالا ثم جد الغلاء وقصد الطعام ووقع الموت العام فمن الناس من لم يطعم أسبوعاً حتى هلك جوعاً ومنهم من تبلغ بالميتة إلى يومنا هذا وهو ينتظر نحيه ليلحق صحبه ومنهم من لا يجد القوت والدرهم على كفه حتى يموت والباقون أحياء كأنهم أموات ترد فرائصهم من هذه النوائق⁵²

لم يحل الضغط والظلم والموت والجوع دون نمو الوعي وارتقاء العقل، بل أصبحت سبباً من الأسباب الحاسمة للنهضة والإرتقاء، لأن كل تأثير يبعث تأثيراً مضاداً وعندما يُسد مجرى النهر تظهر قوته، وهكذا تتشابه قوانين المجتمعات والقوانين الطبيعية، كلما يزداد الظلم تزداد المقاومة عليه وكلما يزداد الإستبداد يزداد شوق الحرية وكلما يزداد الموت يزداد الحب للحياة وفي القرن الرابع جور ونير وظلم وجهل بعض الناس أدت الى نهضة وانتعاش وارتقاء الآخرين.

كما ذكرنا أن الجانب الآخر لهذه النهضة هو أنها تحمل انطباع وسمّة المواهب الإلهية والملكات غير العادية، وقد نضج ونشأ في هذا العهد كثير من العباقرة والنوابغ ذوي قرائح، مثلاً: قد ذكر أبو علي ابن سينا في سيرته ان كثيراً من المسائل اتضح له وجوها في المنام⁵³، وكذلك تنبأ ابن سينا في قصيدة له مطلعها: "احذر بني القران العاشر" عن بعض الحوادث التي جرت بعد عشرين - عن أحوال التتر وقتلهم للخلق وخرابهم للقلاع... وكذلك أشياء أخرى من ذلك كثيرة صحت الأحكام بها في هذه القصيدة مثل القول عن خليفة بغداد كما ذكر⁵⁴.

أن المتنبي الذي كان هو الآخر صاحب الملكات فوق العادية أشار في قصيدة له إلى أنه تلقن له بعض أشعاره في المنام:

أنام ملء جفوني من شواردها

ويسهر الخلق جراها ويختصم⁵⁵

⁵² رسائل بديع الزمان الهمداني، ص 127

⁵³ ابن ابي اصيبعة "طبقات الاطباء" المجلد الثاني، ص 3.

⁵⁴ المصدر نفسه ص 16

⁵⁵ شرح ديوان المتنبي. عبد الرحمان البرقوقى-المجلد الثاني-بيروت. 38.

وتتميز أبناء هذا العهد بذاكرتهم التي لا مثيل لها وقد ترك المتنبي وابو بكر الخوارزمي وبيدع الزمان الهمداني وأبو العلاء المعري معاصريهم مدهوشين بذاكرتهم فوق العادية، مثلاً: اشتهر أبو بكر الخوارزمي (383هـ) بكثرة حفظه الأشعار ويحكى أنه لما جاء إلى صاحب بن عباد استأذن عليه بدون أن يذكر اسمه فدخل عليه الحاجب وأعلمه فقال صاحب "قل له قد ألزمت نفسي أن لا يدخل علي من الأدباء إلا من يحفظ عشرين ألف بيت من شعر العرب"، فخرج إليه الحاجب وأعلمه بذلك فقال له أبو بكر إرجع وقل له هذا القدر من شعر الرجال أم من شعر النساء؟ فدخل الحاجب فأعاد عليه فقال: هذا يكون أبا بكر الخوارزمي "فأذن له في الدخول"⁵⁶

وصف أبو منصور الثعالبي في "يتيمة الدهر" بعض كفايات بيدع الزمان في الحفظ والذاكرة وسوف نتحدث عنها فيما بعد بشيء من التفصيل. وكان أبو العلاء المعري هو الآخر قوي الذاكرة وسريع الحفظ وقد روي الخطيب التبريزي عنه الأعاجيب في هذا الشأن. جاء في معجم الأدباء بأن أبا زكريا التبريزي كان قاعداً في مسجده بمعرة النعمان بين يدي أبي العلاء يقرأ عليه شيئاً من تصانيفه قال: وكنت قد أقمت عنده سنتين ولم أر أحداً من أهل بلدي فدخل المسجد بعض جيراننا فرأيتهم... فقامت وكلمته بلسان الأذرية شيئاً كثيراً إلى أن سألت عن كل ما فلما رجعت وقعدت قال لي أبو العلاء: أي لسان هذا؟ قلت هذا لسان أهل أذربيجان فقال: ما عرفت اللسان ولا فهمته غير أنني حفظت ما قلتما ثم أعاد علي اللفظ بعينه من غير أن ينقص عنه أو يزيد عليه جميع ما قلته وقال جاري فتعجبت غاية التعجب كيف حفظ ما لم يفهم"⁵⁷

يجب لفت الانتباه إلى أن كل هذه المواهب والملكات والقرائح والإستعدادات فوق العادية قد ظهرت في حقبة من الزمان – في القرن الرابع الهجري وفي أواخر الألفية الأولى للتاريخ الميلادي وربما سبب هذا في ماهية هذا الزمان، لأن مفهوم الزمان له حكمة كبيرة، الحكمة التي تطوى في طيات القرآن الكريم:

{يدير الأمر من السماء إلى الأرض ثم يعرج إليه في يوم كان مقداره ألف سنة مما تعدون} (السجدة 5)

{إن يوماً عند ربك كألف سنة مما تعدون} (الحج 47)

كانت النهضة عطاءً إلهياً. جرى الله تعالى المسلمين بعلم وحكمة وكل هذا في مكان يعتبر مهد البعثة والنبوة كما جاء في "مقدمة" ابن خلدون سگان هذا

⁵⁶ جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية. المجلد الثاني. ص. 315

⁵⁷ ياقوت الحموي "كتاب ارشاد الاربيب الى معرفة الاديب". الجزء الاول. 173-174

المكان من البشر أعدل أجساما والوانا واخلقا واديانا، حتّى النبّوات فانما توجد في الأكثر فيها... وذلك أنّ الأنبياء والرسل وانما يختصّ بهم اكمل النوع في خلقهم وأخلاقهم. قال تعالى: {كنتم خير أمة أخرجت للناس} ⁵⁸.

* * *

- تتلخص هذه الدراسة في النتائج الآتية:
- يُعرف العصر الرابع الهجري في تاريخ العرب كعصر النهضة لسبب ارتفاع وارتقاء العلوم والآداب إلى أعلى مستويات
 - يعود الفضل في نهضة واختمار الوعي إلى الإسلام الذي أذكى في نفوس الناس جمره العلم وجذوة المعرفة
 - كان من الخصائص والمزايا لهذا العصر نضج العباقرة والنوابغ في جميع أنحاء العلم والتمدن
 - يعتبر سببا من الأسباب لهذه النهضة إزدياد مراكز العلم والآداب وتكاثر عدد الملوك والأمراء - نصراء الأدباء والعلماء
 - كان عون الملوك والأمراء والوزراء للعلماء والأدباء يتحدد بالنصر المادي بدون عناية وحماية معنوية.
 - وكان يعيش كثير من العلماء والأدباء والشعراء آنذاك تحت الضغط والضييق وفي المنفى المستمر دوماً
 - لم تحل الحروب المستمرة والضغط والظلم والموت والمرض دون نمو العلم والآداب بل أصبحت دافعا من الدوافع الحاسمة لاختمار الوعي والنهضة
 - تحمل نهضة الإسلام انطباع الموهبة الألهمية والمنحة غير العادية.

⁵⁸ ابن خلدون. كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخير في ايام العرب و العجم.

المقدمة. ا.ص. 141.

المصادر

- ابن الأثير، الكامل في التاريخ VIII ، بيروت 1966 ،
ابن أبي أصيبعة "عيون الأنباء في طبقات الأطباء" ، 1882 ، II ،
ابن خلدون. كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم. المقدمة ا.
أبو علي التتوخي، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، 1921 ،
الإمام تاج الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، III ،
الإمام الطبري – في ذكرى مرور أحد عشر قرناً على وفاته، I. كلمة معالي الأستاذ عبد
الهادي أبو طالب،
الثعالبي "يتيمة الدهر"، I ،
السباعي بيومي. تاريخ الأدب العربي، مصر 1958 ،
القفاطي تاريخ الحكماء، ص 418 ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، المطبعة الوهابية
1882م، I ،
جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ،
جيب . خ. الادب العربي. موسكو 1960. (باللغة الروسية)
حسن ابراهيم حسن، تاريخ الإسلام،
خطيب البغدادي، تاريخ بغداد. II ،
زكي مبارك "الدسائس الأدبية بين المتنبي والصاحب بن عباد" – أبو الطيب المتنبي. حياته،
شعره. بيروت.
شرح ديوان المتنبي، عبد الرحمان البرقوقي، المجلد الثاني III ، بيروت،
كشف المعاني والبيان عن رسائل بديع الزمان للشيخ الطرابلسي، بيروت 1890م،
محمد فتوح أحمد، الشعر العربي الحديث، توطئة نقدية لمعجم البابطين للشعراء العرب
المعاصرين I ،
ياقوت الحموي الرومي "كتاب إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب"، مصر 1928، الجزء
الأول

الفنون

الآخر الضاحك وصورته في الكوميديا

.Titre de l'étude : L'autre riant et son image dans la comédie

Nom du chercheur : Aadel Ait ouzougar

Grade : professeur de la langue arabe

Chercheur en littérature générale et critique comparée à Université Med V- Rabat-Agdal/Maroc

Mots clés : La comédie – Le théâtre – L'humour – Le moi – L'autre – Le rire – Le public – Le riant – L'acteur – L'interaction

Résumé :

La présente étude tend à réaliser une approche des fonctions psychologiques de l'humour au sein de la comédie ; ceci en interrogeant la notion de « l'autre riant » et ses divers aspects à partir de l'examen de deux figures majeures, à savoir l'humouriste et le public. Les différents types de relations qu'entretiennent ces deux pôles représentent le centre de gravité de l'acte théâtral. Pendant le temps prédéfini du jeu théâtral, ils entrent en communion et déclenchent des formes d'union, d'action et d'interaction.

En effet, notre passage en revue des multiples aspects du sujet conduit au constat suivant : le jeu théâtral puise ses dimensions psycho-sociologiques dans la source de l'humour. Toute pièce de théâtre met au centre de ses préoccupations la question de l'humour en la dotant d'une valeur esthétique et en chargeant le comédien de l'intégrer dans son style ironique avant de l'adresser au public, lequel traduit sa réaction dans le rire perçu, dès lors, comme une forme d'interaction vis-à-vis du spectacle.

الآخر الضاحك وصورته في الكوميديا

أ. عادل أيت أزكاغ

أستاذ اللغة العربية وباحث في الأدب العام والنقد المقارن بجامعة محمد الخامس - أكادال/
الرباط - المغرب.

الكلمات المفتاحية: الكوميديا - المسرح - الفكاهة - الأنا - الآخر - الضحك -
الجمهور - الضاحك - الممثل - التفاعل.

ملخص:

تطمح هذه الدراسة إلى مقارنة بعض الوظائف النفسية للفكاهة في الكوميديا، وذلك بالإشتغال على مفهوم " الآخر الضاحك " وتحديد ملامحه، عن طريق التركيز على قطبين مهمين ورئيسيين، يعتبران محور التواصل في العملية المسرحية، استنادا لما ينشأ بينهما أثناء اللقاء الحي في زمن الاحتفال المسرحي من أشكال الاندماج، والتوحد، والتفاعل، والتفاعل المقابل، وهما: الكوميديان (الممثل الفكاهي)، والجمهور.

وأظهر تتبعنا لجوانب البحث في الموضوع، أن التمثيل المسرحي يكتسب أبعاده السيكلوجية ودلالاته السوسيولوجية، من خلال ظاهرة الفكاهة، التي تتناولها المواضيع المسرحية كقيمة جمالية، والتي يجسد الممثل الكوميدي مظاهرها المضحكة بأسلوبه الساخر، ويوجهها إلى الجمهور، الذي ينفعل معها بدوره من خلال الضحك كشكل من أشكال الإستجابة مع العرض.

الآخر الضاحك وصورته في الكوميديا

النظرة إلى الذات محطمة هادمة، نحن لا نحب النظر إلى أنفسنا وجها لوجه، لأننا نرى حينها عيوبنا، وأخطاءنا ودنائنا وحدودنا التي تخفي المظاهر عادة عن الآخر الذي ينظر إلينا.
جان ديجو

ذ. عادل أيت أزكاغ

تمهيد:

في هذا البحث، وقبل تحديد ملامح الآخر الضاحك، كانت غايتنا فيه متجهة بالأساس نحو ربطه بفكرة التمثيل، من خلال الاشتغال على شخصية الممثل، المنقسمة على نفسها إلى داخل وخارج، وإلى "أنا" (شخصيته في الحياة والواقع). و"آخر" (الدور المسند إليه، أو الشخصية المسرحية الممثلة). و من هذا المنطلق إذن نتساءل: ما معنى فن التمثيل؟ وما هي دلالة الآخر و الآخر الضاحك فيه؟ ثم ما موقع الفكاهة من كل ذلك؟.

في مفهوم: الأنا - الآخر:

يستدعي الحديث عن مفهوم "الآخر" L'Autre، ربطه بالضرورة مع مفهوم "الأنا" Le Moi، بحيث لا يمكن الحديث عن أحدهما بمعزل عن الآخر، وذلك في إطار ثنائية جدلية مطردة، كما أن كل محاولة بحث عن دلالة أحدهما، تبين لنا مدى التنوع والتعدد الذي يصاحب معانيهما، بسبب طبيعتهما المعقدة والمركبة أولاً، ثم نظرا لتغير مجالات استعمالهما ثانياً. ففي الفلسفة مثلاً جرى استعمال "الأنا" مرادفاً (للشخصية كذات واعية بأفكارها وأقوالها وحقيقة أفعالها وتصرفاتها)، و"الآخر" كمرادف (للغير L'Autrui). أما في المبحث المعرفي الموسوم بـ"الصورولوجيا"، فقد تم استخدام مفهومي (الأنا- الآخر) كمظهر للصراع الفكري الحضاري بين الشرق (الأنا) و الغرب (الآخر). كما يمكن أن يمثل من جهة أخرى، تجسيدا للصور والأفكار النمطية التي تحملها كل فئة معينة أو جماعة إثنية Ethnic Group، عن الأخرى في سياق ما يسمى «بالضحك الإثني»⁵⁹ مثلاً، حيث يؤدي «المضحك وظيفة تحكمية Function Control، كوسيلة من وسائل التحكم الاجتماعي، فهو يعبر عن الرضا أو

⁵⁹ - أحمد شايب: أبحاث في الضحك والمضحك، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، 2010، الطبعة الأولى، ص. 129.

عدمه ويفصح عن مشاعر المجموعات ويطور أفكارا قبلية وتمثلاث ذهنية عن الآخر ويشيعها»⁶⁰.

وفي مجال آخر «يعتبر الأنا Ego، هي الإنسان العادي الموجود الآن هنا يعاني النقص و الفقد والغياب. أما الذات في ضوء تمييزات يونج، فهي ما نطمح الوصول إليه جميعنا. إنها الاكتمال والتحقق والوجود. حالة مستقبلية عندما تتحول إلى " أنا" ناقصة نسبيا، فإنها تعاود الصعود مرة أخرى إلى مدارج الكمال»⁶¹.

في حين، نجد في مجال التمثيل المسرحي - موضوع اشتغالنا- أن هذه القضية تنطبق بالذات على الممثل الذي يجسد لنا تلك الصورة، وهي الازدواجية المركبة له، أو الصورة المرآوية لفنه (الأنا- الآخر/ الأصل- الصورة/ الوجه- القناع/ الحضور- الغياب)، فالممثل هنا مرادف "للأنا" (الإنسان العادي). أما الشخصية المسرحية فهي " الآخر " (الذات الإبداعية) التي يحاول التعرف عليها في سياق بحثه عن هويته كممثل.

بهذا المعنى إذن، يصبح التمثيل كعملية يعني فيما أكده د. شاكِر عبد الحميد بأنه: «فعل بحث عن الهوية، وهو بحث لا يجد غايته إلا بأن يفقدها. ومن ثم فإن وجود الممثل يقع في منطقة الغياب أكثر من وقوعه في دائرة الحضور، إنه غياب من أجل الحضور وحضور من أجل الغياب، غياب ل"الأنا" الخاصة بالإنسان العادي المحدود، الذي نعرفه في الحياة، وحضور ل"الذات" الخاصة بالممثل اللامحدود...»⁶².

وبالتالي، فهذا التحديد وعلى هذه الصورة يجب أن يكون حال الممثل الحقيقي المخلص لمعنى ما يقوم به، فهو يسعى جاهدا للخروج من "أناه" الناقصة ويطمح دوما للوصول إلى ذاته كاملة (الشخصية التمثيلية) بكل مباحها ومفاتها الفنية والمؤثرة. وكما يقول شاكِر عبد الحميد: «ففي الفعل المسرحي إدراك متميز للذات عبر الآخر، ومن خلال هذا الإدراك المتميز ينشأ الوعي الخاص بالشخصية»⁶³.

أما مفهوم "الآخر" فقد يكون هو الممثل نفسه، الذي يشعر بالغربة أمام عيشه في حالات من التحول والقلق و اللا استقرار، التي يعاني منها

⁶⁰- أحمد شايب: نفسه، ص. 7.

⁶¹- شاكِر عبد الحميد: تقديم بعنوان: "الأنا والآخر" أو المسرح بوصفه "إبداعا متجددا"، لكتاب: صالح سعد، الأنا- الآخر، ازدواجية الفن التمثيلي، عالم المعرفة، العدد 274، أكتوبر 2001، ص 11.

⁶²- شاكِر عبد الحميد، نفسه، ص 10.

⁶³- شاكِر عبد الحميد، نفسه، ص 12.

تحت شدة الصراع المستمر بين داخل وخارج، وبين "أنا" ظاهر، و"آخر" باطن مرغوب فيه، ثم في بحثه الدائم عن الحقيقة الغائبة، في مقابل الحضور المتجسد للوهم والقناع والخداع...

هذه وغيرها، جملة من الحالات والمستويات العديدة والمختلفة، التي يصادفها الممثل في رحلته الإبداعية أمام سعيه للإحاطة بمختلف الموصفات والمعاني، المشكلة لدلالات الآخر، التي هو مطالب بتجسيدها وتقديمها في حلة فنية فريدة وجديدة على مستوى التقديم والأداء.

وضمن هذه المستويات نذكر باختزال دلالات "الآخر" الموزعة في كل من: (الماضي- الذاكرة- الجسد- الداخل- الخارج- الضاحك- القناع- الجمهور...، وغيرها)⁶⁴.

إن من بين ما يثيرنا، ونحن نعرض لمختلف الدرجات والمستويات التي تحملها دلالات الآخر في الإبداع المسرحي بأبعاده المختلفة، هو صورة الآخر الضاحك كقيمة جمالية. ومن الأسئلة التي تستوقفنا في هذا الصدد: ما هو الضحك؟ وما المقصود بالآخر الضاحك في المسرح؟ ما صفاته؟ وما طبيعة العلاقة القائمة بين المضحك "الذات" والضاحك "الآخر" من خلال عوامل الضحك؟ وأخيرا ما هي أبرز المقاصد التي تضطلع بها وظائف الفكاهة في المسرح الفكاهي (الكوميديا)؟

هذه الأسئلة وغيرها بعض ما يطرحه الموضوع، ونود ملامسة بعض الإجابات لها من خلال محاولتنا لمقاربة جوانب هذه الدراسة، التي نسعى فيها إلى إلقاء الضوء على بعض الوظائف النفسية للفكاهة في الفن المسرحي، وذلك بالاشتغال على مفهوم "الآخر الضاحك" (L'autre riant)، وتحديد ملامحه، عن طريق التركيز على قطبين مهمين ورئيسيين، يعتبران محور التواصل في العملية المسرحية، استنادا لما ينشأ بينهما أثناء اللقاء الحي في زمن الاحتفال المسرحي من أشكال الاندماج، والتوحد، والتفاعل، والتفاعل المقابل. وهما: الكوميديان (الممثل الفكاهي)، والجمهور.

1- في تعريف الضحك:

يفيد الضحك في معناه اللغوي، أن « التبسم أولى مراتبه، ثم الإهلاس وهو إخفاؤه، ثم الإفترار والإنكلال وهما الضحك الحسن، ثم الكتكتة أشد منها، ثم القهقهة، ثم الكركرة...»⁶⁵.

⁶⁴ - لمزيد من التفصيل، أنظر: عادل أيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا والآخر، بحث لنيل الإجازة في شعبة اللغة العربية وآدابها، تحت إشراف: د. محمد جلال أعراب، مرقون بكلية الآداب بجامعة ابن زهر، أكادير 2006، الصفحات: 24/23/22/21. وراجع تقديم شاكر عبد الحميد لنفس الكتاب، الصفحتين: 14/13.

وأوتي به في القرآن الكريم، بصيغة الحال، في إشارة إلى فهم سيدنا سليمان لما خاطبت به تلك النملة أمتها من رأي سديد، وقول حكيم، وهي تأمر وتحذر وتعتذر عن سليمان وجنوده بعدم الشعور، وذلك في قوله تعالى: (فتبسم ضاحكا من قولها).⁶⁶ أي: «تبسم من ذلك على وجه الاستبشار والفرح والسرور بما أطلعه الله عليه من علم دون غيره»⁶⁷.

وفي لسان العرب، ورد الضحك بمعان مختلفة، منها قولهم: «وتضحك وتضحك، فهو ضاحك وضحوك وضحكة: كثير الضحك»⁶⁸. أما في ناحيته الاصطلاحية، فيقصد به تلك «الخاصية المميزة للإنسان، ويندرج ضمن ظاهرة عامة ألا وهي الفكاهة، والضحك إحدى المظاهر الدالة عليها، وهي رسالة اجتماعية مقصود منها إنتاج الضحك أو الابتسام»⁶⁹.

هكذا، تمت الإشارة إلى دلالة الضحك في اللغة والاصطلاح، إلى جانب ذكر صفة الضاحك، التي تلتصق بالإنسان الذي يداوم الضحك ويكثر فيه. وهي إشارة لا نتوخى منها تقديم تعريف محدد ودقيق لماهية الضحك، لأنه أوسع من أن يعرف، إذ هناك أكثر من مائة نظرية ودراسات عدة أقيمت حوله⁷⁰، وهي متداخلة فيما بينها، يعتمد بعضها على بعضها الآخر بدرجة واضحة، وترتكز في مجملها على عوامل معينة تربط نفسها بالضحك، منها مثلا: (التفوق والسيطرة، والتناقض في المعنى، والتنفيس عن الطاقة الزائدة، والإحساس بالمفاجأة، والدهشة، والبهجة... وغيرها)، وفي كل تلك النظريات

⁶⁵ - أبي منصور الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، أورده شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، ص 18.

⁶⁶ - القرآن الكريم: سورة النمل، من الآية (18).

⁶⁷ - عماد الدين إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي، قصص الأنبياء، تعليقات: الشيخ ناصر الدين الألباني، واعتنى به: محمود بنجميل، مكتبة الصفا- دار البيان الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 2005، ص. 475. العبارة التي تحتها سطر، إضافة من عندي من أجل التوضيح. بإمكانك العودة إلى الآية التي قبلها، للوقوف عند معنى هبة العلم ونعمته التي من الله بها على النبيين داوود وابنه سليمان عليهما السلام.

⁶⁸ - ابن منظور، أورده شاكر عبد الحميد، نفسه، ص 19.

⁶⁹ - شاكر عبد الحميد: الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 289، يناير 2003، راجع الفصل الأول منه، ص 13.

⁷⁰ - عادل آيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا والآخر، بحث سبق ذكره، :الصفحات؛ من 24 إلى 29، وأنظر الباب الأول من كتاب: أحمد شايب، الضحك في الأدب الأندلسي؛ دراسة في وظائف الهزل وأنواعه وطرق اشتغاله، الطبعة الثانية 2008. كما يمكن الرجوع إلى : الفصل الأول والثاني من كتاب: شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، 2003

نجد أن هناك " أنا " تضحك، وهناك " آخرون " تضحك معهم هذه " الأنا " أو تضحك عليهم.

2- الآخر الضاحك (الكوميديان)

يمكن نعت الشخص الذي ترتبط به صفة " الآخر الضاحك " في المسرح، بالممثل الساخر أو بالأحرى الكوميديان أو الكوميدي Le comédien (L'humouriste)، الذي يعتبر على كل حال شخصا مجرد من " أنه " الخاصة ودخل في إيهاب شخصية جديدة، هي ذلك " الآخر " الذي يرتدي القناع ويتوارى خلفه، إذ نجده في الأصل، وكما يقول د. أحمد شايب: «يعطي فكرة خاطئة أو مشوهة عن حقيقة أفعاله ولا يعطي أبدا جوابا صريحا. وفي الكوميديا الإغريقية كان الإيرون Eiron، هو الممثل الضحية، الضعيف، غير أنه ماهر وبارع ينتصر على خصمه ونقيضه Alazon المشهور بتبحره وثرثرته وبلاهته»⁷¹.

أما لفظة " الكوميديا "، فقد جاء تعريفها في مخطوط نسب إلى أرسطو ظهر حديثا، يصل فيه بين الكوميديا والضحك والمتعة، قائلا: « إن الكوميديا هي تمثيل معرفي Représentation، لفعل مثير للضحك (...)، ويتم تمثيل الكوميديا من خلال الأداء الدرامي للأشخاص الذين يمثلونها فعلا، وليس من خلال الوسائل السردية المصاحبة لها، وتنجز الكوميديا أهدافها من خلال المتعة والضحك. وتتمثل هذه الأهداف في التظهير للإنفعالات. ويعد الضحك بمنزلة الأم الرؤوم الحاضنة للكوميديا»⁷².

وحصر د. محمد علي الكردي معنى الكوميديا في دنوها الوثيق من الفكاهة بشكل عام، وذلك في تأكيده بالقول: «إن الكوميديا هي أقرب الطرق التي تؤدي إلى الفكاهة»⁷³.

وبينما نظر "بيير فولتز" Pieere Voltz، إلى الكوميديا في كتابه المعنون بـ "La Comedie" فاعتبرها: «نوعا شديد المرونة يمكن تعريفه بتعارضه مع الأنواع المسرحية الأخرى الأكثر صرامة مثل التراجيديات والدراما، على هذا الأساس تصبح الكوميديا "وعاء" يمكن أن نصب فيه جميع أشكال الإلهام المسرحي التي ينبذها هذان النوعان الأخيران»⁷⁴.

⁷¹ - أحمد شايب: الضحك في الأدب الأندلسي؛ دراسة في وظائف الهزل وأنواعه وطرق اشتغاله، دار أبي رقرق، الرباط، ط 2، 2008، ص 188.

⁷² - شاكر عبد الحميد، أورده عن: جانكو، الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، ص 81.

⁷³ - محمد علي الكردي: مفاهيم الفكاهة الفرنسية من خلال فنون الكوميديا، عالم الفكر، المجلد 13، العدد 3. (خاص حول الفكاهة والضحك)، أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر، 1982، ص 149.

⁷⁴ - بيير فولتز: الكوميديا، ترجم عنه: محمد علي الكردي، المرجع السابق، ص 150.

وحاول د. سعيد علوش، في مقارنته بين الكوميديا والتراجيديا، تحديد ما يميز كل واحدة منهما عن الأخرى، وانتهى في ذلك إلى اعتبار الكوميديا ملهامة تنتهي نهاية سعيدة، ويقل موضوعها سموا عن المأساة، ويضيف في الوقت نفسه، معرفا الكوميديا بالقول أن معناها: «تحدد مع القرن 17، ليعني حبكة، تضم شخصيات ذات انتماء طبقي متواضع، تعرض مفاجآت، وتكشف عن طبائع الناس، وعادات المجتمع بطريقة نقدية ساخرة»⁷⁵.

من خلال ما تقدم، نلاحظ أنه إذا كانت الكوميديا تتعارض وتختلف مع الأنواع المسرحية الجادة والصارمة كالتراجيديا والدراما، فإن الضحك بمفهومه الشامل، يعد من هذا المنظور المقياس الوحيد والملائم لفصلها وتمييزها عن غيرها من الأصناف المسرحية الأخرى.

وعلى هذا الأساس، يعتبر الضحك من أبرز الصفات القريبة إلى فن الكوميديا، لذلك، فالكوميدي هو بالضرورة شخص ضاحك، سيظل يعرف دوما بالضحك، بل ويلازمه، ويصبح من ثم، مصدرا للبهجة والبشر، القائم بالترفيه والمعني بنشر المرح و الضحك حوله. وهذه تندرج ضمن إحدى أهم الملامح و السمات القارة والثابتة، المميزه لشخصية الممثل الفكاهي عن غيره، إلى جانب صفات أخرى تفترض عليه أن يكون على إلمام بها. ومنها، خاصية يراها صالح سعد أساسية فيه، و ينبغي عليه أن يضعها نصب عينيه كجزء من أولوياته. وفي هذا الصدد نجده يقول مؤكدا: «إن الخاصية الأولى التي يجب أن يتحلى بها الكوميديان هي خفة الروح، التي تمنحه القبول الجماهيري، وتلك موهبة طبيعية لا يمكن اكتسابها بوساطة التعلم، مثلها مثل سرعة البديهة، والذكاء الفطري والطبع الانبساطي المحبب للناس»⁷⁶.

إن ما تم تقديمه من تعاريف ومميزات حول ماهية الممثل الفكاهي، والتي أظهرته في صورة ذلك الآخر الضاحك، لا تعني بحال من الأحوال أن ممثلو الكوميديا سعداء في حياتهم على الرغم مما قد يبدو من الناحية الخارجية من مظهرهم، بل إن طبيعة عملهم المعقدة والمركبة تجعلهم يكابدون في مشقة وألم، كما لا تنفي عنهم بعض الجوانب الخفية من معاناتهم النفسية. ثم إن الدوافع التي دفعتهم إلى ممارسة الفكاهة واحتراف الكوميديا، هي نفسها التي أثبتت عكس ذلك. وهو ما يمكن للقارئ أن يتوقف عنده

⁷⁵ - سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض وتقديم وترجمة)،

منشورات المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، 1985، ص 111.

⁷⁶ - صالح سعد: الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، عالم المعرفة، العدد 274، الكويت،

أكتوبر 2003، ص 71.

ضمن هذه الدراسة، في سياق الحديث عن الوظيفة النفسية للفكاهة، التي حاولنا فيها إلى حد ما الكشف عن قدرتها على تحرير الإنسان من مشاعر القلق والتوتر والاكتئاب.

3- الآخر الضاحك (الجمهور)

لقد تم إطلاق صفة " الآخر الضاحك " على الجمهور Le public، أولاً؛ لأنه يأتي إلى المسرح بقصدية فرجوية، للتخفيف من التزامات الحياة اليومية وأعباء الواقع، باحثاً عن المتعة والتسلية، ويضحك من ثمة كاستجابة أو ردة فعل على الأثر الذي يحدثه فيه الممثل أمام هذا الحدث، أو ذاك الفريد المضحك في الإبداع المسرحي، الذي يمكن أن يتخذ شكل نكتة أو موقف فكاهي أو هجاء ساخر أو تلاعب بالألفاظ... وغيرها من الأنماط الكوميديّة المثيرة للضحك. وألصقت به ثانياً؛ لأن بقدرته أن يوقف سير العملية التمثيلية مرات تلو الأخرى، بسبب ما قد يصدر عنه من ضحك هستيري أو صخب شديد، يدفعانه إلى التصفيق بحرارة، بل والتشجيع والتصفير أحياناً أثناء انفعاله مع موقف ما يثير لديه الضحك، كأسلوب للتعبير عن سعادته وإعجابه بما يقدم له، أو ليبيدي على العكس من ذلك، نفوره وامتناعه، بل وسخريته من العمل الذي يتلقاه.

ويعد الحديث عن الجمهور المسرحي، حديثاً عن الملابس التاريخية والفكرية والفلسفية التي أدت إلى نشأته. فالجمهور مفهوم جدلي Dialectique، وليس كتلة مستقلة في حد ذاتها، وهو مفهوم يوجد في صلب العمل المسرحي، بل إن نجاحه مرتبط به بالضرورة. وقد تطور مفهوم الجمهور كما تطور مستمعو الخطب، وهو ليس إنتاجاً مسرحياً كما يمكن أن يتصور الدارس للجمهور، بل نشأ هذا الأخير في نطاق خارج المسرح، خاصة في الفكر الفلسفي والسياسي للقرن الثامن عشر، الذي بدأت الجماهير تأخذ فيه طريقها إلى المعرفة منذ عصر فلاسفة الأنوار من أمثال: فولتير Voltaire، ومونتيسكيو Montesquieu، ودالمبير D'Alembert، وجون جاك روسو J. J. Rousseau، ... وغيرهم. وبالإضافة إلى ذلك كانت «مقولة الجمهور»⁷⁷ من بين أهم الإنجازات السياسية للثورة الفرنسية في القرن التاسع عشر الأوروبي.

وهكذا، يعتبر الجمهور نتاجاً لتطور الفكر الفلسفي بشكل يتساءل مع المجتمع، وهناك اتفاق عام بين فلاسفة الأنوار قياساً على ما قدمه روسو في «العقد الاجتماعي»⁷⁸ Le Contrat Social، يرون فيه أنه لا يوجد

⁷⁷ - عادل أيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا والآخر، نفسه، أنظر الصفحات (من 74 إلى

78) التي تغطي المبحث الثالث من البحث، بعنوان: الجمهور المسرحي كمفهوم جدلي.

⁷⁸ - هناك العديد من الدراسات المساعدة على الوقوف عند منهج روسو، منها خاصة:

جمهور في ظل مجتمع يعتقد أن العلاقة بينه وبين أشكال السلطة وأنظمة الحكم والجمهور قدرية، بل هي علاقة تشاور، كما لا يوجد جمهور في ظل مجتمع آخر لا يتصور أنه جماعة وليس حشداً.

إذن، فالعلاقة التي دعى جون جاك روسو بضرورة قيامها بين الناس، ليست على حد قول د. محمود أبو زيد: «مجرد تحالف دائم للسلطة والنفوذ باعتباره شيئاً لا يتغير، ولكنها على الأرجح علاقة مشاركة دائمة تتصف بالحرية وبالتقائية والمبادرة»⁷⁹.

لكن، بالرغم من ابتعاد أصول نشأة الجمهور عن مجال المسرح، إلا أنه كان دائماً حاضراً فيه، ونظر إليه كامتداد لنفس الظروف التي أنتجته، جرياً وراء تحقيق نفس الغايات التي تم السعي إليها سابقاً في القرنين الثامن والتاسع عشر الأوروبيين. ذلك أن الإتجاهات المسرحية الحديثة في القرن العشرين، أنتجت ما يعرف بنظرية المسرح أو (الميتا - مسرح) Meta - Théâtre، كصيغة جديدة بشكل ما للصيغة القديمة (المسرح داخل المسرح)، وتمثلت هذه النظرية في مسرح كل من المستقبلين (الشكلانيين الروس) واللامعقول أو العبث (بيكيت، سارتر...) وكذلك في نظرية (المسرح الملحمي) التي طورها برتولد بريخت أو بريشت كما يحلو للبعض أن يسميه، وغيرهم. وكان هؤلاء يشتركون جميعاً في الهدف ذاته، ويتمثل كما نعرث عليه في إحدى الآراء، في «نزع قناع الاعتيادية أو الألفة عن الوجود وتعرية الوجه الرأسمالي القبيح للحضارة الغربية الحديثة وفضح حالة الإغتراب واللا تواصل ما بين الأنا والآخر التي يعيشها إنسان الحضارة الحديثة»⁸⁰.

لذلك، أراد برتولد بريخت رد الاعتبار إلى الجمهور المسرحي «كمفهوم جدلي، يعتبره بريخت عنصراً مشاركاً في صلب العمل المسرحي، ويدعوه إلى التفكير في مصيره وفي الأوضاع السائدة، ثم يطالبه بأن يضحك

Felix Pentet : La Pensée politique DePuis Mentesquieu ,Sirey ,Paris. 1960.

⁷⁹ - محمد أبو زيد: ج. ج. روسو والعقد الاجتماعي، عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث- أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر 1979، ص 201. ولمزيد من التوسع حول العقد الاجتماعي، راجع: في ذكرى روسو، بقلم مورييس كراستون، ترجمة: بدرية محمد أحمد، عالم الفكر، نفسه، ص 209 إلى 224.

⁸⁰ - صالح سعد، الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، نفسه، ص 170.

ويشجع، ويتفاعل وينتقد ويرفض ويوجه الممثل، كأنه يلعب له هو كما يلعب اللاعب للجمهور في كرة القدم»⁸¹.

ومن جهته اقترح المفكر الاجتماعي، بلاتون كيزرستر « ألا يقتصر الجمهور على المشاركة النشيطة في العرض، بل يجب أن يشارك أيضا بالعمل في مختلف أقسام المسرح»⁸².

أما مايرهولد Meyerhold، فكان « يريد أن يحطم الفاصل بين الجمهور والخشبة، فبنى ممرات ودرجات تمتد من الخشبة إلى الصالة، وجعل الممثلين يتحركون في الطرقات بين الجمهور»⁸³. وبعد ذلك صارت دعواته المتتالية منصبة على العمل بوعي لإثارة مستدعيات جمهوره، وقال: «إن الجمهور قد وجد كي يرى ما نريد له أن يرى»⁸⁴.

وبدلاً من تقديم الحياة بأبعادها الجادة والمألوفة، فقد انجذب مايرهولد، ومال إلى أشكال عيصرية من المسرح الجماهيري والتراجيدي وملهات الفارس والكاريكاتير الهزلي، ودفعته إلى «تقديم نوع جديد من المسرح تتوافر فيه أبعاد أخرى ديناميكية تبعث فينا البهجة والفرح، في توليفة يتداخل فيها الممثل والمتفرج»⁸⁵.

وبدوره ركز عالم النفس الأمريكي جلين ويلسون Wilson Glenn D.، مجدداً النظر حول قيمة الضحك وربطها بالجمهور المسرحي الذي يعبر عن تذوقه واستمتاعه من مكانه كمتلقي، على مفهوم الاستجابة، كحساسية ينه من خلالها ممثلي الكوميديا بعدم إغفالها، ويدعوهم كذلك إلى ضرورة وضعها في الحسبان بكثير من العناية، كما يوصي بالإضافة إلى ذلك بمنح الجمهور فرصة التعبير عنها لما لها من أهمية في إيصال الضحك إلى ذروته، وفي ذلك نجده يقول: «فالجمهور يعبر عن تذوقه فيكتسب المؤدون ثقة متزايدة، فيحسنون أداءهم، فيزداد استمتاع الجمهور بهذا الأداء(...) ووفقاً لنوع المسرح، فإن استجابات الجمهور ينبغي وضعها في

⁸¹ - عادل أيت أزكاغ: الضحك في الثقافة الشعبية في ضوء الكرنفال عند ميخائيل باختين، ضمن كتاب: أبحاث في الفكاهة والسخرية، الورشة الثانية، منشورات: جامعة ابن زهر - كلية الآداب، ودار أبي رقرق، الرباط 2010، ص 192.

⁸² - محمد مصطفى المصري: مايرهولد.. العيصري المجنون، مجلة الفيصل، الدار العربية للطباعة والنشر، العدد 342، يناير - فبراير 2005، ص 105.

⁸³ - محمد مصطفى المصري، مرجع سابق، ص 105.

⁸⁴ - المسرح التجريبي من ستانيسلافسكي إلى اليوم: جيمس روز، إيفانز، تر: فاروق عبد القادر. جئ به في المرجع السابق، مجلة الفيصل، ص 106.

⁸⁵ - محمد مصطفى المصري، مجلة الفيصل، نفسها، ص 106.

الاعتبار بدرجة معينة، فعلى الأقل، مثلا يكون من الضروري أن يتوقف المؤدون برهة للحصول على الاستحسان أو الضحك. ويتعلم كل من ممثلي الكوميديا البارعين ضرورة الانتظار حتى يتجاوز الضحك قمته»⁸⁶.

وارتباطا بنفس السياق دائما، لكن في اتجاه آخر، تشير إلى سلطة الجمهور المسرحي وخطورته، التي تكمن في كونه من بين التحديات التي يواجهها الممثل الكوميدي الحقيقي، وإحدى المخاوف التي تنتابه وتسيطر عليه، إذ أنه عادة ما يخشى أن يفقد علاقته بالجمهور أثناء العرض، ويفصل عنه الجمهور بدوره، خاصة حينما يتوخى الفنان إثارة الضحك لدى المتفرجين، من خلال ما يليقه من كلمات ويجسده من حركات ومواقف ولا يتمكن من ذلك. في هذه الحالة يتحول الممثل نفسه ليس إلى موضوع للضحك فقط، بل إنه يكون عرضة للاستهجان والاشمئزاز والسخرية ويتعامل معه باللامبالاة أيضا، فيقع له من ثم ما يسمى بظاهرة الموت فوق خشبة المسرح Dying on the stage.

وهو ما حاول جلين ولسون تفسيره، من خلال ربط ما يحدث للممثل على الركح، بمظاهر النقد والاحتجاج التي يعبر فيها الجمهور عن رفضه لما يقدم له وعدم اكترائه به، وذلك في قوله: «إن الأمر المأساوي من وجهة نظر ممثلي الكوميديا وكتاب المسرح الكوميديين، هو أن يكتشفوا أن المادة التي يقدمونها لا تستثير أي ضحك من مجموعة كبيرة من الناس. وتسمى هذه الظاهرة، بظاهرة الموت على خشبة المسرح Dying on stage، وهي ظاهرة تعادل أو تماثل الإجماع على الرفض أو الاستهجان. ويتم الحديث عن هذا الأداء بعد ذلك باعتباره أداء سخيفاً، أو سمجاً، أو غير مضحك»⁸⁷.

وعن تلك الظاهرة، يقول شاكر عبد الحميد مبينا كيف أن الفكاهة: «تتطلب دوما استثارة للتوقعات والتوترات ثم خفضا لها وتحررا منها، هكذا على نحو متزامن ومتعاقب ومتكرر، وإلا تعرض الممثل الكوميدي لظاهرة "الموت على خشبة المسرح"، فنجدته يطلق نكاته أو يقوم بأداء مواقف يعتقدها كوميدياً ومضحكة، بينما يواجهها الجمهور ويواجهه باللامبالاة والاستهجان»⁸⁸.

أما الممثل الكوميدي الكويتي داود حسن، فقد صرح في إجابته عندما سئل في إحدى الحوارات التي أجريت معه حول ما يربعه على خشبة

⁸⁶ - جلين ولسون: سيكولوجية فنون الأداء، ترجمة: شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمد

عناي، عالم المعرفة، الكويت، العدد 258، يونيو 2000، ص 94.

⁸⁷ - جلين ولسون: سيكولوجية فنون الأداء، نفسه، ص 119.

⁸⁸ - شاكر عبد الحميد: تقديم: لكتاب: الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، نفسه، ص 18.

المسرح بقوله: «ألا يضحك الجمهور... أنا أحيانا تهاجمني الكوابيس وأنا نائم... وأحلم بأنني على المسرح وأقول "أفيهات"، والجمهور جامد لا يتحرك فأصحو من النوم فزعاً»⁸⁹.

تأسيساً على ما سبق، يتبين أن الخوف من الضحك، هو ما يفسر لنا من جديد، أن للضحك سلطته، التي يمارسها أحيانا عندما يظهر نفسه عكس ما يريد وينقلب ضداً على صاحبه، فيتحول نتيجة لذلك إلى أداة للتقويض والهدم.

وفي موطن آخر، نجد أن هناك في مسرحنا العربي، والمغربي منه خاصة، تصورات وآراء مهمة تلفت الانتباه إلى أهمية الجمهور المسرحي وجدليته، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، ما جاء في تصور د. عبد الكريم برشيد فيما أنسه في المسرح التقليدي حيث يقال للممثل: اشغل وكان الجمهور أمامك غير موجود. وحينئذ، تسأل تساؤلاً يمكن اعتباره مشروعاً وحاسماً في الآن نفسه، وذلك في حديثه: «هل يعقل أن نفترض غياب الجمهور وفي الوقت نفسه نسعى إلى تحقيق التواصل معه؟- ويسترسل في الحديث- قائلاً كذلك: إن الآخر كان دائماً موجوداً، ولكن داخل الظلمة (...) حتى يصبح عنصراً فاعلاً في العملية الإبداعية التي هي بالأساس لقاء قبل كل شيء، ومن هنا نرى أن الصواب هو أن نقول للممثل: اشغل وفي ذهنك دائماً أنك أمام الجمهور»⁹⁰.

وفي السياق نفسه يحدثنا المسرحي المغربي الأستاذ أحمد الطيب العلي عن قيمة الجمهور المسرحي من زاويته، قائلاً: «هناك قاعدة تقول: لا تأخذ المسرحية حجمها النهائي إلا بواسطة الجمهور. كما أن المسرح مهرجان شعبي يتكون من مجموعتين اثنتين، هما: (مؤلف، مخرج، ممثل، المبدعين الذين في الخشبة، وما خلف الخشبة...)». والجمهور، فالجمهور هو النصف الثاني، هو الذي يكمل اللعبة بإعطائك الثقة والتصديق والمباركة»⁹¹. من هنا، يمكن اعتبار الجمهور حقيقة هو الآخر الضاحك، وذلك بالنظر إلى العرض المسرحي ككل باعتباره ظاهرة ثقافية وجمالية- فنية، والجمهور كعنصر فاعل ومشارك في عمق العملية الإبداعية. لذلك، فلكي نحكم على مدى نجاح المسرحية لابد من التساؤل عن مدى استجابة الجمهور معها وإقباله عليها؟ وهل لقيت قبولا أو تركية من طرف المتفرج؟ أليس هو

⁸⁹ - شاكِر عبد الحميد، الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، ص 243.

⁹⁰ - عبد الكريم برشيد: المسرح الاحتفالي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان،

ليبيا، 1999، ص 71.

⁹¹ - أحمد الطيب العلي، في حوار معه، المناهل، مجلة شؤون ثقافية، تصدرها وزارة

الشؤون الثقافية، العدد 4، أكتوبر 1995، ص 17.

الواقع والمجتمع الذي وجه إليه العمل المسرحي كرسالة وينتظر منه في الآن نفسه استحسانه وإعجابه؟ ثم أليس نجاح النتاج الفني أو الإنجاز الإبداعي، يتوقف عند درجة استجابة الجمهور وقوة تفاعله وتواصله معه، وبالتالي حكمه عليه بالإيجاب؟

والنتيجة إذن، ستبقى لا شك، في أن الحكم النهائي لنجاح العمل الإبداعي عموما والمسرحي منه بوجه خاص ، راجع بالأساس إلى تلك العلاقة التي تجمع بين العرض والجمهور المسرحي، كمفهوم جدلي، حامل لأفكار وإيديولوجيات، فضلا عن أذواقه وانطباعاته الخاصة. والمسرحية الناجحة هي التي تأتي عروضها متتالية وتكون قاعاتها مليئة و مزدحمة. وفي الأخير، يمكن القول، أن المسرح مهرجان شعبي، والجمهور هو الذي يكمل الفرجة، إذ لا مسرح بدون جمهور ولا جمهور بدون مبدع/ فنان، فالفنان هو لقاء وتواصل وحوار مع الجمهور، وهو حوار روحاني ووجداني.. فلا شيء أرق وأعظم وأجمل في هذه الحياة أكثر من تجاوب الإنسان وتفاعله مع الآخر، وخصوصا إذا كان هذا التفاعل إيجابيا.

الوظائف النفسية للفكاهة في الكوميديا:

في هذا الإطار، وقبل الحديث عن وظائف الفكاهة في الكوميديا أو المسرح الفكاهي، جدير بالذكر أن هذه الأخيرة قابلة للاختلاف والتنوع والتعدد، بحسب تنوع طبيعة المواضيع التي يتناولها العرض المسرحي ذاته، ونظرا لتعدد الرؤى واختلاف زوايا النظر (المؤلف- المخرج- الممثل- الجمهور)، وإلى جانب ذلك، نجد أن هناك تعددا على مستوى طرق التحليل والمعالجة، فضلا عن تنوع أساليب التقديم والأداء فوق الخشبة. ولهذا، سيتم التطرق في هذا المبحث لذكر وظائف الفكاهة في جانبها السيكلوجي، وذلك بالتركيز على ثلاثة نماذج منها، وهي:

1- الشعور بالحرية:

تتمثل هذه الوظيفة في الإغلاء من شأن الحرية وأهميتها وإمكانية الإحساس بها في الإبداع المسرحي. وكان من بين الأفكار الجديدة والأثيرة التي أنت بها الاحتفالية في بيانها، دعوتها إلى اعتماد فضاءات مفتوحة في الإبداع المسرحي، وبالمقابل وجهت انتقادا لاذعا للمسرح الإيطالي وما يأتي على شاكلته من حيث اعتماده للفضاء المغلق والمستقل الذات. وإذا كان رواد الاحتفالية قد شددوا على أهمية الحرية في الاحتفال المسرحي، فإن ذلك نابع من وجوب «أن يكون الإنسان حرا ومستقلا، لأنه

نادرا ما يكون كذلك في الحياة الواقعية».⁹² وهكذا، تعتبر الاحتفالية نفسها في تعريفها النهائي بأنها «التعبير الحر للإنسان الحر في المجتمع الحر».⁹³ لأن الحرية والإبداع شرطان متلازمان. بحيث لا يمكن للإبداع أن يكون بلا حرية، والعكس صحيح. كما أن الشعور بها لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال أساليب الفكاهة والإضحاك والتسلية والترفيه، وغيرها من المتع الفرجوية التي وجود بها المسرح في كثير من الأحيان، من خلال استقراءه لانتظارات الناس وأعماقهم وتوقعاتهم.

بهذا المعنى إذن، تكون وظيفة الفكاهة في المسرح، قد حققت واحدة من أهم الإشباعات النفسية والذاتية والوجدانية للإنسان، ألا وهي الإحساس بالحرية، التي من شأنها أن تساعد على الشعور بالراحة، بل وتدفع به إلى العيش في رحلة خيالية، وحلم جميل، يرفع عنه ثقل الواقع ويزيل عنه الهموم. ولتعزيز هذا التصور نستحضر في هذا الصدد نظرة فرويد للفكاهة، التي يقول عنها: «إن الفكاهة ترد بنا إلى تلك الحرية السعيدة المنطلقة التي كنا نستمتع بها أثناء الطفولة قبل أن تكون علينا رقابة أو رقيب».⁹⁴

2- تحرير الإنسان من القلق والاكتئاب والتوتر:

من بين الأسئلة التي تطرح نفسها بإلحاح في هذا المضمار، هي: كيف يمكن للفكاهة أن تكون منجاة للكوميديان وعلاجاً نفسياً له؟ ولماذا أصلاً يشعر الممثل الكوميدي بالتوتر والاضطراب النفسي؟ وكيف يستبد به القلق ويخيم عليه الاكتئاب، وهو نفسه مصدر للضحك والبهجة والمرح بالنسبة للكثيرين؟

تنضاف هذه الوظيفة التي أسميناها بتحرير الإنسان من القلق والتوتر والاكتئاب، إلى الوظائف النفسية الأخرى التي تلعبها الفكاهة والضحك في المسرح. ويدعم هذه الفكرة ما توصل إليه المحلل النفسي د. عبد الغني عبد الحميد رجب في اعتباره أن: «الفكاهة والضحك هما استجابة أو رد فعل مهمة الأولى تحرير الطاقة المكبوتة الناتجة عن القلق والاكتئاب

⁹² - محمود أبو زيد: جان جاك روسو والعقد الاجتماعي، عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث- أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر 1997، ص 199.

⁹³ - فن التمثيل بين الأنا والآخر، نفسه، ص 78، كما يمكن الرجوع إلى: عبد الكريم برشيد، المسرح الاحتفالي، خاصة في الفصل المتعلق بنظرة الاحتفالية للجمهور المسرحي.

⁹⁴ - فرويد: أورده، عبد الغني عبد الحميد رجب، في مقال له بعنوان: البقاء للضحك، العربي، العدد 552، رمضان 1425هـ- نوفمبر 2004م، ص 143.

والتوتر».⁹⁵ وهي الحالة التي يمكن أن يعاني منها منتجي الفكاهة أنفسهم، لذلك يقال «إن الممثل الكوميدي يعاني في عملة مشقة تفوق ما يعانيه ممثلو التراجيديا. إنه ينبغي عليه أن يقوم دائما بالبناء، ثم الهدم، ثم البناء، ثم الهدم، وذلك فيما يتصل بعلاقته بالمتلقي ومشاعره (...)، وهذه المشقة التي يعاني منها ممثل الكوميديا الحقيقي، يؤكد ما كشفت عنه بعض الدراسات الحديثة من أن حوالي 85% من ممثلي الكوميديا قد لجؤوا إلى العلاج النفسي في فترة ما من فترات حياتهم. إنه ينبغي عليه أن ينشر الضحك ولو كانت أعماقه غارقة في البكاء»⁹⁶.

ولعل أفضل دليل على ذلك، هو التقرير العلمي الذي كتبه يانوس Yanus، من أن «حوالي 85% من الذكور قد لجأوا إلى العلاج النفسي في وقت ما من حياتهم»⁹⁷. وثمة علاقة ممكنة بين الكوميديا والاكتئاب تتمثل في أن هؤلاء الناس «يكونون غير سعداء لأنهم يبدؤون عملهم دون انجذاب قوي مع الدور الخاص بالمهرج، مثلاً يتحولون إلى أشخاص فكهين أو ظرفاء كالبية مناسبة لمواجهة اكتئابهم الخاص، كما أنهم يستخدمون هذه الآلية لجعل الآخرين يضحكون، كتطوير ثانوي لها»⁹⁸.

وهناك حقيقة خاصة تشير إلى أن «العديد من ممثلي الكوميديا يبدو أنهم يعيشون حالة خاصة من الاكتئاب والتعاسة، ويعانون من صعوبة واضحة في تكوين علاقات مشبعة»⁹⁹.

ولهذا، كانت مجهودات علماء النفس منصبة على نحو خاص وملام، من أجل الفحص الدقيق لبيان إمكانية الفكاهة في تحرير الإنسان من التوتر والقلق والاكتئاب، وكذا قدرتها على التخفيف من الأزمات النفسية والانفعالية. و نورد في هذا الصدد ما أثبتته دراسات عدة أكدت بتعبير- جلين ويلسون - في قوله: «أن الفكاهة هي إستراتيجية من إستراتيجيات المواجهة الفعالة في التعامل مع المحن أو الكرب، كما ارتبط استخدام الفكاهة بانخفاض

⁹⁵ - البقاء للأضحك: العربي، نفسه، ص 143.

⁹⁶ - شاكر عبد الحميد: تقديم لكتاب: الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، سبق ذكره، ص

18.

⁹⁷ - جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، ترجمة: شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمد عناني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 285،

يونيو/ حزيران 2000، ص 269.

⁹⁸ - جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، نفسه، ص 270.

⁹⁹ - جلين ويلسون، نفسه، ص 271.

الشعور بالوحدة النفسية أو الاكتئاب، وبوجود مستوى مرتفع من اعتبار الذات أو احترامها»¹⁰⁰.

وفي السياق ذاته، أظهر تتبعنا لبعض المحاولات والإشارات الواردة حول مختلف الدراسات المعاصرة، التي أجريت على مبدعي الكوميديا عموما، والممثلين منهم خاصة، والمشهورين منهم بالأخص، أمثال (شارلي شابلن، ريتشارد بريو، سبايك ميليجان، وودي آلن، برناردشو، آرت بوتشولد، فيلدز، لينى بروس، ومارتي فيلدمان، وغيرهم)، وممثلين عرب كثيرين، منهم (عادل إمام)¹⁰¹. أظهر ذلك، أن حياة هؤلاء وغيرهم كانت متسمة بالاضطراب والتوتر والحزن والأسى لأسباب كثيرة، منها ما يرجع إلى اليتيم، والطفولة التعيسة، وانحراف الأب والشعور بقلة الاهتمام، وغيرها من الدوافع.

من هذه الزاوية، قد يصح القول بأن طفولة اليأس والشقاء والحرمان، قد تكون سببا في إنتاج إنسان متفكه (كوميدي)، خاصة إذا كانت طفولته مصاحبة للموهبة. وهو ما نلمسه من خلال الإجابة التي نقف عندها، حيث سئل أبوت: ما الذي يجعل الشخص مبدعا؟ وقال بدون تردد: « طفولة شقية»¹⁰².

وبعد التمعن في الدراسات التي أجريت حول مبدعي الكوميديا كذلك، توصل بعضهم إلى نتيجة مفادها « إن المضحك الكبير هو غالبا مستودع بشري، أو ينبوع للألم والغضب والانفعال العميق، وأن طفولته غالبا ما تكون عبثية الطابع أو لا معقولة وأن هناك ميلا غالبا إلى التقمص المباشر للانفعال والشخصيات يكون موجودا لديه»¹⁰³.

وما يلفت النظر، مما تم تقديمه من آراء حول ما أجري من دراسات على الحالات المختلفة لممثلي الكوميديا، هو الشيء الذي يوضح أن ضحكهم لا يتصل في أغلب مستوياته بالسعادة والسرور أو خلو البال. والحجة في ذلك ما ذهب إليه عالم النفس البريطاني وليم مكوجل، الذي انتقد فكرة الربط بين البهجة والضحك حين قال: «إن الضحك ليس تعبيراً عن

¹⁰⁰ - جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، نفسه، ص 263.

¹⁰¹ - شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، نفسه، من ص 429 إلى 432،

وانظر: جلين ويلسون، نفسه، من ص 271 إلى 274.

¹⁰² - زيفي: ترجم عنه شاكر عبد الحميد، المرجع نفسه، ص 430. - وأبوت، هو الشخص

البدين في ثنائي أبوت وكاستيللو الشهير في السينما.

¹⁰³ - زيفي: أتى به شاكر عبد الحميد في الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، نفسه، ص 429.

السرور أبداً، بل هو مولد له، وإننا نضحك لأننا تعساء والضحك يجعلنا نشعر بأننا في حال أفضل»¹⁰⁴.

وغير بعيد عن المعنى نفسه، يقر الفيلسوف الألماني فريدريك نيتشه، في (هكذا تكلم زرادشت) بأن «الإنسان الأعلى هو الذي يتعلم كيف يضحك»¹⁰⁵. وأكد بالإضافة إلى ذلك أن « الإنسان من أكثر الكائنات تعاسة في العالم وقد ابتكر الضحك»¹⁰⁶.

ووفقاً لنيتشه، نميل إلى القول بأن الإنسان من أكثر الكائنات تعاسة في العالم وقد ابتكر الضحك، بحيث ليس من المدهش أن تنبعث أجمل فكاهة من الممثل الكوميدي حتى وإن كان من أعمق الناس حزناً، كما ليس من الغريب أن الذي يتألم ويعاني باستطاعته توليد الهزل وإثارة السخرية والضحك ببراعة فائقة قد لا تتوفر لدى الكثيرين، فالتعيس هو الذي يضحك ويسخر ويمرح لكي يبدل كآبته بالفرح و الانشراح.

3- اندماج الجمهور:

أشار جلين ويلسون من مرجعيته النفسية، إلى مفهوم اندماج الجمهور كأحدى الوظائف التي تؤديها الفكاهة في الكوميديا، ممثلاً لذلك بما تستند إليه القوة الدافعية/ الانفعالية للفكاهة من قدرة « على ملامتها للانشغالات والرغبات والأخيلة الخاصة بالجمهور الذي يتلقاها، وهذا يعني أن التعرف على أمر النكتة أمر مهم فيما يتعلق بالمادة الفكاهية »¹⁰⁷. على هذا النمط، تسير الفكاهة وتستعمل في المسرح كألية تلفت انتباه الجمهور وتساهم في جذبه واستقطابه نحو فضاء غير واقعي، وإنما تخيلي. وهذه غاية نلمسها ليس فيما تسعى إليه الفكاهة لبلوغه فحسب، بل أيضاً فيما يسعى إليه المسرح نفسه لتحقيقه، وفي هذا الصدد يقول بيتر بروك: «هدفنا تحرير الخيال، وجذب الجمهور نحو عالم خيالي»¹⁰⁸. وهذا التوحد أو الاندماج لا يمكن أن يحدث طبعاً، ما لم يتمكن الممثل من تحقيقه مع ذاته، من خلال الشخصية المسرحية التي يؤدي دورها كآخر، لأن بهذه الوسيلة سيصير بإمكانه أن يندمج مع الجمهور ويتوحد معه هو الآخر من جانبه كمتلقي. بهذه التقنية، وعن طريقها، بالتالي « يكاد فعل

¹⁰⁴ - الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، نفسه، ص 25.

¹⁰⁵ - شاكر عبد الحميد، تقديم: كتاب:الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، نفسه، ص 17.

¹⁰⁶ - الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، نفسه، ص 22.

¹⁰⁷ - جلين ويلسون، نفسه، ص 256.

¹⁰⁸ - بيتر بروك:أورده شاكر عبد الحميد في كتابه: الخيال؛ من الكهف إلى الواقع

الافتراضي، عالم المعرفة، العدد 360، الكويت 2009، ص 370.

التمثيل المسرحي يكون أكثر مظاهر الوجود الإنساني التي تتجلى فيها نشاطات التوحد والتوحد المقابل»¹⁰⁹.

وفي هذا المنحى، يصبح المسرح في جوهره مجازيا - بتعبير هوفمان- يكون فيه، كما يقول: «الممثل والجمهور والمسرح نفسه أمورا شديدة المرونة، وفيه يتداخل الممثل مع الجمهور، والجمهور مع الممثل، وفيه تعرض بعض جوانب الظاهرة التي تتعلق بالأداء»¹¹⁰.

وبهذا التداخل وذاك الاندماج، يتحول الجمهور من وضعيته كمشاهد إلى مشارك لحد التوريط، مع ما يحدث أمامه من أحداث أو ما تلقاه الشخصيات من مصائر وتجارب، وهو يسقطها على الواقع والحياة التي تستمد منه، وتبعا لهذا السياق يذهب شاكر عبد الحميد قائلا: «إننا لا نكون هنا مجرد متفرجين أو مهتمين أو مشاهدين لما يحدث أمامنا، بل مشاركين فيما يحدث، بل متورطين فيه ومندمجين أيضا، فالأحداث التي تحدث أمامنا قد تحدث في حياتنا، والشخصيات المتورطة فيه قد تكون نحن أنفسنا، وليس ثمة انفصال بين الحياة في المسرح والمسرح في الحياة»¹¹¹.

وبناء على ذلك، تجدر الإشارة هنا، إلى أن موقف المتلقي وهو يستقبل التجربة المسرحية التي يتعرض لها، سيكون هو الشعور بأنها تجربة أو خبرة بديلة Vcorious Experience، إنها خبرته لكنها في الوقت نفسه ليست كذلك. يقول شاكر عبد الحميد في هذا الاتجاه مفسرا: «خبرته الخاصة كمتلق، لكنها خبرة شخص آخر يتعرض للآلام أو يكون موضوعا للضحك، إن خبرته إذن ليست خبرته وتجربته ليست تجربته، إنها بديل لخبرة الممثل أو الشخصية المسرحية»¹¹².

إن ما يبرزه التتبع لمراحل هذه الوظيفة، هو أن كفاءة الإنجاز المسرحي لا تتجاوز إلى حد بعيد، قدرته على التأثير في جمهور النضارة ورفعهم من وضعية الوجود في الحياة الواقعية بطبيعتها الاعتيادية والمألوفة، إلى وضعهم في عالم الفن المسرحي، أو العيش - ولو مؤقتا- في حياة الإيهام والتخييل، بفعل الفكاهة، التي قد تجسدها النكتة مثلا، كأسلوب من أساليبها، التي تظل كالحلم بالنسبة للكثيرين، ولها حضورها القوي والتميز في هذا المستوى لأن باستطاعتها إثارة الضحك بشكل سريع في صفوف الجمهور العريض، خاصة حين يأخذ بزمامها كوميدي بارع ومقدر، يمثل صورة

109- شاكر عبد الحميد، تقديم: لكتاب الأنا- الآخر، نفسه، ص 11.

110- هوفمان: ترجم عنه شاكر عبد الحميد في إحدى المراجع الأجنبية وأورده في كتابه:

الخيال، من الكهف إلى الواقع الافتراضي، نفسه، ص 374.

111- شاكر عبد الحميد: الخيال؛ من الكهف إلى الواقع الافتراضي، نفسه، ص 376.

112- الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي؛ التقديم، نفسه، ص 11.

حقيقية للآخر الضاحك، هو ذلك « الآخر- الكوميديان- الذي تكفيه مجرد فكرة أو حتى نكتة ليحولها فورا، عن طريق نشاطه الجسدي وبديته الحاضرة دوما إلى فصل مضحك»¹¹³.

والحق، أن غايات: الشعور بالحرية، وتحرير الإنسان من التوتر والقلق والاكتئاب، ثم اندماج الجمهور، ليست سوى مجرد عينات لبعض المقاصد التي تنطوي عليها الفكاهة في المسرح، وهناك إلى جانبها وظائف نفسية عديدة (كتنشيط الدورة الدموية، والشعور بالانتشاء... وغيرها)، لا يتسع المقام للتفصيل فيها، هذا فضلا عن وظائف أخرى ثانوية وراء الضحك في الكوميديا، وهي بالتحديد ذات اتصال وثيق بأبعاد الفكاهة الاجتماعية المختلفة، وتأتي بمعاني متباينة (كوسيلة للنقد الاجتماعي، وكأداة للتفاعل والاستثارة الجماعيين...). وهنا، في ظل هذه الوظائف الاجتماعية، تلعب السخرية دورها الطبيعي، كوسيلة للإصلاح الاجتماعي، وتشغل كعنصر للمقاومة والدفاع، لاسيما حين تعتمد التشويه والفضح والتعرية.. ثم تستعمل كأداة، لا للتصويب والتقويم والتعديل فحسب، بل وللعقاب أيضا، الذي تمارسه على مختلف مظاهر السلوك الملتوية، لترفع (تلك الأداة) بعد ذلك، وتلقى على ظهور الذين يلحون بإصرار وتعنت، على التمادي في اقتراف الحماسة التي تغمر ثقافتهم وحياتهم اليومية.

إلى هنا، وعند هذا الحد، كانت الإشارة خاطفة وموجزة، حول الدلالات الاجتماعية لوظائف الفكاهة في المسرح الكوميدي. فالمسرح في أصله، كما يقول رولان بارت Roland Barthes، موضحا: «المسرح كله حركة اجتماعية، و- تعبير خارجي- مادي، عن الصراعات الاجتماعية»¹¹⁴...، والمجال مفتوح للقارئ الضمني، لاستكشاف ملامح هذه الوظائف من خلال ربطها بمظاهر المضحك وتجسيده في الفن المسرحي، على أمل الرجوع لتتمة الموضوع في دراسة لاحقة إن شاء الله سبحانه.

والخلاصة مما سبق، أن التمثيل المسرحي يكتسب أبعاده السيكولوجية ودلالاته السوسولوجية، من خلال ظاهرة الفكاهة التي تتناولها المواضيع المسرحية كقيمة جمالية، والتي يجسد الممثل الكوميدي (الآخر الضاحك) مظاهرها المضحكة، بأسلوبه الساخر، ويوجهها إلى الجمهور (الآخر الضاحك)، الذي ينفعل معها بدوره من خلال الضحك كشكل من أشكال الاستجابة مع العرض.

¹¹³ - صالح سعد، المرجع السابق، نفسه، ص 73.

¹¹⁴ - سامية أحمد أسعد: رولان بارت رائد النقد الجديد في فرنسا، عالم الفكر، المجلد الثاني عشر، يوليو/ أغسطس/ سبتمبر 1981. ص 206.

وفي سبيل الختم، يدفعنا هذا الموضوع الذي دار حول الفكاهة والكوميديا، المنتمي بطبيعته كما تبين، إلى ما يسمى حديثاً "بالدراسات البينية" Interdisciplinary، الذي تتداخل فيه اختصاصات علمية متباينة، وحقول معرفية كثيرة، كالأدب والفكر والفلسفة وعلم نفس النقد والإبداع الفنيين، وغيرها، - يدفعنا ذلك - إلى القول بأن الأمر يدعو إلى مزيد من البحث العلمي المتخصص، والنقد المؤسس لمقاربة ظاهرة الفكاهة في الكوميديا، في مختلف مجالاتها الإنسانية.

من هذه الوجهة إذن، نؤكد في الأخير، أن فن التمثيل أضحي الآن علماً يسعى لخدمة العلوم الإنسانية، لأنه يشتغل على الإنسان كذات، وكيونة، للإنسان نفسه كآخر (متلقي- جمهور)، ويبحث في العلاقات والسلوك الإنسانيين، كأفكار وعلوم وقضايا...، والتمثيل المسرحي كخبرة جمالية، وكظاهرة فنية، ثقافية واجتماعية، أصبح اليوم، وهو يستحضر الفكاهة ويتكى على عناصرها أكثر مما دونها لتحقيق الفرجة، يغطي شقا كبيراً من حاجة الإنسان المعاصر، التواق إلى الشعور بالأنس والألفة والمشاركة الجماعية، التي تمتد يناابيعها وأصولها العميقة إلى زمن سحيق من تاريخ الاجتماع البشري.

مصادر ومراجع البحث:

- 1- القرآن الكريم: سورة النمل، من الآية (18).
- 2- إسماعيل عماد الدين ابن كثير القرشي الدمشقي، قصص الأنبياء، تعليقات: الشيخ ناصر الدين الألباني، اعتناء: محمود بن الجميل، مكتبة الصفا، دار البيان الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 2005.
- 3- سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض وتقديم وترجمة)، منشورات المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1985.
- 4- أحمد شايب: أبحاث في الضحك والمضحك، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى، 2010.
- 5- أحمد شايب: الضحك في الأدب الأنتلسي؛ دراسة في وظائف الهزل وأنواعه وطرق اشتغاله، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الثانية، 2008.
- 6- جان ديوج: تقديم لكتاب: حسن الرايس: الضحك والآخر؛ صورة العربي في الفكاهة الفرنسية، إفريقيا الشرق، 1996، ص 7.
- 7- جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، ترجمة: شاكور عبد الحميد، مراجعة: محمد غثاني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 258، الكويت، يونيو 2000.
- 8- شاكور عبد الحميد: الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، عالم المعرفة، العدد 289، الكويت، يناير 2003.
- 9- شاكور عبد الحميد: الخيال؛ من الكهف إلى الواقع الافتراضي، عالم المعرفة، العدد 360، الكويت، فبراير 2009.
- 10- صالح سعد: الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، تقديم: شاكور عبد الحميد، عالم المعرفة، العدد 274، الكويت، أكتوبر 2001.
- 11- عبد الكريم برشيدي: المسرح الاحتفالي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا، 1999.
- 12- عادل أيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا والآخر، بحث لنيل الإجازة في اللغة العربية وآدابها، تحت إشراف: د. محمد جلال أعراب، مرقون بكلية الآداب - جامعة ابن زهر - أكادير، 2006.
- 13- عادل أيت أزكاغ: الضحك في الثقافة الشعبية في ضوء الكرنفال عند ميخائيل باختين، ضمن كتاب: أبحاث في الفكاهة والسخرية، الورشة الثانية، منشورات جامعة ابن زهر - كلية الآداب - أكادير، ودار أبي رقرق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2010.
- 14- محمد علي الكردي: مفاهيم الفكاهة الفرنسية من خلال فنون الكوميديا، عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد 3، أكتوبر/نوفمبر/ديسمبر 1982، ص 149.
- 15- محمود أبوزيد: جان جاك روسو والعقد الاجتماعي، عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد 3، أكتوبر/نوفمبر/ديسمبر 1979، ص 201.
- 16- سامية أحمد أسعد: رولان بارت: رائد النقد الجديد في فرنسا، عالم الفكر، المجلد الثاني عشر، يوليو/أغسطس/سبتمبر 1981، ص 206.
- 17- أحمد الطيب الملح: في حوار معه، المناهل، مجلة شؤون ثقافية، تصدرها وزارة الشؤون الثقافية، العدد 4، أكتوبر 1995، ص 17.
- 18- محمد مصطفى المصري، مايرخولد... العبقري المجنون، مجلة الفيصل، الدار العربية للطباعة والنشر، السعودية، العدد 342، يناير- فبراير 2005.
- 19- عبد الغني عبد الحميد رجب: البقاء للأضحك، مجلة العربي، العدد 552، رمضان 1425- نوفمبر 2004، ص 143.

ملف العدد: تحديث التعليم على شرف العالم العراقي عبد الجبار عبدالله

في بعض مواصفات الباحث الجاد وأهم المشكلات التي تواجهه في
الجامعات العربية التقليدية الحكومية

الحداثة في السياسات التربوية وتوطين التقنية في الدول
العربية بين الخوف والضرورة

التحديات التي تواجه جامعة القدس في تطبيق الجودة الشاملة
دراسة ميدانية - جامعة القدس في الضفة الغربية
تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة
كما يراه المشرفون التربويون ومرشدو التعليم الجامع في
فلسطين



العالم العراقي الجليل الأستاذ الدكتور عبدالجبار عبدالله

مدخل تحليلي في ملف تطوير التعليم
إشكالية تطوير التعليم العالي والجامعات في دول المنطقة والعراق
الدكتور تيسير عبد الجبار الألوسي*
رئيس جامعة ابن رشد في هولندا

توطئة

يشكّل التعليم العالي في أيّ بلد العصب الأكثر حيوية في منطلقات البحث والدراسة تأسيساً لعملية التخطيط الموضوعي العلمي ومقدمة لإعمار البلاد وتطورها. وصواب الفلسفة يتمثل في اختيار الدولة منهجاً موظفاً في توجهات التعليم العالي يقوم على ربطه بالمجتمع ربطاً مباشراً يكون بخلافه ذلك المجتمع قد سجل تخلفه عن الركب العلمي والعصرية والتحديث الراهين عالمياً...

ومن الطبيعي أن نجد في جامعات دول المنطقة ومنها الجامعات العراقية الجديدة نضالاً عنيداً من أجل تثبيت خيار الشعوب بفلسفتها الديمقراطية لمؤسساتها الجديدة كافة. أما لماذا النضال العنيد؟ فلأنّ ما يدور خلف أسوار تلك المؤسسة التعليمية البحثية [الجامعة] هو انعكاس تام لما يدور من صراع في عموم المجتمع...

لقد انهارت رموز المصادرة والاستلاب وتشويه جهود العقل المعرفي ببلداننا بخاصة في إطار البيت الأكاديمي العلمي، من الجامعات ومراكز البحث، ولكن المرحلة الانتقالية لا تعدم وجود الأرضية المتمثلة في بقايا النظم القديمة فضلاً عن أصابع القوى المتطرفة وتسللها مع عناصر هزيلة لمختلف مؤسسات بلداننا، الأمر الذي بات يشكل تهديدات متنوعة جمة. منها مخاطر الحملات التي استهدفت التعليم العالي بشخص العلماء والأساتذة الذين جرى تنفيذ عمليات الاغتيال فيهم بالمئات ما أشاع حالة من الإرهاب وتهديد المسيرة العلمية كما حصل في نموذج الجامعة العراقية؛ فضلاً عن أمور معقدة متداخلة أخرى تشيع الاضطراب وعدم الاستقرار في المؤسسة التعليمية اليوم.

وبعامة تحكم مسيرة العملية التعليمية البحثية جملة أمور في الظروف الطبيعية ولكن في ظروف كالتّي تشهدها الساحة في مجمل بلدان ربيع الثورات الشعبية ينبغي التوقف أولاً عند بعض المؤشرات قبل التوجه لمعالجات تطوير التعليم العالي ومنطق تقعيّاته..
وأول تلك المؤشرات والأمور التي ينبغي الحديث عنها هي سلامة أجواء الجامعات وقدسيتها حرماً فحيثاً أهين الحرم

الجامعي وأُخترقَ ظلت الأجواء رهينة عدم الاستقرار والقلق وامتناع الأداء العلمي الموضوعي فيها.. وأبرز حالات الاستهانة بالحرم الجامعي دخول عناصر الشغب وربما في بعض البلدان [كما العراق نموذجاً، وربما تشهد نماذج أخرى] تدخل الميليشيات المسلحة والمافيات والعصابات وعبثها بكل شيء داخل أسوار الجامعة وتحكمها في كل إجراء وقرار وفعالية..

ومن الطبيعي هنا التأكيد على مسألة ضمان أمن الأساتذة والعمل على قطع الطريق على تلك الحملة التي تستهدف حيوات العلماء وفضح مرتكبيها وتقديمهم للعدالة فوراً في أولوية تعمل على إنزال الجزاء العادل بكل من تسوّل له نفسه الدخول في مثل هذه المعركة المعادية للعقل الوطني بأي بلد من بلدان التغيير والضرب بشدة على أيدي مرتكبي الجريمة بوصفها أكبر من جريمة اغتيال أو قتل لمواطن حيث هي في جوهرها واثراً الفعلي جريمة بحق المجتمع ككل..

أما الخطوة التالية فتكمن في التحول الحقيقي من زمن المصادرة والاستلاب الذي عانتها الجامعة والتعليم العالي والبحث العلمي في العقود الأخيرة؛ بإشاعة الديمقراطية في الأجواء العلمية الجامعية ومنع أية حالة اعتداء على حريات البحث العلمي تحت أية حجج مزعومة كما في محاولات تكفير باحث أو مصادرة بحث أو فرض قرارات تتأسس على منهج فكري أو عقائدي شمولي من أي طيف كان..

إنّ ديمقراطية التعليم تعني إشاعة فرص التعليم للجميع وضمانها بشكل متساوٍ وفسح المجال لفرص العمل التدريسي لمجموع الأساتذة والعلماء من دون تمييز أو تدخلات غير منطق الشروط الوظيفية العلمية المعروفة عالمياً... ومن الطبيعي كذلك أن يكون دعم مجانية التعليم العالي ودعم فرص أبناء الفئات صاحبة الدخل المحدود في اكتساب العلم وحل المشكلات التي تعترض هذا الحق، أمراً جدياً مهماً في تحقيق ديمقراطية حقيقية في مجال التعليم العالي..

كما إنّ ديمقراطية حقيقية لا بد أن تستند إلى السلام الاجتماعي أولاً وإلى قدسية العلم والعمل؛ واحترام الآخر والتمرس على الإنصات لصوته والتفاعل إيجابياً مع تنوع الرؤى في أجواء التسامح ووقف الانفعالية والتنافس السلبي والفئوية والعصبية لأنماطها التقليدية (كالعشائرية أو القبلية والعنصرية والطائفية) والمعاصرة (كالروح الحزبي الضيق والشللية ومظاهر معاندة الذات وركوب مركب الجهل بالضد من نور الحقيقة الساطعة خضوعاً لتلك النوازع السلبية!) وهذا ما يدخل في صميم مشروع تحرير التعليم من كل أشكال القسر والإكراه والاستلاب على سبيل المثال هنا لا الحصر أن يكون وقف التدخل في آليات تشكيل الإدارات

العلمية جديا ملموسا، بالانتهاء من معركة الصراعات على أسس حزبية ضيقة في شأن مسؤولية إدارة قمة الجامعة!

ما الدور المؤمل من الأنتلجنسيا عامة ومؤسسة التعليم العالي (التكنوقراط) خاصة في دعم المسيرة؟

تتزايد مع الوقت الأهمية الملقاة على عاتق الأنتلجنسيا الوطنية ومنهم بالتحديد الأكاديميون بخاصة - في الظرف الراهن - بوصفهم أصحاب العقل الذي سيُعنى بمعالجة المشكلات المعقدة على صعيد مستقبل الشخصية الوطنية وعلى صعيد وقف مهزلة الاستلاب والمصادرة التي مورست ردحا طويلا من الزمن بذرائع مختلفة مختلفة وفي معالجة مشكلات مسيرة الديمقراطية وقضاياها العقدية الجوهرية..

إنَّ من مهمات المعارف والعلوم وخطابهما اليوم، معالجة مباشرة فورية وسريعة لأوليات الإشكالات التي تجابهنا.. ولعلنا نستطيع ولوج تلك المعالجات عبر منافذ من نمط تكثيف العلاقة مع الجمهور [من قبل التكنوقراط والأساتذة عامة] وتفعيل تلك العلاقة بما يدير الخطاب بتواصل من غير انقطاع من جهة التتابع الزمني، بحسب كثافة الفعاليات؛ وعبر لغة موضوعية مناسبة تصل ذهن جمهور الثقافة والمعرفة والعلم بل أوسع جمهور ممكن وتؤثر فيه وتثبت في ذهن بتوظيف الآليات المناسبة لتحقيق تلك النتيجة..

وعلى ذلك التأسيس لعلاقة جدية مسؤولة بين الجامعة والتعليم العالي والبحث العلمي وبين مؤسسات المجتمع المدني وشركات ومؤسسات البناء وإعادة الإعمار والعمل العام بأشكاله.. وتلك مهمة حيوية ينبغي أن يدركها المثقف والمتخصص الأكاديمي ولا بد لهما هنا من تذكر ما للغة التفكير البياني لا البرهاني من سلطة على العقل البشري وعلى وعينا الجمعي في بلداننا في المرحلة الراهنة؟! ومن ثمَّ توظيف الآليات المناسبة التي تؤهل لتوظيف الإبداع الأدبي والخطاب الثقافي المجاور للتعليم العالي والبحث العلمي في مهمة تعزيز ما نؤسس له من حياة متنورة جديدة وهذه إشارة مخصوصة بخطاب الإبداع الأدبي الجمالي منه بوجه التحديد من دون إلغاء أو تقليل من شأن خطاب النقد والمعرفة العلمية وبقية الخطابات المعرفية المتنوعة الغنية...

وبخلاف ذلك فإنَّ السبق سيكون لخطاب الجهالة والظلامية التي تسطو على ذهن البشري بسرعة كبيرة فتلتهم بنيانه وتلفه بظلام وبطقوسية لا يمكن شفاؤه منها حتى بعد عقود من المحاولات

النبيلة.. فالتخريب شذماً يكون سريعاً سهلاً في آليات أدائه.. فيما البناء تعظم أمور معالجة أركانه وتفاصيله وحاجاته، بخاصة في مجال بناء الروح.

ويتحمل أكاديميون اليوم مسؤولية تاريخية بمواجهة مثل هكذا قضايا وأوضاع معقدة شائكة. حيث تكمن مهمتنا في البدء بتركيز الجهود التي تنادت هنا وهناك. وتطوير الأنشطة الفردية إلى فعاليات جمعية والتحول النوعي بها وذلك عبر توحيد جدي وحقيقي يصبّ في حملة دولية متكاملة محدّدة المسار والخطوات ويتقاسم أكاديميون عبر مراكز البحث العلمي المتخصصة وعبر مسارات الجامعات وتوجيه خططها العلمية لتتطابق حاجات المجتمع العراقي وتطلعاته.. وفي هذا الإطار يمكن أن نقرأ مهام عامة أخرى بوصفها من أولويات عملنا المؤمل المنتظر موجزة في الآتي:-

* عقد مؤتمرات البحث العلمي بخاصة هنا مؤتمر وطني شامل للتعليم العالي لاعتماد استراتيجية تتعمّد بقراءات الباحثين والأكاديميين [في كل بلد بعينه] ومداولاتهم ومناقشاتهم المطلوبة، على أن يكون المؤتمر مستمر الانعقاد بشكل سنوي وبلجنة متابعة تتعقد فصلياً...

* عدم التوقف عند حدود استنكار الجرائم المرتكبة بحق التعليم العالي من مثل آثار حرق المكتبات ودور التوثيق الوطنية ونهبها وتواصل تخريبها عبر مسلسل الفساد والإهمال في عدد من البلدان المعنية. وينبغي هنا [في كل حالة وبلد] إيجاد الردّ المناسب الذي يقوم به مثقفونا وأكاديميوننا بمخاطبة مبرمجة وبحملة وطنية ودولية منظمة وذلك عبر عقد الصلات مع المكتبات العالمية المعروفة، وكذلك أية مساهمة كانت، بالتبرع لمكتبات البلد المعني الأساسية ومكتبات الجامعات والكليات وبالاتصال بالدوريات العلمية في الجامعات التي نمتلك صلة ملموسة بها لكي تنظّم دعماً عينيّاً ومالياً سنوياً على أقل تقدير على مدى السنوات الخمس التالية.. وينبغي تعبئة الرأي العام في بلدان التغيير بإقامة الصلات الوثيقة بينه وبين المؤسسات المنهوبة وأو المخربة بغية توفير أرضية جدية مناسبة وقاعدة للدفاع الوطني عن تراثنا بتوضيح أهمية هذا الفعل ونتائجه الخطيرة وعلاقته بحياتنا المعاصرة وبمستقبلنا..

* القيام باحتفاليات الثقافة والمعرفة في مختلف المدن والجامعات التي تحتضنها محافظات كل بلد [العراق مثلاً، أو أي بلد آخر كليبيا وربما تونس ومصر وغيرها] وتوسيع أرضية المشاركة الجماهيرية والتفاعل بين الإنسان البسيط والآخر المنتمي للنخبة الوطنية الأكاديمية ومثل ذلك إقامتها على مستوى بلدان المهجر ومدنه مع

دعوة الوفود الأكاديمية والعلمية من الداخل لتقديم البحوث والمشاركات في المحافل الدولية وذلك عبر عقد الصلات المناسبة لتنفيذ هذا النشاط الذي يحظى بأهمية للتفاعل والتلاحق بين الثقافات والمؤتمرات العلمية بخاصة ما ينعكس على جامعاتنا تحديداً..

* ومن البدهي أن نرى أهمية المعارف والعلوم في صياغة مشروعنا الوطني الحضاري وخطورة تأثيره على كل الخطابات الوطنية بخاصة منها السياسية التي بدت اليوم أكثر ارتباكاً أمام مشهد التغييرات الجذرية المزلزلة للكيان بمكوناته كافة بمعنى العمل الفاعل من أجل صياغة الهوية الوطنية لأمة على مستوى كل بلد تتشكل بعد مخاض طويل و ولادة متعسرة مخصصة في مشكلاتها وعنف ما أصابت به مجتمعاتنا بسبب الظروف الصعبة والمعقدة التي أحاطت بتلك التغييرات.. وربما يكون مقترح حكومة التكنوقراط مثلاً في هذا الدور المؤمل...

لوائح التعليم العالي.. بين تأسيس ماضوي وتحديث مستقبلي؟

من جهة أخرى، فلقد سُنّت لوائح الجامعة والتعليم العالي في ظروف التوازنات التي خضعت لسطوة دكتاتورية الدولة والحكام الذين ربما كانوا أحياناً من جهلاء القوم أي من معادي العلم وأهله. فكانوا يتعمدون استيزار [جَهلة] لا ترقى شهادتهم أو خبراتهم لما يؤهل لإدارة مراكز البحث والجامعات والأكاديميات التي احتضنت خيرة علماء القرن المنصرم..

وسيكون من غير المعقول أن تستمر تلك اللوائح والقوانين التي سنّتها سلطة الأمس تلك، في ظل مشهد من التخلف ومعاداة العلم ومنتجيه. وليس من الصحيح ولا من الصحي الصائب أن نتعامل على وفق منطق ما يسّنه بعض من أزلام الظلمة والتضليل تحت يافطات احترام روح وطني أو قومي [مزيف] أو قدسية روح ديني أو اعتقادي [مدّعاة مزعومة عند بعض متشددتي تيارات بعينها]. فكل شيء اليوم متاح للأكاديميين لكي يراجعوه ويُعملوا عقولهم النيرة لتغييره بكس ضلالات الماضي المهزوم وفساد بعض مفردات الحاضر..

لقد نهض الأستاذ والأكاديمي بمهامه في افتتاح مشروعات مراكز البحث والأكاديميات والجامعات الحكومية وكذلك الأهلية التي تستخدم طريقة التعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني أو التعليم عن بُعد بتوظيف آليات التعليم الحديثة فيما بقينا نسمع بسلطة لوائح التعليم التقليدي بوسائله التقليدية الثابتة التي تكلمت

وتجمدت وتشوّهت بسياسات ماضوية وهي ذاتها اللوائح التي تقمع جهودا عظيمة لعلمائنا في الوطن والمهجر، جهودا يجري بوساطتها إعمار جامعات وأكاديميات مهمة تمثل واحدا من علامات بلادنا البارزة اليوم وراية وسفارة معرفية حضارية وبوابة للخير والبناء لا يجوز بحال من الأحوال تغافلها أو إهمالها أو إخضاعها للوائح الخطيرة التي تركها الماضي المثقل بمشكلات ما أورثنا إياه.. وربما عملت بعض البلدان على تحديث قوانين التعليم فيها واشركت التعليم الإلكتروني نظاما رئيسا في مسيرة التحدث ما يؤكد بمثل هذا النموذج أهمية توسيعه وشموله مجموع بلدان التغيير ونظم الحداثة والبناء والاستجابة لمطالب الشعوب وإرادتها...

ومن هنا وجب على مؤسسة التعليم العالي ببلداننا من مراكز بحثية ومعاهد علمية وجامعات وجهات وزارية مسؤولة ومجالس تعليم مستقلة واتحادات، أن تنهض بمهمة تنظيف أجوانها تماما وكتابة لوائحها الإدارية والأكاديمية بما يخدم مسيرة العلم وأهله ويصّب في مصالح إعادة بناء الروح الوطني ويفتح آفاق التعليم العالي والبحث العلمي على أوسع مصاريع بواباته بلا تضيق وبلا تشويه وبلا مصادرة لحرية البحث ولحرية اكتساب نور العلم لبناء البلاد وقبلها نقاهة العباد وصحتهم المعرفية الروحية..

وما يُنتظر أن يحصل بكل بلد وحكومته المنتخبة الجديدة هو فسخ المجال لتغيير تلك اللوائح التقليدية بمجلس أعلى للتعليم متخصص مستقل حر، بما يتيح معالجة جدية فاعلة للنشوهات في تلك اللوائح وبما يتيح تحديثها وتطويرها وتقويمها فضلا عن فتح فرص الإفادة الأوسع من أساليب التعليم الحديثة سواء منها التعليم المفتوح أم التعليم الإلكتروني بما يؤدي إلى أفضل نتائج المردود من تلك الأساليب المتطورة الحديثة..

شؤون أخرى للتعليم العالي والجامعات بحاجة لمناقشة وتعديل

كما يمكن هنا بهذا المدخل لملف أولي في شؤون التعليم والبحث العلمي، أن نذكر بأننا نقرأ في نموذجنا من دون الانغلاق بل نتسع وننتفتح على كل تجارب المنطقة ودولها وشعوبها وأكاديميها لنضيف عددا من المحاور التي ينبغي معالجتها وتقويم مسارها وهي محاور تخص مشكلات الجامعة العراقية [نموذجاً] من جهة مثلما تنتفتح على قضايا الجامعات في مجموع دول المنطقة وأسئلة حاضر التعليم ومستقبله ونوجز تلك المحاور في نقاط بغاية الإفادة منها في تصحيح مسار التعليم العالي بعامة:

المحور الأول ينصبّ على منع أيّ شكل من أشكال المصادرة الحزبية والمطاردة والتضييق وما شابه، وبخاصة في ظروف المتغيرات النوعية الجوهرية الجارية في عدد مهم من بلدان المنطقة... وطبعاً هذا في إشارة إلى التدخلات التي كانت تجري من قوَى وجهات حزبية بعينها ربما بعضها يمتلك عناصر مسلحة وسلطة عنفية متحكمة!

المحور الثاني ما يشار فيه إلى ما تركته النظم السابقة من تخريب في البنية الأساس للجامعة [والتعليم العالي] فالركائز في حال بانس ما يتطلب إعادة ترميم الأبنية القديمة وتأهيلها وبناء الجديد ومن ذلك الاهتمام بالمختبرات والقاعات التخصصية والأدوات اللازمة ومن أخطرها أجهزة الكمبيوتر التي تُعدّ عماد الجامعة الحديثة...

المحور الثالث يتعلق في اهتمام الجامعة بتفعيل استخدام برامج الكمبيوتر والعمل على تأهيل كوادرها وطلبتها على التعامل معها بأفضل الإمكانيات المتاحة فضلاً عن محاولة تجاوز حالة العدم التي وصلت في الإرث الذي أخذته بعض الجامعات ومنها الجامعة العراقية بعد انهيار النظام السابق ولكنها اليوم ربما توجهت لحثّ الخطى من أجل جذب أفضل المصادر والكوادر إليها إلى جانب ما أوجدته في السنوات القليلة الماضية في ظروف معروفة..

المحور الرابع يتعلق بمعالجة مشكلة المصادر والمراجع العلمية الحديثة والثغرات الكارثية التي تركتها السنوات العجاف لزمن الأنظمة السابقة وبرامجها العامة وموازنتها ومنها ما خص التعليم العالي حيث سادت أشكال قطع الصلة بالمحيط الإقليمي والدولي في مجال الحصول على المصادر المناسبة للجامعة ومراكزها البحثية، ويمكن أن نشير هنا بخصوصية إلى الوضع العراقي إذ نذكر حالات الحصار التي تسببت فيها الخطابات السياسية المتشنجة..

المحور الخامس يتمثل في إشكالية التشجيع الجدي المميز لمسيرة البعثات الدراسية والتفاعل مع المنجز العلمي الحضاري العالمي بآخر ما وصل إليه اختزالاً للوقت في التعامل مع هذا المنجز بالذهاب إلى منابعه حيث هو.

المحور السادس يصب في مسألة الاهتمام المناسب بعقد المؤتمرات العلمية بحرية تامة في ضوء تنقية الجو الجامعي من مشكلات تحزيبها ومصادرتها كما كان يحصل في العهود السابقة.. والحكومات المنتظر تشكلها أياً كانت خلفياتها الفكرية السياسية، ملزمة بتقديم الدعم الجدي المناسب لكون الجامعة تظل الممثلة للعقل المدبّر للمجتمع وكونها الأداة لا للتخطيط حسب بل لمسيرة إعمار البلاد والنهوض بها.. وينبغي للدعم أن

يحظى بتخصيصات مالية كافية في مختلف المجالات المارة الذكر من البعثات والمؤتمرات العلمية ومراكز البحث العلمي وما تحتاجه من تفاصيل لأنشطتها... وعلينا هنا أن نشير إلى مقارنة بين تخصيصات الدول المتقدمة للتعليم وتخصيصات بلداننا اها لكشف التصور الفعلي وما ينبغي أن نفعله..

وفي المحور السابع تؤكد على أهمية التعاطي مع التبادلات الدولية في المؤتمرات وفي الاتفاقات التي تعقد مع الجامعات الأخرى.. فضلا عن إشكالية تسلسل جامعاتنا بين قوائم التسلسلات والاعتمادات الأكاديمية دوليا...

المحور الثامن: استقلالية عمل الجامعات العلمي ومنح مجالسها الأكاديمية صلاحيات كافية في معالجة شؤونها وعلاقاتها وفي خيارات تشكيل إدارتها ومجالسها العلمية وبرامج العمل وخططها..

المحور التاسع يتضمن موضوعا الاهتمام بالمحاضرة الجامعية ونوعيتها وتطوير مصادرها والأدوات المتوافرة لها تقنيا من جهة جوانب التوضيح العلمي والشروح والتفسيرات والتطبيقات المناسبة.. مع توفير الحيادية ومنع الانحياز الفئوي أو الحزبي الضيق ووضعه سيفا على عنق الحقيقة وعلى حساب موضوعية المحاضرة، أيا كانت الخلفية التي تدفع للتدخل حتى لو تقمصت التستر بالقدسية زيفا..

المحور العاشر ينصب على مسألة تطوير كفاءة الأساتذة وإمكاناتهم العلمية وتدريبهم على أحدث الطرق المتاحة عالميا في أداء المهام الموكولة إليهم... وفي الإطار لا بد من التأكيد على احترام مكانة الأساتذة ومنزلهم السامية في الحياة العامة.. والعمل على المحافظة على الأساتذة الموجودين مع دعوة وجذب الأساتذة المهجريين أو الاستفادة من جهودهم بطرق متنوعة..

وعليه فمن الواجب التأسيس للجنة وطنية في كل بلد لتضع الخطط المناسبة لإحصاء شامل لتلك الكفاءات عبر دعوة الأساتذة والخبرات والكفاءات للاتصال بتلك اللجان بالخصوص؛ ومن ثم وضع برامج مناسبة لأشكال التعاطي مع عودة مؤقتة قصيرة المدى وأخرى متوسطة المدى وغيرها تامة نهائية. وهي أشكال تتكامل في الظرف الراهن والغرض منها الاستجابة للحاجات الأنية والمتوسطة من جهة وللإمكانات الحقيقية المتوافرة اليوم لاستيعاب عودة تلك الطاقات بما تقتضيه من متطلبات وحاجات إنسانية طبيعية.. وبعمامة فإن هذا لن يتأتى من دون توفير الحاجات الحياتية وتأمينها لمجموع العلماء والأساتذة ورعايتهم رعاية شاملة داخل الوطن وخارجه...

المحور الحادي عشر: تعزيز الاهتمام بالبحوث العلمية لمزيد من تطوير كفاءة الأساتذة والعودة على المجتمع بفوائد جمة من هذا التطوير

وتفعيل الاستخدامات والتوظيفات المناسبة بهذا الشأن.. وبالمرة لابد من الاهتمام بالمراكز البحثية ومنحها التخصيصات اللازمة التي تتيح لها إمكانيات العمل المفتوح على أوسع مجالاته وجعلها مرتبطة بالمجتمع وميادين حاجاته الجديدة وبتناسب مع متطلبات السوق الجديد..

المحور الثاني عشر العمل على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بخاصة في الإدارات العلمية الجامعية وفي مراكز البحوث وإدارات وزارة التعليم العالي وتطوير الكفاءات الإدارية وخطط العمل الإداري الموضوعية الجديدة.. مع منع روح الشللية والمحسوبية في التعاطي مع ظاهرة التوظيف لصالح حزب أو مجموعة أو ما شابه.. وتطهير الجامعات من أصحاب الشهادات المزورة ومن الكوادر الهزيلة والضعيفة وتعزيزها بالكوادر العلمية الرصينة..

فيما نسجل في المحور الثالث عشر موضوع معالجة المناهج الجامعية وتصحيح كل ما ينبغي تقويمه في زمن الحريات.. ومن ذلك إحداث تغييرات جذرية في المنهج ولابد من التشديد هنا على أن تحديث المناهج يأتي من طريقين الأول منع الأدلجة وسيطرة الحزبية الضيقة وفلسفتها في المصادرة السياسية وفي عرقلة العلوم ومسيرتها.. والآخر يأتي من مواكبة الحداثة العلمية والمعرفية حيث كل ما يختص باليات اشتغال المنهج وآليات التعليم لدينا والابتعاد على سبيل المثال عن لغة الإملاء والتلقين المتكلسة الماضية وتشجيع تفعيل منطق البحث والتقصي والاستقراء والاستنتاج ما سيشكل عاملا جديا في معالجة عدد من الثغرات التي يمكن أن نضيف إليها مسائل تتعلق بشؤون تربوية سلوكية يلزم فتح قنواتها بشكل غير مباشر كما في إدخال نصوص الأدب والفن التي تنمي الذائقة الجمالية وتعمق الوعي بالبيئة المحيطة وأهمية العناية بها من جهة تأثيرها في حيواتنا حاضرا ومستقبلا فضلا عن توكيدها على قيم الغنى الروحي السليم وعلى تهذبة انفعالات الفرد المُحاط بتنشئة عنفية خطيرة حصلت وما زالت بأصابع مختلفة..

وهناك أمور عديدة غير أمور السلوكيات والممارسات الإنسانية اليومية من مثل آلية تشغيل العقل الفتى والشبابي الجديد ومنطقه وتعاطيه مع مفردات زمن مختلف نوعيا في انقلاب حقيقي باتجاه قيم السلم والديموقراطية والتسامح والمساواة والإخاء ولغة التحرر والانعتاق والحريات العامة وحقوق الإنسان والتفاعل الإيجابي البناء بين أفراد المجتمع بفلسفة الحوار واحترام الآخر والمساواة ومنع التمييز على أي أساس كان والتعاقد والعمل المؤسساتي الجمعي ومنع النوازع الفردية المرضية المتعارضة مع مسيرة دستورية ديمقراطية جديدة تماما على عموم الحياة

في بلدان التغيير.. وهو المستهدف النهائي من وراء أشكال التطوير والمعالجة في مختلف المجالات والشؤون ومنها ما انصب هنا في توطئتنا هذه بشأن أوضاع التعليم العالي ومعالجاتها... بوعد منا أن نتوسع في هذه الدراسات وتوسيعها في دوريتنا ببحوث علمية متخصصة، شاكرين كل المساهمات التي وردت هنا...

في ذكرى العالم العراقي الجليل الأستاذ الدكتور عبد الجبار عبد الله
من جهة أخرى اسمحوا لنا هنا أن نضع ملفنا هذا بشأن التعليم العالي باسم أحد علمائنا الأجلاء.. توكيدا لحرصنا على إعلاء مكان ومكانة علمائنا جميعا.. وهنا سنبدأ وإن بتواضع وربما بشيء من عدم اكتمال التغطية المناسبة التي ترتقي لاسم علمنا الجليل.. ولكننا وبإصرار من هيئة التحرير وفلسفة جامعة ابن رشد مضيئا هنا بتوكيد على وضع اسم العالم الجليل الأستاذ الدكتور عبد الجبار عبد الله عنوانا رئيسا لملفنا الأول في التعليم...

لقد كانت الجهود التنويرية الريادية للدكتور عبد الجبار عبد الله ملموسة الأثر في الحياة الجامعية [وكذلك الثقافية المعرفية العامة] في العراق وكان تقلده مسؤولية رئاسة جامعة بغداد أمرا مهما كسر القيم التقليدية الماضوية المريضة التي لا تقوم على الكفاءة بقدر قيامها على أسس سلبية لا علاقة لها بكتاب العلم والروح الأكاديمي.. فضلا عن ذلك فقد أكد وجوده في رئاسة الجامعة فلسفة متفتحة ودافعا لوحدة مكونات الشعب العراقي في مرحلة تاريخية مهمة.. فيما كان من جهة عملية شخصية أكاديمية مقتدرة وضعت الخطط التأسيسية الريادية الأكثر حصانة علميا لمسار الجامعة وإن كان هذا لم يدم طويلا لما تعرض له العراق من هزات راديكالية قاسية...

وبودنا هنا أن نضع موجزا لسيرة حياة هذا العالم الجليل الذي نلاحظ الإهمال يغطي ملفه بسبب إهمال الجهات الرسمية العلماء حتى في حيواتهم، بأمل أن نجد الفرص المناسبة لدراسات أوسع وأعمق بالخصوص:

1. ولد عبد الجبار عبد الله في مدينة قلعة صالح بالعمارة عام 1911، في بيت رئاسة دينية للمندائيين، فوالده الشيخ عبد الله كان الرئيس الروحاني الأعلى للصابئة المندائيين في العراق والعالم. والدته السيدة (نوفه رومي الناشيء) وهي من عائلة معروفة، شقيقها غضبان الرومي، المثقف والسياسي المعروف، أما زوجه فهي السيدة (قسمة الشيخ عئيس الفياض)...

2. أنهى دراسته الابتدائية في مدرسة قلعة صالح، التي تعد أول مدرسة ابتدائية تؤسس في العمارة. دخل المدرسة عام 1918 وتخرج فيها عام 1925.
3. وأكمل دراسته الإعدادية في (الثانوية المركزية) ببغداد عام 1930، متفوقاً على زملائه في النتائج الامتحانية، وتشير بطاقة درجاته الامتحانية إلى ميل واضح لديه للدروس العلمية خاصة في مادتي الرياضيات والفيزياء.
4. وأظهر عبد الجبار عبد الله ميلاً آخر للموروث الثقافي لديانته. وحرصه على حفظ نصوص تعاليمها وتراثلها منذ الصغر. إلى جانب قراءاته في الأدب العربي بصورة عامة، والشعر بصورة خاصة، وكان شغوفاً بالشعر الجاهلي. وحين اتسعت مداركه ازداد تعلقه وشغفه بالكتاب والمعرفة، فقرأ الفلسفة والتاريخ إلى جانب المصادر العلمية المختلفة لا سيما تلك التي تتعلق باختصاصه العلمي... ولم يكن من باب المصادفة أن نجد بين مقتنيات مكتبة عالم فيزيائي كبير كتباً في الأدب العربي، أو معاجم للغة. فقد كان شاعراً ومتقفاً واعياً بأهمية التراث العربي، وما يؤكد ذلك، قراءته المستمرة للتاريخ بشكل عام والتاريخ الإسلامي بشكل خاص.
5. إن سعة مداركه الثقافية، وموهبته النادرة، والذكاء الحاد عنده، عمق وعيه وأهله لأن يتبوأ بجدارة منزلة العلماء، باعتراف العالم أجمع بعبقريته المتميزة. وقد منح أوسمة علمية عالمية مهمة. ودخل اسمه أكبر المعاجم العلمية في العالم. واحتل مكانته الطبيعية بين مشاهير العلماء المرموقين في العالم.
6. تجاوزت أبحاثه ونظرياته الثلاثين نظرية، وأشرف على العديد من الدراسات الأكاديمية العليا في أميركا أو غيرها من البلدان حتى آخر أيام حياته.
7. أما عن دراسته الجامعية وحياته الوظيفية الأولى فقد عرف عنه تفوقه بين زملائه في الإعدادية المركزية، ولعل ذلك كان سبباً وراء ترشيحه إلى بعثة دراسية خارج العراق. وقد شملت البعثات ستة وعشرين طالباً، من بينهم عبد الجبار عبد الله إلى الجامعة الأمريكية في بيروت عام 1930، وتخصص في علم الفيزياء وقد مثلت بيروت والجامعة الأمريكية، محطة جديدة ومهمة في حياته، إذ ساهمت بصورة فاعلة في بلورة شخصيته الثقافية والعلمية التي برزت بوضوح بعد تخرجه في تلك الجامعة.

8. وشهد عام 1930 تأسيس أول جمعية طلابية عراقية خارج العراق. ضمت عبد الفتاح إبراهيم ومحمد حديد وعلي حيدر سليمان إلى جانب عبد الجبار عبد الله. وكانت الجمعية النواة الأولى لجمعية (الرابطة) الثقافية التي تشكلت في بغداد، فيما بعد، والتي لعبت دوراً ثقافياً وطنياً وديمقراطياً خلال الأربعينات من القرن الماضي. وصدرت مجلة (الرابطة) التي شغل فيها عبد الله مسؤولية (سكرتير التحرير) منذ عددها الأول عام 1944.
9. ومن المفارقات التي مازلنا نتطلع لتغييرها هي وضع الشخص في غير تخصصه وكفاءته وملاءمته، فبعد أن عاد عبد الجبار عبد الله لوطنه عام 1934 عُيِّن مدرساً للغة الانكليزية في المتوسطة الشرقية ببغداد، بعيداً عن اختصاصه الذي شغف به فقرر العودة إلى مدينة العمارة ثانية والعمل في ثانويتها كمدرس للرياضيات والفيزياء. حتى عام 1938، ثم انتقل إلى وظيفة جديدة في الانواء الجوية بمطار البصرة لاحقاً واكتسب خلال هذه المدة عضوية الجمعية الانكليزية للانواء الجوية، كما منحته إحدى الجامعات الانكليزية شهادة عليا في الانواء الجوية عن طريق المراسلة.
10. وعلى الرغم من ان وظيفته هذه ابعده عن زملائه من رواد الثقافة والفكر السياسي الوطني فانحسرت نشاطاته الثقافية العامة، الا انه عاد مجدداً لنشر مقالاته العلمية في مجلة (التقيض) البغدادية، ونشر مقالته العلمية الأولى تحت عنوان (مبادئ النظرية النسبية من بطليموس إلى انشتاين) ..
11. انتقل إلى بغداد للتدريس في الاعدادية المركزية لغاية أيلول 1943. حيث سنحت الفرصة له مجدداً للتمتع ببعثة دراسية لنيل شهادة الدكتوراه في جامعات الولايات المتحدة عام 1944 وتمكن بفضل موهبته العالية من إنجاز المهمة عام 1946.
12. انصرف عبد الجبار عبد الله إلى اهتماماته العلمية، وهو يخوض تجربة سكرتارية تحرير مجلة الرابطة. الا ان ذلك لم يمنعه من الكتابة في موضوعات فكرية واجتماعية، تعطي بوضوح مدى تبلور الوعي الوطني والتوجهات الديمقراطية والاشتراكية لديه.
13. شغل عبد الجبار عضوية مجلس جامعة بغداد منذ بداية تأسيسها، وكان وجوده في المجلس فاعلاً ونشطاً ثم بات فعلياً بمنصب الرئاسة عقب ثورة تموز 1958. وفي شهر شباط 1959 صدر مرسوم جمهوري باناطة مهمة الرئاسة رسمياً إليه.

14. حرص عبد الجبار عبد الله على امتلاك العراق لمصادر الطاقة الذرية للاغراض السلمية في الفترة التي شغل فيها منصب نائب رئيس لجنة الطاقة للمدة من 1958 - 1963، وتعد هذه المدة من اغنى المراحل التاريخية في الحصول على المعلومات المهمة في مجالات استخدام الطاقة في مختلف الفروع العلمية.
15. تشير إحدى المخطوطات المحفوظة لدى زهرون دهام (من عائلة عبد الله). ان الرئيس الأميركي هاري ترومان قلده وسام (مفتاح العلم) تقديراً لجهوده العلمية المتميزة في هذا المجال. وهذا الوسام كان يمنح إلى كبار العلماء المتميزين في عطاءاتهم العلمية.
16. وفي باب مواقفه الوطنية كان بدهياً ان يساق إلى ساحة الاتهامات رغمًا عنه، محسوباً على اليسار العراقي في ذروة امتداده بعد تموز 1958، ودفع ثمن هذا الاتهام ان صح التعبير باحالاته على التقاعد عام 1963 بعد انقلاب شباط، الذي لم يكنف مديره بهذا الاجراء فقط انما دفعوا به إلى زنانات الاعتقال والتعذيب، شأنه شأن العديد من الكفاءات والعلماء التي طاولتها يد الجريمة والقتل من الجهلة والمتخلفين. ولا بد من تأكيد حقيقة واحدة فقط تتعلق بانتماء هذه الشخصية المرموقة حيث يمكننا القول: إن كل الوثائق والمعلومات تكاد تجمع على عدم انتمائه لأي حزب سياسي، بل كان ديمقراطي النزعة، تقدمي التفكير متنوراً إلى أبعد الحدود، هاجسه الوطني دائماً هو خدمة وطنه العراق، مؤمناً بالحرية، واحترام الآخرين، وبسبب مواقفه الجريئة والصريحة، تعرض إلى الأذى، والملاحقة، فقرر مغادرة الوطن بعد ان أطلق سراحه عام 1963، والعودة مجدداً إلى الولايات المتحدة، وظل يحمل العراق في قلبه وعيونه، فكان دائم الحنين إليه على الرغم من القسوة والجفاء اللذين ذاق مرارتيهما وهو يمنحه خلاصة فكره وعلمه.
17. مات بعيداً عن الوطن في التاسع من تموز 1969.

مراجع:

* هذه السيرة مأخوذة بتصريف عن كتاب الدكتور ستار نوري العبودي [سفير العراق العلمي] عبر مادة السيد جمال العتابي المنشورة في هذا الرابط:

http://www.mandaeanunion.org/Figures/AR_Figures_018.htm

* كما تمت الاستفادة الرئيسة من مصدر مادة بحثية لكاتب هذه السطور منشورة سابقا في مجلة الثقافة الجديدة العدد 329

في بعض مواصفات الباحث الجاد وأهم المشكلات التي تواجهه في الجامعات العربية التقليدية الحكومية

الأستاذ المشارك الدكتور محمد عبد الرحمن يونس
عضو هيئة التدريس في جامعة ابن رشد بهولندا - كلية اللغة العربية

بما أن إعداد البحث العلمي أو الأدبي يحتاج إلى جهد ودربة مستمرين، باعتباره نتاجاً معرفياً، وعملاً مهماً، فإنَّ طريقه صعب وشائك وطويل، ولذا فهو مقصور على عدد قليل من الأفراد الذين يملكون طاقات ومؤهلات معرفية وعلمية خاصة تؤهلهم لسلوك هذه الطريق الطويلة والمضنية.

إنَّ تشكيل البحث مثل تشكيل الأعمال الأخرى والقيام بها، لكنه يفوقها باعتباره يعتمد بنية ذهنية تركز أساساً على العلم والمعرفة، وهذه البنية، في نهاية المطاف، هي بنية خصوصية جداً، تختلف من باحث إلى آخر.

و الباحث يشبه إلى حدٍّ بعيد طبيباً جراحاً يعرف تركيبية الجسم البشري، وأين يكمن المرض في هذا الجسد، على أنَّ معرفة هذا الطبيب تختلف عن معرفة طبيب آخر في الاختصاص نفسه، وذلك بفعل الخبرة والممارسة الطويلة، وما يعرفه طبيب ما يصعب اكتشافه ومعرفة من قبل طبيب آخر، وهكذا هو الباحث حين يتعامل مع النصوص الأدبية والفكرية التي بين يديه، فإنه ينظر إليها نظرة فاحصة متمعة، ويُعمل فيه أدواته المعرفية، من تحليل ووصف ونقد ومقارنة واستنتاج ومعارضة، وبطبيعة الحال تختلف قدرة باحث ما عن باحث آخر، وتختلف المناهج المعرفية التي يتم بها تناول النصوص الفكرية والمادة العلمية التي بين يدي الباحث. ومن هنا فإن النتائج التي يصل إليها باحث ما، من خلال تعامله مع نصوص معينة، تختلف عن تلك التي يصل إليها باحث آخر حينما يتعامل مع النصوص نفسها، وذلك راجع إلى اختلاف هذه المناهج في بنيتها وطرقها والمفاهيم والمصطلحات والنظريات التي يعتمدها الباحث أثناء التحليل من جهة ولأنَّ النصوص الفكرية بطبيعتها هي نصوص قابلة لأن تُدرس دراسات متباينة ومتغايرة من جهة أخرى، ويتضح هذا التباين من خلال تعامل الباحثين مع هذه النصوص وفقاً لطرق ومدارس نقدية وفكرية هي الأخرى متباينة. وإذا كان ((كل نص يتضمن وفرة من نصوص مغايرة يتمثلها ويحولها بقدر ما يتحول ويتحدد بها على مستويات متعددة)) على حدِّ

تعبير جوليا كريستيفا⁽¹⁾، فإنّ قدرة الباحثين تختلف اختلافا جوهريا في المقدرة على الكشف عن هذه النصوص المغايرة، ومدى تمثّلها داخل الخطاب الأدبي، سواء أكان شعرا أم نثراً. فقد يستطيع باحث متمرس وصبور وجاد، وذو خبرة تحليلية متشعبة المعارف والثقافات أن يكشف عن معظم الحقول المرجعية والمعرفية التي أثّرت في نصّ من النصوص، في حين يعجز باحث آخر أن يردّ بنيات هذا النصّ إلى حقولها المرجعية، ويعجز عن أن يكشف عن البنيات النصّية المتداخلة بين النصّ المدروس، وبين حقوله المرجعية التي تمثّلها وتأثّر بها. ومن الملاحظ أنّه يوجد في الكتابات العربية المعاصرة نصوص غامضة ومعقّدة وموغلة في الرمز تصل حدّ الإبهام، وتتناصّ مع نصوص أخرى - قديمة وحديثة -، وتنتمي لأجيال قد تكون متعاقبة عليها أو متزامنة معها، ومن هنا فإنّ بعض الباحثين لا يستطيعون دراسة هذه النصوص لأنّها تحتاج إلى جهود معرفية وبحثية لا يملكونها، مع ملاحظة أنّ النصوص الواضحة تحتاج إلى جهد أقلّ - بطبيعة الحال - من حيث الدراسة والمقارنة والتحليل والاستنتاج والخبرة الثقافية التي يعتمدها الباحث في دراسة هذه النصوص. ويقسم رولان بارت النصوص إلى قسمين: نصّ اللذة، ونصّ المتعة. ويقول: ((نصّ اللذة: إنّهُ ذلك الذي يرضي، يفعم، يغبط، ذلك الذي يأتي من صلب الثقافة، ولا يقطع صلته بها، هذا النصّ مرتبط بممارسة مريحة للقراءة. أمّا نصّ المتعة: ذلك الذي يضعك في حالة ضياع، ذلك الذي يتعب (وربما إلى حدّ الملل)، فإنّه يجعل القاعدة التاريخية والثقافية والسيكولوجية للقارئ تترنح، ويزعزع كذلك ثبات أدواقه، وقيمه، وذكرياته، ويؤزّم علاقته باللغة⁽²⁾). وأمام تآزم القاعدة التاريخية والثقافية والسيكولوجية للقارئ الباحث، فإنّه يصاب بالإحباط، ويميل إلى النفور من مثل هذه النصوص التي تؤزّم علاقته باللغة، وتهدم قناعات مسبقة كان قد تعلّمها وآمن بها، ويقدرتها على التعامل مع النصوص التي يريد تناولها بالبحث والدراسة.

وأمام أهمية البحوث والدراسات الأدبية والعلمية، ودورها في تقدّم المجتمعات البشرية، الحضاري والعلمي والمعرفي، فقد اشترط بعض الباحثين الأكاديميين الذين يعلمون داخل إطار المعاهد العلمية والجامعية شروطاً خاصّة يجب أن تتوافر في الباحث حتى يستطيع أن يُنتج أبحاثاً ودراسات تساهم في تقدّم مسيرة البحث العلمي، وبالتالي تسهم في نمو ثقافة الأمّة، وازدهارها وتطوّرها الحضاري، لتلحق بركب الأمم المتحضرة والمتطورة التي قطعت أشواطاً واسعة في مجالات الحياة العلمية والمعرفية كافة.

يقول الدكتور علي جواد الطاهر : ((إذا درست باحثاً معدوداً في أخلاقه وآثاره رأيت فيه صفات خاصّة: فطريّة ومكتسبة، خلقية ومهنية. وإذا نظرت إلى هذه الصفات وجدتها كثيرة، ووجدت فيها ما يشارك به المختصين الآخرين في كل حقل من ذكاء وعلم وثقافة عامة وخاصّة وتجربة وما إلى ذلك، ومن إخلاص وأمانة وما إليهما؛ ومنها ما يشارك به غيره، ولكنها لديه ذات دلالة مرتبطة بعمله الخاص، ومنها ما يجب أن يتقرّد به بحكم " البحث"))⁽³⁾.

وأهم شروط الباحث كما يرى الدكتور علي جواد الطاهر: أن تتوافر لديه الرغبة في البحث، يقول : ((الرغبة وهي شرط للنجاح في كل عمل، وشرط في البحث، فإذا فرض عليك البحث فرضاً ضقت به ذرعاً وكنت كالمضطهد. ويصعب في هذه الحال أن ينجلي ليلك عن نهار. أما إذا كنت راغباً في أن تبحث، أنست بعملك ولازمتك خلاله نشوة فبدلت بسبب ذلك الجهد واستنثت بالوقت ولم يشغلك شاغل))⁽⁴⁾. غير أنّ الرغبة، حتى ولو كانت نابعة من إرادة حرة، وبدون أي ضغط خارجي، فإنّها تتراجع وتختفي تدريجياً، وبخاصّة عند الباحث العربي الذي يجد نفسه في ظروف سياسية وثقافية ونفسية واقتصادية، غير مؤاتية للنمو بهذه الرغبة، وتحريضها ودفعها لإنجاز المزيد من الأبحاث، وذلك بسبب غربة الباحث التي تحاصرها، وتحّد من توهجها، بسبب هذه الظروف السابقة، إذ إنّ هذه الظروف كثيراً ما تكون قاسية ومُحِبطة للباحث في توجّهاته ورؤاه، وتوقه إلى البحث عن الحقيقة والمعرفة التي تكون خالصة لوجه هذه الحقيقة.

ويرى الدكتور أحمد شلبي أنّ الموهبة شرط أساس من شروط الباحث، وهذه الموهبة تُمنح لبعض الناس ولا تُمنح لآخرين : ((فالبحث خلق وإبداع، وتلك قدرة خاصّة تبرز أو تتألق لدى بعض الأفراد، وتتضاءل أو تنعدم عند آخرين))⁽⁵⁾.

وبالإضافة إلى الموهبة التي هي من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في الباحث، فإنّ الدربة والاجتهاد هما ضروريان جداً لتنمية هذه الموهبة، فلا قيمة لموهبة من دون عمل جاد وطموح، ويبدو أن الاستمرار في تنمية هذه الموهبة، من خلال العمل الجاد، شرط أساس لاكتمالها وجعلها مثمرة في إعداد الأبحاث والدراسات الفكرية والنقدية. وقد تكون هذه الموهبة كامنة في ذات الفرد، ولكنها قلّما تجد الظروف المؤاتية، والأرض الصالحة لإنباتها وإثمارها، إنّها بحاجة إلى مثيرات لتحريضها وإخراجها من مجرد الموهبة والرغبة إلى الواقع العملي، لتكون فعلاً مثمراً وهادفاً. ومن هنا يبرز دور المعاهد الأكاديمية والجامعات في تنمية هذه الموهبة وصفقها، لكن كثيراً من الجامعات العربية، وللأسف، يعمل على وأد هذه الموهبة وطمسها، وقتل

الرغبة العميقة في البحث العلمي عند من تتوافر فيهم من طلابها، وذلك بفعل النظم الإدارية والقوانين الرسمية الجامدة التي تحكم بنية هذه الجامعات. هذه القوانين غير القادرة على مواكبة مقتضيات التقدم العلمي والحضاري والمعرفي، يُضاف إلى ذلك طبيعة المناهج التقليدية التي تسم طرق النظام المعرفي التعليمي السائد في هذه الجامعات، هذه المناهج التي اعتادت - ومنذ أن تأسست هذه الجامعات - أن تتعلم الطلبة التلقين والحفظ البيبغائي، وتقتل فيهم كل توثب وجموح نحو مزيد من الفهم المغاير لما يفهمه أساتذتهم، وللنصوص الفكرية التي تُفرض عليهم أثناء دراستهم.

وبدلاً من أن تنمي هذه الجامعات موهبة البحث والفكر المغاير لهذه المناهج، ولفكر الأساتذة أنفسهم فإنها تعتمد إلى كبح طاقات الطالب الذهنية وتوثبها المعرفي، بحيث يكرس الطالب وقته وجهده لأن يحفظ النصوص المفروضة عليه من دون أن يتمثل أبعادها ودلالاتها وقدرتها على أن تسهم في تنمية الذوق الجمالي والإنساني عند متلقيها إذ يضع نصب عينيه هدفاً واحداً وهو نيل علامة النجاح. وبدلاً من أن يتعلم الطالب كيف يفكر وينظر بعين ناقدة فاحصة للنصوص والمناهج التي تُملأ عليه، وبالتالي يحاورها ويفككها ويستخلص منها النتائج والرؤى المعرفية، فإنه يستكين لواقع هذه المناهج التي تبدو قدراً حتمياً لا مفرّ منه، ونصوصاً مقدسة ثابتة لا يستطيع الخروج عنها، وهنا تبدو هذه النصوص أمثلة وظائفية⁽⁶⁾، تتحدد وظيفتها في أن تجعل الطالب يكرس كل طموحاته حتى ينجح في المادة المفروضة عليه، إذ يحضر النجاح كهاجس يومي، ويغيب فعل القراءة الإبداعي، الفعل الناقد والمغاير، والمتخفي لجمود النصوص المفروضة عليه، فكلما فكّر الطالب في الخروج عن لوائح المنهاج ومساطره لاح شبح الأستاذ، ولاح شبح الخوف من الرسوب في المادة. وهنا يجد الطالب نفسه مضطراً لأن يفكر كما يفكر أساتذته، ويقرأ كما يقرأ وبالرؤية المعرفية نفسها، وبالتالي تضعف موهبة البحث عنده. وحتى إذا غدا باحثاً مرموقاً في يوم من الأيام فلن يستطيع أن يكون إلا باحثاً تقليدياً غير مجدد. ويرى الناقد والمفكر رولان بارت أنه ((علينا أن نعمل كل لحظة وعند كل مناسبة، على نهج قراءة تعددية للنص والاعتراف باشتراك الألفاظ وتعدد المعاني، وإقامة فعليّة لنقد تعددي، وفتح النص على البعد الرمزي))⁽⁷⁾، غير أنّ عدداً كبيراً من الجامعات العربية، ذات الرؤية أحادية الجانب، غير قادرة على قراءة النصوص إلا قراءة واحدة، ووفقاً لرؤية نقدية واحدة، وذلك نظراً لسطوة المناهج الدراسية المعمول بها، ذات الطرق التقليدية المحافظة، هذه الطرق التي تبدو واضحة في كيفية التعليم وإلقاء المحاضرات ونظام إعداد الأبحاث، ونظام الامتحانات، هذا النظام الذي يسهم بشكل أساسي في جعل الطالب

صورة تقليدية تابعة لأستاذة , إذ تتعطل طاقاته النقدية الفاحصة , وأدواته المعرفية الكاشفة , لتتحول إلى ذاكرة تجهد نفسها في حفظ النصوص التي قُدمت له أثناء المحاضرات , من دون تمثّل لأبعادها المعرفية ودلالاتها الرمزية , ودورها الفاعل في البناء العلمي والتشكيل المعرفي , وإذا حاول الطالب أن يخرج عن المعلومات التي فُرضت عليه , أو يُعَمِّل فيها منهاج شكّه , أو يحاكمها بموضوعية وعلمية , فإن مصيره الفشل في الامتحانات الشفوية والكتابية.

ولا تكتفي هذه الجامعات بفرض طرقها التقليدية فحسب , بل تعتمد إلى تقليص عدد الباحثين من الطلبة , عن طرق فرض شروط قاسية تمنعهم من التسجيل في أقسام الماجستير والدكتوراه , وبالتالي تقتل إمكانياتهم في أن يكونوا باحثين في المستقبل . ومن هذه الشروط : لجوء بعض الجامعات العربية إلى منع قبول أي طالب في أقسام الدراسات العليا إلا إذا حصل على مرتبة (جيد) وما فوق في البكالوريوس أو الليسانس , هذا من جهة . ومن جهة أخرى تعطي هذه الجامعات تعليماتها السرية إلى أساتذتها لكي لا يكثرُوا من إعطاء درجة (جيد وما فوق) للطلاب المتخرجين فيها , بحجة أنّ عدد مقاعد الدراسات العليا محدود جداً , وغير قادر على استيعاب عدد كبير من الخريجين , مع العلم أنّه في مناخ الامتحانات ذات طابع الحفظ البيغائي تبقى علامة (جيد) و ((ما فوق)) , ليست دليلاً كافياً على مقدرة الطالب على أن يكون باحثاً جيداً في المستقبل القريب أو البعيد , ((ومن هنا فإننا نؤكد أنّ العلاقة ليست مضطربة بين التقدّم في نتائج الامتحانات بقسم الليسانس أو البكالوريوس وبين عالم البحث والتأليف , فطالما تراجع أوائل الليسانس عن الصفوف الأولى عندما اتّجهوا للبحث والتأليف , وعلى العكس من ذلك نجح في صفوف الباحثين جماعة ممن توفرت فيهم موهبة البحث وإن لم يكونوا في الصفوف الأولى إبان دراستهم بقسم الليسانس)) كما يرى الدكتور أحمد شلبي (8).

ولا تكتفي معظم الجامعات العربية بقتل موهبة الباحثين , من الذين لا يحصلون على علامة جيد و ما فوق فحسب , بل تعتمد إلى إجراء مقابلة شفاهية وكتابية صعبة لل حاصلين على هذه الدرجة , والراغبين في التسجيل بأقسام الدراسات العليا , وتكون النتيجة مخيفة جداً , إذ لا يتعدّى عدد الناجحين عدد أصابع اليد الواحدة , وأحياناً تقوم اللجنة الفاحصة برفع قرارها إلى عيّد الكلية , توصي فيه بعدم تسجيل أي طالب في القسم , لأنّ جميع الطلاب المتقدمين دون المستوى العلمي المطلوب , مع العلم أنّهم نالوا جميعاً درجة جيد فما فوق في إجازتهم الجامعية⁽⁹⁾ , وإزاء أسئلة اللجان الفاحصة الشفوية والكتابية التي لا تخرج بدورها عن نظام التلقين والحفظ لا يستطيع الطالب

أن يقدّم الإجابة المرضية لأعضاء هذه اللجان، فقد تعلّم طوال سنواته الجامعية في قسم اللسانيات أن يحفظ ما يُملَى عليه، حفظاً يفتقد إلى التحليل والتركيب والاستنتاج، أو يظلّ يحفظ أياماً طويلة نصوصاً خاصة مفروضة عليه، وعندما يأتي الامتحان يدخله، ويبدأ جاهداً في استذكار ما حفظه وتدوينه، ثم سرعان ما ينسى معظم ما كان قد حفظه بعد الانتهاء من كابوس الامتحان، أمّا وهو أمام أعضاء اللجان الفاحصة فإنه يجد نفسه عاجزاً عن الإجابة عن أسئلة جديدة وغريبة عليه، تتضمن معلومات عن نصوص سابقة لم يسمع بها أبداً، لأنها لم تفرض عليه عندما كان على مقاعد الدراسة، فكيف به أن يجيب عن هذه الأسئلة الجديدة، بعد أن اعتاد على وجبة خاصة من نصوص معدّة سلفاً، وبقصديّة لا تخرج عن ذوق أستاذه المحاضر وفهمه؟.

ويضاف إلى ذلك شرط خاص، يجب أن يحققه الطالب حتى يستطيع الدخول إلى أقسام الدراسات العليا وهو إتقانه إحدى اللغات العالمية الأخرى، وبخاصة اللغة الإنكليزيّة. وبطبيعة الحال لا أحد ينكر دور اللغة الإنكليزية في كونها لغة عالمية واسعة الانتشار، وهي قادرة على مدّ الطالب الباحث بمزيد من المعارف المتطورة في شتى مناحي الحياة العلمية والمعرفية، من حيث عدد الكتب الكثيرة المطبوعة بهذه اللغة، والتي تفوق أضعاف الكتب المطبوعة باللغة العربية من جهة، ومن حيث كثرة الأبحاث المتشعبة والمتباينة المكتوبة بهذه اللغة من جهة أخرى. غير أنّ شرط إتقان اللغة الإنكليزية إتقاناً جيداً، ليس شرطاً واجباً على طلاب الدراسات العليا، وبخاصة أولئك الذين يبحثون في آداب اللغة العربية وتاريخها وفكرها، والدراسات الإنسانية المنبثقة عنها، لأنّ اللغة العربية مثلها مثل جميع اللغات العالمية قادرة على التواصل ونقل العلوم واحتضان نشاط الفكر، والبحث العلمي بأسسه المعرفية والعلمية، وهذه اللغة قادرة على فتح آفاق التحصيل الأكاديمي الشاسعة، وقد تبين من دراسة أجراها موليغان Mulligan ((عدم وجود معامل ارتباط مهم بين تحصيل أفراد الدراسة الأكاديمي وكفايتهم في اللغة الإنكليزية ممّا أدى بالباحث إلى القول إنّ الضعف في اللغة الإنكليزية ليس عاملاً مهماً لتحديد مستوى التحصيل الأكاديمي))⁽¹⁰⁾.

وهكذا، ومع تكريس هذه الشروط في نظام الدراسات العليا في كثير من الجامعات العربية تبقى مقاعد الدراسات العليا شاغرة طوال العام الدراسي الجامعي، فيضطرّ هؤلاء الطلاب إلى أن يتوجّهوا إلى جامعات أجنبية عديدة لا تطلب إلا شهادة الإجازة الجامعية، ولا يهتمّها أكانت هذه الشهادة بدرجة جيد أم بدرجة مقبول، بل يهتمّها، وبالدرجة الأولى، ما يدفعه الطالب من رسوم مالية، وغالباً ما تكون باهظة جداً، ومن هنا لا تخسر الجامعة طلبتها الباحثين فحسب بل تساهم إسهاماً كبيراً في الضرر بالاقتصاد

الوطني للبلد الذي تنتمي إليه، لأنّ الطلبة الباحثين مضطّرون إلى إخراج القطع المالي بالعملّة الصعبة وذلك لأجل رسوم الدراسة ونفقات الإقامة سواء أكان بطريقة نظامية أم بطريقة التهريب وغالباً ما يكون بطريقة التهريب، لأنّ البنوك الوطنيّة، في أغلب الأحيان لا تعطي العملّة الصعبة الكافية لهؤلاء الطلاب فيلجؤون إلى ما اصطلح بتسميته بـ ((السوق السوداء))، لشراء ما يلزمهم من عملات أجنبية. ومن باب الأمانة الموضوعية، يبدو ضرورياً أن نشير إلى بعض الجامعات العربية التي تشجع أبناءها الباحثين في أقسام الدراسات العليا، إذ لا تشترط معدلات عالية في شهادة الإجازة (الليسانس أو البكالوريوس) كدرجة جيد وما فوق، ولا تجري امتحان قبول للطلاب الراغبين في تحضير الماجستير أو الدكتوراه، ولا تشترط إتقان اللغة الإنكليزية إتقاناً جيداً، ومن هذه الجامعات بعض جامعات لبنان والجزائر وتونس والمغرب. حتى أننا نجد أن بعض الجامعات العربية - جامعات الجزائر - لا تشير إلى أي درجة نالها الطالب في الليسانس سواء أكانت درجة مقبول أم درجة جيد أم غير ذلك بل تمنحه شهادته الجامعية خالية من أي تقدير، وتخوّله هذه الشهادة تحضير الماجستير في أي بلد أوروبي أو في الجزائر نفسها.

هذه بعض الإشكاليات التي تقف في وجه موهبة الباحث العربي ورغبته في تحصيل المعرفة، وتمنعهما من التوثب والانطلاق نحو أفاق البحث الرحبة. وإذا كانت إحدى علامات الموهبة عند الباحث هي: ((اللذة في العمل والرغبة في الاستمرار فيه، وإيثاره على كلّ شيء، لأنّ البحث أصبح حياة الباحث وأمله وحبّه))⁽¹¹⁾، فإنّ هذه العلامة هي الأخرى، في الجامعات العربية، معرّضة للانتكاس والتلاشي ثمّ الاختفاء نهائياً، لأنّ الظروف التي يتعرّض لها الباحث تبقى في بنيتها العميقة ظروفًا قاسية ومعقّدة تُحبط آماله وتطلّعاته فحياة الباحث الصعبة أضيق من أن تسمح للبحث لكي يشكّل همّاً كلياً وهاجساً وإثاراً وأملاً، لأنّ الباحث العربي، وفي أغلب الأحيان، محاصر بفضاءات سوداء خانقة تحدّ من طموحه وتكبّحه فالوضع الاقتصادي المتدني لمعظم الباحثين يعيق أبحاثهم من الاكتمال بالإضافة إلى صعوبة السفر والتنقل والاطلاع على أحدث ما كتب في مجال البحوث التي يطمح الباحث لإنجازها، يضاف إلى ذلك ارتفاع أسعار المصادر والمراجع، التي يجد الباحث نفسه عاجزاً عن اقتنائها، أو حتى الاطلاع عليها هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يجد الباحث العربي نفسه معزولاً عن أفاق الحركة الثقافية والفكرية في العالم، بسبب الحدّ من انتشار الكتاب، ومحاصرته ومنعه من الدخول أو الخروج من المطارات والموانئ العربية. وذلك بفعل سياسة الرقيب الحذرة التي ترفض أي نوع من الأفكار

التي تراها معارضة لمجموعة من القيم والضوابط المحافظة والجامدة ومخالفة لها، ومخلّة بمجموعة من الأعراف المشكّلة بدقة وفق نسق أحادي الرؤية والاتجاه. وهكذا يقف الباحث العربي عاجزاً عن الاطلاع على كلّ ما كُتِبَ ويكتُب في حقول دراساته وبحوثه المعرفيّة. والباحث العربي ليس قادراً على أن يكرّس كلّ وقته وملكانه لبحوثه بحيث تصبح هذه البحوث حياة هذا الكاتب وأمله فهو بحاجة لأن يعمل في وظيفة حكومية أو خاصّة تستهلك ثلث وقته ويذهب الثلث الآخر في واجباته العائليّة الخانقة والكابوسيّة، وقليلاً ما نجد باحثاً عربياً متفرّغاً بشكل كامل لبحوثه ودراساته، لأنّه لا يستطيع أن يكون متفرّغاً إلا إذا تبنّته مؤسسات بحثيّة غنيّة، وطُبعت أبحاثه وروّجتها واشترطت عليه أن تطوِّع أفكاره وتوجّهها المعرفي لمصالحها ورؤاها الخاصّة. وحتى لو استطاع الباحث العربي طبع أبحاثه ومشاريعه الفكرية على نفقته الخاصّة فإنّ أزمة تسويق الكتاب، والرقابة المفروضة عليه ستخلّده، وإذا حالفه الحظ وتكرّمت دور النشر بطبع أبحاثه فإنّ العائد المالي لهذه الأبحاث سيكون هزلياً، بل معدوماً في أحيان كثيرة ومن يتأمّل جيّداً طبيعة العلاقة القائمة بين الناشر والباحث ستبدو له فاجعة واستلابية وتقوم على كثير من الإجحاف بحق الكاتب الباحث إذ ((يدّعي معظم الناشرين أن عملية النشر عندهم هي " عتالة " ، وأنهم يدفعون من أموالهم الخاصّة ، خدمة للفكر والفن والأدب والبحث ، ثمّ تفاجأ إذا راقبت أحدهم لمدة خمس سنوات مثلاً أنه قد اشترى المخازن الكبرى، ودور العرض الواسعة الأنيقة، والشقق الفخمة ، والسيارات الفارهة ، فمن أين أتاه هذا المال ما دامت أعماله لا تتجاوز " العتالة " ؟.

إن الكاتب في الوطن العربي هو في الأغلب الأعمّ مخدوع إن لم نقل مسروق ، فهو الطرف الأضعف في عملية النشر، في غياب قانون المطبوعات العصري الموحد ، وهو لا يستطيع ألاّ يصدّق الناشر عندما يقول له : لقد بعث من كتابك هذه السنة نسخة أو نسختين ، أو إذا قال له : لم أبع أي نسخة من نسخ كتابك ، بل لا يستطيع المؤلف أساساً في غياب قانون المطبوعات العصرية أن يحصي عدد النسخ التي طبعها الناشر ، ولا يستطيع أن يعرف سعر الكتاب الحقيقي في السوق في كل قطر من الأقطار العربيّة فيُضطر إلى الإذعان ، ويخرج من عملية النشر حاملاً عشرين نسخة من كتابه ، والوعد بأن يعطيه الناشر كذا بالمئة من ثمن الغلاف على المبيع ((⁽¹²⁾.

ولو أُتيح لنا الاطلاع على الواقع الاقتصادي للباحثين والمبدعين العرب فإنّ هذا الواقع سيبرز مدى الفاقة التي يعانيها الكثير منهم. وأمام هذا الواقع المزري ستغيب لذة البحث العلمي ولن يصبح هذا البحث أملاً منشوداً،

ولا واحة حبّ خضراء. وتحضرني اللحظة ذكرى أربعة باحثين ومبدعين عرب كبار ماتوا وهم يعانون وضعاً اقتصادياً مخجلاً ومتدنياً جداً : الشاعر العراقي بدر شاكر السياب الذي عانى مأساة فقر فاجعة كسرت شموخ نفسه، ومزقت إنسانيته⁽¹³⁾، والشاعر المصري أمل دنقل الذي عانى أشنع صنوف الفقر، حتى أنه في كثير من الأيام لم يكن قادراً على دفع ثمن وجبة طعام متواضعة كما يؤكد أصدقائه⁽¹⁴⁾، والشاعر المصري صلاح عبد الصبور، وكذلك الشاعر والباحث السوداني الدكتور جيلي عبد الرحمن الذي مات بالفشل الكلوي منفياً وغريباً عن وطنه ودفن في القاهرة يوم 1990/8/24م. وما يُحبط الباحث في تطلعاته وطموحه ، أيضاً، طبيعة العلاقات الاستهلاكية غير الإنسانية السائدة في فضاءات الوطن العربي. هذه العلاقات التي تفرز ثقافة استهلاكية ((تغطي شرائح اجتماعية عريضة جداً : من أناس عاديين وبسطاء إلى متوسطي الثقافة وحتى إلى حملة الشهادات العليا (...)) ويبدو أنّ مهمة هذه الثقافة الاستهلاكية تكمن في تخريب الذوق الجمالي لدى متلقيها، وجعله عاجزاً عن أن يتلمس مواطن الجمال والمتعة في الظواهر التاريخية والتراثية وحتى المعاصرة (...)) إنّ الثقافة الاستهلاكية لا بدّ وأن تعكس وضعاً معرفياً بكلّ مرجعيته الثقافية والفكرية، وهذا الوضع في ظلّ الاستهلاك وسيادة السلعة لا يمكن أن يكون إلاّ متدنياً أو منحطاً في ذوقه الجمالي والفني⁽¹⁵⁾ ولقد اعتاد المواطن العربي على هذه الثقافة الاستهلاكية، وألفها وأحبّها، وصار ينفر من الثقافة العميقة الجادة التي تسهم في أعمال العقل وتنمية تساؤلاته وملكاته وقدراته، هذه الثقافة العميقة التي يعمل على تأسيسها الباحثون الجادون والمفكرون، فالثقافة المطلوبة والسائدة الآن في عالمنا العربي المعاصر هي ثقافة التلفزيون، وأقراص CD و D V الليزرية المدمجة، والخبر الاستهلاكي السريع وثقافة الجرائد والمجلات المصورة، وأخبار الجنس والفضائح والرياضة، ونجوم السينما والتلفزيون. وما يؤكد ذلك تدني نسبة بيع الكتب الفكرية العميقة، والمجلات الأكاديمية والبحثية المتخصصة التي يغلب عليها الطابع العلمي المنهجي والمجلات الجادة رفيعة المستوى في أبحاثها وعمقها الفكري، وارتفاع نسبة مبيعات المجلات المصورة والملونة، من مجلات الأزياء النسائية إلى مجلات أخبار الفنانين في التلفزيون والسينما، وملكات الجمال ومجلات الفضائح والأخبار المثيرة. وفي هذا الفضاء الثقافي المكرّس بقوة المال وسلطته، يجد الباحث الجاد نفسه غريباً وغير مرغوب فيه، أمّا أبحاثه فهي الأخرى أكثر غربة منه، عندها تضعف رغبته في البحث، وتنطفئ موهبته. ومع انتشار الثقافة الاستهلاكية بشكل متسارع ويومي، واستقطابها أعداداً هائلة من الجماهير والقراء سيجد الباحث الجاد نفسه منزوياً ومغموراً

في فضاءات لا تريد أن تقدّر قيمة أبحاثه، ولا تفكر في تقديرها مستقبلاً، حتى نلاحظ أن هذه الفضاءات تنمو متسعة لتصل إلى أقرب الفضاءات إليه: حيّه وأسرته ومنزله. ولذا فإن هذه الأبحاث تظلّ محدودة التأثير، وتتنحصر أهميتها في المنابر الأكاديمية والجامعية وعلى نطاق ضيق جداً، وسيطفو المثقف الوسيط، وتبرز أهميته من خلال هذه الثقافة الاستهلاكية الرائجة والمطلوبة، فـ ((الكاميرا مسلّطة الآن على المثقف الوسيط، القابل للاستخدام، الذي يمكن استعماله، ببساطة كبرغي. المثقف الوسيط العملي هو المطلوب الآن من قبل السلطات في العمل الثقافي الشامل. المثقف الوسيط الذي يعمل في الصحيفة، الذي يكتب السيناريوهات، الذي يذيع في الإذاعات، الذي يدبج الخطابات للمسؤولين الحكوميين. ومركز الاهتمام الفعلي في النشاط الثقافي الجماهيري هو هذا المثقف الوسيط. إنه العمود الفقري للثقافة المنتشرة))⁽¹⁶⁾.

ومن الشروط الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في الباحث الجاد، مجموعة من الصفات الأخلاقية تتمثل في: ((الحياد الفكري والتجرد التام من الأهواء، والأمانة، والصبر على العمل المستمر، والتحلي بالتواضع والاحترام وعدم مهاجمة أي عالم مهما ارتكب من الأخطاء، وطيبة السمعة، وتحمل المسؤولية، وكلها مناقب يتصف بها الباحث المثالي الذي نذر قلبه وعقله في سبيل البحث الحرّ الرفيع. مكباً ليل نهار على قلمه مثابراً على عمله لا يخاف العزلة ولا الانعزال)) كما ترى د. ثريا عبد الفتاح ملحق⁽¹⁷⁾. وتبقى هذه الشروط هنا مثالية مطلقة، إذ قلّما يوجد باحث مثالي، تتوافر فيه جميع هذه الشروط، فمن يكبّ على قلمه ليل نهار سيخسر جانباً إنسانياً مهما في حياته وهو تواصله الإنساني والاجتماعي مع أقرب المقربين إليه.

وإذا كان التواضع العلمي أمراً ضرورياً جداً في حياة الباحث، فإنّ كثيراً من الباحثين يفتقدون إلى هذه الصفة الأخلاقية. ومن المعروف أنّ النتائج التي تصل إليها الأبحاث الفكرية والنقدية هي نتائج لا نهائية ونسبية، وهي قابلة لأن تُنقض وتُفكك، لأن هذه الأبحاث قابلة لمزيد من القراءات البحثية الأخرى، والتي بدورها تغيّر نتائج الأبحاث السابقة لها، إذ ((تصبح النصوص سبباً في خلق تاريخ من القراءات المتغيرة، التي يمكننا تفكيكها، ولكن لا يمكننا تخليصها ممّا علق بها، وهو الأمر الذي يستحيل معه الوصول بالنقد إلى مرتبة الوضوح الكامل والحقيقة الكاملة)) على حدّ تعبير بول مان⁽¹⁸⁾. وكذلك يبدو الوصول إلى الحقيقة الكاملة والنتائج النهائية في الأبحاث الفكرية أمراً مستحيلاً.

وإذا كان التواضع العلمي مطلوباً في حياة الباحث فإن كثيراً من الباحثين لا يتحلون بهذه الصفة بل نجدهم يؤكدون أن النتائج التي توصّلوا إليها تشكّل سبقاً معرفياً في تاريخ البحث العلمي، وأنهم عالجوا مواضيعهم معالجة نهائية، استوفوا فيها جميع شروط البحوث العلمية الأكاديمية، ونجدهم ، بكثير من الاستعلاء يشككون في صحّة النتائج التي سبقهم إليها باحثون آخرون، تتلّولوا هذه الموضوعات نفسها بطرق مغايرة ولا يتوانى بعض الباحثين والنقاد العرب في تسفيه آراء زملائهم ومهاجمتهم، سواء في كتبهم، أو على صفحات المجالات والجرائد، ويصل هذه التسفيه في أحيان كثيرة حدّ العداوة والبغضاء والمهاترات والقذف والشتيمة⁽¹⁹⁾.

وإذا كان كثير من الباحثين والأكاديميين في مناهج البحث وأصوله وقواعده يتفقون على ضرورة الحياد الفكري الذي يجب أن يتحلّى به الباحث الجاد فإنّ ذلك يعني إلغاء الأنساق الفكرية الإيديولوجية التي يؤمن بها الباحث، وبالتالي إلغاء منهج بحثي كامل له شروطه وأسسها وحقوقه المعرفية، وهو المنهج الإيديولوجي، ومن الصعوبة بمكان أن نجد بحثاً استطاع تماماً أن يتخلّى عن "الحياد الفكري" الذي اشتراطته الدكتوراة ثرياً ملحقاً، ((لأننا عندما نقرأ عملاً (...) فإننا لن نقرأه بعقل بكر ومحايد - فالبكارة العقلية لا وجود لها كما أنّ الحياد النصّي خرافة دحضها النقد منذ زمن طويل (...) فيقدر ما يشارك القارئ في إنتاج معنى النصّ، يقوم النص بدوره بالتأثير على القارئ وتوجيه استجاباته وافتراضاته وتعديل هذه الاستجابات أو تنميتها أو الإجهاز على بعضها وإسقاطه في الطريق. بل أكثر من ذلك أنّه يشارك في صياغة القارئ نفسه وليس استجاباته فحسب))⁽²⁰⁾. وليس هناك نصوص إبداعية تراثية أو معاصرة بريئة تماماً ومحايدة، حتى يمكننا أن نعاملها بعقل محايد، وحياد فكري محض لأن البنية الثقافية للباحث ليست محايدة، بل هي نتيجة منطقية لتراكم الخبرات الثقافية والإيديولوجية والاجتماعية التي شكّلت هذه البنية عبر رحلة الباحث الطويلة في حقول المعرفة المتشعبة والنامية. إن ((مقولة براءة النص مقولة تقليدية مرتبطة بسياق اجتماعي وثقافي واضح كالفول بعالمية الفكر وحوار الحضارات))⁽²¹⁾.

وحتى يستطيع الباحث أن يخفّف من نزعاته الإيديولوجية الراسخة في وعيه وبيئته الفكرية وأهوائه وميوله، ينبغي أن يبتعد عن الأبحاث التي تصدمه في عقيدته، وتزعزع قناعاته الداخلية، وتهدم بني ثقافية وفكرية مهمة - بالنسبة له - ترسّخت في أعماقه، وبالتالي لا يبحث في موضوع يعارض بشدّة مبادئ مسبقة يؤمن بها فمثلاً لا يبحث الباحث الماركسي في : النظرية الاقتصادية الرأسمالية ومزاياها أو تأثير السحرة والجان في البنية الذهنية

للمجتمعات الإسلامية في عصور انحطاطها أو دور الإسلام في تحرير الرقّ والجواري وعلى سبيل المثال لا يبحث الباحث الأصولي المتشدد والمتزمت في ثورة الزنج أسبابها ودوافعها أو حركة القرامطة : جذورها الطبقيّة والتاريخية أو في : دور الإماء والجواري في ازدهار فن الموسيقى في المجتمعات الإسلامية، أو في : تطور أشكال الغناء والرقص وحركاته في المجتمعات الإسلامية أو تطور ظاهرة البغاء وأسبابها ودوافعها في العهدين الأموي والعباسي حتى العصر الحاضر أو في : الاشتراكية العلمية ومشروعها لتحرير الطبقات المستعبدة أو في : الجنس في رؤية الفقهاء.. دراسة تاريخية واجتماعية. ولا يبحث الباحث الصوفي الذي انقطع عن العالم في : ظاهرة تعدد الزوجات ، أو في : الخليفة العباسي المتوكل على الله .. زيجاته وجواريه أو في الجنس بوصفه علاجاً جسدياً لكثير من الأمراض.

إنّ مثل هذه الأبحاث، إذا ما تناولها مثل هؤلاء الباحثين المتشددين، ستتحول وفي أغلب الأحيان إلى أطروحات إيديولوجية وعقائدية ، تُصبّ فيها جميع الحساسيات والأهواء الشخصية والأحقاد التاريخية الدفينة على حركة فكرية معينة، أو على نظام سياسي واجتماعي ما، وبالتالي فإن نتائجها في أحيان كثيرة ستكون غير دقيقة وغير موضوعيّة بل مجبّرة وخاضعة لنزعات الباحث الخاصة وأهوائه ورؤيته المذهبيّة والسياسية.

وتلخّص الدكتور ثريا ملّحس آراء ورد ريدر (Ward Reeder) في المنهج العلمي الذي يجب أن يتّبعه الباحث في أبحاثه العلميّة بما يلي:
((1 - ألاّ يبدي الباحث آراءه الشخصية دون أن يعزّزها بأراء لها قيمتها.

2- ألاّ يعتبر الباحث أيّ رأي، وإن صادراً عن عالم متخصص، حقيقة راهنة، لا تقبل الجدل ولا المناقشة.

3 - ألاّ يعتبر الباحث حقيقة راهنة رأياً من الآراء، لأنّه صدر عن الأكثرية أو عن لجنة أو عن جماعة.

5 - ألاّ يعتبر السكوت عن بعض النتائج حقيقة راهنة.
6- ألاّ يحذف الباحث أي دليل، أو حجة، أو نظريّة لا تتفق ورأيه ومذهبه.

7- ألاّ يعتمد الباحث على الروايات أو الاقتباسات أو التواريخ غير الواضحة أو غير الدقيقة .

8 - ألاّ يخطئ الباحث في شرح بعض المدلولات⁽²²⁾ .
وعلى الرغم من هذه الآراء، ومنهجيتها العلميّة الدقيقة تبقى آراء مثالية ونظريّة تعليميّة ، فلما تتوافر في باحث واحد، مهما بلغ من الثقافة العالية ، ومهما اكتسب من الموهبة المتميّزة، والرغبة العميقة الصادقة في أن

يكون باحثاً جاداً. وإذا ما وضع الباحث هذه المسطرة النمطية أمامه، وبدأ بكتابة بحثه، فسيصاب بالإحباط والخيبة والفاجع، ويتأكد من عدم قدرته على إتمام بحثه، وهنا إما أن يُحدث ثغرات وكسورا في هذه المسطرة النمطية، وإما أن يتراجع عن مشروعات أبحاثه مقتنعاً بعدم قدرته على أن يكون باحثاً جاداً في يوم من الأيام .

الباحث والاقتباس

الاقتباس عماد البحوث الأكاديمية : العلمية والأدبية فلا يوجد بحث أكاديمي بدون اقتباس مهما كان صاحبه على درجة عالية من العلم والمعرفة، والثقافة الشمولية ويبدو أن أعدادنا الباحثين القدامى من العرب والمسلمين قد عرفوا أن يدونوا اقتباساتهم وفق نظام البطاقات، ((وهل يستطيع الإنسان أن يتصور أن كتاباً مثل الحيوان للجاحظ صنف دون استخدام البطاقات في جمع مادته؟))⁽²³⁾.

إن الاقتباس يشكّل اللبنة الأولى في عمارة البحث العلمي، إذ لا يشاد بحث معرفي جاد إلاً بالاقتباس. فالبحوث لا تقوم مكتفية بذاتها، إنها بحاجة إلى بحوث أخرى تدعمها وتتساند معها، فالباحث في الأدب والشعر يحتاج إلى نصوص تاريخية مساندة والباحث في علم النفس يحتاج إلى نصوص في الفلسفة، والباحث في التاريخ يحتاج إلى نصوص في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الثقافية والوصفية. والباحث في الرمز يحتاج إلى فضاءات ميثولوجية: أسطورية وخرافية وإلى سير شعبية تاريخية تساعده على فهم الدلالات البعيدة والقريبة التي يوحى إليها هذا الرمز.

إن النصوص المرجعية الأخرى التي يقتبس منها الباحث تسهم في ثراء بحثه، وتضيء له طرقاتاً مظلمة، وتزيد في طاقاته الذهنية وقدراتها ويرى رولان بارت أن ((كل ما في تناول الكاتب هو أن يزاوج فيما بين الكتابات، وأن يواجه بعضها ببعض دون أن يستند إلى إحداها. فحتى لو أراد التعبير عن ذاته، فإنه ينبغي أن يعلم، على الأقل، أن "الشيء" الباطني الذي يدعي "ترجمته" ليس هو ذاته سوى قاموس جاهز لا يمكن للأفاظه أن تجد تفسيرها إلاً عن طريق ألفاظ أخرى وهكذا إلى ما لا نهاية))⁽²⁴⁾.

ومن خلال المزوجة بين هذه الكتابات تولد الكتابات الجديدة. برويتها الجديدة، والتي تفيد من الكتابات السابقة عليها في أن. وقد اصطلح الدارسون والباحثون في علوم المناهج والبحوث، على مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوافر في الباحث، حينما يتعامل مع الاقتباس من نصوص معرفية أخرى. ومن هذه الشروط وأهمها: أن يكون الباحث أميناً ونزيهاً في اقتباساته، وأن يكون دقيقاً في نقل أفكار الآخرين، وألا يعمل على تشويهها، وتجبيها لصالح آرائه الخاصة، وهذه الدقة مطلوبة في التعامل مع المصادر

التي بين أيدينا، سواء أكانت قديمة أم حديثة أم مترجمة، ((وإذا كنا نطلب في الاقتباس دقة النقل كما طلبه الأسلاف فأنا نعم ذلك في النقل من المصادر القديمة وفي الترجمة عن المصادر الأجنبية. وإذا تردنا في ترجمة مصطلح وضعناه بجانب اللفظة التي تؤديه في حروفه اللاتينية (...) وإذا حذف الباحث كلمات في وسط الاقتباس أو في أثناء الترجمة كان من الواجب أن يدل على ذلك بوضع نقط (...) حتى يعرف القارئ أنه حذف من الأصل بعض كلمات طلباً للإيجاز))⁽²⁵⁾.

إن النصوص المعرفية الفكرية التي صاغتها عقول الباحثين الجادين، وتوصلت إليها بعد جهد كبير من البحث الدؤوب، يجب أن تبقى من حق أصحابها. وإذا كان لهؤلاء الباحثين فضل اكتشافها وبلورتها، فإنه من باب الوفاء والتقدير لجهودهم في خدمة الفكر الإنساني، أن يشير كل من يفيد من هذه الآراء إلى مصادرهما وأصحابها بدقة وأمانة، ولا بد للباحث المستفيد هنا ((من دقة الحساسية، ومزيد من الفطنة، وأن يكون رزيناً، صبوراً لا يعجل، مجتهداً أميناً كل الأمانة))⁽²⁶⁾.

والباحث الذي تنتقي من أبحاثه صفة الدقة والأمانة، وإن طفا على سطح الصحف والمجلات ودور النشر، وحصل على أعلى الدرجات العلمية، لن يستطيع أن يقدم أي خدمة للبحث العلمي الجاد بل سيشوهه ويفرغه من مضامينه الأخلاقية والإنسانية. إنه نبات طفيلي سام لا يستطيع أن يعايش النباتات التي تعيش معه ويجاورها إلا إذا تطفل على نسغها ومردودها الغذائي ومهما برز هذا الباحث فإن بروزه حالة عرضية ومؤقتة لأنه سيكشف في آخر المطاف ((ومما يتصل بالإنصاف والموضوعية: الأمانة (...) والضمير. والأمانة أن تنقل رأي غيرك في دقة وتنسبه إلى صاحبه فلا تشوّهه إذا لم يعجبك ولا تزوّقه إذا أعجبك ولا تسرقه إن رأيته صالحاً فتكون بذلك كأي سارق يصدر عن دناءة ولا ينجو من عقاب عاجل أو آجل. ولا ينفعك أن تتصرف برأي غيرك أو تغير صياغته ثم تدّعيه لأن ذلك إن يخف عليك وعلى آخرين فلن يخفى على الباحثين والناقدين))⁽²⁷⁾.

غير أنه لا يمكننا أن ننكر دور التنّاص والمثاقفة الحضارية والمعرفية بين الثقافات والنصوص، وهذا التنّاص الذي يحضر في كثير من النصوص والأبحاث، لا يمكن أن يُردّ إلى باب السرقات الأدبية، لأنه صياغة متشكّلة - بفعل القراءة النامية المتعددة - من خبرات معرفية وبنية ثقافية، تمتد بعيداً في الحضارات المتعاقبة والمتزامنة وفي صلب ثقافتها، وأحياناً يبرز هذا التنّاص دون أن يكون قصدياً، إنه عفوي، ولو حاول صاحبه أن يردّه إلى مصادره الأصلية لما استطاع لأنه متراكم بفعل السيرورة الزمنية ونمو المعارف والثقافات المذهل، فالنص هو ((نسيج من الاقتباسات والإحالات

والأصداء وأعني من اللغات الثقافية السابقة أو المعاصرة التي تخترقه
بكامله⁽²⁸⁾.

وتبقى الاقتباسات التناسية غير المعروفة في كثير من النصوص
الفكرية وبخاصة الإبداعية منها، ضاربة جذورها في عمق نصوص أخرى
قديمة أو معاصرة لا يعرف المبدع من أين اقتبسها، إن⁽²⁹⁾ الاقتباسات التي
يتكوّن منها النص (...) هي مجهولة الاسم ولا يمكن ردها إلى أصولها ومع
ذلك فقد سبقت قراءتها: إنها اقتباسات لا تقدّم نفسها كذلك ولا توضع بين
أقواس⁽²⁹⁾.

وثمة أخطاء في بعض الاقتباسات لباحثين كبار وأجلاء عُرفوا
بأمانتهم العلمية، وإضافاتهم المتميزة إلى مسيرة البحث العلمي، والدراسات
الفكرية والنقدية وقد تكون هذه الأخطاء غير مقصودة وربما أتت نتيجة تعب
من الباحث أو أخطاء طباعية أو تحريفات في الأرقام. وهنا ينبغي على
الباحث ألا يأخذ اقتباساً كان قد اقتبسه باحث آخر وأثبتته في كتاب أو بحث له،
من دون أن يشير إلى هذا الباحث الذي أخذ الاقتباس، بل من المفروض أن
يشير إلى هذا الباحث وإلى المصدر الأصلي في آن، وأن يعود إلى المصدر
في حال توافره، أما في حال كونه مخطوطة نادرة أو بعيدة المنال كأن تكون
خارج بلد الباحث ومكتبات هذا البلد فإنه يعفى من الرجوع إلى المصدر
الأصل. فالعودة إلى المصدر الأصل تمنع الباحث من أخطاء غير مقصودة
سبق وأن وقع فيها باحث سابق عليه اقتباس الاقتباس نفسه: ((وهناك خطأ
يقع فيه بعض الباحثين (...))، وهو أن يجد في بحث سابق له إشارة إلى
مصدر، فيأخذ هذا المصدر عنه ورقم صفحته دون اطلاع عليه أو مراجعة
له، وقد يكون الباحث السابق أخطأ في ذكر المصدر عن غير قصد، أو أخطأ
في ذكر الصفحة ورقمها. أو قد يكون حدث في أثناء الطبع تحريف في الرقم،
فينقله بتحريفه أو بخطئه فيكون ذلك طامة كبرى⁽³⁰⁾.

وقد أتاحت لي فرصة الاطلاع على بعض المراجع التعرّف ببعض
هذه الأخطاء غير المقصودة، وأكتفي هنا بذكر البعض منها :

يأخذ الأستاذ الدكتور عز الدين إسماعيل المقطع الشعري الآتي
((بلى، وكنا الشاطئ يشده

بشاطئ طموحنا الرهيب المغارة اليقبع

فيها السباد، الشرفة اليطل

منها قبصر وهنيعل ، الموكب اليشّق

دربه الصليب⁽³¹⁾)).

ويقول إنه من قصيدة بعنوان " الوحدة"، من ديوان البئر
المهجورة للشاعر يوسف الخال. وبعد قراءتي لجميع أعمال الشاعر يوسف

الخال الشعرية ، لم أجد فيها قصيدة بعنوان " الوحدة" ، ولا يرد هذا المقطع في ديوان " البئر المهجورة" ، ولا في جميع دواوينه الشعرية الأخرى.

ويتابع الدكتور عز الدين إسماعيل قائلا: ((ولهذا نجد بعض الشعراء يصدرون قصائدهم بموجز ثنري للأسطورة التي يتخذون منها رمزاً في صلب القصيدة))، ويضع الهامش الآتي : انظر على سبيل المثال قصيدة " نداء البحر" من ديوان "البئر المهجورة" ليوסף الخال (32) غير أن القارئ الذي يرجع إلى أعمال الشاعر يوسف الخال، بما فيها " ديوان البئر المهجورة" يجد أنها تخلو تماماً من القصيدة السابقة " نداء البحر" (33)

ومن بعض الإشكاليات التي يثيرها الاقتباس: أن يثبت الباحث رأياً لأحد النقاد أخذه من كتاب ما لنقاد آخر، ويشير إلى كتاب الناقد المقتبس منه ، وعندما يعود القارئ إلى هذا الكتاب فإنه لا يجد أي أثر لهذا الرأي، وهذا ما حدث بالضبط في إحدى المحاضرات الجامعية التي أعدت لطلبة دكتوراه السلك الثالث، وأملت عليهم تحت عنوان " الصورة الشعرية" في عام 1985م في القاعة السابعة بكلية الآداب بجامعة محمد الخامس بالرباط، وقد أتيت لي أن أحضر هذه المحاضرة وأن أكتب ما يمليه الأستاذ المحاضر ، إذ قال الأستاذ وبالحرف الواحد : ((يعرف غاستون باشلار الصورة الشعرية بأنها بروز على سطح النفس)) وذكر للطلبة أنه أخذ هذا التعريف من كتاب أدونيس : " مقدمة للشعر العربي" ، في حين أن كتاب أدونيس المذكور يخلو تماماً من هذا التعريف ، ولا يذكر أدونيس في كتابه أي رأي من آراء غاستون باشلار (34).

وتشكل الترجمة أهمية واضحة في البحث العلمي، باعتبارها مصدراً أساساً من مصادر الاقتباس التي يعتمد عليها الباحثون. وينبغي معاملة النصوص المترجمة بأمانة سواء من حيث اقتباسها أو ترجمتها ولا يخلو " الاقتباس" من الترجمات من بعض الإشكاليات التي يقع فيها المترجمون، كأن يترجم أحد الباحثين فقرة أو نصاً من مرجع أجنبي، ويثبت في بحثه وينسى أن يشير إلى المصدر الأجنبي ومؤلفه في هوامش بحثه وهذه الظاهرة موجودة بكثرة في الأبحاث العربية، وعند باحثين مرموقين جداً وعرفوا بجهودهم المخلصة في خدمة الثقافة العربية والفكر العربيين. من خلال مؤلفاتهم وترجماتهم التي أضافت الجديد والتميز إلى الثقافة العربية، فعلى سبيل المثال : يقول الدكتور عبد الحميد يونس - وهو من أهم دراسي الأدب الشعبي والمنظرين له في ساحة البحث العلمي العربية - في تعريفه للأسطورة: ((من العسير أن نضع تعريفاً للأسطورة يجتمع عليه رأي العلماء المتخصصين ذلك لأنَّ الأسطورة واقع ثقافي معن في التعقيد تختلف حوله وجهات النظر وحسبنا أن نورد هذا الوصف الذي يتسم بالشمول وهو أنَّ الأسطورة تروي

تاريخاً مقدّساً وتسرد حدثاً وقع في عصور ممعنة في القدم عصور خرافية تستوعب بداية الخليقة. أو بعبارة أخرى الأسطورة تحكي بوساطة أعمال كائنات خارقة كيف برزت إلى الوجود حقيقة واقعة (...) قد تكون كلّ الحقيقة أو كل الواقع مثل الكون أو العالم (...) وقد تكون جانباً من الحقيقة مثل جزيرة من الجزر أو فصيلة من النباتات أو ضرب من السلوك الإنساني أو منظمة اجتماعيّة (...) والأسطورة بهذا المعنى قصة " وجود ما " فهي تروي كيف نشأ هذا الشيء أو ذاك . وهي ترتبط بالواقع في أولياته، وأبطالها كائنات خارقة يُعرفون بما حققوا في عصور التكوين))⁽³⁵⁾.

ويثبت الدكتور عبد الحميد بونس التعريف السابق نفسه في معجمه : معجم الفولكلور⁽³⁶⁾، وقد نسي أن يشير إلى المصدر الذي ترجم منه هذا التعريف وذلك في كلا الكتابين اللذين ورد فيهما هذا التعريف، معجم الفولكلور والحكاية الشعبية مع العلم أنّ هذا التعريف هو الذي اقترحه المفكر الفرنسي ميرسيا إلياد . يقول ميرسيا إلياد : ((من الصعب جداً إيجاد تعريف للأسطورة يكون مقبولا لدى كل العلماء (...) إن الأسطورة واقع ثقافي جدّ معقد كما أنّه يمكن أن يُتناول ويؤول من منظورات متعددة. إنّ التعريف الذي يبدو لي شخصياً الأكثر شمولية هو التالي:

الأسطورة تحكي قصّة مقدّسة، فهي تروي حدثاً وقع في الأزمنة الأولى، زمن " البدايات " الخارق. بعبارة أخرى الأسطورة تروي كيف أنّه بفضل إنجازات للكائنات فوق الطبيعية ظهرت واقعة ما إلى الوجود سواء تعلّق الأمر بالواقع ككلّ أي بالكون أو بجزء منه فقط: جزيرة كانت أو نوعاً نباتياً أو سلوكاً بشرياً أو مؤسسة. فهي إذن دائماً قصة "خلق": تخبر كيف تكون شيء ما وكيف بدا في الوجود. الأسطورة لا تتحدّث إلّا عمّا وقع بالفعل , أي عمّا كان جلّي الظهور))⁽³⁷⁾.

وإذا كان للترجمة هذا الدور المهم في الأبحاث الفكرية والعلميّة باعتبارها مصدراً لاقتباس المعلومات والأفكار الجديدة والمهمة فإنّ بعض دور النشر والمؤسسات الرسمية تعمل على تعطيل هذا الدور الحضاري، وحرمان الباحث الجاد من الإفادة من هذه الترجمات الجديدة والمهمة، كأن تحرم عليه الاقتباس منها، وذلك بنصّ صريح تنبّته على الصفحات الأولى من الكتب المترجمة وقد يقوم المترجم نفسه بتحذير الآخرين من أن يقتبسوا من ترجمته ، مع العلم أنّ مؤلف المصدر الأجنبي سيكون سعيداً لو استطاع كتابه التأثير في كثير من الأبحاث الفكرية الجديدة التي تأتي بعده. ومثل هذه التحذيرات كثيرة جداً في الكتب المترجمة إلى اللغة العربية وأكتفي منها بما يلي: قام المترجم محمود منقذ الهاشمي بترجمة كتاب إريك فروم " اللغة المنسية"، ترجمة ممتعة وأثبت فيها كثيراً من المصطلحات الإنكليزية المهمة

بنصّها الأصلي في متن الكتاب، لكنّ المؤسسة الناشرة حذّرت الباحثين والقراء من الاقتباس من الكتاب بالعبارة الآتية: " حقوق الطبع والترجمة والاقتباس محفوظة لاتحاد الكتاب العرب" (38).

وأمام ذلك إمّا أن يضطرّ الباحث الجاد لكي يخرق هذا التحذير، ويقتبس بأمانة من الكتاب السابق، وإمّا أن يصرف النظر نهائياً، ويلجأ إلى ترجمات أخرى للكتاب نفسه، قام بها مترجمون عرب آخرون (39).

وإذ يستطيع الباحث هنا أن يحلّ هذه الإشكالية بالرجوع إلى ترجمات أخرى للمصدر نفسه، فإنّه في حال وجود ترجمة واحدة لمصدر مهم يحتاجه في بحثه يجد نفسه عاجزاً عن الإفادة منه إذا ما تقيّد بتعليمات الناشر فعلى سبيل المثال قام الدكتور صبري محمد حسن بترجمة كتاب مهم بعنوان: التفكيكية: النظرية والممارسة، لمؤلفه " كريستوفر نوريس"، وأثبت في نهايته قائمة بمصطلحات نقدية مهمّة ومعاصرة يحتاجها كثير من الباحثين والنقاد لكنّ المؤسسة الناشرة حذّرت قراء الكتاب بما يلي: ((لا يجوز استنساخ أو طباعة أو تصوير أي جزء من هذا الكتاب أو اختزانه بأية وسيلة (إلا بإذن مسبق من الناشر)) (40). وحتى لو فكّر الباحث في الحصول على إذن من الناشر، فإنّ موافقته في أغلب الأحيان لن تكون مضمونة. ولا يخفى على القارئ الكريم أن كلمة: "اختزانه" في العبارة السابقة تعني ضمناً الاقتباس منه، لأن الاقتباس عندما يؤخذ من المصدر سيخزّن بدوره على قصاصات ورقية أو أقرص كمبيوترية.

خاتمة

هذه بعض الموصافات التي ينبغي أن تتوافر في الباحث الجاد وبعض المشكلات التي تقف في وجهه وتمنعه من أن يكمل أبحاثه وتقتل فيه روح الموهبة والرغبة في الاستمرار غير أنّ هناك موصافات أخرى ومشكلات تثيرها قضية الأبحاث الأكاديمية وتحتاج إلى مزيد من الدراسات لضبطها وتحديدها وعرضها ومناقشتها ويبقى الحديث في هذه المشكلات طويلاً ولا يستطيع دراسة قصيرة كهذه أن تحيط بجوانبه كافة.

ويبدو أنّه مهما حاول الباحثون الجادون في علوم منهجية الأبحاث أن يضبطوا مصطلحات هذا العلم وقوانينه والموصافات التي يجب التقيد بها، حتى تصبح الأبحاث أكثر دقّة وتنظيماً وفاعلية في حركة الفكر والثقافة العربية، فإنّ هذه الأبحاث ستظلّ قابلة لمزيد من الضبط، وستظلّ الكسور والفجوات ماثلة فيها حتى ولو كانت لباحثين مرموقين حاولوا أن يؤسسوا لقوانين علم منهجية الأبحاث وأسسها المعرفية.

ويبدو أنّ البحث المنهجي لن يستطيع التخلص مستقبلاً من كثير من الصعوبات التي تعترض الباحث في عمله إلاّ باعتماده وسائل التقنية الجديدة

التي ظهرت مع تقدّم علوم الكمبيوتر فالحاسب الآلي ببرمجته العلميّة الدقيقة والسريعة يستطيع أن يخلص الباحث من أعباء البطاقات المتراكمة التي يتمّ تدوين الاقتباسات فيها، ويضبط عمله ويخفّف عنه أعباء جهود كبيرة هو في أمسّ الحاجة إلى أن يتخلص منها، حتى يزداد عطاؤه وبالتالي يكون فاعلا في حركة البحث العلمي والثقافة العربية ومضيفاً إليها، ومستفيداً منها في أن. ويبدو أن الجامعات العربية المعاصرة الحكومية التقليدية، لن تستطيع أن تواكب روح العلم والمعرفة، إذا لم تتخل عن طرقها التقليدية في البحث وطريقته، وتعقيدهاته الإداريّة والروتينيّة. ومن هنا تأتي أهمية الجامعات الحديثة المفتوحة التي تنتهج منهج التعليم الإلكتروني المتطور، المواكب لتقنيات العصر، وعلوم المعرفة الحديثة بأفاقها العريضة، فهذه الجامعات قادرة على استيعاب عدد أكبر الطلاب التي يمكن أن تستوعبهم الجامعات الحكومية التقليدية، وهي أكثر انفتاحا معرفيا على علوم العصر الحديثة، والإجراءات الإدارية فيها، على مستوى تسجيل الطلاب ومتابعة أوراقهم ومعاملاتهم، وعلى مستوى التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، أقل تعقيدا من الجامعات التقليدية، ((وبعامة نحن بحاجة لدراسة شاملة عالميا لمراجعة جدية مسؤولة بشأن محددات التعليم ومتابعة متغيراته بطريقة تستجيب مبدئيا لحسم موضوع التفاوت في المستويات المعرفية تدريجا حتى ننتهي من رحلة تقليص الفجوات بمحوها نهائيا في المسالك المتاح معالجتها راهنيا.. من مثل تطوير أدوات التعليم المادية (بأشكال الدعم المتاحة) وتحديث المناهج وتحسين الأساليب والتقدم تدريجا بالبنى التحتية المناسبة للتعليم بمراحله كافة.. مع ضمان الحدود الدنيا لإلزامية التعليم وتحسين إمكانيات الحصول عليه لمجموع الشرائح الاجتماعية..

وبشأن جديد نُظّم التعليم يمكننا التعرض لإشكالية إغناء التعليم التقليدي المنتظم بأدوات نظام التعليم الأحدث (تقنيا-تكنولوجيا) والاعتراف بنظام التعليم الأحدث هذا أي (التعليم الإلكتروني) نظاما قابلا للحياة وللعمل به بلا مضايقات وعراقيل))⁽⁴¹⁾، ونظام التعليم الإلكتروني هذا سيسهم إسهاما فعّالا في ازدهار التعليم وتطوره، وتخليصه من كثير من مشاكله التي فرضها نظام التعليم الكلاسيكي في الجامعات الحكومية التقليدية التي لم تستطع أن تلبي احتياجات طلابنا في استيعابهم داخل أقسامها المحكومة بقوانين إدارية معقدة، وبنظام جامعي لم يستطع أن يستوعب بعد، معطيات العصر الحضارية والمعرفية والتعليمية .

انتهى

الهوامش

- (1) - عن/ هشام علي بن علي : " نقد الشعر، إشكالية المنهج"، مجلة الثقافة الجديدة، وزارة الثقافة والإعلام، عدن، العدد السابع، السنة السابعة عشرة، ديسمبر 1987م، ص 121.
- (2) - لذه النص، ترجمة: فؤاد صفا والحسين سبحان، الدار البيضاء/ المغرب، دار توبقال للنشر، 1988م، ص 22.
- (3) - منهج البحث الأدبي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الرابعة، 1988م، ص 43.
- (4) - نفسه، ص 43.
- (5) - كيف تكتب بحثاً أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثالثة عشرة، 1981م، ص 18.
- (6) - مصطلح المثال الوظيفي، هو من مصطلحات الباحث فلاديمير بروب المستخدمة في تحليله للحكايات الشعبية.
- (7) - درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء / المغرب، الطبعة الثانية، 1986م، ص 87.
- (8) - كيف تكتب بحثاً أو رسالة، ص 19.
- (9) - وهذا ما حدث بالضبط في عام 1989م، في إحدى كليات الآداب بقسم اللغة العربية، بإحدى الجامعات العربية - ولا داعي لذكر الجامعة ولا اسم أعضاء اللجنة الفاحصة، تجنباً لإثارة أي حساسيات.
- (10) - عن د./ عبد العزيز بن عبد العزيز العبدان: " العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاءة في اللغة الإنكليزية لدى طلبة كلية الطبّ السعوديين"، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة البحرين، المنامة، العدد الخامس، شتاء 2002م، ص 144.
- (11) - د. أحمد شلبي، كيف تكتب بحثاً أو رسالة، ص 22.
- (12) - في حوار أجراه د. محمد عبد الرحمن يونس مع الأستاذ الدكتور عصام نور الدين، أستاذ وباحث في الجامعة اللبنانية، الفرع الأول في بيروت، وهذا الحوار مقدّم للنشر إلى إحدى المجالات العربية، لكنه لم ينشر بعد.
- (13) - لمزيد من الاطلاع على واقع هذه المأساة يراجع: د. عيسى بلاطة، بدر شاكر السياب، حياته وشعره، دار النهار للنشر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1981م، ص 131، وما بعدها.
- (14) - لمزيد من الاطلاع تراجع المقدمة التي كتبها الدكتور عبد العزيز المقالح بعنوان: أمل دنقل.. أحاديث وذكريات في المصدر: أمل دنقل، الأعمال الشعرية الكاملة، الطبعة الثانية، دار العودة، بيروت/ مكتبة مبدولي، القاهرة، 1985م، ص 5 وما بعدها.
- (15) - د. محمد عبد الرحمن يونس، " التراث والفصيدة العربية المعاصرة"، مجلة دراسات عربية، دار الطليعة، بيروت، العدد 7-8 - 9، أيار، حزيران، تموز 1993م، ص 122 - 124.
- (16) - سعدي يوسف، " مونولوج"، مقابلة أجراها معه يحي جابر ويوسف بزي، في مجلة الناقد، دار رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، العدد 61، السنة السادسة، تموز 1993م، ص 23.
- (17) - د. ثريا عبد الفتاح ملحق، منهج البحوث العلميّة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الثانية، 1973م، ص 31.

- (18) - عن/ د. سميرة سعد، في عرضها لكتاب: " التفكير النظرية والتطبيق " ، لكريستوفر نوريس، مجلة فصول، العدد الرابع، الجزء الثاني، الهئية المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد الرابع، الجزء الثاني، يوليو، أغسطس، سبتمبر، 1984م، ص 234.
- (19) - للإطلاع على نماذج من هذا التسفيه، يراجع أعداد مجلة الناقد التي كانت تصدر عن: رياض الرئيس للكتب والنشر، وتحديدًا ما ينشر تحت عنوان: ناقد ومنقود.
- (20) - د. صبري حافظ، " مالك الحزين، الحداثة والتجسيد المكاني للرؤية الروائية"، مجلة فصول، العدد الرابع، الجزء الثاني، يوليو، أغسطس، سبتمبر، 1984م، ص 160 - 162 .
- (21) - د. المصنف وناس، " الشعر والإيديولوجيا"، مجلة الشعر، وزارة الشؤون الثقافية، تونس، العدد الحادي عشر، 1985م، ص 42.
- (22) - منهج البحوث العلمية، ص 32. وأخذت الباحثة عن: Ward Reeder, How to write a thesis, Illinois, 1952, pp: 14 - 18.
- (23) - د. شوقي ضيف، البحث الأدبي، طبيعته - مناهجه، أصوله، دار المعارف بمصر، القاهرة، الطبعة الثانية، 1976م، ص 263 - 264.
- (24) - درس السيميولوجيا، ص 85.
- (25) - د. شوقي ضيف، البحث الأدبي، طبيعته - مناهجه - أصوله، ص 265.
- (26) - د. أحمد شلبي، كيف تكتب بحثًا أو رسالة، ص 76.
- (27) - د. علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، ص 48.
- (28) - رولان بارت، درس السيميولوجيا، ص 63.
- (29) - نفسه، ص 63.
- (30) - د. شوقي ضيف، البحث الأدبي - مناهجه - أصوله، ص 266 - 267.
- (31) - الشعر العربي المعاصر، قضايا وظواهره الفنية والمعنوية، دار العودة، بيروت، الطبعة الخامسة، 1988م، ص 214.
- (32) - نفسه، ص 216.
- (33) - لمزيد من الاطلاع يراجع: يوسف الخال، الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، الطبعة الثانية، 1979/1/1م.
- (34) - للتأكد من خلو كتاب أدونيس من رأي غاستون باشلار ينظر: مقّمة للشعر العربي، دار العودة، بيروت، الطبعة الرابعة، 1983م.
- (35) - الحكاية الشعبية، دار الكتاب العربي، يونيو 1968م، ص 19.
- (36) - معجم الفولكلور، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة 1983م، ص 34، مادة: أسطورة.
- (37) - ورد هذا التعريف في فصل بعنوان " بنية الأساطير"، من كتاب ميرسيا إلباد: M.ELIDE, Aspect du mythe. ed: gallimard. collection id ées, Paris 1963.
- وقد قام بترجمة هذا الفصل الدكتور محمد يشوتي: في مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الإنماء القومي، بيروت، العدد 14/13، ربيع 1991م، ص 80.
- (38) - إريك فروم، اللغة المنسية، دراسة مَهْدَة لفهم الأحلام والحكايات العجيبة والأساطير، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1991م، ص 4.
- (39) - وهذه الترجمات هي:
- 1- إريش فروم، الحكايات والأساطير والأحلام، مدخل إلى فهم لغة منسية، ترجمة د. صلاح حاتم، دار الحوار، اللاذقية، الطبعة الأولى، 1990م.
- 2 - إريك فروم، اللغة المنسية، مدخل إلى فهم الأحلام والحكايات والأساطير، ترجمة حسن قببسي، المركز الثقافي العربي، طبعة 1992م.

- (3) - فروم، إريك: اللغة المنسية، دراسة مَهْذَة لفهم الأحلام والحكايات العجيبة والأساطير، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1991م.
- (4) - فروم، إريش: الحكايات والأساطير والأحلام، مدخل إلى فهم لغة منسية، ترجمة د. صلاح حاتم، دار الحوار، اللاذقية، الطبعة الأولى، 1990م.
- (5) - فروم، إريك: اللغة المنسية، مدخل إلى فهم الأحلام والحكايات والأساطير، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، طبعة 1992م.
- (6) - نوريس، كريستوفر: التفكيكية: النظرية والممارسة، ترجمة د. صبري محمد حسن، دار المريخ، الرياض، 1989م، ص 4.

3

- المقالات والأبحاث المنشورة في المجالات، ومقدمات الكتب:

- (1) - الألوسي عبد الجبار، د. تيسير: "التعليم والتعليم الإلكتروني، تطلعات لقنونه وشرعته"، بحث منشور إلكترونياً في منتديات الأستاذ على الرابط التالي: <http://www.prof.vb.com/vb/t12809.html>
- (2) - حافظ، د. صبري: "مالك الحزين، الحداثة والتجسيد المكاني للرؤية الروائية"، مجلة فصول، العدد الرابع، الجزء الثاني، يوليو، أغسطس، سبتمبر، 1984م.
- (3) - سعد، د. سميرة: "التفكيك النظرية والتطبيق"، لكريستوفر نوريس، مجلة فصول، العدد الرابع، الجزء الثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد الرابع، الجزء الثاني، يوليو، أغسطس، سبتمبر، 1984م.
- (4) - عبد العزيز العبدان، د. عبد العزيز: "العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفافية في اللغة الإنكليزية لدى طلبة كلية الطب السعوديين"، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة البحرين، المنة، العدد الخامس، شتاء 2002م.
- (5) - ابن علي، هشام علي: "نقد الشعر، إشكالية المنهج"، مجلة الثقافة الجديدة، وزارة الثقافة والإعلام، عدن، العدد السابع، السنة السابعة عشرة، ديسمبر 1987م.
- (6) - المقال، د. عبد العزيز: "أمل دنقل.. أحاديث وذكريات": أمل دنقل، الأعمال الشعرية الكاملة، الطبعة الثانية، دار العودة، بيروت/ مكتبة مدبولي، القاهرة، 1985م.
- (7) - ميرسيا إلياد، "بنية الأساطير"، ترجمة: محمد بشوتي، في مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الإنماء القومي، بيروت، باريس، العدد 14/13، ربيع 1991م.
- (8) - وتأس، د. المصنف: "الشعر والإيديولوجيا"، مجلة الشعر، وزارة الشؤون الثقافية، تونس، العدد الحادي عشر، 1985م.
- (9) - يوسف، سعدي: "مونولوج"، مقابلة أجراها معه يحي جابر ويوسف بزي، في مجلة الناقد، دار رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، العدد 61، السنة السادسة، تموز 1993م.
- (10) - يونس، د. محمد عبد الرحمن: "التراث والقصيدة العربية المعاصرة"، مجلة دراسات عربية، دار الطليعة، بيروت، العدد 7-8-9، أيار، حزيران، تموز 1993م.

الحدثاء فف السفااساء التربوءة وءوءفن الآقفنة فف الءول العربفة ففن الآوف والضرورة

ء. لءسن عبء الله باشفوة؁ قسم الرفاضفا؁ كلفة العلوم+ كلفة التربية؁ ءامعة
ءائل المملكة العربفة السوءفة؁

ملءص البءء: إن صناعة السفااساء التربوءة هف إءءف مقومات الآنفمة
المسءءامة وبناء الحضانة الآضراء لءوءفن الآقفنة؁ وإعءاء المقومات
الأساسفة فءو عصر الآقفنة وإنتاج واستءلاك المعرفة. ءطرق الباءء إلف
آشفس ءور السفااساء التربوءة الفعالة فف ءمهفء الطرفق فءو إفاء بفئة
مغذفة لءطور عناصر الآقفنة معءما على نماءء مءلفة ومءنوعة لمقومات
السفااساء التربوءة الآقفنفة الءف آنآهءها هءه الءول.

سعى الباءء إلف آشفس واقع بعض السفااساء التربوءة الآقفنفة
العربفة لأءل اءراك النواقص والعناصر الإفاءفة الءف فءوقع أن آنآهءها
الءول الءف فرفء أن آلآءق بركب الءول المءقءمة وامءلاك ثروة العصر. فءم
البءء آشفس عام لأهمفة إءقان صناعة السفااساء التربوءة وئاهفل
الأرضفة المءءمعة لءوءفن الآقفنة وآءقفق الآنفمة المسءءامة الءف هف من
أولفاء القفااءاء التربوءة والمءءمعة.

فؤكد البءء الآءة إلف ءوسفع مسءوفاء الآقفم أفقا وعرضفا
وانآهء الأنماط الآقفنفة الءفئة وعلى رأسها الآقفم الإلكءرونى المسؤول
والفعال والءف فءم الآءمة الممفزة المسانءة للمناهء الآقفنفة المرافقة له فف
كل المسءوفاء والآءصصاء. ولأءل آءقفق أهداف اعءماء الءءاءة فف
صناعة السفااساء التربوءة فوصف الباءء بالعمل على إعءاء وآءفء
العناصر اللازمة والمسانءة لصناعة السفااساء الءف ءسانء الآقفم الءفء
وآنواف مع معاففر وشروط اعءماء الاسالفف الآقفنفة والآقفنفة الءفئة الءف
آمء التربية والآقفم بالسلوك الإفاءف والمعلومة النافعة.

فوصف الباءء باسناء والزام السفااساء الآقفنفة الءفئة المهفئة
للاعءماء بمنتءاء الآقفنة ومفرءاءها؁ وعناصر الآكنولوففة وآءماءها لأءل
آسرفع عناصر الآنفمة وآغذفءها بالءقة والءءاءة؁ والآرآ الحضارف للبشرفة؁
وكل ما فمفز التربية والآقفم فف آءمائه ومآرءائه؁ واءارءها وفق مءطلباء
عناصر الآوءة الشاملة والآمفز؁ والاءاء الأفضل.

Modernity in the Educational Policies and Localization of Technology in the Arab Countries between Fear and Necessity

Abstract: The educational policy-making is one of the components of sustainable development and building green nursery for the settlement of technical and preparation of the basic components to the age of technology, production and consumption of knowledge.

Researcher discussed the diagnosis of the role of educational policies effective in paving the way towards a nourishing environment for the development of technical components based on different models and a variety of educational components of the educational policies pursued by these countries.

Researcher sought to determine the condition of some of the educational policies of the Arab educational shortcomings and to realize the elements entirely positive, which is expected to be pursued by countries that want to hook up with developed countries and owning wealth of the times.

Research provides diagnosis of the importance of mastery of educational policy-making and lay the groundwork for the settlement of the technical community and the achievement of sustainable development is a priority for educational leaders and community organizations. Study confirms the need to expand horizontally and levels of education are incidental to the pursuit of modern educational patterns and especially the e-learning responsible and effective, providing outstanding service support to the accompanying curriculum at all levels and disciplines. In order to achieve the objectives of the adoption of modern policy-making in the educational researcher recommends that the work on the preparation and updating of the necessary elements and support for

policy-making in support of modern education and complies with the standards and conditions for the adoption of educational methods and learning which provide modern education to conduct a positive and useful information.

Researcher recommends that the attribution of educational policies and to commit new preconditions for the adoption of products and technical vocabulary, and elements of technology and services to accelerate the development and nutrition components of accuracy and modernity, and heritage of humanity, what distinguishes education in the services and outputs, and management in accordance with the requirements of the elements of the comprehensive quality and excellence, the best performance.

1-المقدمة:

تذكر الدراسات الحديثة المهمة بالمجال التربوي والتعليمي بالحاجة المستعجلة لإعادة صياغة الإطار العام والمسارات الأساسية لروى ورسالة وأهداف مهمة السياسات التربوية والتعليمية والبنود التي توضيح الجوانب المهمة فيها وركائزها الفعلية التي تؤسس للترابط والتسلسل بين مدخلات المنظومة التعليمية والمجتمعية ومخرجاتها وفق اداء في نظم فعال. وتؤكد التجارب الناجحة التي حققتها بعض الدول النامية في الاستثمار البشري والثروة التعليمية التي جنتها من خلال العشريات الخمس الأخيرة التي استطاعت عبرها أن تجد لنفسها مكانة مجتمعية مرتكزة على الصناعة المعرفية والتكنولوجية الحديثة والخدمة المتميزة التي أصبحت التجارة الرابحة في عصر تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة والاستثمار الامن.

ان الجريان المستمر للمعرفة يفرض عدم اعتبار السياسة التعليمية ثابتة لا تتغير، بل لابد من التقويم والتعديل المستمرين لها والنظر في مدى تفاعلها مع متطلبات العصر والاشكاليات والقضايا المستجدة مع التأكيد على ربط السياسة التعليمية بالتخطيط الاستراتيجي طويل الأجل والتأكيد على تكاملها وانسجامها مع متطلبات قطاعات المجتمع المختلفة للتنمية.

يتطلب التغيير والإصلاح الحديث في القطاع التربوي والتعليمي جهداً علمياً يحاط بأبعاد السياسة التعليمية في تعريفها وتوظيفها وكيفية وضعها وفنية تطويرها، وفي ضوء خبرات وتجارب عالمية لدول متقدمة ونامية ناجحة، حيث تتوالى مشروعات التطوير في التعليم، ولا شيء يتطور على أرض الواقع بشكل عملي ملموس بما يحقق وعده وينجز فعله ويأتي إلى نهايته بل يظل التطوير قاصراً، وبحاجة إلى تطوير بعد كل تطوير.

لا يحمل التعليم بوصفه نظاماً مسؤوليته الفشل الذي أحاط به، فهو مجرد نظام يتفاعل في حدود إمكاناته المادية والفنية والبشرية، مع حزمة نظم عاملة في المجتمع يتبادل معها التأثير والتأثر، وكما يكون المجتمع يكون تعليمه، ولعل الإصلاح المتوقع يحقق إضاءات هادية تبصره بعلة الفشل في تعليم له سياسة إنبائية للتعليم لم تطب ثمار جنيها على النحو المرغوب، لأنه ثمة توافق في الآراء بأن التعليم رفيع المستوى يرفد سوق العمل بالكادر البشري المقدر والمؤهل الذي يملك مهارات ومعارف حياتية ذات نوعية عالية، مما يحسن الإنتاج، ويزيد الإنتاجية، ويعزز التنافسية الاقتصادية في الأسواق العالمية (الحربي، 2007، 3-7).

إن الحاجة إلى إصلاح وتطوير صناعة السياسات التربوية تكمن في صياغة دور وسائل ومحيط التربية كالبيت والمدرسة والمسجد والمجتمع، ومضامين المناهج من خلال فلسفة التربية في عصر العولمة، والتعلم الذاتي والمستمر وإتقان مهارتهما وما يتطلبه ذلك من تحديث المناهج ووسائل التعليم والتقويم وتوطين ثقافة التعليم الإلكتروني المساند، ومتابعة المستجدات على مستوى التقنيات والاتصالات واستغلالها لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وتطوير مهارات استخدام التقنيات لدى المعلم والمتعلم وتنمية مهارات الاتصال (المادي والثقافي)، وزيادة المصادر العلمية للمواد الدراسية كمّاً ونوعاً، والتحضير والاستعداد للتعامل والتفاعل الإيجابي مع المستجدات التقنية والحياتية، وغرس القيم الأخلاقية والاتجاهات الإيجابية لاستغلال التقنية لخدمة الإنسانية (الخطيب، و عبد الحليم، 2009، 1-2).

تشير نتائج الإصلاحات التربوية والتعليمية في المجتمعات العربية في المستقبل لحاجة صياغة سياسات التعليم التحضيري ما قبل المدرسة، وزيادة الوعي الاجتماعي بأهمية الحضانات والمشاتل التعليمية وتوفيرها لمعظم المستويات الاجتماعية والمناطق الجغرافية بالبعد الكمي والنوعي والتوعوي الهادف لتوفير مدخلات تعليمية قادرة على التحصيل التربوي والأكاديمي المستمر عبر المراحل التعليمية المتسلسلة والمتكاملة.

تساند المدخلات المجودة على تحقيق مؤشرات التخطيط التربوي الفعال، وتوفير البيئة المناسبة لتوفير عناصر التربية والتعليمية المدعمة

لفاعلية تنفيذ البرامج والاصلاحات في الادوار المشخصة بالشكل المطلوب، وتعتبر عملية وضع السياسات التربوية من أهم متطلبات التخطيط لتوطين التقنية كونها مرشداً للتفكير والتقدير، وموجهة للأهداف والوسائل والإجراءات. كما أن رسم السياسات يعني وضع القواعد العامة التي تحكم اتخاذ القرارات في كل شؤون التربية والتعليم وتحكم التصرفات والمواقف والمشاريع وتحدد السياسة التربوية في ضوء سياسة تربوية جملة من الأمور التي تزيد اهتمام الدولة بتطوير التعليم، والعلاقة الحتمية بين التنمية الشاملة والتربية(باشبوة، 2008، 2).

ولعل من الحقائق التي توصلت إليها عدد من الدراسات أن مردود التطور التقني على معدل النمو الاقتصادي والنتاج الفردي للسكان يمثل نسبة كبرى تتراوح بين 50 % في اليابان، و 90 % في الولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي جعل عملية نقل التقنية وتطويرها من أهم القضايا الرئيسية التي تنصدي لها في الوقت الحاضر السياسات العلمية والتقنية في الدول النامية والمتقدمة على السواء(الرشيد، 1998، 2).

وباللقاء نظرة فاحصة على تجارب بعض الدول حديثة التصنيع في آسيا كالصين وكوريا وتايوان وماليزيا وغيرها، نلاحظ أن التفاعل ومرونة الاستجابة ما بين القطاعات قد لعب دوراً حيوياً في تقدمها التقني والصناعي، حيث استطاعت من خلال العناية الفائقة بالتعليم بناء القدرات التقنية الذاتية وتطويرها والانتقال مباشرة إلى اقتصاد المعلومات ومجالات الصناعات عالية التقنية. نقل وتوطين التقنية في السعودية: يعد نقل التقنية المتقدمة واستخدامها في جميع المجالات أحد الأهداف الإستراتيجية لخطط السعودية التنموية، ولقد فرض هذا الوضع بعض الخصائص التي تميز بها اقتصاد(الرشيد، 1998، 2-3).

فمن أهم الأوجه العديدة المختلفة التي ساهمت في الإنجازات الناجحة التي حققتها تلك الدول والتي لها مضامين مباشرة على سياسات ونظم التربية والتعليم، وان تلك الدول لم تعتمد فقط في تطورها على استخدام التقنية بصيغتها الجاهزة من الدول الأكثر تقدماً. فعلى الرغم من استيرادهم المكثف للتقنيات، فإنه قد تم ربطها بجهود ذاتية ضخمة ومتواصلة لتطوير وتحسين التقنيات المستوردة(الرشيد، 1998، بتصرف).

ولاجل اكتساب التكنولوجيا في الوطن العربي الذي يشتمل اكتساب التكنولوجيا إذاً على نقل فاستيعاب (أو توطين) فتوليد هذه التكنولوجيا. ولتحقيق ذلك لا بد من قيام الدول العربية بصياغة سياسة للعلم والتكنولوجيا تحدد فيها أهدافاً واضحة وأولويات مدروسة، والأهم من ذلك وضع استراتيجية وآليات لتنفيذ هذه السياسة. ويجب أن تكون هذه السياسة معتمدة

رسمياً ومعلنة تسعى لتفعيل عناصر منظومة العلم والتكنولوجيا لكل بلد عربي وتؤمن آليات التنسيق بين هذه العناصر أي بين تكوين وتعليم وتدريب الأطر العلمية والتكنولوجية والبحث والتطوير واكتساب التكنولوجيا وتطوير الخدمات التكنولوجية، وهذا سيؤدي إلى تحويل منظومة العلم والتكنولوجيا غير الفعالة في الدول العربية إلى نظام وطني للابتكار أو الإبداع، وسياسات تطوير المعارف والخبرات وليس فقط المنتجات ووسائل الإنتاج (مرياتي، وآخرون، 1991، 7-9).

يوضح هذا السرد أن عملية صنع السياسة التربوية تتم في إطار تداخل وتفاعل واعتماد متبادل ضمن المكونات الأساسية لأركان الدولة، والبعض من هذه القوى رسمي من خلال الدستور والقانون والبعض الآخر غير رسمي ويعكس مطالب وضغوط الرأي العام ومؤسسات المجتمع المدني (القاسم، 1998، 2-3). ويستند صناع السياسات التربوية إلى منطلقات مرجعية تجسد الفلسفة التربوية الشاملة لأي مجتمع وتركز على عدد من الموجهات الأساسية والتي اشتقت من المصادر الآتية (سليمان، 1998، بتصرف):

أ – **الدين والعقيدة للدولة:** باعتبار أنه ما يؤمن به المجتمع، وهو الأكسجين الذي تنفس به التربية والتعليم ومنه يشتق الإطار العام للسياسات التربوية والتعليمية.

ب- **دستور الدولة وتشريعاتها:** باعتبار الدستور مصدراً للقوانين والتشريعات المنظمة لشؤون الدولة في كل جوانبها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، والتي يتم نشرها وتعليمها من خلال المنظومات التربوية والتعليمية والمساندة لها.

تتطلب نقل وتوطين التقنية مؤسسات تعليمية متطورة قادرة على توفير مخزون كبير من الكفاءات البشرية الخلاقة والمبدعة تستطيع استيعاب الموجود والعمل على ادراك المفقود. لأن إنشاء المؤسسات التعليمية والبحثية وقيامها بأنشطتها، وبناء البنية الأساسية للعلوم والتكنولوجيا، وتوطين التقنية لم يتم أبداً بمعزل عن المؤسسات المستفيدة من خدماتها، بل كان هناك ترابط وثيق وتفاعل قوي ومتبادل في مسيرتها التطويرية. ولقد كان لدور الطلب من المؤسسات الإنتاجية والخدمية على منتجات المؤسسات التعليمية والبحثية أهمية في إيجاد ذلك الترابط والتفاعل، إلا أن الدور الأهم والفاعل والناجح في ذلك الترابط هو المبادرات المستمرة للمؤسسات التعليمية والبحثية في تحسس احتياجات المجتمع وتوجيه أنشطتها لتلبية تلك الاحتياجات، هذا التفاعل القوي والمتبادل إيجابياً، ومرونة الاستجابة لاحتياجات القطاع الآخر، كان له مضامين مباشرة على التربية والتعليم، فلا بد من التركيز عليها

عند رسم السياسات التعليمية وتنفيذها وصياغة نظم التربية والتعليم (الرشيد، 1998، 4).

إن صناعة السياسة التربوية مرتبطة بظروف المجتمع وما يطرأ عليه من تغيرات سواء كانت داخلية أو خارجية وذلك لأنها مرتبطة بالسياسة العامة للدولة وما يحكمها من توجهات، وتشكل صناعة السياسة التربوية مرحلة متقدمة من العمل في السياسات التعليمية، ذلك أنها تراعي إبعاد ومقومات ومبادئ متعددة عند صياغة وتنفيذ وتخطيط تلك السياسات والتي تسهم في مجال توسيع رؤية صانعي السياسة التربوية (رحمة، 1989، 4-5).

2- مشكلة البحث: تأتي مشكلة البحث من الشعور بقصور المؤسسات الأكاديمية العربية (وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التكنولوجيا والصناعات المعرفية، ..) عن الأداء بمهامها في إرشاد متخذي القرار وصانعي السياسات التربوية والتعليمية بمتطلبات التغيير التي تطلبه المرحلة، وتشخيص العوائق التي تعترض توطین التقنية، لأجل صناعة مميزة فعالة لسياسات تربوية وتعليمية تتميز بالحدثة تتماشى مع التحول ومتطلبات المرحلة، ومتطلبات عصر المعلومة ومنتجات المعرفة والتي طالبت النظم المجتمعية (التربوية والتعليمية، والسياسية والاقتصادية، ..). والاشكال العام لحدثة السياسات التربوية والتعليمية بين الخوف والضرورة، وتشخيص واقع المجتمع العربي بين الاشكاليين. وعلى ذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن لصناع السياسات التربوية والتعليمية العربية أن يؤسسوا للتغيير الفعال وفق الاتجاه الحديث للنظم التربوية والتعليمية المناسبة لعناصر توطین التقنية، والمساهمة فيها ؟

3- أهمية البحث وأهدافه: تأتي أهمية هذا البحث من السعي لوصف واقع النظم العربية والعوائق التي تعترض سبيله في صناعة السياسات التربوية والتعليمية، وتأسيس البنية التحتية لتوطین المعرفة والتقنية، وتشخيص نظم تطوير وتحسين الأداء بها، وزيادة فاعليتها، في استيعاب التكنولوجيا الحديثة وتوطین تقنياتها، والاستعداد لإنتاجها مستقبلا. وفي هذا الإطار يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- رصد مظاهر وأسباب أزمة نظم السياسات التربوية والتعليمية القديمة في الوطن العربي، وإخفاها في تحقيق توقعات المجتمعات العربية منها.
- تحليل منظومة المفاهيم التربوية والتعليمية التي استندت إليها الاتجاهات الحديثة في السياسات التربوية والتعليمية المتركة حول

التأسيس للحياة الأمانة والكريمة والاستفادة من الانتاج المعرفي البشري ، والمشاركة فيه بفاعلية وأبرز الانتقادات المنهجية الموجهة إليها في المنتج الذي هو خارج الاطار الاخلاقي والعائدي للبشرية.

- رصد العلاقة التبادلية بين تحسين أدوات صناعة السياسات التربوية والتعليمية وزيادة فاعليتها، وبين دعم القيادات العليا في اتباع رؤية استراتيجية لامتلاك التكنولوجيا ومصادر المعرفة اللازمة لتوطين التقنية ومجالات التفاعل بينها والتربية والتعليم.
- اقتراح مجموعة من الموجهات الإجرائية لتحسين نظم صناعة السياسات التربوية والتعليمية القادرة على زيادة فاعلية الأداء وسرعة التوطين للتقنية في حدود خصوصية السياق المجتمعي والتعليمي العربي ومقوماته.

4-منهجية البحث وحدوده: يعتمد البحث في تحليله لمظاهر وأسباب أزمة صناعة السياسات التربوية العالمية المعاصرة، ومنظومة المفاهيم الحاكمة للاتجاه نحو التمرکز حول تكنولوجيا المعلومات والصناعة التعليمية وتحسين أدائها، ورصد العلاقة بين ذلك التحسين وبين دورها في دعم مرتکزات البيئة المعرفية والتكنولوجية لتوطين التقنية. وتعتمد على بعض المقولات والأبحاث الأكاديمية الحديثة في الموضوع وتحليلها وفق أساليب المنهج التحليلي الوصفي. ويتحدد موضوع البحث من خلال أطره العامة الخاصة بنظم السياسات التربوية والتعليمية، ومستلزمات توطين التقنية في المجتمع العربي، والتجارب العالمية الناجحة. ويوظف البحث المنهج المقارن الذي يبحث في نظم التعليم ويقارن بينهما من أجل وصف وتحليل واقع وآليات عملية صنع السياسات التعليمية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف لاستفادة من تلك الآليات في تطوير صنع السياسات التعليمية.

5- مصطلحات البحث الأساسية:

صناعة السياسات التربوية والتعليمية (Educational Policy-Making and Learning): يشكل تحديًا لجميع السياسات والممارسات في مجال التربية والتعليم لاجل تشكيل البيئة التعليمية التربوية التعليمية الأمانة والداعمة والمحفزة وذلك حسب طبيعة ورؤية القيادة، وصناع القرار ، وإدخال التجديد والإسهام الفاعل في صناعة القرار الفعال، والذي ينعكس إيجاباً على تطوير العملية التعليمية – التعليمية من مدخلات وعمليات، وآليات رسم السياسات وصناعة مقومات القرارات المتصلة بالنظام التربوي والتعليمي، وإعادة تشكيل النماذج ومراجعة السياسات والأهداف، وبناء الاستراتيجيات ان استدعت الحاجة والضرورة.

توطين التقنية (Localization of Technology): توطين التقنية الحديثة كان مقترناً بصورة دائمة بأمر في غاية الأهمية ألا وهو السعي إلى ملائمة هذه التقنية للظروف البيئية، والقيم والموروثات الحضارية، والعبء الرئيسي في عملية توطين التقنية تقع في المقام الأول على المؤسسات التعليمية والبحثية وكذلك على الشركات والمؤسسات الوطنية ذات العلاقة، لإرساء البنية التحتية لاستراتيجية البحث العلمي والصناعة والتعليم على أساس الربط الإيجابي. وتوطين التقنية هي المفتاح المعرفي للمبتكرين وعامل رئيسي لتحقيق الاكتفاء الذاتي وهي من أهم صفات الأمم المتقدمة. توطين التقنية هي العملية التي يتم من خلالها تنمية القدرات الذاتية للتعامل الفني مع الأجهزة والمعدات الحديثة وعمل التعديلات اللازمة عليها لتلائم طبيعة البيئة المحلية والمجتمع وظروفها.

الحداثة في السياسات التربوية والتعليمية (Modernity in Educational Policies): يعني بها قيام صانعي السياسات التربوية والتعليمية باتباع سياسة الابتكار والتحديث في اعداد السياسات وصياغتها في المضمون والشكل، وهو مؤشر يعبر عن مدى متانة وجودة مضمون السياسات التربوية والتعليمية، وهي ضرورة لتجديد قوة تحقيق الرسالة والاهداف من خلال البرامج التربوية والتعليمية.

السياسات التربوية التعليمية وتوطين التقنية (Educational Policies and Localization of Technology): هي مجموعة مبادئ وأنظمة، تضعها القيادات التربوية التعليمية، لتحديد وترسم مسار الأجهزة التعليمية وطرق عملها في مختلف مراحل التعليم وأنواعه والسياسة التعليمية في توطين التقنية لها مستويات متدرجة تعكس أهميتها ومداها وتبسط أثارها على التعليم بكامله وترتبط بما تصنعه السياسات بمتطلبات التوطين للتقنية ومنتجات المعرفة عبر خطط تنفيذ البرامج ومدى اتفاقها مع الرسالة والاهداف التي تعبر عن رؤية القيادة في توطين المعرفة والتقنية والمشاركة في استهلاكها وانتاجها من بعد. فالسياسة التعليمية إذاً تشكل جميع القواعد والمبادئ والأنظمة التي تضعها الدولة، لتوجيه التعليم وتنظيمه، ليصب في خدمة الوطن ومصلحة المواطنين. إنها تحدد إطار التعليم العام، وفلسفته وأهدافه بمراحله وتنوعاته. إنها بوصلة السفينة، فهي التي تعطي المسيرة التعليمية مسارها الصحيح وتحدد اتجاهاتها المطلوبة حسب الأهداف المرسومة مسبقاً (عبد اللطيف، 2009).

الفلسفة التربوية والتكنولوجية (Educational Philosophy and Technology): هي مجموعة من المراكز والمبادئ التي يطورها المجتمع من خلال خبراته الحضارية المتراكمة، والفلسفة التربوية هي بعد

من أبعاد الفلسفة العامة للمجتمع والتي تختص بضبط مسيرته التربوية وتوجيهها. وفلسفة التربية والتكنولوجيا هي امتداد عضوي وظيفي لفلسفة التربية والتعليم في المجتمع في نظريته إلى الإنسان والكون والحياة، والتربية والتعليم وتوفير متطلبات التنمية والصناعة وكل ماله علاقة بالتكنولوجيا. ولذلك ففلسفة التربية هي غاية في الأهمية لأنها تحدد السياسات التربوية وتحدد أهدافها وبيئة النظام التعليمي والتربوي، وتوطين التقنية تحتاج الى كل من عنصر التربية والتعليم والتكنولوجيا (النل، 1998، بتصرف).

الدراسات السابقة:

شخص حارب في دراسته بعنوان: "التعليم العالي وتحديات التنمية الاجتماعية"، التفكير بالمستقبل يأخذ اليوم صورة جديدة تحمل من الخوف والتردد أكثر مما تحمل من البشائر والآمال، ومدى تأثيره في هذا المستقبل وأدوات هذا التغير والتوقعات المؤملة من ذل، ولعل من أبرزها محدودية الامكانات الطبيعية، وأبرز التقدم العلمي الذي وصل اليه الانسان مدى ما يمكن للبشرية ان تستفيدة من المعطيات العلمية والتقنية، تجاوز المشكلات كل المعوقات والحدود عابرة القارات والبحار لتصل الى اقصى اطراف العالم، والاعتماد المتبادل بين البشر يعد احدى سمات عصرنا. إن التفكير والعمل لأي المنطقة في ظل المتغيرات المعاصرة واستشراف مستقبلها لا بد وان ينطلق من محور اساسي وهو "التنمية"، اذ من خلالها نستطيع رسم وتحديد ملامح المستقبل، فلم تعد التنمية هدفا- للترف - او هدفا تكميليا او تحسينيا كما كان ينظر اليه في السابق، بل اصبحت التنمية هدفا مصيريا تستطيع من خلاله الدول والشعوب أن تحقق لها - في اقل الاحوال - مستوى من الحياة تستطيع من خلاله ان تسير او تلحق بركب التقدم العلمي الذي وصلت اليه الدولة المتقدمة ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال التعليم، فالتنمية بلا تعليم كالحرب في البحر، والتعليم الذي لا يحقق التنمية انما يرسخ التخلف بصورة مستحدثة.

يحتل التعليم العالي مكاناً بارزاً في التنمية الاجتماعية بل التنمية الشاملة، ولا يمكن صياغة الإنسان وإعداده إلا من خلال برامج و خطط تعليمية و تربوية تتناسب مع متطلبات التنمية علمياً وفكرياً و مهنيّاً بحيث يكون الإنسان مهيناً للقيام بالدور المطلوب منه في ذلك . وتعتمد الدول في دراساتها المسبقة لمشروعات التنمية الشاملة على دراسة الواقع التعليمي ، ومدى تأثيره على هذه المشروعات سواء كانت في مجالات التنمية المختلفة مما يعد فروعاً للتنمية الاساسية وهي التنمية البشرية.

وقد عُني الباحثون و الدارسون للتنمية بالتعليم العالي و أهدافه و أسسه و مخرجاته التي تقوم عليها برامج التنمية ، فبمقدار ما تتم صياغة فلسفة التعليم العام و العالي وسياساته وأهدافه وبرامجه صياغة جيدة تراعي احتياجات المستقبل من القوى العاملة المؤهلة و المدربة لتحقيق برامج ، تتم الاستفادة من نتائجه بصورة إيجابية و جيدة، أما إذا وُضعت هذه الأهداف و البرامج التعليمية دون مراعاة لحاجة المجتمع و توقعاته المستقبلية فإن ذلك يؤخر مسيرة برامج التنمية، والمشاركة الفعالة في تحقيق التنمية الشاملة، بما يقتضي ضرورة إعادة النظر في فلسفات التعليم العالي وأهدافه وممارساته، وإدخال تعديلات جوهرية على مختلف عناصره إذ ما أريد له أن يلعب أدواراً أكثر فعالية في تحقيق التنمية العربية. ولذا فإن صياغة العقلية العربية القابلة لمفهوم التنمية من خلال التخطيط وإعداد البرامج والخطط طويلة الأمد، وربط التعليم بذلك يمكن أن يحق الهدف التنموي المقصود من التعليم لأن معظم خريجي مؤسسات التعليم العالي هم من خريجي التخصصات النظرية، ومع أهمية هذه التخصصات إلا أن الحاجة الأكبر هي للتخصصات العلمية والتطبيقية وهي اهم ركائز تحديث صناعة السياسات التربوية وتوطين التقنية(حارب، 2009، بتصرف).

يؤسس الباحث المالكي في كتابه "المغرب التربوي - قضايا ووجوه" لرؤية يؤطرها الأمل والعقلانية في مشاغل المسؤولية لتحديث المغرب ومورده البشري من داخل المنظومة التربوية، حرص فيه على هدم التصورات النقدية من زاوية سكونية. يقدم الباحث الحداثة كسؤال متعدد الأبعاد، تختمر قضاياها الإشكالية في المستقبل ولا تستكين في حساب الماضي، يستعرض أيضا بالتحليل وتنوع المقاربات، مفهوم الإصلاح كحوار نقدي يتغيا تحريك التغيير من الداخل، وليس استعراضا لما هو استكراهي.

لم يغفل الباحث مسألة الهوية في تعاطيها التربوي والتنموي مع التحولات الكونية بما يبقيا أثرا للذات في الزمن، وحيوية لمقياس مستويات التأثير والتأثر في صيرورة دائمة للأحداث المجتمعية، ومع رفضه الانحباس في التدبير "داخل الفردانية" بل يبدو كهرم معرفي وبلغة مفهومية، يغري بالتوجه الجماعي نحو التحقيقات المعرفية والسياسية في المقاربة التنموية تربويا ومجتمعيا.

يعكس الحاجة الملحة إلى الحداثة لاستشراف أفق التنمية الشاملة ضمن التنافسية العلمية لنظام العولمة. إن الحرية في "المغرب التربوي" ليست تحررا من الاستبداد والانغلاق فقط، بل انخراط في المؤسسات المتحركة في العالم كخطاب العولمة مثلا، وتفكيك مصادر الحقيقة وأنظمة

المعنى بهدف التوصل نهائياً لإعادة صياغة مشروعية التغيير والتحديث والتنمية المجتمعية من جديد(المالكي، 2007، بتصرف).

يشير الباحث شيلي دى شوشمت، في دراسته بعنوان: "تأثيرات التعليم و الحداثة على المجتمع العربي المسلم"، ان المنطقة العربية تعيش في زمن التغيرات السريعة خلف ستار العولمة المتزايدة. النجاح في مواجهة التحديات سيعتمد على القدرة على التشكيل والتكيف مع المطالب الاقتصادية والسياسية الجديدة. من الواضح أن التغيرات التي يجب حدوثها في المجتمع العربي ستواصل في دمج سياسات التعليم الفردي في ديناميكية التفكير الجماعي، والعمل بالحداثة في كل المستويات مع ربط الاولويات والتناغم التكاملي.

يجب على المجتمع العربي أن يتقدم نحو المستقبل مساعداً الأفراد في كسب (المعرفة الأرضية) والمهارات التي تسمح بتنمية حقوق الفرد و الحريات أثناء تحويل المهارات والمعرفة إلى المجتمع الجماعي. وقد تحتاج استراتيجيات المعرفة الفاعلة إلى تغيير سلوكي يشمل تخطي الالتزامات العريضة على جميع مستويات المجتمع و التي تشجع على الإبداع و الفردية و الاستقلال والحرية .

إن الفجوة التي بين أجيال الكبار و أجيال الشباب العرب يجب أن تسد بالتفهم و الاتصال. و لكي تتقدم الأسر العربية نحو المستقبل العولمي يجب أن تجد وسيلة لتمنح أطفالها الجذور و الأجنحة لتطير. فعندما يسرع معدل التغيير من الإمكانات التي يمكن للناس التعامل معها بأريحية. ويجب على المجتمع العربي أن يبادر بتنفيذ التغيرات التي يحتاجها المجتمع ؛ فالتحولات و التغيرات يجب أن تأتي من المجتمع و أن يقودها العرب و لايجب أن تفرض بتأثيرات خارجية بل يجب أن تستند على القيم العربية(شيلي دى شوشمت، 2007، بتصرف).

لخص نصار في كتابه بعنوان: "قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة"، أن مؤشرات نسق القيم في نظم التعليم العربية تسير وفق مشاهد ثلاثة: تتلخص في استمرار حالة الخلل في القيم العربية عموماً، حيث تختفي من مفاهيم التعليم القيم المتعلقة بالعروبة والوحدة والقومية، أو بلورة تفسير عربي للقيم في مواجهة التفسير العالمي للتوفيق والمواءمة بينهما، وخلق نموذج للمواطن العربي. ثم يبين أن قدرة التعليم العربي على بناء نسق قيم يعكس الشخصية القومية العربية والثقافة الذاتية العربية رهن بقدرتها على تجديد هياكلها، وبناء قدرتها على المبادرة، وقيادة التغيير القيمي في المجتمع.

يراجع الباحث الحاجة الى تحديث السياسات التربوية والتعليمية الى

ما ترسخ في الفكر والممارسات التربوية من رواسب الماضي وتقاليده، والحرص على التجدد والتنوع في النظريات والمفاهيم التي يناقشها الفكر التربوي من منظور حداثي، والتطور السريع للإنتاج المعرفي، والحاجة إلى تعلم الحكمة ونقل الموروث الحضاري (نصار، 2005، بتصرف).

تحدث صائغ في بحثه بعنوان: **"تربية العولمة وعولمة التربية: رؤى استراتيجية تربوية في زمن العولمة"**. عن علاقة العولمة بالتربية من خلال بعدي تربية العولمة و عولمة التربية بوصفهما بعدين لكل واحد. يركز الأول على قدرة التربية للاستجابة لتحديات العولمة السياسية والاقتصادية والتقنية والحضارية التي تواجهها الأمة العربية، بينما يركز البعد الثاني على قدرة استيعاب التربية لمفاهيم واتجاهات العولمة وتوظيفها لبناء نظام تربوي متطور يمتلك مقومات المرونة والمنافسة على الساحة الدولية. وقدم إطاراً إجرائياً تتحدد فيه أهم الملامح الأساسية لتربية المستقبل القادرة للاستجابة لتحديات العولمة الداخلية والخارجية التي تواجهها الأنظمة التربوية العربية. وتتضمن رؤيته على ستة عناصر رئيسة هي: التربية الخلقية، التربية الشورية (الديموقراطية)، التربية التنموية، التربية التقنية، التربية البيئية، وتربية السلام والتعايش مع الآخرين تمثل في مجملها منظومة متكاملة لتحقيق "المواطنة" ببعديها المحلي والعالمي، والقادرة على الإسهام في تحقيق "العولمة المتزنة".

وأشار إلى أن التقنية الحديثة كانت دائماً مقترنة بالسعي إلى ملائمة هذه التقنية للظروف البيئية، ولهذا فلا بد أن تجري عمليات التنمية مع الأخذ في الاعتبار توافر القدرات التنافسية وإمكانية الدخول إلى الأسواق العالمية، وتحقيق سبق من خلال التجديد والإبداع والارتقاء بجودة المنتجات، وهو الأمر الذي يتطلب توافر قدرات علمية وتقنية خلاقة ومبدعة قادرة على مواجهة تلك التحديات والتعامل معها بكل إيجابية وفعالية وكفاءة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توفر شريحتين هما: - القوى البشرية العلمية الرفيعة المستوى القادرة على إيجاد التقنية من خلال تأدية دورها وإبراز إمكاناتها في مجال البحث العلمي والتقني. - القوى البشرية الفنية المؤهلة لاستخدام التقنية والتعامل معها بقدرة من خلال استيعابها الكامل لها، وهذا ما يقود إلى ضرورة تضمين الخطط التنموية بما يؤدي إلى توافر المكونات القادرة على إيجاد التقنية واستخدامها من بحث علمي وبحث تقني وعناصر استخدام التقنية في مجال الإنتاج، وما يترتب عليه من بروز ومواجهة المشكلات التي يسعى البحث العلمي إلى حلها. (صايغ، 2004، 1).

وأشار كل من الطعمنة، والعلوش في كتاب بعنوان: **"الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في الوطن العربي"**، أن هناك 6 متطلبات لنجاح

الحكومة الإلكترونية استخدام الإنترنت في العمليات الإنتاجية، والذي يوفر للحكومة 20% من الكلفة ويزيد الدخل 30%، وباعتبار الحكومة الإلكترونية هي منتجات التقنيات المعرفية وأن توطئها، وأن من بين الأسباب التي دفعت الدول المتقدمة لدخول عالم الاتصالات الإلكترونية وتقنية المعلومات، هي ذاتها التي دفعت الدول العربية لذلك الأمر.

إلا أن العديد من المقدمات الراهنة والماضية أدت إلى حدوث فجوة واسعة بين الدول المتقدمة والدول العربية من أهمها كثرة التغيرات التنظيمية والإدارية التي تحدث نتيجة للأحداث السياسية والاجتماعية وضعف الوعي بمؤثرات المعلوماتية على فاعلية القرارات الاستراتيجية، ونقص المؤهلات والخبرات اللازمة لتشغيل وصيانة تقنية المعلومات، ومحدودية الاستثمارات في مجال المعلوماتية، وتدني مستوى المنافسة بين المنظمات المتناظرة، وضعف حرية البلدان العربية نحو امتلاك بدائل وموارد لاختيار خطواتها المقبلة في مجال تقنية المعلومات.

ويشير الباحثان الى ضرورة تطوير السياسات التربوية المتعلقة بمناهج وبرامج التعليم الالكتروني وتكنولوجيات المعلومات والحاسوب والمواد التعليمية المرتبطة بها وخاصة على مستوى التعليم العالي وسياسات البحث العلمي باعتبارهم المراكز التي تنتج الطاقة البشرية والمعرفية لادارة هذا النوع من التقنية ولتوفير الادارة المرئية الفعالة وترشيد الوقت والامكانيات(الطعامنة، والعلوش، 2004، بتصرف).

يشير مرياتي في بحثه بعنوان: "نحو اكتساب التكنولوجيا في الوطن العربي مع تغيرات بداية القرن الحادي والعشرين"، الى ان العالم أكثر مما مضى نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، وتشكل التكنولوجيا أحد عناصر المعرفة الأكثر التصاقاً بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويشهد العالم حالياً تغيرات جذرية في سوق التكنولوجيا، مثل تعاظم أهمية المدخلات التكنولوجية في عمليات الإنتاج والخدمات، ومثل التوجه نحو تركيز توليد التكنولوجيا لدى القليل من الدول والشركات عن طريق الاندماج وحماية حقوق الملكية الفكرية، ومثل زيادة قيمة الأصول المعرفية على حساب قيمة المواد الأولية في معظم السلع، وبزوغ عدد من التكنولوجيات اللبية أو الجوهرية وهي ذات كمون ربحي هائل كتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا الحيوية والمواد الجديدة والفضاء وغيرها.

من جهة أخرى يشهد العالم تغيرات في إدارة التكنولوجيا من حيث توليدها ونقلها واستيعابها. وتعنى الدول أكثر مما مضى بوضع سياساتها التكنولوجية وفي آليات تنفيذ هذه السياسات. أما توليد التكنولوجيا فيتم من خلال البحث والتطوير وتدل المؤشرات على أن عشرة دول كبرى تستحوذ

على 95% من براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة وهي تصرف 84% من مجموع ما يصرف على البحث والتطوير في العالم ككل، كما تحصد 91% من عائدات بيع التكنولوجيا غير المجسدة. ومن التغيرات في هذا المقام بزوغ بعض الدول النامية كمصادر لتوليد التكنولوجيا مثل كوريا وتايوان وجنوب أفريقيا والمكسيك والبرازيل والأرجنتين وفنزويلا وغيرها. أما نقل التكنولوجيا فيشهد تغيرات أساسية في طبيعة التكنولوجيا المنقولة وفي أنماط النقل وطرقه، حيث يتجه المصدرون إلى الإقلال من نمط النقل مع إطلاق اليد، والتوجه نحو "النقل" من خلال الاستثمار المباشر. وهذه الأنماط من النقل تقلل من فرص العالم النامي في اكتساب التكنولوجيا حقيقة، كما تقلل من جدوى وعائدات نقل وسائل وفعاليات الإنتاج.

إن الدول العربية تتجه مؤخراً نحو تبني سياسات واستراتيجيات للعلم والتكنولوجيا، وهي تشعر أكثر من السابق أنها لم تعط موضوع اكتساب التكنولوجيا حقه، وهي الآن أكثر اهتماماً بدور التكنولوجيا في حل مشاكلها الأساسية مع بداية القرن 21 مثل تنويع الاقتصاد الوطني، ورفع الإنتاجية والقدرة التنافسية، ومسائل الطاقة والمياه، ومسائل البطالة في صفوف الشباب وتأمين فرص العمل الحقيقية لهم، ومسائل الامتلاك الحقيقي لوسائل ومعارف الدفاع والأمن. كما يستدعي هذا إجراء تغييرات في منظومة العلم والتقنية العربية بمركباتها التعليمية والبحثية ونقل التكنولوجيا والخدمات والإعلام بهدف الانتقال بها إلى نظام وطني للابتكار قادر على استيعاب التكنولوجيا ومن ثم توليدها عربياً (مرياني، 1999، 1-2).

ألمح الرشيد في دراسته بعنوان: "توطين التقنية السبيل الأمثل للنماء" إلى أن التقنية افرزت من منتجاتها الكثير مما يساعد على تجديد المناهج وتحديث أساليب اكتساب المعارف والمهارات مثل الحواسيب وبرامجها التعليمية، وهذه التقنيات والوسائل التعليمية المتعددة التي لا يتسع المجال لعرضها تبرز لنا بصورة مباشرة وكبيرة أثر التقنية المباشر على التربية والتعليم ودور التقنية الحاسم بالمساهمة في تطوير المناهج وأساليب التعليم وبما يحقق أهداف العملية التربوية وغاياتها. إن دينامية العصر وتحدياته الكبرى لا تتيح لنا الركون لحظة إذا أردنا أن نواكب السبق أو نجد موقعاً فيه، وتمثل تحديث السياسات المفتاح السحري لمواكبة سرعة الانتاج المعرفي وتوطين تقنياته (الرشيد، 1998، بتصرف).

أشار أمين، في بحثه بعنوان: "إشكاليات توطين التقنية في الوطن العربي"، في الإجتماع الأول للمنظومة العربية لتبادل المعلومات التكنولوجية إلى مستلزمات التقنية وأساليب نقلها وتطويرها والمتمثل في القوى البشرية العلمية المؤهلة لتطويع وتطوير التقنية بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية

والبحيثة وبيوت الخبرة والمؤسسات الإنتاجية ذات المستوى المتطور والوعي التنافسي. ويرجع هذا الى غياب سياسات تعليمية تقدر على انتاج العدد الكافي من الاطارات والقيادات الفكرية، او ايجاد مناخ وبيئة فكرية وعملية وعلمية لهم في الاوطان العربية ووقف النزيف الحاد للادمغة العربية، ولأجل التقليل من هذه المشاكل شجع الباحث النقل عبر المكاتب الإستشارية والنقل عبر عمليات التدريب وتبادل الخبراء وعبر الدارسين والباحثين وعبر المعارض الدولية والمطبوعات العلمية والمتخصصة والنقل عبر المعدات والماكينات وعبر الخدمات التقنية وأسلوب كيفية المعرفة.

شخص الباحث بعض إشكاليات توطين التقانة والتي تمثلت في حالة التجزئة التي يعيشها الوطن العربي وضيق السوق العربي للتقانة وإفتقار الدول العربية إلى المؤسسات البحثية بالمعنى المعاصر والمؤسسات التي تعمل في مجال التقييم والتنبؤ والإستطلاع بالإضافة إلى إنتشار الأمية التقانية وهجرة الأدمغة العربية ومشكلة التلوث البيئي ومشكلة عدم الإلمام الكافي بتفكيك الحزمة التقانية من أجل إكتساب المقدرة على إعادة تركيبها وتطويرها والقيود التعسفية والشروط التقييدية لعقود التقانة المنقولة والسرعة الهائلة في التطورات التقنية الدولية وإحتكار بعض الدول الصناعية من خلال شركاتها الوطنية للسوق الدولية للتقانة، بالإضافة إلى حظر الدول المتقدمة تصدير بعض التقانات لدول العالم الثالث ومنها التقانة الحيوية والهندسة الوراثية وتقانة الفضاء والليزر والمواد التركيبية(أمين، 1996، بتصرف).

نماذج التجارب العالمية في صناعة لسياسات التربوية والتعليمية: الاحتكاك بالعالم والتعلم أمران أساسيان، ومن المعروف أن التجارب ونتائجها لا تقلد، ولا تستورد حرفياً، فالذي ينبغي عمله هو استيعاب الروح الفكرية، والأخلاقية، والعلمية التي كانت ركيزة لها، ولأن دراسة تجارب بعض الدول يمكن أن يساعد بلداننا على تكوين تصورات لكيفية صنع الافكار الاساسية وانتخاب النخبة منها للمساندة والاسترشاد بها، وهكذا فإنه لا بد من التفتح العملي أيضاً على هذه التجارب للتعرف على خصائصها، والآليات المستخدمة لتحقيق الإنجازات النوعية التي جعلتها تقفز بعيداً عن التخلف، ومكنتها من الدخول إلى فضاء التقدم في فترة زمنية محددة

1- نموذج تجارب تحديث السياسات التربوية في دول مجلس التعاون الخليجي: لقد أدركت دول مجلس التعاون الخليجي أن الإنسان هو مفتاح النهضة الحديثة التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها فهو الغاية وهو الوسيلة لذلك ركزت الخطط التنموية على تطوير القوى البشرية في إطار المحافظة على القيم العربية والإسلامية وكانت فعالية الإنسان في عملية التنمية هي الهدف الأعلى للسياسة التعليمية الخليجية لذا فإن دول الخليج تحرص على تحسين

تفاعل نظام التعليم مع احتياجات خطط التنمية، فالغايات المرسومة للسياسات التعليمية الخليجية.

تسعى دول مجلس التعاون الخليجي إلى تحقيق مؤشرات تبدأ بتأسيس مبدأ ديمقراطية الفرص التعليمية لجميع المواطنين، والدولة في مجلس التعاون الخليجي تقرر مسؤولية المجتمع كله عن توفير فرص التربية للأفراد ولكنها تعطي نفسها حق تمثيل المجتمع في تنفيذ السياسة التربوية وبهذا تكون واضحة هذه السياسة وتنفذها على أن التعليم حق للمواطن وحق لكل العاملين في الدولة من العرب الذين ساهموا في بناء نهضتها.

تعتمد دول مجلس التعاون الخليجي مبدأ أن الدولة مسئولة اجتماعيا عن تكوين المواطن حضاريا وثقافيا وفق مضامين الفكر الإنساني والتقدم التقني، والسعي إلى توصيل العلم والمعرفة إلى حيث يقيم المواطن، والتفاعل مع القطاع الاقتصادي وذلك عن طريق تحسين تفاعل النظام التربوي مع احتياجات خطط التنمية (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (2003، (بتصرف).

استجابت دول مجلس التعاون الخليجي لزيادة الطلب الاجتماعي على التربية مما ينتج عنه توجيه الطلاب نحو التخصصات المطلوبة، وعملت على تحقيق التوازن بين الجانب الكمي والجانب النوعي في التعليم يبدأ بمرحلة رياض الأطفال فالمرحلة الابتدائية فالمرحلة الثانوية. بالإضافة إلى بذل جهود جادة في سبيل القضاء على الأمية، وتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم الفني والتقني الذي ما يزال اقل من المستوى، والمساهمة في نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه وتجديده وتنمية الإحساس الجمالي عند الطلاب وتأهيلهم لذوق روائع الثقافة في مختلف صورها وإتاحة الفرصة أمام كل فرد لكي يشارك في الحياة الثقافية.

كما بحث مكتب التربية العربي لدول الخليج في خطته سير العمل في تنفيذ برامج الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم في ضوء قرارات المجلس الأعلى لقادة دول الخليج التي تشمل العديد من الموضوعات، مثل سير العمل في تنفيذ برنامج تطوير وتحديث منهجي الرياضيات والعلوم، مع العمل الجاد لبناء الخطط المناسبة لتطوير التعليم بالدول الأعضاء، وتحقيق التوحيد والتنسيق والتكامل إلى جانب الاستفادة من التجديدات التربوية العالمية. ولأجل اضمحلال الحاجة إلى التحديث السياسات والتوطين للتقنية نتطرق إلى نموذج المملكة العربية السعودية باعتبارها دولة لها الإرادة والإمكانات والقدرة على تنفيذ رؤيتها.

نموذج تجربة المملكة العربية السعودية: تتميز فلسفتها خاصة في صياغة أهداف التعليم التربوي تهتم بالتراث ومبادئ الشريعة الإسلامية ومركزاتها

الأساسية وتنفرد المملكة العربية السعودية بوجود نصوص واضحة في أهداف الجامعات لإعداد أجيال تعمل على مبادئ الإسلام وتسعى إلى خدمة أهداف المملكة ودورها في بناء الحضارة الإنسانية البعيدة عن الإلحاد والجنوح المادي.

وقد حددت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية الرؤية والرسالة والأهداف لإنماء الولاء لله سبحانه وتعالى وتزويد الطالب بالتربية الإسلامية التي تجعله يشعر بمسؤوليته أمام الله ويضع كل طاقاته في المثمر والمفيد من الأعمال، وإعداد مواطنين قادرين ومؤهلين على أداء واجباتهم في خدمة وطنهم دفعاً به إلى التقدم والرفق في ضوء مبادئ الإسلام الحكيمة ومثالياته. بالإضافة إلى تهيئة الفرصة أمام الموهوبين من الطلاب لمواصلة تعليمهم العالي في كل ميادين التخصص الأكاديمي.

وتوصلت دراسة البراهيم إلى أن السياسة التعليمية في المملكة تحافظ على الهوية الإسلامية مع تحقيقها إنجازات في التنمية البشرية، بالإضافة إلى وجود فجوة بين السياسات والأهداف من جهة والممارسات التطبيقية من جهة أخرى، وعدم تفعيل بعض بنود الوثيقة، وضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة لتطوير العمل وتحقيق فعاليته، كما أن أهداف السياسة التعليمية واسعة وغير محددة مما يعيق تحولها إلى برامج ومشروعات بالإضافة إلى غياب رؤية متكاملة للعملية التعليمية، بالإضافة إلى جمود السياسة التعليمية وعدم خضوعها للتطوير والتحليل الدوري. ثم قدمت الباحثة بعض المقترحات لتطوير عملية تحليل السياسة التعليمية في المملكة منها تبني رؤية مستقبلية للنظام التعليمي في المملكة، وضرورة إعادة صياغة السياسة التعليمية الحالية بما يتلاءم مع متطلبات العصر واحتياجات المجتمع مع الحفاظ على ثوابت الوثيقة، وتبني المرجعية المؤسسية والتحليل الدوري للسياسة التعليمية في المملكة.

ويتضح اتفاق الدراسات على أنه لا يوجد بند أو سياسة صريحة وواضحة تدعو إلى تقويم ومراجعة السياسة التعليمية كل فترة من الزمن أو إذا اقتضت الحاجة لذلك. كما أن هذا التقويم لم يتم على أرض الواقع منذ صدور الوثيقة منذ أكثر من 34 عاماً حتى اليوم للتأكد من قدرتها على تلبية حاجات المجتمع السعودي وعلى مواكبة التطورات العالمية والسياسات التربوية الناجحة (البراهيم، 2007، بتصرف).

تهدف أيضاً للقيام بدور إيجابي في ميدان البحث الذي يكرس في مجال الفنون والآداب والعلوم والابتكارات وإيجاد حلول حكيمة لمتطلبات الحياة والاتجاهات التقنية في المجتمع، وتنمية التأليف الذي يسخر لخدمة العلم لإظهار الفكر الإسلامي وتمكين المملكة من أداء دورها القيادي في بناء

الحضارة الإنسانية القائمة على المبادئ السامية للإسلام التي تهدي الجنس البشري إلى الحق وتنقذ الإنسانية من أي جنوح مادي أو الحادي. وقد بذلت المملكة العربية السعودية كثيراً من الجهود لتأكيد الوطنية في نفوس الطلاب فنجد المناهج التعليمية مليئة بما يبعث روح الوطنية فمثلاً مقررات التاريخ التي تبدأ من الصف الرابع الابتدائي تعطى الطالب "تاريخ مجتمعه ومواقف قادته الإصلاحية والبطولية، ويحاول أن يتمثل هؤلاء العظام في تاريخ مجتمعه، وبالتالي تنمو الرغبة في أن يكون مواطناً صالحاً" (السيف، 1418هـ، 69).

وتوصلت دراسة المناقش إلى أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاماً، ولم يجر عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم، ولم تتوافق سياسة التعليم السعودية من ناحية المضمون تماماً مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه.

قدمت الباحثة بعض المقترحات التي تفيد في تعديل هذه الوثيقة لتتواءم مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، منها الحفاظ على الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التعليمي في المملكة وإعادة صياغة بعض البنود، وتجزئة الأهداف العامة والشاملة إلى أهداف فرعية تشرح الهدف الرئيس بطريقة إجرائية، والتقويم والتعديل المستمران للسياسة التعليمية والنظر في مدى تفاعلها مع المشاكل والقضايا المستجدة، والتأكيد في الوثيقة على الاهتمام بجودة التعليم وفقاً للمعايير الحديثة، واستخدام الأساليب العلمية المقننة التي تضمن تحويل أهداف وثيقة سياسة التعليم إلى واقع وسلوك، ووضع برامج تنفيذ ومتابعة ومحاسبية مستمرة للتأكد من مدى تطبيقها وممارستها (المناقش، 2006، 381 - 440).

ان المنتبوع للسياسات التعليمية والتقنية في المملكة يلاحظ المحاولات الجادة على تجويد المنظومة التربوية وتوطين التقنية ولعل افتتاح جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا للعلوم والتقنية والمدن الصناعية المنتشرة في كل مناطق المملكة لهي خير دليل على وضوح الرؤية للحدثة في السياسات التربوية والتعليمية وبكل السياسات ذات العلاقة بها وخاصة الصناعة والتكنولوجيا.

نموذج تجارب دول الشرق الأوسط العربي: حاولت هذه الدول بمسايرة التغييرات العميقة، وربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمواطنين وبدرجات متفاوتة فيما بينها من خلال إعادة النظر في سياسات التعليم التربوي والتعليمي بشكل كلي بحيث يتوافق مع كيفية توفير مخرجات

ملائمة لسوق العمل، والتأكيد على تطوير أداء التعليم الجامعي ووضع مؤشرات للأداء، بغية ضمان الجودة والتطوير المستمر لنظم التعليم التربوي وسياساتها والفلسفة القائمة عليها وإعادة صياغة أهدافها بما يتلائم مع التطورات المتسارعة وإشراك القدر الكافي من أصحاب القرار والخبرة وذوي الصلة في صياغة وصناعة تلك السياسات والأهداف، مع استخدام التكنولوجيا في بناء الأساليب الإدارية المستخدمة في الإدارة التربوية لتفعيل عاملي الوقت والمكان وتدريب العاملين بها على استخدامها بكفاءة وفعالية (السيد، 2002، 93).

وهناك اختلاف يظهر للعيان في التوجه العام لصناعات هذه السياسات، فترى في مصر والسودان اعتبار التعليم العالي استثمار اجتماعي، وبدرجة أقل في الأردن ولبنان استثمار تجاري، وفي سوريا استثمار اجتماعي اقتصادي، وفي العراق ونظرا للظروف التي تمر بها فهي تعتمد منهج الأمن القومي، ويرجع الباحث ذلك الى الامكانيات الاقتصادية والاجتماعية لهذه الدول. ويشخص التل التحديث في صناعة السياسات التربوية والتعليمية في بعض هذه الدول في ضوء المحاور الأربعة :

1- سياسات التوسع في التعليم: باعتبار أن التعليم مفتاح الحراك الاجتماعي، والفرصة الاقتصادية، والرفاهية، وتلبية حاجات الاقتصاد المتقدم، وتوفير مقومات عملية تحديث المجتمع.

2- سياسات تحديث نظم وأساليب الدراسة الجامعية: أثرت تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي بشكل جذري على نظم وأساليب التدريس الجامعي مما دفع الجامعات إلى مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم وخاصة أساليب التعلم الذاتي ، واهتمت بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لتحسين فعالية وكفاية الطالب والجامعة.

3- سياسات توجيه البحث العلمي بالجامعات لخدمة المجتمع : في ضوء التغيرات والتحولات العالمية تبذل الجامعات محاولات عديدة لربط البحث العلمي بقضايا المجتمع باعتبارها مؤسسات تساعد في عملية صنع القرارات، وتحليل السياسات ، وتكوين اتجاهات لدى الطلاب والباحثين نحو البحث والقدرة على حل المشكلات باستخدام المعرفة المتاحة والقدرة على التعلم الذاتي وغيرها.

4- سياسات الاتجاه إلى جودة التعليم التربوي: تبني الاتجاه بضرورة تقويم أداء الجامعات ووضع نظم للاعتماد لتحقيق الجودة والفاعلية في النظام الجامعي (الثل، 1998، بتصرف).

ولا يمكن تصور سياسات التعليم في هذه الدول إلا وهي مرتبطا ارتباطا وثيقا بالسياسة التنموية والإستراتيجية والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية

والاقتصادية والثقافية لهذا لا بد من ترجمة متطلبات هذه التنمية إلى مضمون تعليمي مع الالتزام بالمرونة والحركة داخل العملية التعليمية لمواجهة تطورات التنمية.

تسعى هذه الدول إلى ربط مضمون التعليم وما يتصل به من احتياجات المجتمع ومطالبه من جهة أخرى، وتهدف السياسات التعليمية على تحقيق التوازن بين نوعيات التعليم مما يساعد على الوفاء بمتطلبات المجتمع من عناصر كفاءة في مراحل التعليم التربوي أو في مجالات الحياة الاقتصادية المختلفة.

تواجه هذه الدول عراقيل ميدانية في عملية الارتقاء بمستوى الخدمة التربوية بجميع جوانبها من ناحية المدرس أو التجهيز لتحقيق خدمة تربوية وتعليمية متكاملة. ورفع كفاءة الأداء التربوي وتطوير بنى التعليم وأنظمتها وإدارته، وتحقيق التوازن بين جوانب العمل التربوي، تطوير الكتب المنهجية وادائها بالتطبيقات والتدريبات. بالإضافة إلى تنمية الحس البديعي في الطالب وتوجيهه الإدراك عناصر الجمال وتقديرها وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار، تنشئة المواطن العربي على التفاوض وحب الحياة والثقة بالنفس، وإذكاء روح المشاركة من جانب المواطنين للإسهام مع الدولة في بعض جوانب العملية التعليمية وذلك لدعم الجهود الذاتية في مختلف المحافظات.

نموذج تجارب دول المغرب العربي: ورثت دول المغرب العربي المستقلة من الحقبة الاستعمارية الأوروبية (الفرنسية، الإسبانية، الإيطالية) الازدواجية الثقافية وهيمنة اللغات الأوروبية وتعدد العقليات حول مصدر التعليم النموذجي العصري. فقامت بعض الدول برسم أفاق السياسة التربوية التعليمية وفق خطط بدأت بالتعريب باعتباره أمراً أساسياً وضرورياً يتمشى مع المقومات الوطنية والقومية، وتوسيع خريطة انتشار التعليم في الجندر المجتمعي (الذكور والإناث)، والتنوع الفكري باعتماد مدارس عالمية متنوعة تحقق هدف توجيه التعليم توجيهها علمياً وتقنياً لتحقيق النماء الاقتصادي من خلال سلوك سياسة واقعية في ميدان الإنفاق على التربية والتعليم في المستويات المختلفة.

تتصدى هذه الدول عراقيل بدأت في عدم تحقيق بناء الاتحاد المغاربي حتى في مجال صناعة السياسات التربوية والتعليمية، بالإضافة إلى حماية الثقافة الوطنية وتنميتها والإرث الحضاري لشعوبها وقولبتها وفق الشخصية الوطنية بعيداً عن الثقافات المتداخلة فيها سواء الغربية منها أو الشرقية المتعارضة مع الموروث العقائدي والفكري والإنساني لأهل المنطقة، وتوظيف ذلك في صيغ سامية في ميادين الفنون والآداب، وتكوين

الأطر العليا لسد مختلف حاجات ومتطلبات التنمية المتوازنة ومتطلبات توطين التقنية وتكنولوجية المعلومات وبناء الوطن العالمي الذي بلا حدود ولا قيود متحيزة، إلا قوة المعلومة وسرعة إنتاجها واستهلاكها.

وتصف تقارير دولية التجربة التونسية في التعليم بـ"الناجحة" رغم الامكانيات الاقتصادية المتواضعة حيث صنفها الأولى على مستوى المغرب العربي في سياسة إصلاح التعليم وتأهيله. كما يتوقع أن تحقق هذه التجربة أهداف الأمم المتحدة التي تتضمن إلى جانب توفير التعليم للجميع عام 2015 محور الأمية بمعدل النصف وضمان نوعية تعليم أفضل والمساواة بين الذكور والإناث في التعليم. ويذكر في هذا الخصوص أيضا انه حسب التقرير العالمي السنوي لمندى 2009 ثم تصنيف - دافوس لسنة 2008 تونس ضمن كوكبة الدول الأكثر تقدما في مجال الاستثمار في العلم والمعرفة.

تسعى معظم دول الغرب العربي رسم معالم المجتمع الحداثي من خلال نموذج سياسات تربوية وتعليمية مشتق من معظم الدول الغربية مع لمسات محلية في الجوانب الاجتماعية والثقافية، مع التركيز الفعل التربوي في شمولية الواجب المجتمعي للارتقاء به، بما يجعل الحداثة انتقالا طوعية في سيورة الأحداث أي ربطها بأصلها التاريخي لتعكس في تعالق مكوناتها "العلم، الاقتصاد، السياسة" صورة الإنسان الحداثي المؤمن بالتنازلات والتراضي والتسوية بحيث يسود لديه الاعتقاد أن ما ثمة من شأن ينهض على أساس صلب أو يستند إليه (المالكي، 2007، بتصرف).

وفي هذا السياق، تعمل بلدان المغرب العربي على تطوير قطاع الاتصالات والمعلوماتية ونشر الثقافة الرقمية وإرساء مجتمع المعرفة وعلى إعادة هيكلة برامج التكوين الجامعي باعتماد نظام إمد(إجازة، ماجستير، دكتوراه) بهدف تحقيق "المرونة والتناظر الدولي" مع إعطاء أهمية أكثر للتكوين في تكنولوجيات المعلومات والاتصالات وبواسطتها. لذلك فإن إصلاح التكوين وتطوير الكفاءات هما ضروريان لكل المهن والاختصاصات وخاصة في مجال علوم المعلومات والتوثيق التي تركز ممارسة المهنة و التكوين فيها أساسا على تكنولوجيات المعلومات والاتصال الحديثة (المقدمي، 2007، بتصرف).

نموذج تجارب دول القارتين الأمريكية الشمالية والجنوبية: يطغى نموذج النظام التعليمي الأمريكي في القارتين باعتباره نظاما لا مركزيا فقد ترك الدستور الأمريكي مسؤولية التربية لكل ولاية لتنظيم إدارتها بالطريقة التي تراها تناسب وحاجة المواطنين والمجتمع. بالإضافة إلى غرس القيم الأمريكية وتعميقها لدى المتعلمين ابتداء من القيام بالواجبات والمسؤوليات الوطنية والتمسك بالديمقراطية وانتهاء بحرية الفرد.

تسعى دول أمريكا الشمالية إلى بناء نظام اجتماعي يقدر على تحقيق المساواة في الفرص التعليمية لتمكين كل فرد من مواصلة التعليم كما ونوعا إلى أقصى درجة تسمح بها قدراته وإمكاناته واستعداداته ليكون مواطنا فعالا ومنتجا ومؤثرا في مجتمعه، وتعكس الثورة التكنولوجية والصناعة متانة وحدائة السياسات المنتهجة في كل من التربية والتعليم والتكنولوجيا.

إن النظام التربوي في اغلب دول امريكا الجنوبية يفقر نوعا ما الى أجهزة فنية وإدارية بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة لمختلف البرامج والمشاريع التربوية بالمقارنة مع الولايات المتحدة الأمريكية وكندا التي تعد القوة السياسية والاقتصادية والثقافية الأولى في العالم رغم حداثة عمرها، فالتعليم الحديث والمتطور كان مصدر قوتها ولكن في الآونة الأخيرة أصبح إنفاق الولايات المتحدة على التعليم يتراجع مما أدى إلى ظهور التسرب والامية. وقد تميزت دول أخرى مثل كندا والبرازيل والأرجنتين في الربط بين السياسات التربوية والتعليمية ومتطلبات التنمية، والبقية مازال يعاني في بناء البنية التحتية للصناعة التربوية والتعليمية التي تفرضها العولمة، ومتطلبات صناعة سياسات تستوعب التقنيات الحديثة ومستلزماتها في التعليم والتدريب. **نموذج تجارب دول شرق آسيا:** تتميز بواعث سياسات التعليم الفكرية والإدارية في بعض دول شرق آسيا كاليابان وماليزيا وسنغافورا وكوريا الجنوبية مشار إعجاب المفكرين الإداريين، ذلك إن نجاح هذا النمط من السياسات في تحريك عجلة التنمية وتوطين التقنية وتجويدها بهذه الصورة وبالسرية الفائقة والذي انعكس على سياسات وفلسفة التعليم والتدريب والابتكار، وبواعث هذا التطور السريع لحاضنات التقنية واقتصاديات المعرفة التي يتميز بها هذا العصر، اذا أصبحت بعضها نموذج معتمد في صناعة السياسات التعليمية.

تؤكد السياسات التربوية والتعليمية في هذه الدول على حب العمل والانتماء للوطن والمثابرة والصبر وحب التفوق والانجاز والولاء والطاعة واحترام الإنسان وتقديره والتكافل والثقة بالنفس مما انعكس على العمل حيث أصبح طابعه تعاوني جماعي مبني على المشاركة والاحترام وأصبح الفرد الياباني يقدم مصلحة المنظمة على مصلحته وهمه تنفيذ الالتزامات المترتبة عليه العمل.

أصبح نسور آسيا أكثر حماسا واستعدادا للمشاركة في اتخاذ القرار العالمي كما إن أي قرار يجب إن يتخذ بناء" على أسلوب علمي مفصل للوقوف على البدائل المتاحة لأي موضوع ثم اختيار البديل الأمثل في جو من النقاش وتقبل الآراء والاقتراحات البناءة تلاقى الدعم والمكافأة من قبل

المسؤولين في الإدارة العليا، اليابانيون يتمسكون بالأخلاقيات الفضلى فيما يتعلق بالإصغاء لأي اقتراح أو عند تبادل وجهات النظر دون منازعات وتناقضات لا ضرورة لها مما يوفر جواً مناسباً لبحث ومعالجة أي مشكلة أو أي موضوع.

يعد النظام التعليمي أحد المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، حيث تم توجيهه سياسياً لتدعيم الولاء الوطني للنظام السياسي، وترسيخ القيم الجماعية وتغذية الأفراد بالمعتقدات التي تعلي من شأن الانتماء القومي، وتحت على التضحية بالمنفعة الشخصية في مقابل الصالح العام. فقد كرس التعليم لتلقين الأفراد نوعاً من الثقافة السياسية التي أدت إلى اكتساب معظمهم توجهات سياسية متماثلة بحيث لم يعد هناك مجال لقيام الصراعات والخلافات الحادة بينهم مما مهد السبيل لتعبئة سائر الموارد البشرية لأهداف التنمية الاقتصادية ومواجهة مشاكل التغير الاجتماعي والاقتصادي (عبد البديع، 1983م، 125).

تتميز طبيعة التنظيمات الأسبوية الحديثة تتصف بالنموذج العضوي الذي يعطي المرونة الكافية كما إن العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين أصبحت مؤشراً مهماً للالتزام بالعمل المشترك والشعور بالانتماء، وإن الاستثمار الأمثل للعنصر البشري يؤكد على وحدة المصالح بين المنظمة والعاملين، والثاني في العمل باعتباره سياسة التوظيف مدى الحياة. ويتميز النموذج الحديث لدول نسور آسيا بالسياسة التعليمية التي تهتم بسد حاجات الفرد للتفرغ لعمله، وتطوير ثقافة وسياسة استخدام المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار من خلال الفريق، والإمام العام ويزيد الولاء التنظيمي ويتيح مرونة الحركة الوظيفية.

يتميز النظام القيادي الإداري لنسور آسيا بتعدد الحوافز أمراً نسبياً للعاملين، وانتهاج السياسة الفريدة لاختيار الدقيق للعاملين في مختلف المؤسسات، مع التدريب المستمر للجميع، وتبني سياسة التقويم الشامل والمستمر، والتأكيد على المسؤولية الجماعية. ؛ فالصين مثلاً، قد استطاعت أن تعمل بسياسات الاعتماد على النفس على ضوء مخططات وطنية مدروسة في الصناعة والزراعة، والتنظيم الاجتماعي، والتعليم، والثقافة، والتكنولوجيا. ومن أبرز العناصر التي جعلت الصين تتحول إلى دولة قوية نجد عنصر الفلسفة الجماعية السائد في الحياة الوطنية عملاً وسلوكاً. تتمثل طبيعة التربية في الصين في الربط بين التعليم والعمل الإنتاجي لتنمية وتكامل الشخصية، وإدراك أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية على المستوى القومي. وهكذا يبدو واضحاً أن التعليم في الصين هو تعليم سياسي بالدرجة الأولى (عبود وآخرون، 1997، ص 350).

نموذج تجارب دول الاتحاد الأوروبي: تسعى الدول الأوروبية وباستمرار إلى ضرورة تعلم مهارات العمل والقيم الوطنية وعلى إدماج الاعتبارات المتعلقة بالمواطنة ضمن سياسات التعليم في كل مستوياته ابتداء من السنوات الأولى وانتهاء إلى التعليم الجامعي والمستمر وتعليم الكبار من خلال القيام بالمشاريع التربوية البيئية ضمن جميع المواد الدراسية وفي الأسابيع العامة، وجماعات النشاط من خلال النقاشات وتمثيل الأدوار، والاعتناء أكثر بسياسات التدريب مدى الحياة.

وتهدف برامج السياسة التربوية والتعليم إلى تنمية الوعي بالحقوق والواجبات وفقاً لما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والأوضاع السائدة في المجتمع. وتعزيز الجوانب الإيجابية لشخصية الفرد، وتنمية الوعي النقدي والتحليلي لديه، وفهم الثقافات المختلفة واحترامه بما فيها الثقافة المحلية.

وتعمل السياسة التربوية والتعليمية لتنمية استعداد الأفراد لدراسة المشكلات المحلية والعالمية، وإدراك أهمية التعاون الدولي، وإدراك الفرد لدوره في النهوض بمجتمعه، والمساهمة في التنمية والسلام العالمي، بالإضافة إلى تنمية روح التضامن مع الأفراد والفئات الأقل حظاً في الثروة، والدول الأقل تقدماً. وتجمع معظم دول الاتحاد الأوروبي بين المنهج المستقل والشامل في تدريس التربية الدولية من خلال التعليم العام، حيث تضع مادة دراسية تحت مسمى التربية الوطنية، وأيضاً تضمن موضوعاتها في مختلف المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها (يحيى، 1420هـ، 16).

ترتكز أيضاً السياسات التربوية والتعليمية في أوروبا اعتبار المعلم الجيد هو واحد من الاهتمامات الأكثر إلحاحاً في الوقت الراهن التي تواجه صناع السياسة والجمهور والمعلمين والمربين والمعلمين أنفسهم (OECD, 2005, 26)، ومن حقيقة أنه على الرغم من سياسات كل من المفوضية الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية قد يشجع على مزيد من التقارب عبر الاتحاد الأوروبي، والتنوع لا يزال السمة البارزة لتدريب المعلمين داخل أوروبا (Buchberger, & etal, 2000, 11). وبالتالي، فإنه ليس من المستغرب أن التدريس على نطاق واسع تعتبر خياراً جذاباً للوظيفة، وذلك لإدخال برامج تعليم المدرسين تنافسية للغاية، والطلبات التي تأتي من أعلى مستوى من الخريجين (Macruairc, and Harford, 2008, 6-7).

مقارنة ودراسة النماذج التربوية والتعليمية والواقع النقدي العالمي: أصبحت السياسة التعليمية تحدد العلاقة الحتمية بين التنمية الشاملة للدولة، وبين التربية والتعليم، والتخطيط للتعليم، والتخطيط للتنمية الاقتصادية

والاجتماعية أمران مترابطان يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وبرغم اختلاف هذه النماذج وتتووعها، إلا أنها غالباً ما تتبع النموذج العام الذي يتكون من مراحل التحليل لتحديد ما ينبغي تعلمه والتصميم، وتحديد مواصفات النظام التربوي التعليمي، والتطور وإنتاج النظام التعليمي، والتنفيذ لاستخدام النظام التعليمي والتقويم وتقرير كفاية النظام التعليمي، وهو ما يؤدي أحياناً إلى ريدود فعل غير إيجابية لدى بعض التربويين الذين يرون في هذا المنهج تبسيطاً واختزاً لعملية بالغة التعقيد مثل العملية التربوية، أو محاولة لميكنة هذه العملية وتفرغها من الطابع الإنساني المميز لها والحد من ابتكارية المتعلمين، وتقويم هذا النظام تكوينياً حتى يصل إلى المستوى المقبول من الفاعلية والكفاءة في تحقيق أهدافه، ويمكن لتقنية التعليم أن تحقق غايتها من توزيع التقنيات (مواد وأجهزة) في حل المشكلات التعليمية بأقصى قدر من الفاعلية والكفاءة، وأن تضع بصمتها المؤثرة على مخرجات التربية والتعليم وسياساته.

وبما أن السياسات التعليمية تمثل أحد أهم أركان السياسات العامة في جميع الدول، وهي أهم متطلبات التخطيط والنمو لجميع البلدان كونها مرشداً للتفكير والتقدير، وموجهة للأهداف، والوسائل، والإجراءات.

تحتاج الدول العربية إلى إعادة صياغة سياساتها التربوية والتعليمية تستجيب لمتطلبات التنمية والتدريب والتعليم للمخرجات البشرية المؤهلة في المجالات العلمية، والاجتماعية، والتربوية، والثقافية، والعسكرية، والفنية، والاقتصادية التي يحتاجها المجتمع في تحقيق الرخاء، وتدعيم النمو، والتطور في مختلف مستوياته المتعددة، كون إعداد الجهاز البشري، وتعليمه وتدريبه تدريباً متكاملاً في مختلف مستويات المهارة، يدعو إلى ضرورة التنسيق بين السياسة التعليمية التدريبية، والحاجة للكفايات المختلفة، ولا يمكن أن يتحقق هذا التنسيق إلا بتخطيط تربوي سليم وسياسة تعليمية تدريبية واضحة تحكم التصرفات والمواقف، والمشاريع التعليمية والتربوية.

السياسات التربوية والتعليمية هي الأساس الذي يحدد حركة التربية المستقبلية للمجتمع في اتجاه الإعداد المتكامل لأجيال المجتمع وفق المثل العليا التي تتبناها المجتمعات باعتبار التعليم متغيراً رئيسياً من متغيرات النظام العالمي الجديد، ومعياراً من معايير القوة والتفرد والمنافسة وأحد أبرز طرق مواجهة التحديات العالمية في ثورة المعلومات والتكنولوجيا وغيرها من التحديات والتفوق الاقتصادي والتكتلات الاقتصادية والتغيرات الاجتماعية وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم.

تفتقر السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية إلى المواءمة بين متطلبات المجتمع وبين ما يقدمه التعليم من تأهيل وتدريب لمخرجاته

التعليمية، والتوافق بين مخرجات النظام التعليمي وما يحتاجه المجتمع من كوادرات مؤهلة ومتخصصة وفق خطط زمنية لتحقيق التقدم وتحقيق الأهداف وفي تحديد الأطر والأسس والمبادئ والقيم العامة للمجتمع.

تحتاج السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية إلى اعتماد التواءمة بين إمكانات المجتمع التي يمكن أن يوفرها لصالح العملية التربوية والتعليمية، وبين الأهداف والطموحات التي تسعى إلى تحقيقها التربية والتعليم، فلا جدوى من رسم سياسات تعليمية مثالية لا يمكن أن ينهض بها الواقع التربوي.

بناء السياسات التربوية والتعليمية العربية بين الأمل والواقع: إن بناء السياسة التعليمية في أغلب الدول العربية تنقصر إلى الترابط والتكامل لجميع الاهتمامات والتطلعات التي تحقق الوحدة والتكامل البناء لمقومات قطاعات وأجهزة ومؤسسات الدولة المختلفة. تحتاج السياسات التربوية التعليمية في المستقبل إلى تطوير الوعي الاجتماعي والثقافي في المجتمع تحتضن قيمها وعاداتها وتقاليدها المرعية وتصورها للمستقبل وما تحتاج إليه من قوى بشرية، وخبرات وتخصصات، ومهارات، وثروات طبيعية واقتصادية، وصناعية وبشرية وثروات معرفية.

إن المنتبج للإنتاج المعرفي والتكنولوجي الذي حققته بعض الدول النامية التي كانت في طابور التنمية وراء معظم الدول العربية يطرح التساؤل أين الأمل الذي كانت الشعوب العربية تطمح إليه، وما حجم الكارثة التي نحن في جحيمها، وكيف يمكن تشخيص الاحباطات والسياسات المستوردة الفاقدة للحياة في الحاضرات العربية. قفزت بعض الدول العربية قفزات نوعية خلال العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرون إلا أن الشخصيات الأولية للسياسات التعليمية المعتمدة تحتاج إلى إعادة الهندسة لأجل توطين وتحصين الحاضنة التقنية والبيئة المجتمعية الفاعلة لإنتاج واستهلاك المعرفة.

تعاني السياسات التربوية والتعليمية المعتمدة في المجتمعات العربية الازدواجية بين الثقافة المشتقة منها السياسات المستوردة والأهداف المتوقعة تحقيقها من رسالة هذه السياسات والرؤية التي على أساسها صيغت الرسالة وحددت الأهداف. تتوفر في المجتمعات العربية مقومات فعالة لصناعة سياسات تربوية تعليمية وطنية تخدم وتحقق طموحاتها المشروعة في التكامل والتعاون والتفاعل مع المجتمع الإنساني العالمي، وتساهم في الإنتاج والاستهلاك العالمي للمعرفة والخدمة الإنسانية، وعليه نوصي بتحديد وتشخيص هذه المقومات وطرح الأولويات والهيكلية الأساسية لتحقيق الرؤية اللازمة اعتمادها لأجل تهيئة الظروف الملائمة لامتلاك مقومات إنتاج البيئة الملائمة للحاضرات الأكاديمية اللازمة لتوطين التقنية.

التعليم الإلكتروني ودور السياسات التربوية في انتهاجه: استطاع التعليم الإلكتروني بالمقارنة بالأساليب التقليدية للتعليم أن يتجاوز قيود المكان و الزمان ، و الكم وساهم وبجدارة في توسيع فرص القبول في التعليم العالي و تجاوز عقبات محدودية الأماكن، وبعض العوائق التي تحد من إمكانية الالتحاق بالتعليم التقليدي كالسن والجندر في بعض مستويات التعليم وخاصة في الدول النامية، ويعتبر هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له.

ولأجل تفعيل ممارسات التعلم الإلكتروني وغيرها من التجارب الناجحة، تحتاج الدول العربية إلى استيعاب التجارب الناجحة التي شهدتها هذا المجال في الدول المعنية وكذلك العمل على بناء وتحديد عناصر السياسات التي تتبنى مبدأ التعلم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتدريب.

تحتاج الدول العربية إلى العمل على انتهاج الحداثة في أساليب وطرق التعليم والبحث العلمي والعمل على توطين التقنية والتكنولوجيا التي تميز جودة صناعة سياسات التربية والتعليم وبهدف تزويد الشبكة بمخزون من الممارسات والسياسات التي يمكن الرجوع إليها وتقاسمها فيما بين دول العربية وفي الوقت ذاته الحرص على التماشي مع المفاهيم الأساسية لتنفيذ المشاريع المتفوقة في صناعة وإخراج التعليم الإلكتروني والتي تتمثل في التعاون والمشاركة.

تحتاج صناعة السياسة التعليمية إلى تضمين ممارسات عملية في عملية تجزئة المحتوى إلى أجزاء متناسقة وتوصيلها وإتباع إستراتيجية تدريسية سليمة بالإضافة إلى تصميم التعلم وكيفية توظيف النص والصورة ضمن المحتوى، وإدارة وبجودة كيفية التخطيط والتنفيذ لأساليب ومواد ودعم وإدارة مجموعة التصميم وتنفيذ القرارات التي ترتبط بنواحي تخطيط المشاريع التربوية و التعليمية بكل أنواعها. يستدعي الإبداع في تطبيقات عملية على تفسير خطة التصميم وترجمتها إلى مادة تعليمية وكذلك تطبيقات عملية في كيفية التمييز بين أساليب توصيل التصميم التدريسي وتركيبية المجموعة وعمل سياسات لمشروع التصميم التدريسي وصياغة خطة دعم وإدارة مجموعة التصميم وتحديد وتنفيذ عملية توصيل المحتوى الذي يتطلع إلى التعليم في عصر التقنية ومتطلبات التميز والإتقان، والإحسان في مختلف أشكال ومراحل ومستويات التعليم، وهي رؤية ومحتوى وأهداف السياسة التعليمية الهادفة.

يوصي البحث بصناعة سياسات تخصصية للدورات التي تولي الجوانب التربوية عناية خاصة في تصميم المقرر الإلكتروني السليم، وترتكز

على نظريات التعلم المختلفة وخطط التصميم التعليمي ومراحله وإجراء تقييم الاحتياجات الأساسية وتحليل الأغراض والأداء، وأساليب الدعم والإثراء الفنية. بالإضافة إلى صناعة سياسات تعليمية وتدريبية تستجيب لكل القضايا الأساسية، ومناهمها:

1- العمل على تبني رؤية شمولية في تطوير سياسات استيعاب العلوم والتقنية والابتكار.

2- تهيئة السبل الكفيلة بتعزيز وتطوير القدرات الوطنية في سياسات البحث العلمي والتطوير التقني وتنسيق جهودها، وضمان تليبيتها وتكاملها مع احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية المستدامة.

3- تطوير الأنظمة التي تحكم أداء المنظومة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار، ورفع كفاءة التنظيم والإدارة في المؤسسات العلمية والتقنية لتتلاءم مع المتطلبات الحالية والمستقبلية للتنمية الشاملة والمستدامة.

4- تطوير مختلف أوجه التعاون العلمي والتقني على المستوى الداخلي والإسلامي والدولي إتاحة المعلومات العلمية والتقنية وتيسير كافة السبل للوصول إليها في إطار نظم تتفق مع أهداف وظروف السياسات التربوية التي تهدف الى تحديث البنية التحتية للتعليم بما يواكب التطورات الحديثة.

5- تطوير برامج التعليم بحيث يشمل التعليم عن بعد والتعليم الافتراضي والتدريب أثناء الخدمة وتطوير المناهج الدراسية القائمة على الحفظ والاستظهار، وتنمي القدرة على الإبداع، والتأمل، والتفكير الناقد، وتعزيز الحوار والانفتاح، واحترام الرأي المغاير.

6- وضع سياسات متكاملة توفر بنية تحتية وتؤدي إلى إعداد برامج كفيلة بتنمية قدرات الأطفال والشباب وصقل مواهبهم مع تفعيل السياسات التي تهتم بتنمية مهارات الموهوبين من شأنها الاستفادة من قدراتهم في عملية التنمية، وتمكين المرأة بما يرفع من نسبة مشاركتها في سوق العمل.

7- وضع سياسات واقعية تستوفي معايير الجودة الشاملة وتسهم في اكتساب المتدربين لمهارات ومعارف جديدة تتطلبها بيئة العمل المعولمة مع التركيز في التعليم العالي على التخصصات العلمية الحديثة التي يتطلبها اقتصاد المعرفة وتسهم في إنجاز عملية التنمية المستدامة (مثل الطاقات المتجددة، والتصحّر، والطب البديل).

8- وضع سياسات لمجابهة معدلات البطالة من الخرجين، والتقويم المستمر لأداء المتعلمين في مؤسسات التعليم، وتوفير نظم للتغذية الراجعة عبر مستويات النظام التربوي، وتحسين المؤشرات الكمية والأنصبة التربوية، يساعد في وضع نظام اعتماد محلي واتباع السبل الكفيلة لضمان الجودة

وإثبات القدرة على المنافسة الدولية وتطبيق المعايير الدولية والاعتماد الدولي.

9- وضع سياسات ترسخ مفاهيم البيئة وحمايتها في المناهج الدراسية علي امتداد مراحل التعليم مع الاهتمام بالتدريب وإعطاء استقلالية كاملة للمؤسسات الإنتاجية والخدمية في إعداد برامج التنمية المكانية المتوازنة، وتحقيق الأمان الصحي حق من حقوق المواطنة باعتباره الاستثمار البشري في جوانب الأمان الصحي والمحافظة على تدفق المعلومات عن الصحة للأفراد والمجتمع ككل ومساندة الأبحاث.

المراجع:

- أمين، أحمد الحاج سعيد، (1996). "إشكاليات توطين الثقافة في الوطن العربي"، (خبير المنظمة)، الاجتماع الأول للمنظومة العربية لتبادل المعلومات التكنولوجية- (AIDMO TIES) الرباط (11-12 ديسمبر 1996).
- باشيوة، لحسن، (2008). "التخطيط الاستراتيجي وتوجيه مسارات الحلول وفق النماذج وتنبؤاتها، دراسة حالة: "صناعة السياسات التعليمية واستراتيجياتها في الوطن العربي""، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، 17 - 20 صفر 1429 هـ الموافق 24 - 27 فبراير 2008م، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران - المملكة العربية السعودية.
- بدون مؤلف، (2009). "التعليم في تونس بوصلة النمو والحدثة"، جريدة العرب، العدد 10/23، الموقع الإلكتروني: <http://www.alarab.co.uk/previouspages/Alarab%20Daily/2009/10/23-10/sup04.pdf>
- البراهيم، هيا بنت عبدالعزيز بن محمد، (2007). "تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية نموذج مقترح"، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.
- بغدادى، منار محمد إسماعيل، (2005). "صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وإنجلترا والصين"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- بكر، عبد الجواد، (2002). "السياسات التعليمية وصنع القرار"، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.
- التل، احمد، (1998). "التعليم التربوي في الأردن"، لجنة تاريخ الأردن، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- حارب، سعيد عبدالله، (2009). "التعليم العالي وتحديات التنمية الاجتماعية"، مكتبة خليل الحدرى (التعليم العالي وتحديات التنمية الاجتماعية)، الموقع الإلكتروني: <http://www.uqu.edu.sa>
- الحربي، سعود هلال، (2007). "السياسة التعليمية (مفاهيم و خبرات)"، مكتبة العبيكان، حائل، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، محمد شحاتة، و عبد الحليم، حسن، (2009). "المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية نموذج التعليم الإلكتروني"، ندوة (العولمة وأولويات التربية)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

رحمة ، أنطوان، (1989). "سياسة تطوير التعليم التربوي في الوطن العربي مجالاتها وأولوياتها"، ندوة سياسة تطوير التعليم التربوي في الوطن العربي ، دمشق، سورية.

رشاد، هادية محمد، (2002). "البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية "بحوث ودراسات"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

الرشيد، عبد الله بن أحمد، (1998). "توطين التقنية السبيل الأمثل للنماء"، مجلة (المعرفة)، عدد (35) بتاريخ (صفر 1419 هـ)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

رضا، محمد جواد، (1998). "السياسات التعليمية في دول الخليج العربية"، ط 3، عمان: منتدى الفكر العربي، الأردن.

سليمان، نجدة إبراهيم، (1998). "رؤية مستقبلية لتقديم الجودة وضمان الجودة في التعليم التربوي في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية"، مؤتمر تقويم الأداء الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مصر.

السيد، كريمت محمود، (1997). "العبور بالتعليم الجامعي والتربوي إلى القرن الواحد والعشرين"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة .

السيد، لمياء، (2002). "العولمة ورسالة الجامعة رؤية مستقبلية"، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

السيف، محمد بن إبراهيم، (1418هـ). "المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي"، المملكة العربية السعودية.

شيلي دى شوشمت، (2007). "تأثيرات التعليم و الحداثة على المجتمع العربي المسلم"، مجلة جامعة متشجن، الموقع

الإلكتروني: www.shelleychuchmuch.com/images/thesisinarabiclast.doc

صانغ، عبد الرحمن بن أحمد محمد، (2004). "تربية العولمة وعولمة التربية: رؤى استراتيجية تربوية في زمن العولمة". ورقة عمل مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية التي تنظمها كلية التربية – جامعة الملك سعود في الفترة من 1-3/2/1425هـ الموافق 20-21/4/2004م.

الطعامنة، محمد، و العلوش، طارق شريف، (2004). "الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

عبد البديع، أحمد عباس، (1983). "المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة"، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، مجلة السياسة الدولية، ع 73، يوليو.

عبد الكريم ، نهي حامد ، (2009). "صنع القرار في السياسة التعليمية"، الدار المصرية اللبنانية، لبنان.

عبد اللطيف، نعمة، (2009). "نحو سياسة تعليمية فعالة"، طريق الشعب، ع(187) ، 74، الثلاثاء 19 أيار.

عبود، عبد الغني وآخرون، (1997). "التربية المقارنة "منهج وتطبيق"، القاهرة، دار الفكر العربي.

عيسى، احمد، (1979). "سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط1، الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

القاسم، صبحي، (1998). "التعليم التربوي في الوطن العربي"، منتدى الفكر العربي، عمان الأردن.

المالكي، حبيب، (2007). "المغرب التربوي- قضايا ووجوه"، وزارة التربية الوطنية، تونس.

محمد مرياتي، عمر فاروق البزري، باسيل خوري، أحمد الحاج سعيد، (1991). "استراتيجية عربية لاكتساب العلم والثقافة واستخدامها لأغراض التنمية على المستوى العربي". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الألكسو، ورقة وضعت في وحدة دراسات سياسات واستراتيجيات العلوم والثقافة في المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، دمشق، سورية.

مرياتي، محمد، (1999). "نحو اكتساب التكنولوجيا في الوطن العربي مع تغيرات بداية القرن الحادي والعشرين"، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا - الاسكوا، مجلة العلوم، الألكسو، تونس، كانون الأول/ديسمبر.

المشاط، عبد المنعم، (2009). "السياسة التعليمية ومستقبل مصر"، المكتبة الالكترونية المجانية، الموقع الالكتروني: <http://lunajan.com/articles-action-show-id-706.htm>

المقدمي، عبد الرزاق، (2007). "التكوين في علوم المعلومات والتوثيق في بلدان المغرب العربي تحت تأثير التطور الجارف للتكنولوجيات الرقمية"، الموقع الالكتروني: http://amkadmi.neuf.fr/docts_PDF/article_HR_AbuDhabi.pdf

مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (2003). "اجتماعات الدورة الـ17 للمؤتمر العام لوزراء التربية والتعليم والمعارف بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية"، مدينة الدمام بالمنطقة الشرقية السعودية يوم الثلاثاء المقبل "11-3-2003".

المنقجي، جواد، (2007). "السياسة التعليمية وأثرها في المناهج والخطط / دراسة تحليلية في مناهج مادة التربية الرياضية"، مركز النور للدراسات، العراق.

المنقاش، سارة بنت عبدالله، (2006). "دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها"، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1) المجلد 19، 381 – 440.

نصار، سامي، (2005). "قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة"، الدار المصرية اللبنانية، ط1، رام الله، فلسطين.

يحيى، حسن عايل، (1420هـ). "مفاهيم التربية الوطنية الواردة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية الوطنية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية"، دراسة مقدمة للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

References (English...):

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. and Stephenson, J. (2000). "Green Paper on Teacher Education in Europe". Department of Education and Science.

Coolahan, J. (2003). "Attracting, developing and retaining effective teachers: Country background report for Ireland. Dublin: Department of Education and Science.

MacRuairc, G. and Harford, J. (2008). "Researching the Contested Place of Reflective Practice in the Emerging Culture of

Performativity om Schools: Views from the Republic of Ireland",
European Educational Research Journal, 7 (4).
OECD (2005) ."**Teachers Matter: Attracting**", developing and
retaining effective teachers.
Shils, E. and Finch, H. (Eds). (1949)."**Max Weber on the
methodology of the social sciences**", New York: The Free Press.

التحديات التي تواجه جامعة القدس في تطبيق الجودة الشاملة دراسة ميدانية - جامعة القدس في الضفة الغربية

الدكتور جمال حلاوة - جامعة القدس - معهد التنمية المستدامة



الملخص

التحديات التي تواجه جامعة القدس في تطبيق الجودة الشاملة دراسة ميدانية - جامعة القدس في الضفة الغربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات التي واجهت، ولا تزال تواجه جامعة القدس في تطبيق مفهوم ومتطلبات الجودة الشاملة، وهل هنالك أي سبل تساعد في إمكانية تطبيقها، وما هي الأساليب الممكن استخدامها لتطبيق مبادئ ومتطلبات الجودة الشاملة، وهل تكمن المشكلة في عدم القدرة على تطبيق متطلبات الجودة الشاملة، أم في الإمكانيات أم في القيادة أم في سلوك العاملين؟ أم في الطلبة، أم في ظروف خارجية، وبالتالي تنعكس على إمكانية تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وما هي أوجه القوة والضعف، كما برزت مشكلة الدراسة من حيوية العلاقة التي تربط هذه المواضيع بنجاح العملية الإدارية والأكاديمية للجامعة، حيث الجودة تعني التميز والوضوح والأداء.

من هنا فإن أهمية الدراسة ظهرت من أهمية تلاقي هذه العناصر عند أكبر قدر ممكن من نقاط الالتقاء والتقاطع الإيجابي، ومن كون أن جامعة القدس من كبرى جامعات الضفة الغربية، حيث تأسست عام 1978م، ويبلغ عدد موظفيها حالياً (1117) موظف، وعدد طلابها (14000) (تقرير جامعة القدس، 2010)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استخدام ثلاث طرق في جمع البيانات كمصادر مهمة في التحليل، وهي المقابلات الحرة من ذوي الاختصاص، وتحليل المضمون من وثائق وتقارير، والنشرات الصادرة عن الجامعة، ومن خلال موقعها الإلكتروني، وكتب

ومراجع، ورؤية الباحث كموظف في الجامعة منذ تأسيسها، والمقابلات المقننة مع بعض المسؤولين ذات العلاقة، وتم استعراض نتائج المقابلات، وتحليلها، وأين وصلت جامعة القدس في هذا المضمار، وكان من أهم النتائج ضعف القدرات المادية، بالإضافة إلى عدم تحديد متطلبات واحتياجات ومقومات نجاح الجامعة، وكان من أهم التوصيات البحث عن مصادر تمويل والتقنين في المصروفات غير الضرورية، بالإضافة إلى نشر ثقافة مفاهيم الجودة الشاملة.

ABSTRACT

Challenges Facing The University Of Alquds in The Application of Total Quality Management

Case Study - University of Alquds in the West Bank

The purpose of this study was to identify the challenges faced, and continue to face University of Jerusalem in the application of the concept and requirements of TQM, are there any ways to help in their applicability, and what methods can be used to apply the principles and requirements of TQM, and whether the problem lies in the inability to apply quality requirements overall, or in potential or in leadership or in the behavior of employees? Or in the students, or in external conditions, and thus reflected on the possibility of applying the requirements of total quality management, and what are the strengths and weaknesses, as highlighted the problem of study of the dynamic relationship between these topics successfully the process of administrative and academic of the University, where quality means excellence, clarity and performance. Hence, the importance of the study showed the importance of the convergence of these elements in as much as

possible the points of convergence and the intersection of positive, and the fact that the University of Jerusalem, one of the largest universities in the West Bank, was founded in 1978, and the number of employees currently (1117) employees, and the number of students (14000) (report of the University of Jerusalem, 2010), the researcher used the descriptive approach through the use of three methods of data collection sources are important in the analysis, the interviews free of specialists, and content analysis of documents and reports, and bulletins issued by the university, and through its website, books and references, and a vision researcher as an employee at the university since its founding, and interviews inhalers with some officials of the relationship, has been reviewing the results of interviews, analysis, and Where did the Al-Quds University in this regard, and it was the most important results twice the physical capacity, as well as you do not specify the requirements and needs and the viability of University, and was the most important recommendations of the search for sources of funding and cuts in expenditure is necessary, in addition to spreading the culture of the concepts of TQM.

● مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة في الإجابة على بعض التساؤلات منها :

1. ما هو مفهوم ومتطلبات الجودة الشاملة بالنسبة للجامعة.
2. الإمكانيات البشرية والقدرات المادية.
3. ثقافة مجتمع الجامعة نحو تطبيق مفهوم الجودة الشاملة (إدارة، أساتذة، طلبة).
4. ثقافة المجتمع المحيط والذي له علاقة مع الجامعة.

• أهمية الدراسة

ظهرت أهمية هذه الدراسة من كون أن الجامعات عماد المجتمع، ومن أن التربية والتعليم هم نواة أي مجتمع، بالإضافة إلى أن جامعة القدس من كبرى جامعات الضفة الغربية، وأن تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في جامعة يعني مخرجات طلبة بنوعية وكفاءة عالية، وارتقاء لسمعة طيبة بين الجامعات.

• أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. التعرف على مفاهيم الجودة الشاملة بالنسبة للجامعات.
2. أين تقع جامعة القدس بالنسبة لتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة.
3. معرفة ثقافة مجتمع جامعة القدس (الداخلي والخارجي) نحو تطبيق مفاهيم متطلبات الجودة الشاملة.

• أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل تشجع جامعة القدس تطبيق مبادئ وعناصر الجودة الشاملة؟
2. هل جامعة القدس تسير نحو تطبيق مفاهيم ومتطلبات الجودة الشاملة؟
3. هل لدى المجتمع ذات العلاقة بالجامعة ثقافة بمفهوم الجودة الشاملة؟
4. هل تتبع جامعة القدس الشفافية في تطبيق الأنظمة والقوانين؟ السلطة والمسؤولية؟ قبول الطلبة، مبدأ تكافؤ الفرص؟
5. هل تتبع جامعة القدس أسس العمل الإداري: اتخاذ القرارات، الاتصال، المشاركة، التنمية والتطوير وورش العمل، البعثات، المؤتمرات، التدريب، الانتماء، الأمن الوظيفي، الرضا الوظيفي، الترقية؟
6. هل الملاعب، الساحات، الكافيتريات، القاعات، الحدائق متوفرة بما يتناسب وعدد الطلبة؟
7. هل يتوفر في القاعات أجهزة وأدوات تسهل عملية شرح وعرض المحاضرة؟
8. هل الأبحاث الصادرة عن أعضاء الهيئة التدريسية ذات جودة عالية.
9. هل يوجد تحديات مادية ومعنوية وفنية تحول دون تطبيق متطلبات الجودة الشاملة؟

10. هل من الممكن الاستثمار بمرود مادي من خلال تطبيق متطلبات الجودة الشاملة؟

11. هل لدى الطلبة ثقافة الجودة الشاملة ومتطلباتها؟ من حيث المشاركة والاتصال والتعاون والانتماء والعلاقات داخل وخارج الجامعة؟

● منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استخدام ثلاث طرق في جمع البيانات كمصادر مهمة في التحليل، وهي المقابلات الحرة من ذوي الاختصاص، وتحليل المضمون من وثائق وتقارير، والنشرات الصادرة عن الجامعة، ومن خلال موقعها الإلكتروني، وكتب ومراجع، ورؤية الباحث كموظف في الجامعة منذ تأسيسها، والمقابلات المقننة مع بعض المسؤولين ذات العلاقة، وتم استعراض نتائج المقابلات، وتحليلها، وأين وصلت جامعة القدس في هذا المضمار.

● مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الأكاديميين والإداريين في جامعة القدس.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في جامعة القدس من الناحية المكانية كهيكل تنظيمي، يتمثل في المباني والموظفين والطلبة والتي تقع في الحرم الرئيس - أبوديس.

● الدراسات السابقة

● دراسة Hazzard (1993) بعنوان مفهوم الجودة الشاملة الخاصة بالتعليم الجامعي، حاولت هذه الدراسة كشف نقاط القوة والضعف من خلال التطبيق العملي، كما ركزت الدراسة على كيفية ومدى إمكانية تطبيق متطلبات الجودة الشاملة، وتوصلت إلى صعوبة تطبيق متطلبات الجودة الشاملة، حيث عجز الإمكانات المادية والبشرية، مع أنها كشفت عن كثير من نقاط القوة منها مشاركة العاملين، والتعاون بين الإدارة والعاملين، إلا أن نقاط الضعف تمثلت في التنسيق الكامل بين احتياجات الجامعة وترتيبها حسب الأولوية، والعجز المالي لتوفير الأجهزة والمعدات والموارد البشرية اللازمة.

● دراسة علاونة (2004) بعنوان مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية - جنين، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حيث هدفت إلى معرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في

الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (61) عضواً، وكان من نتائجها أن تطبيق معايير الجودة الشاملة أخذ نسبة عالية، بالإضافة إلى المحاولات المستمرة في التحسين والتطوير في مجالات التدريس والقاعات والتوسع، ومرافق واحتياجات مختلفة.

- دراسة Soltani (2004) بعنوان تقييم الأداء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، جاء فيها أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يخلق بيئة عمل جيدة وتعاون مثمر بين العاملين، كما أنه يزيد في الإنتاجية، وتحسينها وتطويرها.

- دراسة عشبية (1998) بعنوان الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، هدفت إلى معرفة ما هي الجودة الشاملة في مجال التعليم، وكيف نحددها وما هي متطلباتها ومعاييرها، وكيف تطبق في مجال التعليم، وما هي المشاكل والمعوقات التي تحول دون تطبيقها، وهل هي معايير ممكن تطبيقها أم لا، وخرجت الدراسة بصعوبة تطبيقها، لأنها تحتاج إلى برامج وإعادة تنظيم الهياكل التنظيمية، والاحتياجات المادية وتوعية العاملين والطلبة، وأسس وقواعد وتخطيط. هذا بالإضافة إلى اتخاذ قرارات حاسمة وإرادة قوية.

- دراسة ابونية ومسعد (2000) بعنوان إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الخاصة، حيث توصلت إلى أن هنالك صعوبة في تطبيق متطلبات الجودة الشاملة لأن الجامعات الخاصة تعتبر جديدة، وتطبيق قواعد المعلومات وجمع البيانات فيها لا يزال يواجه مشاكل كثيرة، وبالنسبة لاتخاذ القرارات فهي تكاد تكون لصاحب السلطة العليا أي مركزية، بالإضافة إلى المشاكل التعليمية المعروفة عن الجامعات الخاصة منها قبول المعدلات المتدنية.

• الإطار النظري

عرّف (البكري، 2001) إدارة الجودة الشاملة الخاصة بالتعليم بأنها منهج نظري وتطبيقي لعملية متكاملة ومتناسقة من المفاهيم والوسائل والأساليب والخطوات الإجرائية المنظمة والتي تهدف إلى ضمان استمرارية جودة المنتج أو الخدمة المقدمة.

كما عرفها (Oakland, 2000) بأنها منهج شامل متكامل لتحسين النوعية والتنافسية والفاعلية والمرونة من خلال التخطيط والتنظيم واستيعاب جميع الأنشطة بمشاركة الأفراد العاملين. بالإضافة إلى التركيز على الوقاية خير من العلاج.

أما إدارة الجودة الشاملة فعرفت بأنها " عملية إستراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة " (Hixon, J:1992 : 6-24)

وعرفها (جمال، وعلي، 2010) بأنها الخصائص المتجمعة لمنتج أو خدمة ترضي احتياجات الزبون، سواء كان الزبون هو المتلقي المباشر للخدمة أم المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كلاهما.

● أهمية الجودة الشاملة

لا شك أن تحقيق جودة الأداء هو حلم يراود جميع المنظمات، بصرف النظر عما إذا كانت تنتمي إلى القطاع الخاص أم القطاع العام لأن تحقيقها يعني تحقيق الوجود، وهي التزام لا بديل له، وإلا أصبح وجود الإدارة أو استمرارها محاطاً بالشكوك (منصور، 2002). كما تبين (سهيلة الفتلاوي، 2007) أن أهمية الجودة تأتي من مراحلها المتعددة والمتمثلة في التفتيش والفحص، ورقابة الجودة، وتوكيد الجودة، وحلقات السيطرة النوعية، وإدارة الجودة الشاملة.

● أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة

1. رفع مستوى الأداء العام للمنظمات.
2. تحسين نوعية الخدمات المقدمة.
3. المساهمة في اتخاذ القرارات، وبالمعلومات كمّاً ونوعاً.
4. زيادة ولاء وانتفاء الأفراد العاملين في المنظمة، وزيادة التعاون فيما بينهم.
5. الاستجابة للتغيرات البيئية والتكيف معها.
6. تخفيض الوقت اللازم للإنجاز .
7. تحقيق رغبات الزبون وإرضائه.
8. إمداد العاملين بالنظم وإجراءات العاملين.
9. ترشيد الإنفاق العام. (التميمي، 2007).

● دعائم الجودة

يقول (قاسم، 2006) تقوم الجودة على دعامتين أساسيتين لا يمكن لها أن تتحقق دون توافرها معاً وهما جودة تصميم المنتج والمقصود بها تحديد خصائص معينة للمنتج تجعله قادراً على توفير إشباع معين أو تقديم خدمة مطلوبة وقد يختلف التصميم بالنسبة للمنتج حيث يعكس كل تصميم مستوى جودة معين يتناسب مع أوجه استخدام المنتج ومعايير المشتري في تقديمها، وتتمثل العناصر التي ينطوي عليها تصميم المنتجات في توصيف الجودة، وحدود التجاوز، ووسيلة القياس، وطريقة الصيانة، وتعديل التصميم. أما جودة التنفيذ وهي الدعامة الثانية فهي تلك الطريقة التي تؤدي إلى إنتاج المنتج وفق المواصفات التي يحددها التصميم وتعتبر جودة التنفيذ عن مدى مطابقة المنتجات للمواصفات المحددة سابقاً وتعتمد على عنصرين أساسيين وهما:

1. إمكانية النظام الإنتاجي لإنتاج المنتج وفق المواصفات الموضوعة.
2. إمكانية قيام النظام بضبط الجودة لاكتشاف الانحرافات والتعرف على درجة مطابقة المنتج ضمن الحدود المسموح بها وتتوقف إمكانية نظام الضبط على عدد من العناصر منها توفر الأجهزة المطلوبة وعادة حديثة وتكنولوجيا، والخبرة، والأساليب الإحصائية، والجوانب الإجرائية، وتحديد الانحرافات.

● عناصر إدارة الجودة الشاملة

منذ أن بدأت اليابان الاستعانة بخبرات ثلاثة إحصائيين أمريكيين وهم كل من Juran و Demign و Shewhart بعد أن فشل في إقناع الشركات الأمريكية بتبني أفكارهم عن الجودة التي تتمحور في ضرورة مراقبة وقياس إجراءات العملية الإنتاجية ليتم في ضوء ذلك إجراء التعديلات اللازمة بهدف تحسين جودة الإنتاج حتى حققت الصناعة اليابانية سمعة متميزة عن الصناعتين الأمريكية والأوربية اللتين اضطرتا إلى أن تحذوا حذو اليابان في اعتماد فلسفة الجودة الشاملة مما أدى إلى ضرورة وأهمية إصدار المواصفة العالمية المعروفة بالأيزو 9000 التي تم بموجبها تحديد المعايير والعناصر الأساسية التي ينبغي توافرها في نظام الجودة الشاملة أي أن رحلة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة لا بد ستأتي بتأييد منظمة المقاييس الدولية وفق

المواصفات العالمية للتصنيع والمعروفة World Class Manufacturing.

- والعناصر المميزة لنظام إدارة الجودة الشاملة هي:
1. بحث ودراسة الأسواق ومعرفة تطلعات الزبائن.
 2. تصميم وتطوير المنتج بما يتلاءم مع رغبات المستهلكين.
 3. تخطيط وتطوير المبيعات.
 4. التطابق مع المواصفات والمقاييس والمعايير المطلوبة.
 5. الإنتاج أو تقديم الخدمات بصورة سليمة .
 6. تحقيق الأهداف
 7. التعبئة والتغليف.
 8. البيع والتخزين.
 9. التركيب وتوفير الخدمة، والمساعدة التقنية، وخدمات ما بعد البيع
- والتركيب وإعادة التصنيع في نهاية دورة حياة المنتج (البلداوي ونديم، 2007).

• وضع قياس الأداء

عادة ما تكون القيمة في الجودة بالنسبة للمنظمات من تسليم المنتجات أو/ و الخدمات إلى العملاء في الوقت المناسب وتسلسل الأحداث وتبدأ من احتياجات الزبون وتنتهي في تلبية هذه الاحتياجات، من رضا ورغبة لدى الزبون وأصحاب المصالح والمساهمين، وكل من له علاقة، وتركز عملية الأداء على التخطيط كما تركز على العملية نفسها من طرق الاتصال وبيئة العمل والالتزام والأفراد أنفسهم.

وتلعب دائرة التحسين المستمر التي لا تنتهي في قياس الأداء دوراً هاماً يتمثل في:

1. وضع الأهداف.
 2. تحديد دور كل فرد.
 3. تتبع التقدم في تحقيق الأهداف.
 4. تحديد الفرص المتاحة.
 5. مقارنة الأداء في المعايير الداخلية والخارجية.
- حيث بينت الأبحاث أن 60% من المنظمات تستخدم سجل النتائج المتوازن ومع فإن كثير منها تناضل لجعلها تعمل لصالحهم (اسماعيل وآخرون، 2009).

• القيم والاتجاهات

تعرّف القيم بأنها المعتقدات التي يعتقد أصحابها بقيمتها ويلتزمون بمضامينها. فهي تحدد السلوك المقبول والمرفوض، مثل العادات والتقاليد، أما الاتجاهات فهي تنظيم متكامل من المفاهيم والمعتقدات والميول السلوكية مثل الانتماء إلى حزب معين أو جماعة معينة (محمد قاسم، 2009).

• **أخلاقيات الأعمال:** عرفها (فلاح حسن، 2006) بأنها مجموعة القيم الاعتبارية والمعايير السلوكية التي يرسمها رجال الأعمال خلال نشاطهم اليومي ضمن إطار اتخاذ القرارات وحل المشكلات المتعلقة بفعاليتهم وأنشطتهم وانعكاس تلك القرارات وحلول المشاكل والمعوقات على البيئة المحيطة.

• **الثقافة التنظيمية:** عرفت الثقافة التنظيمية حسب (موسى اللوزي، 2002) بأنها مجموعة الأنماط السلوكية التي يتوقع المجتمع أن يلتزم بها، ولها ضوابط وقواعد تحدد سلوك الأفراد.

• **الشفافية الإدارية:** هي الوضوح والعقلانية والالتزام بالمتطلبات أو الشروط المرجعية للعمل وتكافؤ الفرص للجميع، وسهولة الإجراءات والحد من الفساد، وهي من أدوات التنمية الإدارية والمتطلبات الجودة (نزيه برقايوي، 1988)

• نبذة عن جامعة القدس

انضمت جامعة القدس إلى اتحاد الجامعات العربية عام 1984م (الحلبي، 2009) وتضم جامعة القدس عدة مواقع في مدينة القدس وضواحيها، الحرم الرئيس في أبو ديس تبلغ مساحته (200) دونم، ويضم معظم كليات الجامعة، والمراكز والمعاهد والمتاحف، ومدرسة المعهد العربي، والحرم الجامعي في الشيخ جراح، يضم كلية هند الحسيني للبنات، وحرم الجامعة في بيت حنينا ويضم فرع لكلية العلوم الاقتصادية والإدارية ومقرها الرئيسي في أبوديس، كما تضم مبنى لرئاسة الجامعة وإدارة المكتبات، ومعهد الطفل، وحرم الجامعة في البلدة القديمة ويضم عدة مراكز تابعة للجامعة منها مركز دراسات القدس ومركز العمل المجتمعي، ومركز لتعليم الحاسوب، حرم الجامعة في البيرة ويشمل تلفزيون القدس التربوي، والمعهد العالي للآثار ومعهد الإعلام العصري، ومعهد الدراسات الإقليمية، ومركز الترقيم المعياري الدولي، ومركز سرطاوي لدراسات السلام ومركز التنمية في الرعاية الصحية الأولية (تقرير جامعة القدس، 2007). كما يبلغ عدد موظفيها حالياً (1117) موظف (دائرة شؤون الموظفين، 2010)، وعدد

الطلبة (14000) (عمادة القبول والتسجيل، 2010). وتعتبر جامعة القدس جامعة العاصمة وترتبط بين شمال الضفة الغربية وجنوبها.

المنهجية وتحليل البيانات

سلكت المنهجية عدة اتجاهات وذلك بإتباع المنهج الوصفي منها المقابلات مع ذوي الاختصاص، ثم تم تحليل ما جاء في هذه المقابلات من خلال الأسئلة الموجهة إليهم، وقد تم استخدام عينة الصدفة بالنسبة لتواجد أعضاء الهيئة التدريسية بالتحديد في مكاتبهم وأماكن تواجدهم، وأعضاء الهيئة الإدارية فبالنسبة للسؤال الأول: هل جامعة القدس تعمل على تشجيع الجودة الشاملة فقد أجاب 90% من المستقصى منهم بنعم، و6% لا أدري و4% لا. وفيما يتعلق بالسؤال الثاني والخاص، هل يمكن تطبيق الجودة الشاملة فكانت الإجابة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية 50% من عينة الدراسة بنعم، و40% لا أدري، 10% لا أدري، مما يدل على أن هذه النسبة عالية جداً ويوجد تخوف كبير من تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أما عن السؤال الخاص: هل تسعى جامعة القدس إلى تحقيق متطلبات الجودة الشاملة في الوقت الحالي، فقد أجاب ما نسبته 60% من المستقصى منهم لا أدري، 35% نعم، و5% لا، وبالنسبة للسؤال الخاص بجودة وفعالية الأبحاث العلمية فقد أجاب ما نسبته 80% نعم، 12% لا أدري، 8% لا، وفيما يتعلق بالسؤال: هل هنالك تحديات مادية تحول دون تطبيق متطلبات وعناصر الجودة الشاملة، فقد أجاب 74% بنعم، 21% لا أدري، 5% لا، والسؤال الخاص: هل هنالك تحديات فنية تحول دون تحقيق متطلبات الجودة الشاملة فقد أجاب معظم المستقصى منهم وبنسبة 77% نعم، 20% لا أدري، 3% لا، والسؤال الخاص: هل يوجد استثمار علمي يرفع من شأن الجامعة إذا ما طبقت متطلبات الجودة الشاملة، فقد أجاب ما نسبته 55% لا أدري، 45% لا، ما دل على عدم اكتراث المستقصى منهم بهذا الموضوع، أما عن السؤال الخاص: هل يوجد ثقافة لدى الموظفين وإلمام بتطبيق الجودة الشاملة وعناصرها 59% لا، 8% لا أدري، 33% نعم وأما عن السؤال: هل من الممكن تثقيف الطلبة في موضوع متطلبات الجودة الشاملة فقد كانت النتيجة 23% نعم، 32% لا أدري، و45% لا، وفيما يتعلق بالسؤال: هل مساحة جامعة القدس تتوافق مع متطلبات الجودة الشاملة حسب اعتقادكم فقد أجاب ما نسبته 74% لا، 16% لا أدري، 10% نعم والسؤال الخاص بمساحة القاعات ومتطلبات الجودة الشاملة للتنمية المستدامة فقد كانت الإجابة 8% نعم 26% لا أدري، 66% لا، والسؤال الخاص باستخدام أجهزة الحاسوب في شرح المحاضرات فقد كانت 20% لا أدري، 7% نعم، 73% لا. ما دل

على عدم استخدام التقنيات في المحاضرات إلا ما ندر. بالإضافة إلى السؤال الخاص بتوفر المختبرات وأدواتها لطلبة العلوم الطبية فقد أجاب ما نسبته 47% لا يوجد، 33% لا أدري، 20% نعم، فيما كانت الإجابة عن السؤال الخاص بمبدأ تكافؤ الفرص 50% نعم، 26% لا أدري، 24% لا، والسؤال الخاص بالأمن الوظيفي فقد حصل على ما نسبته 66% من الموظفين لا يوجد أمن وظيفي، 22% نعم، 12% لا أدري، أما الرضا الوظيفي فقد حصل على 76% على نعم، 19% لا، 5% لا أدري. وبالنسبة لسؤال نظافة القاعات والساحات فقد حصلت على ما نسبته 18% نعم بأنها نظيفة 5% لا أدري 77% لا بمعنى غير نظيفة، ونظام ترقية الموظفين الأكاديميين فقد حصل على ما نسبته 78% نعم أي أن معايير الترقيات تتم وفق أسس وأصول علمية، 17% لا أدري، 5% لا تسير وفق أسس علمية، أما عن السؤال الخاص بالبعثات فقد حصل على ما نسبته 83% نعم تشجع، 14% لا أدري، 3% لا بمعنى لا تشجع جامعة القدس أعضاء الهيئة الأكاديمية في تكميل دراساتهم العليا، وبالنسبة للمؤتمرات فقد حصلت على نسبة 79% نعم، 16% لا أدري، 15% لا.

المقابلات الشخصية

- مقابلة مفتوحة مع مسئول نحو السعي إلى تطبيق عناصر الجودة الشاملة، قال فيها: لقد شهدت جامعة القدس في الآونة الأخيرة تطوراً ملحوظاً، نحن لا نستطيع حالياً أن نقول أننا وصلنا ولكن كل ما نستطيع قوله أن جامعة القدس لديها التحديات والعوائق المادية والفنية، ولا تنسى أننا نعيش في ظروف اقتصادية صعبة محلية وعالمية، ففي الوقت الذي كانت تعاني فيه من عجز في دفع رواتب الموظفين، وعجز في تحصيل أقساط الطلبة، كان هنالك اتصالات مع جامعات ومؤسسات محلية وخارجية لتطوير الجامعة، ودعمها مادياً من حيث الرواتب والبناء والعمران وفتح كليات ودوائر جديدة بهدف زيادة عدد الطلبة، ما ساهم في زيادة الدخل، مع أنك تعرف وضع الطلبة الاقتصادي ومشاكل دفع الرسوم، ما يجعل مشكلة الاستمرارية صعبة ومعقدة، والجودة الشاملة في المجال الأكاديمي، من قاعات، مساحة وعدد لدينا مشاكل في طريقها إلى الحل من ضمنها الأبنية الجديدة والتي تعرفونها مثل المكتبة وغيرها، وبخصوص الأنشطة والعلاقات العامة، والتسجيل والطلبة، والأمور المالية والأنظمة والقوانين، فهي في تطور مستمر، ومباني وأنشطة دائرة نظم المعلومات الإدارية والحاسوب والتقنيات والتنمية فيعتبر انجاز حقيقته جامعة القدس يميزها عن الجامعات الأخرى.

● مقابلة أخرى مفتوحة مع أحد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية: نحن نشجع تطبيق الجودة الشاملة في مجالات عدة منها التنمية والتدريب فلدينا معهد للدراسات العليا والبيكالوريوس في التنمية ومحصلة التنمية إذا ما تحققت الجودة الشاملة، بالإضافة إلى أن الجامعة أصبحت تركز على نوعية الطلبة وأسلوب التدريس والبرامج ومقاعد الدراسة، والمساقات ومراقبة الدوام، وأسلوب دفع الرسوم وكيفية وضع العلامات وإرشاد الطلبة، وطبعاً نتابع طلابنا بعد التخرج ونعمل دراسات حول جودة المخرجات وهي التخصصات والكفاءات، وعمل دورات وورش عمل وإقامة مؤتمرات ورحلات بالداخل والخارج للطلبة والموظفين، ومنح دراسية وبعثات أيضاً.

● مقابلة مفتوحة أخرى مع أحد أعضاء الهيئة الإدارية: العمل على تطوير الجامعة مستمر ولا يتوقف واستقطاب أفضل المحاضرين والطلبة هو هدفنا لرفع شأن الجامعة، وهذا يعتبر من متطلبات الجودة الشاملة، ولكن أستطيع أن أقول أن جامعة القدس قفزت قفزة نوعية وفي فترة قصيرة، مثل تقديم الخدمات التعليمية للطلبة والمعلوماتية، والبحث عن احتياجات سوق العمل، ولدينا وحدة متابعة الخريجين الخاصة بطلبة جامعة القدس حيث تتابع أين ذهبوا كما تتابع نتائج تقييمهم في المؤسسات، وسلوكهم، وكفاءتهم.بالإضافة إلى معرفة المشاكل التي يواجهونها لتلافي حدوثها في المستقبل مع نوعية أخرى من الخريجين.

● مقابلة مع أحد أعضاء الهيئة الأكاديمية: نحن لدينا من المشاكل كباقي الدول النامية وجامعاتها تتعلق في كيفية تعزيز الثقافة التنظيمية وتنقيف الموظفين والطلبة، فيما يخص الجودة الشاملة حيث أن كل موظف وكل طالب يأتي من بيئة مختلفة ويحمل ثقافة إما البيئة التي تربى فيها بما تحمل من عادات وتقاليد ممكن أن تكون بالية وقديمة وليس لديه أي فكرة عما يحصل من تطورات في العالم، وحتى لا يعتبرها تطورات، ومنهم من يأتي من بيئة خارجية حيث درس في الخارج ولديه أفكار ولو مقبولة لمتطلبات الجودة إلا أنه يواجه صعوبات جمة في ظل عقول متحجرة، هنا نحاول تنمية أفكارهم وسلوكهم بما يتماشى مع الحياة العصرية ومتطلباتها.

● وعن بعض الطلبة فقال: أن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الجامعة هي عملية التنسيق بين الأعمال والدوائر والموظفين، لا يوجد تعاون بين الموظفين أو بين الطلبة والموظفين فقد قال كل يوم أحاول عمل شيء معين توقيع كتاب مثلاً فيقول لي المسئول (هذا مش شغلي روح هناك، ثم أذهب إلى هناك فيرد الآخر هذا مش شغلي إنه عند فلان وهكذا، فيما أضاف

إذا حاول موظف مساعدتي فيقول البرنامج معطل أو الكهرباء مقطوعة و) فالنهاية لا نعرف أين نذهب، وماذا نفعل.

● طالب آخر: يتساءل أين النظام؟ وأين القاعات؟ نحن نجلس فوق بعضنا البعض في المحاضرة، ولا مسئول يكثرث، يوجد إرباك في العملية التعليمية، قاعة صغيرة فيها طلبة أكثر مما تحتمل وقاعة كبيرة فيها عدد قليل من الطلبة وكأنه لا يوجد تنسيق في هذا الموضوع، وقاعة مؤسس لها تدفئة لفصل الشتاء وتبريد للصيف ولا يعمل هذا أو ذاك، الساحات صغيرة ترى الطلبة وهم مكдسون في تجمعات قريبة من بعضها البعض، والملاعب قليلة وكأنها خاصة في طلاب التربية الرياضية، ولا ننكر أن الحدائق متوفرة والكافيتريات أيضاً وفيرة لكن إذا لاحظت جيداً فهي خاصة بالصيف وليس بفصل الشتاء وكما تعلم فإن فصل الشتاء في العام الأكاديمي أكثر من الصيف.

● طالب آخر نحن نشعر في التغيير والبناء في الجامعة ولكن للمستقبل وليس لنا فنحن سوف نتخرج في ظروف قاهرة وصعبة: من حيث الأدوات المستخدمة في القاعة وسعة القاعات وعددها، وندرة الأجهزة، وسد احتياجات الطالب، ورفاهيته أسوة بالجامعات الأخرى في العالم حيث نشاهدها في التلفزيون أو نسمع عنها من زملائنا، نحن نتطلع لشيء جديد وبرامج جديدة، مكتبة لا ينقصها معلومة أو مرجع، ومناخ تعليمي مستقر، فنحن لا نستطيع إنكار الكفاءات العلمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، لكن عملية التقييم استغلها بعض الطلبة وكأنها تهديد للمحاضر وأنا أعتبرها مؤشر نسبي وليست مطلق، فكثير من المحاضرين الذين يثقون بأنفسهم وقدراتهم يقول أنا (بعمل واجبي ولا أنظر إلى تقييم الطلبة).

● طالب آخر من إحدى الكليات العلمية: يتحدث فيها عن مشاكل النقص في المختبرات والأجهزة والمعدات، والمكتبات والمراجع حيث يقول نحن لسنا كلية أدبية فكل دراستنا عملية وتحتاج إلى أدوات وأجهزة للفحص والقياس والتشريح وما إلى ذلك، ولا ننكر زيارتنا من خلال الجامعة إلى الخارج ولكن ما نراه في الخارج هو الذي يستفزنا، مثل النظام والصحة والنظافة والمختبرات و العلاقات والمعاملات الإنسانية، نرى العلوم الطبية على حقيقتها.

• النتائج

- بعد تحليل المعلومات توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها:
1. جامعة القدس تحاول تطبيق إدارة الجودة الشاملة رغم الصعوبات والتحديات المادية.
 2. هنالك بالفعل أبنية جديدة وقاعات تتسع لأعداد متوقعة في المستقبل، ولكنها حقيقة من أهم مشاكل الطلبة المنتظمين حالياً.
 3. التحسين المستمر ملحوظ في الجامعة ولكن بشكل بطيء ما يدل على أن التحديات المادية حجر عثرة في طريق تطبيق متطلبات الجودة الشاملة حيث حصلت على ما نسبته 74%.
 4. تنمية الطلبة مستمرة من خلال التخصصات الموجودة في التنمية داخل الجامعة، بالإضافة إلى تنمية الموظفين والطلبة من خلال الدورات وورش العمل والمنتديات والبعثات والمؤتمرات.
 5. أن أداء أعضاء الهيئة التدريسية جيد رغم التحديات والظروف الصعبة التي لا تتوفر في القاعات مثل النقص في الأجهزة والمعدات والتقنيات.
 6. مشاكل الهيئة الإدارية تتركز على عدم التنسيق، وعدم ضبط الأمور الفنية والتقنيات، والقيم والاتجاهات لها أثر سلبي ينعكس على الأداء.
 7. يوجد مشاكل كبيرة في التقنيات وأساليب وطرق التسجيل.
 8. مبدأ تكافؤ الفرص حصل على نسبة متوسطة، والرضا الوظيفي حصل على نسبة جيدة، والأمن الوظيفي فقد حصل على نسبة متوسطة.
 9. مساحة جامعة القدس حصلت على 74% أنها غير كافية، وثقافة الجودة الشاملة لدى موظفو الجامعة حصلت على نسبة غير مطمئنة، بالإضافة إلى مساحة القاعات فكانت متوسطة، وأجهزة الحاسوب بتقدير جيد.
 10. يوجد بعض المشاكل في الشفافية والوضوح وتطبيق الأنظمة والقوانين، فالمؤسسة (المأسسة) في الدول النامية بصفة عامة لا تزال ضعيفة.
 11. الترقيات والبعثات والمؤتمرات كانت نسبتها فوق الجيد، أما عن نظافة الساحات والقاعات فأخذت نسبة ضعيفة جداً.

● التوصيات

1. وضع صندوق شكوي للموظفين الأكاديميين في دائرة الشؤون الأكاديمية، من أجل تفريغ مشاكلهم وملاحظاتهم، بحيث تتم دراستها بهدوء من قبل الجهات المعنية، ولا مانع إذا كان صاحب الموضوع متواجد.
2. وضع صندوق شكوي في دائرة شؤون الطلبة من أجل الطلبة ومشاكلهم ولا مانع من تواجد صاحب الموضوع خلال دراسة موضوعه.
3. تدريس مساقات في الجودة الشاملة في الكليات والدوائر ذات العلاقة.
4. عمل دورات وورش عمل للطلبة والموظفين بما يختص بمفاهيم الجودة الشاملة.
5. إزالة أسباب التوتر لدى الموظفين والطلبة من خلال المصارحة والشفافية والجلسات المعلنه، بالإضافة إلى عمل رحلات تعمل على توطيد العلاقات العامة والعلاقات الإنسانية من أجل خلق بيئة تعليمية مستقرة.
6. تكوين لجان محايدة لحل مشاكل الموظفين والطلبة، ومتابعتها بشكل مستمر ودوري، بالإضافة إلى أن تكون هذه اللجان لديها القدرة على متابعة برامج ومساقات وتطورات الأداء.
7. البحث عن مصادر تمويل داخلية وخارجية بشتى الطرق، لأن العوامل المادية كانت من أسباب عدم تطبيق متطلبات الجودة الشاملة.
8. تشجيع كل من له علاقة في الجامعة سواء كان موظف أو طالب أو صديق وغير ذلك في البحث عن مصادر تمويل من أصدقائه أو معارفه لرفع ودعم الجامعة.
9. توفير الخدمات المقدمة للموظفين لتعزيز قدراتهم على العطاء والبحث العلمي من حيث المكاتب والمكتبات، والمؤتمرات، وورش العمل، والرواتب، والأمن الوظيفي، والرضا الوظيفي، والترقيات.
10. تعزيز أسلوب الشفافية والتعاون والمشاركة بين مختلف أعضاء الهيكل التنظيمي في جميع المجالات العلمية والنقاط المشتركة في العمل.
11. تطبيق الأنظمة والقوانين بعدالة على الجميع دون تمييز.
12. استخدام أساليب الإدارة العلمية والمعايير الواضحة للتعامل مع الطلبة من حيث القبول والتسجيل والعلامات، والمعاملة.
13. توفير أساليب الراحة في القاعات من سعة، وإضاءة، وأجهزة ومعدات، وكراسي، وغيرها.
14. توفير الخدمات الطلابية في مختلف مراكز الجامعة وعدم تركيزها في موقع واحد.

15. مراقبة عمليات النظافة ومن هو الطرف الذي يهدف إلى المساس بالجامعة وأمنها ونظافتها، بحيث تكون العقوبة علنية.

المراجع

- إيداد التميمي (2007) بحث بعنوان إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الأداء، جامعة العلوم التطبيقية، الأردن.
- اسماعيل وآخرون (2009) Six Sigma وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ص 175-178.
- تقرير جامعة القدس (2010) صادر عن شؤون الموظفين.
- جمال حلاوة وعلي صالح (2010)، مدخل إلى علم التنمية، دار الشروق للطباعة والنشر، رام الله، عمان، ص 191.
- سهيلة الفتلاوي (2007)، الجودة الشاملة في التعليم: المفاهيم، المعايير، الموصفات، المسؤوليات عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص 45.
- محمد عبد الله البكري (2001)، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، المجلة التربوية، 15، عدد 60.
- محمد قاسم القريوتي، 2002، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ص ص 177-188.
- معزوز علاونة (2004)، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- منصور العور (2002) تجربة القيادة العامة، لشرطة دبي في تحقيق الجودة والتميز المستمر، مجلة الإداري/ مسقط، عمان، ص 269.
- موسى اللوزي، 2002، التنمية الإدارية، دار وائل، عمان، الأردن، ص 104.
- فلاح حسن، 2006، إدارة المشروعات الصغيرة، مدخل استراتيجي للمنافسة والتميز، دار الشروق، عمان، الأردن، ص 61.
- قاسم المحياري (2006) إدارة الجودة الشاملة في الخدمات، مفاهيم، عمليات، تطبيقات، دار الشروق للنشر والطباعة، عمان، الأردن، ص 37.
- نادية الحلبي (2009)، رسالة ماجستير بعنوان دور الحوافز في رفع كفاءة الأداء الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريين في جامعة القدس.
- نزيه برقاي، 1988، الشفافية في عمليات التخصصية، مجلة أخبار التخصصية، مجلد رقم (1)، عدد (5)، صفحة 32.
- عمادة القبول والتسجيل (2010) جامعة القدس.
- عشية فححي (1998) الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، بحث قدم إلى المؤتمر العلمي لمجلس اتحاد الجامعات العربية، بيروت لبنان، الدورة 33.
- عبد الحميد البلداوي وزينب نديم (2007) إدارة الجودة الشاملة و المعولية (الموثوقية)، دار الشروق للنشر والطباعة، رام الله، ص ص 79-81.

- عبد العزيز أبونبعة وفوزية مسعد (2000)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، عدد1، مجلد 5، ص ص 131-174.
- Hazzard, T.1993, The Strengths & Weaknesses of Total Quality Management In Higher Education, New Direction for Institutional Research No71, Tom In Higher Education, P60-77.
- Hixon, Joan, & Lovelace K. (1992), "**Total Quality Management Challenge to Urban school**" Education 2 Leadership, 50(3), P.6-24
- Oakland, (2000), Total Quality Management, Butterworth Heinemann.
- Soltani (2004), Gennard j. Vander Meer R, Williams, T, Performance evaluation in the Context of TQM, A review of the Literature, International Journal of Quality & Reliability Management, V21, N4 PP377-396.

تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة كما يراه المشرفون التربويون ومرشدو التعليم الجامع في فلسطين

دراسة ميدانية

د. إدريس محمد صقر جرادات

مرشد التعليم الجامع والتربية الخاصة- مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل
وزارة التربية والتعليم العالي/فلسطين

الخلاصة:

هدفت الدراسة الى التعرف على الية تقييم المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة، وكذلك التعرف على اراء المشرفين التربويين ومرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في أداء المعلمات المنتدبات من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

وتحديداً يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز-مدارس- التربية الخاصة من وجهة نظر المشرف التربوي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائية في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين في تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الدراسة(تخصص المعلمة، مؤهلها العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة-المرحلة الدراسية-، ونوع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة-المعاقين الذين تدرسهـم (سمعية-بصرية-عقلية)؟

السؤال الثالث: ما الامور التي على المعلمة مراعاتها في التدريس ؟ ، و ما المساهمات الابداعية التي تقوم بها المعلمة؟ وما القضايا التي تواجهها في التدريس من وجهة نظر المشرف التربوي؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الميداني لدراسة العلاقة بين المتغيرات بتحويل اجابات افراد عينة الدراسة وعددهن 25 معلمة منتدبة لمراكز التربية الخاصة في الخليل وهي: مدرسة الصم والبكم التابعة لجمعية الصم الخيرية ومدرسة الكفيف التابعة لجمعية الكفيف الخيرية ومدرسة بني نعيم للصم التابعة لجمعية الهلال الأحمر ومدرسة النادي العالمي للصم ومركز الرجاء للتربية الخاصة التابع للهلال الأحمر الفلسطيني.

تم تحويل اجابات افراد مجتمع الدراسة الى تعبير نمطي قابل للقياس لتحليل العلاقة والحصول على النتائج احصائيا باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- 1- ان أعلى التقديرات لتقييم المشرفين التربويين للأداة ككل تتمثل في الالتزام بالدوام المدرسي، يليها احترام المهنة والالتزام بالأنظمة والتعليمات، وأقل تقدير للفقرة مراعاة مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختبارات.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير مؤهل المعلمة.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير نوعية الاعاقة التي تدرسها.
- 7- الأمور التي على المعلمة مراعاتها في تدريس المواد تمثلت بعمل مراجعة تراكمية ، وإطلاع الطلاب على أهداف الحصة ، والتنويع في الأنشطة والوسائل والبدء بالمفاهيم المحسوسة .
- 8- أما اهم المساهمات الابداعية تمثلت في اعداد الوسائل التعليمية واوراق العمل، وادخال برامج تعليمية للفئات المستهدفة عن طريق الكمبيوتر وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وسائل الخدمة الذاتية.

9-واهم القضايا التي تواجه المعلمة في تدريس المباحث-المواد-صعوبة في توصيل المفاهيم للطلبة وخاصة الرموز والاشارات ، والتأخير في وصول منهاج بربل للطلبة المكفوفين.

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:
أولا-التوصيات العامة:

- تكثيف الزيارات الإشرافية من قبل المشرفين التربويين وموظفي أقسام المديرية من تعليم عام، تعليم جامع، تقنيات، نشاطات ورقابة إدارية لمراكز ومدارس التربية الخاصة.
- تثبيت المعلمات على كادر التربية والتعليم بعد انقضاء الفترة التجريبية والمحددة بثلاث سنوات حسب قانون الخدمة المدنية.
- عمل برنامج تدريب وتأهيل للمعلمات من خلال عقد ورشات عمل حول إدارة الصف وأساليب الاتصال والتواصل وعمل الوسائل التعليمية والنشاطات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- المشاركة في المسابقات ونشاطات المديرية.
- تحويل بعض المعلمات لتدريس مواد تخصصها.
- إدخال التقنيات التربوية في التعليم كالحاسوب،البروجكتور،جهاز L.C.D والتلفزيون التعليمي والأجهزة الصوتية.

ثانيا- بحوث ودراسات مقترحة مستقبلية:

1-إجراء دراسات مقارنة بين تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة والمعلمين والمعلمات مسؤولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكومية.

2-إجراء دراسات مقارنة بين أداء المعلمات المنتدبات لمدارس التربية الخاصة ومعلمات ومعلمي التربية الخاصة في غرف المصادر في المدارس الحكومية.

3-دراسة واقع معلمات التربية الخاصة في دول عربية وأجنبية ومقارنتها مع المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة في فلسطين.

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

تعتبر عملينا التقييم والتقييم أساسيتان في العملية التربوية، اللتان تبدآن مع بداية عملية التعلم وتخللها، وتستمر حتى نهايتها، ويتنوع التقييم بتنوع الأغراض التشخيصية، أو التحسينية أو التعليمية أو التوجيهية أو الإرشادية أو الإدارية.

تقيم الأداء يهدف إلى تنمية الإبداع والابتكار في أوساط العاملين بتوفير فرص لتحقيق الجودة الشاملة والعدالة بين الموظفين من خلال انتهاز الأسلوب العلمي لتنمية العاملين وتحفيزهم ومساعدتهم على تطوير أدائهم من خلال تحديد حاجات التطور المهني لديهم بتخطيط برامج التدريب والتأهيل. تتم عملينا التقييم والتقييم من خلال إتباع خطوات إجرائية من خلال اجتماع التقييم وحضور حصة وسماع وجهات نظر المدير والمسؤول المباشر ثم تحديد علامة التقييم التي يستحقها الموظف وكتابة التوصيات.

مجالات التقييم التخطيط والقيادة والتطبيق المهني وتطبيق اللوائح والأنظمة والتعليمات والإدارة الصفية وجودة الأداء وتحمل المسؤولية والتطور المهني والانتماء للمؤسسة وسلوكيات العمل والاتصال والتواصل. (أنظر: "نظام تقييم الأداء السنوي: لجان العمل الصحي 2007م). واختصاصات الوحدات التنظيمية الأساسية والوصف الوظيفي في مؤسسة لجان العمل الصحي).

نتيجة للدور الفاعل الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم العالي بالتعاون مع الجمعيات الخيرية وبرامج التأهيل الخاصة في مجال تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتحقيق التعاون، والتكامل بين وزارة التربية والتعليم العالي، ومؤسسات المجتمع المحلي، ولنجاح عملية الدمج الأكاديمي والاجتماعي تم اعتماد مراكز تربوية على كادر التربية والتعليم ويكون هؤلاء المعلمون منتدبون للعمل في المدارس التربوية التابعة للجمعيات الخيرية وتؤدي خدمات تعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كدعم من وزارة التربية لهذه الجمعيات والمدارس الخاصة، ويتم زيارة هؤلاء المعلمون من قبل قسم الإشراف في المديرية مع فريق التعليم الجامع وذلك بزيارة حصص صفية وتقييم الأداء وكتابة تقارير لوزارة التربية والتعليم العالي، ويكون هذا التقييم سنوياً ويتم زيادة عدد المراكز المنتدبة سنوياً لدعم هذه المؤسسات التربوية التي تؤدي خدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من مكوفين وإعاقات سمعية أو حركية أو عقلية. (انظر كتاب رقم وت ع/2060/20/3 بتاريخ 2004/3/7 م) وكتاب رقم وت ع/2758/20/3 بتاريخ 2005/3/20 م).

مشكلة الدراسة:

اكتسب الباحث خبرات من الحياة الأكاديمية والبحثية من خلال عمله في برنامج التعليم الجامع والتربية الخاصة في مديرية التربية والتعليم في الخليل ومديرية شمال الخليل، علاقات وثيقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والمراكز البحثية، وعلى ضوء الملاحظات والتغذية الراجعة، الأمر الذي مهد السبيل لمتابعة سير العمل للدراسة والملاحظات التي يسجلها عن وجود مشكلة ما بالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي لدعم ومساندة مراكز التربية الخاصة من خلال انتداب معلمات من الجمعيات ومراكز التربية الخاصة على كادر التربية والتعليم العالي للمساهمة بتخفيف العبء المالي عن كاهل هذه المؤسسات إلا أنه يلاحظ:

- 1- أن تعيين المعلمة بعقد سنوي يجدد تلقائياً ومطالبة المعلمة بالنتيبت الدائم في الوظيفة.
- 2- اعتماد ترشيح الجمعية والمركز للمعلمة المنتدبة، مما أوجد نوع من الازدواجية بين وظائف الجمعية والمركز التعليمي.
- 3- ازدواجية الانظمة والتعليمات المتبعة من قبل التربية والتعليم وأنظمة وتعليمات الجمعية ومركز التربية الخاصة بخصوص الدوام والاجازات .
- 4- تستغرق المعلمة عدة سنوات من أجل التصنيف والنتيبت على كادر التربية والتعليم في الوظيفة لتستفيد من قانون الخدمة المدنية المطبق على الموظفين الحكوميين، مما يثير مخاوف المعلمة المنتدبة.
- 5- تعتبر نتيجة التقرير السنوي- السري- الذي يتم تعينته من المشرف التربوي ومرشد التعليم الجامع من خلال الزيارة السنوية في نهاية العام هي الأساس في عملية تجديد العقد أو الغائه.
- 6- مطالبة ادارة الجمعيات ومراكز التربية الخاصة المستمرة بضرورة زيادة عدد المراكز التعليمية الممنوحة سنوياً لتفريغ بقية الوظائف على كادر التربية والتعليم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الاسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز-مدارس- التربية الخاصة من وجهة نظر المشرف التربوي؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائية في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين في تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى

لمتغيرات الدراسة) تخصص المعلمة، مؤهلها العلمي، سنوات الخبرة ، ومستوى المدرسة-المرحلة الدراسية، ونوع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة-المعاقين الذين تدرسه (سمعية-بصرية-عقلية)؟
السؤال الثالث: ما الأمور التي على المعلمة مراعاتها في التدريس ؟ ، وما المساهمات الابداعية التي تقوم بها المعلمة؟، وما القضايا التي تواجهها في التدريس من وجهة نظر المشرف التربوي؟

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير مؤهل المعلمة.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير نوعية الاعاقة التي تدرسها.

حدود الدراسة:

- 1- الحدود الموضوعية: تتضمن نموذج التقرير السنوي المعتمد من قبل الإدارة العامة للإشراف التربوي ودائرة الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
- 2- الحدود البشرية: تطبيق الدراسة على المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل والتابعة لثلاث مديريات –(مديرية تربية شمال الخليل ووسط الخليل وجنوب الخليل) .
- 3- الحدود المكانية: تطبيق الدراسة على المعلمات المنتدبات لمدرسة الصم والبكم ومدرسة الكفيف ومركز الرجاء للتربية الخاصة ومدرسة النادي العالمي للصم.

4- الحدود الزمنية: تطبق الدراسة على التقرير السنوي-السري- المعبأ من قبل المشرفين التربويين من العام الدراسي 2006-2007م لأن التقييم يتم في نهاية السنة الدراسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- 1- التعرف على الية تقييم المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
- 2- التعرف على آراء المشرفين التربويين ومرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في أداء المعلمات المنتدبات.
- 3- التوصل إلى مجموعة من الاجراءات التي تخدم المسؤولين وصناع القرار في الادارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة والاشراف والتأهيل التربوي والقياس والتقييم والدوائر ذات العلاقة.

اهمية الدراسة:

- 1- تعتبر هذه الدراسة من البحوث والدراسات القليلة التي تتناول هذا الموضوع، فهي دراسة بكر على حد علم الباحث.
- 2- قد تساهم هذه الدراسة في إضافة علمية الى المكتبة المحلية التي تفتقر الى مثل هذا النوع من الدراسات.
- 3- استفادة المعنيين من نتائج هذه الدراسة وتطبيقاتها بعد مرور سبع سنوات على البرنامج الانتدابي لمراكز التربية الخاصة.
- 4- لقاء الضوء على التقرير السنوي- السري- والذي يتوقف عليه في اعتقاد بعض المعلمات، مصيرهن من تجديد العقد والاستمرار في العمل أو انتهاء العقد.

هذه العوامل مجتمعة تعطي أهمية لهذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

*برنامج التعليم الجامع: اعتمد البرنامج مبدأ حق التعليم لجميع الطلاب بغض النظر عن الجنس أو الدين أو الطائفة أو الاعاقة، ويحق لكل انسان يقيم على أرض فلسطين التعليم في المدارس الحكومية.

*مركز التربية الخاصة: مؤسسة خيرية غير ربحية تقدم خدمات تعليمية لفئة محددة من ذوي الاحتياجات الخاصة-سمعية او بصرية أو حركية أو عقلية وتشرف عليه جمعية خيرية.

*معلم منتدب: المعلم الذي يتلقى راتبه من وزارة المالية ، ويكون على كادر التربية والتعليم العالي الفلسطينية ، ولكن مكان عمله مراكز التربية الخاصة

التابعة للجمعيات الخيرية، والتي تقدم خدمات تعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة "المعاقين".

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الميداني وذلك بتحويل إجابات أفراد مجتمع الدراسة إلى تعبير نمطي قابل للقياس، والحصول على النتائج احصائيا. مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل والموزعة على المديرية الثلاث وتشمل: مدرسة الصم والبكم التابعة لجمعية الصم الخيرية ومدرسة الكفيف التابعة لجمعية الكفيف الخيرية ومركز الرجاء للتربية الخاصة التابع لجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني ومدرسة النادي العالمي للصم وعددهم 25 معلمة وهن يشكلن عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

تعتمد الدراسة نموذج التقرير السنوي- السري- المعتمد من قبل الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي والإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة والمعروف باسم: "تقويم معلمي وزارة التربية والتعليم المنتدبين في مدارس التربية الخاصة". ("أنظر: أمر إداري رقم و ت/ 2083/3/11 بتاريخ 2007/3/14م الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية").

يعبأ النموذج من قبل المشرف التربوي ويطلع عليه مرشد التعليم الجامع والتربية الخاصة في المديرية بعد حضور حصة مع المعلمة داخل الصف ، وملاحظة ومشاهدة الأداء ، وبعدها يتم الجلوس مع المعلمة للإطلاع على الخطط والتحضيرات والأنشطة والوسائل وبعدها يتم اعطاء التغذية الراجعة

النموذج من النوع المغلق المفتوح، القسم الأول يضم عشرين فقرة ضمن التدرج الخماسي من 1-5 (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا)، والقسم الثاني يضم اسئلة مفتوحة يجيب عليها المشرف التربوي ومرشد التعليم الجامع والتربية الخاصة من خلال الجلسة التقييمية مع المعلمة مجتمعين معا. صدق الأداة:

استخدم الباحث صدق المحكمين حيث عرض النموذج على مجموعة من المشرفين والذين أشاروا إلى أنها تقيس ما وضعت لقياسه، ويستخدم نموذج التقرير السنوي من قبل المشرفين التربويين منذ العام 1998م ولغاية الآن، ويعتبر المشرف التربوي محكم في هذا المجال. ثبات الأداة:

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث كان معامل الثبات (0.84) : وهذا المعامل يدل على ثبات الأداة، وملاءمتها للدراسة. مصادر الدراسة:

النشرات والكتب و نماذج التقارير السنوية- السرية- والسجلات وارشيف مديرية التربية والتعليم وسجلات الوارد من الوزارة والصادر عن مديرية التربية والتعليم العالي، وما كتب عن برنامج التعليم الجامع في الصحافة المكتوبة والمقروءة والمرئية والزيارات الميدانية والمشاهدات العينية ونماذج المتابعة الميدانية المعتمدة من قبل مرشدي التعليم الجامع في المديریات. المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة ،قام الباحث بمراجعتها تمهيدا لإدخالها على جهاز الحاسوب-الكمبيوتر-، وقد تمت هذه العملية بإعطائها أرقاما معينة: أي بتحويل الإجابات التقييم اللفظية إلى رقمية، وأعطيت الإجابة دائما 5 درجات وغالبا 4 درجات وأحيانا 3 درجات ونادرا درجتان وإطلاقا درجة واحدة. بحيث كلما زادت الدرجة زادت درجة الممارسة، والعكس صحيح. قد تمت المعالجة الإحصائية باستخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تي Test واختبار تحليل التباين الأحادي ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا واختبار شيفيه، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. الأدب التربوي والدراسات السابقة:

***ورشة عمل مناطقية لمناقشة الخطة الوطنية للتعليم الجامع 2002م**
أشارت نتائج التقييم عام 2000م مدى التفاعل في تحقيق أهداف التعليم الجامع، وقد كانت فلسطين والإمارات العربية المتحدة من أولى الدول التي حققت أهداف التعليم للجميع، كما بين أيضا مدى التراجع في عملية التحصيل للمرحلة الأساسية الدنيا. أنظر: ("جريدة مسيرة التربية"، (كانون أول 2003م)، (العدد 40)، (السنة الرابعة)، (صفحة 4) تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية).

***دراسة مسحية للمراكز والمدارس في مجال التربية الخاصة (2003م)**
تمت الدراسة من خلال توزيع-أمر إداري- تعميم على مراكز التربية الخاصة لتعبئة بيانات ومعلومات عامة عن الجمعية وتصنيفها ونوع الترخيص وعدد المراكز التعليمية الممنوحة لها من قبل وزارة التربية والتعليم ، ومعلومات عن الطلبة والعاملين فيها بناء على كتاب من وزارة التربية رقم (و ت / 428/3 بتاريخ 2003/1/18م).
***ورشة عمل تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة الجدد 2005م**

تم خلالها التركيز على ضرورة توفير معلمين متخصصين ومتدربين مهنيًا للعمل في مراكز التربية الخاصة وغرف المصادر، لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإخراجهم من الدمج المبعثر، كما أشارت إلى ضرورة بناء خطة عمل فردية وتطبيقها على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. أنظر: ("جريدة مسيرة التربية (شباط 2005م)، العدد 46، السنة التاسعة، الصفحة الثانية، تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية").

*ورشة تدريبية حول القيادة وحل المشكلات (2005م).

شملت الورشة التدريبية على مواضيع القيادة وإدارة العمل المكتبي وإدارة المفاوضات، وتنظيم الوقت، والجهد، وتطوير أداء الموظفين، واستخدام وسائل الاتصال ومستويات تأسيس فريق العمل والتعامل مع المشكلات وتسوية الخلافات، والتركيز على إعادة أعمار البنية التحتية وما دمره الاحتلال. ("جريدة مسيرة التربية"، شباط 2005م، العدد 46، السنة التاسعة، الصفحة الخامسة، تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية").

*وزارة التربية والتعليم العالي تنظم ورشة عمل تدريبية خاصة بفرق التعليم الجامع (2007م).

من خلال اللقاء مع ديبتر فالير من جامعة مانشستر في بريطانيا، بهدف بلورة رؤية حيال تطوير مواد مرجعية، وإعداد مساقات دبلوم مهني متخصص في التربية الخاصة والاطلاع على آخر التطورات التربوية الخاصة الحديثة تمهيدا لدمجها في خطط وسياسات الوزارة، والاستفادة من تقييمات وخبرات المشاركين. أنظر: ("جريدة القدس، 2007/10/2م، العدد 13696، الصفحة 24").

عرض النتائج وتحليلها

يتناول هذا الجزء عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها وفحص فرضياتها، وذلك بإيجاد الأعداد واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار تي (T-test) واختبار تحليل التباين الأحادي.

لقد تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي في تدرج أداة الدراسة: حيث أعطيت الإجابة دائما (5) درجات والإجابة غالبا (4) درجات، والإجابة أحيانا (3) درجات، والإجابة نادرا (2) درجة والإجابة إطلاقا (درجة واحدة).

رقم الفقرة في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يلتزم بالدوام الرسمي	4.680	0.476
يحترم المهنة ويلتزم الأنظمة والتعليمات	4.400	0.500
يتعامل مع زملائه ورؤسائه في العمل	4.200	0.500
يدير ويضبط الصف بشكل جيد	4.160	0.624
لديه القدرة على إيصال المعلومات بطريقة مناسبة	4.160	0.473
يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للمرحلة والبحث	4.080	0.640
ينجز العمل المطلوب منه ويتحمل المسؤولية	4.040	0.539
يتسم بشخصية ومظهر جيدين	4.004	0.282
يوجد تفاعل بين المعلم والطلبة	4.000	0.408
آلية تقويم أداء الطلبة ملائمة	3.960	0.455
الأسلوب المتبع في التدريس مناسب للموضوع والطلبة	3.960	0.539
يشجع المشاركة الطلابية	3.920	0.277
يتابع نشاطات الطلبة الصفية	3.880	0.440
يعد خطة سنوية واضحة وشاملة	3.880	0.526
يقوم باستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فاعلة	3.840	0.624
دفا تر التحضير جيدة ومرتبطة	3.840	0.554
يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة	3.840	0.624
يقوم بالتهيئة للموضوع	3.840	0.624
يستخدم أساليب التعزيز المتنوعة	3.720	0.891
يراعي مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختيارات	3.680	0.557

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز مدارس- التربية الخاصة من وجهة نظر المشرف التربوي؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة والجدول التالي تبين ذلك:

جدول رقم (1)
 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على
 الأداة مرتبة تنازليا
 يتضح من الجدول السابق أن أعلى التقديرات لتقييم المشرفين التربويين
 للأداة ككل تتمثل في الالتزام بالدوام الرسمي بمتوسط حسابي 4.68
 وانحراف معياري 0.476. وهي الفقرة رقم 16. يليها الفقرة رقم 18
 وهي يحترم المهنية ويلتزم الأنظمة والتعليمات بمتوسط حسابي
 4.4 وانحراف معياري 0.50. أما أقل تقدير فقد احتلته الفقرة رقم 12 وهي
 يراعي مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختبارات بمتوسط حسابي 3.68
 وانحراف معياري 0.557. أما التقديرات بشكل عام فقد كانت بدرجة عالية.
 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة احصائية في متوسطات تقديرات المشرفين
 التربويين في تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى
 لمتغيرات الدراسة (تخصص المعلمة، مؤهلها العلمي، سنوات الخدمة، الدورات
 التدريبية ، ومستوى المدرسة)؟

تم فحص فرضيات الدراسة، والنتائج كما يلي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في
 متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات
 لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.

ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية
 والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب التخصص، واختبار
 دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات حسب متغير التخصص تم إجراء
 تحليل التباين الأحادي والجدول الآتي تبين ذلك:

جدول رقم (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير تخصص المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.005	0.002	2	0.026	0.974
داخل المجموعات	1.906	0.087	22		
المجموع	1.911	—	24		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص. حيث بلغت قيمة ف (0.026) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.974) وهي غير دالة إحصائية وعلية لا تقبل الفرضية الأولى. والجدول (رقم 3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير التخصص.

جدول رقم (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير التخصص

تخصص المعلمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علوم إنسانية	20	4.01	0.23
مواد علمية	1	4.00	0
لغات	4	3.97	0.53
المجموع	25	4.00	0.28

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزى لمتغير مؤهل المعلمة. وقد تم فحص هذه الفرضية باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب المؤهل تم استخدام اختبار ت (T.Test). عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ والجدول رقم (4) يبين ذلك:

الجدول رقم (4)
اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دبلوم	8	3.97	0.31	23	0.36-	0.72
بكالوريوس	17	4.02	0.28			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل ، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائية، وعليه تقبل الفرضية الثانية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. وقد تم فحص هذه الفرضية باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب المرحلة تم استخدام اختبار T.Test. عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ والجدول رقم (5) يبين ذلك:

الجدول رقم (5)

اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دنيا	15	4.00	0.26	23	0.09-	0.93
عليا	10	4.01	0.33			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية-أساسية دنيا أو أساسية عليا ، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائية، وعليه تقبل الفرضية الثالثة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزي لمتغير سنوات الخبرة وقد تم فحص هذه الفرضية باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير الخبرة، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب الخبرة تم استخدام اختبار T.Test. عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ والجدول رقم (6) يبين ذلك:

الجدول رقم (6)

اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
4-1	13	4.00	0.26	23	-0.003	0.99
7-5	12	4.00	0.31			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزي لمتغير الخبرة، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائية، وعليه لا تقبل الفرضية الرابعة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزي لمتغير نوع الإعاقة التي تدرسها. ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب نوع الإعاقة التي تدرسها، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات حسب متغير نوع الإعاقة تم إجراء تحليل التباين الأحادي والجدول التالي تبين ذلك:

جدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير نوع الإعاقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.092	0.046	2	0.557	0.581
داخل المجموعات	1.819	0.083	22		
المجموع	1.911	—	24		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الطالب ذوي الاحتياج الخاص من حيث نوع الإعاقة التي يعاني منها. حيث بلغت قيمة ف (0.557) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.581) وهي غير دالة إحصائياً وعلية تقبل الفرضية الخامسة. والجدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير نوع الإعاقة.

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عقلية	8	4.04	0.05
سمعية	8	4.06	0.36
بصرية	9	3.92	0.338
المجموع	25	4.00	0.282

للإجابة على السؤال الثالث والمتعلق بالجزء الثاني من النموذج التقييمي من حيث:

- أ. الأمور التي على المعلمة مراعاتها في تدريس المباحث:
- عمل مراجعة تراكمية في نهاية الفصل الدراسي للمبحث/المقرر الدراسي من قبل المعلمة.
- مراجعة الطلبة في الخبرات السابقة في بداية الحصة.
- اطلاع الطلاب على أهداف الدرس في بداية الحصة.

- البدء بالمفاهيم المحسوسة ثم الانتقال إلى شبه المحسوسة ثم المجردة.
- تفعيل دفتر المتابعة.
- الاستفادة من مصادر التعلم في المدرسة.
- التنوع في الأنشطة و التنوع في الوسائل السمعية والحسية والبصرية من حيث حسن توظيف الوسائل من الطباشير الملونة، المواد المحسوسة، لوحة المنازل، تلوين الحروف المتصلة بألوان مميزة تتفق مع لونها وهي منفصلة، وتوظيف المادة المسجلة والمصورة.
- استخدام الوسيلة في وقتها المحدد.
- وضع الوسيلة بعد الانتهاء منها في مكانها المحدد.
- التنوع في التعزيز لاستجابات الطلبة.
- استخدام دفتر التحضير في الصف للموضوعات التي تدرسها وتواصل مادة التخطيط اليومي والفصلي.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- ربط المادة بالبيئة المحلية وبخبرات الطلبة.
- التعبير عن مدلولات المفاهيم الواردة في الدرس بدقة وتدريب الطلبة عليها.
- التركيز على لفظ الحروف بطريقة سليمة مع مراعاة الحركات القصيرة والطويلة.
- عمل ملف خاص لكل طالب بأوراق العمل.
- صياغة واضحة ودقيقة ومتسلسلة للأهداف السلوكية.
- مهارة طرح الأسئلة وتنظيم إجابات الطلبة.
- وضع الخطط العلاجية وخطط التعليم الفردية.
- ب. المساهمات الإبداعية التي تقوم بها المعلمة من وجهة نظر المشرف التربوي:
- إعداد الوسائل التعليمية للفئة المستهدفة (سمعية، بصرية، عقلية) .
- إعداد أوراق العمل للفئة المستهدفة.
- قدرة المعلمة العالية على فن التعامل مع الفئة المستهدفة وحسن التعامل والتعليم والاتصال مع ذوي الاحتياجات الخاصة .
- خطط التعليم العلاجية الجماعية والفردية وخطط التعليم الفردية .
- تخطيط السمع والتدريب النطقي للطلاب ذوي الإعاقات السمعية.
- توظيف الوسائل التعليمية التي تناسب مع الحالة التي يتم التعامل معها.

- تنفيذ دورات و ورشات عمل للمعلمات في المدرسة.
- تفعيل المختبر والأجهزة المختلفة لتناسب الفئة المستهدفة
- تدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على استخدام الكمبيوتر.
- إدخال برامج تعليمية للفئات المستهدفة عن طريق الكمبيوتر حسب الحاسة المستخدمة.
- القدرة المتطورة على استخدام نظام بريل، ولغة الإشارة
- مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على الدمج الاجتماعي في المجتمع المحلي.
- إعداد مواد تدريبية تناسب التطور والنمو في مجالات متنوعة .
- تدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وسائل الخدمة الذاتية بالصورة والصوت والسلوك واللوحات الجدارية.

ج. القضايا التي تواجه المعلمة في تدريس المباحث من وجهة نظر المشرف التربوي:

- وجود صعوبة في توصيل بعض المفاهيم للطلبة وخاصة الرموز والإشارات.
- الفروق الفردية بين الطلبة .
- التعامل مع الطلبة بهدف الدمج . للمبصرين والمكفوفين وذوي الإعاقات المزوجة.
- منهج بريل والتأخر في وصوله بين يدي الطلبة المكفوفين.
- إعداد الوسائل التعليمية لتناسب الطلبة في مباحث اللغة العربية و اللغة الانجليزية والرياضيات
- إعداد أوراق العمل.
- ضعف تعاون المجتمع المحلي.
- تفاوت درجة تقبل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.
- صعوبة السيطرة على الحواس عند بعض الطلبة.
- النطق وصعوبة التعبير لدى الطلبة الصم وذوي الإعاقات العقلية.
- مهارات الاتصال والتواصل.

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- 1- ان أعلى التقديرات لتقييم المشرفين التربويين للأداة ككل تتمثل في الالتزام بالدوام المدرسي، يليها يحترم المهنة ويلتزم بالأنظمة والتعليمات، وأقل تقدير للفقرة يراعي مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختبارات.

- 2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.
- 3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزى لمتغير مؤهل المعلمة.
- 4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
- 5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- 6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزى لمتغير نوعية الاعاقة التي تدرسها.
- 7-الأمر التي على المعلمة مراعاتها في تدريس المواد تمثلت بعمل مراجعة تراكمية ، وإطلاع الطلاب على أهداف الحصّة ن والتنوع في الأنشطة والوسائل والبدء بالمفاهيم المحسوسة .
- 8-أما اهم المساهمات الابداعية تمثلت في اعداد الوسائل التعليمية وأوراق العمل، وإدخال برامج تعليمية للفئات المستهدفة عن طريق الكمبيوتر وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وسائل الخدمة الذاتية
- 9-واهم القضايا التي تواجه المعلمة في تدريس المباحث-المواد-صعوبة في توصيل المفاهيم للطلبة وخاصة الرموز والاشارات ، والتأخير في وصول منهاج برّيا للطلبة المكفوفين.

من خلال عرض وتحليل النتائج لوحظ تلاشي الفروق الفردية بين أفراد عينة الدراسة للأسباب التالية:

- مشاركة المعلمات في دورات تأهيلية متخصصة وبرامج تربوية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الجمعية ومركز التربية الخاصة التي تعمل فيه.
- المعلمات المنتدبات تم تعيينهن من خلال توصية إدارة الجمعية بكتاب إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على اعتبار أن طبيعة عملهن تتطلب مهارات وكفايات أكثر من التخصص.

-المتابعة والإشراف المباشر من قبل مدير الجمعية ومديرة مركز التربية الخاصة، حيث تبذل المعلمة أقصى جهدها للمحافظة على وظيفتها.

-اطلاع المسئول المباشر على نقاط القوة ونقاط الضعف عند المعلمة، وبالتالي تعمل المعلمة على تطوير نفسها مهنيًا.

-رغبة المعلمة ودافعيتها القوية نحو العمل.

-تقبل المعلمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

-إعداد وإنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها لتتناسب مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

-التركيز على أوراق العمل والمواد العينية المحسوسة.

-امتلاك المعلمة الكفايات النفسية العالية من طول بال وصبر للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

-تعاطف المشرفين التربويين من خلال زياراتهم الميدانية لمدارس التربية الخاصة حين مشاهدتهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

-نجاح المعلمات في امتحان القبول و المستوى الوظيفي للتوظيف حين التقدم للوظيفة الحكومية وحصولها على علامات عالية.

-مستوى الأداء العالي لمعلمات التربية الخاصة حين التحاقهن في مركز وظيفي كمعلمة تربية خاصة في المدرسة الحكومية -معلمة غرفة المصادر للتربية الخاصة.

-اشتراط وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمعلمة التربية الخاصة أن تمتلك خبرة في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:
أولاً- التوصيات العامة

- تكثيف الزيارات الإشرافية من قبل المشرفين التربويين وموظفي أقسام المديرية من تعليم عام، تعليم جامع، تقنيات، نشاطات ورقابة إدارية لمراكز ومدارس التربية الخاصة.
- تثبيت المعلمات على كادر التربية والتعليم بعد انقضاء الفترة التجريبية والمحددة بثلاث سنوات حسب قانون الخدمة المدنية.
- عمل برنامج تدريب وتأهيل للمعلمات من خلال عقد ورشات عمل حول إدارة الصف وأساليب الاتصال والتواصل وعمل الوسائل التعليمية والنشاطات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- المشاركة في المسابقات ونشاطات المديرية.
- تحويل بعض المعلمات لتدريس مواد تخصصها.
- إدخال التقنيات التربوية في التعليم كالحاسوب، البروجكتور، جهاز L.C.D والتلفزيون التعليمي والأجهزة الصوتية.

ثانياً- بحوث ودراسات مقترحة مستقبلية:

- 1- إجراء دراسات مقارنة بين تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة والمعلمين والمعلمات مسؤولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكومية.
- 2- إجراء دراسات مقارنة بين أداء المعلمات المنتدبات لمدارس التربية الخاصة ومعلمات ومعلمي التربية الخاصة في غرف المصادر في المدارس الحكومية.
- 3- دراسة واقع معلمات التربية الخاصة في دول عربية وأجنبية ومقارنتها مع المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة في فلسطين.

قائمة المراجع والمصادر

- المادة التدريبية في القياس والتقويم ، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي ،وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007م.
- أمر إداري ،وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،كتاب رقم وت ع/2060/20/3 بتاريخ 2004/3/7م (وكتاب رقم وت ع (2758/20/3) بتاريخ 2005/3/20م).
- أمر إداري رقم و ت/2083/3/11 بتاريخ 2007/3/14م الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(").
- "جريدة مسيرة التربية ،(كانون أول 2003م) ،(العدد 40) ،(السنة الرابعة) ،(صفحة 4) تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.)
- أمر إداري ،وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية كتاب من وزارة التربية رقم (و ت /428/3) بتاريخ 2003/1/18م).
- ("جريدة مسيرة التربية ،(شباط 2005م) ،العدد 46،السنة التاسعة ،الصفحة الثانية،تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية(").
- ("جريدة مسيرة التربية ،،شباط 2005م ،العدد 46،السنة التاسعة ،الصفحة الخامسة،تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية").
- ("جريدة القدس،2007/10/2م،العدد 13696 نالصفحة 24 " .
- "نظام تقييم الأداء السنوي:لجان العمل الصحي 2007م).واختصاصات الوحدات التنظيمية الأساسية والوصف الوظيفي في مؤسسة لجان العمل الصحي 2008م).
- الملاحق
- ملاحق الدراسة
- ملحق رقم (1)التقرير السنوي لتقييم المعلمين المنتدبين في مدارس التربية الخاصة
- | | | |
|-----|------------------------------|---------------------------|
| اسم | اسم المديرية: | |
| اسم | المدرسة: | |
| رقم | اسم المعلم/ة: | |
| | الهوية | |
| | المؤهل العلمي: | المباحث التي يدرسها:..... |
| | الصفوف التي يدرسها: | |
| | تاريخ توقيع العقد: / / م | تاريخ الزيارة: / / 200 م |
| | رقم هوية المعلم: | |
| | الدورات التي حضرها هذا العام | 200 |
| | 1..... | 2..... |
| | | 3..... |

الرقم	البند	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1.	يعد خطة سنوية واضحة وشاملة	5	4	3	2	1
2.	دفا تر التحضير جيدة ومرتبة	5	4	3	2	1
3.	يقوم بالتهيئة للموضوع	5	4	3	2	1
4.	الأسلوب المتبع في التدريس مناسب للموضوع والطلبة	5	4	3	2	1
5.	يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة	5	4	3	2	1
6.	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للمرحلة والبحث	5	4	3	2	1
7.	يتابع نشاطات الطلبة الصفية	5	4	3	2	1
8.	لديه القدرة على إيصال المعلومات بطريقة مناسبة	5	4	3	2	1
9.	يدير ويضبط الصف بشكل جيد	5	4	3	2	1
10.	يقوم باستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فاعلة	5	4	3	2	1
11.	آلية تقويم أداء الطلبة ملائمة	5	4	3	2	1
12.	يراعي مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختبارات	5	4	3	2	1
13.	يشجع المشاركة الطالبة	5	4	3	2	1
14.	يستخدم أساليب التعزيز المتنوعة	5	4	3	2	1
15.	يوجد تفاعل بين المعلم والطلبة	5	4	3	2	1
16.	يلتزم بالدوام الرسمي	5	4	3	2	1
17.	يتعامل مع زملائه ورؤساءه في العمل	5	4	3	2	1
18.	يحترم المهنة ويلتزم الأنظمة والتعليمات	5	4	3	2	1
19.	ينجز العمل المطلوب منه ويتحمل المسؤولية	5	4	3	2	1
20.	يتسم بشخصية ومظهر جيدين	5	4	3	2	1

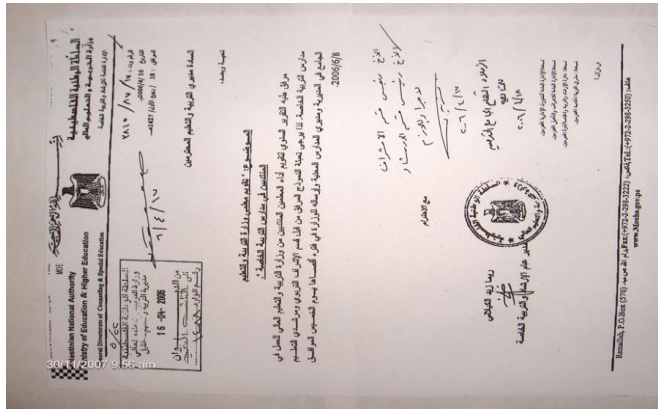
أشور على المعلم/ة مراعاتها

- 1.....
- 2.....
- أشور تم الاتفاق عليها مع مديرة المدرسة للمتابعة:
- 1.....
- 2.....
- مساهمات إبداعية للمعلم/ة في مجال عمله:
- 1.....
- 2.....
- قضايا تواجه المعلم/ة في تدريس المباحث:
- 1.....
- 2.....
- 3.....

المعدل	رقميا	كتابيا

ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
100-85	84-75	74-65	64-50	دون 50

المشرف التربوي :.....
الأشراف:.....
التوقيع:
التاريخ : / /
رئيس قسم
التوقيع:
التاريخ : / /
مرشد التعليم الجامع.....
التوقيع:
التاريخ : / /
خاتم المديرية



ملحق رقم (2) كتاب تعيين بعقد



ملحق رقم (3) كتاب

تقويم معلمي وزارة التربية في مراكز التربية الخاصة

أوراق عمل ودراسات في المؤتمرات العلمية

واقع التعليم العالي في العراق وسبل تطويره

واقع التعليم العالي في العراق وسبل تطويره

أ.د. قاسم حسين صالح
رئيس الجمعية النفسية العراقية

توطئة

تتوقف نوعية مستقبل العراق على نوعية التعليم العالي فيه، والجامعة بشكل خاص بوصفها المؤسسة التي تمتلك عوامل الابداع والابتكار والخبرة العلمية والثقافة الحضارية، والمؤهلة لتحقيق خمس مهمات اساسية تنفرد بها:

- التعليم والتأهيل، عبر اعداد الكوادر الكفوءه بممارسة المهن الحياتية المختلفة

- البحث العلمي، بانماء العلم وتطويره .
- خدمة المجتمع، بتوظيف العلم في تطويره، وتقديم الاستشارات العلمية للمشاريع الصناعية والمؤسسات الانتاجية والاجتماعية، ونقل المجتمع من التخلف الى الحداثة.
- بناء شخصية الانسان وتنمية القيم الانسانية والاجتماعية والحضارية لديه.
- اشاعة الثقافة الحضارية بوصفها تنصدر قنوات التبادل العلمي والثقافي على المستوى العالمي.

والمشكلة فينا نحن العراقيين أننا نشطاء في عقد المؤتمرات غير ان سلطة القرار لا تكثرث بتنفيذ ما يتوصل اليه المؤتمرون من توصيات. فلقد عقد أول مؤتمر للتعليم العالي بعد التغيير (وسابع مؤتمر في تاريخه) في ايلول عام 2004 في بغداد حضره أكثر من ستمائة تدريسي من جامعات العراق كافة، تلاه (المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق) عقد في اربيل عام 2007، حضره أكثر من خمسمائة تدريسي بينهم خبراء أجانب، فضلاً عن المؤتمر الذي عقد في لندن أواخر سنة 2006، توصلت الى توصيات غاية في الأهمية غير أن الكثير منها لم يأخذ طريقه للتطبيق.

ولا يعود السبب الى فقدان الاستقرار السياسي فقط ،بل والى تولي المسؤولين الأساسية في الوزارة أشخاص يعتمد أغلبهم سيكولوجيا الغاء ما أنجزه أو خطط له المسؤول السابق .فلقد تعاقبت وزارتان على التعليم العالي خلال سنتي 2003 و 2004 قبل الانتخابات ،ثم وزارة ثالثة ربيع عام 2005، ثم وزارة رابعة .تباعدت في رؤاها وخضعت لضغوطات سياسية افقدت بعض الجامعات هويتها العلمية والثقافية وضعضعت رصانتها.

تأثير معوقات

- تتحدد أهم معوقات التعليم العالي في العراق بالآتي:
 - عدم وجود فلسفة واضحة للدولة ما اذا كانت علمانية أو دينية، تتحدد في ضوئها اهداف التعليم العالي بالعراق.
 - ضعف الادارة الجامعية، باسناد المسؤوليات الأساسية (رئيس جامعة، عميد كلية ،....) لا على أساس المعايير المعتمدة في الجامعات الرصينة، انما على أساس الانتماء السياسي والطائفي والقومي، فضلا عن عدم اعتمادها ادارة الجودة الشاملة.
 - تدني مستوى البحث العلمي بالعراق وما ينفق عليه من اموال مقارنة حتى بالدول غير النفطية.
 - شيوع الفساد المالي والاداري وضعف القيم والاخلاق الجامعية وتحول بعض الجامعات الى مصادر للخوف.
 - انغلاق الجامعات العراقية على نفسها، وعدم انفتاحها على تجارب التعليم الجامعي المفتوح والتعليم الالكتروني.

أهداف الورقة

- تستهدف تحقيق الآتي:
- أولا: قراءة واقع التعليم العالي في العراق بما يخص المحاور الآتية:
1. فلسفة التعليم العالي وأهدافه
 2. الادارة الجامعية
 3. الأستاذ الجامعي
 4. البحث العلمي
 5. والتعليم المفتوح.

ثانيا :اقتراح المعالجات المناسبة لتحقيق تعليم عالي متطور .

قراءة واقع التعليم العالي في العراق

المحور الأول: فلسفة التعليم العالي واهدافه

من المفارقات أن النظام الدكتاتوري السابق كانت له فلسفة وأيديولوجيا وبرنامج سياسي واضح بغض النظر عن تطبيقاتها وما نجم عنها من اساءات وأخطاء كبيرة، فيما العراق اليوم دولة من دون هوية، فما نزال لا نعرف ما اذا كان العراق دولة علمانية أم اسلامية، فضلا عن أن مستقبله يتأرجح بين ثلاثة سيناريوهات:

- الأول : بقاء العراق دولة اتحادية ديمقراطية .
- الثاني : تقسيم العراق الى أقاليم بهويات سياسية مختلفة .
- الثالث : تخلي الحكومة المركزية عن الديمقراطية واضطرار كردستان الى الاستقلال عن العراق .

وقد يقول أحدها : ما لنا والفلسفة ؟.. فالجامعات مؤسسات علمية حيادية تتحدد وظيفتها في الانصراف إلى الحقائق المجردة . وله نقول : إن تبني فلسفة معينة يفضي بالتبعية إلى تحديد مواصفات النظام التربوي وأسلوبه في الإدارة والمناهج . فالنظرية البيروقراطية ، القائمة على الفلسفة المثالية ، من خصائصها : تسلسل هرمي ثابت ، وادوار وسبل إنتاج معرفة بدقة ، وبنى سلطوية واضحة ، وأنماط تفاعل رأسية . فيما ترفض نظرية الاحتمال القائمة على الفلسفة البراجماتية وجود مبادئ عامة وشاملة للإدارة ، وضد تمركز السلطة في الدور الذي يمارسه المسؤول الأعلى . وترى أن التقنين والثبات يكونان مرغوبا" فيهما في البيئات المستقرة ، فيما هما لا يناسبان البيئات غير المستقرة والتي تعيش تفجرات معرفية وتقنية وتغيرات اجتماعية سريعة .

إن هذا مثال على صعيد فلسفتين فقط ، فكيف إذا كان لدينا أكثر من سبع فلسفات أخرى بالتربية مثل : الواقعية، الإسلامية، الماركسية، الوجودية، التجديدية، ... والحديثة . واضرب مثلا" على تباين مواقفها من المنهج الدراسي. فالفلسفة التقليدية ترى أن مهمة التربية تكون في عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي . وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي إلى الأجيال في قالب تربوي بسيط . فيما ترى الفلسفة التقدمية أن مفهوم التربية ليس الإعداد للحياة ، على رأي الفلسفة المثالية ، إنما هي الحياة نفسها. وأن أهداف التربية ينبغي أن تكون مرنة وغير محددة ، ونابعة من حاجات الطلبة وميولهم .

وقد ينهض بيننا من يقول : إنكم تزعمون أنفسكم بفلسفات عفا عليها الزمن ، وتنتسبون أن القرن الواحد والعشرين قد جاءكم بفلسفة جديدة أسماها فلسفة " اقتصاد السوق " في عالم جديد فيه قطب واحد سيتحكم بالإنتاج والاقتصاد

والسياسة والأخلاق أيضا" ، هو قطب الشركات العملاقة متعددة الجنسيات . وقد يؤيده آخر قائلنا" : لا يغريكم وضع جامعات الغرب، فالقراءة المتعمقة لما يكتب بشأنها من نقد يقود إلى الاستنتاج بأن الجامعات في الدول المتقدمة (الصناعية السبعة الكبرى تحديدا")، ستتحول إلى شركات كبرى لا تمتلك دورا" في الثقافة ، بوصفها المشروع التاريخي للإنسانية منذ عصر التنوير. وأنها ستفقد استقلاليتها وستتحول في عصر الاقتصاد العالمي عابر الجنسيات ، من مرجعيتها الأساسية ، الثقافة والعلم ، إلى السوق .

وإذا كان العالم يحكمه اليوم اقتصاد السوق والشركات العملاقة عابرة الجنسيات ، فهل نتجه بأهداف التعليم العالي نحو هذا المسار؟. والإشكالية اننا اذا سرنا فيه فسنجد أنفسنا نقف على أرضية فلسفة البراجماتية برجلينا الاثنين . ولا ينفع التبرير إن قلنا سنعمل على أن نضع واحدة على البراجماتية ونضع الثانية على فلسفة من تراثنا وقيمنا . ففي قانون الفلسفات لا يمكن الوقوف بتوازن على أرضيتين فلسفتين حتى لو كانت صلة قرابة .

مبادئ لفلسفة مقترحة

انه لمن دواعي فخر الباحث أنه قدّم في أول مؤتمر للتعليم العالي بعد التغيير (أيلول 2004) سبعة مبادئ لفلسفة التعليم العالي في العراق صادق عليها المؤتمرين ، واعتمدتها وزارة التعليم العالي في استراتيجيتها ، تمثلت بالآتي:

1. الإيمان بأن العراق لكل العراقيين . وترسيخ الشعور بالوحدة الوطنية العراقية بوصفها السبيل السهل والمضمون لعراق مزدهر متطور .
2. الإيمان بأن العراقيين كافة متساوون في الحقوق والواجبات بغض النظر عن الجنس أو القومية أو الدين أو الأصل العرقي ، وأنهم سواء أمام القانون .
3. الحفاظ على القيم الأصيلة للمجتمع العراقي بقوميته كافة ، والانفتاح على الحضارات الإنسانية ، والتفاعل مع ما هو إيجابي منها.
4. الإيمان بالشخصية العراقية ، واحترام حقوق الإنسان في العيش الكريم ، وحقه في الحصول على المعرفة ، وتكامل شخصيته بمكوناتها الشخصية والعقلية والوجدانية ، وتأمين الموارد اللازمة لأن يعيش بمستوى لائق .
5. الإيمان بمبدأ الحصانة للتدريسي الجامعي ، وضمان حقه في حرية التفكير والتعبير .

6. توفير الفرصة للفرد العراقي للحصول على المعرفة ، وتنمية أسلوب التفكير العلمي والعقل المتطور لديه بوصفها من واجبات التعليم العالي .
7. الإيمان بالحرية والديمقراطية وإشاعتها بالوسط الجامعي .
- وقد أضاف المؤتمر (السابع) مبدءا ثامنا لها هو :
- 8 . ترسيخ العلاقة التربوية السليمة بين الأستاذ والطالب بما يضمن عملية تعلم سليمة ورصينة .
- ونرى ضرورة تأكيد مؤتمرات التعليم العالي التي تعقد في الداخل او الخارج اعتمادها وأضافة ما يكون مناسباً لواقع التعليم العالي في العراق ومستقبله المنظور ايضا.

المحور الثاني: الإدارة الجامعية

ان افدح خسارة أصابت التعليم العالي في العراق هي ان الادارات الجامعية فيه خضعت للعامل السياسي، واستبعدت المعايير العلمية التي اعتمدتها في بداية تأسيسه. ففي منتصف سبعينيات القرن الماضي اعتمد النظام السابق سياسة " تبعيث" النظام التربوي، أفضت تدريجيا" الى اسناد المسؤوليات في الجامعة(رئيس جامعة، عميد كلية، ورئيس قسم، المسؤول الاداري) للمنتسبين الى حزب البعث الحاكم. وخلال الحرب العراقية - الايرانية(1980 - 1988) صار التعليم العالي في العراق "مغلقا" " لحزب السلطة.. وصارت الادارات الجامعية تتلقى تعليماتها من الحزب.

ولقد حدث الأسوأ بعد التغيير (2003)، اذا اسندت الادارات الجامعية لمنتمين الى احزاب اسلامية ..يفتقر اغليهم لمؤهل الكفاءة العلمية، و"لمنافقين" توددوا لقيادات اسلامية بعضهم يرتدون "العمائم" ولا علاقة لهم بالعلم.. فتكرر الخطأ بشكل اسوأ، وزاده سوءا ان الادارات الجامعية خضعت ايضا الى سياسة "المحاصصة". والحقيقة الثانية ان الادارة الجامعية في العراق فقدت منذ (35) عاما" معايير الجامعات الرصينة في العالم في اسناد المسؤوليات العلمية والادارية فيها لمؤهلات الكفاءة والخبرة والاستحقاق.. وانها ما تزال تعيش هذه الكارثة التي تشكل معوقا" كبيرا" امام تطور التعليم العالي في العراق. وعليه فإن أول اجراء لأصلاح الادارة الجامعية هو اعطاء مسؤولية وزارة التعليم العالي لشخص مستقل مشهود له بالخبرة والكفاءة والرصيد المعرفي والاخلاص للعلم والوطن، لا أن يحصل العكس اذ اعطيت وزارة التعليم العالي(في 2011) لسياسي لا يحمل حتى لقب مدرس مساعد!. واعطاء الاستقلالية للجامعات ،وتفعيل التوصية التي اقرها المؤتمر السابع للتعليم العالي في العراق(2004) واعتمدها الوزارة في منهاجها)

2005) التي تنص على ((جعل الحرم الجامعي بعيدا عن ممارسة النشاطات الحزبية والطائفية والعنصرية وأي شكل من اشكال الممارسات التي تسيء الى العملية التربوية والتعليمية)).

ادارة الجودة الشاملة في الجامعات

يعد مفهوم ادارة الجودة الشاملة Total Quality Management من المفاهيم الادارية الحديثة، وتعني الادارة: القدرة على التأثير في الآخرين لبلوغ الأهداف المطلوبة. وتعني الجودة: الوفاء بمتطلبات الزبون وتجاوزها، فيما تعني الشاملة: مبدأ البحث عن الجودة في كل مظهر من مظاهر العمل، وتعرّف احتياجات الزبون وتقييمها.

وينطبق (T Q M) على التعليم الجامعي، ففيه تعني ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية، الى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون اساسا" لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها.

فالجودة بانواعها (العقل، القيادة، الموارد البشرية، التصميم المؤسسي، المعلومات، و النتائج) وبمصادرها الذاتية (الابداع، الخيال، الذاكرة والتعلم، والموضوعية، الابتكارات، براءات الاختراع، اصالة الفكر، المعايير والبرامجيات) تؤلف قوة هائلة تؤثر في تغيير مسارات وتوجهات الجامعة الاستراتيجية، اذ صار الاعتراف بالسمعة والمكانة الاكاديمية لأية جامعة في بيئة عولمة التعليم العالي متوقف على درجة التزامها وتطبيقها لمعايير الجودة الشاملة.

وتشير الادبيات الخاصة بالموضوع الى أن ادارة الجودة الشاملة كفلسفة ونظام قد تم تطبيقها في بيئات مختلفة في العالم، وانها تمتاز بشمولية التطبيق وان العديد من المنظمات التربوية حققت نجاحات متميزة عبر التزامها ببرامج التحسين في جودة الخدمات والعمليات التعليمية. وتشير الدراسات الميدانية التي اجريت في العراق الى ضرورة دراسة مضامين الفكر الاداري وتعميقها فيما يتصل بأدارة الجودة الشاملة، والتطبيق التجريبي والجددي في التعليم العالي في العراق على وفق خطة زمنية يراعى فيها البدء بكليات أو جامعات مختاره يجري التمهيد لها من خلال ايضاح فلسفة ادارة الجودة الشاملة ومبادئها ومتطلباتها وتدريب الادارة المسؤولة والتدريسين عليها.

وما يبعث على الارتياح أن بعض الجامعات العراقية انفتحت على جامعات اجنبية رصينة تعتمد ادارة الجودة الشاملة، وتحديدا جامعة الكوفة وجامعة البصرة. وجامعات كوردستان.

المحور الثالث: الأستاذ الجامعي

يؤدي عضو الهيئة التدريسية دورا كبيرا في تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها، وتطور أية جامعة لا يمكن أن يحدث الا بتطور التدريسي الجامعي، الذي يجب ان يتمتع بكفايات ومهارات تدريسية تؤثر ايجابيا في شخصية الطالب الجامعي وفي تنفيذ المناهج، وفي تحبيب المادة الدراسية للطلبة، وربطها بأهدافهم المستقبلية وباحتياجات المجتمع.

ويشير واقع الحال الى حدوث ثلاث ظواهر خطيرة حصلت للأستاذ الجامعي في العراق بعد التغيير 2003، هي:

1. اغتيال عدد من أساتذة الجامعة داخل العراق. (التقديرات بحدود 400، ازدادت اخيرا اذ بلغ عدد الضحايا في الأيام العشرة الأخيرة من آذار 2011 ثلاثون قتيلا بينهم عميد كلية طب المستنصرية).

2. هجرة عقول أكاديمية خارج العراق

3. تعيين تدريسيين في الجامعات يفتقرون الى مؤهلات الأستاذ الجامعي

ففيما يخص الحالة الأولى فإن الاحصاءات تشير الى اغتيال ما يقرب من 400 أستاذ جامعي تم استهدافهم بعد التغيير، وكأن في هذه العملية الاجرامية الخطيرة تصفية مقصودة للعقل العلمي العراقي.

ويرى كاتب هذه الورقة، أن الدول الإقليمية تتخوف من مستقبل العراق لكونه يمتلك ثلاث ثروات: تحت الأرض وفوقها وفي العقول.. وأنه اذا توافر المناخ المناسب لاستثمارها، بما فيه عودة ما لا يقل عن مليوني عقل عراقي ناضج، فإن العراق سيصبح جنة الله في الأرض.. وفي هذا ما لا يسر الدول الإقليمية في المنطقة، وأن استهداف العقل العلمي العراقي سيحول دون تحقيق هذه الجنة.

وفيما يخص الحالة الثانية المتمثلة بهجرة عقول اكااديمية الى الخارج فانها تشكل الأسلوب الثاني في تحقيق الهدف أعلاه باخلاء العراق من كوادره العلمية الرصينة والمبدعة. ودليلنا على أنها مبدعة ومتميزة على المستويين العربي والعالمي أن عددا من الجامعات في أقطار الخليج العربي وليبيا والجزائر والسودان بنيت بعقول عراقية، وان هنالك جامعات عراقية مفتوحة في دول أوربية تأسست وتدار بعقول عراقية، وهنالك كوادر علمية في امريكا وبريطانيا تتافس بعلمها وابداعها عقول أهل أكبر بلدين متطورين.

اما الحالة الثالثة فقد نجمت عن سابقتها، اغتيال اساتذة و هجرة آخرين، فجاء بعناصر (شابة) لملء الفراغ غير مؤهلة لتكون أعضاء في الهيئات التدريسية الجامعية. وبهذا تكون الكارثة التي حلت بالتدريسي الجامعي مكتملة اذا ما اضفنا لها حالات التهديد والرعب اليومي وتجاوز بعض الطلبة

(المسييسين) على الأساتذة ، لاسيما في العاصمة بغداد التي فيها أكثر من ست جامعات كبيرة.

وللتاريخ ،فان كاتب هذه الورقة كان انتخب رئيسا لأول رابطة لأساتذة الجامعة هي (رابطة أساتذة جامعة بغداد-أيلول 2003). وترأس وفودا ضمت رئيس جامعة وعمداء كليات وأساتذة بمرتبة (بروفيسور) قابلت معظم رؤساء مجلس الحكم (ومنهم:عدنان الباجه جي،وأحمد الجلبي ،وابراهيم الجعفري) طالبت بمساواة الأستاذ الجامعي العراقي بأقرانه في دول الخليج ،تلاها تنظيم مظاهرة للغرض نفسه. ولم تثمر جهودنا الا في عهد الوزارة التي ترأسها اباد علاوي حيث جرى تفعيل قانون الخدمة الجامعية ..وان لم يكن بالصيغة المعدلة التي اقترحتها لجنة اعادة النظر بالقانون(وكاتب الورقة احد اعضائها).وحصل جراء النشاط هذا أن اغتيل عضو الهيئة الادارية للرابطة الشهيد الدكتور جاسم الذهبي عميد كلية الادارة والاقتصاد بجامعة بغداد..وتهديد آخرين اضطّر بعضهم لمغادرة بغداد الى جامعات كوردستان . والمفارقة أن تحسن رواتب أساتذة الجامعة لم يفضي الى تحسن العملية التعليمية والتربوية ..فالأستاذ الجامعي ما يزال يعتمد اسلوب التلقين في محاضراته ،وكثير من الأساتذة غير متابع للجديد في العلم وغير محدث لمعرفته بخصوص اختصاصه.فقد توصل بحث ميداني اجرته وحدة الارشاد التربوي والنفسي بجامعة بغداد الى ان 17% فقط لديهم انترنت وان ربعهم يفتحون الانترنت بمعدل ساعتين في الأسبوع.ويعود ذلك ليس فقط الى عدم توفر الكهرباء وانعدام الأمن (حيث العراق صار اخطر بلد في العالم بحسب الأمم المتحدة)بل ايضا الى ان الأجواء الجامعية غير مشجعة ماديا ونفسيا.فلقد زرت الجامعة المستنصرية ربيع 2010 فوجدتها ليست كما كانت زاهية في أواخر الستينيات، بل أنها (في الألفية الثالثة) تشكو من انعدام النظافة وافقار قاعاتها الدراسية الى التدفئة والتبريد ..وليست جامعات العراق الأخرى بأفضل حالا باستثناء جامعات كوردستان..وان مازال الأستاذ الجامعي فيها يعتمد نفس طرائق التدريس المتخلفة.

وثمة حالة خطيرة كان الأستاذ تعرض لها زمن النظام السابق بفرض قبول طلبة في الدراسات العليا ،وقد تفاقمت الآن وصار يتعرض لها بشكل أخطر اذ يقبل طلبة في دراسات الماجستير والدكتوراه على أساس حزبي لا تتوافر في معظمهم المؤهلات المطلوبة ،وأن عليه أن يدرّسهم ويناقش رسائلهم العلمية ..وينجحهم تقاديا لأذى يراه مؤكدا ان لم يفعل ..وهذه كارثة أن يخرج بشهادات جامعية عليا مئات من الذين يتولون بعد تخرجهم مسؤوليات سياسية ووطنية وعلمية ليسوا مؤهلين لها.

لقد أقر أول مؤتمر للتعليم العالي بعد التغيير توصية تنص على ((ضمان المستقبل المادي للأستاذ الجامعي عند تقاعده باستمرار ما يتقاضاه من راتب وتأمين حصانته ومكانته الاعتبارية العلمية والشخصية وتوفير الرعاية الصحية له ولأفراد عائلته)). وبرغم ان الوزارة اعتمدتها الا انها غير مطبقة عمليا.

المحور الرابع: البحث العلمي

يعد الاهتمام بالبحث العلمي من العوامل التي وضعت سبع دول كبرى في الصدارة فيما يعزى تأخر الدول النامية الى ضعف اهتمامها بالبحث العلمي، اذ تبلغ نسبة ما ينفق على البحث العلمي في الدول الصناعية بين 3 - 5% من الناتج المحلي في اليابان، وبين 2 - 3% في امريكا واوروبا، فيما لا تتجاوز هذه النسبة 0.40% في الدول العربية(فريد، ص12).

ومع ان البحث العلمي أهم ما تحتاج اليه هذه الدول لتحقيق التنمية، وتحديدًا، العراق الذي يمتلك ثروات هائلة تحت الأرض وفوقها، فان نسبة الانفاق على البحث العلمي فيه 0.03% من الناتج القومي الاجمالي. ويشير واقع البحث العلمي في العراق الى تدني مستواه لثلاثة اسباب:

- هجرة عقول بحثية خارج العراق.
 - ضعف التخصيصات المالية لمراكز البحوث.
 - قلة أو عدم توافر الاجهزة والمعدات الحديثة.
- يضاف لها سبب رابع (موروث) هو ضعف اهتمام التدريسيين بالبحث العلمي، واكتفاء معظمهم بالتدريس.

ومع ان عدد المراكز البحثية التابعة لهيئة البحث العلمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق يبلغ (38) مركزاً، و (3) وحدة بحثية، فأن ما تنتجها من بحوث اصيلة تعالج المشكلات التي تواجه المجتمع وتسهم في تطور العراق وتقدمه، لا يساوي عددها الذي يصل بحدود السبعين، لعدة اسباب اهمها: عدم وجود منظومة متكاملة لرسم سياسات البحث العلمي على صعيد العراق، ومحدودية عمل المراكز البحثية في الجامعات العراقية وهيئة التعليم التقني، وضعف التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل. ولتنشيط البحث العلمي، وتفعيل دوره في تطور المجتمع وازدهار الوطن، نوصي بالآتي:

1. تحديد نسبة ثابتة للبحث العلمي لا تقل عن 1% من الدخل القومي، وايجاد مصادر تمويل غير حكومية (كتشجيع القطاع الخاص واشراكه في تمويل أنشطة البحث العلمي) واستحداث منظومة مالية متوازنة ومستمرة لتمويله.

2. قيام البرلمان العراقي بسن قانون لعودة الاكاديميين والباحثين ومصادقة الحكومة عليه، يضمن حياة علمية ومادية مستقرة للعائدين، ويتجاوز المأخذ على قانون الكفاءات ذي الابعاد السياسية ودعوات عودة العقول المهاجرة التي نادى بها حكومات ما بعد التغيير..وفشلت.
3. انشاء شبكات معلومات وطنية وعربية وربطها بشبكات المعلومات العلمية العالمية.
4. تدريب وتأهيل قيادات بحثية فاعلة وخلق اجواء علمية ايجابية لتنمية القدرات الابداعية للباحثين.
5. تشجيع الابتكار الوطني وعدم الاتكال على التكنولوجيا المستوردة.
6. تحرير البحث العلمي من اية ضغوط سياسية، وضمان وجود ادارة سياسية جدية في تطويره.
7. سن قوانين تلزم المؤسسات الصناعية والشركات بتخصيص جزء من ارباحها لتمويل البحث العلمي مقابل الاستفادة من خبرات ونشاطات المؤسسات البحثية في تطوير برامجها.
8. تفعيل مفهوم الجامعة بانشاء: هيئة لتسويق الاختراعات والابتكارات تسجل باسماء مخترعيها لقاء نسبة مجزية لأصحابها، وادارات للنشر في الجامعات تعمل على أساس تجاري، واستثمار رسائل الماجستير والدكتوراه بالتعاقد مع شركات أهلية تتولى طبعتها وتوزيعها.
9. اشراك الباحثين والاكاديميين العراقيين في الخارج بالمؤتمرات العلمية التي تقيمها الجامعات العراقية ومؤسسات البحث العلمي، لاسيما تلك التي تتناول بحثا تطبيقية ذات علاقة بخصوصية العراق، وتلك التي تستعرض تجارب عالمية تسهم في معالجة مشكلات عراقية معاصرة.(ملحوظة:تصنف البحوث الى أساسية تهدف الى تنامي المعرفة الانسانية في التخصصات المختلفة لاسيما في مجال التنظير، وتطبيقية تسهم نتائجها في حل معضلات تقنية تؤدي الى تطوير اجهزة ومعدات جديدة وتعالج مشكلات اجتماعية وبيئية).
10. تسهيل عملية نشر البحوث الرصينة في مجالات علمية تخصصية، وتنمية القدرة على طرق مجالات معرفية جديدة.

المحور الخامس: التعليم المفتوح

من المفارقات ان وزارة التعليم العالي لها موقف سلبي من التعليم المفتوح فيما هي اعتمدت في برنامجها الصادر عام 2005 في الصفحة 28 وتحت عنوان الجامعة المفتوحة التوصيات التي اقرها المؤتمر السابع (وكاتب هذه الورقة كان مقرر لجنة صياغتها) والتي تنص على الآتي:

1. تهيئة الأجواء المناسبة للتعليم المفتوح وشرح مضامين التعليم المفتوح وفوائده لعموم الشعب للتعرف به ووضع الحوافز للمواطنين لغرض الانخراط في هذا النوع من التعليم.
 2. التعاون المستمر بين الجامعات من اجل انجاح التعليم المستمر المفتوح بكل انواعه.
 3. الدعوة الى اعتماد الجامعة المفتوحة لتكون بديلا ايجابيا اضافيا للتخفيف عن تزايد الطلب على الدراساتين الصباحية والمسائية.
 4. ايجاد التشريعات القانونية التي تعترف بموجبها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتي تنطبق على هذا النوع من الجامعات شريطة توافر الرصانة العلمية فيها.(انتهى النص).
- ان التعليم المفتوح يقوم على فلسفة جديدة للتعليم تجمع بين الفكرة القائمة على ذاتية التعلم والتطبيق العملي، ويهدف الى توفير الفرصة لمن حرم من الدراسة الجامعية او اكمال دراسته او من ليس عنده الوقت الكافي للدراسة الجامعية المنتظمة كالموظفين او العاملين او المهنيين او الأمهات. وحصل ان انتشر هذا النوع من التعليم في عدد من الأقطار العربية لاسيما في مصر وسوريا، وظهرت للوجود في السنوات الأخيرة جامعات عراقية مفتوحة في دول أوربية، بعضها تعتمد التعليم عن بعد ضمن منهاج مقرر بواسطة كتاب او اقرص مضغوطة، واستخدام الايميل والانترنت في الاتصال بالمشرف او المدرس المختص، فيما تعتمد أخرى نظاما مقاربا لنظام التعليم الرسمي العراقي من حيث المواد الدراسية المقررة وحضور الطالب لتلقي المحاضرات وأداء الامتحانات، واعتماد نفس الاجراءات التي تعتمدها الجامعات العراقية في مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه .
- ويبدو أن عدم اعتراف وزارتي التعليم العالي في كل من بغداد واربيل بالشهادات العلمية التي تمنحها هذه الجامعات وعدم التعاون معها يعود الى سببين رئيس هما:
- الأول: ان هذه الجامعات لا تتوفر فيها الشروط العلمية والتربوية التي تعتمدها الجامعات العراقية الرسمية، بحسب ما ترى الوزارتان.
- والثاني: أن الفكرة المأخوذة عن هذه الجامعات انها مشاريع تجارية .
- ومع وجود تباين كبير بين الجامعات العراقية المفتوحة الموجودة في دول أوربا، ويصدق على معظمها تغليب الجانب التجاري الربحي على الجانب العلمي، فانها تتحمل جانبا من سلبية موقف الوزارة منها .ذلك ان الوزارة يأتيتها وفد من هذه الجامعة وفود آخر من تلك وكل وفد يريد الحصول على اعتراف خاص بجامعته. ويحدث، للأسف، تفضيل (للأنا) وكيل تهم (للآخر) ونرى من الأفضل للجامعات التي تحظى بسمعة طيبة ومأخوذ عنها فكرة

تغليب الجانب العلمي على الجانب التجاري، تشكيل وفد يمثلها يتكلم بصيغة ال(نحن) يقدّم ما يثبت أهليتها لتشريع القوانين التي تعترف بها، ليس فقط بالأمور الورقية(التي يكرر موفدو هذه الجامعات حملها لوزارتي التعليم العالي في بغداد وأربيل) بل بأدلة ميدانية تولّد القناعة لدى الوزارة بأن هذه الجامعات المفتوحة تلتزم بالمعايير العلمية للتعليم الجامعي الرسمي وتشكّل رافدا جديدا ومتطورا للتعليم العالي في العراق.

المصادر

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2005). التعليم العالي والبحث العلمي الخطط والأفاق المستقبلية.
- توصيات مؤتمر التعليم العالي السابع (2004). وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- بحوث مؤتمر التعليم العالي السابع(2004). (غير منشورة).
- بحوث المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق (2007). وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – أربيل، سبعة مجلدات.

Other Scientific Studies

The Technical Feasibility of E-Voting

The Technical Feasibility of E-Voting

Author 1 (CONTACT AUTHOR)

Name: Abdalla Al-Ameen

Org: AL_Neelain University, Sudan

Author 2

Name: Elsamani Ahmed

Org: AL_Neelain University

Abstract: *An electronic voting system is a voting system in which the election data is recorded, stored and processed primarily as digital information. The research on electronic voting is a very important topic for the progress of democracy. If a secure and convenient E-Voting system is provided, it will be used more frequently to collect people's opinion through cyber space. E-Voting may become the quickest, cheapest, and the most efficient way to administer election and count vote since it only consists of simple process or procedure and require a few worker within the process.*

The main task of this paper is to introduce the idea of the Internet voting systems. It discusses the different ways in which voters can vote, then we introduce the concepts of E-voting system. This paper observes the security threats that may affect E- Voting system. This paper discusses security requirements of E-voting systems and a description of desirable characteristics that should exist in any good E-voting system and the reason for each characteristic with respect to the voting process. In this paper we analyze some researcher's efforts in E-voting systems in order to minimize the threats that compromise E-voting systems. We end with our opinion about technical feasibility of E-voting in developing countries.

Keywords: *E-Voting, EML, Threats, security, authentications schemes, integrity*

1 Introduction:

An electronic voting (E-voting) system is a voting system in which the election data is recorded, stored and processed primarily as digital information.

The research on electronic voting is a very important topic for the progress of democracy. If a secure and convenient electronic voting system is provided, it will be used more frequently to collect people's opinion through cyberspace.

Traditional paper-based voting can be time consuming and inconvenient. E-voting not only accelerates the whole process, but makes it less expensive and more comfortable for the voters and the authorities as well. It also reduces the chances of the errors. E-voting system should provide all basic features that conventional voting does, further should furnish more services in order to make the process more trusted and secure [12].

In this paper we use the phrase “E-voting” to refer to electronic voting over the Internet. Unlike traditional voting systems in which voter choices and intentions are represented in form of a paper ballot or other means like a punch card, Internet voting uses electronic ballots that are used to transmit voters' choices to electoral officials over the Internet.

This paper focuses on introducing E-voting systems, requirements that E-voting system must meet, E-voting threats, challenges that can compromise the electoral process and some proposed E-voting solution.

The rest of this paper is organized as follows. In section 2; we provide a general description of E-voting systems. In section 3 we present the concepts of an E-voting system and the phases of the voting process. In section 4, we describe the different threats that can compromise the

various areas of E-voting systems. In section5; we give a description of desirable characteristics that should exist in any good E-voting system and the reason for each characteristic with respect to the voting process. In section 6; we analyse some proposed E-voting solution. In section 7; we discuss the possibility of applying E-voting in Developing Countries. Finally; we give our opinion about technical feasibility of remote e-voting over the Internet.

2 The E-voting Description

E-voting is generally any type of voting that involves electronic means [7]. The letter E is associated with anything that involves web based or computers these days. However, the terminology of e-voting is nascent, and a crucial distinction lies between the various different ways in which voters can vote.

Electronic voting is similar to classic "paper-form" voting. In classical "paper-form" voting voters entering the polling station have to be identified. If identification is passed, they are able to vote. The whole scenario of classical voting can be seen in Figure 1.

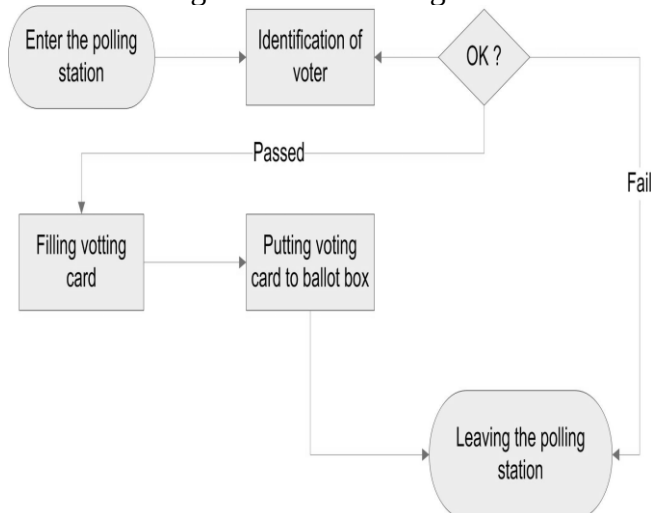


Figure 1: The classical voting process

There are two recognized types of electronic voting systems. The first one is based on visiting a polling station as illustrated in Figure 2. In this case voters are still identified by using identification cards. Voters do not fill voting cards as in the paper form but push buttons on various electronic devices.

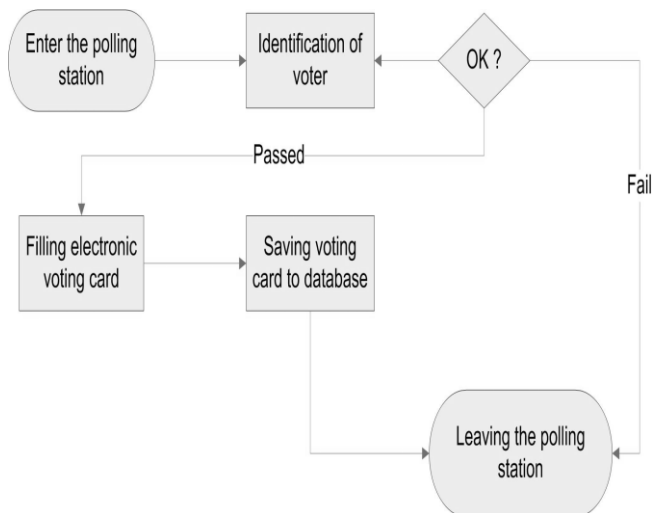


Figure 2: The in-site electronic voting system

The second type of electronic voting system is based on remote technology. Usually voters have the chance to vote by using computers at remote locations or at polling stations. They use computer and Internet networks for voting. Voters can vote out with the normal interval for voting (usually office hours). They can also vote from abroad. These constitute the most important advantages of the remote-based voting system. This idea is usually called Internet voting (I-Voting). The whole scenario of Internet voting can be seen in Figure 3.

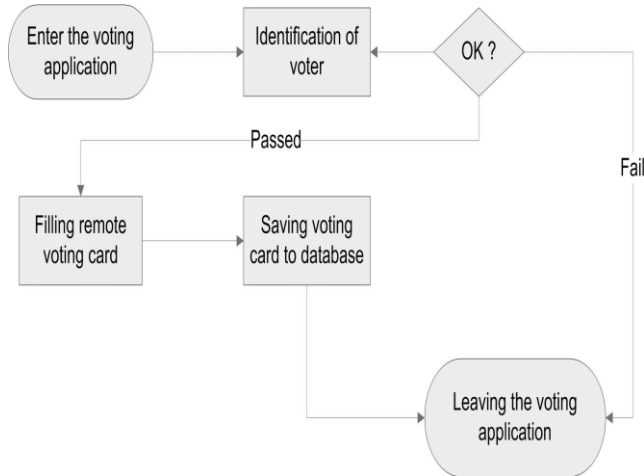


Figure 3: The remote voting process

3 Concept of an E-Voting System

From a conceptional perspective, e-voting can be split up into three phases:

- Pre-Voting Phase
- Voting Phase
- Post-Voting Phase

Considering e-voting systems this way follows the high level models of election systems given by the Organization for the Advancement of Structured Information Standards (OASIS). The OASIS consortium specifies a so called Election Markup Language (EML) [15] especially for the exchange of data within e-voting processes. Therefore, OASIS drafts a high level overview and a high level model dealing with the human view and a high level model dealing with the technical view.

These models should be the initial point of creating E-voting concepts. EML is in particular useful for interoperability reasons.

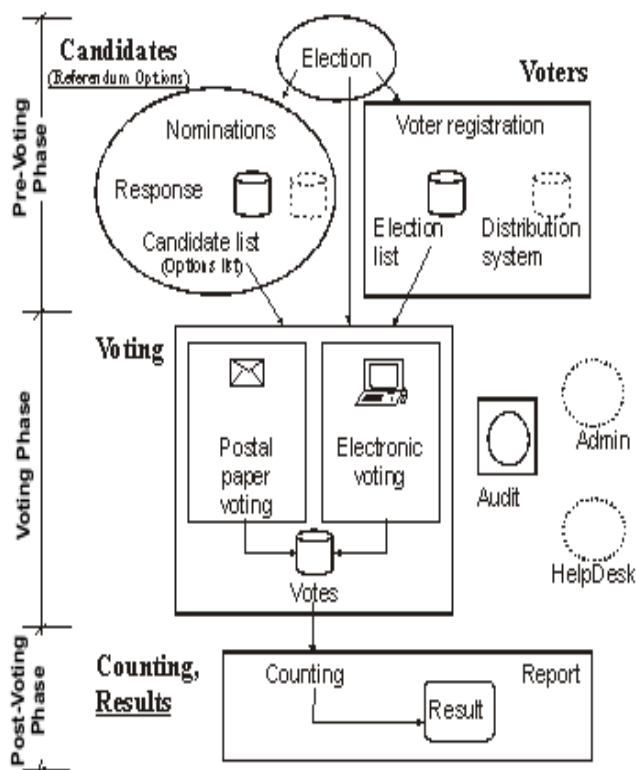


Figure 4: The human model stated by EML

Separating the process into these phases gives a good abstraction of an election process. Moreover, these models provide a common terminology and a conceptional perspective.

3.1 Pre-Voting Phase

As depicted in the human view of the OASIS high level model (see Figure 4), the major tasks provided within this phase are:

1. Candidate Nomination Process
 - Candidate Nomination
 - Candidate Response
 - Generation of the Candidates List
2. Voter Registration Process
 - Voter Registration
 - Generation of the Election List

3.1.1 Candidate Nomination Process

There might be various ways to become nominated as a candidate to be elected depending on the national legislative. A candidate has to meet some legal restrictions, e.g. he must be old enough, etc. The candidate suggested might have to accept his nomination, he has to decide whether to accept or decline his nomination. Finally, nomination process results in a list containing all candidates, the so called candidate list.

The EML model considers referenda as well. Thus, the model includes the referendum options nomination process in parallel to the candidate nomination process. In principle, they are quite similar beside the different legislative restrictions. Even the options nomination process leads to a resulting options list. In this paper we limit our scope only to elections.

3.1.2 Voter Registration Process

Depending on the local laws, voters have to register for voting explicitly. On the other hand, in many countries citizens are registered for voting automatically. However, the result of this process is an election list containing all persons allowed to vote.

3.2 Voting Phase

Based on the results of the pre-voting phase, the voting phase enables all eligible voters to make their decisions and cast their votes. Thus, by the use of the election list the voter has to authenticate herself as an eligible voter and he has to cast his individual vote.

Since the voter should have an alternative to E-voting and since conventional voting with paper ballots must be provided in parallel, the model has to consider multiple possibilities. Especially the interfaces and cutting edges between electronic and conventional elections have to be considered in the conceptional design.

3.3 Post-Voting Phase

The post-voting phase deals with the juicy bites of the E-voting process. This phase covers counting and result reporting mainly.

3.3.1 Counting

Counting is one of the most critical steps. Here, the possibility of recounting must be considered as well.

Therefore, counting has to be re-runnable and the input needed, such as the cast votes in particular, have to be archived.

3.3.2 Result

Close to the counting mechanisms, an analysis system is needed. Such a system provides the auditing team and the election officials with various reports. One of the most important reports is of course the final result of the counting. The form and the precise schema of such reports are out of scope of the model provided by EML.

3.3.3 Audit, Administration

Beside the phases and roles given above, there are some other important actors and elements in the model. Very important are the audit mechanisms needed along all

phases of an election. On the one hand, it is important to have possibilities to prove the correctness of the process as such. On the other hand, it is crucial to do not violate the main principles and security requirements, keeping a vote an inviolable secret in particular. However, audit is necessary to prove the authenticity of the result of the election. Thus, a special set of persons, e.g. election officials and candidate's representatives, should be allowed to gain access to auditing information.

System administration is critical as well, since administrators are allowed to access the system. Nevertheless, administration is necessary and therefore the security concept of the E-voting system has to protect critical data and components, the secrecy of the ballots especially. This affects the organizational aspects of the security concept either. Not only technical security mechanisms can guarantee this. The administrative staff has to be elected in respect to reliability as well.

4 E-Voting Threats

E-voting systems threats exist in many different forms; they can compromise an E-voting system in various ways. Different threats can compromise the various areas of security leading to untrustworthy systems.

4.1 Denial of Service

DoS attacks that are carried out have devastating consequences and in most cases the extremely affect the ability to provide availability to a system. The following two methods described are how a hacker may compromise the availability to a voting system.

4.1.1 Ping of Death

The ping of death relies on a flaw in some transmission control protocol, Internet protocol (TCP/IP) stack implementations. The attack relates to the handling of

unusually and illegally large ping packets. Remote systems receiving such packets can crash as the memory allocated for storing packets overflows. The attack does not affect all systems in the same way, some systems will crash, and others will remain unaffected [5].

4.1.2 Packet Flooding

Packet flooding exploits the fact that establishing a connection with the TCP protocol involves a three-phase handshake between the systems. In a packet flooding attack, an attacking host sends many packets and does not respond with an acknowledgment to the receiving host. As the receiving host is waiting for more and more acknowledgments, the buffer queue will fill up. Ultimately, the receiving machine can no longer accept legitimate connections [5].

4.2 Viruses

A computer virus is a computer program that can reproduce itself and may cause undesired effects in computers where it is active. To do its malicious work, the virus needs executing. Usually viruses are located together with other code that is likely, will be executed by a user. As long as the virus is active on the computer, it can copy itself to other files or disks when they are used [22]. Viruses made could destroy E-voting systems. This could compromise the availability at election time forcing governments and institutions to perform re-elections.

4.3 Worms

A worm is a type of virus that does not change any existing program or file to spread itself. Instead, it makes copies of itself within an infected computer and spreads to become active on other systems. It is intentionally destructive, overwriting portions of the files with random data [22]. This damage is non-repairable, so files may need reinstallation or restoring from a backup.

Worms could overwrite files and change results of votes if programmed to do so, brining the integrity of the votes into question.

4.4 Trojan Horses

Trojan horses are pieces of computer code that download to a computer while connected to the Internet. They may be harmless, but it could possibly delete or modify an important file from the computer, plant a harmful virus, or even steal user's passwords [22]. This makes all sorts of fraudulent schemes possible.

Once inside a computer the Trojan horse can access passwords, screen names and other personal information and then distribute this confidential data to the attacker. Trojan horse represents an immense threat to systems confidentially and integrity of information of E-voting systems.

4.5 Physical Attacks

Numerous physical attacks can be carried out on E-voting system to sabotage an election. Vandalism of E-voting systems would make them inoperable for the day of the election. Saboteur's could remove network connections and pull plugs out of E-voting systems causing votes to be lost. Attackers may remove hard drives or smart cards replacing them with falsified data. E-voting machines could be stolen with attackers discovering sensitive voting information about users.

5 A Good E-Voting System

The following is a description of desirable characteristics that should exist in any good E-voting system and the reason for each characteristic with respect to the voting process.

5.1 Accuracy

“A system is accurate if (1) it is not possible for a vote to be altered, (2) it is not possible for a validated vote to be eliminated from the final tally, and (3) it is not possible for an invalid vote to be counted in the final tally.” [4].

Accuracy is one of the most important factors to any system. If the input is not correct, then the result will not be correct. Not only should the system be accurate in counting votes and maintaining the integrity of cast ballots, the system should be accurate in identifying voters.

5.2 Verifiability

“A system is verifiable if anyone can independently verify that all votes have been counted correctly.” [4].

Currently, many experts believe that the best method to verify votes and perform recounts is with paper ballots. In addition, the voter should be able to verify that their ballot is entered correctly and allow them to adjust their vote if necessary. The process needs to verify the validity of the voter as well. Perhaps the use of a nationwide database of registered voters’ information and a method of non-intrusive biometrics could identify participants. The system should also verify that the E-voting system has not been compromised.

5.3 Democracy

“A system is democratic if (1) it permits only eligible voters to vote and (2) it ensures that each eligible voter can vote only once.” [4]

This characteristic can be accomplished by incorporating accuracy and verifiability. Currently, many counties require that voters vote in their own precinct so that they can sign their name in the approved voter list. Some counties have implemented a database that tracks voters. A voter must be able to show proof of their

identity; the database is then updated, which prevents that voter from going to another precinct and voting again.

5.4 Privacy

“A system is private if (1) neither election authorities nor anyone else can link any ballot to the voter who cast it and (2) no voter can prove that he or she voted in a particular way.” [4]

Privacy is a concern to all users of a voting system. While it is important to have an audit trail available to verify the system, aggregate data should be accessible as opposed to an individual's vote. Some voters have problems using the voting machines, this requires that a staff volunteer assists them and this can interfere with the privacy of the voter. “The second privacy factor is important for the prevention of vote buying and extortion. Voters can only sell their votes if they are able to prove to the buyer that they actually voted according to the buyer's wishes.”[4]

5.5 Convenience

“A system is convenient if it allows voters to cast their votes quickly, in one session, and with minimal equipment or special skills.” [4]

The introduction of touch screens into the voting process was first used to aid the disabled population [2]. This increased convenience of touch screens could lead to higher voter participation and decreased time at the polls. If the system utilizes technology that society is already comfortable using, voters will perceive the system to be more convenient.

5.6 Flexibility

“A system is flexible if it allows a variety of ballot question formats, including open ended questions. Flexibility is important for write-in candidates and some survey questions.”[4]

It is probably less common now for voters to write in candidate choices; however, the system should be dynamic especially in our ever-changing fast-paced society. Additionally, the system should be able to accept more than one method of input to accommodate both voters at the polls and absentee ballots.

5.7 Mobility

“A system is mobile if there are no restrictions (other than logistical ones) on the location from which a voter can cast a vote.” [4]

Mobility in the system could allow voters the capability of voting anywhere Internet access is available. This characteristic is better suited for an online E-voting system. However, the designs of the physical machines need to be small enough to accommodate various polling locations where space could be an issue.

5.8 Reliability

A system is reliable if it performs and maintains its functions continuously.

Reliability in the system requires that there be alternative methods should failure occur. For example, in the event of a power failure, the system should have an uninterruptible power source or an alternative paper method. Many polls did not open on time because of machines malfunctioning.

5.9 Consistency

A system is consistent if it operates efficiently at each location, in each situation, and the functions perform exactly as designed [13].

society.

5.10 Social Acceptance

A system has social acceptance if it has favorable reception and is perceived as being an effective system by the voting population [1].

It can be easy to overlook the users involved in a system. Even if the system is sound, users are what make or break the system. Perception is crucial. Currently, society views the majority of E-voting as inaccurate, unusable, and not private.

6 Analyses of Some Proposed E-Voting Systems

In an effort to minimize the above mentioned threats, researchers have proposed a number of mitigation controls and in the following paragraphs we summarize some.

6.1 Authentications Schemes

In literature [11,17], some researchers have suggested that physical and logical access to the voting systems should be based on credential and rights granted either on *role based* or *need to know policy*. Voters and administrators must gain access with nontrivial authentication mechanisms that may require use of smartcards [19] for stronger security. However, some authentications schemes which offer a strong authentication require either a user to memorize complex credentials or they are technically expensive in monetary and privacy terms. This is because users may be required to buy end user authentication devices like cryptographic calculators and biometric readers; additionally, transfer of biometric data over public networks raises privacy concerns on the side of users.

6.2 Virus

From literature [20], it is clear that sensitizing users into knowing the dangers of keeping update versions of software and being careful on the type of software they install on their computers can tremendously reduce the risks. Though most antivirus software is commercial, there are also non commercial versions of software that voters could use before a voting process to ensure that their computers are free of viruses. However, these problems cannot be easily solved for all client computers participating in an election where people are voting from their homes.

6.3 Solution to Phishing Scams

Social phishing scams can be prevented through educating of E-voting system users about the various means through which phishing scams can be launched [23, 17]. However, this requires that the educators themselves keep updated with current methods of exploitation. Otherwise, taught methods of attack and defences for the voters could be out dated and could still leave the voters vulnerable to social phishing scams. More importantly, technical phishing scams are more dangerous than social ones, since their effect can be easily wide spread in an election process. However, the solution equally solves the problem on a wide scale. Strong authentication is required in the e-voting system by means of mutual authentication. Mutual authentication schemes require the clients to be authenticated to the server software, and the server software also authenticated to the client. In that way, voters protected from technical phishing scams.

6.4 Integrity Threats Solutions

System changes must be prohibited throughout the active stages of the election process. Voting systems need to be verified by independent non partisan bodies that will look at the source code and verify that it does exactly what

it was designed to do. The use of cryptography exchange of messages can guarantee integrity of information exchange. Indrajit and Indrkshi [16] developed an algorithm that protects voters' votes by use of cryptographic keys, in which it is not possible to link a voter to a vote unless the voter has cooperated. The requirements of vote secrecy and voter anonymity has not been a problem in itself, but achieving both of them (secrecy and voter anonymity) at the same time has been a problem to vote accountability and dispute resolution after voting process.

6.5 Subverting System Accountability Solutions

Although in some literature[14, 17], researchers have advocated for use of encryption and checksums on audit trails to help in detecting changes to file system audit trails, additional use of audited open systems code on the server environment can also minimize the risks of running source code with undesirable side effects [8].

6.6 Network Infrastructure

Through redundancy, use of cryptograph, and the concept of honey spots, attacks on network infrastructure can be minimized. However, we note that it is fairly difficult to prevent some attacks along the communication channels like Denial of service (DoS) [18].

6.7 Legal Protection

Attacks on mission critical systems in countries like the USA and UK are being handled as criminal cases [6,21] for which culprits have to be prosecuted. The act of hackers/crackers gaining unauthorized access to computer system can be compared to someone breaking into a house as a means of checking whether it is secure.

6.8 Open Source Systems in E- Voting

In literature [10, 3, 9] a concept of using open source systems for E-voting has been proposed. The debate rages

on whether it is a good idea to have open source systems powering E-voting over the Internet or not? The question of whether open source systems can be trusted more than closed source systems still stands? A Ken Thompson in his article entitled “Reflections on Trusting Trust” indicates you can’t trust code that you did not totally create yourself [10]. The paper by Ken presents an ingenious piece of code which can be used to create another program from itself in a way that is not easy to detect my non sharp-eyed programmer. Software written in a similar compartment can be used to introduce trap and back doors in an application.

7 E-voting in Developing Countries

It is true that the application of E-voting system requires many resources such as qualified computer network infrastructure and computer machines, knowledge in computer systems and Internet technology, good human resources to manage online system, and ‘culture’ to use computer in society.

In Developing Countries, the quality of data communication infrastructure is not quite good and only available in certain areas. The governments still has to spend a lot of money to develop communication infrastructure, while providing qualified human resources to manage that. Besides, the level of education in society is not quite high.

Many people do not know what computer is, and how to operate it. In other word, most of them are not familiar with computer. Due to limited budget, a lack of qualified human resources and computer knowledge, E-voting system is not a good choice to be applied in the public election at the moment.

E-voting will be easier to be implemented in developed countries than in developing countries because it will takes a large portion of fund to be invested and need more educated people to get involved through it. On the other hand, those developing countries usually have limited national budget to run the new system and most of their people are still live under poverty and undereducated.

The need for E-voting in the world's developing countries tends to be overshadowed by the nation's deficiencies in physical infrastructure. Consequently E-voting may be inadequately addressed by governments and supporting agencies in their plans for stimulating democracy.

8 Conclusion

Over the last year, there has been strong interest in E-voting as a way to make voting more convenient and, it is expected, to increase participation in election process. E-voting Systems are among those being considered to replace traditional voting system which is tend less reliable.

E-voting may become the quickest, cheapest, and the most efficient way to administer election and count vote since it only consists of simple process or procedure and require a few worker within the process.

The main task of this contribution was to introduce the idea of the Internet voting systems. Security plays a major role in the development of any E-voting system. Availability, integrity, confidentiality, non-repudiation, and authentication are key areas in computer security; by amalgamating these areas of security, together they form a cohesive bond that helps guarantee voter trust in an electronic voting system. However there are many threats that exist, that many hinder E-voting system to

function correctly such as denial of service attacks, worms, viruses, and Trojan horses to name a few. It is imperative to correct all weaknesses of electronic voting systems to ensure a full voter trust compared to that of traditional voting.

Many methods can be used in order to face E-voting problems. protecting the physical and logical access, the legal Protection ,sensitizing users into knowing the dangers of keeping update versions of software and being careful on the type of software they install on their computers can tremendous reduce the risks, educating of system users about the various means through which phishing scams can be launched, moreover, system changes must be prohibited throughout the active stages of the election process, open source systems and peer reviews can help solve the problem.

The technological advancements of e-commerce services that were never expected to be an on-line success, is a good indicator that in future we may have trusted remote voting systems. Using experimental prototypes in small election cycles will help in preparing E-voting for large scale public elections. The challenges that face E-voting systems are not quite to prevent them from being used. Just like any other systems - even manual ones - that may have weakness and problems that need to be solved, Internet voting provides lots of more flexibility as compare to traditional methods of voting. The infrastructure is also relatively cheaper to maintain, considering that it is built upon existing systems that are used in everyday life of voters.

A desirable voting system should be accessible to all potential voters. In some societies like in the developing countries, not all voters have access to a computer and

Internet. In fact a good number of them do not have knowledge of computer usage and the Internet. In such cases, the Internet can be used as an option to improve voter turnout. However, if the election is only facilitated by Internet voting, then the technology would end up becoming a barrier to voter participation

Therefore, we recommend that before applying E-voting system, Developing countries governments should consider to fulfill the requirements mentioned in section 7 and tested many times before this system is released.

References:

- [1] Abhishek Parakh & Subhash Kak, *How to Improve Security in Electronic Voting*, UBIQUITY, Feb. 13-Feb. 19, 2007.
- [2] Bellis, M. *The History of Voting Machines*(2007). <http://inventors.about.com/library/weekly/aa111300b.htm>.accessed on Nov7.2009.
- [3] Bruce Schneier. *The problem with electronic voting machine*. http://www.schneier.com/blog/archives/2004/11/the_problem_wit.html, accessed on Jan 2, 2010
- [4] Cranor, L.F., & Cytron, R.K. (1996). *Design and Implementation of a Security-Conscious Electronic Polling System*. Washington University Computer Science Technical Report (WUCS). Accessed on February, 2011 from: <http://www.acm.org/crossroads/ords2-4/voting.html>
- [5] EVANS, M.P. and FURNELL, S.M., "Internet-based security incidents and the potential for false alarms", *Electronic Networking Applications and Policy* Vol. 10 NO. 3 , pp. 238- 245, 2000.
- [6] R.C. Hollinger and L. Lanza-Kaduce. *The process of criminalization: The case of computer crime laws*. Criminology, Vol. 26 No.1,pp101–126, 1988.
- [7] IPI, *.Report of the National Workshop on Internet Voting: Issues and Research Agenda*.Washington: Internet Policy Institute, 2003.
- [8] D. Jefferson, A.D. Rubin, B. Simons, and D. Wagner. *Analyzing internet voting security*. *Communications of the ACM*, Vol.47 No10, pp 59–64, 2004.
- [9] Jefferson, D., Rubin, A.D., Simons, B. and Wagner, D. *A Security Analysis of the Secure Electronic Registration and Voting Experiment (SERVE)*, New York Times, from <http://www.servesecurityreport.Org>, accessed on December 19, 2009
- [10] Ken Thompson. "Reflections on trusting trust". *Communications of the ACM* Vol.27 No 8 , Aug. 1984; from www.acm.org/classics, sep 2005.
- [11] T. Kohno, A. Stubblefield, AD Rubin, DS Wallach, and UC San Diego. *Analysis of an electronic voting system. Security and Privacy, 2004. Proceedings. 2004 IEEE Symposium on*, pages 27–40, 2004.
- [12] Leenes, R., Svensson, K.: "Adapting E-voting in Europe: Context matters". *Proceedings of EGPA*, 2002.
- [13] Friedenberg Marc et al.; "Evoting System Requirements: An Analysis at the legal, Ethical, Security, and Usability levels" www.marcfriedenberg.com/wp-content/evoting.pdf Accessed on Feb 16th, 2011.
- [14] P.G. Neumann. "Security criteria for electronic voting". *proc. 16th National Computer Security Conference*, 1993.

- [15] Organization for the Advancement of Structured Information Standards (OASIS). *Election Markup Language (EML) 4.0a*, July 2003.
- [16] Ray and Narasimhamurthi N." An anonymous electronic voting protocol for voting over the internet". *Proc.The Third International Workshop on Advanced Issues of E-Commerce and Webbased Information Systems*, 2001.
- [17] Rubin. Security Considerations for Remote Electronic Voting over the Internet. *Comm. of ACM*, 45:12, 2002.
- [18] Steve Gibson. *Distribute Denial of Service Attack*. <http://www.grc.com/dos/drdo.htm>. Retrieved January 20, 2011
- [19] Sun, H.M , "An efficient remote use authentication scheme using smart cards", *IEEE Transactions on Consumer Electronic* Vol 46/4, pg 858—961, 2000
- [20] Symantec security response.
<http://securityresponse.symantec.com/avcenter/security/Advisories.html>. Retrieved January 13, 2011
- [21] H.T. Tavani. "Defining the boundaries of computer crime: piracy, breakins, and sabotage in cyberspace". *ACM SIGCAS Computers and Society*, 30(3):3–9, 2000.
- [22] TECHNOLOGY CORNER, "Computer intrusions and attacks". *The Electronic Library*, Vol. 17, No. 2, April 1999
- [23] Tom Espiner. "Microsoft launches legal assault on phishers". <http://news.zdnet.co.uk/0,39020330,39258528,00.htm>. Accessed on Nov. 20, 2009

Journal of Averroes University in Holland

A quarterly periodical arbiter scientific journal

Editorial Board

Editor in chief	Dr. Tayseer Al-Alousi
Vice of editor in chief	Dr. Abdulelah Assayegh
Editorial secretary	Dr. Hussein AlAnsari
Editorial secretary	Dr. Sabah Kadduri
	Dr. AbdulRahman AlJuboury
	Dr. Samir Jamil Hussein
	Dr. Mutaz I. Ghazwan
	Dr. Selah Germyan
	Dr. Jamil Hemdawi

Correspondence

Lorsweg 4, 3771 GH, Barneveld, The Netherlands

Website www.averroesuniversity.org

E-mail ibnrushdmag@averroesuniversity.org

Telefax: 0031342846411

All published works are evaluated
by experts of their own field of
science and art.

Board of councilors

Prof.Dr. Jamil Niseyif	UK
Prof.Dr. Aida Qasimofa	Atherbejan
Prof.Dr. Aamir Al Maqdisy	Eygpt
Prof.Dr. Muhemmed Rabae	USA
Ass.Prof. Khlaif Mustafa gharaybeh	Jordan

The price of an issue is €10,00 or its equivalent in US dollar.

Annual contribution	Individuals	Organizations
Annual	60	80
Two years	110	150
Three years	160	200

All copyrights are reserved to Averroes university

Third Issue

Juli 2011



Journal of Averroes University in Holland

Issue 3

Price €10,00



.

.

.
