مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

العدد السادس والثلاثون ، الجزء الأول ، شعبان 1436هـ/ حزيران 2015م

ISSN 2074 - 5648

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

36

الجزء الأول

Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies

Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies

Ascientific Refered Journal Published every four months

No. 36 - Vol. 1 - Sha'ban - 1436H/ June 2015

ISSN 2074 - 5648

مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

العدد (36) – ج (1) – حزيران 2015م

الناشر:

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة التحرير

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

الماصيون- رام الله/ فلسطين

ص. ب: 1804

هاتف: 2984491 -2 -970+

2952508 -2 -970+

فاكس: 2984492 -2 -970+

بريد الكتروني: *hsilwadi@qou. edu*

sprgs@qou. edu

تصميم وإخراج فني:

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

حقوق الطبع والتصميم والاقتباس والترجمة والنشر محفوظة للناشر 2015©

المشرف العام

أ. د. يونس عمرو

رئيس الجامعة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس التحرير

أ. د. حسن عبد الرحمن سلوادي

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

هيئة التحرير

أ. د. ياسر الملاح

أ. د. علي عودة

أ. د. زياد بركات

د. م. إسلام عمرو

د. إنصاف عباس

د. رشدي القواسمة

د. عطية مصلح

د. ماجد صبيح

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

1. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.
2. أن لا يزيد حجم البحث عن *32* صفحة «*7500*» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.
3. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.
4. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «*CD*» أو عبر البريد الالكتروني مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم يُنشر.
5. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «*100-150*» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.
6. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
7. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

8. يزود الباحث الذي نشر بحثه بنسخة من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

9. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

10. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية/ عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

11. بإمكان الباحث استخدام نمط *«APA» Style* في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة».

جميع الأفكار في المجلة تعبّر عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

المحتويات

الأبحـــــاث:

تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان (أنموذج مقترح).
د. محمد سليمان الجرايدة / أ. حسناء بنت حمد بن محمد الحجري 11

فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط.
د. ميساء فائق الرجوب / أ. د. إبراهيم فيصل رواشدة
د. محمود حسن بني خلف 57

تطوير وحدات تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية لمبحث التربية الوطنية والمدنية وأثره في المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن.
أ. نهلا أمجد فرحان حداد / أ. د. إبراهيم القاعود 91

أَحْكَامُ هَجْرِ الزَّوْجَةِ فِي الفِقْهِ الإِسْلامِي - دِرَاسَةٌ مُقَارَنَةٌ.
أ. د. إسماعيل شندي 123

الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت في الأردن (دراسة ميدانية).
د. إبراهيم خلف سليمان الخالدي 153

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

صراع الفلسطينين بين مجلسيين ومعارضين بين ***1920–1934***م، ودور سلطات الانتداب في إثارتها وتعزيزها (الانتخابات البلدية أنموذجاً).
د. جمال إبراهيم 181

سياسة الرئيس أوباما تجاه القضية الفلسطينية ***2009–2012***.
د. صلاح مصلح أبو ختلة 225

جدلية العلاقة بين التاريخ والأدب العربي الإسلامي: أ. د. عماد الدين خليل، أنموذجا.
د. عدنان ملحم 255

أثر الإسلام على المجتمع الأفريقي خلال القرن ***10***هـ/ ***16***م - مملكة سنغاي نموذجاً.
أ. عبد الله عيسى 277

التسرب في التشريع الإجرائي الجزائري.
أ. رابح وهيبة 297

مبدأ التكامل في اختصاص المحكمة الجنائية الدولية.
د. خالد بن بوعلام حساني 315

واقع استخدام طلبة علم المكتبات والمعلومات لمواقع المكتبات الجامعية على الانترنت.
د. عاطف يوسف عوده 353

قضايا صوتية خلافية في ضوء التحليل الصوتي الحاسوبي.
د. أحمد راغب أحمد محمود 38

الأبحاث

تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان (أنموذج مقترح) *

د. محمد سليمان الجرايدة **

أ. حسناء بنت حمد بن محمد الحجري ***

* تاريخ التسليم: 2/ 9/ 2013م ، تاريخ القبول: 21/ 10/ 2013م.

** أستاذ الإدارة التربوية المساعد/ قسم التربية والدراسات الإنسانية/ كلية العلوم والآداب/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان.

*** ماجستير في الإدارة التعليمية/ وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج مقترح لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، ومن أجل تحقيق الهدف صممت استبانة مكونة من (54) فقرة. وبعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من (157) فرداً منهم (70) مديراً، و (87) مساعد مدير. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t- test) ، وكانت أبرز النتائج ما يأتي: إن دور مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان جاء متوسطاً، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الخبرة،) . كذلك اتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين.

وفي ضوء النتائج يوصي الباحثان بالإفادة من هذا الأنموذج لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان من منطلق أنه لم يبنَ أنموذج لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في سلطنة عمان.

الكلمات المفتاحية: أدوار، مجتمع المعرفة ، التعليم ما بعد الأساسي.

Development of School Principals' Roles in Building the Knowledge Society at Post- Basic Education Schools in the Sultanate of Oman (A suggested Model)

Abstract:

The aim of this study is to design a suggested model for developing the school principals› roles in building the knowledge society in post- basic education schools in the Sultanate of Oman. To achieve the objectives of this study, the researchers designed a questionnaire composed of (53) questions. After checking and verifying the validity and reliability of the questionnaire, it was distributed among a study sample composed of (157) individuals, (70) school principals and (87) deputy principals who were requested to respond to the items of the questionnaire. To evaluate the responses, means, standard deviation and T- test were employed.

The results showed that the role of the school principals in building the knowledge society at post–basic education schools in the Sultanate of Oman was moderate. It showed the absence of statistically significant differences at the level of ($a \leq 0.05$) in the role of school principals in building the knowledge society at post- basic education schools due to variables of gender, experience and grade. However, statistically significant differences were found at the level of ($a \leq 0.05$) due to the variable of post designation in favor of school principals. In the light of the findings of the study, the researchers recommend utilizing this model to develop the role of school principals in developing the knowledge society at post- basic education schools in the Sultanate of Oman. No such a model has been built before.

Key Words: *roles, knowledge society, post- basic education*

مقدمة:

إن التحدي الكبير في عالمنا الحديث لا يرتبط بالعلم؛ فعبر شبكة الإنترنت التي حققت فتوحات للإنسان في التواصل الحر والمباشر، حيث يمكن الوصول إلى الكم الهائل من المعلومات في زمن وجيز جداً.من هنا يتحول التحدي إلى كيفية توظيف المعلومات والاستفادة منها بشكل كبير، عبر التحليل والربط الذهني حتى يستطيع الإنسان أن يخرج بمعرفة جديدة تكون ذات بعد إيجابي في تنمية البشرية.فالبشرية لا تتطور بمجرد التناقل الكمي للعلوم، بقدر ما تتطور بالمبادرات الخلاقة والإبداعية.

وفي يناير2007 أطلق السلطان قابوس بن سعيد، مقولة «ثقافة المعرفة» تنميةً لمصطلح التعلم؛ لتوجيه الأنظار إلى أهمية الانتقال من العلم التراكمي والكمي إلى المعرفة التي تعني النظرة الشمولية للأشياء والتطبيق وتلتفت إلى معطيات ثورة التقنية والإنترنت والمعلومات.ويضع السلطان قابوس الخط الفاصل بين أفق العلم وأفق المعرفة، بكلمة واحدة هي «التطبيق»، حيث يصل العلم إلى مرتبة المعرفة (البليك، 2008، 5) .وبما أن ثورة المعلومات أصبحت الميزة الرئيسة للقرن الحادي والعشرين، امتزجت مع ثورة وسائل الاتصال الحديثة، مما أدى إلى انفجار معلوماتي هائل بحيث أصبح من العسير على الإنسان استيعاب جميع المعلومات المتوافرة ودراستها واستغلالها كما ينبغي.هذه الصعوبة تحتم على الأفراد والمجتمعات تطوير تقنيات وأساليب تجميع المعلومات وتخزينها ومعالجتها بطريقة ذكية وعقلانية (تركمان، 2008، 8) .

ولعل أبرز نتائج ثورات الانفتاح المعلوماتي تجّمع المعرفة؛ مما رسّخ اعتماد معايير جديدة لقياس قوة المجتمعات، وإرساء قواعد جديدة للتراكم الرأسمالي فيها، حيث أصبح مصدر القوة لأي مجتمع هو انتقاله من وضعية «الأموال في يد القلة» إلى «المعرفة في يد الكثرة»، وأصبح التراكم الرأسمالي لأي مجتمع يتمثل في مدى الوفرة والتقدم والحداثة فيما يملكه المجتمع من معلومات ومعارف قابلة للتطبيق والتوظيف، وأصبحت خبرة الفرد تقاس بحداثة معارفه وأفكاره ومهارته، وليس بعدد السنين في مزاولة عمل ما، ومن ثم بات الصراع بين المجتمعات على المعارف والمعلومات من أهم مجالات الصراع (حبيب، 2005، 11) .إن قدرة مجتمع ما على إنتاج المعرفة واختيارها وتكييفها والاتجار بها واستعمالها أمر حاسم من أجل تحقيق نمو اقتصادي مستدام، ولتحسين مستوى المعيشة، حيث إن المعرفة أصبحت أهم عامل في التنمية الاقتصادية (حبيب، 2005، 9) .ولتفعيل

منظومة المعرفة داخل منظومة المجتمع يجب تفعيل عناصر اكتساب المعرفة التي تتمثل في خطوات عدة هي: النفاذ إلى مصادر المعرفة، واستيعاب المعرفة، واستخلاص المعرفة وتنظيمها، وتوظيف المعرفة، وتوليد المعرفة الجديدة (زكريا، 2005، 49) .

إن مجتمع المعرفة هو المجتمع الذي يقوم على اكتساب المعرفة ونشرها وتبادلها وإنتاجها وتوظيفها ليحقق التنمية الإنسانية.وللوصول إلى بناء مجتمع معرفي، فإن آلية إدارة المعرفة ضرورية، حيث تتطلب بدورها جملة من البنى التحتية والممارسات الإدارية التي تشكل مجتمعة البيئة الممكنة لإنتاج المعرفة وتنظيمها ومشاركتها وتطبيقها، وأحد عناصر هذه البيئة استخدام وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (عليان، 2006، 27) .وأهم عنصر لإنتاج المعرفة في بيئة مجتمع المعرفة هي أنشطة البحث العلمي، وتشير أدبيات ونظريات النمو الاقتصادي والدراسات التطبيقية؛ إلى وجود علاقة طردية بين الإنفاق على أنشطة البحوث والتطوير ونمو الإنتاجية الكلي الذي ينعكس على معدلات النمو الاقتصادي؛ ذلك أن الدول التي تقوم بزيادة حجم إنفاقها على أنشطة البحوث والتطوير تحقق مستويات إنتاجية أعلى (Laurillard، 2002، 30) .

إن بناء بيئة معرفية مثل منتدى للمعرفة يساهم في بناء المعرفة، حيث استعملت الحواسيب في المدارس النموذجية، وقد طورت هذه المدارس باستخدام المعلومات وتقنية الاتصال، حيث ساهم الاستخدام المبدع والمتميز للتقنية الجاهزة في بناء المعرفة في هذه المدارس، وقد واجهت المدارس كثير من التحديات التربوية في القرن الواحد والعشرين مثل كيفية استخدام التقنية في إداراتها، لأنها صممت بشكل محدد لخلق المعرفة (Arthur ،2006، 20).

إن ثمة خيارات تربوية يجب انتقاؤها مثل الأهداف والمنهجيات وأدوار المعلمين والطلاب قبل وعند إدخال هذه التكنولوجيا إلى المدرسة.حيث إن المهارات المطلوبة هي تحويل المعرفة والمعلومات إلى منتجات وخدمات تتميز بالابتكار المعدة لنجاح مجتمع يقوم على اقتصاد المعرفة، حيث الأولوية هي تنمية الرأسمال البشري.وإن دمج التكنولوجيا بشكل فعال في النظم التربوية أمر أكثر تعقيداً مما يبدو؛ فهو ينطوي على تحليل بالغ الدقة لأهداف التربية والتعليم والتغيرات المرجوة، كما يتطلب فهماً واقعياً للإمكانات المتاحة في إطار حركة التغيير التربوي (شاهين، 2007، 22) .

إن للإدارة المدرسية أدواراً تسهم في بناء مجتمع المعرفة منها: إصلاح الإدارة وتنظيم العمل من أجل قيام المدارس بعمل أفضل من أداء وظائفها التقليدية، حيث يجب أن تتمتع الإدارة بالمرونة والإبداع والقدرة على حل المشكلات ومحو الأمية التكنولوجية

(Jack ،2006، 30) .والعمل على تطبيق التحسينات التكنولوجية في المدارس وتزويدها بتقنيات الاتصال مثل استخدام الإنترنت ليساهم في التعلم الدائم والمستمر؛ إضافة إلى أنه يساعد على البحث والتطوير في مجتمع المعرفة مما يخدم الطالب والمعلم والإدارة والمجتمع (Arthur ،2006، 20) .وإيجاد أنظمة بديلة للأنظمة التقليدية في المدارس تسهم في التطوير والاشتراك في المعرفة، فينبغي أن تتاح لكل شخص فرصة اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لفهم مجتمع المعرفة.وإشراك المعلمين في البرامج التدريبية التي تعمل على تنمية قدراتهم في تقنيات الاتصالات.وإشراكهم في تدريب خارجي منظم مثل حلقات تطوير محترفة، والمؤتمرات، وتبادل التعليم بالمؤسسات الأخرى (Brown، 2008، 36) .وخلق ثقافة منظمة لتأكيد الثقة، تحتاج الإدارة العليا لإدراك نتائج دور الثقة في نقل المعرفة (Dayasindhu ،2002، 13) .والنفاذ إلى المعلومات والمعرفة، وإزالة الحواجز التي تعترض سبيل العاملين بالمدرسة للنفاذ المنصف إلى المعلومات لتفعيلها في الأنشطة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والصحية، والثقافية، والتعليمية، والعلمية في المدرسة.ويجب تدعيمها بمواقع مختلفة للمؤسسات العامة، مثل: المكتبات ودور المحفوظات والمتاحف وغيرها، للوصول إلى المعلومات بسهولة (شاهين، 2007، 10) .ووضع آليات مناسبة لإعادة توزيع المعلومات والمعارف واستخدام الأجهزة وغيرها من البنى التحتية للمؤسسة التعليمية ومشاركتها وإزالة العقبات التي تعترض المساواة في المشاركة.(Fraser 2001،9،) وتطوير نظم التعليم بالمدارس، وتشجيع التعليم والتعلم المستمر لملاحقة تغيرات العصر، وكذلك استعمال الوسائل التقنية الحديثة لإمكانية توسيع نطاق التعليم والتعلم والتدريب مثل استعمال الإنترنت (David & Foray ،2002 ، 25) .

تجسدت مبادرة مجتمع عُمان المعرفي في مركز الابتكار والدعم الذي أسسته هيئة تقنية المعلومات أول مبادرة حكومية من نوعها في السلطنة، فهو يجمع بين خدمات الدعم التقني وابتكار الحلول للمشاريع الإلكترونية، وتدريب وتأهيل المواهب العمانية للابتكار والإبداع الرقمي في آن واحد.ويؤدي المركز دوراً مهماً في نقل المعارف والمهارات والتطبيقات الراقية الحديثة والمتطورة من الأسواق العالمية إلى السوق المحلية، ويسهم في تحسين كفاية البرمجيات والتقنية المستخدمة، إضافة إلى أن المركز يعمل من خلال التدريب والتأهيل للشباب العماني على بناء خبرات وطنية في مجال تقنية المعلومات، بحيث تكون قادرة على تطوير سوق العمل المحلي، وتعزيز الجهود المتواصلة لبناء مجتمع معرفي في السلطنة.فقد درب ما يزيد عن (93) ألف موظف من موظفي الخدمة المدنية وأهلوا للحصول على الشهادة العالمية للحاسوب والإنترنت IC3 وذلك بالتعاون مع وزارة الخدمة المدنية ووزارة التربية والتعليم لمدة ثلاث سنوات 2009 إلى 2011 (الحسيني، 2009، 11) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اتضح من تقرير التنمية الإنسانية العربية أن البلدان العربية تعاني قصوراً واضحاً في اكتساب المعرفة.وعلى الرغم من الإنجازات التي تحققت في مجال التوسع الكمي في التعليم في البلدان العربية منذ منتصف القرن العشرين، فإن الوضع العام للتعليم ما زال متواضعاً مقارنة بإنجازات دول أخرى (شاهين، 2007، 10).

على الرغم من اهتمام سلطنة عمان ببناء مجتمع المعرفة في الآونة الأخيرة من خلال مؤتمر دور الإدارة العربية في بناء مجتمع المعرفة الذي أقيم في مدينة صلالة عام 2005م باعتبار المعرفة هي جوهر العملية الإدارية في الوقت الراهن، وإضافة إلى جهود وزارة التربية والتعليم في تدريب وتعزيز كفاءة الإدارة المدرسية من خلال الدورات والمشاغل التدريبية، فقد تبين من الدراسات السابقة أن بعض المديرين ما زالت تنقصهم الكفاءة الإدارية لتطوير العملية التعليمية، وذلك اتضح من دراسة الحديدي (1998) أنه نتيجة للتطورات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمعلوماتية في كل جوانب الحياة، فقد أصبح مدير المدرسة يبذل مجهوداً كبيراً في القيام بمهماته الإدارية، حيث تتزايد مشكلاتهم وتتعقد يوماً بعد يوم نتيجة لتطور المعرفة وتزاحمها.وفسرت الباحثة ذلك نتيجة افتقار كثير من المديرين للمهارات التكنولوجية والمعرفية التي تعينهم في أداء المهمات الموكلة إليهم بجهد ووقت أقل، كما أنهم يفتقرون إلى مهارات إدارية تتعلق بالتطوير الإداري، والإنماء المهني للمعلمين، والإشراف الفني، والأنشطة التربوية، وشؤون الطلاب، وتطوير المناهج، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، أي أن أدوار مدير المدرسة ومهماته ما زالت تقليدية تخلو من الإبداع الإداري؛ أي أنها تنفيذية أكثر منها تطويرية، ولا تساهم في بناء مجتمع معرفي في المدرسة.

أما دراسة الشبلي (2009) ، فقد أوصت بضرورة تفعيل شبكة الانترنت واستخدامها من قبل الإداريين بوزارة التربية والتعليم، كما أوصت بعقد دورات تدريبية مستمرة للإداريين لضرورة امتلاكهم للمهارات اللازمة لتفعيل تكنولوجيا المعلومات، حيث تساعد على الإبداع الإداري، وضرورة توظيف واستعمال وسائل الاتصال الحديثة مثل البريد الإلكتروني والاتصال من خلال الشبكات الداخلية والإنترنت، كما أن زيادة الطلب الاجتماعي على التعلم من جانب، وتغيّر الوظيفة الاجتماعية للتربية نتيجة للتقدم المعرفي والتقني في المجتمعات الحالية من جانب آخر، إضافة إلى لأن الفجوة المعرفية الواسعة بسبب التطور التكنولوجي والمعلوماتي، أدت إلى تعدد أدوار الإدارة المدرسية، وبالتالي تنوع الأدوار المتوقعة من المدير بحيث أصحبت أكثر شموليةً وعمقاً من أدواره القديمة.

وفي ضوء مشكلة الدراسة يمكن عرض أسئلة الدراسة بالشكل الآتي:

1. ما أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أدوار مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بناء مجتمع المعرفة تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

3. ما الأنموذج المقترح لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان؟

أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

1. تسعى إلى معرفة درجة تطبيق مديري المدارس لأدوارهم في بناء مجتمع المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي..

2. وضع أنموذج مقترح يسهم في تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، تتناسب مع التطور المعرفي السريع في الآونة الأخيرة..

3. من المأمول أن تسهم في بناء مجتمع معرفي في مدارس سلطنة عمان منتج للمعرفة وليس مستهلكاً لها، يسعى لتحقيق تقدم ملموس في التوجه نحو مجتمع المعرفة.

4. ومن المأمول أن تساهم في نشر ثقافة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مدارس سلطنة عمان.

5. ومن المتوقع أن يتعرف المسؤولون إلى أهم التحديات التي تواجه مديري المدارس نحو بناء مجتمع المعرفة في سلطنة عمان.

6. من المتوقع أن يتعرف المسؤولون إلى متطلبات بناء مجتمع المعرفة في المدارس.

7. من المأمول أن يتبنى المسؤولون الأنموذج المقترح لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة، مما يسهم في تقديم الدعم والإسناد لإدارات المدارس.

8. ومن المأمول أن تكشف عن مواصفات ومعايير جديدة لأدوار مديري المدارس في مجتمع المعرفة.

9. ندرة البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الأدبيات التربوية بسلطنة عمان.

أهداف الدارسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. معرفة دور مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بناء مجتمع المعرفة في سلطنة عمان.

2. تقديم أنموذج مقترح لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي.

3. الكشف عن مواصفات ومتطلبات مجتمع المعرفة، وصياغة إطار نظري ومفاهيمي لأبعاده.

4. توضيح دور تقنيات المعلومات، ووسائل العمل إلكترونياً في تفعيل معطيات مجتمع المعرفة في مدارس سلطنة عمان.

5. توضيح دور الإدارة المدرسية في تحديث البنية الاجتماعية والتكنولوجية والتربوية لمدارس التعليم ما بعد الأساسي.

6. تقديم توصيات بناءً على نتائج الدراسة لمديري المدارس والمتخصصين بوزارة التربية والتعليم للاستفادة منها في بناء مجتمع المعرفة في مدارس سلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

◄ **الدور The Role**: مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي يقوم بها الفرد؛ لتحقيق ما هو متوقع منه في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، وتتحدد الأدوار للعاملين من خلال وصف الأعمال والواجبات التي سيقومون بها (عطوي، 2004، 5).

ويقصد به في هذه الدراسة: مجموعة الممارسات والمهمات والجهود والإجراءات في اكتساب المعرفة ونشرها وتخزينها وتطبيقها وإنتاجها التي يقوم بها المديرون في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة.

◄ **المعرفة Knowledge**: هي مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لمعرفة الظواهر والأشياء المحيطة به (رشوان، 2008، 3).

◄ **مجتمع المعرفة Knowledge Society**: هو ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة، والحياة الخاصة، وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية (أبو جزر، 2005، 3) .ويقصد به في هذه الدراسة جميع العاملين بالمدارس: (الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والفنيين، الأخصائيين، والطلاب، وأولياء الأمور...الخ) ذوي الاهتمامات المتقاربة في سلطنة عمان، الذين يعملون على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها في المجالات الإدارية والتربوية والتعليمية بالمدرسة، بحيث يستعملون المعرفة في تسيير أمورهم وفي اتخاذ القرارات السليمة، وخلال هذه العملية يضيفون المزيد إلى هذه المعرفة، ويقومون بتوظيفها كأساس للتنمية البشرية في المدرسة.

◄ **التعليم ما بعد الأساسي Post- basic Education**: نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي في سلطنة عمان (الصف الحادي عشر والثاني عشر) يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلاب بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع؛ قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2010).

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة تطبيق المديرين لأدوارهم لبناء مجتمع في مدارس التعليم ما بعد الأساسي تبعاً للمجالات الآتية: نشر وتبادل المعرفة، واقتناء وتخزين المعرفة، وتشارك المعرفة، وإنتاج المعرفة، وتطبيق المعرفة.
2. **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على عينة من مدارس التعليم ما بعد الأساسي في مناطق سلطنة عمان (الشرقية شمال، والشرقية جنوب، والداخلية، ومحافظة مسقط).
3. **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2010/ 2011م.
4. **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي ومساعديهم في سلطنة عمان.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة عثر على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي

تندرج الدراسة في إطارها، وفيما يأتي استعراض للدراسات الأكثر قرباً أو صلة بموضوع الدراسة الحالية:

اولاً ـ الدراسات العربية:

هدفت دراسة **الحبسي (2011)** إلى تعرف دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى العاملين بمديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان، إضافة إلى الكشف عن أثر متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية لأفراد عينة الدراسة في دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية، و استخدمت الاستبانة أداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة اختيرت عشوائيا من (100) فرد، كما استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل (ألفا كرونباخ) لحساب معامل الثبات للأداة واختبار (T- Test) ، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى العاملين بمديريات التربية والتعليم جاء بدرجة كبيرة جدا في جميع محاور الدراسة، كما جاءت مواصفات القائمين على إدارة المعرفة بدرجة كبيرة، والصعوبات التي تواجه إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، والمؤهل، والخبرة الوظيفية..

كذلك هدفت دراسة **العتيبي (2011)** إلى تعرف معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدارس تعليم البنين بالهيئة الملكية للجبيل، وينبع من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها،.تكونت عينة الدراسة من مديري مدارس الهيئة الملكية ووكلائها في الجبيل والبالغ عددهم (118) فرداً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن معوقات تطبيق المعرفة جاءت في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الأخيرة معوقات توزيع المعرفة جاءت متوسطة، كما أن سبل التغلب على معوقات تطبيق المعرفة جاءت في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الأخيرة سبل التغلب على معوقات تشخيص المعرفة جاءت بدرجة كبيرة أيضاً.ولا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات مديري ووكلاء المدارس حول معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، و المدينة، الخبرة في مجال الإدارة المدرسية.وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات مديري ووكلاء المدارس حول معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة وفقا لمتغير المرحلة الثانوية، وذلك في بعدي (معوقات تشخيص المعرفة ومعوقات توليد المعرفة) لصالح مديري ووكلاء المرحلة الثانوية، وكذلك في بعدي (معوقات اكتساب

المعرفة، ومعوقات خزن المعرفة) لصالح مديري ووكلاء المرحلة الثانوية أيضاً.وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات مديري ووكلاء المدارس حول معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية، وذلك في بعد (معوقات توليد المعرفة) لصالح المديرين والوكلاء الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال إدارة المعرفة..

كذلك أجرى **الهاشمي (2011)** دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسة عمليات إدارة المعرفة في سلطنة عمان، كما تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في قائمة الكفايات والبرنامج التدريبي المقترح، واستخدمت الباحثة أسلوب تحكيم الخبراء في التحقق من صدق كفايات عمليات إدارة المعرفة والبرنامج التدريبي القائم عليها.وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: إن درجة الحاجة للتدريب على الكفايات اللازمة لممارسة عمليات إدارة المعرفة من قبل مديري مدارس التعليم ما الأساسي في سلطنة عمان عالية.وأوصت الدراسة بوضع خطة تربوية تتولاها وزارة التربية والتعليم، لترسيخ مفهوم إدارة المعرفة بكل آلياتها بوصفها تطوراً فكرياً حديثاً في علم الإدارة التربوية من خلال أساليب الأنماء المهني المختلفة، كما أوصت بتبني فلسفة إدارية وأسلوب تنظيمي يدعم إدارة المعرفة من قبل الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وبإجراء دراسة تتناول كفايات أخرى لعمليات إدارة المعرفة لم تتناولها الدراسة الحالية..

وأجرى **الوحشي (2011)** دراسة هدفها معرفة درجة توافر عدد من متطلبات إدارة المعرفة في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر مديري المدارس في سلطنة عمان، وقد شملت الدراسة (39) مدرسة كعينة للدراسة وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات، واعتمد على استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل نتائج الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من أهمها: أن درجة أدارة متطلبات إدارة المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة الظاهرة كبيرة في محوري هيئة التدريس، والإدارة المدرسية ومتوسطة بالنسبة لمحور التكنولوجيا..

وهدفت دراسة **فريحات (2011)** إلى معرفة واقع إدارة المعرفة ودورها في تحسين الكفايات التدريبية للمدربين في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (243) مدرباً ومدربة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، واعتمد الباحث على تطوير استبانة لتكون أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة أدارة عمليات إدارة المعرفة تعزى للنوع في مركز وزارة التربية والتعليم ومديريات تربية إقليم شمال

الأردن، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة توافر عمليات إدارة المعرفة في تحسين كفايات المدربين تعزى للنوع في مركز وزارة التربية والتعليم ومديريات تربية إقليم شمال الأردن، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة توافر عمليات إدارة المعرفة ودرجة أهمية عمليات إدارة المعرفة كما يراها المدربون في مركز وزارة التربية والتعليم ومديريات تربية إقليم شمال الأردن..

هدفت دراسة **البريري (2011)** إلى معرفة دور إدارة المعرفة في إعادة هندسة العمليات بالوحدات الإدارية في جامعة الزقازيق في جمهورية مصر العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات الأولية من أفراد عينة الدراسة مكونة من (50) فقرة تغطي عناصر الدراسة، وفي ضوء ذلك جرى جمع البيانات تحليلها، واختبار الفرضيات باستعمال الحزمة الاحصائية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أبرزها: أن دور إدارة المعرفة في إعادة هندسة العمليات بالوحدات الإدارية في جامعة الزقازيق في جمهورية مصر العربية كان مرتفعاً، كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين إدارة المعرفة في إعادة هندسة العمليات بالوحدات الإدارية في جامعة الزقازيق وبين إعادة الهندسة الإدارية، ووجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين نظام ومراحل إدارة المعرفة، وبين كافة مراحل إعادة هندسة الأعمال وعملياتها كافة في الوحدات الإدارية بجامعة الزقازيق..

كذلك هدفت دراسة **اليحيوي (2011)** إلى معرفة مدى توافر العمليات التنظيمية لإدارة المعرفة الإدارية ودور إدارة المعرفة الإدارية، في فاعلية العمل الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة اختيرت عشوائياً من (536) فرداً من القياديين الإداريين، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن دور إدارة المعرفة الإدارية في فاعلية العمل الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية كان ضعيفاً، وترى القيادات الإدارية أن عملية نظم اكتشاف المعرفة تطبق بدرجة متوسطة، وعملية تخزين المعرفة ونشرها وتطبيقها تطبق في الجامعات السعودية بدرجة ضعيفة..

وأجرى **الخوالدة (2011)** دراسة هدفت إلى تقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة؛ ولتحقيق ذلك طور الباحث أداة مكونة من ستة مجالات، وطبقه على (80) مديراً، ورؤساء الأقسام

في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد استخدم المنهج المسحي التطوري، وقد كانت أبرز نتائج الدراسة: أن دور إدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة كان بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقراتها بين (2.1–2.9) مما يعني ضرورة الأنموذج المقترح.

بينما هدفت دراسة **حسين (2011)** إلى وضع تصور مقترح لتطبيق إدارة المعرفة في إدارة المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية في جمهورية مصر العربية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واُستعملت الاستبانة أداةً للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة اختيرت عشوائياً من (112) مديراً، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن درجة تطبيق إدارة المعرفة في إدارة المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية في جمهورية مصر العربية كان متوسطاً، وضرورة الاعتماد على التصور المقترح لتطبيق إدارة المعرفة في إدارة المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية.

وجاءت دراسة **سعادات وتيم (2011)** بهدف معرفة درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة جنين في فلسطين؛ ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة لجمع المعلومات الأولية من أفراد عينة الدراسة مكونة من (61) فقرة تغطي عناصر الدراسة، حيث وُزّعت على (90) مديراً ومديرة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: أن درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة جنين في فلسطين كان بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة جنين في فلسطين تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة). .

ثانياً ـ الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة كل من «**ديكارفالو وراموس**» **(Ramos, 2001 De Carvalho &)** إلى معرفة مدى مساهمة العلوم القديمة (grey literature) في مجتمع المعرفة، فقد أوضحت الدراسة التطور التاريخي للعلوم القديمة (grey literature) في مجتمع المعرفة خلال القرن المنصرم.ومراحل التطور التي مر بها منذ بدايته في القرن العشرين إلى الوقت الحالي، كما نوقشت بعض المؤسسات التي قامت بدور أساسي في إدارة هذا النوع من العلوم، وتضمنت الدراسة الخطوات الأولية أو الأفكار الأولية في أمريكا اللاتينية والكاريبي، ومن هذه المؤسسات BIREME (مركز الأخبار أو حقائق العلوم الصحية في أمريكا اللاتينية والكاريبي) وهي محاولة مبدئية لمنظمة الصحة الأمريكية (بان) .ومؤسسة

IBTCT (مؤسسة برازيلية للمعلومات عن العلوم والتكنولوجيا) التي قامت وزارة العلوم والتكنولوجيا بإنشائها في 1950 برعاية مجلس الأبحاث والتطور القومي وغيرها من المؤسسات.

كما أجرى **كاموجاوا (Kamogawa, 2003)** دراسة هدفت إلى تقويم سياسة الاصلاح التعليمي في ضوء عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات الماليزية بهدف التوصل إلى انشاء مجتمع معرفي في ماليزيا.تكونت عينة الدراسة من 9000 طالب من جنسيات مختلفة من طلبة الجامعات الماليزية، أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام التكنولوجيا في الإصلاح التعليمي، كما أظهرت ان هذه البرامج ساهمت في تقارب الطلبة المعرفي والثقافي بصورة كبيرة بغض النظر عن نوع الجنس والعرق.

بينما هدفت دراسة «**نيوتن**» **(Newton, 2003)** إلى تعرف مدى توافر إدارة المعرفة في المجالس المدرسية، وقدرة هذه المجالس على إدارة المعرفة عند مواجهتها قرارات صعبة وقدرتها على اتخاذ قرارات حاسمه، وذلك للكشف عن المعرفة المستخدمة في هياكل صنع القرار في ثلاثة مجالس مدرسية طُبقت هذه الدراسة عليها، وبلغ حجم العينة (33) مفحوصاً تمثلت هذه الدراسة الاستقصائية في الكشف عن الأدوار والفلسفات التربوية لدى أعضاء مجلس الإدارة والإداريين والمعتقدات والثقافة التي يمتلكونها، التي تم التوصل عليها من خلال تحليل كثير من البيانات التي جمعت باستخدام أسلوب الملاحظة، والرد على أسئلة الاستبانة المقدمة للمفحوصين.وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: توجد فروق في قواعد المعلومات المستعملة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وتظهر هذه الفروق في إدارة المعارف وتقنية المعرفة والنشاطات المستعملة في الإبداع،.وأن جميع أعضاء الفريق كانوا يتفاعلون بشكل مستمر من خلال تشكيلات الانتقال المعرفي، وكذلك كانوا متفاعلين في عملية نقل المعلومات والمعارف حول إجراءات إدارة المعرفة، وأن بناء القرارات كان يتم على مدى حجم المعرفة التي تغطي موضوعات الهيكلة المستعملة، ثم بعد ذلك تحدد صيغة القرار الواحد لدى كل مجموعة، وكل مجموعة تستخدم وقتاً محدداً لإصدار هذا القرار.

وأجرى «**جليكمان**» **(Glickman, 2004)** دراسة هدفت إلى استقصاء إدارة المعرفة بمدرسة فانكوفر في المقاطعة الشمالية في كندا، كما يتضح من ممارساتها المتصلة بتوليد "معرفة كيف"، والتقاطها ونشرها وتعزيز المهنية الواعية،.وقد كانت هذه الدراسة دراسة مسحية وصفية اعتمدت على توزيع استبانة على عينة بلغت (256) تربوياً، وقد بحثت الدراسة في وضع التعليم في كولومبيا البريطانية والكندية، وخلصت إلى تقديم نموذج

لمديري المدارس بالمقاطعة لاستخدامها في تقويم إدارة المعرفة في مدارسهم، والاهتمام بالكيفية التي يمكن للمعلمين بناء المعارف التعليمية والتقاطها وتقاسمها، حيث تبين من خلال الدراسة أن التربويين كادت معرفتهم بممارسة أفكارهم التعليمية يمكن أن تظهر وتكون قابلة للتحسين، يرجع ذلك إلى تجاهل النظام التعليمي للممارسات التعليمية وخاصة ذات الصلة بأساليب التغيير والاستقصاء، ومن خلال النموذج المقدم يمكن للمديرين أن يتعلموا كيف يديرون عمليات ونشاطات إدارة المعرفة.

أما دراسة "**جون**" **(John, 2004)** فهدفت إلى تجديد الممارسات الديمقراطية في مجتمعات المعرفة، وقياس فاعلية السياسة المستخدمة للممارسات الديمقراطية.وبنيت أداة الدارسة نتيجة البحث الاجتماعي لـ: (19) دولة أوروبية.وأوضحت أهمية سياسات المجتمعات المعرفية بشكل عام، حيث استخدمت الدراسة أسلوب المناظرة حول أهمية المجتمعات المعرفية للعامة.وحددت الدراسة المؤثر الرئيس للنمو والتطور المعرفي عن طريق توفير طلب معلومات سياسية إلكترونية واتصالية، إضافة إلى أهمية توجيهها السياسي، وأوصت الدراسة بضرورة اتخاذ الإجراءات الإلكترونية الفعالة أكثر من القنوات المألوفة للمشاركة متمثلة في التصويت والمشاركة.وقد ركزت الدراسة خاصة على التقويم في المملكة المتحدة، التي تضمنت التأثير في التصويت الالكتروني في الانتخابات السياسية.

كذلك هدفت دراسة "**كيرنز**" **(Kearns , 2004)** إلى البحث عن الاتجاهات الرئيسة في التعليم، ودوره في بناء قاعدة المعرفة للممارسات السياسية والتربوية، وللبحث عن الطرق التي تمكن البحث ليكون أساس المعرفة في سياسة التعليم، وعن تأثير البحث العلمي على الممارسة السياسية التربوية بشكل متصاعد، فقد لجأ الباحث فيها إلى المقارنة والتحليل، حيث طبق الباحث الدراسة على بلدان في أوروبا وأمريكا الشمالية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وقد اتضح من نتائج الدراسة مدى التقدم الملحوظ في السياسة والممارسة التربوية في التعليم في أوروبا وأمريكا الشمالية، حيث إن الولايات المتحدة على سبيل المثال أسست معهد علوم التعليم في وزارة التربية لتقوية دور البحث في إصلاح التعليم، كما تم مقارنة تأثير البحث في التعليم في أغلب الأحيان بتأثير البحث في القطاعات الأخرى مثل الصحة.إضافة إلى هذه المواضيع المركزية هناك موضوعان رئيسيان آخران تم التعرض لهما في هذه الدراسة مثل القلق المتصاعد لتقوية الترابط الدولي من خلال قاعدة معلومات عامة تعزز جميع قطاعات التعليم والتدريب، كما بحثت الدراسة في نتائج الاتجاهات لعمل مكاتب بحث مثل المركز الوطني لبحث التعليم المهني.

وأجرى **رجاسينغام (Rajasingham, 2004)** دراسة هدفت إلى اقتراح أنموذج فعال لتأسيس جامعة مستقبلية تمتلك الاحتياجات التعليمية اللازمة لتأسيس مجتمع معرفي عالمي.وقد اظهرت الدراسة ضرورة تحسين مهارات الطلبة وتأهيلهم للعمل في ظل مجتمع معرفي منتج.كما أظهرت النتائج أهمية طرح نماذج جديدة للتعليم الجامعي يركز على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بنيته التحتية، وإيلاء أهمية للاتجاه للتدريس المعرفي لأهمية المعرفة في دعم الميزة التنافسية للمجتمع.

وأجرى **سافستورم (Safstorm, 2005)** دراسة بعنوان: « مجتمع المعرفة الاوروبي وتراجع سيطرة الدولة على التعليم »: حالة السويد وهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى بيان اوجه العلاقة بين التعليم والدولة وذلك من خلال دراسة نمط جديد من انماط التعليم في السويد والمتعلق بمصطلحات مثل: التعليم مدى الحياة ومجتمع المعرفة ،وان ذلك لا يمكن ان يتحقق إلا من خلال تطبيق للمبادئ الديمقراطية وترك الحريات لأفراد المجتمع في المجال التعليمي.

وأجرى كل من **جيربت وزاهيرا (Gibert & Zaharia, 2005)** دراسة حول المشاريع الجامعية وعلاقتها بتحقيق مجتمع المعرفة، وأجريت الدراسة في نيوزيلندا، وقد كان الباحثان يهدفان إلى مدى إسهام المشاريع الجامعية في تحقق مجتمع المعرفة.وقد توصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى التأكيد على أن بناء مجتمع المعرفة وبالتالي تحقق اقتصاد المعرفة يتطلب تغيراً جذرياً في أبعاد وجوانب العلاقة بين كل من الجامعات وميدان الصناعة، ويؤكد ذلك ارتفاع الطلب على التعليم العالي وتدويل التعليم العالي.

وأجرى "**لي**" **(LEE, 2010)** دراسة هدفت إلى حصر نماذج إدارة المعرفة الموجودة واقتراح نموذج للمدارس التايوانية يتناسب مع القيود والثقافة التنظيمية الخاصة بهذه المدارس، وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة لمدة (30) يوماً تجريبية في المدارس الثانوية في تايوان لدراسة حالة الأساليب المستخدمة بما في ذلك مسح الارتياح والنوعية وتحليل المضمون لمناقشة المعارف والمقابلات غير المنظمة لاستكشاف التقدم المحرز للأداء، والقيود المفروضة على تنفيذ إدارة المعرفة (PKMSS) ، وقد اعتمدت الدراسة على معامل "ألفا كرونباخ" لتحليل نتائج الاستبانة الذي استخدم "مقياس ليكرت" الخماسي،. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من أوجه القصور مع إدارة المعرفة الحالية منها: تصنيف المعرفة المحدودة، ومحدودية تنوع المحتوى المعرفي.وقد أوصت الدراسة بتصميم آليات للمدرسة في إدارة المعرفة تسمح للمعلمين بتصنيف المعرفة المهنية بمرونة، يمكن لهذه الآليات تحسين وضوح وشمولية خريطة المعرفة، أن يتكامل تنوع المحتوى المعرفي مع مجالات المعرفة.

كذلك أجرى «**بروير**» **(Brewer, 2011)** دراسة هدفت إلى تحديد العلاقات بين العمليات التنظيمية والأنشطة المتعلقة بالموارد البشرية وأنشطة إدارة المعرفة، وقد درس الباحث العلاقة بين مبادئ إدارة المعرفة وأنشطة إدارة الموارد البشرية وفقاً لتصنيف بلوم لتخطيط وتقويم الأهداف التعليمية المنقح بكلية إدارة الأعمال بجامعة إيستيركينتوكي بالاعتماد على نموذج نظري مقترح، وقد تمثلت نتائج الدراسة في أن منظمات الأعمال التجارية والتعليمية يجب أن تركز على إنشاء وتطوير العاملين في مجال المعرفة، التي يمكن أن تنجح وتتفوق في بيئة تنافسية عالمية، ولذلك فإن أنشطة إدارة الموارد البشرية وأنشطة تطوير البرامج والمناهج يجب أن تركز على ترسيخ المعارف والمهارات والقدرات للأصول البشرية وتحسينها وتقويمها، كما يجب أن تحدد المنظمات أبعاد المعرفة الضرورية لتوفير الجودة التعليمية في برامج تطوير الطلبة الموجودين في مجال المعرفة.إضافة إلى ذلك أن كلا النوعين من المنظمات بحاجة إلى أشخاص يمتازون بالقدرة على التعلم مدى الحياة من أجل دعم أوضاعهم وتحسينها.

ويتضح لنا من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يأتي:

1. استعملت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبة هذا النوع من الدراسات، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات التي تتعلق بالدراسة.

2. ندرة الدراسات التي تناولت بناء أنموذج لتطوير أدوار مديري المدارس في مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان التي تمارس أنشطة مهمة ومؤثرة في حياة المجتمع و تضم أعداداً كبيرة من الطلبة.

3. استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملي المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة، مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضا الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها، وبخاصة دراسات كل من (ابو جزر، 2005؛ والوحشي، 2005، والقطارنة، 2007؛ سعادات وتيم؛ 2011؛ والعتيبي، 2001).

4. تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة: في كونها تعدّ دراسة تحليلية نظمية لأدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، كذلك في وضع أنموذج لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم المنهج الوصفي في الدراسة، الذي ينطلق من أدوار مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بناء مجتمع المعرفة في سلطنة عمان.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين ومساعديهم العاملين بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظات السلطنة جميعها وهي: (مسقط، والبريمي، وظفار، ومسندم، والشرقية شمال، والشرقية جنوب، والداخلية، والظاهرة، والوسطى، والباطنة جنوب، والباطنة شمال) التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2010/ 2011) ، والبالغ عددهم (500) منهم (249) مديراً، و (251) مساعد مدير وفقاً للإحصاء السنوي بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي.(وزارة التربية والتعليم، 2010).

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة باستخدام العينة العشوائية البسيطة لفئة المديرين ومساعديهم بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، حيث بلغ عددهم الإجمالي (170) مديراً ومساعداً، وقد استرجعت (70) استبانة لفئة المديرين و 87 استبانة لفئة المساعدين، أي بلغ عدد الاستبانات الصالحة للدارسة (157) استبانة.

أداة الدراسة:

أعدّ الباحثان أداة الدراسة وطوراها بالاعتماد على الدراسات السابقة مثل دراسة (أبو جزر، 2005) ، ودراسة (القطارنة، 2006) ، ودراسة (بيدس، 2007) ، ، وهي عبارة عن استبانة تكونت من جزأين، الجزء الأول اشتمل على بيانات شخصية خاصة بأفراد عينة الدراسة والمتصلة بالمتغيرات المستقلة وهي: (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والخبرة) ، أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد تضمن (53) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

واستعمل السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة على النحو الآتي:

1. (1 –1،8) دّل ذلك على تطبيق الدور بدرجة منخفضة جداً.
2. (1.9–2.6) دّل ذلك على تطبيق الدور بدرجة منخفضة.
3. (2.7–3.4) دّل ذلك على تطبيق الدور بدرجة متوسطة.
4. (3.5–4.2) دّل ذلك على تطبيق الدور بدرجة عالية.
5. (4.3–5) دّل ذلك على تطبيق الدور بدرجة عالية جدًا.

اعتمد في هذا المقياس على المعادلة الآتية طول الفئة = (القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة (÷ 5) للحصول على خمس فئات متساوية طول الفئة = (5 – 1) ÷ 5 = 0،8

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة عرض الباحثان الاستبانة المكونة من (60) فقرة على مجموعة من المحكمين، ممن لهم علاقة بموضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وبلغ عددهم 13 محكمًا.وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من حيث: دقة فقرات الاستبانة، والصياغة اللغوية لفقراتها ووضوحها.وفي ضوء ما ورد من المحكمين من آراء وملاحظات، أجريت التعديلات المناسبة بتعديل بعض الفقرات، أو إعادة صياغتها لتتناسب والمجال الذي وضعت من أجله.وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (54) فقرة بعد موافقة 90% من أعضاء لجنة التحكيم عليها.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لمجالات الدراسة جميعا.والجدول الآتي يبين معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة:

الجدول (1)

معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الأداة

المجال	كرونباخ ألفا
دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة	0,83
دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة	0,87
دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة	0,76
دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة	0,89
دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة	0,93
معامل الإتساق الكلي	0,96

حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.96) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

المعالجة الإحصائية:

بعد تجميع الاستبانات أدخلت البيانات باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدمت اختبار (T- Test) لمتغير النوع، إضافة إلى اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير المسمى الوظيفي ومتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة.

عرض النتائج ومناقشتها:

◄ عرض نتائج السؤال الاول: **ما أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الدراسة تبعاً للمجال الذي أدرجت تحته الفقرة. عُرضت النتائج المتعلقة بهذا السؤال تبعاً لمجالات الدراسة الخمسة لكل مجال بمفرده. وتوضح الجداول (2–6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق المديرين لأدوارهم في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
11	يوجه العاملين نحو الأمانة العلمية في نقل المعرفة ونشرها	3,69	0,478	1	عالية
9	يشجع العاملين على تبادل الآراء والأفكار بين تخصصاتهم	3,69	0.505	2	عالية
10	يوفر الأدوات والوسائل المناسبة التي تساعد على تبادل المعرفة بين العاملين	3,64	0,481	3	عالية
1	يسهم في نشر الثقافة المعرفية بين العاملين بالمدرسة	3,29	0,510	4	متوسطة
2	يشجع العاملين على الإنماء المهني في المجال المعرفي	3,28	0,465	5	متوسطة
3	يعقد دورات تدريبية لكيفية استخدام المعرفة في العملية التعليمية	3,18	0,431	6	متوسطة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
8	يشجع العاملين على نقل خبراتهم لزملائهم خلال المشاغل التدريبية في المدرسة	3,14	0,383	7	متوسطة
4	ينشر الثقافة الإلكترونية في المدرسة	3,13	0,388	8	متوسطة
7	يُسهم في تفاعل العاملين داخل المدرسة من خلال المحادثات الإلكترونية	3,09	0,398	9	متوسطة
6	يعمل البريد الإلكتروني على نشر وتبادل المعرفة في المدرسة وخارجها	2,52	0,637	10	منخفضة
5	يفعل الشبكة المحلية في المدرسة لتبادل المعرفة بين العاملين	2,43	0,653	11	منخفضة
11-1	**المتوسط العام**	3,19	0,48	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (2) أن أدوار مدير المدرسة في نشر تبادل المعرفة جاءت بدرجة متوسطة كما هو واضح من المتوسط العام لهذا المجال الذي بلغت قيمته (3،19)، وانحراف معياري (0،48) .أما الفقرات فقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (3،69) في الحد الأعلى و (2،43) في الحد الأدنى.حيث حصلت الفقرة: «يوجه العاملين نحو الأمانة العلمية في نقل المعرفة ونشرها» على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (3،69) وانحراف معياري (0،478) ، وجاءت فقرة: «يشجع العاملين على تبادل الآراء والأفكار بين تخصصاتهم» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3،69) وانحراف معياري (0،505) ، وحصلت فقرة: «يعمل البريد الإلكتروني على نشر وتبادل المعرفة في المدرسة وخارجها» على المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2،52) وانحراف معياري (0،637) ، بينما جاءت فقرة: «يفعل الشبكة المحلية في المدرسة لتبادل المعرفة بين العاملين» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2،43) وانحراف معياري (0،653).وبشكل عام فإن دور مديري المدارس في نشر المعرفة وتبادلها في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان قد جاء متوسطًا بمتوسط حسابي (3.19) .

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الشبكة المحلية تحتاج أفرادًا متخصصين ذوي مهارات خاصة في نظم المعلومات؛ لتصميم موقع الشبكة المحلية، وربط الأجهزة ببعض، وتفعيلها ومتابعتها دائماً، وقد يُعزى ذلك إلى أن معظم مديري المدارس يعتمدون على الطرق التقليدية في نشر المعارف وتبادلها، كالاعتماد على أسلوب المحاضرات في الطابور المدرسي أو توزيع نشرات على العاملين بالمدرسة جميعهم، أو إقامة الاجتماعات في وقت الحصص الدراسية، وقد يرجع ذلك لأسباب عدة منها: قلة خبرة مدير المدرسة بتفعيل

البريد الإلكتروني، ونقص في قواعد البيانات عن بيانات البريد الإلكتروني لجميع العاملين بالمدرسة، وبعض العاملين (معلمين، وفنيين، وطلاب، الخ) ليس لديهم بريد الإلكتروني. وقد يعزى ذلك إلى أن بعض مديري المدارس يرى أن المحادثات الإلكترونية مجرد مضيعة للوقت، ويعتقد أن التفاعل يتم فقط في قاعات الدراسة، وقد لا يعي مدير المدرسة فوائد المحادثات الإلكترونية وأهميتها، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (العتيبي، 2011) .ولكنها تتعارض مع نتيجة دراسة (الحبسي، 2011) .

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
20	يشجع العاملين على الالتحاق بالبرامج التدريبية داخل وخارج المدرسة	3,75	0,565	1	عالية
19	يستعين بخبرات جديدة من خارج المدرسة لنقل الخبرات الجديدة للعاملين داخل المدرسة	3,24	0,441	2	متوسطة
22	يوثق المعرفة الجديدة والمكتسبة لأي مشروع تقوم به المدرسة	3,22	0,501	3	متوسطة
18	يوفر مكتبة إلكترونية تحتوي على قواعد البيانات والمعلومات	3,20	0,445	4	متوسطة
12	يعتمد على قواعد البيانات لتخزين المعلومات واسترجاعها في عمليات اتخاذ القرار	3,17	0,406	5	متوسطة
16	يقوم بالرصد المنظم والمستمر للمعرفة المتاحة والمتجددة من مصادرها المختلفة	3,17	0,421	6	متوسطة
17	ينظم المعرفة الصريحة مثل اللوائح والإجراءات بطريقة يسهل وصول الموظفين إليها	3,16	0,367	7	متوسطة
14	يحافظ على السجلات والوثائق التي تحتوي على المعرفة	3,11	0,402	8	متوسطة
13	يستخدم كل ما هو مستحدث من تكنولوجيا المعلومات لتنظيم البيانات	3,10	0,405	9	متوسطة
15	يسعى دائما للحصول على المعلومات الجديدة والاحتفاظ به	3,10	0,405	10	متوسطة
23	يسهم في توفير الكوادر الفنية من ذوي الخبرات للمدرسة	2,56	0,624	11	منخفضة
21	يعمل على توثيق المشكلات التي يواجهها وطرق حلها للاستفادة منها لاحقاً	2,46	0,636	12	منخفضة
23-11	**المتوسط العام**	3,1	0,47	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن هذا المجال أظهر درجات متوسطة في تطبيق أدوار المديرين في اقتناء المعرفة وتخزينها؛ حيث حصل على متوسطات حسابية تراوحت بين (3،75) في الحد الأعلى، و (2،46) في الحد الأدنى، حيث حصلت الفقرة: «يشجع العاملين على الالتحاق بالبرامج التدريبية داخل المدرسة وخارجها» على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (3،75) وانحراف معياري (0،565) ، وجاءت فقرة: «يستعين بخبرات جديدة من خارج المدرسة لنقل الخبرات الجديدة للعاملين داخل المدرسة» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3،24) وانحراف معياري (0،441) ، في حين حصلت الفقرة: «يسعى دائما للحصول على المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها» على المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3،10) وانحراف معياري (0،405) ، بينما جاءت الفقرة: «يسهم في توفير الكوادر الفنية من ذوي الخبرات للمدرسة» في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (2،56) وانحراف معياري (0،624) ، وحصلت الفقرة: "يعمل على توثيق المشكلات التي يواجها وطرق حلها للاستفادة منها لاحقاً" على المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي (2،46) وانحراف معياري (0،636) ، وبشكل عام فإن دور مديري المدارس في اقتناء المعرفة وتخزينها بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان جاء متوسطاً بمتوسط حسابي (3.1) .

وقد يُعزى ذلك إلى ضعف إدارك مديري المدارس لأهمية توثيق المشكلات وطرق حلها، حتى يستفيد من هذه الخبرة لمواجهة مشكلات أخرى مشابهة، وكثرة مهمات المدير إلى حد لا يتوافر لديه الوقت لتوثيقها.وعدم امتلاكهم السلطة والصلاحيات لاختيار الكوادر ذوي الخبرات للمدرسة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة الكوادر الفنية المتخصصة ذوي الخبرات والمهارات التقنية المتوافرة في مدارس سلطنة عمان، وهذا ما يوضح حصول الفقرة على درجة تطبيق منخفضة.وقد يعزى ذلك أيضاً إلى اعتقاد مدير المدرسة بأن الحصول على المعلومات ليس من مهماته، إذ لا يتوافر لديه الوقت ليطلع على المستجدات الجديدة من تجارب تربوية لكثرة مشاغله اليومية، وقد لا يدرك أهمية الحصول على المعلومات الجديدة ومدى الاستفادة منها في التجارب الجديدة بالمدرسة.وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (سعادات وتيم، 2011) ، ولكنها تتعارض مع نتيجة دراسة (الوحشي، 2011) .

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
24	يسهم في توفير نظام الإنترنت في المدرسة	3,56	0,511	1	عالية

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
33	يشرك العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بمشكلات المدرسة	3,55	0,499	2	عالية
32	يشرك العاملين في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها	3,50	0,524	3	عالية
28	يشجع العاملين في المدرسة على اكتساب المعرفة الجديدة	3,29	0,454	4	متوسطة
29	يعمل على إزالة الحواجز بين الإدارة والعاملين بالمدرسة	3,24	0,441	5	متوسطة
27	يوفر إمكانية وصول العاملين إلى قواعد البيانات بسهولة ويسر	3,17	0,441	6	متوسطة
31	يتواصل مع المؤسسات والهيئات التدريبية في المجتمع المحلي	3,10	0,469	7	متوسطة
26	يوفر آليات الحوار المفتوح بين العاملين بالطرق الإلكترونية مثل (البريد الإلكتروني، الدردشة الإلكترونية، المنتديات، التعلم الإلكتروني)	3,08	0,513	8	متوسطة
25	يوفر بعض الدوريات العلمية في المدرسة	3,04	0,492	9	متوسطة
30	يفعل المشاركة المجتمعية إلكترونيا	2,82	0,583	10	متوسطة
33-24	**المتوسط العام**	3,23	0,4927	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن هذا المجال أظهر درجات متوسطة في تطبيق أدوار المديرين في تشارك المعرفة؛ حيث حصل على متوسطات حسابية تراوحت بين (3،56) في الحد الأعلى، و (2،82) في الحد الأدنى، حيث حصلت الفقرة: «يسهم في توفير نظام الإنترنت في المدرسة» على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (3،56) وانحراف معياري (0،511) ، وجاءت فقرة: «يشرك العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بمشكلات المدرسة» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3،55) وانحراف معياري (0،449) ، بينما جاءت الفقرة: «يوفر بعض الدوريات العلمية في المدرسة» في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3،04) وانحراف معياري (0،492) ، وحصلت الفقرة: "يفعل المشاركة المجتمعية إلكترونيا" على المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2،82) وانحراف معياري (0،583) ، وبشكل عام فإن دور مديري المدارس في تشارك المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان جاء متوسطاً بمتوسط حسابي (3،23) .

وقد يعزى ذلك إلى صعوبة تفعيل المديرين للمشاركة المجتمعية عن طريق البريد الإلكتروني، والمحادثات الإلكترونية، والمدونات الإلكترونية، أو عن طريق البوابة التعليمية لوزارة التربية والتعليم للأسباب الآتية: قلة الحواسيب لدى أولياء الأمور، وغالبية أولياء الأمور ليس لديهم بريد إلكتروني والأمية التكنولوجية لدى بعض أولياء الأمور، وتفضيل المدير للمشاركة المجتمعية المباشرة بالمدرسة، وقصور في تدوين البريد الإلكتروني

في قاعدة البيانات الخاصة بأولياء أمور الطلاب في برنامج الإدارة المدرسية الخاص بالمدرسة، وعدم تصميم مدير المدرسة لموقع خاص أو مدونة للمدرسة لطرح الآراء والأفكار والمشاريع الجديدة والمشكلات التي تتعرض لها المدرسة لمشاركة أولياء الأمور بآرائهم وخبراتهم في جميع المجالات المتعددة.كذلك قد يعزى إلى اعتقاد مديري المدارس باكتفاء المعلمين والطلبة والمناهج الدراسية والكتب الموجودة في مركز مصادر التعلم. كذلك يعزى إلى أن التعليم عبر شبكة الإنترنت ما يزال ضئيلاً جداً في مدارس سلطنة عمان؛ مما لا يساعد مديري المدارس على تطبيق التعلم الإلكتروني، وقد يعزى إلى محدودية توظيف المعلوماتية في نطاق آليات الحوار وتشارك المعرفة وقدرات الإدارة والعاملين بالمدارس في مجال التقنية.وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (سعادات وتيم، 2011) ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحبسي، 2011) .

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
34	يشجع العاملين على الابتكار	3,59	0,507	1	عالية
37	يخصص جزءاً من ميزانية المدرسة في مشاريع تسهم في إنتاج المعرفة	3,57	0,557	2	عالية
44	يعمل على تطوير المختبرات العلمية	3,15	0,405	3	متوسطة
35	يشجع العاملين على التجريب	3,14	0,383	4	متوسطة
43	يدرك أهمية المعرفة في دعم الأنشطة الإدارية	3,13	0,353	5	متوسطة
42	يقوم بتحديث المعرفة باستمرار	3,12	0,381	6	متوسطة
36	يسهم في تنفيذ خطط التطوير مثل برنامج التنمية المعرفية	3,10	0,379	7	متوسطة
41	يزود المدرسة بالبرمجيات المناسبة لتوفير المعرفة الضرورية لعملية اتخاذ القرارات	2,38	0,604	9	منخفضة
38	يصدر نشرات شهرية بالمستجدات المدرسية	2,38	0,604	8	منخفضة
39	يزيد الإنفاق على البحث العلمي	2,35	0,587	10	منخفضة
40	يشجع العاملين على كتابة البحث العلمي	2,34	0,561	11	منخفضة
44-34	**المتوسط العام**	2,93	0,484	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن أدوار مدير المدرسة في إنتاج المعرفة جاءت بدرجة متوسطة كما هو واضح من المتوسط العام لهذا المجال، الذي بلغت قيمته (2،93) وانحراف معياري (0،484) .أما الفقرات فقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (3،59) في الحد الأعلى و (2،34) في الحد الأدنى.حيث حصلت الفقرة: «يشجع العاملين على الابتكار»على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (3،59) وانحراف معياري (0،507) ، وجاءت فقرة: «يخصص جزءًا من ميزانية المدرسة في مشاريع تسهم في إنتاج المعرفة» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3،57) وانحراف معياري (0،557) ، وحصلت فقرة: «يزيد الإنفاق على البحث العلمي» على المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2،35) وانحراف معياري (0،587) ، بينما جاءت فقرة: «يشجع العاملين على كتابة البحث العلمي» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2،34) وانحراف معياري (0،561) .وبشكل عام، فإن دور مديري المدارس في إنتاج المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان جاء متوسطًا بمتوسط حسابي (3.23) .وقد يعزى ذلك إلى أن بعض الإدارات لا تعي قيمة البحث العلمي في إنتاج المعرفة وتطوير التعليم وتنمية القدرات للعاملين، كذلك قد يعزى ذلك إلى أن المديرين ما زالوا يعتمدون على الطرق التقليدية في عملية اتخاذ القرار التي تعتمد على الخبرة والتجربة الشخصية؛ بسبب عدم الوعي بأهمية البرمجيات والنظم التكنولوجية وكيفية استخدامها في عمليات اتخاذ القرار من قبل المديرين، وقد يكون بسبب عدم وجود الكوادر البشرية المتفرغة والمؤهلة لتصميم نوعية من البرمجيات التي تناسب التحديات التربوية والإدارية والتعليمية في المدارس، وقد يكون المدير بعيداً عن الواقع والتطور العلمي للأنظمة الذكية، ولذلك يخشى بعض المديرين من إدخال البرمجيات الحديثة لعدم معرفتهم بها.وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (سعادات وتيم، 2011) ، وتتعارض مع نتيجة دراسة (الوحشي، 2011) .

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
50	يوجه العاملين إلى استخدام التكنولوجيا في انجاز أعمالهم اليومية	3,15	0,361	1	متوسطة
47	يخصص قاعات مناسبة ومجهزة لتدريب العاملين على استخدام المعرفة	3,14	0,366	2	متوسطة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
48	يساعد العاملين على التطوير المعرفي الذاتي	3,13	0,377	3	متوسطة
46	يوظف تقنيات المعلومات والاتصالات في المدرسة لتحسين أداء العمليات التعليمية	3,11	0,339	4	متوسطة
49	يستخدم النماذج الرياضية والإحصائية لتحسين الأداء المدرسي	2,54	0,615	5	منخفضة
52	يستخدم المعرفة في تطوير الأنظمة المدرسية	2,42	0,601	6	منخفضة
53	يشجع العاملين على تطبيق التجارب الناجحة في مجال التربية والتعليم	2,40	0,576	7	منخفضة
45	يعقد بعض الاجتماعات إلكترونيا	2,39	0,586	8	منخفضة
51	يستخدم أسلوب البحث العلمي لابتكار المعرفة الجديدة لتحقيق أهداف المدرسة	2,34	0,561	9	منخفضة
54	يجعل تطبيق المعرفة من ثقافة المدرسة	2,34	0,594	10	منخفضة
54-45	**المتوسط العام**	2,7	0,498	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن أدوار مدير المدرسة في تطبيق المعرفة جاءت بدرجة متوسطة كما هو واضح من المتوسط العام لهذا المجال الذي بلغت قيمته (2،7) وانحراف معياري (0،498).أما الفقرات فقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (3،15) في الحد الأعلى و (2،34) في الحد الأدنى.حيث حصلت الفقرة: «يوجه العاملين إلى استعمال التكنولوجيا في انجاز أعمالهم اليومية» على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (3،15) وانحراف معياري (0،361) ، وحصلت فقرة: «يستعمل أسلوب البحث العلمي لابتكار المعرفة الجديدة لتحقيق أهداف المدرسة» على المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2،35) وانحراف معياري (0،587) بينما جاءت فقرة: «يجعل تطبيق المعرفة من ثقافة المدرسة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2،34) وانحراف معياري (0،594).وبشكل عام فإن دور مديري المدارس في تطبيق المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان قد جاء متوسطاً بمتوسط حسابي (3.23) .وقد يعزى ذلك إلى اعتماد مديري المدارس على تجاربهم وخبرتهم الشخصية في وضع خطط وميزانيات المشاريع المعرفية المدرسية، وقد لا يتوافر الوقت اللازم لاستخدام أسلوب البحث العلمي لابتكار المعارف الجديدة لكثرة الأعباء المدرسية التي تثقل كاهل مديري المدارس والعاملين.وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أسباب عدة منها ضعف في بعض المهارات التقنية لمديري المدارس والعاملين كاستخدام الدردشة الإلكترونية الجماعية في عقد بعض الاجتماعات في أثناء الدوام الرسمي أو خارجة، أو

قصور البنية التحتية التكنولوجية للاتصالات في مدارس السلطنة.وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (سعادات وتيم، 2011) ، وتتعارض مع نتيجة دراسة (العتيبي، 2011) .

◄ عرض نتائج السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أدوار مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بناء مجتمع المعرفة تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار T- Test (T).وتبين الجداول (7–10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) لمعرفة الفروق الإحصائية بين أفراد العينة في مجالات الدراسة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية مثل النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي.

الجدول (7)

نتائج اختبار T- Test (T)لمعرفة الفروق في درجة تطبيق المدراء لأدوارهم في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	الذكور		الإناث		قيمة (t)	دلالة (t)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة	3,19	0,304	3,18	0,293	0,189	0,718	غير دال
دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة	3,09	0,209	3,11	0,318	- 0,320	0,032	دال
دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة	3,25	0,281	3,21	0,271	1,043	0,756	غير دال
دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة	2,87	0,341	2,99	0,325	2,259	0,253	غير دال
دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة	2,62	0,40	2,78	0,382	- 2,259	0,493	غير دال
الدرجة الكلية	3,01	0,289	3,06	0,281	- 1,029	0,135	غير دال

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول (7) ما يأتي:

فيما يتعلق بالمجال الأول (دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة) بلغ المتوسط الحسابي (3،19) والانحراف المعياري بلغ (0،304) لدى الذكور، أما للإناث بلغ المتوسط الحسابي (3،18) والانحراف المعياري (0،293) ، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على هذا المجال تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

أما فيما يتعلق بالمجال الثاني: (دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة) بلغ المتوسط الحسابي (3،09) بانحراف معياري (0،209) لدى الذكور، أما لدى الإناث فبلغ المتوسط الحسابي (3،11) وانحراف معياري (0،318) ، وجد من الجدول أن قيمة (0،320 –) (t) بمستوى دلالة (0،032) واتضح في هذا المجال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05 ≥α) لصالح الإناث في ضوء نتائج الدراسة لدور مدير المدرسة في اقتناء المعرفة وتخزينها.وكان المجال الثالث: (دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة) غير دال إحصائياً حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال لدى الذكور (3،25) بانحراف معياري (0،281) ، في حين كان المتوسط الحسابي لدى الإناث (3،21) والانحراف المعياري (0،271) .وكذلك كان المجال الرابع: (دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة) غير دال إحصائياً؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي (2،87) وانحراف معياري (0،341) للذكور، وقد بلغ المتوسط الحسابي (2،99) وانحراف معياري (0،325) للإناث. وقد جاء المجال الخامس والأخير (دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة) غير دال إحصائياً حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال لدى الذكور (2،62) بانحراف معياري (0،40) ، في حين كان المتوسط الحسابي لدى الإناث (2،78) والانحراف المعياري (0،382) .وفيما يتعلق بالمجموع الكلي لمجالات الدراسة بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3،01) والانحراف المعياري (0،289) .ولدى الإناث بلغ المتوسط الحسابي (3،06) والانحراف المعياري (0،281) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.وقد يعزى ذلك إلى أسباب عدة منها: إن جميع أفراد العينة من مديري المدارس ومساعديهم سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً تعرضوا تقريباً للدورات التدريبية ذاتها المتعلقة بالإدارة والتعليم وتنمية المهارات التكنولوجية والمعرفية وغيرها.إضافة إلى أن مركزية الإدارة العليا تجعل من الإدارات المدرسية منفذة لمشاريع الوزارة وبرامجها؛ وهذا لا يساعد أياً من أفراد العينة على الابتكار في أي مجالات أخرى، مما يظهر عدم وجود فروق بين الجنسين.وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة (الوحشي، 2011) .

الجدول (8)

نتائج اختبار T- Test (T) لمعرفة الفروق في درجة تطبيق المدراء لأدوارهم في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المتغير	مدير		مساعد مدير		قيمة (t)	دلالة (t)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة	3,20	0,341	3,18	0,260	0,553	0,033	دال

المتغير	مدير		مساعد مدير		قيمة (t)	دلالة (t)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة	3,12	0,339	3,09	0,271	0,522	0,150	غير دال
دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة	3,24	0,303	3,22	0,265	0,286	0,214	غير دال
دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة	2,94	0,392	2,92	0,288	0,355	0,026	دال
دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة	2,72	0,449	2,68	0,353	0,515	0,080	غير دال
الدرجة الكلية	3,05	0,333	3,02	0,242	0,500	0,025	دال

يلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

فيما يتعلق بالمجال الأول (دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة) بلغ المتوسط الحسابي (3،20) والانحراف المعياري بلغ (0،341) لمسمى مدير، أما لدى مسمى مساعد مدير فبلغ المتوسط الحسابي (3،18) والانحراف المعياري (0،260) ، وحيث كانت قيمة (t) (0،553) بمستوى دلالة (0،033) واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المديرين في ضوء نتائج الدراسة.أما فيما يتعلق بالمجال الثاني (دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة) كان غير دال إحصائياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3،12) بانحراف معياري (0،339) للمدير، أما مسمى مساعد المدير فبلغ المتوسط الحسابي (3،09) وانحراف معياري (0،271) .وكذلك كان المجال الثالث (دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة) غير دال إحصائياً حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال للمدير (3،24) بانحراف معياري (0،303) ، في حين كان المتوسط الحسابي لمساعد المدير (3،22) والانحراف المعياري (0،265) .أما المجال الرابع (دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة) بلغ المتوسط الحسابي (2،94) وانحراف معياري (0،392) للمدير، وقد بلغ المتوسط الحسابي (2،92) وانحراف معياري (0،288) لمساعد المدير.وجد من الجدول أن قيمة (0،355) (t) بمستوى دلالة (0،026) ، واتضح في هذا المجال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0،05$) لصالح مديري المدارس في ضوء نتائج الدراسة لدور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة.وقد جاء المجال الأخير (دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة) غير دال إحصائياً حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال لدى المديرين (2،72) بانحراف معياري (0،449) ، في حين كان المتوسط الحسابي لدى المساعدين (2،68) والانحراف المعياري (0،353) .وفيما يتعلق بالمجموع الكلي لمجالات الدراسة

بلغ المتوسط الحسابي للمديرين (3،05) والانحراف المعياري (0،333) .ولدى المساعدين بلغ المتوسط الحسابي (3،02) والانحراف المعياري (0،242) ومن الجدول وجد أن قيمة (0،500) (t) بمستوى دلالة (0،025) ، وبشكل عام أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المديرين في ضوء نتائج الدراسة.وقد يعزى ذلك إلى خبرة مديري المدارس في الثقافة الالكترونية ونشرها بين العاملين في مدارسهم، واستخدامهم كل ما هو مستحدث من التكنولوجيا وتوظيفها في مدارسهم؛ نتيجة الالتحاق بالدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان مثل: دورة IC3 إضافة إلى مسؤوليتهم المباشرة عن البوابة التعليمية التي تصمم وتُبرمج في وزارة التربية والتعليم.وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة (الوحشي، 2011) .

الجدول (9)

نتائج اختبار T- Test (T)لمعرفة الفروق في درجة تطبيق المدراء لأدوارهم في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	أقل من 5 سنوات		خمس سنوات فأكثر		قيمة (t)	دلالة (t)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة	3,23	0,357	3,18	0,287	0,755	0,222	غير دال
دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة	3,14	0,381	3,09	0,288	0,658	0,087	غير دال
دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة	3,33	0,283	3,21	0,273	1,868	0,975	غير دال
دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة	2,96	0,427	2,93	0,320	0,438	0,107	غير دال
دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة	2,72	0,474	2,69	0,385	0,256	0,205	غير دال
الدرجة الكلية	3,08	0,364	3,03	0,269	0,667	0,065	غير دال

ويتبين لنا من الجدول السابق أن جميع المجالات الخمسة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على هذا المجال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.وقد يعزى انتفاء الفروق إلى المسؤوليات كثيرة الملقاة على عاتق مدير المدرسة في معظم المدارس أكثر من مسؤوليات مساعد المدير، فهو أكثر عرضة للمحاسبة من المشرفين الإداريين والمسؤولين من مساعده، إضافة إلى غطلاعه الدائم بالمستجدات الإدارية نتيجة حضوره الاجتماعات

مع المسؤولين، ومناقشته للمشكلات التربوية التي تتعرض لها المدرسة، لذلك هو أكثر اهتماماً بالمدرسة وبالعاملين فيها وبتطبيق البرامج مثل برامج التنمية المعرفية، وبرنامج الإدارة المدرسية ومتابعته، وترشيح المعلمين للدورات التدريبية المناسبة، وبالإنماء المهني للمعلمين، وجودة التعليم بالمدرسة وغيره من المهمات الإدارية.وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة (سعادات وتيم، 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة جنين في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة.

◄ عرض نتائج السؤال الثالث: **ما النموذج المقترح لتطوير أدوار مديري المدارس لبناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء نتائج الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال وللمساهمة في بناء النموذج المقترح لإدارات مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، استعملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق الدور في بناء مجتمع المعرفة لدى عينة الدراسة من المديرين ومساعديهم على المجالات كافة.لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي ومساعديهم في محافظة مسقط، والمنطقة الداخلية، والمنطقة الشرقية شمال وجنوب، للعام الدراسي 2010/ 2011.ومن أجل تفسير النتائج قسمت درجة تطبيق الدور في بناء مجتمع المعرفة إلى خمسة مستويات هي:

(1 –1.8) منخفضة جداً، (1.9–2.6) منخفضة، (2.7–3.4) متوسطة، (3.5–4.2) عالية، (4.3–5) عالية جداً، علما بأن سلم بدائل الإجابات على فقرات أداة الدراسة قد وزع على خمسة مستويات:

عالية جداً (5 درجات)، عالية (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، منخفضة (درجتان)، منخفضة جداً (درجة واحدة) .وهو الأسلوب الذي استخدم في تفريغ أداة الدراسة.

ويبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق المدير لأدواره لبناء مجتمع المعرفة على المجالات كافة.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لدرجة تطبيق مديري المدارس لأدوارهم في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان

تسلسل الفقرات	مجال التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية النسبية	درجة التطبيق
11-1	دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة	3,19	0,48	2	متوسطة

تسلسل الفقرات	مجال التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية النسبية	درجة التطبيق
23-12	دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة	3,1	0,47	3	متوسطة
33-24	دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة	3,23	0,49	1	متوسطة
44-34	دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة	2,93	0,48	4	متوسطة
54-45	دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة	2,7	0,50	5	متوسطة
54-1	**المتوسط العام**	3,02	0,48	-	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق مديري المدارس لأدوارهم في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد العينة كان متوسطاً حيث بلغ (3،02) وانحراف معياري (0،48) ، وجاء مجال: (دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة) بالمرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (3،23) وانحراف المعياري (0،49) .وفي المرتبة الثانية حصل مجال: (دور مدير المدرسة في نشر وتبادل المعرفة) بمتوسط حسابي (3،19) وانحراف معياري (0،48) .وحصل مجال (دور مدير المدرسة في اقتناء وتخزين المعرفة) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3،1) وانحراف معياري (0،47) .أما مجال (دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة) فقد حصل على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2،93) وانحراف معياري (0،48) .وفي المرتبة الخامسة والأخيرة فقد حصل مجال (دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة) على متوسط حسابي (2،7) وانحراف معياري (0،50) .

الأنموذج المقترح لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان:

تكون هذا الأنموذج من: المقدمة، الأهداف، وطريقة بناء النموذج، والإرشادات والتوجيهات المقدمة إلى الإدارة العليا وجميع العاملين بالمدرسة من: (إدارة، وهيئة تدريسية، وأخصائيين، وفنيين، وطلبة، وأولياء لأمور) ، ومتطلبات تطبيق مجتمع المعرفة، أدوار مديري المدارس لبناء مجتمع المعرفة في مدارس سلطنة عمان، التي يمكن الاستعانة بها لتطوير أدوار مديري المدارس لبناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان كما هو موضح بالشكل (1) .

- **أولاً– المقدمة:**

تبين لنا من خلال نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول أن أدوار مديري

المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد العينة جاءت متوسطة، وبناءً على ذلك سوف يقدم البحث الحالي أنموذجاً مقترحاً لتطوير أدوارهم في بناء مجتمع المعرفة في مدارسهم.

- **ثانياً- أهداف الأنموذج:**

- تطوير أدوار الإدارة المدرسية لبناء مجتمع المعرفة في المدارس.
- تحويل المدرسة التقليدية إلى ورشة عمل لإنتاج المعرفة.
- تنمية العاملين لاكتساب المهارات والقدرات المعرفية اللازمة لتحسين أدائهم الإداري والوظيفي والتعليمي.
- نشر الثقافة التنظيمية المعرفية بين جميع العاملين في المدرسة.
- تطوير برامج تكنولوجيا المعلومات والبنية التحتية لها من أجل نشر المعرفة وتشاركها وخزنها.
- تجديد المعرفة وتحديثها في المدرسة بصورة مستمرة.
- تنمية الإبداع والوعي والتنظيم والتعلم الذاتي المستمر في المدرسة.

طريقة بناء الأنموذج:

يعدّ هذا الأنموذج وصفاً لأدوار مديري المدارس المرغوب تحقيقها للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان.وقد طُور هذا الأنموذج المقترح استناداً إلى نتائج الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري المتصل بها.

- **ثالثاً- إرشادات وتوجيهات إلى العاملين في المدارس:**

ويتضمن إرشادات مقدمة إلى جميع العاملين في المدرسة (الإدارة المدرسية، الهيئة التدريسية والتربوية من المعلمين والأخصائيين والفنيين، والطلبة) والمتعاملين معها (أولياء الأمور) والإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم.

1. إرشادات وتوجيهات إلى الإدارة المدرسية:

- استعد نفسياً ومادياً نحو التغيير الإيجابي؛ لتستطيع بذل الجهود لتحقيق أهداف بناء مجتمع المعرفة فالمدرسة.
- تفاعل مع الإدارة العليا للمطالبة بجميع النواقص الموجودة بالمدرسة سواءً كانت مادية أم تكنولوجية أو بشرية أو غير ذلك؛ للمساهمة في تطوير البنية التحتية للمدرسة.

- كن القدوة الفاعلة لجميع العاملين بالمدرسة، من خلال تفعيلك تكنولوجيا الاتصالات بالمدرسة، وتطبيقها في معظم أعمالك الإدارية، وتفاعلك مع العاملين بالمدرسة.

- وفر المناخ المدرسي الجيد الآمن، لإعداد وتنمية مهارات الطلبة المعرفية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في السلطنة.

- شجع العاملين على التفاعل الإيجابي فيما بينهم، لنشر المعرفة وتبادلها سواءً كان التفاعل مباشراً أم من خلال استخدام شبكة الاتصالات "الانترنت".

- اسع إلى تصنيف العاملين تبعاً لاحتياجاتهم التدريبية، ومن ثَم رشحهم للدورات والمشاغل التدريبية المناسبة لهم وبخاصة في استخدام تقنية الاتصالات والبحث العلمي لضمان فاعلية التدريب.

- "ناقش رؤية الإدارة لكيفية بناء مجتمع المعرفة في المدرسة مع جميع العاملين سواءً كانوا معلمين أم طلبة وفنيين وإداريين وأولياء أمور وغيرهم، ليشاركوا في تحقيق أهداف مجتمع المعرفة".(Kearns ,2004)

- "طالب الإدارة العليا بتنويع البرامج التعليمية والمناهج العملية المرتبطة بسوق العمل، والعلوم والرياضيات والكمبيوتر واللغة العربية واللغات الأجنبية لتفتح آفاقاً ومجالات جديدة أمام الطلاب لانغماسهم في سوق العمل بعد حصولهم على الدبلوم". (إبراهيم، 2002: 152)

2. إرشادات وتوجيهات إلى الهيئة التدريسية والتربوية من المعلمين والأخصائيين والفنيين:

- تقبل وتبنّ التغيير لمواكبة التطور السريع في المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.

- تفاعل وتواصل بشكل إيجابي مع الإدارة المدرسية، الأقران، الطلبة، المجتمع الخارجي؛ لإتاحة الفرصة لنشر المعرفة وتسهيل عملية تبادلها فيما بينكم.

- استمر في التعلم الذاتي لتطوير مهاراتك الفردية في استعمال تقنية المعلومات والاتصالات، البحث العلمي.

- أتح الفرصة للطلبة للمشاركة في استخدام جميع وسائل الوصول للمعرفة وأدواتها، وعزز مهارة الإبداع وحب الابتكار لديهم.

- اطلع على المستجدات من طرائق التدريس والتجارب الإبداعية في التعليم، وطبق ما هو مناسب لثقافة و المجتمع المدرسي العماني وهويته.

- بادر بشكل فاعل في بناء مجتمع المعرفة بالمدرسة.

- تعاون مع إدارة المدرسة في نشر الثقافة التنظيمية بمجتمع المعرفة بين العاملين بالمدرسة.

- اهتم بمسابقات التنمية المعرفية، واعمل على إنجاحها وتطويرها بالآراء والأفكار والمقترحات الجادة.

3. إرشادات وتوجيهات إلى الطلبة:

- أدركْ أهمية دورك الفاعل في بناء مجتمع المعرفة بالمدرسة، واعملْ جاهداً على تطوير قدراتك ومهاراتك في استخدام المعرفة وتطبيقها بما يتناسب مع الانفجار المعرفي في العالم.

- اسع دائماً للتعاون والتفاعل البناء مع أقرانك ومع إدارة المدرسة، وجميع العاملين بالمدرسة، لتعمل على نشر وتبادل المعرفة.

- أكد أحقيتك في تشارك المعرفة مع جميع أفراد المجتمع المدرسي من خلال التشارك في ما يسهم في نشر واستخدام المعرفة، كأدوات تقنيات الاتصالات وأجهزتها، وبرمجيات وقواعد البيانات الخاصة بحفظ المعرفة وتخزينها، ومركز مصادر التعلم، والمختبرات وغيرها.

- اعمل على تطوير مهاراتك وقدراتك لتتناسب مع الانفجار التكنولوجي والمعرفي، وذلك من خلال مشاركتك في البحث العلمي والمسابقات المعرفية.

- اسع إلى تنمية قدرتك النقدية والتحليلية، لتستفيد منها في تمييز المعارف الأصيلة وغير الأصيلة في أثناء انتقاء المعلومات والمعارف إلكترونياً وورقياً.

4. إرشادات وتوجيهات إلى أولياء الأمور:

- تعاون مع المؤسسات التعليمية التابع لها، وقدم الدعم المادي والمعنوي لتطوير العملية التعليمية من خلال تعميق المعرفة ونشرها.

- شارك المدرسة في رؤيتها لبناء مجتمع المعرفة، وناقش أهداف ومتطلبات مجتمع المعرفة.

- أكد بأهمية دورك في بناء مجتمع المعرفة في المدرسة.

- عزز دور المشاركة المجتمعية في المدرسة، من حيث متابعة المستجدات التربوية والتقويمية للعملية التعليمية في ضوء مجتمع المعرفة.

- شجع أبناءك على تطوير مهاراتهم وقدراتهم لاكتساب المعرفة وكيفية استعمالها لتطوير أدائهم في المدرسة.

- اطلع على موقع وزارة التربية والتعليم الإلكتروني وتابع المستجدات التربوية.

5. إرشادات وتوجيهات إلى الإدارات العليا:

أ. المساهمة في تدعيم أنموذج بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان من خلال:

- دعم إدارات المدارس مادياً، من أجل الأجهزة والبرمجيات وغيرها.

- دعم إدارات المدارس بشرياً، من حيث توفير الكوادر المؤهلة والمدربة ذات القدرات والمهارات العالية.

- دعم إدارات المدارس تقنياً، من حيث تقديم خدمة الاتصالات في المدارس على نطاق واسع..

- تدريب الكادر الإداري بشكل مستمر تبعاً للمستجدات والتطورات العالمية في مجالات المعرفة المختلفة.

♦ **رابعاً- اعتماد توصيات الدراسة.**

أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة

♦ **خامساً- أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي**:

ولبناء مجتمع المعرفة بنجاح في المدرسة لا بد من التفاعل المستمر بين الإدارة المدرسية والعاملين بها من خلال تطبيق المدير لأدوار تتم فيها عمليات المشاركة بالمعرفة مثل: (نشر وتبادل المعرفة، واقتناء وتخزين المعرفة، وتشارك المعرفة، وانتاج المعرفة، وتطبيق المعرفة) ، وهي:

أ. دور مدير المدرسة في نشر المعرفة وتبادلها، ويتضمن الأدوار الآتية:

- يجب أن يسهم في نشر الثقافة المعرفية بين العاملين بالمدرسة.
- يجب أن يشجع العاملين على الإنماء المهني في المجال المعرفي.
- يجب أن يعقد دورات تدريبية لكيفية استخدام المعرفة في العملية التعليمية.
- يجب أن ينشر الثقافة الإلكترونية في المدرسة.
- يجب أن يفعل الشبكة المحلية في المدرسة لتبادل المعرفة بين العاملين.

ب. دور مدير المدرسة في اقتناء المعرفة وتخزينها، ويتضمن الأدوار الآتية:

- يجب أن يعتمد على قواعد البيانات لتخزين المعلومات واسترجاعها في عمليات اتخاذ القرار.
- يجب أن يستخدم كل ما هو مستحدث من تكنولوجيا المعلومات لتنظيم البيانات.
- يجب أن يحافظ على السجلات والوثائق التي تحتوي على المعرفة.
- يجب أن يسعى دائماً للحصول على المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها.

ت. دور مدير المدرسة في تشارك المعرفة، ويتضمن الأدوار الآتية:

- يجب أن يسهم في تقديم نظام الإنترنت في المدرسة.
- يجب أن يوفر بعض الدوريات العلمية في المدرسة.
- يجب أن يقدم آليات الحوار المفتوح بين العاملين بالطرق الإلكترونية مثل (البريد الإلكتروني، الدردشة الإلكترونية، المنتديات، التعلم الإلكتروني) .
- يجب أن يوفر إمكانية وصول العاملين إلى قواعد البيانات بسهولة ويسر.

ث. دور مدير المدرسة في إنتاج المعرفة، ويتضمن الأدوار الآتية:

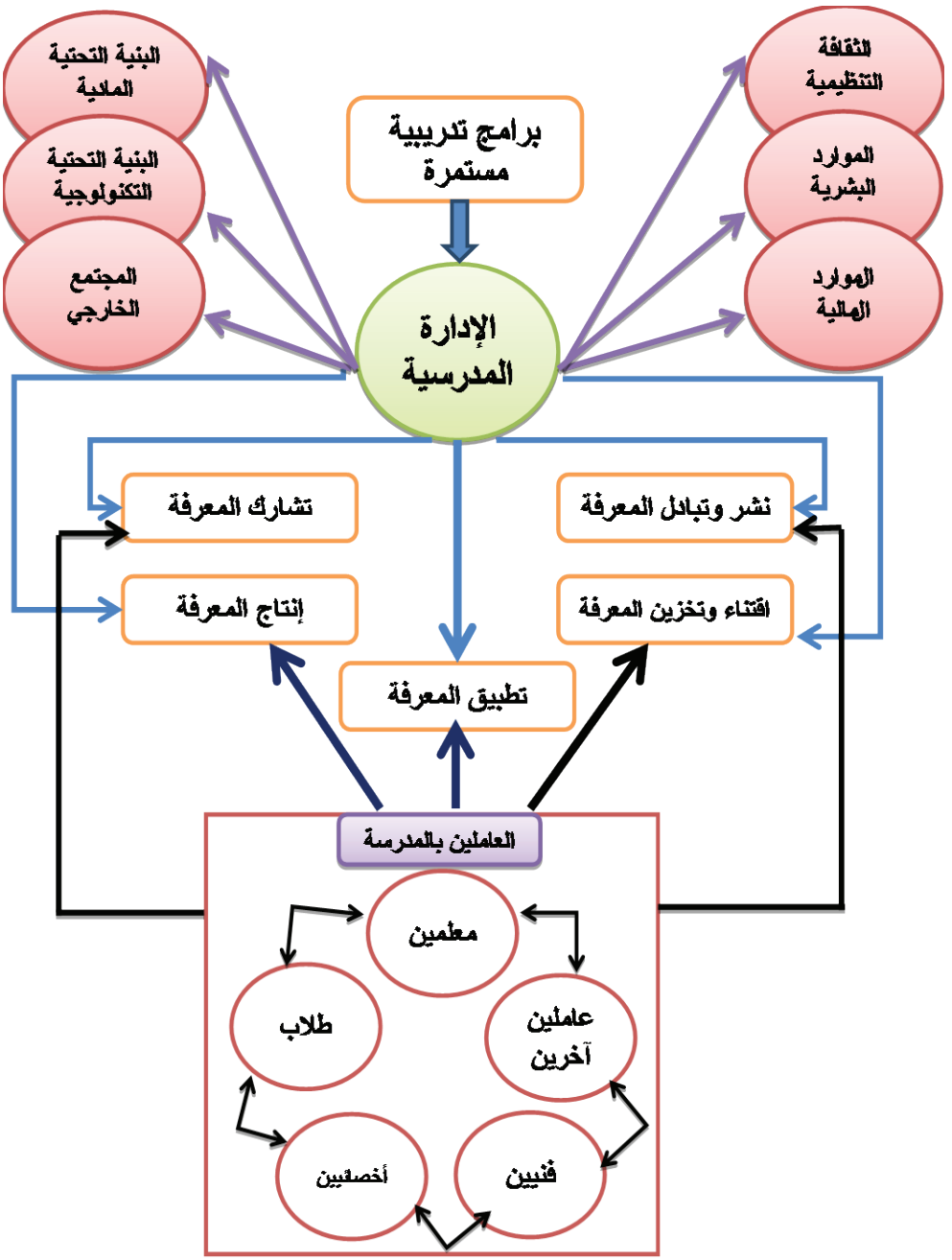
- يجب أن يشجع العاملين على الابتكار.
- يجب أن يشجع العاملين على التجريب.
- يجب أن يسهم في تنفيذ خطط التطوير مثل برنامج التنمية المعرفية.
- يجب أن يخصص جزءاً من ميزانية المدرسة في مشاريع تسهم في إنتاج المعرفة.

ج. دور مدير المدرسة في تطبيق المعرفة، ويتضمن الأدوار الآتية:

- يجب أن يعقد بعض الاجتماعات الكترونيا.
- يجب أن يوظف تقنيات المعلومات والاتصالات في المدرسة لتحسين أداء العمليات التعليمية.
- يجب أن يخصص قاعات مناسبة ومجهزة لتدريب العاملين على استعمال المعرفة.
- يجب أن يساعد العاملين على التطوير المعرفي الذاتي.

الشكل (1)

نموذج مقترح لتطوير أدوار مديري المدارس في لبناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان



توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تبني وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان الأنموذج المقترح؛ لتفعيل دور مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان.

2. اثارة انتباه مديري المدارس بضرورة تفعيل الشبكة المحلية بالمدرسة في الممارسات الإدارية والتربوية والتعليمية بين العاملين.

3. تزويد المدارس بالبرمجيات المناسبة لنشر المعرفة الضرورية لعملية اتخاذ القرارات في المدارس.

4. اثارة انتباه مديري المدارس بضرورة تشجيع العاملين على كتابة البحث العلمي في مدارسهم.

5. التخلص من الإجراءات واللوائح الجامدة الروتينية التنفيذ في المدارس، والعمل على إيجاد طرق إبداعية لتبسيط الإجراءات التنفيذية، والعمل على استغلال الإمكانات التكنولوجية المتوافرة في المدارس؛ كإقامة الاجتماعات بين مدير المدرسة والمعلمين إلكترونياً توفيراً للوقت والجهد.

6. دعوة مديري المدارس إلى استعمال البريد الإلكتروني في نشر المعرفة وتبادلها داخل المدرسة وخارجها.

7. إثارة انتباه مديري المدارس بضرورة إصدار نشرات شهرية بالمستجدات التربوية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1. إبراهيم، مجدي (2002) . منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، القاهرة: عالم الكتب.
2. أبو جزر، أماني (2005) . مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
3. البربري، محمد (2011) . دور إدارة المعرفة في إعادة هندسة العمليات بالوحدات الإدارية في جامعة الزقازيق في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 75 (3) ، 414-420.
4. البليك، عماد (2008) . عمان ومجلس التعاون مرئيات التكامل، مسقط: مؤسسة عمان للصحافة والنشر والإعلان.
5. بيدس، عادل (2007) . استخدام الأساليب والبرامج العلمية الحديثة لإدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من قبل مدراء شركات الاتصال الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية.
6. تركمان، عبدالله (2008) . مجتمع المعرفة ودور الكتاب في التنمية الثقافية العربية، قطر: الألسكو. http:// www. alecso. org.
7. الحبسي، حمد (2011) . دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الادارية لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
8. حبيب، مجدي (2005) . الإبداع الإداري في ضوء المتغيرات المعاصرة في سوق العمل والحاجات الجديدة للبلدان العربية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي العام السادس في الإدارة الإبداع والتجديد من أجل التنمية الإنسانية: دور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة، صلالة: معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان.
9. الحديدي، محمد (1998) . الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

10. حسين، علي (2011) . تصور مقترح لتطبيق إدارة المعرفة في إدارة المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، (21) 3، 20-30.

11. الحسيني، سليمان (2009) . الثوابت والمتغيرات في مجتمع المعرفة، ورقة مقدمة إلى ندوة لإسلام ومجتمع المعرفة، مسقط: مركز السلطان قابوس للثقافة الإسلامية.

12. الخوالدة، عايد (2011) . أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (10) 3، 90-91.

13. رشوان، حسين (2008) . نظرية المعرفة والمجتمع: دراسة في علم اجتماع المعرفة، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

14. زكريا، إيناس (2005) . مجتمع المعرفة في العالم العربي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي العام السادس، الإدارة الإبداع والتجديد من أجل التنمية الإنسانية: دور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة، صلالة: معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان.

15. سعادات، موفق، وتيم، حسن (2011) . درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة جنين في فلسطين. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (24) 11، 63-204.

16. شاهين، شريف (2007) . البنية التحتية للمعلومات والاتصالات أساساً لبناء مجتمع المعلومات، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول، الاستثمار في بنية المعلومات والمعرفة، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص ص 2-22.

17. الشبلي، علي (2009) . درجة توظيف تكنولوجيا المعلومات لمديريات وزارة التربية والتعليم في تنمية الإبداع الإداري من وجهة نظر الإداريين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

18. العتيبي، محمد (2011) . معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم بالبنين بالهيئة الملكية من وجهة نظر الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

19. عطوي، جودت (2004) . الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

20. عليان، ربحي (2006) . مجتمع المعلومات والواقع العربي، الأردن: دار جرير.

21. فريحات (2011) . دور توافر المعرفة في تحسين الكفايات التدريبية للمديرين في مركز وزارة التربية والتعليم في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامة اليرموك، الاردن.

22. القطارنة، زياد (2006) . مدى توافر وظائف إدارة المعرفة، وأثرها في فاعلية المديرين في الوزارات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة.

23. وزارة التربية والتعليم (2010) . الاحصاء السنوي، سلطنة عمان: مسقط.

24. الوحشي، حمدان (2011) . إدارة المعرفة في التعليم الأساسي من وجهة نظر مدراء المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

25. الهاشمي، ونية (2011) . تصور مقترح لبرنامج تدريبي في عمليات ادارة المعرفة لمديري مدارس التعليم ما بعد الاساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

26. اليحيوي، صبرية (2011) . دور إدارة المعرفة الإدارية في فاعلية العمل الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية. المجلة التربوية، (99) 1، 77-78.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Arthur, S. (2006) . Skills for the Knowledge and Service Society, European Journal of Vocational Training, No 38 , 2006/ 2 , ISSN 0378- 5106..*
2. *Brown, A. (2008) . Limitations of Levels Learning Outcomes and Qualification as Drivers Towards a more Knowledge Based Society, online submission, us- China Education Review. http:// wrap. warwick. ac. uk/ 37514/ , Arrived 1/ 1/ 2011.*
3. *Brewer, L. (2011) . Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model, Journal of Education for Business, 85: 330- 335, USA: Taylor & Francis Group, LLC.*
4. *David , A. & Foray, D. (2002) . Education and The Knowledge Economic, Economic Fundamentals of the Knowledge Society, The International Social Science Journal, CERI/ OECD, Oxford, U. K, 52 (6) June. 472- 490.*

5. *Dayasindhu, N. (2002) . Embeddedness, Knowledge Transfer, Iindustry Clusters and Global Competitiveness: A Case Study of the Indian Software Industry, FPM Office, IIMB, Bannerghatta Road, Bangalore 560076, India: Technovation, pp551–560. www. elsevier. com/ locate/ technovation, Arrived 1/ 1/ 2011.*
6. *De Carvalho, E. & Ramos, M. (2001) . Grey Literature and contribution to Knowledge Society,Boston. http:// www. ifla. org.*
7. *Fraser, N. (2001) . Social Justice in the Knowledge Society: Redistribution, Recognition, and Participation www. wissensgesellschaft. org*
8. *Jack, B. (2006) . Lifelong Learning and The Knowledge Economy: Those that know and those that do not—the discourse of the European Union, British Educational Research Journal University of the West of England, 32, 5, October 649–665, Bristol, UK.*
9. *John, F. (2004) . UNESCO World Report, Building Knowledge Societies: The renewal of Democratic Practices in Knowledge Societies, Harvard University, Cambridge. www. pippa_Norris@Harvard. edu, Arrived 1/ 1/ 2011.*
10. *Safstorm ,C. (2005) . The European Knowledge Society and the Diminishing State Control of Education: the Case of Sweden ,journal of Education policy, (20) 5, 83- 90.*
11. *Kearns, P. (2004) . Education Research in the Knowledge Society Key Trends in Europe and North America , Australia: National Centre for Vocational Education Research, ISBN 1 920895 76 0 web, http:// www. ncver. edu. au*
12. *Kamogawa, A. (2003) . Higher Education Reform: Challenges towards a Knowledge Society in Malaysia, African and Asian Studies , (2) 4, 25- 30.*
13. *Laurillard, D. (2002) . Rethinking Teaching For The Knowledge Society, Aspen: University in the United Kingdom. Review, 37, 1, January/ February 2002, pp. 16–25.*
14. *LEE, l. (2010) . A process- Based Knowledge Management System For Schools: A Case study in Taiwan ,The Turkish Online Journal of Educational technology. October. 9. Issue. 10- 21. http:// files. eric. ed. gov/ fulltext/ EJ908068. pdf, Arrived 1/ 1/ 2011.*
15. *Glickman, V. (2004) . What Counts: Education Knowledge Management Practices, Ph. D. Thesis, The University of British Columbia, Vancouver. P203*

16. *Newton, p. (2003) . Knowledge Management in School, Boards, PH. D. Thesis, The University of Saskatchewan, Saskatoon.*
17. *Rajasingham ,L. (2004) . The Future University in the Knowledge Society, Ravsta Brasilia de Aprendizagem Alberta e a Distancia. Sao Paulo Fevereiro, Victoria, New Zealand: University of Wellington.*
18. *Gibert, E. & Zaharia ,S (2005) . The Entrepreneurial University in the Knowledge society , Higher Education in Europe, (30) 5, 3140.*

فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط *

د. ميساء فائق الرجوب **

أ. د. إبراهيم فيصل رواشدة ***

د. محمود حسن بني خلف ****

* تاريخ التسليم: 14/ 9/ 2013م، تاريخ القبول: 3/ 11/ 2013م.

** أستاذ مساعد/ دكتوراه أساليب تدريس العلوم/ مديرية التربية والتعليم/ إربد الأولى/ الأردن.

*** أستاذ في أساليب تدريس العلوم/ قسم المناهج والتدريس/ جامعة اليرموك/ الأردن.

**** أستاذ مشارك في أساليب تدريس العلوم/ قسم المناهج والتدريس/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخّص:

هدف البحث إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية، وتنمية تفكيرهم الناقد، واتجاهاتهم نحو التعلم النشط. تكونت عينة البحث العشوائية من (8) معلمين و (200) طالب وطالبة في ثمانية شعب دراسية من أربع مدارس؛ ووزعت عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تتكون من أربع شعب وبلغ عدد طلبتها (100) طالب وطالبة، والأخرى ضابطة تتكون من أربع شعب وبلغ عدد طلبتها (100) طالباً وطالبة. وجمعت البيانات باختبار تحصيلي لاكتساب المفاهيم العلمية، ومقياس للتفكير الناقد، ومقياس اتجاهات نحو التعلم النشط. أظهرت النتائج المتعلقة باختبار المفاهيم العلمية وبمقياس التفكير الناقد وجود فروق ذات دلالة إحصائية للطريقة والجنس والتفاعل بينها، لصالح طريقة التعلم النشط، ولصالح الطالبات، والتفاعل بين الطريقة والجنس، في حين أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقط تعزى لاستراتيجية التدريس، ولصالح استراتيجيات التعلم النشط. وفي ضوء النتائج تم تقديم عدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، التعلم النشط، اكتساب المفاهيم العلمية، التفكير الناقد، الاتجاهات نحو التعلم النشط.

Effectiveness of a Training Program to science teachers based on Active Learning Approach in Acquiring Concepts, Critical Thinking and Attitudes of Eight Grade Students toward Active Learning

Abstract:

The purpose of this study is to explore the effectiveness of a training program based on Active Learning Approach to science teachers in acquiring eighth grade students scientific concepts, critical thinking and attitudes toward active learning. A quasi- experimental approach applied to the study sample which consists of (200) students in four schools. The instruments were questionnaire, scientific concepts and critical thinking tests. The findings there were statistically significant differences due to the teaching strategies (active learning, Traditional, gender and the interaction) in favor of active learning, and female students. But it showed only statistically significant differences due to active learning strategies. In the light of these findings, some recommendations were stated.

(Key Words) : *Training Program, Active Learning, Scientific Concepts Acquiring, Critical Thinking, Attitudes toward Active Learning.*

مقدمة:

يُعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، وعليه تُبنى جميع الآمال المستقبلية في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وبقدر الاهتمام والتطور بمستوى المعلم، بقدر ما يكون نمو المتعلمين وتطورهم، فالمعلم هو الذي يخطط، ويبعث النشاط في التعليم الصفي، ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل النقص، من أجل خدمة المتعلم.

ويلزم لتعليم العلوم بفاعلية، توفير معلمي علوم ذوي كفاية عالية (زيتون، 1987) ، من خلال برامج تدريبية فاعلة، تُبنى وفق فلسفة واضحة وأهداف محددة (العفون ومكاون، 2011) .ومن أبرز ما يمكن تدريب المعلمين عليه هو إثارة التعلم النشط Active Learning لدى المتعلمين، وهذا المصطلح (التعلم النشط) ، ظهر في نهاية القرن العشرين، وأثّر بشكل إيجابي على عملية التعلم (سعادة وعقل وزامل واشتيتة وأبو عرقوب، 2006؛ فرفوره، 2008) ، كما أن هذا المفهوم يساير فكر النظرية البنائية، التي تفترض بأن المتعلم يبني معرفته بنفسه؛ إما بشكل فردي أو مجتمعي (Pritchard and Woollard, 2010) .

ويكون التعلم نشطاً، عندما تتاح الفرصة للطلبة للمشاركة في أنشطة تشجعهم على التفكير، والتعقيب على المعلومات المعروضة للنقاش، وتطوير المهارات في ميادين المعرفة المتعددة، والانشغال في أنشطة تدفعهم لأن يستجيبوا للأفكار، والآراء المطروحة، وكيفية تطبيقها (Bonwell and Eison, 1991؛ Hall, Watiz, Bordeur, Soderholm and Nasr, 2002 ؛ Herried, 2006؛ Meyers and Jones, 1993؛ Ramanujam, 2011) .ويكون دور المعلم في التعلم النشط موجهاً للطلبة، ومشجعاً لهم على التعلم، وموازناً بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، ولا يكون ملاحظاً فقط، بل يكون باحثاً وموثقاً للمعلومات، وموفراً لبيئة تعليمية تعلمية مناسبة، ومهتماً بالمتعلمين؛ فيلبي احتياجاتهم التعليمية، ومرناً وقادراً على التواصل الفعّال، ونشيطاً ومتحمساً في أدائه، وموضوعياً في تقويم نواتج التعلم (Cashion and Plalmieri, 2002؛ Felder and Brent, 2009؛ رفاعي، 2012) .

وفي التعلم النشط، يمكن ممارسة استراتيجيات تدريس متعددة ومتنوعة مثل: التعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والمناقشة والحوار، والمحاضرة المُعدّلة، والتعلم الذاتي (Silberman, 1996) .وفي هذه الاستراتيجيات كلّها، فإن التعلم النشط، يركز على مشاركة المتعلم وحثّه على التفكير فيما يتعلمه، وفيه تُعمق قدرة المتعلم

على التفكير بأنواعه المختلفة: العلمي، والإبداعي، والناقد (Basham, 1994؛ Swartz and Fischer, 2001) ، باعتبار التفكير الناقد، أسلوب في التفكير المنظم، والمركّز والمبرر بغرض حل المشكلة، وصياغة الاستدلالات، واتخاذ القرارات (Facione and Facione, 1998؛ Horenstei and Niu, 2011) ، وذلك من خلال مساعدة المتعلم على تحديد المشكلات، ججمع البيانات اللازمة لمعالجتها وتحليلها، وتفسير النتائج والوصول إلى الحلول (Lauren and Michael, 2004؛ فتح الله، 2010) ، إذ إن ممارسة مثل هذه العمليات، ترتبط ارتباطاً وثيقاً باكتساب المفاهيم العلمية (مفضي، 2010) ، مما يتطلب اندماج المتعلم في التعلم النشط، وأن يكون له دور فاعل في العملية التعليمية (زيتون، 2010؛ Buncik, Betts and Horgan, 2001) .

وتكمن أهمية المفاهيم العلمية في أنها تختزل الحقائق وتصنفها، وتقلل من تعقدها، وتعد أكثر ثباتاً، وبالتالي أقل عرضة للتغيير (الخوالدة، 2007؛ النجداوي وراشد وعبد الهادي، 2003؛ Ormrod, 1995) .ولكي يتم تعلم المفاهيم بشكل أفضل، يجب تقديمها بسياقات مختلفة ويتم التعبير عنها بطرق متباينة؛ الأمر الذي يمكن أن يوفر فرصاً أكبر لدمج جميع المتعلمين في التعلم النشط (American Association for the Advancement of Science (AAAS) , 1993) ، وتؤدي إلى تعديل في فكر المتعلم ووجدانه وسلوكه واتجاهه (زيتون، 2010؛ زيتون، 1988؛ الفتلاوي، 2003؛ لبيب، 1989؛ Freedman, 1997) .

ويعد التعلم النشط من الطرق التي تشيد الدراسات العالمية بأهميته في تعلم العلوم، وتدعو إلى استخدامه؛ لرفع مستوى التعلم لدى المتعلمين، ومساعدتهم على اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية تفكيرهم الناقد، وتحسين اتجاهاتهم نحو التعلم النشط، ومن أهم نذه الدراسات: دراسة سجمان و تمبسون، و انكم، و اهيرما، و سمث (Suchman, Timpson, Iinchm, Ahermae and Smith, 2001) ودراسة جرانزنو (Graziano, 2003) ، ودراسة كيم (Kim, 2009) ، ودراسة هارتلي (Hartley, 2011) ، ودراسة نارون (Naron, 2011) ، كما تؤكد عليه توصيات مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة المنعقد في القاهرة عام 2003، وتوصيات مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات المنعقد في الإمارات العربية المتحدة عام 2007.

وفي ضوء ما سبق أدرك المربون العلميون الحاجة إلى استخدام منحى التعلم النشط؛ من أجل مساعدة المتعلم على المشاركة في عملية التعلم؛ ليكون أكثر نشاطاً؛ وفاعلية أثناء التعلم، واكتساب المهارات اللازمة للتعلم؛ لذا جاءت فكرة هذا البحث لمعرفة فاعلية برنامج

تدريبي لمعلمي علوم الصف الثامن الأساسي للتعلم النشط، ومعرفة أثر هذا البرنامج على اكتساب المفاهيم العلمية، والتفكير الناقد، واتجاهات المتعلمين نحو التعلم النشط.

ويُشارك هذا البحث في بعض أهدافه بحوثاً سابقة، فقد أجرى المهدي (2001) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء، لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد رياض بكفر الشيخ.وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب، يختلف فيها حجم مجموعات المناقشة، وتكونت أدوات الدراسة من اختباري التحصيل، والاستيعاب المفاهيمي، ومقياس الاتجاهات نحو تعلم الفيزياء، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح النتائج البعدية لأفراد المجموعة التجريبية الأولى، والتي تعلمت في مجموعات من الأزواج، في كل من تحصيلهم للمحتوى التعليمي، واستيعابهم المفاهيمي، واتجاهاتهم نحو تعلم الفيزياء.

وأجرى هندي (2002) دراسة هدفت إلى التأكد من أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء، على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية، وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي في مصر، من خلال إستراتيجيات (استراتيجية فكر...زاوج...شارك، بناء وإعداد خرائط المفاهيم، العصف الذهني) ، وأظهرت النتائج وجود أثر كبير لتنوع استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالنسبة لاكتساب المفاهيم البيولوجية، والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل على عينة الدراسة، بينما لم تكن النتائج دالة إحصائياً بالنسبة لتحسين مستوى تقديرهم لذواتهم.

وأجرى سعادة وأبو زيادة وزامل (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني، والمؤجل لديهن، في ضوء متغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، وتكونت عينة الدراسة من 24 معلمة، حيث أعد الباحثون أداتين: تمثلت الأولى في مادة تدريبية، وشملت الثانية اختباراً تحصيلياً مكون من 30 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التدريب على التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات التخصص، والمؤهل، وعدد الدورات التدريبية، التي تم حضورها من جانب المعلمات.

وأجرى زامل (2006) دراسة هدفت إلى تعرف وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية، نحو ممارستهم للتعلم النشط في

محافظتي رام الله ونابلس، وتكونت عينة الدراسة من 75 معلماً ومعلمة، منهم 28 معلماً و47 معلمة، واُستخدمت في هذا الدراسة استبانة مكونة من 30 فقرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر المعلمين نحو ممارساتهم لمبادئ التعلم النشط، لصالح المعلمات، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه المعلم.

وأجرت الروساء (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط، وتعديل الاعتقادات نحوه، لدى المعلمات الطالبات في كلية التربية، والأقسام العلمية بالرياض، تكونت العينة من 50 معلمة طالبة، وزعن عشوائياً في مجموعتين: إحداهما تجريبية 25 طالبة، والأخرى ضابطة 25 طالبة.استخدمت بطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط، ومقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط، أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في ممارسات التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية على مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى تاندوغان وأورهان (Tandoğan and Orhan, 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس اسطنبول في تركيا، في مادة العلوم ومدى اكتسابهم للمفاهيم العلمية، واشتملت عينة الدراسة على 50 طالباً توزعوا على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، أظهرت النتائج أن أداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كان أعلى بكثير، وذات دلالة إحصائية من أقرانهم في المجموعة الضابطة، تُعزى إلى طرائق التدريس المستخدمة، كما أظهرت النتائج أن توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط، له أثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة واكتسابهم للمفاهيم العلمية وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

وأجرى ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبولف (Taraban, Box, Myers, Pollard and Bowen, 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط، في التحصيل الدراسي، وسلوكات الطلبة، واتجاهاتهم نحو تعلم الأحياء للمرحلة الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية، حيث اشتملت عينة الدراسة على 408 طلاب، وسُجّل كل ما يجري داخل الغرفة الصفية، ومختبري التعلم النشط لرصد ممارسات المعلم، وطرائق التدريس التي يستخدمها في تدريس محتوى المنهاج، ورصد سلوكات الطلبة، واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث الأحياء.أظهرت النتائج أن تعلم الطلبة اتخذ الطابع التشاركي والتعاوني، وأن الطلبة الذين تعلموا في مختبر التعلم النشط قد اكتسبوا قدراً أكبر من محتوى المادة

التعليمية مقارنة بالذين تعلموا في غرفة الصف الاعتيادية، وأن التعلم النشط الذي يتم في مختبرات التعلم النشط، والمنهاج الذي يصمم وفق استراتيجياته، يزيد من فاعلية الطلبة ويحسّن من اتجاهاتهم، ويعزز العمل التشاركي التعاوني بينهم، ويعزز التعلم الذاتي، ويزيد من فهمهم لمحتوى المادة الدراسية.

وأجرى زافلا والاركون وبينجاز (Zavala, Alarcon and Benegas, 2007) دراسة هدفت إلى تدريب معلمين الفيزياء في ولاية واشنطن على استراتيجيات التعلم النشط، والكشف عن الصعوبات المفاهيمية والمفاهيم البديلة الموجودة عندهم، تكونت العينة من 25 معلم فيزياء، حيث طُبقت عليهم الاختبارات القبلية في وحدة الحركة والقوة في الفيزياء؛ للكشف عن المفاهيم البديلة الموجودة لدى المعلمين، ومن ثم طُبق البرنامج التدريبي المعتمد على استراتيجيات التعلم النشط لمدة 3 أسابيع، وبعد ذلك طُبقت الاختبارات البعدية.أظهرت النتائج قدرة المعلمين على تعديل المفاهيم البديلة لديهم الخاصة بوحدة الحركة والقوة بعدما تدربوا على البرنامج المعتمد على استراتيجيات التعلم النشط.

وأجرى ماهر أغلو (Mahiroğlu, 2008) دراسة حول أراء المعلمين في تطوير مهارات التفكير العليا عند الطلبة في المرحلة الأساسية، تكونت العينة من 134 طالباً في إحدى المدارس التركية.أظهرت النتائج أن استخدام أسلوب التعلم النشط أدى إلى زيادة تحصيل المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وأثر إيجابياً في زيادة دافعيتهم للتعلم، وتطوير اتجاهاتهم نحو المعلم والمادة التعليمية.

وأجرى كارمصطفى اوغلو (Karamustafaoglu, 2009) دراسة حالة هدفت إلى معرفة آراء معلمين الفيزياء عن الأنشطة المتمركزة حول الطالب في تعليم الفيزياء وتعلمها، وطُبقت الاستبانة على 40 معلم فيزياء في مدينة أماسيا في تركيا؛ للمطابقة ما بين آراء المعلمين حول التعلم النشط، ومدى تطبيقه فعلياً بالصفوف، وأظهرت النتائج أنه بالرغم من معرفة المعلمين بمنحى التعلم النشط، إلا أنهم لا يطبقونه في صفوفهم وما زالوا يستخدمون الأساليب الاعتيادية.

وأجرى كيم (Kim, 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على تعزيز تعلم الطلبة، وتنمية التفكير الناقد في دروس علوم الأرض، وتم اختيار 155 طالب بالطريقة العشوائية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، حيث جُمعت البيانات بالملاحظة والمقابلات والاختبارات القبلية والبعدية.أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداء الطلبة في تنمية مهارات التفكير الناقد تُعزى لاستراتيجيات التعلم

النشط في تدريس موضوع الكوارث الطبيعية، وأظهر الطلبة تغيراً إيجابياً في اكتسابهم للمفاهيم العلمية بعد أن درسوا بأسلوب التعلم النشط، وزاد مستوى تفكيرهم الناقد.

وأجرت الخلف (2011) دراسة هدفت إلى تقويم مستوى الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط، وتكونت عينة الدراسة من 65 معلمة اخترن من محافظة الرياض بالطريقة العشوائية.وأظهرت النتائج أن تطبيق معلمات العلوم لمهارات تقويم الدروس ولمهارات التخطيط والإعداد للدروس كان متدنياً، وأن تطبيقهن لمهارات تنفيذ الدروس كان متحققاً بدرجة متوسطة.

وكما أجرى نارون (Naron, 2011) دراسة هدفت إلى تقصي أثر التعلم النشط في صفوف الفيزياء، على اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية، واتخذت الدراسة المنهج شبة التجريبي، واختيرت 20 طالبة من مدينة صغيرة في ولاية نيويورك.وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية، يعزى لاستخدام المعلمين التعلم النشط في تدريسهم، ودعت إلى ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط.

وفي ضوء عرض الدراسات السابقة، فإن البحث الحالي يتميز عن الدراسات السابقة كونه من البحوث الأولى التي أجريت في الأردن، بالإضافة إلى إعداد برنامج تدريبي لمعلمي العلوم الصف الثامن الأساسي بمنحى التعلم النشط، والتحقق من فاعليته من خلال معرفة أداء طلبة المعلمين والمعلمات الذين دُربوا على هذا البرنامج في اكتساب المفاهيم، وتنمية التفكير الناقد، والاتجاهات نحو التعلم النشط لديهم.

مشكلة البحث:

ما يُلحظ من طرق التدريس في النظام التعليمي توصف بأنها تقليدية، فالمتعلمون لا ينخرطون أو يندمجون في العملية التعليمية التعلمية بشكل نشط (زيتون، 2010) ، وتشير مؤشرات الواقع التعليمي التعلمي في الأردن إلى تدني مستويات أداء طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم، ويُستدل على ذلك من خلال الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (Trends in International Mathematics and Science Study) (TIMSS) ، لعام 2011، وهناك دراسات ومشاهدات ميدانية لواقع تدريس العلوم في الأردن تشير إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في المواد العلمية، وتدني اكتسابهم للمفاهيم العلمية، وتدني ممارساتهم لمهارات التفكير الناقد (وزارة التربية والتعليم، 2011) .ومن أجل تحسين هذا الواقع في التعليم والتعلم، ينبغي للمعلمين ممارسة دورهم التعليمي بشكل نشط في الحجرة الصفية، وإيقاظ الإحساس بأثر التعلم النشط في تعليم وتعلم العلوم لدى المتعلمين.

أسئلة البحث:

تتحدد أسئلة البحث في الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية في العلوم، تُعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم النشط، والاعتيادية) ، والجنس (طلاب، وطالبات) ، والتفاعل بينهما؟
- السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس التفكير الناقد في العلوم، تُعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم النشط، والاعتيادية) ، والجنس (طلاب، وطالبات) ، والتفاعل بينهما؟
- السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط، تُعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم النشط، والاعتيادية) ، والجنس (طلاب، وطالبات) ، والتفاعل بينهما؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من توفير برنامج تدريبي قابل للتطبيق على معلمي العلوم لاكسابهم استراتيجيات ومهارات التعلم النشط، ويستفيد منه المعلمون والمشرفون في بناء برامج مماثلة وتوظيفها في التدريس، كما أن هذا البرنامج يتمتع بمواصفات يتوقع منها أن تزيد من الاهتمام في التعلم النشط لدى المعلمين والموجهين في ضوء فاعليته، ويكون البرنامج مثاراً للمزيد من البحث في مواضيع وفروع علمية ومستويات تعليمية أخرى، وفي مناطق تعليمية مختلفة، ويوجه المشرفون إلى ضرورة تدريب المعلمين على كيفية اكساب المتعلمين المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الناقد، وتنمية اتجاهات المتعلمين نحو التعلم النشط، وارتقى البحث إلى محاولة التوجه إلى تحسين عملية التعليم والتعلم بمنحى التعلم النشط؛ للانتقال من التعليم المتمركز على المعلم إلى التعلم المتمركز على المتعلم.

حدود البحث ومحدداته:

نتائج البحث قابلة للتعميم في ضوء الحدود والمحددات الآتية: فقد مثّل طلبة الصف

الثامن الأساسي الحدود البشرية، ومثّلت مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية الحدود المكانية، ومثّل الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/ 2012م الحدود الزمانية، وكذلك مثّلت موضوعات الفصل الأول- فصل التيار الكهربائي- من الوحدة العاشرة (الكهرباء والاتصالات) من كتاب العلوم - الجزء الثاني- للصف الثامن الأساسي الحدود الموضوعية للبحث.أما المحددات فقد تمثّلت بصدق الأدوات المستخدمة في البحث وثباتها، ودقة الأجراءات المتبعة في تنفيذها، وبدرجة تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **الفاعلية**: مصطلح يدل على مجموعة من القياسات الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية، والاجتماعية والنفسية للتعرف على الأهمية العملية لنتائج البحوث والدراسات، وتهتم بصفة خاصة بقياس مقدار الأثر الذي تُحدثه المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم البحث (عصر، 2003) .ويُعبّر عنها إجرائياً في هذا البحث، بمقدار التغير الإيجابي الذي يحدثه البرنامج التدريبي المُعد لتعليم العلوم بمنحى التعلم النشط، في ضوء متغيرات البحث: اكتساب المفاهيم، والتفكير الناقد، واتجاهات الطلبة نحو التعلم النشط، وذلك في ضوء القياس القبلي والبعدي لهذه المتغيرات بأدوات أعدت لغرض هذا البحث.

◄ **برنامج تدريبي لتعليم العلوم بمنحى التعلم النشط**: ويعرف إجرائياً بأنه: خطة تعليمية تعلمية منظمة ومخططة ومقترحة طورت لأغراض هذا البحث في ضوء خصائص التعلم النشط الذي أشار إليه الأدب التربوي.

◄ **التعلم النشط**: عملية تعلم تستند إلى النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، حيث يقوم المتعلمون بالتقصي والبحث مستخدمين مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، منها: الملاحظة ووضع الفروض والقياس والاستنتاج؛ ليتوصلوا إلى المعلومات المطلوبة بأنفسهم، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه (Lorenzen, 2006) .ويُعرف إجرائياً على أنه طريقة تعلم وتعليم يشارك فيها المتعلمون في الأنشطة والتمارين بشكل فعال ونشط مع وجود معلم يوجههم ويشجعهم على أن يتعلموا بأنفسهم حتى يحققوا الأهداف التعليمية المطلوبة.

◄ **اكتساب المفاهيم العلمية**: تُعرف المفاهيم على أنها: ما يتكون لدى الفرد من معنى، أو فهم يرتبط بكلمة أو عبارة معينة (زيتون، 2008) .أما مفهوم الاكتساب فيعرّف

إجرائياً: قدرة الطالب على فهم المفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع التيار الكهربائي واستيعابها، وإدراك العلاقات بين تلك المفاهيم، والتعبير عنها كمياً ونوعياً بصورة صحيحة، وقدرته على توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، ويقاس اكتساب المفاهيم العلمية بالعلامة التي حصل عليها الطالب باختبار اكتساب المفاهيم العلمية الواردة في فصل (التيار الكهربائي) من مقرر العلوم للصف الثامن الأساسي، الذي أعدّ لهذا الغرض.

◄ **التفكير الناقد**: هو شكل من أشكال التفكير، والذي يركز على اتخاذ القرار بشأن ما يعتقده الفرد ويؤمن به أو ما يفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب (Ennis, 1993) .ويُقاس بالدرجات التي حصل عليها طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار التفكير الناقد الذي أعد لهذا الغرض.

◄ **الاتجاهات نحو التعلم النشط**: تُعرف الاتجاهات على أنها مجموعة من المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع علمي معين (زيتون، 1988) .ويُقاس إجرائياً من خلال استجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط الذي تم إعداده لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات:

المجتمع والعينة:

تكون مجتمع البحث، من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، وتوزعت عينة البحث إلى مجموعاتها تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس، فقد تكونت المجموعة التجريبية من (50 طالباً، و50 طالبة) تدرس التيار الكهربائي باستراتيجية التعلم النشط، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (50 طالباً، و50 طالبة) تدرس التيار الكهربائي بالطريقة الاعتيادية.فقد اختيرت أربع مدارس من مديرية إربد الثانية بالطريقة العشوائية البسيطة، اختيرت شعبتان بالعشوائية من كل مدرسة من المدارس المختارة بالعشوائية، وتم التعيين العشوائي للشعبتين المختارتين من كل مدرسة إلى شعبة تجريبية وأخرى ضابطة، وبذلك تكونت عينة الدراسة من ثماني شعب من طلبة الصف الثامن الأساسي من أربع مدارس.

أدوات البحث:

◄ **الأداة الأولى- برنامج تدريبي لتعليم العلوم بمنحى التعلم النشط:**

روجعت الأدبيات والدراسات المتعلقة بهذا المجال؛ لغرض الاطلاع على تصاميم

البرامج التعليمية والأساليب التدريبية، ومن هذه الدراسات، سعادة وآخرون (2003) ، والروساء (2007) ، وزافلا والاركون وبينجاز (Zavala, Alarcon and Benegas, 2007) ، والمالكي (2010) ، وجامعة كليمسون (Clemson University, 2011) وفي ضوء الاطلاع على هذه التصاميم ودراستها، **بني البرنامج وفق الخطوات الآتية**:

- **الخطوة الأولى- مرحلة التخطيط**:

- تحديد عنوان البرنامج: حدّد عنوان البرنامج بـ «برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط».

- تحديد الحاجات التدريبية: في ضوء طبيعة الحاجات التي حددها ليرد (Laird, 1997) ، فقد أجريت مقابلات شخصية مع عدد من معلمي علوم الصف الثامن الأساسي للكشف عن حاجاتهم التدريبية، حيث اتضح من خلالها أن معلمي العلوم تنقصهم المعرفة والمهارات المتعلقة بمنحى التعلم النشط؛ وبالتالي فإنهم يحتاجون إلى برامج تدريبية على مثل هذه الحاجات.

- تحديد خصائص المتدربين (الفئة المستهدفة) : فقد أشار جيرولد (1987) إلى ضرورة التعرف على خصائص الفئة المستهدفة بالتدريب كشرط جوهري لنجاح البرامج التدريبية، وعليه فقد تم التعرف على خصائص المتدربين قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي، من خلال توزيع استبانة، وتبيّن أن جميع المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يحملون درجة البكالوريوس في العلوم أو أحد فروعه كحد أدنى، وأن معدل سنوات الخبرة لأفراد المجموعة التجريبية الأربعة البالغ يساوي (14.75سنة) ، وأن معدل سنوات الخبرة لأفراد المجموعة الضابطة الأربعة يساوي (16.75سنة) ، وعلى ذلك فإن هناك تقارباً بين سنوات الخبرة لدى معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهكذا ضبط عامل الخبرة لدى معلمي مجموعات الدراسة، وأن جميع المعلمين لم يشاركوا في أي برنامج تدريبي مماثل لهذا البرنامج التدريبي.

- **الخطوة الثانية- مرحلة التنفيذ**:

وهي المرحلة الثانية التي تلي مرحلة التخطيط، وتتكون من خطوات فرعية عدة وضحت بالآتي:

- تحديد الهدف العام: وحدّد الهدف العام لهذا البرنامج التدريبي بأنه: تدريب معلمي ومعلمات العلوم بمديرية إربد الثانية على منحى التعلم النشط.

- تحديد الأهداف الخاصة: أن يقدم المتدرب تعريفاً واضحاً لمفهوم التعلم النشط

وأهم أسسه ومبادئه، ويعي دور كلٍّ من المتعلم والمعلم فيه، ويعي فوائد التعلم النشط وأهم معوقات استخدامه، ويعي فلسفة التعلم النشط ويُقدّر أهميته، ويمارس استراتيجياته ويُطورها لتمكن المتعلم من الاستقلالية، ويوظف التعلم النشط في حل مشكلات تعلم طلبته.

- تحديد محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه: إن محتوى البرنامج التدريبي هو المعلومات والمهارات والأنشطة المراد توصيلها إلى المتدربين ضمن سياقات محددة وزمن محدد، وبالتالي مساعدتهم على اكتسابها (دروزة، 1995) .وعليه اُستخلصت الخطوط العريضة لمحتوى البرنامج التدريبي بما يحقق أهداف البرنامج، والمدة الزمنية لكل ورشة تدريبية.وتضمّن البرنامج التدريبي خمس ورش تدريبية هي: التعلم النشط، واستراتيجية المحاضرة المُعدّلة، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية العصف الذهني، وعرض نموذج درس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط ومناقشتها.وقد نُظم محتوى البرنامج تنظيماً منطقياً وبأفكار تتسق فيما بينها، ورُوعِي فيه الفروق الفردية للمتدربين وخصائصهم.

- تصميم الأساليب والأنشطة والخطط التدريبية: صممت الأنشطة التدريبية والخطط التدريبية لتلائم محتوى البرنامج التدريبي وتحقق الأهداف المطلوبة، وتناسب مستوى المتدربين وخبرتهم، أو تقيس الخبرة السابقة للمتدربين، على نحو فردي أو بصورة مجموعات تعاونية، وتنوعت أساليب التدريب في هذا البرنامج على أكثر من أسلوب تدريبي واحد لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، ومنها: حلقات نقاش، والمحاضرة القصيرة، والعروض التقديمية، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة الفعّالة، والتعلم الذاتي، وكل ورشة تدريبية تتضمن رقم الورشة، وعنوانها، والزمن المطلوب، وورقة أو أوراق عمل تتعلق بالورشة تُوضع كلما تتطلب الأمر، أما وسائط التدريب فتكونت من: جهاز حاسوب، وجهاز عرض البيانات data show، وأوراق العمل، وسبورة ثابتة وأخرى متحركة.

- تحديد الإمكانات والخدمات المساندة: اشتملت نفقات تصميم شرائح تعليمية، وتصوير أوراق من البرنامج التدريبي، وأوراق العمل، ونماذج التقويم، والقرطاسية، أما أجور المحاضرين والمدربين، فقد قام الباحثون بتنفيذ البرنامج بأنفسهم، وبذلك كانت كلفة البرنامج بأقل ما يمكن لمثل هذا البرنامج.أما من جهة التسهيلات التعليمية، فقد تعاونت إحدى المدارس الموجودة ضمن عينة الدراسة بتسهيل المهمة من خلال توفير قاعة مكتبة المدرسة؛ لأغراض التدريب، بالإضافة إلى توفير جهاز عرض البيانات data show، وسبورة ثابتة وأخرى متحركة، وأقلام كتابة.

- تحديد المكان والمدة الزمنية: كانت المدرسة المختارة معروفاً مكانها جغرافياً لجميع المتدربين، وهذا سهّل أمر تواجدهم المنتظم والمستمر، أما المدة الزمنية فحددت على مدى خمسة أيام لكل ورشة تدريبية يوم واحد لمدة ثلاث ساعات، وعليه يكون عدد الساعات الكلية للبرنامج خمس عشرة ساعة تدريبية.

♦ **الخطوة الثالثة- مرحلة التقويم:**

قوّم البرنامج من المحكمين (أساتذة في المناهج وطرق التدريس) ؛ فأبدوا آراءهم ومقترحاتهم حول البرنامج التدريبي من كل جوانبه التنظيمية والعلمية وأهدافه، كما عُرض على مجموعة من معلمي العلوم لمعرفة درجة ملاءمته لمعلمي العلوم ووضوحه، وفي ضوء ذلك قوّم البرنامج وعدّل على نحو نهائي، وبذلك أصبح البرنامج التدريبي بصورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

♦ **الخطوة الرابعة- مرحلة التطبيق:**

بدأ في هذه المرحلة التطبيق الفعلي للبرنامج على أرض الواقع، وبعد انتهاء مرحلة التدريب للمعلمين والمعلمات، قاموا بإعداد خطط تدريسية وفق استراتيجيات التعلم النشط التي تدربوا عليها في البرنامج التدريبي.

◄ **الأداة الثانية- اختبار اكتساب المفاهيم العلمية:**

بني جدول مواصفات لفصل التيار الكهربائي من وحدة الكهرباء والاتصالات من مبحث العلوم للصف الثامن الأساسي، وبني اختبار اكتساب المفاهيم، حيث تكوّن الاختبار من 25 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتضم كل فقرة أربعة بدائل.ولأغراض صدق الاختبار جرى عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج والتدريس، لمعرفة آرائهم حول درجة مناسبة ووضوح كل فقرة من فقرات الاختبار.كما استخرج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0.85) من خلال تطبيقه على (60) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث، وحسب قيم معاملات الصعوبة، فكانت بين (0.25 – 0.72) ، كما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.42–0.60) ، وهذه القيم مقبولة تربوياً لاستخدام هذا الاختبار (عودة، 2002) ، وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (25) فقرة.

◄ **الأداة الثالثة- مقياس التفكير الناقد:**

لتحديد أبعاد المقياس، تم الاطلاع على العديد من الدراسات والكتب التي استخدمت اختبارات تقيس القدرة على التفكير الناقد مثل: دراسة الزعبي (2006) ، ودراسة عبد

الكريم (2003) ، ودراسة ستانلي وأرلين ودُون (2006) ، ودراسة رمضان (2005) ، ودراسة الخالدي (2006) ، ودراسة العلواني (1999) .وفي ضوء هذا الاطلاع، حُدّدت خمس مهارات رئيسة لاختبار التفكير الناقد لأغراض هذه الدراسة في فصل التيار الكهربائي وهي: التفسير، والتحليل، والتركيز، والاستنتاج، والتقويم.حيث تكون المقياس الذي تم تطويره من 30 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتضم كل فقرة أربعة بدائل.وجرى التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين في المناهج والتدريس، لمعرفة آرائهم حول درجة مناسبة ووضوح كل فقرة من فقرات المقياس، واستخرج معامل ثباته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فكان (0.87) من خلال تطبيقه على العينة سالفة الذكر.كما حُسب قيم معاملات الصعوبة لفقراته فكانت تراوحت بين (0.28–0.71) ، أما معاملات التمييز فتراوحت بين (0.44–0.58) ، وهذه القيم مقبولة تربوياً لاستخدام هذا المقياس (عودة، 2002) ، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة.

◄ **الأداة الرابعة– مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط**:

اشتقت فقرات مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط من الدلالات المختلفة للتعلم النشط الموجودة في الكتب والدراسات العربية والأجنبية (السوالمة، 2008؛ العظامات، 2002؛ Pundak,Herscovitz, Shacham and Wiser- Biton, 2009؛ Pundak, Herscovitz and Shacham, 2010) .ولقياس اتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي نحو التعلم النشط، اعتمد مقياس بتدريج خماسي: (موافق بشدة، موافق، حيادي، غير موافق، غير موافق بشدة) ، يتكون من 25 فقرة.ولأغراض التحقق من صدق المقياس جرى عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج والتدريس، لمعرفة آرائهم حول درجة مناسبة ووضوح فقرات المقياس.كما تم استخراج معامل ثباته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فكانت (0.89) من خلال تطبيقه على العينة سالفة الذكر.

إجراءات البحث:

طبق البحث وفق الإجراءات الآتية: تحديد مشكلة البحث ثم مجتمعه وعينته، وصمم برنامج تدريبي بمنحى التعلم النشط، يتضمن مبادئ تصميم البرامج التدريبية، ومبادئ التعلم النشط، وأعدّت أدوات البحث: وهي اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، واختبار التفكير الناقد، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط، وتم التحقق من صدقها وثباتها.وجرى البدء بتدريب معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية للصف الثامن الأساسي على البرنامج التدريبي بمنحى التعلم النشط الذي أعد بواقع (5) ورش تدريبية مدة كل ورشة (3) ساعات.وتم الاطلاع على الخطط التدريسية التي أعدها المعلمون والمعلمات الذين تدربوا

وفق البرنامج التدريبي، فوُجدت أنها ملائمة لبيئة التعلم النشط التي تدربوا عليها من حيث الإمكانات والتجهيزات الصفية والمخبرية.وجرى تطبيق أدوات الدراسة قبل البدء بتدريس المجموعات، ثم جرى تدريس مجموعات الطلبة بواقع أسبوعين وزعت على (12) حصة مدة كل منهما (45) دقيقة.حيث درست المجموعة التجريبية وفق البرنامج التدريبي لتعليم العلوم بمنحى التعلم النشط، في حين درست المجموعة الضابطة بالاستراتيجية الاعتيادية. كما تم عمل زيارات ميدانية ولقاءات للمعلمين والمعلمات من خلال حضور حصص صفية أثناء تطبيق الدراسة لتقديم التوجيهات والإرشادات إن لزم الأمر.وأخيراً أجري التطبيق البعدي لأدوات الدراسة بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك صححت أوراق الاختبارات، ورُصدت علامات الطلبة، ثم أدخلت البيانات إلى جهاز الحاسوب وعولجت إحصائياً باستخدام نظام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ثم تفسير النتائج.

التصميم والمعالجة الإحصائية:

بهدف الإجابة عن أسئلة البحث استخدم المنهج شبه التجريبي، وذلك باختبار أثر متغير تجريبي مستقل: (استخدام استراتيجيات تدريس مبنية وفق التعلم النشط مقابل الاستراتيجية الاعتيادية في التدريس) في عدد من المتغيرات التابعة وهي: اكتساب المفاهيم العلمية، والتفكير الناقد، والاتجاهات نحو التعلم النشط، وقد أُدخل الجنس متغيراً تصنيفياً معدلاً، وبهذا يكون التصميم هو تصميم شبه تجريبي لمجموعتين غير متكافئتين ذو التصميم العاملي (2×2) .أما المعالجات الإحصائية فقد تضمنت استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للمقارنة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية البعدي، ومقياس التفكير الناقد البعدي، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط البعدي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس، وذلك باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي المصاحب (2 – way interaction ANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية البعدي، ومقياس التفكير الناقد البعدي، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط البعدي، تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما؛ وذلك بعد أن تبيّن تعذُّر استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) ، إذ تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات التابعة الثلاثة أقل من (0.3) وبغير دلالة إحصائية، علاوة على إجراء اختبار بارتلت (Bartlett) للكروية وتنبيّن عدم دلالته إحصائياً، واُستخدم مربع ايتا Eta Square (الدلالة العملية) لمعرفة حجم التأثير Effect size للبرنامج التدريبي لتعليم العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب المفاهيم العلمية، وممارسة التفكير الناقد،

واكتساب الاتجاهات نحو التعلم النشط لدى طلبة المجموعة التجريبية.وأخيراً أُستخدمت الأوساط الحسابية المعدّلة (Adjusted Means) لدرجات الطلبة على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية البعدي، و مقياس التفكير الناقد البعدي، و مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط لمعرفة الفروق الحسابية لأي المجموعات تُعزى تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

النتائج ومناقشتها:

◄ **للإجابة عن السؤال الأول**، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية على القياس القبلي، تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس، ومن ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لعلامات أداء طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية البعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس، ويبين الجدول (1) هذه الإحصائيات:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

مجموعات الدراسة	الجنس	القبلي *		البعدي *		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدّل
المجموعة التجريبية "التعلم النشط"	طلاب	10.68	3.292	17.68	3.292	17.028
	طالبات	9.92	1.688	20.08	1.872	20.157
	الكلي	10.30	2.630	18.88	2.924	18.592
المجموعة الضابطة "الاعتيادية"	طلاب	9.76	3.261	11.92	2.913	12.150
	طالبات	9.64	3.821	15.56	3.770	15.905
	الكلي	9.70	3.535	13.74	3.818	14.028
العينة ككل	طلاب	10.22	3.292	14.80	4.235	14.589
	طالبات	9.78	2.942	17.82	3.732	18.031
	الكلي	10.00	3.122	16.31	4.260	16.310

* الحد الأدنى لمتوسط علامة الاختبار (0) والحد الأقصى (25)

يبين الجدول (1) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي حسب استراتيجية التدريس (التعلم النشط، الاعتيادية) وحسب الجنس (طلاب، طالبات) على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية البعدي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية طبّق اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-way interaction ANCOVA) ، باعتبار نتائج الطلبة في درجاتهم القبلية في اكتساب المفاهيم العلمية متغيراً مصاحباً، ويبين الجدول (2) نتائج هذا التحليل :

الجدول (2)

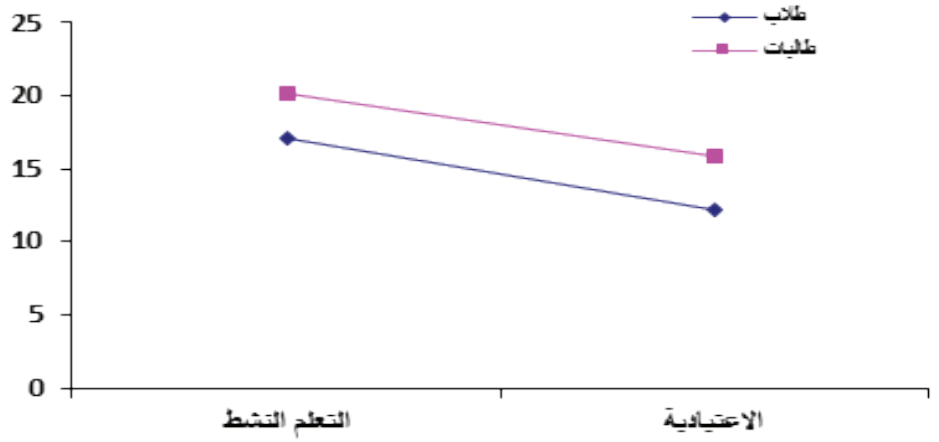
نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية البعدي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية η^2 الجزئية
القبلي (المصاحب)	1752.702	1	1752.702	5525.222	0.000	0.520
استراتيجية التدريس	1032.136	1	1032.136	3253.707	0.000	0.306
الجنس	589.309	1	589.309	1857.739	0.000	0.175
الاستراتيجية × الجنس	4.893	1	4.893	15.424	0.000	0.001
الخطأ	61.858	195	0.317			
الكلي	3371.780	199				

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر استراتيجية التدريس ولصالح استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس ولصالح الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس، ولبيان التفاعل بين المتغيرين فتمثلت المتوسطات المعدّلة بيانياً كما في الشكل (1) .

الشكل (1):

رسم بياني يوضح التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في اختبار اكتساب المفاهيم



يتبين من الشكل (1) وجود تفاعل رتبي بين متغيري استراتيجية التدريس والجنس في اختبار اكتساب المفاهيم، حيث إنه لا يوجد تقاطع بين الخطين، وأن الخطين غير متوازيين، وكانت الفروق لصالح الطالبات في كلٍّ من التعلم النشط والاعتيادية.أي أنه يلاحظ في حال الانتقال من استراتيجية التدريس الاعتيادية إلى استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم النشط، فإن أداء الطلاب والطالبات يزداد تحسناً، علاوة على أن أداء الطالبات كان أفضل من أداء الطلاب.

ولإيجاد فاعلية الاستراتيجية، تم إيجاد حجم التأثير Effect size **باستخدام العلاقة**:

$$Partial\ \eta^2 = \frac{F_{Strategy} \times df_{Strategy}}{(F_{Strategy} \times df_{Strategy}) + df_{error}}$$

فقد وجد أنه يساوي (0.664) ؛ وهذا يعني أن استراتيجيات التدريس المبنية وفق منحى التعلم النشط التي تدرّب عليها المعلمون والمعلمات باستخدام البرنامج التدريبي تفسر حوالي (66.4%) من التباين في اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة، بينما الباقي في التباين (33.6%) غير مُفسر، ويُعزى إلى عوامل غريبة (مؤثرات خارجية) .ويمكن تفسير تفوق أثر استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب المفاهيم العلمية مقارنة بأثر الاستراتيجية الاعتيادية، في أن التعلم النشط ركّز على دور المتعلم خلال عملية التعلم،

وجعل منه مشاركاً أكثر نشاطاً في المناقشة الصفية، فكان هو محور العملية التعليمية التعلمية، وساعدته على تذكر الحقائق والمفاهيم والتعميمات، وساهمت في تهيئته للتعلم الجديد، وعززت تذكر الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية السابقة التي يقوم عليها الدرس الجديد، وتوظيفها خلال الدرس، مما أدى إلى ربط الموضوعات مع بعضها، وأصبحت كنسيج واحد متناسق ومترابط، مما أدى إلى جعل التعلم ذا معنى، وأدى إلى تنمية قدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، أو مشابهة لما تعلمه، مما كان له لأثر البارز في زيادة تحصيله.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين قد اكتسبوا المعارف والمهارات، والاتجاهات الإيجابية بالنسبة لمنحى التعلم النشط، وذلك من خلال البرنامج التدريبي الذي استمر خمسة أيام بمعدل ثلاث ساعات يومياً أي خمس عشرة ساعة تدريبية، مما ساعدهم على استيعاب تلك المعلومات والمهارات، وانعكس في تطبيقهم لمهارات التعلم النشط، مما انعكس على أداء طلبتهم في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي وردت في البحث، إذ بيّنت تفوّق استراتيجية التعلم النشط مقارنة بالاستراتيجية التقليدية.

كما تبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار اكتساب المفاهيم تُعزى للجنس ولصالح الطالبات.ويمكن تفسير النتيجة بأن الطالبات يتفاعلن أكثر مع المواقف التعليمية؛ بسبب جديتهن وزيادة نشاطهن داخل الحجرة الصفية، بالإضافة إلى ذلك فإنهن يخصصن وقتاً أطول لمراجعة دروسهن، والتزامهن بإنجاز الواجبات المدرسية، وحسن تدبيرهن لزمن المراجعة، وأنهن أقل تغيباً من الطلاب، وأكثر انضباطاً والتزاماً وتفاعلاً مع العملية التربوية، وأنهن أكثر دافعية وتنافسية وحافزية للعمل المدرسي من الطلاب، وهذا ما يؤكده واقع المدراس الأردنية بوجه عام، كما أن هذا التفسير يَرِدُ على لسان مختلف فئات المجتمع الأردني وصولاً إلى المسؤولين التربويين في مختلف المواقع والمناصب الإدارية ومن خلال وسائل الإعلام.

◄ **للإجابة عن السؤال الثاني**، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير الناقد على القياس القبلي، تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس، ومن ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لعلامات أداء طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس التفكير الناقد البعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس، ويبين الجدول (3) هذه الإحصائيات:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لعلامات أداء طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

مجموعات الدراسة	الجنس	القبلي *		البعدي *		المتوسط المعدّل
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة التجريبية "التعلم النشط"	طلاب	9.84	5.020	18.92	5.150	18.669
	طالبات	8.76	3.972	22.72	4.036	23.554
	الكلي	9.30	4.536	20.82	4.984	21.112
المجموعة الضابطة "الاعتيادية"	طلاب	9.80	2.100	12.88	1.859	12.669
	طالبات	9.96	3.619	17.96	3.619	17.588
	الكلي	9.88	2.945	15.42	3.835	15.128
العينة ككل	طلاب	9.82	3.828	15.90	4.904	15.669
	طالبات	9.36	3.828	20.34	4.502	20.571
	الكلي	9.59	3.826	18.12	5.196	18.120

* الحد الأدنى لمتوسط علامة الاختبار (0.0) والحد الأقصى (30)

يبين الجدول (3) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي حسب استراتيجية التدريس (التعلم النشط، الاعتيادية) وحسب الجنس (طلاب، طالبات) على اختبار التفكير الناقد البعدي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم طبق اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (2- way interaction ANCOVA) ، باعتبار نتائج الطلبة في درجاتهم القبلية في اختبار التفكير الناقد متغيراً مصاحباً، ويبين جدول (4) نتائج هذا التحليل:

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما على اختبار التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية η^2 الجزئية
القبلي (المصاحب)	2895.758	1	2895.758	42772.072	0.000	0.500

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية η^2 الجزئية
استراتيجية التدريس	1779.387	1	1779.387	26282.610	0.000	0.306
الجنس	1197.257	1	1197.257	17684.196	0.000	0.206
الاستراتيجية × الجنس	0.014	1	0.014	0.206	0.650	0.002
الخطأ	13.202	195	0.068			
الكلي	5814.120	199				

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر استراتيجية التدريس ولصالح التعلم النشط، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس ولصالح الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

ولإيجاد فاعلية الاستراتيجية، فقد تم إيجاد حجم التأثير Effect size، ووجد أنه يساوي (0.664) ؛ وهذا يعني أن استراتيجيات التدريس المبنية وفق منحى التعلم النشط التي تدرب عليها المعلمون والمعلمات باستخدام البرنامج التدريبي تفسر حوالي (66.4%) من التباين في اختبار التفكير الناقد لدى الطلبة، بينما الباقي في التباين (33.6%) غير مُفسر، ويُعزى إلى عوامل غريبة (مؤثرات خارجية) .ويمكن تفسير تفوّق أثر استراتيجيات التعلم النشط مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية إلى البرنامج التدريبي الذي أُعد بإحكام، وكان له الدور الكبير في الخروج عن النمط التقليدي، مما أدى إلى التفاعل الإيجابي بين الطلبة في المواقف التعليمية التي لمسوا فيها نوعاً من التجديد، وهذا ولّد عندهم الشعور بالارتياح عند ملاحظة تقدمهم في التعلم وتحقيق النمو في مهارات تفكيرهم، مما أثر إيجاباً في تنمية مهارات التفكير الناقد عندهم.كما ببينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التفكير الناقد تُعزى للجنس، ولصالح الطالبات.وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها (Kim, 2009) ، ويمكن الاستناد في تفسير هذه النتيجة إلى حد ما إلى طبيعة تأثير الهرمونات على وظائف الدماغ، والاختلافات الجينية، لاسيما أن الطالبات يستعملن الأجزاء الأمامية من فص الدماغ الأيسر وهو الجانب المسؤول عن التفكير بأنواعه بما فيها التفكير الناقد (Kimura,1992؛ Kolb and Whishaw, 2003).

◄ **للإجابة عن السؤال الثالث**، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط على القياس القبلي، تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس، ومن ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لعلامات أداء طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار التفكير الناقد البعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس، ويبين الجدول (5) هذه الإحصائيات:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي على استبانة الاتجاهات نحو التعلم النشط تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

مجموعات الدراسة	الجنس	القبلي *		البعدي *		المتوسط المعدّل
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة التجريبية "التعلم النشط"	طلاب	3.49	0.621	4.11	0.662	4.127
	طالبات	3.56	0.565	4.18	0.258	4.175
	الكلي	3.53	0.591	4.14	0.501	4.151
المجموعة الضابطة "الاعتيادية"	طلاب	3.57	0.671	3.84	0.523	3.836
	طالبات	3.59	0.647	3.90	0.638	3.884
	الكلي	3.58	0.656	3.87	0.581	3.860
العينة ككل	طلاب	3.53	0.644	3.97	0.608	3.982
	طالبات	3.57	0.605	4.04	0.504	4.030
	الكلي	3.55	0.623	4.01	0.558	4.006

* الحد الأدنى لمتوسط علامة الاختبار (0) والحد الأقصى (5)

يبين الجدول (5) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي حسب استراتيجية التدريس (التعلم النشط، الاعتيادية) وحسب الجنس (طلاب، طالبات) على مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط البعدي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية طبق اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-way Interaction ANCOVA) ، باعتبار نتائج الطلبة في درجاتهم القبلية على مقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط متغيراً مصاحباً، ويبين الجدول (6) نتائج هذا التحليل:

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما على استبانة الاتجاهات نحو التعلم النشط لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية η^2 الجزئية
القبلي (المصاحب)	8.382	1	8.382	32.906	0.000	0.144
استراتيجية التدريس	4.219	1	4.219	16.563	0.000	0.078
الجنس	0.115	1	0.115	0.450	0.503	0.002
الاستراتيجية × الجنس	0.613	1	0.613	2.379	0.996	0.000
الخطأ	49.674	195	0.255			
الكلي	61.997	199				

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر استراتيجية التدريس، ولصالح التعلم النشط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس، ولأثر للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

ولإيجاد فاعلية الإستراتيجية، فقد تم إيجاد حجم التأثير Effect size ووجد أنه يساوي (0.29) ؛ وهذا يعني أن استراتيجيات التدريس المبنية وفق منحى التعلم النشط التي تدرّب عليها المعلمون والمعلمات باستخدام البرنامج التدريبي تفسر حوالي (29%) من التباين في أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات، بينما الباقي في التباين (71%) غير مفسر، ويُعزى إلى عوامل غريبة (مؤثرات خارجية) .و يمكن تفسير ذلك بأن طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم النشط كانوا مشاركين فاعلين في العملية التعليمية التعلمية، حيث أتيحت لهم الفرصة في ظل هذه الاستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط وشجعتهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم، وطوروا دافعيتهم الداخلية التي تحفزهم على التعلم، وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم، وزيادة انتباههم، وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، بالإضافة إلى أن استراتيجيات التعلم النشط قد عملت على تدعيم ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم، فأصبحوا مهتمين بتنفيذ الواجبات المطلوبة منهم، ويقضون جهداً ووقتاً في إنجازها.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى تقارب وقت تطبيق البرنامج التدريبي مع قيام المعلم المتدرب بالتدريس، مما أتاح له الفرصة الكبيرة في تطبيق ما تدرب عليه في الواقع

العملي والفعلي، وبالتالي انعكس ذلك على إتقان مهارات التعلم النشط، مما كان لذلك التعلم الأثر البالغ في التعلم ذي المعنى والذي ظهر في التطبيق الجيد والتميز لدى المعلمين في مهارات التعلم النشط.وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها (المهدي، 2001) والتي أكدت جميعها على أهمية التعلم النشط في تعديل وتطوير الاتجاهات نحو التعلم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، فإن البحث يوصي بالآتي:

1. أن يصمم معلمو العلوم دروسهم وفق منحى التعلم النشط لتحقيق اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، واكتساب اتجاهات نحو التعلم النشط.

2. تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية، وأن يكافأ المعلم حال حضوره دورة تدريبية تساعد على نموه المهني.

3. إجراء مزيد من الدراسات الممتدة على صفوف ومباحث مختلفة، وتنفيذ دراسات أخرى تختبر أثر التدريس المعتمد على منحى التعلم النشط على متغيرات أخرى من مثل التفكير الإبداعي، وعمليات العلم.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع الأجنبية:

1. جيرولد، كمب. (1987). تصميم البرامج التعليمية (ترجمة: احمد خيري كاظم) . القاهرة: دار النهضة العربية (تاريخ نشر الكتاب الأصلي 1984) .
2. الخالدي، حمد. (2006). فاعلية إستراتيجية اتخاذ القرار في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، 3 (9) ، 101-120.
3. الخلف، نوال. (2011) . تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
4. الخوالدة، عبد الله. (2007) . مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية. عمان: دار الحامد.
5. دروزة، أفنان. (1995) . إجراءات في تصميم المناهج، الطبعة الثانية. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
6. رفاعي، عقيل. (2012) . التعلم النشط– المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
7. رمضان، حياة. (2005) . التفاعل بين بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية، 1 (8) ، 181-236.
8. الروساء، تهاني. (2007) . فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدى المعلمات الطالبات بكلية التربية (الأقسام العلمية بالرياض) . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
9. زامل، مجدي. (2006) . وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية، نحو ممارستهم للتعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. مجلة المعلم الطالب، (2) ، 49-64.
10. الزعبي، آمال. (2006) . بناء اختبار مهارات التفكير الناقد باستخدام نظرية استجابة الفقرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

11. زيتون، عايش. (1987) . تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي. عمان: دار الشروق.

12. زيتون، عايش. (1988) . الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم. عمان: دار عمار.

13. زيتون، عايش. (2008) . أساليب تدريس العلوم، الطبعة الرابعة. عمان: دار الشروق.

14. زيتون، عايش. (2010) . الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق.

15. ستانلي، وينك وأرلين، برجدورف ودُون، بارنز. (2006) . التفكير النقدي: مهارات القراءة والتفكير المنطقي (ترجمة سناء العاني) . العين: دار الكتاب الجامعي (تاريخ نشر الكتاب الأصلي 2002) .

16. سعادة، جودت وأبو زيادة، إسماعيل وزامل، مجدي. (2003) . أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآتي والمؤجل في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية– المنامة، 4 (3) ، 101-139.

17. سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي واشتيتة، جميل وأبو عرقوب، هدى. (2006) . التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.

18. السلامات، محمد خير. (2007) . اثر استخدام إستراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

19. السوالمة، سالم. (2008) . فاعلية استخدام نموذج تعليمي تعلمي متمازج في تنمية التفكير العلمي وإثارةالتعلم النشط لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث العلوم واتجاهاتهمنحوه. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

20. عبد الكريم، سعد. (2003) . فاعلية برنامج مقترح في تعليم بعض موضوعات وقضايا الهندسة الوراثية والاستنساخ المثيرة للجدل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وبعض القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الإحياء لدى الطلبة الهواة بالمرحلة الثانوية العامة بسلطنة عُمان. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السابع، نحو تربية علمي أفضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية الاسماعلية، مصر 27-29 تموز 2003، 115-170.

21. عصر، رضا. (2003) . حجم الأثر، أساليب إحصائية لقياس الأهمية العلمية لنتائج البحوث التربوية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الخامس عشر، جامعة عين شمس، مصر. 21-22 تموز 2003.

22. العظامات، حسين. (2010) . أثر التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة في تنمية الدراسة في تنميةالتفكير العلمي ومهارات القائد والتعلم النشط لدى طلاب المرحلة الأساسيةالعليا في مبحث التاريخ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

23. العفون، ناديا ومكاون، حسين. (2011) . تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

24. العلواني، مهند. (1999) . أثر استخدام إستراتيجيتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعلم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكي رالناقد. أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، العراق.

25. فتح الله، مندور. (2010) . أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (111) ، 53-92.

26. الفتلاوي، سهيله. (2003) . المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروق.

27. فرفوره، محمود. (2008) . فاعلية إستراتيجية توليفيه تعليمية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الأدبي وتنمية المفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

28. لبيب، رشدي. (1989) . معلم العلوم: مسؤولياته– أساليب عمله– إعداده– نموه العلمي والمهني. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

29. المالكي، عبد الملك. (2010) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

30. مفضي، خالد. (2010) . أثر تدريس العلوم وفق إستراتجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف السابع. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

31. المهدي، محمود. (2001) . تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلةالتربيةالعلمية، 4 (2) ، 107-147.

32. النجداوي، أحمد وراشد، علي وعبد الهادي، منى. (1999) . المدخل في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر.

33. هندي، محمد. (2002) . أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (79) ، 185 – 237.

34. وزارة التربية والتعليم. (2011) . ملخص نتائج الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات. عمان، الأردن.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *American Association for the Advancement of science (AAAS) . (1993) . Science for all Americans. New York: Oxford University press.*
2. *Basham, L. (1994) . Active Learning and the at Risk students: Cultivating Positive Attitudes towards science and Learning. (ERIC Document Reproduction service No. ED 374088) .*
3. *Bennice, D. (2001) . Active learning: An approach for better student/ Teacher relationships. Education, 109 (4) , 494- 496.*
4. *Bonwell, C. & Eison, J. (1991) . Active learning: Creating excitement in The classroom. (ERIC Document Reproduction service NO. ED340272) .*
5. *Buncik, M. , Betts, P. , & Horgan, D. (2001) . Using demonstrations as a contextual road map: enhancing course continuity and promoting active engagement in introductory college physics. International Journal of Science Education, 23 (12) , 1237- 1255*
6. *Cashion, J. & Plameieri, P. (2002) . The secrete is the teacher: the learner's view of online. Kensington Park, Australia: NCVER.*

7. *Clemson University. (2011) . Teaching Through Active Learning in Science Classrooms- Participant's Manual. Retrieved 25 march, 2012 from: http:// ruthedradan. wikispaces. com/ file/ view/ Participant+Manual+-+Active+Learning+Science. pdf*
8. *Ennis, H. (1993) . Critical thinking assessment. Theory into practice, 32 (3) ,179- 186.*
9. *Facione, P. & Facione, N. (1998) . California Critical thinking skills test form A & form B: test manual. USA: California Academic Press.*
10. *Felder, R. & Brent, R. (2009) . Active Learning: An Introduction. ASQ Higher Education Brief, 2 (4) , 1- 5.*
11. *Freedman, p. (1997) . Relationship among Laboratory Instruction Attitude toward Science Knowledge. Journal of Research in Science Teaching, 43 (3) , 343- 357.*
12. *Graziano, R. (2003) . The Virtual Enterprise Simulation: Students' Perceptions of an Experiential, Active Learning Strategy for Business and Career Education. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University, New York, USA.*
13. *Hall, S. , Watiz, I. , Bordeur, D. , Soderholm, H. & Nasr, R. (2002) . Adoptional of Active Learning in alecture- Based Engineering Class. Paper to ASEE/ IEEE Frontiers in Conference, Boston, MA, 6- 9 November 2002.*
14. *Hartley, C. (2011) . Resisting Rote: The Importance of Active Learning for All Course Learning Objectives. Journal of College Science Teaching, 40 (3) , 36- 40.*
15. *Herried, F. (2006) . The case study method in the STEM classroom. Metropolitan Universities, 17 (4) , 30- 40.*
16. *Horenstei, L. & Niu, L. (2011) . Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review of the Literature. Journal of College Teaching & Learning, 8 (2) , 25- 42.*
17. *Karamustafaoglu, O. (2009) . Active learning strategies in physics teaching. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 1 (1) , 27- 50*
18. *Kim, k. (2009) . Exploring Undergraduate Student Active Learning For Enhancing their Critical Thinking and Learning in A Large Class. Unpublished doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania State, USA.*

19. *Kimura, D. (1992) . Sex differences in the brain. Scientific American, 267, 118–125.*
20. *Kolb, B. , and Whishaw, I. (2003) . Fundamentals of human neuropsychology (5th edition) . New York: Freeman- Worth.*
21. *Laird, D. (1985) . Approaches to Training and Development (2nd Ed.) . Reading, Massachusetts: Addison- Wesley Pub. Company.*
22. *Lauren, M. & Michael, L. (2004) . Critical Thinking Across the Curriculum project. Science Education, 87 (6) , 765- 778.*
23. *Lorenzen, M. (2006) . Active Learning and Library instruction. Illinois Libraries, (2) , 19- 24.*
24. *Mahiroğlu, A. (2008) . Teachers Opinions on Student, Higher Order Thinking Skills. (ERIC Document Reproduction service No. ED 500248) .*
25. *Mathews, L. (2006) . Why implement active learning. Retrieved September 20, 2011 from: http:// www. una. ed. edu/ geography/ active/ html.*
26. *Meyers, C. & Jones, B. (1993) . Promoting active learning strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey- Bass Inc.*
27. *Naron, C. (2011) . Active learning in the physics Classroom. Unpublished doctoral Dissertation, Walden University, USA*
28. *Ormrod, J. (1995) . Educational Psychology: Principles and Applications. New Jersey: prentice Hall.*
29. *Pritchard, A. & Woollard, J. (2010) . Psychology for the classroom: Constructivism andsocial learning. New York: Routledge.*
30. *Pundak, D. , Herscovitz, O. & Shacham, M. (2010) . Attitudes of Face-to- Face and e- Learning Instructors toward Active Learning. Retrieved September 25, 2011 from: http:// www. eurodl. org/ materials/ contrib/ 2010/ Pundak_Herscovitz_ Shacham. htm.*
31. *Pundak, D. , Herscovitz, O. , Shacham, M. , Weizer- Biton, R. (2009) . Instructors' Attitudes toward Active Learning. Interdisciplinary Journal of E- Learning and Learning Objects, 5, 215- 232.*
32. *Ramanujam, R. (2011) . Active Learning to Promote Critical Thinking Skills. Paper presented to Strathclyde University, Glasgow in Scotland, 1- 41.*
33. *Silberman, M. (1996) . Active Learning: 101 Strategies to teach any Subject. Boston: Allying and Bacon.*

34. *Suchman, E. , Timpson, W. , Iinchm, K. , Ahermae, S. & Smith, R. (2001) . Students Responses to Active Learning Strategies in a Lecture Introductory Microbiology Course. Bioscience, 27 (4) , 21- 33.*

35. *Swartz, R. & Fischer, S. (2001) . Teaching Thinking in Science. In Cost, A. L. (ed.) , Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, (pp. 303- 309) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.*

36. *Tandoğan, R. & Orhan, A. (2007) . The Effects of problem – Based Active Learning in Science Education on Student›s Academic Achievement. Attitude and Concept learning. Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3 (1) , 71- 81.*

37. *Taraban, R. , Box, C. , Myers, R. , Pollard, R. & Bowen, C. (2007) . Effects of Active learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology. Journal of Research in Science Teaching, 44 (7) , 960- 979.*

38. *Zavala, G. , Alarcon, H. &Benegas, J. (2007) . Innovative Training of In- service Teachers for Active Learning: A Short Teacher Development Course Based on Physics Education Research. Journal of Science Teacher Education, (18) , 559- 572.*

تطوير وحدات تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية لمبحث التربية الوطنية والمدنية وأثره في المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن *

أ. نهلا أمجد فرحان حداد **
أ. د. إبراهيم القاعود ***

* تاريخ التسليم: 20/ 5/ 2014م، تاريخ القبول: 7/ 7/ 2014م.
** طالبة دكتوراه/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ إربد/ الأردن.
*** أستاذ/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ إربد/ الأردن.

ملخص:

تهدف الدراسة إلى الوقوف على تطوير وحدات تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية لدى الطلبة في مديرية تربية قصبة المفرق، واستقصاء أثره في تنمية المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام، ولهذه الغاية وضع الباحثان قائمة لمنظومة القيم الديمقراطية وتطوير ثلاثة وحدات تدريسية في ضوء هذه المنظومة والتأكد من صدقها، ومنظومة القيم الديمقراطية التي اُعتمد عليها كانت لتطوير المشاركة المدنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، والمشاركة السياسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ومهارات السلام لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، واعدت ثلاثة اختبارات وتأكد الباحثان من صدقها وثباتها، وطُبقت الاختبارات قبل تطبيق الوحدات التدريسية المستهدفة وبعد تطبيقها، على عينة الدراسة التي تكونت في الصف الثامن من (87) طالبة قُسمن إلى مجموعتين (46 ضابطة، 41 تجريبية) ، وعينة الصف التاسع تكونت من (74) طالبة قُسمن إلى مجموعتين (37 ضابطة، 37 تجريبية) ، وعينة الصف العاشر تكونت من (86) طالبة قُسمن إلى مجموعتين (42 ضابطة، 44 تجريبية) ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً بوساطة اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في جميع الاختبارات وكانت الفروق لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة التي تلقت الوحدات المطورة في الصفوف الثلاثة، وفي ضوء هذه النتائج وضعت مجموعة من التوصيات من أبرزها الاعتماد على منظومة القيم الديمقراطية في تطوير المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام لطلبة المرحلة الأساسية العليا.

الكلمات المفتاحية: تطوير وحدات تعليمية، منظومة القيم الديمقراطية، المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام، المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

Developing Education Units in the Light of Democratic Values in the National and Civic Education Course and its Impact on Political and Civic Participation and Peace Skills on Females Students in High Basic Female Schools in Jordan

Abstract:

This article aims to study the development of education units in the light of democratic values in the National and Civic Education Course and its impact on political and civic participation and peace skills on females students in high basic female schools in the Directorate of Mafraq. For this purpose, the researchers conducted a list of democratic values, and developed three units of teaching in the light of this system. The democratic values that have been relied upon were to develop the civic participation of the tenth grade students, the political participation among the ninth grade students, and the skills of peace among the eighth grade students. Three tests have been prepared and confirmed. Tests were applied before the application of targeted educational units on a sample formed of the eighth grade consists of (87) divided into two groups (46 control and 41 experimental) . The ninth grade sample consists of 74 female students who were divided into two groups (37 control and 37 experimental) , and the tenth grade sample consists of 86 students who were divided into two groups (42 control and 44 experimental) . After processing the data statistically by (ANCOVA) , the results showed a statistically significant difference at the level of significance ($a \leq 0.05$) due to the variable of the group in all the tests, and the differences were in favor of the three experimental groups which received the developed units in the three classes. In the light of these results, a number of recommendations are suggested.

Key words: *development of educational units, democratic values system, political and civic participation and the skills of peace, High Basic Female Schools*

خلفية الدراسة وأهميتها:

مقدمة:

تعد التربية الديمقراطية منطلق أي محاولة نهضوية وإصلاحية، وواحدة من أهم القضايا المهمة في العالم المعاصر، وقد أصبحت المؤسسات المدرسية معنية اليوم أكثر من أي وقت مضى بالعمل على بناء ثقافة ديمقراطية منتجة لقيم التسامح والاختلاف وقبول الآخر في مواجهة موجات العنف والتطرف التي تجتاح العالم بأسره.

وتعليم الديمقراطية في المدرسة: تعني منظومة القيم الديمقراطية التي تتأصل في وعي الطلبة وثقافتهم ومن أهمها: قيم التسامح، والحرية، وقبول الآخر، رفض التعصب، واحترام حقوق الإنسان.(وطفة وشهاب، 2003) .

ويرى عبد الحميد (2008) أن فهم الديمقراطية ليس بالعملية السهلة، لأنها عملية بطيئة تتم من خلال التزاوج بين الممارسة والوعي والتأمل الفكري، وهذا يعني معايشة الطالب لأفكار مثل الحقوق والواجبات، والوعي بالمسئوليات التي يجب أن يتحملها، والتدريب على المشاركة والجماعية، وذلك من خلال برنامج دراسي وممارسة يومية داخل المدرسة، وداخل الأسرة، ومن ثم يصبح تعليم الديمقراطية عملية تربوية مستمرة.

وتبين أنه خلال التطور الحضاري، وتغير الظروف السياسية أصبحت الديمقراطية ذات معان كثيرة، فقد عرفها بعضهم بأنها عقيدة سياسية تستوجب سيادة الشعب في نظام يقوم على احترام حرية المواطنين والمساواة بينهم دون تمييز بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة، أو أنها نظام اجتماعي يؤكد على قيمة الفرد وكرامته على أساس المشاركة في إدارة شئون المجتمع، أو أنها مبدأ إنساني ينادي بإلغاء الامتيازات الطبقية الموروثة ويطالب بأن يكون الشعب مصدر السلطة السياسية، أو أنها نظام سياسي يمارس الشعب من خلاله حقه في الحكم عن طريق انتخابات دورية لممثليه (علي، 1999م) .

وفي دراسة اليونيسكو، (1995) بعنوان: التربية من أجل السلام، وحقوق الإنسان الديمقراطية، وهي دراسة تمثل صيغة مشروع تربوي قدم إلى الدورة الرابعة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية في جنيف بين 3 – 8 أكتوبر تشرين الأول 1994 وقد أوضح هذا المشروع عدداً من الغايات، العمل على تنمية روح التمسك بالقيم وأنماط السلوك التي تقوم عليها ثقافة السلام لدى كل فرد، وتنمية القدرة على تقدير قيمة الحرية وتعزيز المهارات

اللازمة لمواجهة تحديدها، ويتطلب ذلك إعداد المواطنين لمواجهة الأوضاع الصعبة غير المستقرة وتأهيلهم للاستقلال وتحمل مسؤولياتهم.

ويقول المحافظة وعبد الرحمن وعبد الحي (2006) إن مبحث التربية الوطنية والمدنية جزء من منهاج الدراسات الاجتماعية الذي يهدف إلى تربية الفرد وإعداده، بحيث تجعله أكثر قدرة على خدمه مجتمعه وتطويره والدفاع عنه.

وللتربية الوطنية مسميات كثيرة منها التربية السياسية، والتربية الاجتماعية، والتنشئة السياسية والتربية المدنية، وعلى الرغم من أن مكونات هذه الأنماط متشابهة، فإن كلا منها يركز على مكون أكثر من غيره فالتربية السياسية تركز على نظام الحكم، والتربية المدنية تركز على المنظومة القيمة والاجتماعية وتهتم بتربية النشء، أما التربية الوطنية فتهتم بإعداد المواطن ليكون عضو فعال ومشارك في مجتمعه، مساهماً في حل مشكلاته (العناقرة، البواعنه، الدمنهوري، 2008) .

والتربية الوطنية من المواد الضرورية التي تهدف إلى إيجاد المواطن الصالح الذي يؤمن بحرية الفرد والمسأواة بين الجميع، والوعي لمشكلات مجتمعه، والقادر على حلها بعقلانية، وينتمي بصدق وإخلاص إلى أمته (القاعود، 1991) .

وذكر باترك واخرون (Patrick et al، 2003) مهارات المشاركة المدنية، وتشتمل على:

- التفاعل مع الآخرين.
- المشأورة في الأحداث العامة.
- اتخاذ القرارات بشأن قضايا السياسة العامة.
- تأثير القرارات السياسية على القضايا العامة.
- تطبيق القرارات السياسية على القضايا العامة.
- اتخاذ الأعمال المناسبة لتحسين الحياة المدنية والسياسية.

وقد حدد اليسوعي (2007) حقوق المواطنة في أربعة مجالات:

1. الحقوق المدنية: وهي حقوق ضرورية لحرية الأفراد وتأتي من خلال القوانين والإجراءات التي تعترف بحق الفرد وحريته في التعبير والتمثيل والتنظيم والانتقال والسفر.

2. الحقوق السياسية: وتعني ضمان حق الفرد في التمتع في المشاركة السياسية في المجتمع من دون النظر إلى دينه أو جنسه.كما تعني حقه في الترشيح والانتخاب.

3. الحقوق الاجتماعية: بمعنى حق الفرد في التمتع بمستوى معيشي لائق.كما تعني حق الفرد في الانخراط في تجمعات أهلية مدنية، ثقافية أو سياسية.

4. وأخرها الحقوق الثقافية: وتعني احترام حق الأفراد في التعبير عن الخصوصية الثقافية ضمن الوحدة السياسية المعنية.

ويمكن رصد بعض الاتجاهات المعاصرة للتربية المدنية وتحقيق الديمقراطية بطرائق ووسائل، ونلخصها بان التربية المدنية تعتمد على العناصر الرئيسة الثلاثة ذات العلاقة المتبادلة وهي: المعرفة المدنية، والمهارات المدنية، والفضائل المدنية:

فالمعرفة المدنية: تتكون المعرفة المدنية من أفكار جوهرية، ومعلومات يجب على المتعلمين معرفتها، واستخدامها لتصبح مؤثرة في سلوك مواطن الديمقراطية، وتتضمن المعرفة المدنية بصورة عامة مبادئ النظرية الديمقراطية، وعمل الحكم الديمقراطي، وتصرفات المواطنة الديمقراطية.إنها تحوي بصورة خاصة مفاهيم ومعطيات حول الديمقراطية في بلد المتعلم مع مقارنة ذلك بحال البلدان الأخرى.

بينما المهارات المدنية: هي العمليات الإدراكية التي تساعد المتعلم على فهم المبادئ وشرحها ومقارنتها، وتقويمها، وممارسات الحكم والمواطنة، وهناك أيضًا مهارات المشاركة التي تتضمن أفعالا يقوم بها المواطنون لضبط تأثيرات السياسات العامة، وإيجاد الحلول للقضايا العامة، حيث تضمن المهارات الإدراكية، مهارات المشاركة واستخدام المواطن للمعرفة في تفكيره، والعمل بأسلوب قادر على الاستجابة للتحديات المستمرة للحكم الديمقراطي، والمواطنة.

أما بالنسبة إلى الفضائل المدنية: العنصر الأساسي الثالث في التربية المدنية فهي فهم السمات الضرورية للشخصية من أجل الحفاظ على الحكم الديمقراطي وتجويده وتعزيز قيم المواطنة، ويتمثل هذا في احترام الثروة، والكرامة لأي مواطن وأيضًا والتمدن والاستقامة، والانضباط الذاتي، والتسامح، وحب الوطن.(Patrick، 1998)

وتكوين ثقافة سياسية تتمحور حول حقوق الإنسان وواجباته، تعزيز مبدأ المواطنة بشقيها الخاصين بالحقوق والواجبات، وتعزيز مبدأ الانتماء والانحياز لمصلحة الوطن ككل وتحديث النظم والسلطة والأداء السياسي وتوسيع قاعدة المشاركة.(حلبوني، 2012) .

حيث إن هناك التقليد أو المحاكاة التي يكتسب الطفل من خلالها عديد من المهارات والقيم فهو يسمع ويُربى ويتعامل ويلتقط ويختزن أفكار واتجاهات، وهذا ما يطلق عليه المحاكاة الإيجابية، أما المحاكاة السلبية فهي التي تأتي برفض الطفل لقيم مُدرسيهِ

أو والديه، وذلك لرغبته في أن يكون شخصية مستقلة.والتنشئة المسبقة حول بعض الأفراد الذين لديهم طموح الأعمال أو مراكز اجتماعية، مما يجعلهم يتحمسون لتبني القيم والسلوكيات المرتبطة بهذه الأدوار قبل أن يشغلوها بالعقل؛ ولذا فإنهم قد يبدأون بمنهج سلوك السياسيين أو المهتمين بهموم الثقافة، فمثلاً مهتمون بموضوع الانتخابات والاتحادات الطلابية والالتحاق بالجماعات والأنشطة المختلفة.(عبد الحميد، 2008) .

واهم ما تهدف إليه التنمية السياسية: تحقيق المواطنة وترسيخ مفهومها بين أبناء الوطن كافة، و زيادة فاعلية مشاركة المواطنين في الحياة السياسية.(المدني، 2008) .

وتعرف الجمعية العامة للأمم المتحدة السلام (2007: 14) بأنه: "مجموعة من القيم والمواقف والسلوك، يعكس ويدفع إلى التفاعل الاجتماعي والمشاركة التي تقوم على أساس مبادئ الحرية والعدالة والديمقراطية والتسامح والتضامن، وكل حقوق الإنسان التي ترفض العنف وتسعى إلى منع الصراعات عن طريق معالجة أسبابها الجذرية لحل المشكلات من خلال الحوار والتفاوض، والتي تكفل الممارسة الكاملة لجميع الحقوق وسبل المشاركة الكاملة في عملية تنمية المجتمع».

والتربية للسلام تعمل على إنتاج متعلمين لديهم قدرات تعليمية عالية، وكذلك مهارات حياتية من أهمها مهارات التفكير الناقد، واتخاذ القرار، ومهارات الاتصال، وحل المشكلات، والعناية الشخصية، والصحية، والتغذية، وحماية البيئة.كما أن التربية للسلام تُحدث تغيراً جوهرياً في الأطفال، فتجعل لديهم الشخصية المتكاملة من حيث السلوك الذي يتبعونه في جميع نواحي الحياة.(Hauge، 2003)

وتعمل التربية للسلام على تنمية الفكر الناقد التحليلي، وكذلك تشجع العمل التعاوني؛ حيث إن الأطفال يتعاونون بشكل أفضل ويستطيعون حل المشكلات بطريقة أكثر موضوعية عندما يكون لديهم الثقة بالنفس والشعور بالأمان الداخلي والمثابرة والتعايش مع الآخرين ((10 – 5) Unicef, 2007).وينبغي تعليم الأطفال المبادئ والممارسات الديمقراطية عن طريق ممارستها في البيئة النظامية، وذلك من خلال إتاحة فرصة حقيقية لإشراكهم في المجتمع كمشاركين فعالين، عن طريق الحوار البناء، والتعاون مع أقرانهم، ومع الكبار؛ فالتربية للسلام تتبع النهج الذي ينص عليه إعلان حقوق الطفل، واتفاقية حقوق الطفل، وهو النهج الذي يعد الطفل لحياة يستشعر فيها المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم، والسلم، والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين جميع الشعوب".(العبد، 2002: 20–44) .

ومن خلال استعراض الباحثين لأهمية الوحدات التعليمية في ضوء القيم الديمقراطية في اكتساب المهارات والقيم للعملية الديمقراطية وتأثيرها في الطلاب واستعداداتهم للمشاركة المدنية والسياسية والتربية للسلام، عمداً على إجراء دراسة لمعرفة مدى الاستفادة من الوحدات التعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية لمبحث التربية الوطنية على المشاركة المدنية والسياسية والتربية للسلام.والعمل على تطوير الوحدات التعليمية (وحدة من كتاب التربية الوطنية للصف الثامن، ووحده من كتاب التربية الوطنية للصف التاسع، ووحدة من كتاب التربية الوطنية للصف العاشر) في ضوء منظومة القيم الديمقراطية تهدف إلى إكساب الطالبات مجموعة من المهارات والقيم التي تنمي معرفتهم المدنية والسياسية والتربية للسلام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت أهمية هذه الدراسة من خلال تطوير وحدات دراسية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية لمبحث التربية الوطنية، حيث تفتقر المناهج التعليمية حاليا إلى القيم التي تعزز المهارات والكفايات الديمقراطية وتوجهها وتنميها لدى الفرد، ولأن المحاولات السياسية تقوم على تفكير تقليدي لا تتجاوب مع منظومة القيم الديمقراطية الجديدة، أدى ذلك إلى شيوع سلوكيات سلبية كثيرة تتمثل بقلة الوعي في معرفة المواطن لحقوقه وعدم احترام حقوق الآخرين والعنف وسيادة التسلط في المجتمع أو ما يسمى بالبقاء للأقوى.إن القيم الديمقراطية تساعد الطلاب في اتخاذ القرارات المشتركة وتحمل المسؤولية، واحترام الآخرين، وتزيد وعيهم بحقوقهم، وتجعلهم مشاركين نشطين في مجتمع ديمقراطي.

وتحديدا ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما اثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في المشاركة المدنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي؟
- السؤال الثاني: ما اثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في المشاركة السياسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟
- السؤال الثالث: ما اثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في مهارات السلام لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الوقوف على تطوير وحدات تعليمية في ضوء منظومة القيم

الديمقراطية لدى الطلبة في مديرية تربية قصبة المفرق، واستقصاء أثره في تنمية المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

♦ ما يمكن أن تضيفه الدراسة للأدب النظري والدراسات السابقة حول منظومة القيم الديمقراطية، لذا يتوقع الباحثان أن تكون الدراسة مرجعاً مهماً وأساسياً للباحثين والدارسين التربويين في هذا الموضوع.

♦ ستقدم هذه الدراسة نموذجا لتطوير وحدات تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية، وتتضمن تنمية المشاركة السياسية والمدنية، ومهارات السلام للمرحلة الأساسية العليا في محافظة المفرق.

♦ يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة طلبة المرحلة الأساسية العليا في تنمية المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام لديهم.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

1. طالبات في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي والذين يتراوح أعمارهم من (13– 16) سنة تقريبا في محافظة المفرق.

2. مدرسة من المدارس الحكومية في مديرية تربية قصبة المفرق للعام الراسي 2013–2014.

3. مجموعة من الأدوات من إعداد الباحثيْن، وليست من الأدوات المقننة.

التعريفات الإجرائية:

سوف يعتمد الباحثان التعريفات الإجرائية للمفاهيم الواردة في هذه الدراسة على النحو الآتي:

◄ **منظومة القيم الديمقراطية:** هي التي تركز على المساواة في التعليم، وفي كل ما يتعلق بمتطلبات الطلبة التي يجب أن تتم على أسس المساواة والعدالة بين الطلبة، واتخاذ القرارات، واحترام الآخرين، وحل المشكلات، والتعاون.وتربية العقول الناقدة وقيم التسامح، والحرية، وقبول الآخر، ورفض التعصب، واحترام حقوق الإنسان.

◄ **المشاركة السياسية**: هي الفقرات التي ضمنها الباحثان في أداة الدراسة، والتي تشتمل على المشاركة في الغرفة الأساسية للديمقراطية مثل: الحقوق والواجبات والعدالة والمساواة الصفية القائمة على اتخاذ القرار والانتماء وخصوصية المجتمع وطبيعة ثقافته والقيم وترسيخ فكرة المواطنة.

◄ **المشاركة المدنية**: هي الفقرات التي ضمنها الباحثان في أداة الدراسة والتي تشتمل على احترام الحقوق، واحترام وتنفيذ القوانين، والمصلحة العامة، والمشاركة الديمقراطية، وتركز على المنظومة القيمية والاجتماعية، .

◄ **مهارات السلام**: هي الفقرات التي ضمنها الباحثان في أداة الدراسة والتي تشتمل على ممارسة الطلبة مجموعة من المهارات المرتبطة بالسلام، وما يتصل به من معارف وقيم واتجاهات متعلقة بمجال الثقة بالنفس، والرحمة، والمثابرة، والصداقة، والعيش مع الآخرين، وتقبل الآخر، والحرية، والتفاوض وحل النزاع، ومهارات التفكير الناقد، واتخاذ القرار، ومهارات الاتصال، وحل المشكلات، والعناية الشخصية، والصحية، والتغذية، وحماية البيئة.

◄ **طلبة المرحلة الأساسية العليا**: طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي التابعون لوزارة التربية والتعليم والتي تتراوح أعمارهم من (13–16) سنة.

◄ **مبحث التربية الوطنية**: هي المادة الدراسية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لطلبة الصفوف العليا من مرحلة التعليم الأساسي (الثامن والتاسع والعاشر) والتي تدرُس للطلبة خلال العام الدراسي 2013–2014.

◄ **تطوير وحدات تعليمية**: عملية التعديل والتحسين والتغيير لمادة التربية الوطنية أو إعادة صياغة الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم، وذلك من أجل زيادة فاعليته، لجعله أكثر استجابة لحاجات الطلبة.

الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث تم التوصل إلى مجموعة دراسات تناولت موضوعات مختلفة لها علاقة ببيئات التعليم الديمقراطي، والمشاركة السياسية، والمدنية، ومهارات السلام ومنها:

دراسة **المشرفي (2013)** والتي هدفت إلى قياس قدرة أطفال الروضة على اكتساب بعض مهارات السلام، وإكسابهم بعض المهارات التي تساعدهم على تقليل العنف،

والمشاركة الايجابية والحوار الايجابي ومساعدة الآخرين، والبالغ عددهم 95 طفلاً وطفلة من المستوى التمهيدي والأول والثاني الأساسي في الإسكندرية، وقد صمم المقياس في صورة عبارات تجيب عنها معلمة الروضة بعد ملاحظتها الدقيقة للطفل لجمع المعلومات، وكان أهم نتائج الدراسة وجود اختلاف بين الأطفال في اكتساب مهارات السلام.

وأجرى **ساكجال و تورنوكلو وتوتان (Sagkal, Trunuklu & Totan, 2012)** دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على مهارات تربية السلام في إكساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمهارات السلام والتعاطف.واتبعت الدراسة منهجية شبه تجريبية، حيث اختيرت عينة مكونة (281) طالباً وطالبة (138 إناث، 143 ذكور) ، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية، ودرست برنامجاً يتضمن مهارات السلام لمدة ستة أسابيع، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، ثم خضع الطلاب لاختبار بعدي يتضمن مهارات التعاطف والسلام.وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحوار وتقبل الآخر والتعاطف مع القضايا الخاصة والعامة ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً لصالح الإناث في مهارات تفهم الحقوق، والمساواة، والتعاطف مع الطفولة، ونبذ الحروب.

وهدفت دراسة **فاروق وحسن (Farouk & Husin, 2011)** التعليم المدني في التسريع بالديمقراطية: تجربة في ماليزيا علاقة التعليم المدني في ماليزيا بالتحول الديمقراطي، حيث أجريت الدراسة على طلاب بلغ عددهم (354) من المشاركين بمشروع من خلال التعليم المدني المحمي بالنظام، ومن خلال جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، كانت النتائج هي المشاركة في هذا الموضوع بنجاح يزيد من استيعاب الطلاب للحياة في المجتمع والعملية الديمقراطية بشكل عام، وفهم حقوقهم كمواطنين ولعمل مجتمع أفضل.

وأجرى **ناجوما (Najjuma, 2010)** دراسة في أوغندا هدفت إلى تعرف أثر برامج التربية التي تقدمها المدارس الأوغندية على ثقافة السلام لدى طلبة المرحلة الأساسية في فترة ما بعد الحرب الأهلية.واتبعت الدراسة منهجية نوعية قامت على تحليل وثائق وزارة التربية والتعليم وتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، ومن ثم إجراء مقابلات فردية معمقة مع (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية.وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت الدراسة وجود أثر فعال لهذه البرامج في إكساب الطلبة مهارات الوعي بمخاطر العنف، واستخدام بدائل غير عنيفة لإبداء وجهة النظر، وتعزيز المواطنة، وتكوين اتجاهات سلبية نحو الحروب واستبدلها باتجاهات ايجابية تتضمن البناء وتحقيق التنمية.

وهدفت دراسة **الزيادات (2008)** التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن.وتكونت الدراسة من أداتين: الأولى: البرنامج التعليمي الذي اشتمل على: الأهداف العامة والخاصة، وطرائق التدريس واستراتيجياته، ووسائل وأنشطة تعليمية، وأدوات تقويم للمخرجات التعليمية.والأداة الثانية: اختبار تحصيلي مكون من 40 فقرة لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم الديمقراطية.واشتملت العينة على 143 طالبا وطالبة.قسموا إلى مجموعتين تجريبية 73، وضابطة 70، حيث طُبّق البرنامج التعليمي في 12 حصة دراسية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي مقارنة بالبرنامج الرسمي المطبق الاعتيادي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى للجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وقد بينت دراسة **الصبيح (2008)** التي أجريت حول المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وطبقت على عينة بلغت 104 من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وقد صممت استبانة محكمة حول المواطنة، وحقوق الإنسان، حيث تبين أن 80% من الطلبة تقريباً يدركون حقوق المواطنة وواجباتها.وعلى خلاف ذلك أبدى الطلبة وعياً منخفضاً بالحقوق السياسية المتمثلة بحقي الترشيح، والانتخاب، وبينت الدراسة وجود درجة عالية من الوعي بالمواطنة عند الطلبة فيما يخص الشعور بواجب الدفاع عن الوطن، وطاعة ولي الأمر، والمحافظة على الممتلكات العامة، وقد أوصت الدراسة بأهمية تأكيد مفهوم المواطنة، وحقوق الإنسان، والقيم الديمقراطية في المقررات الدراسية، وفي الممارسات التربوية في المدارس الثانوية في السعودية.

وقام **الأنصاري (2004)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن المفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في الكتب المدرسية في دولة الكويت ووعي الطلبة بها، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة حقوق الإنسان ومعيار تحليل الكتب المدرسية، واشتملت عينة الدراسة على تحليل (63) كتاباً من الكتب المقررة في المراحل الثلاث من بينها (15) كتاباً من كتب الدراسات الاجتماعية أما عينة الطلبة فقد تكونت من (788) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة افتقار المناهج المقررة وبصورة كبيرة جداً للمفاهيم الديمقراطية، وانخفاض كبير في مختلف المستويات فيما يتعلق بوعي الطلبة بالمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس.

وهدفت دراسة **كوكس وابستن (Cooks & Epstein, 2000)** ، الى فحص الافكار المتعلقة بالمفاهيم الديمقراطية المرتبطة بالمواطنة من خلال فحص معتقدات وآراء

عينة من طلبة المدرسة المتوسطة في أمريكا، والبالغ عددهم (14) طالباً ممن يقطنون داخل المدن، حيث أجريت مقابلات مع افراد العينة لمعرفة مستوى الرضا عن العملية السياسية ومدى الرغبة في المشاركة في العملية الديمقراطية، وأهم العوامل المؤثرة في تلك المشاركة، وقد اظهرت النتائج أن الطلبة ابدوا درجة عالية من عدم الرضا السياسي كما أبدوا مستوى منخفضاً من الرغبة في المشاركة في العملية الديمقراطية كما أعرب أفراد الدراسة عن اعتقادهم بإمكانية مشاركتهم بفعالية في العملية الديمقراطية في مجتمعاتهم اذا ما سنحت لهم الفرصة، وأن تضمين مواضيع تتعلق بالعملية الديمقراطية في المناهج الدراسية ترفع من مستوى الوعي بالمفاهيم الديمقراطية لدى الطلبة، مما يزيد من مستوى مشاركتهم في العملية الديمقراطية في مجتمعاتهم.

وفى دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية قامت **ريلتون (Realton,1997)**، بتحليل مائة برنامج في التربية للسلام من الروضة حتى المرحلة الثانوية.وجد أنه لا توجد حدود ومعايير واضحة عما يجب أن يوضع في برامج التربية للسلام، ومن خلال الدراسة التحليلية وجدت أن هناك عناصر أساسية في برامج التربية للسلام وهى: التعاون، وحل الصراعات، وعدم العنف، وحقوق الإنسان، والتوافق الاجتماعي، ومصادر التعلم، وبيئة العولمة، وفهم الحضارات المختلفة.وجميع العناصر السابقة تتضمن مكونات معرفية، ومكونات سلوكية، ومهارية.وقد عرفت "ريلتون" أهداف التربية للسلام بهذه الطريقة على أنها خطوات اجتماعية يُحقق من خلالها السلام، وهذا يتضمن المساواة في الحقوق والمساواة في القوة المشاركة لكل شخص في المجتمع، وكذلك تعلم مهارات عدم العنف وترك الصراعات وكذلك احترام حقوق الإنسان.

التعقيب على الدراسات السابقة وما يميز الدراسة الحالية عنها:

قامت العديد من الدراسات السابقة بدراسة بيئات التعليم الديمقراطي والكفايات السياسية والمدنية ومهارات السلام كل واحده على حدة بشكل عام، في حين ستقوم هذه الدراسة بدراسة جميع هذه المتغيرات مع بعضها لمبحث التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا في المفرق للعام الدراسي 2013 – 2014. واهتمت الدراسات السابقة ببيئات التعليم الديمقراطي مثل دراسة (Husin & Farouk, 2011) ، ودراسة (الزيادات، 2008) .واهتمت العديد من الدراسات بالكفايات السياسية (المواطنة) مثل دراسة (الصبيح، 2004) .في حين اهتم بعضها الآخر بمهارات السلام مثل: (المشرفي، 2013) ودراسة (Realton, 1997) .

وتختلف دراسة **فاروق، حسن (Farouk، Husin، 2011)** عن هذه الدراسة في أنها دراسة تجربة أجريت على طلاب مشاركين في مشروع من خلال التعليم المدني المحمي. وتختلف دراسة ريلتون (Realton، 1997) بأنها دراسة نوعية قامت بتحليل برامج في التربية للسلام أما هذه الدراسة فستتناول تطوير وحدات تعليمية في ضوء القيم الديمقراطية وأثره على مهارات السلام على طلبة المرحلة الأساسية العليا.وتختلف دراسة الصبيح (2008) التي أجريت حول المواطنة في المملكة العربية السعودية بأنها دراسة أجريت على طلبة المرحلة الثانوية أما هذه الدراسة أجريت على طلبة المرحلة الأساسية العليا.

تتشابه دراسة المشرفي (2013) والتي هدفت إلى قياس قدرة أطفال الروضة على اكتساب بعض مهارات السلام مع هذه الدراسة في اكتساب مهارات السلام لطلبة المرحلة العليا.وتتشابه دراسة الزيادات (2008) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن مع هذه الدراسة في اكتساب المفاهيم الديمقراطية.في حين ستقوم هذه الدراسة على تطوير وحدات تعليمية في ضوء القيم الديمقراطية وأثره على المشاركة المدنية والسياسية ومهارة السلام على طلبة المرحلة الأساسية العليا.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحثون في دراستهما، كما يتضمن تعريفاً بمجتمع الدراسة، وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها، وكيفية بنائها، وإجراءات تطبيقها، والتأكد من صدقها وثباتها، إضافة إلى وصف الطريقة الإحصائية، التي استخدمت في تحليل البيانات، واستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة:

1 – مجتمع الكتب وعينته:

تالف مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا العام الدراسي 2013 – 2014 لأغراض تحليل المحتوى كما في الجدول (1) .

الجدول (1)

توزيع مجتمع الكتب وعينته*

الرقم	اسم الكتاب	الصف	المؤلف السنة والبلد
-1	التربية الوطنية والمدنية	الثامن الأساسي	خليل الحجاج ومحمد خير وسلام الخياط ونظام بركات ومحمد أبو راس (2006) وزارة التربية والتعليم، الأردن ط1.

الرقم	اسم الكتاب	الصف	المؤلف السنة والبلد
-2	التربية الوطنية والمدنية	التاسع الأساسي	عبد الكريم الرشدان وثابت العمري وعبد النور الهزايمة واحمد المساعيد (2007) وزارة التربية والتعليم، الأردن ط1.
-3	التربية الوطنية والمدنية	العاشر الأساسي	عبد الكريم الرشدان وموسى شتيوي وناصر الشمايلة واحمد المساعيد وخلود العيسى (2008) وزارة التربية والتعليم، الأردن ط1.

* علما بان عينة كتب الدراسة، هي ذاتها مجتمع كتب الدراسة.

2 – مجتمع وعينة الطالبات:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات للمرحلة الأساسية العليا في مديرية قصبة المفرق، للعام الدراسي 2013 – 2014 والبالغ عددهن (1713) طالبة.

وتكونت عينة الدراسة في الصف الثامن من (87) طالبة قسمن إلى مجموعتين (46 ضابطة، 41 تجريبية) ، وعينة الصف التاسع تكونت من (74) طالبة قسمن إلى مجموعة (37 ضابطة، 37 تجريبية) ، وعينة الصف العاشر تكونت من (86) طالبة تم قسمن إلى مجموعتين (42 ضابطة، 44 تجريبية) .

أداوت الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة في منظومة القيم الديمقراطية والمشاركة المدنية والسياسية ومهارات السلام من اجل الاستفادة منها في عملية بناء أدوات الدراسة، **وهي كما يأتي**:

1. إعداد قائمة خاصة بمنظومة القيم الديمقراطية الواجب توافرها في كتب التربية الوطنية المدنية لمرحلة التعليم الأساسية العليا.

أعدّدت قائمة بمنظومة القيم الديمقراطية طوّرت الوحدات التعليمية المطورة بناء عليها **وفق الخطوات الآتية**:

- مراجعة الأدب التربوي، والدراسات، والأبحاث، والدوريات، والكتب ذات العلاقة بمنظومة القيم الديمقراطية مثل (المشرفي، 2008، والأنصاري، 2004، والصبيح، 2008، الزيادات 2008، وغيرها) .حيث استفاد الباحثان من تلك الدراسات في حصر منظومة القيم الديمقراطية.

- مراجعة الإطار العام لمنهاج التربية الوطنية والمدنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.
- الدستور الأردني.
- رسالة عمان.
- قانون التربية والتعليم رقم 3 للعام (1994).

- من خلال ما سبق تم التوصل إلى (55) قيمة من منظومة القيم الديمقراطية الواجب توافرها في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث تم إعداد هذه القيم وفق قائمة تركز على الدقة، ووضوح القيم، وتجنب استخدام مفردات معقدة، وعبارات غامضة، ومراعاة اشتمال القيمة على فكرة واحدة، يستطيع الفرد الإجابة عنها بدقة، ووضع تعليمات للإجابة، ونموذج خاص يساعد أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن قيم الاستبانة بسهولة.

وللتأكد من صدق هذه القائمة؛ تم عرضها في صورتها الأولية، المكونة من (55) فقرة على مجموعة المحكمين من ذوي الاختصاص في قسم المناهج والتدريس، وقسم الإدارة والأصول في جامعة اليرموك وجامعة آل البيت والجامعة الهاشمية ومدارس قصبة المفرق وبلغ عددهم (10) محكما ومحكمة من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير.ملحق (1) .وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم في الاستبانة من حيث مناسبتها وإضافة أو حذف أو تعديل أو ملاحظات يرونها مناسبة.

وبعد معرفة آراء المحكمين، ومقترحاتهم، وملاحظاتهم؛ تم إجراء التعديلات الضرورية عن طريق حذف وتعديل وإضافة بعض الفقرات، **حيث اقترح المحكمون حذف سبعة قيم من قائمة منظومة القيم الديمقراطية وهي**:

1. التضامن.
2. تنظيم السلوك.
3. حق التنظيم.
4. المساواة بين الناس للمساهمة في بناء المجتمع الإنساني.
5. الإيمان بالمنهج العلمي.
6. المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات.
7. صيانة حقوق الإنسان.

واقترح المحكمون إضافة قيم للبعد الديني، وتعديل صياغة بعض القيم الموجودة بقائمة منظومة القيم الديمقراطية.

وقد جاءت آراء المحكمين على قائمة منظومة القيم الديمقراطية لتصبح مكونة بصورتها النهائية من (49) قيمة كما هو مبين في الملحق (2) .

وبذلك تم التأكد من وضوح الفقرات، وتحقيق الغاية؛ التي أعدت من أجلها؛ وهذا يعني بان دلالة الصدق لأداة الدراسة قد أصبحت متوافرة بدرجة كافية لإغراض الدراسة.

2. تحليل المحتوى:

اُعتبرت منظومة القيم الديمقراطية الواجب تضمينها في كتب التربية الوطنية والمدنية لمرحلة التعليم الأساسية العليا فئات للتحليل كما هو موضح في الملحق (2) ، حيث اتبعت الخطوات الآتية لعملية تحليل المحتوى وهي:

أجريت هذه الدراسة في أحد جوانبها تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا للعام الدراسي 2013 – 2014 وفي ضوء منظومة القيم الديمقراطية التي تم اعتمادها في الملحق (2) للتعرف إلى واقع منظومة القيم الديمقراطية في كتب التربية الوطنية والمدنية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، واُستخدم في هذه الخطوة أسلوب تحليل المحتوى الذي يعد أسلوباُ فعالاُ لاتخاذ قرار يستهدف تعديل هذه الكتب أو تطويرها من خلال الوصف الكمي لمحتواها بطريقة موضوعية.**ولقد روعي في عملية تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية لطلبة المرحلة الأساسية العليا ما يأتي**:

- قراءة النصوص الواردة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا، قراءة جيدة حتى يتضح معناها في ذهن الباحثين، والذي يعد اسلوباً فعالاً بهدف التعرف إلى كل قيمة فيها.

- إدخال النصوص والحواشي والصور والخرائط والجداول والرسوم البيانية والأشكال والأنشطة في عملية التحليل.

- تحديد الهدف من عملية التحليل وهو التعرف إلى منظومة القيم الديمقراطية في كتب التربية الوطنية والمدنية لطلبة المرحلة الأساسية العليا.

- تحديد فئات التحليل وهي منظومة القيم الديمقراطية الواجب تضمينها في كتب التربية الوطنية والمدنية لطلبة المرحلة الأساسية العليا.

- اختيار الفكرة كوحدة تحليل لكونها أكثر الوحدات التي تناسب موضوع الدراسة.

- تحديد القيمة المتضمنة في الفكرة أو الأفكار المتتابعة، وتحديد البعد الذي تنتمي إليه القيم، حسب التصنيف الذي اعتمد في الدراسة.
- إعطاء كل قيمة تكراراً واحداً.
- تصميم جدول خاص لتفريغ بيانات التحليل وفقاً لفئات التحليل؛ والتي هي:
  - منظومة القيم الديمقراطية.
  - جمع التكرارات لكل قيمة.

للتأكد من صدق أداة تحليل المحتوى، ومنظومة القيم الديمقراطية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن؛ فقد أجري تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية من قبل اثنين من الباحثين.وتراوحت قيم معاملات التوافق بين تحليل الباحثين من (0.84 – 0.92) حسب معادلة هولستي.

$$\text{معامل التوافق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100\%}{\text{عدد مرات الاختلاف}}$$

تصحيح تحليل المحتوى:

لأغراض تقويم التكرارات المرصودة لتحليل محتوى مدى مراعاة منظومة القيم الديمقراطية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن؛ فقد وُزّعت قائمة منظومة القيم الديمقراطية الخاصة بكتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) على المحللين، ليتم وضع عدد التكرارات لكل قيمة من قيم المنظومة الديمقراطية على خلفية البعد الذي يتبع له.

3. تطوير الوحدات التعليمية:

طُوّرت الوحدات التعليمية الآتية: «الأمن الوطني والسلام العالمي»، للصف الثامن الأساسي، «و الأمن الاقتصادي» للصف التاسع الأساسي، «والتفكير والمنطق والحوار» للصف العاشر الأساسي. **وفق الإجراءات الآتية:**

- اختيار الوحدة الرابعة من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي كوحدة تعليمية مقترحة لأغراض التطوير؛ واختيار الوحدة الخامسة من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع الأساسي وحدة تعليمية مقترحة لأغراض التطوير؛

واختيار الوحدة الخامسة من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي كوحدة تعليمية مقترحة لأغراض التطوير.

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع تطوير مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية، وكتبها، والاستفادة منها في عملية التطوير.

- صياغة نتاجات عامة للوحدات التعليمية المقترحات واشتقاقها، مع مراعاة تنوعها (معرفية، وجدانية، ونفس حركية) .

- تم تقسيم وحدة « الأمن الوطني والسلام العالمي» للصف الثامن الأساسي إلى ثلاثة دروس بحيث يغطي كل درس حصة صفية واحدة؛ وتقسيم وحدة « الأمن الاقتصادية» للصف التاسع الأساسي إلى خمسة دروس يغطي كل درس حصة صفية واحدة؛ وتقسيم وحدة « التفكير والمنطق والحوار» للصف العاشر الأساسي إلى ثلاثة دروس يغطي كل درس حصة صفية واحدة.

- وضعت نتاجات تعليمية متنوعة خاصة بكل درس من الدروس.

- حذف أجزاء معينة من المحتوى، وتعديل أجزاء، وإضافة أجزاء أخرى وفق منظومة القيم الديمقراطية.

- تقسيم الدروس على شكل نصوص، كل نص متبوع بالتقويم الذاتي ونهاية كل درس متبوع بالتدريبات والأنشطة.

- وضعت خطة صفية يومية لمساعدة المعلمة لتنفيذ الدرس، حيث اشتملت كل خطة كل درس على: المعلومات العامة، والنتاجات التعليمية، خطوات تنفيذ الدرس، والأنشطة والتدريبات، والتقويم.

- وضعت إرشادات خاصة للمعلمة حول كيفية تنفيذ الدروس الخاصة بالوحدات التعليمية المطورة.

- للتأكد من صدق هذه الوحدات التعليمية المطورة، عُرضت مصحوبة بقائمة منظومة القيم الديمقراطية على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك وجامعة آل البيت والجامعة الهاشمية في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها حيث بلغ عددهم (10) محكمين.ملحق (1) .حيث طلب المحكمين إبداء رأيهم في: مدى توافر منظومة القيم الديمقراطية في القائمة بالوحدات التعليمية المطورة، ومدى مناسبة هذه الوحدات المطورة لمستوى الطالبات في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي من حيث كفاية الأهداف، وتنوعها في الوحدات بشكل عام، ولكل درس

بشكل خاص، وكفاية الأنشطة والتدريبات لكل درس في كل وحدة، ومدى ملاءمة الأنشطة والتدريبات، والتقويم، ومعرفة مناسبة المحتوى لمنظومة القيم الديمقراطية، ومعرفة مدى تسلسل الأفكار، ومدى وضوح لغتها، أو اية ملاحظات أو اقتراحات أخرى يرونها مناسبة لتطوير هذه الوحدات نحو الأفضل.

- بعد استعادة الوحدات المطورة من المحكمين، والاطلاع على أرائهم واقتراحاتهم، عُدّلت النقاط التي اشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها وأعيدت صياغتها، وتم الأخذ بجميع الملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها المحكمون، وبذلك أصبحت الوحدات التعليمية المطورة في صورتها النهائية كما في الملحق (3) .

- أعدت اختبارات تحصيلية خاصة بكل وحدة تعليمية مطورة لقياس مدى النمو المعرفي الخاص بمنظومة القيم الديمقراطية.

4. الاختبارات التحصيلية الخاصة بالوحدات التعليمية المطورة:

أعدت اختبار تحصيلي لكل صف دراسي، بغرض قياس تحصيل الطالبات للوحدات التعليمية المطورة، وحدة الأمن الوطني والسلام العالمي «، للصف الثامن الأساسي، «و الأمن الاقتصادي « للصف التاسع الأساسي، « والتفكير والمنطق والحوار» للصف العاشر الأساسي، في مادة التربية الوطنية والمدنية، والمرفق (4) يوضح ذلك.

- اختبار المشاركة المدنية: تكون اختبار المشاركة المدنية من مجموعة من الفقرات تحدد الجانب المهاري التطبيقي الذي يترجم الجانب المعرفي.

صدق (اختبار المشاركة المدنية) : وعرضت أداة اختبار المشاركة المدنية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من المشرفين التربويين وأعضاء هيئة التدريس للأخذ بآرائهم حول مناسبة الأداة لهدف الدراسة ومن حيث صياغتها اللغوية.وفي ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم أجريت التعديلات اللازمة لذلك، وأخرجت الأداة بصورتها النهائية وتم التحقق من صدقها وبنائها.

معاملات الصعوبة والتمييز (اختبار المشاركة المدنية) :

الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.55	0.64	13	0.47	0.50	25	0.55	0.50	37	0.61	0.71
2	0.61	0.70	14	0.49	0.51	26	0.61	0.66	38	0.46	0.55
3	0.48	0.51	15	0.52	0.56	27	0.66	0.71	39	0.37	0.41

الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز
4	0.44	0.53	16	0.48	0.58	28	0.64	0.65	40	0.57	0.62
5	0.52	0.59	17	0.37	0.46	29	0.53	0.61	41	0.44	0.49
6	0.44	0.56	18	0.49	0.54	30	0.57	0.62	42	0.39	0.43
7	0.38	0.41	19	0.61	0.66	31	0.48	0.56	43	0.55	0.62
8	0.49	0.48	20	0.54	0.64	32	0.49	0.59	44	0.62	0.77
9	0.57	0.60	21	0.55	0.68	33	0.51	0.64	45	0.49	0.56
10	0.61	0.64	22	0.47	0.51	34	0.64	0.74	46	0.48	0.53
11	0.46	0.52	23	0.61	0.69	35	0.55	0.64	47	0.47	0.58
12	0.49	0.57	24	0.55	0.66	36	0.58	0.68	48	0.46	0.51

أظهرت النتائج معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.37 – 0.66) وهي مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار، حيث يمكن قبولها إذا زادت عن (0.30) ولم تتجاوز (0.80) ، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.41 – 0.77) وهي مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار، حيث تعدّ مقبولة اذا زادت عن (0.30) .

ثبات الأداة (اختبار المشاركة المدنية) : تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معاملات الثبات لها بتطبيقها على عينة مكونة من (23) طالبة من مجتمع الدراسة، عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وذلك بهدف استخراج معامل الارتباط (بيرسون) وبلغ (0.88) واُستخرج الاتساق الداخلي باحتساب معامل كرونباخ ألفا وبلغت (0.90) .

- **اختبار المشاركة السياسية**:

تكون اختبار المشاركة السياسية من مجموعة من الفقرات تحدد الجانب المهاري التطبيقي الذي يترجم الجانب المعرفي.

صدق (اختبار المشاركة السياسية) : عُرض اختبار المشاركة السياسية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من المشرفين التربويين وأعضاء هيئة التدريس للأخذ بآرائهم حول مناسبة الأداة لهدف الدراسة، ومن حيث صياغتها اللغوية.وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات اللازمة لذلك، وأخرج الاختبار بصورته النهائية وتم التحقق من صدقها وبنائها.

معاملات الصعوبة والتمييز (اختبار المشاركة السياسية) :

الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.58	0.60	11	0.55	0.62	21	0.49	0.54	31	0.45	0.51
2	0.61	0.66	12	0.56	0.63	22	0.47	0.55	32	0.52	0.60
3	0.49	0.51	13	0.54	0.66	23	0.65	0.62	33	0.57	0.64
4	0.46	0.55	14	0.59	0.68	24	0.53	0.66	34	0.56	0.64
5	0.52	0.61	15	0.56	0.64	25	0.55	0.50	35	0.59	0.68
6	0.53	0.62	16	0.57	0.67	26	0.46	0.57	36	0.61	0.70
7	0.63	0.60	17	0.55	0.66	27	0.39	0.42	37	0.44	0.55
8	0.70	0.66	18	0.56	0.67	28	0.48	0.46	38	0.40	0.44
9	0.66	0.63	19	0.58	0.66	29	0.44	0.52	39	0.47	0.54
10	0.67	0.60	20	0.64	0.68	30	0.46	0.51		0.51	0.58

أظهرت النتائج أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.39 – 0.66) وهي مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار، حيث يمكن قبولها اذا زادت عن (0.30) ولم تتجاوز (0.80) ، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.44 – 0.70) وهي مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار، حيث تعد مقبولة اذا زادت عن (0.30) .

ثبات الأداة (اختبار المشاركة السياسية) : تم التأكد من ثبات اختبار المشاركة السياسية من خلال احتساب معاملات الثبات لها بتطبيقها على عينة مكونة من (23) طالبة من مجتمع الدراسة، عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وذلك بهدف استخراج معامل الارتباط (بيرسون) وبلغ (0.82) ، واُستخرج الاتساق الداخلي باحتساب معامل كرونباخ ألفا وبلغ (0.85) .

- **اختبار مهارات السلام:**

تكون اختبار مهارات السلام من مجموعة من الفقرات، تحدد الجانب المهاري التطبيقي الذي يترجم الجانب المعرفي.

صدق اختبار (مهارات السلام) : عُرضت أداة اختبار مهارات السلام على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص و الخبرة من المشرفين التربويين و أعضاء هيئة

التدريس للأخذ بآرائهم حول مناسبة الأداة لهدف الدراسة ومن حيث صياغتها اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، أجريت التعديلات اللازمة لذلك، وأخرجت الأداة بصورتها النهائية، وتم التحقق من صدقها وبنائها.

معاملات الصعوبة والتمييز (اختبار مهارات السلام) :

الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.47	0.49	12	0.39	0.40	23	0.51	0.48	34	0.48	0.44
2	0.49	0.51	13	0.44	0.42	24	0.55	0.46	35	0.52	0.50
3	0.56	0.55	14	0.46	0.51	25	0.38	0.48	36	0.50	0.54
4	0.61	0.50	15	0.49	0.53	26	0.34	0.47	37	0.57	0.60
5	0.57	0.54	16	0.47	0.42	27	0.44	0.46	38	0.41	0.42
6	0.53	0.60	17	0.50	0.49	28	0.40	0.44	39	0.39	0.44
7	0.44	0.51	18	0.51	0.55	29	0.39	0.41	40	0.44	0.56
8	0.43	0.54	19	0.46	0.48	30	0.51	0.45	41	0.42	0.48
9	0.36	0.45	20	0.49	0.40	31	0.52	0.42	42	0.44	0.50
10	0.34	0.40	21	0.42	0.51	32	0.37	0.40		0.51	0.44
11	0.41	0.51	22	0.37	0.42	33	0.38	0.48		0.54	0.57

أظهرت النتائج أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.34 – 0.61) وهي مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار، حيث يمكن قبولها اذا زادت عن (0.30) ولم تتجاوز (0.80) ، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.40 – 0.60) وهي مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار، حيث تعد مقبولة اذا زادت عن (0.30) .

ثبات الأداة (اختبار مهارات السلام) : تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معاملات الثبات لها بتطبيقها على عينة مكونة من (23) طالبة من مجتمع الدراسة، عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وذلك بهدف استخراج معامل الارتباط (بيرسون) وبلغ (0.88) ، واستخرج الاتساق الداخلي باحتساب معامل كرونباخ ألفا وبلغ (0.81) .

تصحيح الاختبارات التحصيلية:

صممت الاختبارات التحصيلية الخاصة بالوحدات التعليمية المطورة بإعطاء علامة (واحدة) للإجابة الصحيحة، إذ اختير البديل الصحيح من بين البدائل الأربعة، وعلامة (صفر) لكل بديل خطا تم اختياره، والملحق (5) يبين مفتاح الإجابة لكل اختبار.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة المتغيرات الآتية:

- **أولاً- المتغير المستقل:**

الوحدة المطورة في ضوء منظومة القيم الديمقراطية:

طريقة التدريس: ولها مستويان: (تدريس الوحدات العادية، تدريس الوحدات التعليمية التي تم تطويرها) .

المتغير الوسيط: الصف الدراسي: وله ثلاث مستويات: (الثامن، والتاسع، والعاشر) .

- **ثانياً: المتغيرات التابعة:**

- درجة الطالبات على اختبار المشاركة السياسية
- درجة اختبار المشاركة المدنية
- درجة اختبار مهارات السلام

تصميم الدراسة:

اتبع التصميم قبلي بعدي لمجموعتين ضابطة وتجريبية.لكل صف (ثامن، تاسع، عاشر) كما هو موضح في الجدول الآتي:

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار المشاركة السياسية اختبار المشاركة المدنية اختبار مهارات السلام	التعرض للوحدات التعليمية المطورة	اختبار المشاركة السياسية اختبار المشاركة المدنية اختبار مهارات السلام
الضابطة	اختبار المشاركة السياسية اختبار المشاركة المدنية اختبار مهارات السلام	التعرض للوحدة التعليمية كما هي في الكتاب فقط دون معالجة	اختبار المشاركة السياسية اختبار المشاركة المدنية اختبار مهارات السلام

المعالجة الإحصائية:

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بوجود الاختبار القبلي مصاحباً.

نتائج الدراسة:

سيتم عرض نتائج الدراسة بالاعتماد على أسئلة الدراسة:

◄ السؤال الأول: **ما أثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في المشاركة المدنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وطبق تحليل التباين المصاحب للكشف عن أثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في المشاركة المدنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وفيما يأتي عرض النتائج:

الجدول (2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الصف العاشر على اختبار المشاركة المدنية في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	42	0.5060	0.1330	0.5490	0.1920
التجريبية	44	0.4680	0.1580	0.7270	0.1470

يظهر من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاختبار المشاركة المدنية على القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة.وللكشف عن الفروق بين المجموعتين على القياس البعدي، طبق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعتين، والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر المجموعة على درجات المشاركة المدنية للصف العاشر

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"f" قيمة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	0.7100	1	0.7100	24.353	0.0000
القبلي	0.0330	1	0.0330	1.145	0.2880
الخطأ	2.419	83	0.0290		
المجموع المصحح	3.135	85			

يظهر من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في مستوى اختبار المشاركة المدنية للصف العاشر في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (24.353) (f) وبدلالة إحصائية (0.00) وكانت الفروق لصالح الجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (0.727) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (0.549) ، وهذا يدل على زيادة مستوى المجموعة التجريبية في القياس البعدي نتيجة تأثير الوحدة المطورة، ويعود السبب في ذلك الى مضمون الوحدة المطورة الذي اختاره الباحثان بعناية، وتم تضمين المفاهيم الديمقراطية التي تعزز المشاركة المدنية فيها، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيادات (2008) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي مقارنة بالبرنامج الرسمي المطبق الاعتيادي، وتجدر الإشارة إلى أن البرامج والوحدات التدريسية الموجهة والمخطط لها مسبقاً بشكل جيد، تعطي نتائج إيجابية في تحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

◄ السؤال الثاني: **ما أثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في المشاركة السياسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وتطبيق تحليل التباين المصاحب للكشف عن أثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في المشاركة السياسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وفيما يأتي عرض النتائج:

الجدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الصف التاسع على اختبار المشاركة السياسية في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	37	0.31	0.09	0.42	0.12
التجريبية	37	0.32	0.11	0.66	0.18

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاختبار المشاركة السياسية على القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة.وللكشف عن الفروق بين المجموعتيين على القياس البعدي طبّق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعتين، والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر المجموعة على درجات المشاركة السياسية للصف التاسع

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"f قيمة "	الدلالة الإحصائية
المجموعة	1.043	1	1.043	45.266	0.0000
القبلي	0.0220	1	0.0220	0.9610	0.3300
الخطأ	1.636	71	0.0230		
المجموع المصحح	2.703	73			

يظهر من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في مستوى اختبار المشاركة السياسية للصف التاسع في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (45.266) (f) وبدلالة إحصائية (0.00) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (0.66) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (0.42) ، وهذا يدل على زيادة مستوى المجموعة التجريبية في القياس البعدي نتيجة تأثير الوحدة المطورة، ويعود السبب في ذلك الى الاختيار الصحيح للأنشطة ومحتوى الوحدة المطورة بهدف تكوين اتجاهات ايجابية نحو المشاركة السياسية

والانخراط في العملية الديمقراطية بقناعة، وأظهرت دراسة الأنصاري (2004) التي أجريت في الكويت افتقار المناهج المقررة وبصورة كبيرة جداً للمفاهيم الديمقراطية، وانخفاض كبير في مختلف المستويات فيما يتعلق بوعي الطلبة بالمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان.وبينت دراسة الصبيح (2008) التي أجريت بالسعودية أن 80% من الطلبة تقريباً يدركون حقوق المواطنة وواجباتها، وعلى خلاف ذلك أبدى الطلبة وعياً منخفضاً بالحقوق السياسية المتمثلة بحقي الترشيح، والانتخاب، وبينت الدراسة وجود درجة عالية من الوعي بالمواطنة عند الطلبة فيما يخص الشعور بواجب الدفاع عن الوطن، وطاعة ولي الأمر، والمحافظة على الممتلكات العامة، وفد أوصت الدراسة بأهمية تأكيد مفهوم المواطنة، وحقوق الإنسان، والقيم الديمقراطية في المقررات الدراسية، وفي الممارسات التربوية في المدارس الثانوية في السعودية.

◄ السؤال الثالث: **ما اثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في مهارات السلام لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وطبق تحليل التباين المصاحب للكشف عن أثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية في مهارات السلام لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وفيما يأتي عرض النتائج:

الجدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الصف الثامن على اختبار مهارات السلام في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	45	0.44	0.11	0.64	0.18
التجريبية	42	0.43	0.11	0.79	0.08

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاختبار مهارات السلام على القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة.وللكشف عن الفروق بين المجموعتيين على القياس البعدي طبّق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعتين، والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر المجموعة على درجات مهارات السلام للصف التاسع

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"f قيمة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	0.4670	1	0.4670	23.517	0.0000
القبلي	0.0090	1	0.0090	0.4630	0.4980
الخطأ	1.668	84	0.0200		
المجموع المصحح	2.151	86			

يظهر من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في مستوى اختبار مهارات السلام للصف الثامن في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (23.517) (f) وبدلالة إحصائية (0.00) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (0.788) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (0.64) ، وهذا يدل على زيادة مستوى المجموعة التجريبية على اختبار مهارات السلام في القياس البعدي نتيجة تأثير الوحدة المطورة، ويعود السبب في ذلك الى ما أورده الباحثان من مهارات وأنشطة في الوحدات المطورة لتنمية مهارات السلام لدى الطلبة في ضوء منظومة القيم الديمقراطية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة ساكجال و تورنوكلو وتوتان (Sagkal, Trunuklu & Totan, 2012) التي أجريت في تركيا، وأظهرت نتائجها وجود أثر دال للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحوار وتقبل الآخر، والتعاطف مع القضايا الخاصة والعامة ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.وأشارت دراسة ريلتون (Realton, 1997) التي عملت على تحليل مائة برنامج في التربية للسلام من الروضة حتى المرحلة الثانوية، أنه لا توجد حدود ومعايير واضحة عما يجب أن يوضع في برامج التربية للسلام، ومن خلال الدراسة التحليلية وجدت أن هناك عناصر أساسية في برامج التربية للسلام وهى: التعاون، وحل الصراعات، وعدم العنف، وحقوق الإنسان، والتوافق الاجتماعي، ومصادر التعلم، وبيئة العولمة، وفهم الحضارات المختلفة.وجميع العناصر السابقة تتضمن مكونات معرفية، ومكونات سلوكية، ومهارية.لذلك يرى الباحثان أنه من الممكن تنميتها باختيار محتوى وحدات تدريسية هادفه لتحقيق تلك المهارات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن وضع التوصيات الآتية:

1. ضرورة تعزيز المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام في مناهج المرحلة الأساسية العليا.

2. استخدام الوحدات المطورة من قبل الباحثين في تعزيز المناهج الدراسية بالقيم الضرورية للطلبة.

3. إعادة النظر في المناهج المرحلة الأساسية العليا من حيث غرس القيم الديمقراطية وبناء نماذج تدريسية تساعد في تطوير تلك المفاهيم وغرس المشاركة السياسية والمدنية بفاعلية في نفوس الطلبة.

4. إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية تضمين المفاهيم الديمقراطية في مناهج المرحلة الأساسية العليا في تعزيز قيم المشاركة السياسية والممارسات الديمقراطية لدى الطلبة.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1. الأنصاري، عيسى. (2004) دوافع ومضامين التربية على حقوق الإنسان في مناهج المدرسة الكويتية، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 84، السنة 21. ص ص 37-77.
2. حلبوني، اسعد. (2012) . المدرسة التجديدية في الفكر الإسلامي وأثرها على التنمية السياسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
3. الزيادات، ماهر مفلح. (2008) . فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. جامعة آل البيت، الأردن.
4. الصبيح، عبد الله بن ناصر. (2008) . المواطنة كما يتصورها طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية، مجلة المعرفة السعودية، العدد 120، ص 68-69.
5. عبد الحميد، الهام. (2008) . التنشئة السياسية في العملية التربوية، دار النشر مركز المحروس.
6. العبد، عاطف عدلي. (2002) . العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم من 2001-2010 من واقع وثائق وتقارير الأمم المتحدة ومنظماتها، مجلة الطفولة والتنمية ، المركز العربي للطفولة، 2 (8) ص 20-44.
7. علي، سعيد إسماعيل. (1999) . رؤية سياسية للتعليم، القاهرة، ط1، دار عالم الكتاب.

- العناقرة، محمد محمود والبواعنة، لؤي ابراهيم والدمنهوري، محمد سعيد. (2008) . التربية الوطنية. ط1. السلط: جامعة البلقاء التطبيقية، 2007.

- القاعود، إبراهيم. (1991) . الدراسات الاجتماعية، مناهجها، أساليبها، تطبيقاتها، ط1. عمان: دار الأمل

8. محافظة، علي وعبد الرحمن، إسماعيل وعبد الحي، وليد. (2006) . التربية الوطنية، عمان: دار جرير.
9. المدني، زياد. (2008) . التربية المدنية، عمان: المكتبة الوطنية.
10. المشرفي، انشراح. (2013) . مشروع إكساب مهارات السلام لطفل الروضة، جامعة ام القرى.

11. وطفة علي، شهاب علي. (2003) . علم الاجتماع المدرسي/ بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، الكويت، مكتبة الطالب الجامعي.

12. وطفة، علي اسعد. (2003) . الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة، مجلة التربية، قطر، 146، (78 – 94) .

13. اليسوعي، وليم. (2007) . المواطنة عبر العمل الجماعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

14. اليونيسكو (1995) . مشروع إطار العمل المتكامل بشأن التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان الديمقراطية، التربية الجديدة، 58 (205 – 212)

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Cooks, Jamal and Epstein.) 2000 (. Dissin democracy ? African American Adolescents Concepts of Citizenship, Journal of social studies Research, 24 (3) , 10- 20.*
2. *Farouk, A. , Husin, A. (2011) . Civic Education in an Emerging Democracy: Student, Experiences in Malaysia, s Projek Warga, Vol. 7, No. 3, P. 154.*
3. *Hague, A) . 2003 (.. Learning to a Bullish War, Teaching Toward a Culture of Pearle.*
4. *Najjuma, R. (2010) . Peace Education in the Context of Post- Conflict Formal Schooling: The Effectiveness of the Revitalising Education Participation and Learning in Conflict Affected Areas- Peace Education Programme in Northern Uganda. Unpublished Thesis Submitted to the University of Birmingham, UK.*
5. *Patrick, J. (1998) . Education for Engagement in Civil Society and Govemment, Eric Digest, Indiana University EDO- SO- September, p. 2*
6. *Patrick, J. Hamot, E. and Leming, S. (2003) . Civic Learning in Teacher Education, International Perspective on Education of Democracy in the Preparation of Teachers. Dissertation Abstracts International, Social Science education, Washington, DC. 15.*
7. *Realton, B.) 1997 (. Human Rights as Education for Peace in George And reopoulon Richard Pierre Claude (eds.) Human Rights Education for the Twenty First philodelphrio deplane. University of Pennsylvania. 23*
8. *Sagkal, A. , Turnuklu, A. , & Totan, T. (2012) . Empathy for Interpersonal Peace: Effects of Peace Education on Empathy Skills. Educational Sciences: Theory & Practice, 12 (2) , 1454- 1460.*
9. *Unicef.) 2007. (Basic Education and Gender Equality, Peace Education at Metal, (5 – 10) .*

أَحْكَامُ هَجْرِ الزَّوْجَةِ فِي الفِقْهِ الإِسْلامِي
دِرَاسَةٌ مُقَارَنَةٌ *

أ. د. إسماعيل شندي **

* تاريخ التسليم: 30/ 7/ 2013م، تاريخ القبول: 25/ 9/ 2013م.
** أستاذ الفقه الإسلامي المقارن/ فرع الخليل/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

مُلخّص:

يقوم هذا البحث على دراسة موضوع فقهي مُهمٍّ بعنوان: «**أَحْكَامُ هَجْرِ الزَّوْجَةِ في الفِقْهِ الإسْلامِي –دِرَاسَةٌ مُقَارَنَةٌ**»، وقد انبنَى من ستة مباحث، وخاتمة، كان المبحث الأول في تعريف الهَجر، والثاني في حُكم هجر الزوجة، والثالث في سبب هجر الزوجة، والرابع في موقع الهجر في علاج النشوز، والخامس في تفسير هجر الزوجة، والسادس في مدَّة هجر الزوجة، ثم جاءت الخاتمةُ في النتائج والتوصيات.

The Rulings of the Deserted Wife in Islamic Jurisprudence- A Comparative Study

Abstract:

This research is fundamental in studying an important jurisprudential subject entitled: The Rulings of the Deserted Wife in Islamic Jurisprudence: A Comparative Study. It consists of six topics, and a conclusion. The first is devoted to the definition of desertion; the second, the ruling of deserting a wife; the third, the reason behind deserting a wife; the fourth, the position of desertion in the treatment of recalcitrance; the fifth, the interpretation of deserting of a wife, and finally, sixth, the duration of desertions. The conclusion consists of the findings and recommendations

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين، محمد بن عبد الله، وعلى آله وأصحابه ومن والاه، وبعد:

فهذا بحثٌ علميٌّ يُعالج الباحثُ فيه موضوعاً فقهياً مُهمَّاً بعنوان: «أَحْكَامُ هَجْرِ الزَّوْجَةِ فِي الفِقْهِ الإِسْلامِي –دِرَاسَةٌ مُقَارَنَةٌ».

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة هذا البحث في أن من الزوجات من تظهر عليها أمارات النشوز، بحيث تترفَّع على زوجها، وتخرج عمَّا افترضه الله عليها من طاعته، فتعصي أوامره، وتقصر في حقوقه، وقد تعصي أوامر الله –سبحانه وتعالى– ، فأرشد الله الزوج إلى استخدام عدد من الأساليب التي تُصلح الزوجة الناشز، وتعيدها إلى الطريق السليم، ليعود البيت المسلم إلى ما كان عليه من التآلف والانضمام.

ويعدُّ الهجر واحداً من هذه الأساليب، مما يعني الحاجة إلى توضيح الأحكام الشرعية المتعلقة به، ووضعها بين أيدي الأزواج والباحثين وطلاب العلم، ليكون المسلم على بينة من أمره، بعيداً عن التعسف والظلم.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من كونه جاء ليعالج موضوعاً مُهمَّاً، يتعلق بموقف الفقه الإسلامي من هجر الزوجة، باعتباره لبنة جديدة في بناء الفقه الإسلامي، في ظلِّ عدم وَفْرَةِ بحث يُعالج مسائل هجر الزوجة على نحو مُنفرد، ويضعها بين أيدي الباحثين وطلاب العلم، وحاجة الأزواج إلى التعرف إلى الأحكام الشرعية المتعلقة به، ليكونوا على بينة من أمرهم، ولئلا يقعوا في المحظور الشرعي، فيظلمون زوجاتهم من حيث لا يشعرون.فهو يجمع شَتات أقوال الفقهاء المُتعلِّقة بمسائله المختلفة، ويعرض أدلَّتها، ويُناقشها، في محاولة للوصول إلى الرأي الذي يغلب على الظنِّ صوابُه.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعريف الباحثين وطلاب العلم والأزواج بالأحكام الشرعية

المتعلقة بموضوع هجر الزوجة، **وذلك من خلال**:

1. تعريف الهجر لغة واصطلاحاً، وهجر الزوجة.
2. بيان حكم هجر الزوجة.
3. بيان السبب الذي يبيح للزوج هجر زوجته.
4. توضيح موقع هجر الزوجة في علاج النشوز
5. تفسير هجر الزوجة.
6. بيان مدة هجر الزوجة.

الدراسات السابقة:

توجد موضوعات هذا البحث متناثرة في الموسوعات الفقهية القديمة، وتبعاً للمذاهب الفقهية المختلفة، ممَّا يجعل الوصول إلى كل ما يتعلَّق به من غير المتخصص أمراً عسيراً، ممَّا يعني الحاجة المُلحَّة إلى بحث منفرد، يجمع شَتَات هذه الموضوعات من أمَّات المصادر، ويضعها بين أيدي الباحثين وطلاب العلم، والأزواج، أمَّا في كتابات المعاصرين، فلم أعثر- بعد البحث والتَّحرِّي- على أي بحث أو دراسة وافية تناولت مسائل هذا البحث بالدَّرْس والتَّمحيص على نحو منفرد، ممَّا يقوِّي المُبرِّر للقيام بهذه الدراسة.

منهج البحث:

في سبيل معالجة مُفردات هذا البحث، والوصول إلى النتائج المَرجُوَّة منه، استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، مستفيداً من المنهجين: الاستنباطي، والاستقرائي، كما هو الحال في البُحوث والدراسات المتعلِّقة بالعلوم الشرعية.

خطة البحث:

اشتملت خطة هذا البحث على مقدمة، وستة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

- المقدمة، وقد تضمَّنت مشكلة البحث، وأهميِّته، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطته.
- المبحث الأول: تعريف الهجر.
- المبحث الثاني: حكم هجر الزوجة
- المبحث الثالث: سبب هجر الزوجة.

- المبحث الرابع: موقع الهجر في علاج النشوز.
- المبحث الخامس: تفسير هجر الزوجة.
- المبحث السادس: مدَّة هجر الزوجة.
- الخاتمة: وتضمَّنت النتائج والتوصيات.

المبحث الأول:

تَعْرِيفُ الهَجْرِ:

الهَجْرُ فِي اللُّغَةِ [1] :

الهَجْرُ في اللغة مصدرُ هَجَرَ، وهو ضِدَّ الوَصْل، وهَجَرهُ، يَهْجُرُه هَجْراً، وهِجْراناً: أي صَرَمَه، وهما يَهْتَجِران ويَتَهاجَران، والاسم الهِجْرَةُ، وفي الحديث الشريف: «لا هِجْرَةَ بَعْدَ ثَلاث» [2] ، أراد به الهَجْرَ ضدَّ الوصل، يعني فيما يكونُ بين المسلمين من عَتْب، ومَوْجِدَة، أو تقصير يقعُ في حقوق العشْرَة والصُّحْبَة.والهَجْر: القَطْعُ، والتَّهاجُرُ: التَّقاطُعُ، وهَجَرَ فلانٌ فُلاناً: أي قاطَعَهُ.والهَجْرُ: التَّركُ والإعْراضُ، يقال: هَجَرَ الشيءَ وأَهْجَرَه: أي تركَهُ، وهَجَرْتُ الشيء هَجْراً: أي تركْتُه، وهَجَرَ فلانٌ الشرك هَجْراً وهِجْرَاناً: تركَهُ.ومنه ما جاء في حديث أبي الدرداء عن النبي –صلى الله عليه وسلم– : «وَمِنَ النَّاسِ مَنْ لا يَذْكُرُ الله إلا مُهَاجِراً» [3] ، أي تاركاً الإخلاص في الذكر، يريد هِجْرَانَ القلب، فكأن قلبه مُهَاجِرٌ للسانه غير مواصل له، ومنه قول أبي الدرداء –رضي الله عنه– : «وَلا يَسْمَعُونَ القُرْآنَ إلا هَجْرَاً» [4] ، يريد الترك له، والإعراض عنه، وسمُّي المهاجرون مهاجرين لأنهم تركوا ديارهم ومساكنهم التي نشأوا بها لله، ولحقوا بدار ليس لهم بها أهل ولا مال حين هاجروا إلى المدينة.وكل من ترك بلده وسكن بلداً آخر فهو مُهَاجِرٌ.والهَجْرُ: ترك ما يَلزَمُ تعاهده.والهَجْرُ: النأيُ والبُعْدُ، والاعتزال، يقال: هَجَرَ الرجلُ هَجْراً: إذا تباعد ونَأَى عنه، وهَجَرَ في الصوم يَهْجُرُ هِجْراناً: اعتزل فيه النكاح.

الهَجْرُ في الاصْطِلاح: يُراد بالهَجر في الاصطلاح الفقهي تركُ ما يَلزَم تعاهُدهُ، ومفارقة الإنسان غيره، إما بالبدن، أو باللسان، أو بالقلب، فقوله– تعالى– : ﴿**وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ**﴾ [5] .كناية عن عدم قربهن، وقوله –تعالى–: ﴿**إِنَّ قَوْمِي اتَّخَذُوا هَذَا الْقُرْآنَ مَهْجُورًا**﴾ [6] ، فهذا هجر بالقلب، أو بالقلب واللسان، وقوله –تعالى– : ﴿**وَاهْجُرْهُمْ هَجْرًا جَمِيلًا**﴾ [7] ، يحتمل الثلاثة [8] .

والمراد بهجر الزوجة في سياق هذا البحث: مفارقة الزوج لها باللسان، أو بالبدن، أو بكليهما، على نحو سوف يأتي تفسيره في المبحث الخامس من البحث نفسه، وعلى الله –تعالى– الاعتماد.

المبحث الثاني:

حكم هجر الزوجة:

الأصل أن هجر المسلم لأخيه المسلم من غير سبب محظور، ويدخل في ذلك هجر الزوجة، استدلالاً بقول النبي –صلى الله عليه وسلم– : «لاَ تَبَاغَضُوا، وَلاَ تَحَاسَدُوا، وَلاَ تَدَابَرُوا، وَكُونُوا عِبَادَ اللَّهِ إِخْوَانًا، وَلاَ يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يَهْجُرَ أَخَاهُ فَوْقَ ثَلاَثِ لَيَالٍ [10] »[9] .

فإن وجد سبب يستدعي الهجر، فلا مانع منه– حينئذ– وفق ضوابطه [11] . وعليه فإن ظهر من الزوجة من الأسباب التي تبيح الهجر، فيرى الحنفية [12] ، والمالكية [13] ، والشافعية [14] ، والحنابلة [15] ، والظاهرية [16] ، أنه يجوز للزوج عندئذ هجرها.قال الكاساني: » ومنها –أي من أحكام النكاح– ولاية التأديب للزوج إذا لم تطعه فيما يلزم طاعته؛ بأن كانت ناشزة، فله أن يؤدبها، لكن على الترتيب، فيعظها أولاً على الرفق واللين، ...فإن نجَعَت فيها الموعظة، ...وإلا هَجَرَها» [17] ، وقال الدردير: «ووعظ الزوج من نشزت، ...ثم إن لم يفد فيها الوعظ هَجَرَها» [18] ، وجاء في مغني المحتاج قوله: «وإذا خاف الزوج نشوز المرأة، بأن ظهرت أمارات نشوزها فعلاً، ...وعظها، ...فإن أبت مع وعظه إلا النشوز هجرها في المضجع [19] [20] »، وقال البهوتي: «وإذا ظهر منها أمارات النشوز...وعظها؛ بأن يذكر لها ما أوجب الله عليها من الحق، وما يلحقها من الإثم بالمخالفة، وما يسقط بذلك من النفقة والكسوة، وما يباح له من هَجْرِها» [21] .

وأدلة جواز هجر الزوجة مأخوذة من القرآن، والسنة، والمعقول:

فمن القرآن:

قول الله –تعالى– : ﴿**وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ**﴾ [22] .ووجه الدلالة من هذه الآية الكريمة أنها تبيح للزوج هجران زوجته ضمن محاولات علاجها عند نشوزها [23] .

ومن السنة:

1. ما ورد أن النبي –صلى الله عليه وسلم– قد هجر نساءه شهراً، فقد أخرج الإمام مسلم والنسائي عن جابر بن عبد الله –رضي الله عنه– قال: » اعْتَزَلَ النَّبِيُّ– صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ

وَسَلَّمَ– نِسَاءَهُ شَهْرًا» [24] .وأخرج الأمام أحمد في مسنده وابن أبي شيبة في مصنفه عن ابن عباس –رضي **الله** عنهما– قال: » هَجَرَ رَسُولُ **اللَّهِ**– صَلَّى **اللهُ** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– ، نِسَاءَهُ شَهْرًا، فَلَمَّا مَضَى تِسْعٌ وَعِشْرُونَ، أَتَاهُ جِبْرِيلُ، فَقَالَ: قَدْ بَرَّتْ يَمِينُكَ وَقَدْ تَمَّ الشَّهْرُ» [25] .

2. وعن أبي حُرَّة الرَّقاشي عن عمِّه أن النبي –صلى **الله** عليه وسلم– قال: " فَإِنْ خِفْتُمْ نُشُوزَهُنَّ فَاهْجُرُوهُنَّ فِى الْمَضَاجِعِ" [26] .

3. وعن أبي قَزَعة عن حكيم بن معاوية عن أبيه عن النبي –صلى **الله** عليه وسلم– قال: سَأَلَهُ رَجُلٌ مَا حَقُّ الْمَرْأَةِ عَلَى الزَّوْجِ؟ قَالَ: تُطْعِمُهَا إِذَا طَعِمْتَ، وَتَكْسُوهَا إِذَا اكْتَسَيْتَ، وَلا تَضْرِبْ الْوَجْهَ، وَلَا تُقَبِّحْ، وَلَا تَهْجُرْ إِلَّا فِي الْبَيْتِ" [27] .

4. وعن عمرو بن الأحوص– رضي **الله** عنه– أنه شهد حجة الوداع مع النبي –صلى **الله** عليه وسلم– فَحَمِدَ **اللَّهَ**، وَأَثْنَى عَلَيْهِ، وَذَكَّرَ وَوَعَظَ، ثُمَّ قَالَ: اسْتَوْصُوا بِالنِّسَاءِ خَيْرًا، فَإِنَّمَا هُنَّ عِنْدَكُمْ عَوَانٍ، لَيْسَ تَمْلِكُونَ مِنْهُنَّ شَيْئًا غَيْرَ ذَلِكَ، إِلاَّ أَنْ يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ، فَإِنْ فَعَلْنَ فَاهْجُرُوهُنَّ فِى الْمَضَاجِعِ، وَاضْرِبُوهُنَّ ضَرْبًا غَيْرَ مُبَرِّحٍ، فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً" [28] .

ووجه الدلالة من النصوص السابقة هو جواز استخدام الهجر من قبل الزوج أسلوباً لمعالجة نشوز الزوجة [29] .

ومن المعقول:

وهو أن للهجر أثراً كبيراً في تأديب النساء، لأن المرأة بطبيعتها لا تصبر على بعد زوجها عنها [30] ، قال الشربيني عند حديثه عن هجر الزوج لزوجته: » ولأن في الهجر أثراً ظاهراً في تأديب النساء» [31] .

المبحث الثالث:

سبب هجر الزوجة:

يتفق فقهاء الحنفية [32] ، والمالكية [33] ، والشافعية [34] ، والحنابلة [35] ، والظاهرية [36] ، على أن نشوز الزوجة هو السبب الرئيس الذي يبيح للزوج هجرانها، وهو واضح من نص الآية القرآنية الكريمة: » وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ»[37].

والنشوز في اللغة [38] هو العصْيان، وهو مأخوذ من النَّشَز، وهو ما ارتفع من الأرض، يقال: نَشَزَ الرجل يَنْشُزُ وَيَنْشِزُ: إذا كان قاعداً فنهض قائماً، ومنه قول **الله** – عز و جل– : ﴿**وَإِذَا قِيلَ انْشُزُوا فَانْشُزُوا**﴾ [39] ، أي ارتفعوا وانهضوا إلى حرب، أو أمر

من أمور الله –تعالى– ، والمرأة النَّاشزُ هي المرتفعة على زوجها، التاركة لأمره المبغضة له [40]، فبنشوزها كأنها ارتفعت وتعالت عما أوجب الله عليها من طاعته [41]، والنُّشُوزُ كراهية كل واحد من الزوجين صاحبه، يقال: نَشَزَتْ تَنْشُزُ فَهِيَ نَاشِزٌ، وهي السيئة للعشرة، وقال ابن فارس: » نَشَزَت المرأة: استصعبت على بعلها، وكذلك نَشَزَ بعلُها جفاها وضربها»[42].

والمراد بالنشوز الذي يبيح هجر الزوجة عند الفقهاء [43] : كراهية الزوجة لزوجها، ومعصيتها له فيما يجب عليها، وعصيانها لأوامر الله، كتركها للطهارة والصلاة، ونحوهما.

وقد اختلفوا في معنى قوله –تعالى– : ﴿**واللاتي تخافون نشوزهن**﴾، فقد ذُكر أن معنى تخافون نشوزهن: أي تعلمون وتتيقنون، وهو قول ابن عباس [44] –رضي الله عنهما– ، والشافعي [45] .

ومنهم من قال هو على بابه، أي اللاتي تخشون نشوزهن، أي تخافون عصيانهن وتعاليهن عما أوجب الله عليهن من طاعة الأزواج [46] ، وهو قول الشافعي [47] ، وابن حزم [48] ، وذكره القرطبي، وابن كثير بصيغة وقيل، من دون أن ينسباه إلى أحد [49] .جاء في كتاب الأم قوله: » قال الله– عز و جل: ﴿**وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ**﴾ [50] .يحتمل إذا رأى الدلالات في إيغال المرأة وإقبالها على النشوز، فكان للخوف موضع أن يعظها، فإن أبدت نشوزاً هجرها فإن أقامت عليه ضربها، ...وقد يحتمل قوله: ﴿**تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ**﴾ [51] إذا نشزن، فخفتم لَجَاجَتِهِنَّ في النشوز» [52] .

ويُعرف نشوز الزوجة بأن تعصي زوجها، وتبغضه، وترفض طاعته، ويكون ذلك بالقول أو بالفعل [53] ، فمن النشوز بالقول: أن يناديها أو يكلِّمُها فتجيبه بالخَشِن من القول، بدل اللِّين والتلَطُّف، **ومن النشوز بالفعل** [54] :

- أن تُعرض عنه وتعبس في وجهه.
- أن تأبى فراشه [55] إن دعاها إليه، أو تتثاقل وتدافع، ولا تصير إليه إلا بتكَرُّه ودَمْدَمَة [56] .
- أن تُغلق الباب دونه.
- أن تخرج من منزله بغير إذنه.
- أن تخونه في نفسها أو ماله.

قال الشربيني وهو يتحدث عن أمارات نشوز الزوجة: «كأن يجد منها إعراضاً وعبوساً، بعد لطف وطلاقة وجه، أو قولاً، كأن تجيبه بكلام خشن، بعد أن كان بلين" [57].
وقال ابن قدامة: » أمارات النشوز مثل أن تتثاقل وتدافع إذا دعاها، ولا تصير إليه إلا بتكَرُّه ودَمْدَمَة» [58] .

المبحث الرابع:

موقع الهجر في علاج النشوز:

يأتي الهجر عند جمهور الفقهاء: الحنفية [59] ، والمالكية [60] ، والشافعية [61] ، والحنابلة [62] ، في المرتبة الثانية من العقوبات [63] التي شرعها الله –سبحانه وتعالى– علاجاً للزوجة في حال نشوزها، قال ابن قدامة: «فمتى ظهرت منها أمارات النشوز مثل أن تتثاقل وتدافع إذا دعاها ولا تصير إليه إلا بتكرُّه ودمْدَمَة، فإنه يعظها، فيخوفها الله– سبحانه وتعالى– ، ويذكر ما أوجب الله له عليها من الحق والطاعة، وما يلحقها من الإثم بالمخالفة والمعصية، وما يسقط بذلك من حقوقها من النفقة والكسوة، وما يباح له من ضربها وهجرها...فإن أظهرت النشوز...فله أن يهجرها في المضجع» [64] .وقال البهوتي: «وإذا ظهر منها أمارات النشوز...وعظها، ...فإن رجعت إلى الطاعة حرم الهجر والضرب، ...وإن أصرَّت...هجرها في المضجع ما شاء» [65] .

واستدلوا بقول الله –تعالى– : ﴿**وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ**﴾ [66] ، ووجه الدلالة أن الآية للترتيب على التوزيع [67] ، فإن رجعت الزوجة عَن نشوزها بالوعظ فلا يجوز الهجر، وأن رجعت بالهجر فلا يجوز الضرب، ولأنه يحتمل أن يكون هذا النشوز تفعله فيما بعد، ويحتمل أن يكون لضيق صدر من أولادها أو من جاراتها أو أقربائها أو نحو ذلك من شغل قلب أو قلق خاطر، فإن تكرر ذلك منها فيلجأ عندئذ للهجر [68] .

وعلى هذا فلا يجوز للزوج أن يهجر في هذه الحالة [69] ، بل عليه أن يستخدم أسلوب الوعظ [70] في حال ما إذا بدأت أمارات النشوز بالظهور، وقد استحب الفقهاء للزوج في هذه الحالة أن يذكر زوجته بما أوجب الله له من الحقوق عليها [71] ، جاء في تكملة المجموع قوله: » فالموعظة أن يقول لها: ما الذي منعك عما كنت آلفه من برِّك وما الذي غيرك، اتقي الله وارجعي إلى طاعتي، فإن حقي واجب عليك؛ ونحو ذلك من عبارات الوعظ؛ وتذكيرها بما يعدُّه الله للآثمين والآثمات من حساب يوم تتساوى الأقدام في القيام لله، ويعلم كل امرئ ما قدمت يداه» [72] .

وذكروا [73] بأنه يحسن له أن يذكرها بقول النبي –صلى الله عليه وسلم– : «إِذَا بَاتَتِ الْمَرْأَةُ، هَاجِرَةً فِرَاشَ زَوْجِهَا، لَعَنَتْهَا الْمَلَائِكَةُ حَتَّى تُصْبِحَ» [74] .كما استحبوا له أن يبرَّها ويستميل قلبها بشيء [75] ، متذكراً قول النبي –صلى الله عليه وسلم– : «الْمَرْأَةُ خُلِقَتْ مِنْ ضِلَعٍ أَعْوَجَ وَإِنَّكَ إِنْ أَقَمْتَهَا كَسَرْتَهَا، وَإِنْ تَرَكْتَهَا تَعِشْ بِهَا وَفِيهَا عِوَجٌ» [76] .فإن رجعت الزوجة إلى الطاعة بالوعظ، فلا يجوز الهجر عندئذ [77] .

ويرى الشافعي أنه على القول بأن معنى الآية الكريمة: ﴿وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ﴾ [78]، إذا نشزن فختم لجَاجَتَهن في النشوز، تكون الآية قد جمعت للزوج بين الوعظ، والهجر، والضرب.جاء في كتاب الأم قوله: » وقد يحتمل قوله: ﴿وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ﴾ [79]، إذا نشزن فخفتم لجَاجَتَهن في النشوز أن يكون لكم جمعُ العظة، والهجرة، والضرب» [80].

وذكر الصيمري من الشافعية [81] أنه إذا ظهرت من المرأة أمارات النشوز جاز للزوج أن يجمع بين العظة والهجران، لكن الشافعية في المشهور عندهم يتفقون مع الجمهور على أن الهجر يكون في المرتبة الثانية بعد الوعظ، ولا يلجأ إليه إلا بعد فشل الأول [82].

وفي رواية عند الحنفية [83] يخوفها بالهجر أولاً، فإن رجعت وإلا فيهجرها، وعلى هذا القول يكون هجرها في المرتبة الثالثة، ويلجأ إليه في حال فشل الوعظ، قال الكاساني: «فله أن يؤدبها –أي الناشز– لكن على الترتيب، فيعظها أولاً على الرفق واللين، بأن يقول لها كوني من الصالحات القانتات الحافظات للغيب، ولا تكوني من كذا وكذا، فلعل تقبل الموعظة فتترك النشوز، فإن نجعت فيها الموعظة ورجعت إلى الفراش، وإلا هجرها، وقيل يخوفها بالهجر أولاً، ...فإن تركت وإلا هجرها، لعل نفسها لا تحتمل الهجر» [84].

وقول الجمهور هو الراجح عند الباحث لقوة ما استندوا إليه من الآية والمعقول، ولأن في استعمال الأسلوب الأشد في إرجاع الزوجة عن نشوزها مع تيقن حصول المقصود بما هو دونه نوعاً من التعسف في حق الزوجة، وهو يتنافي مع المعاشرة بالمعروف التي أشار إليها قول الله –تعالى– : ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾ [85].

المبحث الخامس:

تفسير هجر الزوجة:

اختلفت كلمة الفقهاء في تفسير هجر الزوجة بعد اتفاقهم على مشروعيته وجوازه [86]، ولهم في ذلك عشرة أقول أعرضها في التفصيل الآتي:

- **القول الأول**: يهجرها بأن لا يجامعها ولا يضاجعها على فراشه، وهو قول الحنفية في رواية [87]، والمالكية [88] في قول، وابن عباس –رضي الله عنهما– [89].

- **القول الثاني**: يهجرها بأن لا يكلمها في حال مضاجعته إياها، لا أن يترك جماعها ومضاجعتها، لأن ذلك حق مشترك بينهما، فيكون في ذلك عليه من الضرر ما عليها، فلا يؤدبها بما يضر بنفسه ويبطل حقه، وهو قول الحنفية في الأظهر [90]، والشافعية [91] في قول.

♦ **القول الثالث**: يهجرها بأن يفارقها في المضجع، ويضاجع أخرى في حقها وقَسْمها، لأن حقها عليه في القسم في حال الموافقة، وحفظ حدود الله –تعالى– ، لا في حال التضييع، وخوف النشوز والتنازع، وهو قول الحنفية في رواية [92] .

♦ **القول الرابع**: يهجرها بترك مضاجعتها وجماعها لوقت غلبة شهوتها وحاجتها، لا في وقت حاجته إليها، لأن هذا للتأديب والزجر، فينبغي أن يؤدبها لا أن يؤدب نفسه بامتناعه عن المضاجعة في حال حاجته إليها، وهو قول الحنفية في رواية [93] .

♦ **القول الخامس**: يهجرها بأن لا يجامعها، ويضاجعها على فراشها، ويوليها ظهره، ولا يكلمها، وهو قول السُّدِّي، والضحاك وعكرمة، وابن عباس في رواية [94] .

♦ **القول السادس**: يهجرها بأن لا يضاجعها ولا يكلمها من غير أن يرد نكاحها، وهو رواية عن ابن عباس، قال ابن كثير: » وقال علي بن أبي طلحة أيضاً عن ابن عباس: يعظها فإن هي قبلت وإلا هجرها في المضجع ولا يكلمها من غير أن يرد نكاحها وذلك عليها شديد» [95] .

♦ **القول السابع**: يهجرها بأن يترك فراشها ولا يضاجعها فيه، وهو قول الحنفية في قول [96] ، والمالكية [97] في رواية، والشافعية في رواية [98] ، والحنابلة [99] ، وهو مروي عن جماعة من التابعين [100] منهم: مجاهد، والشعبي، وإبراهيم النخعي، ومحمد بن كعب، ومِقْسَم، وقتادة [101] .

♦ **القول الثامن**: يهجرها بأن لا يجامعها فحسب، وهو قول الحنفية [102] في رواية أخرى، والشافعية في رواية [103] .

♦ **القول التاسع**: يهجرها بأن يقول لها هَجْرَاً، أي إغلاظاً في القول، وهو رواية عند الشافعية [104] .

♦ **القول العاشر**: يهجرها بأن يربطها في البيت [105] ، لأن من معاني الهجر الربط [106] ، وهجر البعير أي ربطه، قال الطبري: » وإن أبين الأوْبة من نشوزهن فاستوثقوا منهنّ رباطًا في مضاجعهن، يعني: في منازلهن وبُيوتهن التي يضطجعن فيها ويُضاجعن فيها أزواجهنّ» [107] .

ويرى الباحث أن في الأقوال التسعة الأولى من المرونة التي تجعل الزوج في سعة من أمره، وتعطيه الفرصة لأن يختار منها ما يرى أنه الأنسب لاستخدامه في معالجة نشوز زوجته، أما القول العاشر فمرجوح، وفيه تكلُّف، وقد شذ به الإمام الطبري كما يقول العلماء [108] ، إذ هو يستند على أحد معاني الهجر في اللغة، علماً بأن الهجر أكثر ما يستعمل في الترك للشيء والبعد

عنه، واستعماله بمعنى الربط هو أقل معاني الهجر احتمالاً [109] ، ثم إن الحمل على هذا المعنى يصطدم مع قول الله –عز وجل– : ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ [110] ، وقول الرسول –صلى الله عليه وسلم– : «اسْتَوْصُوا بِالنِّسَاءِ خَيْرًا» [111] ، وهو أيضاً يتنافى مع سيرة الرسول –صلى الله عليه وسلم– مع أزواجه، فهو قدوتنا، وبه نتأسى، وقد كان يحصل بينه وبين أزواجه ما يحصل بين الزوجين، ومع ذلك فقد روى ابن عباس –رضي الله عنه– قوله – عليه الصلاة والسلام– : «خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِأَهْلِهِ، وَأَنَا خَيْرُكُمْ لِأَهْلِي» [112] ، والله –تعالى– أعلم.

المبحث السادس:

مدة هجر الزوجة:

اختلف الفقهاء في تقدير المدَّة التي يجوز للزوج أن يهجر فيها زوجته تبعاً للأسلوب الذي يستخدمه الزوج في الهجر: فإذا كان الهجر بترك مضاجعتها أو جماعها، **فللفقهاء في ذلك قولان**:

♦ **القول الأول**: ليس للهجر بهذا الأسلوب مدَّة معينة، فيجوز للزوج أن يهجر زوجته بترك مضاجعتها وجماعها حتى ترجع عن نشوزها، وتعود إلى الطاعة، ومتى رجعت حرم عليه الهجر، وهو ظاهر قول الحنفية [113] ، والشافعية [114] ، والحنابلة [115] ، قال البهوتي: «فإن رجعت إلى الطاعة والأدب حرم عليه الهجر والضرب، لزوال مبيحه، وإن أصرَّت...وأظهرت النشوز بأن عصَته، وامتنعت من إجابته إلى الفراش، أو خرجت من بيته بغير إذنه ونحو ذلك هجرها في المضجع ما شاء» [116] ، واستدلوا بقول الله –تعالى– : ﴿وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ﴾ [117] ، حيث لم تحدد الآية الكريمة مدة زمنية للهجر المذكور، وقد هجر النبيَ –صلى الله عليه وسلم– نساءه فلم يدخل عليهن شهراً [118] .

♦ **القول الثاني**: إن غاية الهجر بترك المضاجعة والجماع شهر، ولا يبلغ به الأربعة أشهر، وهو قول المالكية [119] ، جاء في مواهب الجليل قوله: » وغاية الهجر شهر، ولا يبلغ الأربعة الأشهر التي للمولي» [120] ، وقال الصاوي: » وغاية الهجر المستحسن شهر ولا يبلغ به أربعة أشهر» [121] .

ولعل مستند هذا القول في تحديد الشهر هو فعل النبي –صلى الله عليه وسلم– عندما هجر نساءه شهراً [122] ، وأما عدم جواز بلوغ الهجر الأربعة أشهر فلئلا يكون الزوج مولياً، ومن ثم تترتب عليه أحكام الإيلاء.

وقول الجمهور هو الراجح من وجهة نظر الباحث، لإطلاق الآية، ولأن الهجر شُرع كأحد الأساليب التي يباح للزوج استخدامها لرد زوجته عن نشوزها، فإذا ما لزم استخدامه فليس له مدة معينة طالما أن سببه قائم، وهناك فرق بين منع الشارع الحكيم من الإضرار بالزوجة عند الإيلاء، وتحديد مدة زمنية معينة تمنح للزوج لأن يفيء فيها، وبين استخدام الهجر وسيلة لرد الزوجة إلى الطاعة وترك النشوز.وأما هجر النبي –صلى الله عليه وسلم– لأزواجه شهراً فهو دليل على إباحة الهجر، وليس فيه أن الشهر هو الحد الأقصى للهجر، بحيث لا يجوز للزوج تجاوزه، والله –تعالى– أعلم بالصواب.

وإذا كان هجر الزوجة بترك كلامها لحظِّ الزوج نفسه، فلا يجوز ذلك فوق ثلاثة أيام في قول الفقهاء [123] ، قال الشربيني: «واحترز المصنف بالهجر في المضجع عن الهجران في الكلام، فلا يجوز الهجر به لا للزوجة ولا لغيرها فوق ثلاثة أيام، ويجوز فيها» [124] .وقال البهوتي: «وهجرها في الكلام ثلاثة أيام لا فوقها» [125] ، واستدلوا بما رواه أبو هريرة –رضي الله عنه– عن النبي –صلى الله عليه وسلم– أنه قال: «لَا يَحِلُّ لِلْمُؤْمِنِ أَنْ يَهْجُرَ أَخَاهُ فَوْقَ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ» [126] ، وقول النبي –صلى الله عليه وسلم– : «فَمَنْ هَجَرَ فَوْقَ ثَلَاثٍ فَمَاتَ دَخَلَ النَّارَ» [127] .

أما لو كان الهجر بترك كلامها بهدف ردعها عن المعصية، وإصلاح دينها فلا مانع من الزيادة على الثلاثة أيام في قول الفقهاء [128] ، قال النفراوي: » وأما لو كان –أي الهجر– لحق الله، بأن كان لملابسته لمعصية، أو لأجل الأدب والردع عما لا يحل، كهجر الزوج الزوجة لزجرها، وكهجر الوالد لولده، والشيخ مع تلميذه حتى يقلع المهجور عما لأجله الهجر فلا حرج فيه، ولو زادت المدة فوق شهر» [129] .وقال الشربيني: » وحمل الأذرعي تبعاً لغيره التحريم على ما إذا قصد بهجرها ردها لحظ نفسه، فإن قصد به ردها عن المعصية وإصلاح دينها فلا تحريم وقال ولعل هذا مرادهم، إذ النشوز حينئذ عذر شرعي» [130] .**واستدلوا على جواز الزيادة في الهجر على الثلاثة أيام بما يأتي:**

1. هجر النبي– صلى الله عليه وسلم– لكعب بن مالك وصاحبيه [131] ، ونهيه –صلى الله عليه وسلم– الصحابة عن كلامهم [132] ، حيث هجرهم –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام خمسين ليلة، فقد أخرج البخاري ومسلم في صحيحيهما عن كعب بن مالك وقصة تخلفه عن غزوة تبوك وفيها قوله: » وَنَهَى رَسُولُ اللهِ– صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– الْمُسْلِمِينَ عَنْ كَلَامِنَا، أَيُّهَا الثَّلَاثَةُ، مِنْ بَيْنِ مَنْ تَخَلَّفَ عَنْهُ، قَالَ: فَاجْتَنَبَنَا النَّاسُ، وَقَالَ: تَغَيَّرُوا لَنَا حَتَّى تَنَكَّرَتْ لِي فِي نَفْسِيَ الْأَرْضُ، فَمَا هِيَ بِالْأَرْضِ الَّتِي أَعْرِفُ، فَلَبِثْنَا عَلَى ذَلِكَ خَمْسِينَ لَيْلَةً، فَأَمَّا صَاحِبَايَ فَاسْتَكَانَا وَقَعَدَا فِي بُيُوتِهِمَا يَبْكِيَانِ، وَأَمَّا أَنَا فَكُنْتُ أَشَبَّ الْقَوْمِ وَأَجْلَدَهُمْ، فَكُنْتُ أَخْرُجُ فَأَشْهَدُ الصَّلَاةَ، وَأَطُوفُ فِي الْأَسْوَاقِ، وَلَا يُكَلِّمُنِي أَحَدٌ، وَآتِي رَسُولَ

الله– صَلَّى اللهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ– فَأُسَلِّمُ عَلَيْه، وَهُوَ في مَجْلسه بَعْدَ الصَّلَاة، فَأَقُولُ في نَفْسي: هَلْ حَرَّكَ شَفَتَيْه بردِّ السَّلَام، أَمْ لا؟ ثُمَّ أُصَلِّي قَريبًا مَنْهُ، وَأُسَارقُهُ النَّظَرَ، فَإذَا أَقْبَلْتُ عَلَى صَلَاتي نَظَرَ إلَيَّ، وَإذَا الْتَفَتُّ نَحْوَهُ أَعْرَضَ عَنِّي» (133).

2. وهجر عائشة أم المؤمنين –رضي الله عنها– لابن الزبير مدة، لما قال: » لأحجرن عليها» (134)، فنذرت (135) أن لا تكلمه أبداً (136).

3. وهجران السلف بعضهم بعضاً (137)، فقد أخرج الإمام أحمد في مسنده عن مجاهد عن عبد الله بن عمر: » أَنَّ النَّبِيَّ– صَلَّى اللهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ– قَالَ: لا يَمْنَعَنَّ رَجُلٌ أَهْلَهُ أَنْ يَأْتُوا الْمَسَاجِدَ، فَقَالَ ابْنٌ لعَبْد اللَّه بْن عُمَرَ: فَإنَّا نَمْنَعُهُنَّ، فَقَالَ عَبْدُ اللَّه: أُحَدِّثُكَ عَنْ رَسُول اللَّه– صَلَّى اللهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ– وَتَقُولُ هَذَا، قَالَ مُجَاهد: فَمَا كَلَّمَهُ عَبْدُ اللَّه حَتَّى مَاتَ» (138).

الخاتمة:

وتتضمن النتائج والتوصيات:

النتائج:

استناداً إلى ما تم بيانه في هذا البحث حول موضوع هجر الزوجة في الفقه الإسلامي –دراسة مقارنة، **خلص الباحث إلى النتائج الأساسية الآتية:**

1. يُراد بالهَجر في الاصطلاح الفقهي: تركُ ما يَلزَم تعاهُدهُ، ومفارقة الإنسان غيره، إما بالبَدَن، أو باللِّسان، أو بالقلب.وهجر الزوجة هو مفارقة الزوج لها باللِّسان، أو بالبَدَن، أو بكليهما.

2. يتفق الفقهاء على أنه يجوز استخدام الهجر من قبل الزوج كواحد من الأساليب التي أرشد إليها الشارع الحكيم لإعادة الزوجة إلى الطاعة وترك النشوز.

3. يتفق الفقهاء على أن نشوز الزوجة هو السبب الرئيس الذي يبيح للزوج هجرانها.

4. يكون نشوز الزوجة بالقول؛ كأن تعبس في وجه زوجها، أو نحو ذلك، أو بالفعل؛ كأن تأبى فراشه، أو تخرج من بيته بغير إذنه، أو تغلق الباب دونه، ...إلخ.

5. جمهور الفقهاء على أن الهجر يأتي في المرتبة الثانية من العقوبات التي أرشد الله إليها لمعالجة نشوز الزوجة وخروجها عن الطاعة، فلا يجوز للزوج هجرها إلا بعد فشل أسلوب الوعظ في علاجها.

6. اختلف الفقهاء في تفسير هجر الزوجة، واختار الباحث أن في هذا الاختلاف من المرونة التي تسمح للزوج بأن يختار ما يرى أنه الأنسب لاستخدامه في معالجة نشوز زوجته.

7. اختلف الفقهاء في المدة التي يجوز للزوج فيها هجر زوجته في حال ما إذا كان الهجر بترك المضاجعة والجماع، واختار الباحث عدم تحديد ذلك بمدة معينة طالما بقيت الزوجة على نشوزها.

8. إذا كان هجر الزوجة بترك كلامها فلا يجوز ذلك لأكثر من ثلاثة أيام، ويجوز فوقها إذا كان الهجر لحق الله.

التوصيات:

في ضوء ما سبق من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

1. يوصي شباب الأمة بضرورة التنبه عند اختيار زوجاتهم بحيث يكنَّ من الصالحات العابدات لله، والعارفات بحقوق الأزواج.

2. يوصي الأزواج بضرورة التعامل مع زوجاتهم باللِّين والإحسان، بعيداً عن الظلم والتعسُّف.

3. يوصي الزوجات بضرورة طاعة الله، ثم أزواجهن، فيما أوجبه الشارع الحكيم عليهن، لينعم البيت المسلم بالسعادة والمحبة والاستقرار.

4. يوصي العلماء والدعاة بضرورة عقد الندوات والدروس والمحاضرات التي توضح حقوق كل من الزوجين على الآخر، وإعداد النشرات الشرعية التي تسهم في ذلك، حتى يعرف كل منهم ما له وما عليه، ومن ثم يتفرغان لتنشئة الجيل الذي تنشده الأمة.

الهوامش:

1. ابن منظور، محمد، لسان العرب، 15/ 31–36، مادة (هجر). والأزهري، محمد، تهذيب اللغة، 6/ 28–31، مادة (هجر).
2. رواه أحمد في مسنده، 14/ 491، برقم (8919). ومسلم في صحيحه، 4/ 1984، برقم (2562).
3. رواه أبو الشيخ الأصبهاني، في أمثال الحديث، ص 294. ولم أعثر على قول لعلماء الحديث في حكمه فيما توفر لدي من المصادر.
4. جزء من موعظة لأبي الدرداء، رواها ابن أبي شيبة في المصنف، 7/ 113، برقم (34605). والأصبهاني في حلية الأولياء، 1/ 221. والبيهقي في شعب الإيمان، 2/ 414، برقم (1151).
5. الآية رقم (34) من سورة النساء.
6. الآية رقم (30) من سورة الفرقان.
7. الآية رقم (10) من سورة المزمل.
8. البركتي، محمد، التعريفات الفقهية، ص551. والأصفهاني، الحسين، مفردات ألفاظ القرآن، 2/ 464. والقرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن، 5/ 171. والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.
9. قال النووي: » قال العلماء: في هذا الحديث تحريم الهجر بين المسلمين أكثر من ثلاث ليال وإباحتها في الثلاث الأول بنص الحديث، والثاني بمفهومه، قالوا: وإنما عفا عنها في الثلاث لأن الآدمي مجبول من الغضب، وسوء الخلق، ونحو ذلك، فعفا عن الهجر الثلاث ليذهب ذلك العارض. النووي، يحيى، شرح النووي على صحيح مسلم، 16/ 117.
10. رواه البخاري، محمد، في صحيحه، 8/ 21، برقم (6076).
11. كأن لا تطول مدة الهجر، بأن تزيد على ثلاثة أيام إذا كان الهجر لحظ النفس، أما إذا كان لحق الله بارتكاب معصية أو ترك طاعة، فهو غير مؤقت بمدة زمنية محددة، وكأن يكون الغرض من الهجر تحقيق منفعة أو دفع مفسدة. ابن عابدين، محمد، تكملة رد المحتار، 7/ 561. والنفراوي، أحمد، الفواكه الدواني، 2/ 294. والعدوي، علي، حاشية العدوي على كفاية الطالب، 2/ 428. والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

والأنصاري، زكريا، فتح الوهاب، 2/ 77

12. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334. وابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

13. الدردير، أحمد، الشرح الكبير، 2/ 343. والصاوي، أحمد، بلغة السالك، 2/ 511. وعليش، محمد، منح الجليل، 3/ 545.

14. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 137.

15. ابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.

16. ابن حزم، علي، المحلى، 9/ 176.

17. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334.

18. الدردير، أحمد، الشرح الصغير، 2/ 511.

19. المَضَاجِع جمع المَضْجَع، وهو موضع الضُجُوع، أي النوم، واضجع اضجاعاً: أي نام، وضاجع الرجل امرأته أو جاريته: إذا نام معها في شعار واحد، وهو ضجيعها، وهي ضجيعته. الفيومي، أحمد، المصباح المنير، ص 213، مادة (ضجع) . وابن منظور، محمد، لسان العرب، 8/ 22، مادة (ضجع) .

20. الشربيني، محمد، الإقناع، 2/ 432.

21. البهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.

22. الآية رقم (34) من سورة النساء.

23. الدسوقي، محمد، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، 2/ 343. والقرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن، 5/ 170. والكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334. وابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 2/ 257–258. والشوكاني، محمد، فتح القدير، 1/ 531–532. والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 137. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209. والإنصاف، علي، الإنصاف، 8/ 376، 377.

24. صحيح مسلم، 2/ 763، حديث رقم (1084) . والسنن الكبرى للنسائي، 8/ 260، حديث رقم (9114) .

25. مسند أحمد، 4/ 15، حديث رقم (2103) . ومصنف ابن أبي شيبة، 2/ 332، حديث رقم (9601) .

26. رواه أبو داود، سليمان، في سننه، 2/ 245، برقم (2145) . وذكره الألباني، محمد، في صحيح وضعيف سنن أبي داود، 1/ 2، برقم (2145) ، وأشار إليه بلفظ: »حسن صحيح».

27. رواه أحمد في مسنده، 33/ 217، برقم (20013) . والنسائي، أحمد، في السنن الكبرى، 10/ 64، برقم (11038) . وأبو داود، سليمان، في سننه، 2/ 244، برقم (2142) . وذكره الألباني، محمد، في صحيح وضعيف سنن أبي داود، 1/ 2، برقم (2142) ، وأشار إليه بلفظ: » حسن صحيح».

28. رواه ابن ماجة، محمد، في سننه، 1/ 594، برقم (1851) . وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، 4/ 351، برقم (1851) ، وأشار إليه بلفظ: » حسن».

29. ابن حجر، أحمد، فتح الباري، 10/ 496. والسندي، محمد، حاشية السندي على سنن ابن ماجة، ص 23. والخولي، محمد، الأدب النبوي، ص144. والأحوذي، محمد، تحفة الأحوذي، 6/ 51.

30. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334. والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. وله، الإقناع، 2/ 432. والأنصاري، زكريا، أسنى المطالب، 3/ 238.

31. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

32. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334. وابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

33. الدردير، أحمد، الشرح الكبير، 2/ 343. والصاوي، أحمد، بلغة السالك، 2/ 511. وعليش، محمد، منح الجليل، 3/ 545.

34. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والمطيعي، محمد، المجموع، 18/ 136.

35. ابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.

36. ابن حزم، علي، المحلى، 9/ 176.

37. الآية رقم (34) من سورة النساء.

38. ابن منظور، محمد، لسان العرب، 14/ 143، مادة (نشز) .

39. الآية رقم (11) من سورة المجادلة.

40. ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 1/ 422.

41. ابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163.

42. ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، 5/ 431، مادة (نشز) .

43. الدردير، أحمد، الشرح الصغير، 2/ 511. والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209. والمرداوي، علي، الإنصاف، 8/ 376.

44. القرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن، 5/ 170.

45. الشافعي، محمد، الأم، 5/ 120. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 136.

46. القرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن، 5/ –170 171.

47. الشافعي، محمد، الأم، 5/ 120. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 135.

48. ابن حزم، علي، المحلى، 9/ 176.

49. القرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن. وابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 1/ 422.

50. الآية رقم (34) من سورة النساء.

51. الآية رقم (34) من سورة النساء.

52. الشافعي، محمد، الأم، 5/ 120.

53. الدردير، أحمد، الشرح الصغير، 2/ 511. والصاوي، أحمد، بلغة السالك، 2/ 511. وابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 1/ 422. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 136–137. وابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163. والمرداوي، علي، الإنصاف، 8/ 376.

54. المصادر السابقة نفسها.

55. الأمر الذي يبيح للزوج هجر زوجته عند ابن حزم الظاهري هو فقط منعها إياه من جماعها، وقد حمل كل الآثار التي رويت في لزوم خدمة الزوج، وأن أي عصيان فيها يعد نشوزاً، على أن ذلك كان على سبيل التبرع، وأن حق الزوج على زوجته هو– فقط– أن تمكنه من نفسها متى أراد، وإذا ما خالفت تكون قد نشزت، ومن حقه هجرها حينئذ. ابن حزم، علي، المحلى، 9/ 228.

56. الدَّمْدَمَةُ: الغَضَب، ودَمْدَمَ عليه: كَلَّمَه مُغْضَباً. وتكون الدمدمة في الكلام الذي يزعج الرجل. الأزهري، محمد، تهذيب اللغة، 14/ 58، باب الدال مع الميم. وابن منظور،

محمد، لسان العرب، 4/ 410، مادة (دمم) .

57. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

58. ابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163.

59. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334. وابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

60. الدردير، أحمد، الشرح الصغير، 2/ 511. والحطاب، محمد، مواهب الجليل، 4/ 15. والصاوي، أحمد، بلغة السالك، 2/ 511.

61. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. وابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 1/ 422. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 137.

62. ابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209. والرحيباني، مصطفى، مطالب أولي النهى، 5/ 286–287.

63. العقوبات التي أباحها الشارع الحكيم لعلاج الزوجة عند نشوزها هي ما جاءت في قول الله –تعالى– : ﴿**وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا**﴾ [النساء/ 34].

64. ابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163.

65. البهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.

66. ابن قدامة، عبد الله، المغني، 8/ 163. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.

67. ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

68. المطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 137.

69. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

70. إذا بلَّغَ الزوج الإمام عن نشوز زوجته، فإن الإمام هو الذي يتولى زجرها رجاء لإصلاحها. الحطاب، محمد، مواهب الجليل، 4/ 15. والدسوقي، محمد، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، 2/ 343.

71. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

72. المطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 137–138.

73. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

74. رواه مسلم في صحيحه، 2/ 1059، برقم (1436) .

75. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

76. رواه مسلم في صحيحه، 2/ 1090، برقم (1468) ، ولكن بلفظ: » إِنَّ الْمَرْأَةَ كَالضِّلَعِ، إِذَا ذَهَبْتَ تُقِيمُهَا كَسَرْتَهَا، وَإِنْ تَرَكْتَهَا اسْتَمْتَعْتَ بِهَا وَفِيهَا عِوَجٌ». وباللفظ الوارد في المتن رواه الحارث، في مسنده، بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث، 1/ 550، برقم (1136) . والروياني، محمد، في مسنده، 2/ 76، برقم (851) . والحاكم، محمد، في المستدرك، 4/ 192، برقم (7334) ، وقال: » وهذا إسناد صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه»، وقال الذهبي في التعليق: » على شرط مسلم».

77. المطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 136.

78. الآية رقم (34) من سورة النساء.

79. الآية رقم (34) من سورة النساء.

80. الشافعي، محمد، الأم، 5/ 120.

81. المطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 137.

82. المصدر السابق نفسه.

83. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334.

84. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334.

85. الآية رقم (19) من سورة النساء.

86. راجع المبحث الثاني (حكم هجر الزوجة) من البحث نفسه.

87. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334.

88. عليش، محمد، منح الجليل، 3/ 545.

89. ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 1/ 422–423.

90. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334. وابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

91. المطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 138.

92. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334.

93. المصدر السابق نفسه.

94. ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 1/ 423.

95. المصدر السابق نفسه.

96. ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

97. الحطاب، محمد، مواهب الجليل، 4/ 15. والدردير، أحمد، الشرح الكبير، 2/ 343.

98. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 138. وابن الغرابيلي، محمد، فتح القريب، ص 239.

99. المرداوي، علي، الإنصاف، 8/ 376. والرحيباني، مصطفى، مطالب أولي النهى، 5/ 287. وابن مفلح، إبراهيم، المبدع، 6/ 263–264. وعندهم له أن يضم إلى الهجر في المضجع عدم الكلام أيضاً.

100. الحطاب، محمد، مواهب الجليل، 4/ 15.

101. ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، 1/ 423.

102. ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

103. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

104. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

105. الطبري، محمد، جامع البيان، 8/ 306.

106. ابن منظور، محمد، لسان العرب، 15/ 36.

107. الطبري، محمد، جامع البيان، 8/ 309.

108. ابن العربي، محمد، أحكام القرآن، 1/ 534.

109. ابن العربي، محمد، أحكام القرآن، 1/ 534.

110. الآية رقم (70) من سورة الإسراء.

111. رواه مسلم في صحيحه، 2/ 1091، برقم: (1468) . وابن ماجة، محمد، سنن ابن ماجة، 1/ 594، برقم: » (1851) .

112. رواه ابن ماجة، محمد في سننه، 1/ 636، برقم: (1977) . وذكره الألباني، محمد، في صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، 4/ 477، برقم: (1977) ، وأشار إليه بلفظ: » صحيح».

113. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، 2/ 334. وابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 3/ 236.

114. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 136.

115. البهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209. والرحيباني، مصطفى، مطالب أولي النهى، 5/ 287. وابن مفلح، إبراهيم، المبدع، 6/ 263–264. وابن عثيمين، محمد، الشرح الممتع، 12/ 444.

116. البهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.

117. الآية رقم (34) من سورة النساء.

118. انظر الهامش رقم (24، 25) من البحث نفسه.

119. الحطاب، محمد، مواهب الجليل، 4/ 15. والصاوي، أحمد، بلغة السالك، 2/ 511. وعليش، محمد، منح الجليل، 3/ 545.

120. الحطاب، محمد، مواهب الجليل، 3/ 545.

121. الصاوي، أحمد، بلغة السالك، 2/ 511.

122. انظر الهامش رقم (24، 25) من البحث نفسه.

123. النفراوي، أحمد، الفواكه الدواني، 2/ 294. والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والمطيعي، محمد، تكملة المجموع، 18/ 138. والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209. والرحيباني، مصطفى، مطالب أولي النهى، 5/ 287.

124. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

125. البهوتي، منصور، كشاف القناع، 5/ 209.

126. رواه مسلم في صحيحه، 4/ 1984، برقم (2561) .

127. رواه أحمد في مسنده، 15/ 45–46، برقم (9092) . وأبو داود، سليمان في سننه، 4/ 279، برقم (4914) . وذكره الألباني، محمد، في صحيح وضعيف سنن أبي داود، 1/ 2، برقم (4914) ، وأشار إليه بلفظ: » صحيح».

128. ابن عابدين، محمد، تكملة رد المحتار، 7/ 561. والنفراوي، أحمد، الفواكه الدواني، 2/ 294. والعدوي، علي، حاشية العدوي على كفاية الطالب، 2/ 428. والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259. والأنصاري، زكريا، فتح الوهاب، 2/ 77.

129. النفراوي، أحمد، الفواكه الدواني، 2/ 294.

130. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 259.

131. وهما: مُرَارَةَ بْنَ الرَّبِيعِ وَهِلَالَ بْنَ أُمَيَّةَ. العيني، محمود، عمدة القاري، 18/ 49، 256. والقسطلاني، أحمد، إرشاد الساري، 6/ 451. والأنصاري، زكريا، الغرر البهية، 4/ 225.

132. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 260.

133. صحيح البخاري، 6/ 5، برقم (4418) . وصحيح مسلم، 4/ 2124-2145، برقم (2769) .

134. ابن حجر، أحمد، فتح الباري، 10/ 493، وما بعدها.

135. استشفع ابن الزبير عند عائشة بعبيد بن عمير، فلم تقبل، فلما طال ذلك عليه كلم المسور بن مخرمة وعبد الرحمن بن الأسود بن عبد يغوث وهما من بني زهرة، فاستأذناها بالدخول فأذنت لهما وكان معهما، فاعتنق ابن الزبير عائشة وهي خالته وطفق يناشدها ويبكي حتى قَبِلَتْهُ، وكفرت عن نذرها. ابن حجر، أحمد، فتح الباري، 10/ 494-495.

136. جاء في فتح الباري لابن حجر، أن سبب هجر عائشة -رضي الله عنها- لابن الزبير، هو أنها رأت أن ابن الزبير ارتكب بما قال أمراً عظيماً، وهو قوله لأحجرن عليها، فإن فيه تنقيصاً لقدرها، ونسبة لها إلى ارتكاب ما لا يجوز من التبذير الموجب لمنعها من التصرف فيما رزقها الله -تعالى- ، مع ما انضاف إلى ذلك من كونها أم المؤمنين، وخالته أخت أمه، ولم يكن أحد عندها في منزلته، فكأنها رأت أن في ذلك الذي وقع منه نوع عقوق، والشخص يستعظم ممن يلوذ به ما لا يستعظمه من الغريب، فرأت أن مجازاته على ذلك بترك مكالمته، كما نهى النبي- صلى الله عليه وسلم- عن كلام كعب بن مالك وصاحبيهن عقوبة لهم لتخلفهم عن غزوة تبوك بغير عذر، ولم يمنع من كلام من تخلف عنها من المنافقين مؤاخذة للثلاثة لعظيم منزلتهم، وازدراء بالمنافقين لحقارتهم، فعلى هذا يحمل ما صدر من عائشة- رضي الله عنها- . ابن حجر، أحمد، فتح الباري، 10/ 493، 496.

137. الشربيني، محمد، مغني المحتاج، 3/ 260.

138. مسند أحمد، 8/ 427، حديث رقم (4933) .

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

1. الأحوذي، محمد، تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .
2. أحمد، مسند الإمام أحمد، حققه شعيب الأرناؤوط، وعادل مرشد، وآخرون، أشرف على تحقيقه د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1421هـ– 2001م.
3. الأزهري، محمد، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
4. الأصبهاني، أحمد، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتب العلمية، بيروت، (د، ط)، 1409هـ.
5. الأصفهاني، الحسين، مفردات ألفاظ القرآن، دار القلم، دمشق، (د، ط) ، (د، ت) .
6. الألباني، محمد، صحيح وضعيف سنن أبي داود، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث، مصدر الكتاب: برنامج منظومة التحقيقات الحديثية– المجاني– من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية، قام بإعادة فهرسته وتنسيقه أحمد عبد الله عضو في ملتقى أهل الحديث.
7. الألباني، محمد، صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث، مصدر الكتاب: برنامج منظومة التحقيقات الحديثية– المجاني– من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.
8. الأنصاري، زكريا، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، دار الكتاب الإسلامي، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .
9. الأنصاري، زكريا، الغرر البهية في شرح البهجة الوردية، المطبعة الميمنية، (د، ط) ، (د، ت) .
10. الأنصاري، زكريا، فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب، دار الفكر، بيروت، (د، ط) ، 1414هـ– 1994م.
11. البخاري، محمد، صحيح البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت، ط1، 1422هـ.

12. البركتي، محمد، التعريفات الفقهية، رسالة مطبوعة مع أربع أخرى في كتاب طبع على غلافه « قواعد الفقه لبركتي»، الصدف ببلشرز، كراتشي، ط1، 1407هـ– 1986م.

13. البهوتي، منصور، كشاف القناع عن متن الإقناع، راجعه وعلق عليه هلال مصيلحي مصطفى هلال، دار الفكر، (د، ط) ، (د، ت) .

14. البيهقي، أحمد، شعب الإيمان، حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه: مختار أحمد الندوي، صاحب الدار السلفية، بومباي – الهند، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، ط1، 1423هـ– 2003م.

15. الحارث، محمد، مسند الحارث، (بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث) ، حققه د. حسين أحمد صالح الباكري، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية، المدينة المنورة، ط1، 1413هـ– 1992م.

16. الحاكم، محمد، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1411هـ– 1990م.

17. ابن حجر، أحمد، فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار المعرفة، بيروت، (د، ط) ، 1379هـ.

18. ابن حزم، علي، المحلى بالآثار، دار الفكر، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .

19. الحطاب، محمد، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، ط3، 1412هـ– 1992م.

20. الخولي، محمد، الأدب النبوي، دار المعرفة، بيروت، ط4، 1423هـ.

21. أبو داود، سليمان، سنن أبي داود، حققه محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .

22. الدردير، أحمد، الشرح الصغير على أقرب المسالك، دار المعارف، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .

23. الدردير، أحمد، الشرح الكبير على مختصر خليل، مطبوع مع حاشية الدسوقي عليه، دار الفكر، (د، ط) ، (د، ت) .

24. الدسوقي، محمد، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير، دار الفكر، (د، ط) ، (د، ت) .

25. الرحيباني، مصطفى، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2، 1415هـ– 1994م.

26. الروياني، محمد، مسند الروياني، حققه أيمن علي أبو يماني، مؤسسة قرطبة، القاهرة، 1416هـ.

27. السندي، محمد، حاشية السندي على سنن ابن ماجة، المعروف (كفاية الحاجة في شرح سنن ابن ماجة) ، دار الفكر، بيروت، ط2، (د، ت) .

28. الشافعي، محمد، كتاب الأم، دار المعرفة، بيروت، (د، ط) ، 1410هـ– 1990م.

29. الشربيني، محمد، الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، تحقيق مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .

30. الشربيني، محمد، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الفكر، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .

31. الشوكاني، محمد، فتح القدير، دار ابن كثر، ودار الكلم الطيب، دمشق وبيروت، ط1، 1414هـ.

32. ابن أبي شيبة، عبد الله، المصنف، تحقيق كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، ط1، 1409هـ.

33. أبو الشيخ الأصبهاني، عبد الله، الأمثال في الحديث النبوي، تحقيق د. عبد العلي عبد الحميد حامد، الدار السلفية، بومباي– الهند، ط2، 1408هـ– 1987م.

34. الصاوي، محمد، بلغة السالك لأقرب المسالك، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1421 هـ– 2001م.

35. الطبري، محمد، جامع البيان في تأويل آي القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1420هـ– 2000م.

36. ابن عابدين، محمد، تكملة رد المحتار (قرة عين الأخيار لتكملة رد المحتار) ، طبعة منقحة مصححة، بإشراف مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت، (د، ط)، 1415هـ – 1995م.

37. ابن عثيمين، محمد، الشرح الممتع على زاد المستقنع، دار ابن الجوزي، الدمام، بيروت، ط1، 1422هـ– 1428هـ.

38. العدوي، علي، حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني، تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، (د، ط) ، 1414هـ– 1994م.

39. ابن العربي، محمد، أحكام القرآن، راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1424هـ– 2003م.

40. عليش، محمد، منح الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، (د، ط) ، 1409هـ – 1989م.

41. العيني، محمود، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .

42. ابن الغرابيلي، محمد، فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب، بعناية بسام عبد الوهاب الجابي، الجفان والجابي للطباعة والنشر، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1425هـ– 2005م.

43. ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (د، ط) ، 1399هـ– 1979م.

44. الفيومي، أحمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1421هـ– 2000م.

45. ابن قدامة، عبد الله، المغني، دار الفكر، بيروت، ط1، 1404هـ– 1984م.

46. القرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن، حققه أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ– 1964م.

47. القسطلاني، أحمد، إرشاد الساري لصحيح البخاري، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ط7، 1323هـ.

48. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1406هـ– 1986م.

49. ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، دار القلم، بيروت، ط2، (د، ت) .

50. ابن ماجة، محمد، سنن ابن ماجة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، (د، ط) ، (د، ت) .

51. المرداوي، علي، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، (د، ت) .

52. مسلم، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د، ط) ، (د، ت) .

53. المطيعي، محمد، تكملة المجموع، دار الإرشاد، جدة، (د، ط) ، (د، ت) .

54. ابن مفلح، إبراهيم، المبدع في شرح المقنع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ – 1997م.

55. ابن منظور، محمد، لسان العرب، نسقه وعلق عليه ووضع فهارسه علي شيري، دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط2، 1412هـ– 1992م.

56. ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار المعرفة، بيروت، ط3، 1413هـ – 1993م.

57. النسائي، أحمد، السنن الكبرى، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1421هـ– 2001م.

58. النفراوي، أحمد، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، دار الفكر، بيروت، (د، ط) ، 1415هـ– 1995م.

59. النووي، يحيى، شرح النووي على صحيح مسلم، (المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج) ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1392هـ.

الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت في الأردن (دراسة ميدانية) *

د. إبراهيم خلف سليمان الخالدي **

* تاريخ التسليم: 15/ 1/ 2014م، تاريخ القبول: 10/ 3/ 2014م.
** محاضر غير متفرغ/ قسم الدراسات الإسلامية/ كلية الشريعة/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت في الأردن. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات من خلال استبانة صممها الباحث لتحقيق هدف الدراسة، حيث اشتملت على (63) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الثلاثة: التكويني والوقائي والعلاجي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة ال البيت الأردنية للعام الدراسي 2013–2014. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والتي شملت (1000) طالب وطالبة من أفراد المجتمع الأصلي. وأجريت التحليلات الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية، اختبار تحليل التباين. وأشارت النتائج إلى أن قراءة الكتب الإسلامية حصلت على أعلى متوسط حسابي بينما جاءت قراءة النشرات، والمجلات، والاستماع لإذاعة القران الكريم بالمرتبة الثانية وأخيراً الاستماع للأشرطة والتسجيلات الإسلامية. وبينت نتائج الدراسة إن الدور التكويني مؤثر بشكل أكبر مقارنةً بكل من الدور الوقائي والعلاجي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث في الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي، وعدم وجود فروق تعزى لتخصص الطلبة.

The Educational Role of Islamic Media from Al- albayt University Students' Point of View in Jordan (A field study)

Abstract:

The aim of this study is to identify the educational role of Islamic media from Al al- Bayt University students' point of view in Jordan. The researcher used the analytical- descriptive approach. In order to achieve the goals of the study, the researcher designed a questionnaire to collect the data, which included (63) items distributed on the three fields of the study: constitutive, preventive, and curative.

The population of the study included all students of Al al- Bayt University in the academic year 2013- 2014. The researcher used the stratified random sample method to choose the sample of the study, which involved (1000) male and female students of the native community members. Statistical analyses were conducted, such as: means, frequencies, percentages, and contrastive analysis test. The findings of the study showed that reading Islamic books ranked the highest mean, while reading publications, magazines, and listening to the Holy Quran radio station ranked the second rank, and finally, listening to tapes and Islamic recordings ranked the lowest rank. The findings showed that the constitutive role is the more effective than the preventive and curative roles. The results showed that there is a significant statistical differences in favor of female students in the educational role of Islamic media, but there is no significant statistical differences attributed to students' specializations.

مقدمة:

إن الإعلام يعمل على تكوين القناعات الفكرية والمواقف السلوكية عن طريق نشر الأفكار والآراء والمواقف المختلفة، وإدخالها في حياة الناس وممارستهم اليومية (عيسى، 2004) ، وبناء عليه فإن تأثير الإعلام يكون فعالاً عندما يعنى بالقضايا العامة التي تعبر عن مستوى التصورات السائدة بين الجماهير فكراً وممارسة من خلال رفع مستوى الوعي الجماهيري بالتركيز على المسائل الملحة لدى المجتمع، وبما أن الإعلام يقوم على الاتصال، فإنه يقوم بنقل العادات والتفكير والعمل والتعامل مع الكبار إلى الناشئين، والحياة الاجتماعية لا تستمر إلا بنقل الخبرة بين الأجيال واتصال الأفراد بعضهم ببعض، كما يسعى الإعلام إلى تغيير نظرة الناس إلى العالم والمواقف والاتجاهات وبعض القيم وأنماط السلوك، من خلال ما تبثه من معلومات بل إن كثيراً من الناس يتخلى عن قيم راسخة لديهم ويستبدلونها بقيم أخرى نتيجة تعرضهم لوسائل الإعلام المختلفة، وفي نهاية الأمر نستطيع القول إن هدف الإعلام هو مخاطبة الإنسان بوسائله المختلفة.التي يكون لديها القدرة على إيصال الرسالة المطلوبة (درويش، 2005؛ الزيادي، 2001؛ الستان وعبد الجواد، 2003؛ نصار، 2004) .

ويشكل النظام التربوي أحد الأنظمة المتعددة في أي مجتمع، حيث يؤثر ويتأثر به وبشكل كبير، حتى أصبح الدور التربوي من أهم مرتكزات الدولة التي تسعى لتطويره وتحديثه، لما له من أهمية بالغة في بناء جيل صالح واع ومسؤول من جهة، ومن جهة أخرى لمواكبة التقدم التكنولوجي والثورة المعرفية المتسارعة بشكل كبير في العالم، لذلك تأتي أهمية تضافر المجالات كافة، لا سيما

الإعلام الذي يعدّ من أهم المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة الوطيدة مع التربية، فالإعلام والتربية مكملان لبعضهما، وهما الجناحان اللذان يحتاجهما أي مجتمع كي يحلق بشكل صحيح؛ لذا فالإعلام واحد من أهم ركائز العملية التربوية أيا كان شكله ووسائله.

مشكلة الدراسة:

في ضوء الانفجار الإعلامي كان المجتمع الإسلامي أحد المجتمعات التي تأثرت به، ولا سيما المجتمع الأردني، فأصبح المجتمع يتعرض لسيل عارم من الفضائيات التي تركز

على مختلف العناوين، ولهذا لا بد من العلماء والدعاة أن يكون لهم الدور الكبير في إرشاد الشباب وتوجيههم إلى الأخلاق والمبادئ الإسلامية، والتحذير من خطر الإعلام الفاسد، من خلال الإعلام الموجه التوعوي الصادق، ولابد أن يكون هناك دور بارز للجانب التربوي في وسائل الإعلام، ومن هنا جاء الغرض من هذه الدراسة التعرف إلى الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت في الأردن.

عناصر مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما درجة انتشار وسائل الإعلام الإسلامي في المجتمع الأردني؟
2. ما مدى قيام وسائل الإعلام الإسلامي بدورها التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في متوسطات أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي تعزى إلى النوع (ذكر، انثى) ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في متوسطات أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي تعزى إلى التخصص (علمي، إنساني) ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في التعرف إلى الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من الناحية النظرية والتطبيقية من حيث:

- **أولاً- الأهمية النظرية**: تسعى هذه الدراسة لرسم السياسات العامة المتعلقة بالدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي، تطوير البرامج الإعلامية وتنفيذها بكفاءة وفاعلية، وفتح أفاق جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بميدان الإعلام الإسلامي.
- **ثانياً- الأهمية التطبيقية**: تأتي أهمية الدراسة أنها من الدراسات الحديثة التي تقدم بيانات عن الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت في الأردن، كما تسعى الدراسة للتعرف إلى المشكلات التي تعوق تقدم وسائل الإعلام الإسلامي وتطورها، كما تسهم في وضع إستراتيجية يمكن من خلالها تطوير الدور التربوي للإعلام الإسلامي، بحيث يفيد المهتمون وأصحاب القرار من نتائجها في تحسين الدور التربوي بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية والتدريبية والخدمات المقدمة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- التعرف إلى الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي في المجتمع الأردني.
- بيان درجة انتشار وسائل الإعلام الإسلامي في الأردن.
- بيان مستوى قيام وسائل الإعلام الإسلامي بدورها التربوي من وجهة نظر أفراد العينة.

التعريفات الإجرائية:

◄ **الدور التربوي**: مجموعة الإجراءات والأنشطة التي تقوم بها وسائل الإعلام الإسلامي لأجل توعية وتثقيف المجتمع الأردني.

◄ **الإعلام الإسلامي**: هو استخدام الأسلوب الإسلامي بطرق فنية إعلامية، يقوم به أشخاص ملتزمون دينياً ومطلعون على الوسائل الإعلامية الحديثة، ويستخدمونها لنشر المبادئ والقيم الإسلامية بغرض التوعية والتثقيف والإرشاد للناس.

◄ **الإعلام**: جملة الأساليب التي يلجأ إليها الإنسان للتعامل مع غيره من الناس والتأثير فيهم (عبد الباقي، 1979)

◄ **وسائل الإعلام الإسلامي**: مجموعة الوسائل الإعلامية التي تعمل بمبادئ الإسلام وقيمه المستخدمة في المجتمع الأردني وهي: النشرات والمطويات، الكتب والكتيبات، التسجيلات الصوتية، المجلات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- **الحدود الزمانية**: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 2013/ 2014.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة آل البيت.
- الحدود الأكاديمية اقتصرت هذه الدراسة على الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإعلام:

يعدّ الإعلام عملية اجتماعية متجددة له الأهمية البالغة في أي مجتمع من المجتمعات، ولايمكن تحديد هذه الأهمية خلال فترة زمنية، إنما يتجدد على الدوام نتيجة التطور الهائل في وسائله والاحتياجات المتزايدة له في المجتمعات المختلفة (الصقور، 2012) .

ويسعى الإعلام إلى مسح البيئة من خلال تزويد الجماهير بالمعلومات التي تحدث داخل المجتمع وخارجه، وربط المجتمع بعضه ببعض من خلال أحداث تجارب إزاء ما يحدث في البيئة، بالإضافة إلى نقل المعارف والقيم والمعايير والتقاليد الاجتماعية من جيل إلى جيل، والتعريف بها وتقريرها (الخطيب، 2001) .

ويعمل الإعلام على التطور الاجتماعي من خلال نشر الأفكار الجديدة عن الجماهير مع خلق الجو المناسب للتنمية، ويؤدي الإعلام دوراً مهما في الترفيه على المجتمع، وتخفيف معاناتهم نتيجة الضغوط العملية والتوترات النفسية التي تسببها تعقيدات الحياة لديهم، كما يؤدي دوراً مهماً في توفير المعلومات عن الظروف المحيطة بالناس، نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، والمساعدة على تنشئة الجيل الجديد، وهو ما يطلق عليه: التثقيف والتعليم والتربية، الترفيه عن الجماهير وتخفيف أعباء الحياة عنهم، مساعدة ودعم النظام السياسي والغرض من هذه الأهداف السابقة هي السيطرة والتحكم في فكر الإنسان وسلوكه (العوير، 2007؛ عبود، 2004) .

وتكمن أهمية الإعلام في تكوين اتجاهات الراى العام وتطويرها، من خلال نشر الأفكار الاجتماعية والعلمية، وتناول المسائل التي تقلق الجماهير وتهم المصالحة العامة، وتؤثر في سلوكيات الناس من خلال مالا تطرحه من قيم واتجاهات وأفكار تثير مشاعر الجماهير وتدفعها نحو هذا السلوك أو ذاك بالإضافة إلى التعبير عن الوعي الاجتماعي الذي يعبر بدوره عن التجربة الاجتماعية المتراكمة لفعل الجماهير، ونجد أن الإعلام يسعى بوسائله المختلفة في التعبئة العامة، وخاصة في الأزمات والحروب، وحشد التأييد للمواقف والأغراض السياسية التي تتعلق بالحكم والمعارضة، ومحاولة التوفيق بين الاتجاهات المتعارضة (عبدالله، 2010)

الإعلام الإسلامي:

يرتكز الإعلام الإسلامي على الكتاب والسنة المطهرة، والممارسات الاتصالية والإعلامية التي تمت في عهد النبوة والخلافة الراشدة بخاصة، والعصور الإسلامية

اللاحقة بعامة، ويقوم على الحوار وحرية الاختيار في الفكر والرأي، ويقوم على الصدق والموضوعية والحقيقة والتحذير من الكذب والخداع وتلفيق الأخبار، ولقد ابتدأ منذ أكثر من أربعة عشر قرناً بكلمة اقرأ، واشتمل على كثير من الأساليب الإعلامية التي توصّلت إليها الدراسات الإعلامية المعاصرة كالتكرار، والترغيب والترهيب وإعداد النخبة والإقناع ومراعاة المخاطبين في الزمان والمكان، ورسالته عالمية إنسانية، وأن الناس أمة واحدة ودعت للتواصل بين شعوب الأرض قاطبة، والابتعاد عن الاحتكاك والصراع والسيطرة، وتحطيم النفسية والروح المعنوية (الدبسي د.ت) ، وإن أساسيات الإعلام الإسلامي لا ترسمها اجتهادات مجتهد مهما كانت منزلته، ولا تخضع في عصر من العصور لرغبة حاكم أو مزاج سلطان، أو تتغير بتغير الأحوال واختلاف الظروف (الغزالي، 1976)

ويعتمد النظام الإعلامي في المجتمع المسلم على قواعد الشريعة الإسلامية ومصادرها، بالرغم من اختلاف لغتها وجنسها وتباعد مناطقها الجغرافية، أي أن هذا النظام يصاغ بدقة وعناية لينسجم في أهدافه مع روح الدين ومقاصد الشريعة، ومتحرر من الأهواء والمصالح الفردية او الحزبية والأطماع السياسية، ويعدّ هذا النظام جزء مكمل لأنظمة الدولة الإسلامية ومؤسساتها (الهاشمي، 2006)

وقد عُرّف الإعلام الإسلامي بتعريفات عدة منها: تزويد الجماهير بصفة عامة بحقائق الدين الإسلامي المستمدة من كتاب **الله** وسنة رسوله صلى **الله** عليه وسلم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، من خلال وسيلة إعلامية دينية متخصصة أو عامة، بوساطة قائم بالاتصال لديه خلفية واسعة ومتعمقة في موضوع الرسالة التي يتناولها، وذلك بغية تكوين رأي عام صائب يعي الحقائق الدينية ويدركها ويتأثر بها في معتقداته وعباداته ومعاملاته (عبد الحليم، 1984) ، وعرف أيضاً انه: «جهد فني علمي مدروس ومخطط ومستمر وصادق من قبل قائم الاتصال هيئة كانت أم جماعة أم فردا، لديه خلفية واسعة ومتعمقة في موضوع الرسالة التي يتناولها، ويستهدف الاتصال بالجمهور العام، وهيئاته النوعية وأفراده بكافة إمكانيات وسائل الإعلام والإقناع، وذلك بغرض تكوين رأي عام وصائب يعي الحقائق الدينية ويدركها ويتأثر بها في معتقداته وعباداته ومعاملاته» (حجاب، 1982) .

إن دارسي الإعلام الإسلامي لم يجمعوا على تعريف واحد لفهم بعضهم أن الإعلام الإسلامي هو الإعلام المنطلق من الدول الإسلامية، ويسميه بعضهم بالمفهوم الجغرافي أو النظرة الجغرافية للإعلام الإسلامي، وهذا الاتجاه يكاد يكون سائداً في الدراسات الأجنبية عن الإعلام الإسلامي، وتم تبينه من بعض الأشخاص دون تمييز في المنهج أو الغاية أو الممارسة، تحديد مفهوم الإعلام الإسلامي بالتجارب التي عاشها المسلمون منذ عهد الرسول

صلى الله عليه وسلم وعصر الخلافة الراشدة، وما تلا ذلك من عصور إسلامية مختلفة، حيث يقوم بحصره في إطار زمني محدد ويطلق عليه بعضهم: المفهوم التاريخي، مما يوحي أن الإعلام الإسلامي مفهوم تراثي، وممارسة محدودة في فترة زمنية محدودة.(طاش، 1406هـ) .ونجد أن الإعلام الإسلامي يسعى إلى إبراز حقائق الدين بالحكمة والموعظة الحسنة، وعدم المساس بالديانات الأخرى، ويكون ذلك عن طريق نشر القيم والفضائل التي يسعى لترسيخها في النفوس، عن طريق الأفلام والمسلسلات والبرامج التي تزيد من المعرفة الدينية لدى المجتمع، بالاضافة لمحاربة البدع والخرافات والعادات والتقاليد التي تتنافى مع جوهر العقيدة الاسلامية، ولابد أن يعمل الإعلام الإسلامي على تمتين العلاقات مع المسلمين في جميع بقاع العالم، والرد على الافتراءات التي تنسب للدين الاسلامي (عبد الجبار، 2009)

العلاقة بين التربية والإعلام الاسلامي:

جاءت التربية من الخبرات المتراكمة التي مرت بها الأجيال المتعاقبة، ومارستها وتكيفت معها للوصول إلى الحياة الأفضل أي أنها لم تكن وليدة اللحظة، ولقد أدركت المجتمعات الحديثة أهمية التربية، فاهتمت بها بالمال والجهد وأعدت لها المتخصصين (ناصر، 1994) ، ونتيجة الثورة التكنولوجية العلمية الهائلة تنوعت وتعددت الأساليب التربوية (رجب، 1989) ، واتجهت الأنظار إلى الإعلام ووسائله للدور المهم الذي تقوم به في المجتمعات، بفضل ما تمتلكه من تقنيات حديثة وقدرة واسعة على الانتشار، ولقد ظهرت العديد من النظريات التي تتحدث عن العلاقة بين التربية والإعلام (الغنام، 1985) ، وأنه مشارك أساسي في عملية التربية والتنشئة لتنوع وسائله وتميزها (علي، 1995) ، وأصبحت العلاقة بينهما تنسيقيه متكامله متوازنة لتحقيق أهدافهما بما يقدمه الإعلام من برامج ثقافية وأدبية ودينية شيقة، قد لا تتاح للطلاب فرصة أخذها في الفصول الدراسية (خياط، 1996) ، ومن وجوه الاتفاق بين التربية والإعلام إنهما يهدفان إلى التغيير في سلوك الفرد وتحويل المعرفة إلى سلوك (سيد وحفظ الله 1976) أي أنهما يساعدان الفرد على التكيف مع نفسه في الحياة، لأن التغيير في السلوك في كليهما طريق إلى تكييف الحياة ليعيش المتعلم عيشة أفضل، ويستمتع الإنسان في المجتمع بحياة أرغد (همام، 1987) ويشكلان عملية توجيه للأفراد.

وتتجسد الأهمية التربوية للإعلام بضرورة التنسيق بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية في سبيل تربية الشباب وإعدادهم ووقايتهم من المشكلات، والإسهام في حلها وتوجيههم نحو الأفضل (الفرحان، 1982) .فساهم في زيادة فاعلية العملية التعليمية وعدم حصرها

داخل الصف، أي الاستفادة من وسائل الإعلام كوسائط تعليمية ومعينات تخدم العملية التعليمية (ناصر، 1994). ولعب الإعلام دوراً بارزاً في نشر الوعي، وتحفيز الهمم لدى الآباء وحتى الأبناء بتعريفهم بسبل النجاح ومضار الفشل ونتائجه، وذلل كثيراً من هذه العقبات والفواصل الموجودة في المجتمع بين الأسرة والمدرسة (الشلاش، 2001) ، وتشكل وسائل الإعلام دوراً مهما في تعديل اتجاهات الأفراد وتغيير سلوكهم وإدخال قيم جديدة عليهم (أبو إصبع، 2001) ويساعد الإعلام تنوع الخبرات التربوية والتواصل الثقافي مع شعوب العالم المختلفة (القضاه، 1998) .

تأثير الإعلام التربوي:

أصبحت وسائل الإعلام تقوم بالدور التربوي من تعليم وتهذيب وحماية التراث الثقافي للأمة، ونقله من جيل إلى جيل على الرغم من الاختلاف في الوسائل بين الإعلام والتربية، الا أن أهدافهما متقاربة في معظم الوجوه، لذلك يسهل تقدم كل منهما تقدم الآخر، بل أصبحت هذه الوسائل مصدراً أساسياً للثقافة العامة لفئات المجتمع كافة، حيث امتد تأثيرها إلى معظم أفراد المجتمع، من خلال ما تقدمه من محتوى يحمل مضامين متعددة تلقى قبولاً لدى هذه الفئات، وتعدّ المؤسسات الدينية كالمساجد والمراكز الدعوية وهيئات الافتاء ووزارات الشؤون الإسلامية من أبرز مؤسسات المجتمع تاثيراً فيه، وتعد وسائل الإعلام مصادر التوجيه والتثقيف في أي مجتمع، وهي ذات تأثير كبير في جماهير المتلقين المختلفين، المتباينين في اهتماماتهم وتوجهاتهم ومستوياتهم الفكرية والأكاديمية والاجتماعية.وهذا ما يكسبها أهميتها في عملية بناء المجتمعات، ويمكن الزعم بأنها أحد العناصر الأساسية في المساهمة في تشكيل ملامح المجتمعات.وإذا كان دور وسائل الإعلام في أي بيئة مجتمعية يتحدد بالأثر الذي تستطيع أن تحدثه فيها، فمن الممكن أن نقسّم وسائل الإعلام باعتبار تأثيرها في المجتمعات قسمين: قسم مؤثر وفاعل، وقسم غير مؤثر وغير فاعل، إن وسائل الإعلام تؤثر في الأفراد والمجتمعات، بل إنها تؤثر في مجرى تطور البشر، وأن هناك علاقة سببية بين التعرض لوسائل الإعلام والسلوك البشري. ويختلف تأثير وسائل الإعلام حسب وظائفها، وطريقة استخدامها، والظروف الاجتماعية والثقافية، واختلاف الأفراد أنفسهم، وقد تكون سبباً لإحداث التأثير، أو عاملاً مكملاً ضمن عوامل أخرى. آثار وسائل الإعلام عديدة ومختلفة، ومتنوعة الشدة، قد تكون قصيرة الأمد أو طويلة الأمد، ظاهرة أو مستترة، قوية أو ضعيفة، نفسية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية. تأثير وسائل الإعلام قد يكون سلبياً، وقد يكون إيجابياً، ويكمن هذا التاثير الإعلامي في تغيير الموقف أو الاتجاه، وهو من أبرز مظاهر تأثير وسائل الإعلام وأوضحها، حيث يقصد بالموقف رؤية الإنسان لقضية ما، أو لشخص ما، أو لقيمة، أو لسلوك، وشعور الإنسان تجاه

هذا الشيء، إما سلباً أو إيجاباً، رفضاً أو قبولاً، حباً أو كراهيةً، عداءً أو مودة، وذلك بناءً على المعلومات التي تتوافر للإنسان. ووسائل الإعلام عادةً هي التي تزودنا بالمعلومات أو بالجزء الأعظم منها، وبالتالي فإن وسائل الإعلام تؤثر على فهمنا، ومواقفنا، وحكمنا على الأشياء، وتؤثر وسائل الإعلام في التكوين المعرفي للأفراد من خلال عملية التعرض طويلة المدى لوسائل الإعلام كمصادر للمعلومات، فتقوم باجتثاث الأصول المعرفية القائمة لقضية أو لمجموعة قضايا لدى الأفراد، وإحلال أصول معرفية جديدة بدلاً منها. وأصبحت وسائل الإعلام صاحبة الدور الأكبر المسيطر في عملية التنشئة الاجتماعية. كما. إن كثيراً مما نسمعه أو نقرؤه أو نشاهده في وسائل الإعلام لا يخلو من هدف، ويعبر عن ذلك علمياً بأنه مشحون بالقيم، فالرسالة الإعلامية سواءً كانت في شكل خبر، أو فكاهة أو برنامج وثائقي، فإنها تستطيع أن تعمل على إزالة قيمة من القيم وتثبيت أخرى محلها، أو ترسيخ شيء قائم والتصدي لآخر قادم، وهذا بالضبط هو مفهوم التنشئة الاجتماعية في أبسط صورها.وتلعب وسائل الإعلام دوراً مهماً في تغيير السلوك فإن لوسائل الإعلام دوراً ما، يزيد أو ينقص، في إحداث التغيير والتأثير بشكل عام، وذلك حسب متغيرات البيئة، والمحتوى، والوسيلة، والجمهور والتفاعل.(الشميمري، 2010؛ عبد الجبار، 2009)

الدراسات السابقة:

أجرى **الخوالدة (2010)** دراسة هدفت إلى بيان دور وسائل الإعلام الأردنية في تطوير الإدارة في المؤسسات التربوية، من وجهة نظر القادة التربويين والإعلاميين في وزارة التربية والتعليم الاردنية، حيث تكونت عينة الدراسة من (173) شخصاً من القادة التربويين والإعلامين، وتوصلت نتائج الدراسة أن لوسائل الإعلام الأردنية دوراً كبيراً في تطوير الإدارة في المؤسسات التربوية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات عينة الدراسة يعزى لطبيعة العمل، أو المؤهل العلمي، أو النوع، كما أشارات نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لأثر الدورات في الإعلام، وكانت هذه الفروق لصالح الذين التحقوا بالدورات.وبينت الدراسة كذلك أن أنسب الطرق للتعامل مع وسائل الإعلام من قبل القادة التربويين داخل الأجهزة التربوية هو المصداقية، ويعدّ نقص الإمكانات المادية اللازمة للنشاطات الإعلامية هو أبرز المعوقات التي تحول دون قيام وسائل الإعلام بدورها التربوي.

وقام **بوكريسة (2008)** بدراسة بعنوان: « دور الإعلام التربوي في الجزائر» هدفت لبيان دور الإعلام ووسائله في الإدارة التربوية والتربية وتطوير الأداء التربوي، حيث اختيرت عينة الدراسة من خلال المركز الوطني للوثائق التربوية.وتوصلت الدراسة إلى أن

الإعلام الموجود في المركز إعلام وظيفي أكثر من تربوي، بالإضافة لقلة المتخصصين في الإعلام التربوي، وعدم وجود استراتيجية عمل لتنفيذ نشاطات الإعلام التربوي.

أجرى **مكي** (**2002م**) دراسة بعنوان: « الدور التربوي لوسائل الإعلام في نشر الوعي البيئي» سعت الدراسة لبيان الدور التربوي لوسائل الإعلام المقروءة والمسموعة، والمرئية في نشر الوعي البيئي بين المجتمع المصري.وأوضحت نتائج الدراسة أن هنالك علاقة وثيقة بين الإعلام والتربية والبيئة وتعدّ وسائل الإعلام من أهم المؤسسات التي تساهم في تفعيل التربية البيئية، وتلعب التربية السليمة دوراً مهما في المحافظة على البيئية، وهنالك قصور في الإعلام المصري في نشر الوعي البيئي.

وأجرى **خليل** (**2001م**) دراسة بعنوان «الشباب وأوقات الفراغ ودور التربية ووسائل الإعلام من المنظورين الإسلامي والوضعي»، سعت هذه الدراسة للتوصل إلى تصور للدور التربوي الإعلامي الفعال لملء أوقات الفراغ لدى الشباب، عن طريق تخطيط نشاطات مختلفة هادفة وتنظيمها لهم.وتكونت عينة الدراسة من 300 شاب من 1000 اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من مراكز الشباب في الخرطوم عاصمة السودان.وتوصلت الدراسة إلى: 66،1% من عينة الدراسة تتأثر بما تنشره وسائل الإعلام من إرشادات دينية تربوية، بينما 33،9% لا تتأثر بما تنشره وسائل الإعلام من إرشادات دينية تربوية كونها لم تخصص برامج وصفحات مواجهة للشباب سواء أكان ذلك من حيث: إعدادها، تقديمها، وضعف محتوياتها، وعدم وضوح أهدافها.وكانت الأغلبية من عينة الدراسة ترى ضرورة التكامل بين أجهزة الإعلام والمؤسسات التربوية، للاستفادة من أوقات الفراغ لدى الشباب عن طريق: المسابقات الرياضية، والتمثيليات، والمسرحيات، والرحلات، والنشاطات الجماعية في الأحياء السكنية، والمساجد، والنشاطات المختلفة في المراحل التعليمية، والمسكرات الشبابية.

وقام **أبو دف وعسقول** (**1998م**) بدراسة بعنوان: » الوظائف التربوية للتلفزيون الفلسطيني من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بمحافظة غزة»، هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس والمؤسسة التعليمية حول قيام التلفزيون الفلسطيني بالوظائف التربوية في المجالات: التعليمية، القيمية، الثقافية، الأسرية.وتكونت عينة الدراسة من 52 طالباً من طلاب الدراسات العليا في كل من الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى في غزة.وتوصلت الدراسة إلى: أن دور التلفزيون الفلسطيني في تقديم البرامج التربوية متواضع في البرامج التي تهتم بالدور المهني للمعلم، وبسيطاً في توجيه الوالدين ودورهم التربوي في التعامل مع مشكلات المراهقين، ومتدن في مناقشة الأساليب الخاطئة في التربية الأسرية،

وكيفية معالجتها، بينما لم تحظ البرامج التي تسعى لغرس القيم الأخلاقية والتوعية بالحقوق السياسية والحرية الفردية في إبداء الرأي بالاهتمام في التلفاز الفلسطيني، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق بين رأي الطلبة الذكور والإناث نحو الدور التربوي لصالح الاناث.

أجرى **الحوالي** (**1998م**) دراسة بعنوان: » دور وسائل الإعلام في تعزيز الثقافة العربية»، هدفت ببيان الدور القيادي الذي يجب أن تقوم به وسائل الإعلام العربية، في تعزيز الثقة العربية في ظل الصعوبات والتحديات التي تواجه الوطن العربي.وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن وسائل الإعلام تعدّ سلاحاً ذا حدين نافع وضار، وعلى الرغم من عدم قيام التلفاز العربي بدوره الكامل في تقديم الخدمة للجماهير العربية، فإنه يعدّ أهمها وأكثرها فاعلية، وبينت الدراسة أن أكثر معوقات الإستراتيجية العربية الثقافية تدني مستوى الاتصالات لوسائل الإعلام، كالكتب والصحف اليومية والممارسات التربوية.

أجرى ىقام **الدلو** (**1996م**) دراسة بعنوان: الصحافة الدينية المتخصصة في الوطن العربي»، سعت لبيان السمات العامة لمحتوى الصحافة الدينية وشكلها في مجموعة من الصحف العربية، وبيان مدى ارتباط القضايا والموضوعات المطروحة بالاهتمامات المحلية وغير المحلية، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الموضوعات الدينية من عبادات وعقيدة ودعوة والأمور الفكرية بلغت45،1%، وأظهرت الدراسة اهتمام الصحف بالأفكار الفرعية وإهمالها الأفكار الرئيسة، وكانت ما نسبته 79،8% من محتوى الصحف الدينية استهدفت الجمهور العام، كما بينت الدراسة وجود تباين بين الموضوعات والقضايا الدينية في صحف الدراسة مع الواقع المحلي.

وأجرى **حماد** (**1994م**) دراسة بعنوان: الإعلام والدعوة بين التكامل والتضاد بينت طبيعة العلاقة بين الدعوة والإعلام هل هي علاقة تضاد أم تكامل في المعارف والمعلومات والأفكار التي تقدمها كل من الدعوة ووسائل الإعلام.حلل الباحث الصفحات الدينية في صحف: (الأهرام والوفد والشعب والنور وعقيدتي واللواء الإسلامي) ومجلة (الأزهر ومنبر الإسلام) وتكونت عينة الجمهور من 86 من المهتمين والممارسين للإعلام، وكان من أهم نتائج الدراسة إن توحيد خطبة الجمعة لا يحقق أهداف الدعوة وتفاعلها مع الواقع الاجتماعي، والتعبير عنه، إن وسائل الدعوة لها تصور واضح في أداء رسالتها، مما أدى إلى عجزها عن التفاعل مع الأمر الواقع الاجتماعي، وبينت الدراسة مدى السعي لتهميش الدعوة والحد من فاعليتها وأثرها في المجتمع، بوضع قيود على الخطبة والخطيب مع زيادة المواد

الترفيهية التي تسعى على القضاء على أي تأثير للدعوة.بينما كانت أهم نتائج الجانب التحليلي اهتمام الصحف بمعالجة ونشر الموضوعات الدينية التقليدية متوافقاً مع الاتجاه المؤيد لسياستها، وبينت الدراسة عدم قدرة الدعوة على تلبية احتياجات المجتمع، والتفاعل معه بسبب نقص مهارات الأئمة بنسبة 89،29%، والقيود الزمنية بنسبة 64،29%، والسياسات الساعية لتهميش دور المسجد بنسبة 70،24%، وكشفت الدراسة أهمية التنسيق بين الدعوة والإعلامي، لتجنب تشتيت انتباه الجماهير بفعل التعارض بين ما تقدمه كل منهما.أما نتائج عينة الجمهور، فبينت أن وسائل الإعلام تعرض الحياة بمتناقضاتها دون نقد أو ارتكاز على القيم والأخلاق التي تعكس خصوصية المجتمع الإسلامي وحضارته، وأكدت الدراسة بمطالبة الجماهير بضرورة التقليل من الآثار السلبية التي تتركها وسائل الإعلام في التكوين النفسي، والقيمي، والسلوكي، والأخلاقي، لدى الشباب والأطفال، وعدم الهمة في الالتزام بالمسجد والدروس الدينية، نتيجة التعرض للأفلام والمسلسلات.

الطريقة والإجراءات:

يقدم هذا الجزء وصفاً لأفراد الدراسة وأداة الدراسة، وإجراءات التطبيق الذي اتبعها الباحث والمعالجة الإحصائية للبيانات.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وهي الدور التربوي لوسائل الإعلام.

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على طلاب جامعة ال البيت للعام الدراسي (2013/ 2014) ، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث اشتملت العينة على (1000) طالب وطالبة من الكليات العلمية والانسانية كما هو مبين في الجدول (1)

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات النوع والتخصص والسنة الدراسية

النوع		التخصص	
الفئة	العدد	الفئة	العدد
ذكر	680	علمي	392
انثى	320	انساني	608

أدوات الدراسة:

لجمع البيانات عن واقع الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي، من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت في الأردن، ومن خلال مجموعة من الأدوار هي: الدور التكويني، والدور الوقائي، والدور العلاجي، فقد أعدت استبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، حيث اشتملت الأداة على جزئين، مثّل الجزء الاول المعلومات الديمغرافية، ومثل الجزء الثاني أبرز الوسائل الإعلامية وثلاثة أبعاد رئيسة مثلت من خلال (63) مؤشراً، واستخرج صدق الأداة وثباتها وكان كالاتي:

صدق الاداة:

فقد تم التأكد من صدق الاداة من خلال عرضها على (6) من الأساتذة الجامعيين من المتخصصين في الإعلام والدراسات الإسلامية ممن يعملون في الجامعات الأردنية، حيث قاموا بإبداء ارائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ووضوح صياغتها وانتماء فقراتها، حيث استبعدت الفقرات التي أشاروا اليها وعدلت أو أضيف إليها، وبالتالي أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق الظاهري.

ثبات الاداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (150) طالبا، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل.

وحسب أيضاً معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الدور التكويني	0.87	0.90
الدور الوقائي	0.89	0.78
الدور العلاجي	0.90	0.87

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الدور ككل	0.89	0.94

إجراءات الدراسة:

مرّت عملية إعداد هذه الدراسة بمراحل عدة تمثلت فيما يأتي:

1. الرجوع إلى ادبيات الموضوع، وإعداد الأداة وتحكيمها.

2. الحصول على الموافقة من جامعة آل البيت لتطبيق الأداة على طلابها.

3. استعان الباحث بعدد من الباحثين للمساعدة في التطبيق، بعد تدريبهم على كيفية استخدام الأدوات.

4. زود الباحث الباحثين الذين اختيروا ودرّبهم بأداة الدراسة لتطبيقها وجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

5. زار الباحث جامعة ال البيت لقياس درجة انطباق الأبعاد (المؤشرات) ، وتطبيق الأداة، وقد استغرقت مدة التطبيق (شهراً) من تاريخ (1/ 10/ 2013 ولغاية 30/ 10/ 2013) ، وقد تمكن الباحث من الوصول إلى (1036) طالباً وطالبة، تم اعتماد (1000) منهم، واستبعاد (36) لنقص أو وجود مشكلات في تعبئة الأداة.

6. تحليل نتائج الأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالتعرف إلى الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة ال البيت.

التحليل الإحصائي:

حلل الباحث البيانات بعد جمعها، ثم اخضع هذه البيانات الكمية إلى التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، وقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة الخاصة بتقويم الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت.

النتائج:

في هذا الجزء تعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع تفسير ما توصلت إليه حول تساؤلات الدراسة الحالية والتي تضمنت: نتائج الإجابة عن السؤال الأول وهو: (ما درجة انتشار وسائل الإعلام الإسلامي في المجتمع الأردني؟) .

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعرض عينة الدراسة لوسائل الإعلام الإسلامي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعرض عينة الدراسة لوسائل الإعلام الإسلامي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
1	أقرأ الكتب والكتيبات الإسلامية	2.84	0.96
2	أقرأ النشرات والمطويات الإسلامية	2.79	0.89
3	أقرأ المجلات الإسلامية	2.71	1.03
4	أستمع إلى إذاعة القران الكريم	2.30	1.19
5	أستمع للأشرطة والتسجيلات الصوتية الاسلامية	2.23	1.21

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.23–2.84) ، حيث جاء دور «أقرأ الكتب والكتيبات الإسلامية» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.84) ، بينما جاء دور «أستمع للأشرطة والتسجيلات الصوتية الإسلامية» في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.23) .

◄ السؤال الثاني: (**ما مدى قيام وسائل الإعلام الإسلامي بدورها التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟**) .

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قيام وسائل الإعلام الإسلامي بدورها التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قيام وسائل الإعلام الإسلامي بدورها التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
1	1	الدور التكويني	2.98	0.60
2	3	الدور العلاجي	2.73	0.57
3	2	الدور الوقائي	2.62	0.46
الدور ككل			2.78	0.51

يبين الجدول (41) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.62–2.98) ، حيث جاء «الدور التكويني» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.98) ، بينما جاء «الدور الوقائي» في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.62) ، وبلغ المتوسط الحسابي للدور ككل (2.78) .

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل دور على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

- **الدور التكويني**:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدور التكويني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	تحث على إقامة الصلوات في مواعيدها	3.60	0.92
2	1	توضح مفهوم التوحيد وأركان الإيمان	3.56	0.61
3	6	تؤكد على الالتزام بالفرائض والسنن	3.40	0.99
4	3	ترسخ مبدأ التوكل على الله في كل الأمور	3.32	0.89
4	4	تعمق فضيلة شكر الله في السراء والضراء	3.32	1.09
6	5	توجه الانتباه إلى عظمة الله و قدرته في ملكوته	3.27	0.92
6	12	تنمي الحس الوطني الإسلامي لدى أفراد المجتمع	3.27	0.98
8	8	تغرس روح التعاون والتكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع	3.13	0.96
9	9	تعزز مفهوم الصدق و الأمانة	3.12	0.94
9	11	تنمي الاهتمام بالقراءة النافعة والاطلاع	3.12	1.09
11	15	تغرس قيم احترام العلم و العلماء	3.04	1.05
11	19	تؤصل أدب الاختلاف و الحوار	3.04	0.94
13	17	تغرس قيمة الحرص على التعلم واكتساب المعرفة	2.82	0.82
14	13	تناقش القضايا المعاصرة وفق رؤية إسلامية	2.68	1.25
15	10	توكد على الانفتاح الواعي على خبرات الآخرين	2.60	0.97

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
16	16	تنمي القدرة على التفكير العلمي لدى أفراد المجتمع	2.50	0.94
17	14	تنمي الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع	2.48	1.05
18	18	تنمي روح التجديد والابتكار والمبادرة	2.39	1.10
19	7	تنمي مفهوم الولاء والبراء في الإسلام	1.93	1.27
		الدور التكويني ككل	2.98	0.60

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (1.93–3.60) ، حيث جاءت الفقرة (1) التي تنص على: «تحث على إقامة الصلوات في مواعيدها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.60) ، بينما جاءت الفقرة (7) ونصها: "تنمي مفهوم الولاء والبراء في الإسلام" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.93) .وبلغ المتوسط الحسابي للدور التكويني ككل (2.98) .

- **الدور الوقائي**:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدور الوقائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	ترشد إلى أهمية ربط السلوك بالعقيدة الإسلامية	3.26	1.21
1	3	تحذر من الأقوال والأعمال التي توقع في دائرة الشرك بالله	3.26	0.92
3	2	تحذر من البدع والخرافات المتعارضة مع ديننا الحنيف	3.11	0.82
4	4	تحذر من عاقبة سوء الخلق وإيذاء الآخرين	3.03	0.92
5	16	تبطل الإشاعات المروجة في الشارع الأردني	3.02	1.05
6	11	تحذر من أصحاب الأفكار الهدامة	2.89	1.09
7	18	تكشف أهداف أعداء الإسلام الخبيثة وتعري ولاءهم الفكري	2.86	0.83
8	20	توضح عواقب الفشل الدراسي واضرارة	2.85	1.00
9	13	ترشد إلى أهمية اختيار الصديق وفق المعايير الإسلامية	2.84	0.93

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10	5	تحذر من الآثار السلبية للتدخين والمسكرات والمخدرات	2.79	0.86
11	10	ترشد إلى وسائل تزكية النفس في الإسلام	2.76	0.83
12	19	تعزز ثقة أفراد المجتمع بدينهم	2.73	0.92
13	6	تحذر من تدخل الفرد فيما لا يعنيه	2.70	0.96
14	15	تحذر من أنماط السلوك الدخلية على ثقافتنا الإسلامية	2.34	0.99
15	12	تحذر من مخاطر الاستخدام السلبي لوسائل الإعلام والاتصال	2.32	1.14
16	8	تحذر من مساوئ الاختلاط والمجون	2.28	1.00
17	7	توضح سلبيات التبرج و السفور في المجتع	2.02	1.25
18	17	ترسخ قيم الوحدة بين فئات المجتمع	1.87	1.24
19	9	تحذر من الخجل الذي يدفع للتنازل عن الحقوق	1.85	1.20
20	14	تحصن من حالة الانهزامية وضعف الثقة بالنفس	1.70	1.17
الدور الوقائي ككل			2.62	.46

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (1.70–3.26) ، حيث جاءت الفقرتان (1 و 3) ونصهما: «ترشد إلى أهمية ربط السلوك بالعقيدة الإسلامية» و «تحذر من الأقوال والأعمال التي توقع في دائرة الشرك بالله» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.26)، بينما جاءت الفقرة (14) ونصها «تحصن من حالة الانهزامية وضعف الثقة بالنفس» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.70) .وبلغ المتوسط الحسابي للدور الوقائي ككل (2.62) .

- **الدور العلاجي:**

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدور العلاجي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	تحث على مجالسة الصالحين و الاختلاط بهم	3.22	0.99
2	8	تركز على دور الأخلاق في حماية المجتمع	3.17	1.06

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	9	تطرح التصور الإسلامي في الممارسات والسلوك	3.16	1.03
4	17	تنمي الدافعية للعمل الجماعي و التطوعي	2.99	0.94
5	1	تساعد على تصحيح الانحرافات السلوكية	2.94	1.12
6	15	تدعو إلى الصفح و العفو بين أفراد المجتمع	2.93	1.28
7	14	تعمل على إزالة العنصرية والقبلية بين الناس	2.92	0.92
7	16	تعزز مبدأ النقد الذاتي لدى الأفراد	2.92	0.67
7	19	تقدم حلولا لمحاربة الفساد بأنواعه	2.92	0.94
10	3	تستنهض الهمة للتغيير الإيجابي والإصلاح	2.91	0.86
11	10	تقدم حلولاً لمواجهة العادات والتقاليد الفاسدة	2.90	0.75
12	6	تدعو إلى نبذ التقليد الأعمى بمظاهره المختلفة	2.70	0.93
13	12	تساهم في حل مشكلة الفراغ لدى أفراد المجتمع	2.67	1.00
14	18	تقترح حلولا للعديد من المشكلات التربوية	2.53	1.08
15	11	تصحح الأفكار المتناقضة مع عقيدة الإسلام	2.43	1.03
16	13	تعمل على مواجهة أسباب الفرقة والنزاع بين المواطنين بجدية وواقعية	2.40	1.07
17	5	تحث على غض البصر	2.37	1.26
18	7	تقدم أنماطا سوية في السلوك و العادات	2.14	0.97
19	4	تقدم صيغاً تربوية لمكافحة التدخين والمسكرات	1.69	1.19
		الدور العلاجي	2.73	0.57

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية تراوحت بين (1.69–3.22) ، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على «تحث على مجالسة الصالحين و الاختلاط بهم في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.22) ، بينما جاءت الفقرة (4) ونصها: «تقدم صيغاً تربوية لمكافحة التدخين والمسكرات» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.69) .وبلغ المتوسط الحسابي للدور العلاجي ككل (2.73) .

◄ السؤال الثالث: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في متوسطات أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلامي الإسلامي تعزى إلى للنوع (ذكر، أنثى)** ؟»

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي حسب متغير النوع (ذكر، أنثى) ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار «ت» للبيانات المستقلة، والجداول أدناه توضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر النوع (ذكر، انثى) على أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	579	2.74	0.55	2.711	998	0.007
انثى	421	2.83	0.44			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر النوع، حيث بلغت قيمة ت (2.711) وبدلالة إحصائية بلغت (0.007) ، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

◄ السؤال الرابع: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في متوسطات أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي تعزى إلى التخصص: (علمي، إنساني)** ؟»

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي حسب متغير التخصص (علمي، انساني) ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم اختبار «ت» للبيانات المستقلة، والجداول أدناه توضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر التخصص على أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
علمية	392	2.76	0.48	0.724	998	0.469
انسانية	608	2.79	0.53			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ت (0.724) وبدلالة إحصائية بلغت (0.469) .

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها، من خلال ربط النتائج الكمية للبيانات المتعلقة بواقع الدور التربوي لوسائل الإعلام الاسلامي، من وجهة نظر طلبة جامعة ال البيت في الأردن بأداة الدراسة.وتنتهي المناقشة بتقديم ملخص لأبرز النتائج، ثم تقديم بعض التوصيات الخاصة بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث.

- **السؤال الأول- مناقشة النتائج المتعلقة بمدى انتشار وسائل الإعلام الإسلامي في المجتمع الأردني:**

أشارت النتائج فيما يتعلق بدرجة انتشار وسائل الإعلام، إلى أن دور: "أقرأ الكتب والكتيبات الإسلامية" جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط، وجاء في المرتبة الثانية والثالثة والرابعة على التوالي كل من قراءة النشرات، والمجلات، والاستماع لإذاعة القران الكريم، بينما جاء دور "أستمع للأشرطة والتسجيلات الصوتية الإسلامية" في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير حصول قراءة الكتيبات والكتب الإسلامية على المرتبة الأولى في الانتشار بين وسائل الإعلام، يعود إلى وفرتها ووجود العديد من الجهات التي تقوم بتوزيعها، وسهولة تناولها وقراءتها السريعة، وتأتي بعدها النشرات والمجلات والاستماع للإذاعة متأخرة لعزوف الشباب عن قراءة المجلات والنشرات، وحتى الاستماع لإذاعة القران الكريم لم تعد تأخذ اهتماماً كبيراً، لوجود العديد من مصادر المعرفة الأخرى عند الشباب التي يعدّونها أسهل وأسرع، وجاء الاستماع للأشرطة والتسجيلات الصوتية الإسلامية بالمرتبة الأخيرة، ويعزو الباحث ذلك رغم انتشاره إلى أنها تحتاج إلى وقت فراغ طويل نسبياً، وأن التسجلات الإسلامية لا تتناول ما يعدّه الشباب زاداً دينياً للروح والجسد.وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة خليل (2001) ، التي ترى ضرورة التكامل بين أجهزة الإعلام والمؤسسات التربوية، للاستفادة من أوقات الفراغ لدى الشباب عن طريق: المسابقات الرياضية، والتمثيليات، والمسرحيات، والرحلات، والنشاطات الجماعية في الأحياء السكنية والمساجد والنشاطات المختلفة في المراحل التعليمية.وتختلف مع نتائج دراسة الحوالي (1998) التي اشارت إلى تدني مستوى الاتصالات لوسائل الإعلام كالكتب والصحف اليومية والممارسات التربوية.

• **السؤال الثاني- مناقشة النتائج المتعلقة بمدى قيام وسائل الإعلامي الإسلامي بدورها التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة**: حيث أشارات النتائج إلى حصول الدور التكويني على المرتبة الأولى بأعلى متوسط، بينما جاء الدور الوقائي في المرتبة الأخيرة.ويمكن تفسير ذلك بأن مرحلة التكوين والبناء هي أهم مراحل تكوين المجتمع، فإذا كانت عملية البناء والتكوين قوية، فإننا وإن كنا بحاجة إلى الوقاية والعلاج تكون بنسبة ليست بالكبيرة، ذلك أن الجانب الوقائي والعلاجي يظهر بعد البناء بفترة، فلا بد أن نبني مفهوم التوحيد وأركان الإيمان، ولا بد أن نرسخ مبدأ التوكل على الله، وتأكيد الالتزام بالفرائض والصدق والأمانة وتنمية الحس الوطني الاسلامي والأخلاق الحسنة، ثم بعد ذلك إن حصل اي خلل فيمكن علاجه أو الوقاية منه، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة عمر (1984) التي أشارت إلى أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين وسائل الإعلام الديني المختلفة، والتغيرات الاجتماعية التي تطرأ على القيم الأسرية في كل من الريف والمدينة، وبينت أيضا وجود علاقة طردية بين انتشار الإعلام الديني، وترسيخ قيم العمل والتعاون والاتجاه نحو التعليم، الفهم الصحيح لقضايا العصر، عدم تمسك الأفراد بالخرافات والمعتقدات الخاطئة.

• **السؤال الثالث: مناقشة النتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في متوسطات أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي تعزى إلى النوع (ذكر، أنثى)** .وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر النوع وجاءت الفروق لصالح الإناث.ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة المجتمع الأردني وخصائصه، بأنه مجتمع محافظ نشاط الإناث الخارجي قليل، حيث تبقى الأنثى في البيت أكثر من الذكر، وهذا سبب رئيس لتعرضها إلى وسائل الإعلام أ كثر من الذكور الذين يفضلون الخروج إلى المسجد والنوادي والجمعيات، ناهيك عن دور المرأة التربوي في تربية النشء ورعاية الاجيال، وهذا يتفق مع دراسة (ابو دف وعسقول، 1998) ، حيث أشارت إلى وجود فروق بين أراء الطلبة وأراء الطالبات نحو الدور التربوي للتلفاز لصالح الطالبات.

• **السؤال الرابع: مناقشة النتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في متوسطات أراء أفراد العينة حول الدور التربوي لوسائل الإعلام الإسلامي تعزى إلى التخصص (علمي، إنساني)** : وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ت (0.724) وبدلالة إحصائية بلغت (0.469) .يعزو الباحث ذلك إلى الاهتمام من كلا الجانبين سواء

من الكليات الإنسانية أم العلمية، حيث إن البرامج المقدمة تتناول موضوعات ذات علاقة بالجانب الإنساني، والجانب العلمي الأمر الذي يستقطب كلا الطرفين.ولا يوجد دراسات تتفق او تختلف مع نتائج هذه الدراسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي:

1. العمل على تأهيل كوادر إعلامية ملمة بالدور التربوي.
2. إيلاء المضامين التربوية التي تقدم للمجتمع الأردني اهتماما أكبر من خلال التركيز على الدور التكويني والوقائي والعلاجي.
3. وجود آلية تشبيك وتعاون وتنسيق بين وسائل الإعلام والمؤسسات التربوية والاجتماعية في الاردن، مما ينعكس على ثقافة النشء بشكل ايجابي.
4. إجراء المزيد من الدراسات عن واقع الإعلام الإسلامي من جوانب اجتماعية واقتصادية وسياسية.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1. ابو اصبع، صالح (2001) ، استراتيجات الاتصال، دار المجدلاوي، الاردن.
2. ابو دف، محمود و عسقول، محمد (1998م) . الوظائف التربوية للتلفزيون الفلسطيني من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بمحافظة غزة، دراسات في المناهج وطرق التدريس تصدر عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، العدد 49، 27-52.
3. احمد، مكي (2002م) . الدور التربوي لوسائل الإعلام في نشر الوعي البيئي، مؤتمر البيئة وصحة المجتمع، جامعة المنوفيه، 9-10/ يوليو 2002.
4. البستان، احمد، و عبد الجواد، عبدالله (2003) ، الإدارة والاشراف التربوي (النظرية– البحث– الممارسة) الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
5. الصقور، صالح خليل (2012) ، الإعلام والنشئة الاجتماعية، دار اسامة للنشر والتوزيع
6. بوكريسة (2008) دور الإعلام التربوي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
7. حجاب، منير، 1982م، مبادئ الإعلام الإسلامي، الإسكندرية: المطبعة العصرية.
8. حماد، محمود احمد (1994م) ، الإعلام والدعوة بين التكامل والتضاد، دار السعادة، مصر.
9. الحوالي، عليان (1998م) ، دور وسائل الإعلام في تعزيز الثقافة العامة. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الرابع حول الثقافة العربية في القرن القادم بين العولمة والخصوصية: الإشكالية، الوسائل، التطبيقات، المنعقد بكلية الآداب بجامعة فيلادلفيا– الأردن في الفترة الواقعة من 27-29 ابريل 1998م، ص 1-28.
10. الخطيب، إبراهيم (2001) ، اثر وسائل الإعلام على الطفل، عمان: الدار العلمية الدولية.
11. خليل، عثمان سيد (2001) ، الشباب واوقات الفراغ دور التربية ووسائل الإعلام من المنضورين الاسلامي والوضعي، الرياض.

12. الخوالدة، احمد محمد فزاع (2010) ، دور وسائل الإعلام الاردنية في تطوير الإدارة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر القادة التربويين والإعلاميين، رسالة دكتوارة غير منشورة، جامعة اليرموك.

13. خياط، محمد (1996) ، التحدي الإعلامي في مجال التربية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد الأول، 57.

14. الدبسي، عدنان. د. ت. الإعلام الإسلامي الأهداف والوظائف. د. ط. دار العصماء.

15. درويش، عبدالرحيم (2005) ، مقدمة إلى علم الاتصال، القاهرة، مكتبة: نانسي.

16. الدلو، جواد راغب (1996م) ، الصحافة الدينية المتخصصة في الوطن العربي، ط1، دار البشير للطباعة والنشر والتوزيع، عزة

17. رجب، مصطفى (1989) ، الإعلام التربوي في مصر واقعه ومشكلاته، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

18. الزيادي، احمد (2001) ، اثر وسائل الإعلام على الطفل، عمان: الدار العلمية للنشر.

19. سيد، فتح الباب، و حفظ الله، ابراهيم (1976) ، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، القاهرة.

20. الشميري، فهد عبد الرحمن (2010) ، التربية الإعلامية، الرياض

21. طاش، عبد القادر (1406هـ) ، مقالات في الدعوة والإعلام الإسلامي. د. ط. رئاسة المحاكم الشرعية والشئون.

22. طاش، عبد القادر (1406هـ) ، الإعلام الاسلامي وثورة الاتصال المعاصرة، مجلة الدعوة، السعودية، عدد 1029.

23. عبد الباقي، زيدان (1979) ، وسائل وأساليب الاتصال، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص 297.

24. عبد الجبار، حسين (2009) ، اتجاهات الإعلام الحديث والمعاصر، عمان: دار اسامة.

25. عبد الحليم، محي الدين (1984). الإعلام الإسلامي وتطبيقاته العملية. ط2. الرياض: دار الرفاعي.

26. عبد الله، خلدون (2010) ، الإعلام وعلم النفس، دار أسامة للنشر، الاردن

27. عبود، عبد الغني (2004) ، الايدولوجيا والتربية عبر العصور، القاهرة: دار الفكر العربي.

28. علي، سعيد إسماعيل (1995)، فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

29. عمر، نوال (1984) ، دور الإعلام الديني في تغيير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.

30. العوير، محيي الدين (2007) . اثر الإعلام المعاصر في العقيدة والتربية والسلوك. ط1. دمشق: دار النهضة.

31. عيسى، راشد علي (2004) . مهارات الاتصال/ كتاب الأمة، وزارة الأوقاف، الدوحة.

32. الغزالي، محمد (1976) . مع الله (دراسات في الدعوة والدعاة) . د. ط. دار الكتب الحديثة.

33. القضاة، خالد (1998)، المدخل إلى التربية والتعليم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

34. ناصر، إبراهيم (1994) ، التربية المدنية (المواطنة) مكتبة الرائد العلمية، عمان.

35. نصار، تركي (2004) . وسائل الإعلام وقضايا المجتمع، اربد

36. الهاشمي، مجد هاشم (2006) ، الإعلام المعاصر وتقنياته الحديثة، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

صراع الفلسطينين بين مجلسيين ومعارضين بين 1920–1934م، ودور سلطات الانتداب في إثارتها وتعزيزها (الانتخابات البلدية أنموذجاً) *

د. جمال إبراهيم **

* تاريخ التسليم: 3/ 3/ 2014م، تاريخ القبول: 10/ 6/ 2014م.
** أستاذ مشارك وعميد القبول والتسجيل والامتحانات/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

تحدثت الدراسة عن الصراع الفلسطيني الفلسطيني بين المجلسيين والمعارضين خلال عشرينيات القرن العشرين والثلاثينيات منه ودور سلطات الانتداب في إثارته وتعزيزه، وعن الصراع الذي دار في المؤتمرات الفلسطينية الذي انتج لجنة تنفيذية ضعيفه مهلهله متناقضة ومتصارعة، حيث كان لذلك أثرٌ سلبيٌ على أداء القيادات الفلسطينية خلال تلك الحقبة مما انعكس على نتائج الانتخابات البلدية. وتحدثت عن أسباب عدم إجراء سلطات الانتداب انتخابات بلدية في فلسطين سوى مرتين، وعن أسباب اختيار النشاشيبي لقيادة المعارضة، والطريقة التي استلم فيها رئاسة بلدية القدس. وأظهرت كيف استغلت سلطات الانتداب قانون البلديات العثماني لعام 1877 وأسباب التعديل عليه بالمرسومين اللذين صدرا عامي 1926 و 1929، واصدارها قانون الانتخابات لعام 1934، وتحدثت عن نشأة بلدية القدس.

وأسهبت في توضيح شكل الانتخابات البلدية التي جرت عامي 1927 و 1934، فتحدثت عن دوافع سلطات الانتداب من عدم إجرائها سوى مرتين خلال فترة الانتداب، والأسباب التي جعلتها تدعو إلى إجرائها، وتحدثت عن التنافس بين المجلسيين والمعارضين أبان الانتخابات وأثره على نتائجها. كما أبانت سياسية الكيل بمكيالينْ التي اعتمدتها سلطة الانتداب، في تمييزها في التعامل وبين البلديات العربية واليهودية.

The Palestinians' Conflict between the Supporters (Majlisiyeen) and their Opponents during 1920- 1934 and the Role of the Mandate Authorities in Stirring and Strengthening it (Municipal Elections as a Model)

Abstract:

The study is about the Palestinians' conflict between the Supporters and their Opponents during the twenties and thirties of the twentieth century, and the role of the Mandate Authorities in stirring the conflict and strengthening it. It is also about their conflict in conferences resulted in producing a weak executive committee which affected negatively the performance of the Palestinian leadership during that era.

The study numerates the reasons why the Mandate Authorities did not conduct municipal election during the British Mandatory in Palestine except twice; the reasons for choosing Al Nashashibi to lead the opposition, and the way he became the mayor of Jerusalem Municipality. The study showed how the Mandate Authorities took advantage of the Ottoman Municipal law which was issued in 1877 for the benefits of the Jews, and the reasons for its amendment throughout the two Municipal Ordinances that were issued in 1926 and 1929. The Mandate Authorities issued the elections law in 1934 to be the foundation of the Jerusalem Municipality.

The study clarifies the form of municipal elections that took place in 1927 and 1934 and the motives behind not holding the elections except twice during the Mandate period, the reasons that made the Mandate Authorities call to hold it, and the competition between the Supporters and the Opponents during the elections and its impact on the results. The study highlights the double standard policy that was adopted by the Mandate Authorities in discriminating between the Arabs and Jews.

مقدمة:

قد نكتب في مواضيع تحاكي الواقع الحالي وتصفه، لأن التاريخ يعيد نفسه، ولو بصوره مختلفة كما يقال.فانطلاقاً من القول المعني، ومن فهمنا أن الأمم والشعوب تستفيد من خبراتها وتاريخها فتقوم باعتمادها وتدريسها للأجيال للإفاده منها.وانطلاقاً من الإيمان الكامل بأنه لا يمكننا إلا الرجوع لتاريخنا للتعلم من الإيجابيات والسلبيات للإفادة منها والتعلم من الأخطاء لتجنب تكرارها أو الوقوع فيها، كان لا بد لنا من الافاده من فترة حساسة في تاريخنا الفلسطيني، لأنها تحاكي الواقع الذي نعيش، وتكرر الأخطاء ذاتها التي عاشها آباؤنا خلال فترة الانتداب البريطاني لفلسطين.

ركزت الدراسة على إظهار الدور السلبي الذي مارسته سلطات الانتداب في الانتخابات البلدية، ودورها في دعم الحركة الصهيونية والمعارضين الفلسطينين للحركة الوطنية الفلسطينية، وأظهرت الدراسة نتائج الخلافات الفلسطينية على المؤتمرات الفلسطينية وعلى اللجنة التنفيذية التي انبثقت عنها خلال تلك الحقبة.كما أبانت أسباب عدم إجراء أي انتخابات في فلسطين أبان فترة الانتداب البريطاني سوى مرتين الأولى عام 1927 والثانية عام 1934.فتحدثت عن الانتخابات، التي أجريت بعد التعديل على قانون الانتخابات العثماني لعام 1877[1] بالمرسومين اللذين صدرا عامي 1926 و 1929 وقانون الانتخابات لعام 1934.وأسهبت في الحديث عن واقع الانتخابات التي أجرتها حكومة الانتداب في فلسطين خلال فترة الانتداب عامي 1927 و 1934.وتحدثت عن سياسة الكيل بمكيالين والازدواجيه في تعاملها وتمييزها بين البلديات العربية واليهودية.

اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي التحليلي الوصفي للأحداث، وقد واجهت مشكلات عدة وصعوبات أهمها وجود بيانات ومعلومات غير دقيقة عن تلك الحقبة رغم كثرة ما كتب عنها أو تضارب المعلومات بين مصدر وآخر أو دراسة وأخرى.ومنها تحيز بعض المصادر والدراسات لفئة دون أخرى.فأخذت الدراسة جزءاً من المعلومات من صحيفة فلسطين لصاحبها عيسى العيسي من مسيحيي يافا، كونها كانت أهم صحيفه كانت تصدر خلال تلك الحقبة، وكونها عاصرت تلك الفترة بكاملها، وكانت تنقل الأحداث أولاً بأول، ولكنها لم تكن موضوعية حيث كانت في أوائل العشرينيات في صف الحركة الوطنية،[2] وأصبحت بعد النصف الثاني من العشرينيات مؤيدة للمعارضة، ومنتقدة للمجلسيين ومهاجمة لهم[3].كما أن الصحيفة صُوّرت على مايكروفلم فكانت كثير من الكلمات فيها

غير واضحة، ما أدى إلى التخمين في بعضها لعدم وضوحها.ومن المشكلات الرئيسة أيضا عدم توافر الأعداد كلها، لتعذر الحصول على الأعداد الخاصة بأوائل عام 1927، ما أدى إلى عدم تمكن الدراسة من معرفة تفاصيل ما جرى خلال فترة الانتخابات البلدية الأولى لعام 1927 كما نقلته الصحيفه.أما بالنسبة لفترة الانتخابات البلدية لعام 1934 فقد تم تتبع فترة الانتخابات البلدية التي امتدت ما يقرب من ثلاثة شهور بين حزيران وآب، فلوحظ أن الصحيفة لم تكن تنقل الأخبار عن المدن جميعها التي جرت فيها الانتخابات، كما أن تركيزها كان على الانتخابات البلدية في القدس وحيفا ويافا وطبريا وصفد، وبعض المدن التي عين لرئاستها مؤيدون للمعارضة أمثال غزة وجنين واللد والرملة والناصرة والخليل. كما عمدت الدراسة إلى أخذ مادتها من مذكرات أصحاب الصراع الذين عاصروا الحدث، فتم الاطلاع على مذكرات إميل الغوري وخليل السكاكيني وكلاهما من القدس، ومذكرات محمد عزة دروزة من نابلس الذين كانوا مؤيدين للحركة الوطنية، ومذكرات آخرين مؤيدين للمعارضة أمثال واصف جوهرية من القدس.كما لم تغفل الدراسة أخذ رأي العديد ممن كتبوا عن تلك الحقبة، وممن عاصروها أو ممن كتبوا عنها لاحقاً أمثال عارف العارف، ومصطفى مراد الدباغ، وناجي علوش بالإضافة إلى آخرين كثر، كما اعتمدت الدراسة على عدد من رسائل الدكتوراه والماجستير التي تطرقت إلى تلك الحقبة أمثال بيان الحوت وعبد الوهاب الكيالي وجمال إبراهيم وأمين أبو بكر، ونعمان عبد الهادي فيصل.لذا تميزت الدراسة عن غيرها بانفرادها في الحديث المفصل عن الانتخابات البلدية التي جرت عامي 1927 و 1934، كما تميزت بأخذها مادتها من أناس عاشوا الحدث وأدوا دوراً فاعلاً فيه.

وركزت الدراسة على الانتخابات البلدية في القدس أكثر من غيرها من المدن، كون القدس عاصة فلسطين وشكلت معقلاً لقيادة الحركة الوطنية (عائلة الحسيني) والمعارضة (عائلة النشاشيبي) ، وكانت القدس تعدّ النموذج الذي تقتدي به المدن الفلسطينية كافة.

تمهيد:

منذ صدور وعد بلفور، وبعد الاحتلال البريطاني لفلسطين عام 1917، بدأ الفلسطينيون بالعمل على إنشاء كيان وتنظيم سياسي لهم لمواجهة النشاط الصهيوني.فقد ذكر عبد الوهاب الكيالي أن د.اسماعيل صدقي من الحزب الوطني المصري شجع موسى كاظم الحسيني[4] عندما اجتمع به في أثناء زيارة القاهرة على إنشاء حزب وطني فلسطيني يعمل على الاستقلال الكامل لفلسطين، فكانت هذه الدعوة بمثابة الخطوة الاولى لتأسيس قيادة الجمعيات الإسلامية المسيحية في فلسطين (Kayyali, p92) ، فقد تشكلت الجمعيات الإسلامية المسيحية في أوائل عام 1918 وفق قانون الجمعيات العثماني الذي كان ساري

المفعول حينها، وجاءت تسميتها بهذا الاسم لأسباب عدة، أهمها الرد على ادعاء بريطانيا بأن احتلالها لفلسطين "كان لأسباب دينية".وللرد على محاولة شق الصف الوطني بين مسلم ومسيحي لاضعاف المقاومة، وللرد على ما جاء في وعد بلفور بخصوص النص الذي يشترط عدم التأثير على "مصالح الطوائف ألأخرى" (جرار، 1992، ص25) حيث أسست أول فرع لها في مدينة يافا برئاسة راغب أبي السعود الدجاني عام 1918 (الحوت، 1986، ص 80وجرار، 1992، ص25) ، تبعها تأسيس جمعية أخرى في القدس كان على رأس مؤسيسها موسى كاظم الحسينى الذي كان حينها رئيساً لبلدية القدس، ثم تبعها إنشاء فروع أخرى في باقي فلسطين.(جرار، 1992، ص25) .وقد علق الغوري على أسباب تسميتها بهذا الاسم بقوله: أنها كانت رداً على محاولة سلطات الانتداب التفريق بين المسلمين والمسيحيين ومحاولة إيهام المسيحيين بأن سلطات الانتداب حريصة على مصالحهم وصيانة حقوقهم، "فقد اختير هذا الاسم الطائفي المظهر لقيادة الحركة الوطنية، للتدليل على متانة الأخوة وعمق التفاهم والتعاون بين المسلمين والمسيحيين".(الغوري، 1973، ج 1، ص216) .وهكذا فقد تأسست الجمعيات الإسلامية المسيحية لتقود الحركة الوطنية الفلسطينية (محيسن، 2010) لاحقاً خلال عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين.

ويبدو أن إنشاء الجمعيات الإسلامية المسيحية كان رداً مسبقاً على عدم اعتماد سلطات الانتداب لنظام انتخابي في فلسطين، فقد عمدت سلطات الانتداب إلى ربط قيام نظام انتخابي في فلسطين بمصير إنشاء الوطن القومي اليهودي، فبدأ الصراع بين سلطات الانتداب والقيادات الفلسطينية عندما ربط مصير إجراء أي انتخابات بمصير تنفيذ ما جاء في صك الانتداب.وبما أنه لم يتم إجراء أي انتخابات من قبل السلطات البريطانية لاختيار القيادة الفلسطينية، لجأت الحركة الوطنية بعد الاحتلال البريطاني لفلسطين إلى اختيار القيادات من ضمن الزعماء الفلسطينين في المدن وكانوا يلقون إجماعا.وكانت غاية سلطات الانتداب من عدم الاعتراف «..بأية مؤسسة سياسية عربية» إفشال»...المؤسسات العربية التي قامت وفرضت نفسها كأمر واقع على تطبيق نظام للانتخابات...».فالتحايل على حرمات الشعب الفلسطيني «تشريعياً وعملياً» تميزت به فترة الانتداب كلهّا، فعندما كان الفلسطينيون يختارون مندوبين لهم وممثلين كانت سلطة الانتداب تطعن بهم بحجة أن هؤلاء الممثلين لم يُنتخبوا «بالمعنى الصحيح للانتخاب» (الحوت، 1986، ص132) .وقد لجأت سلطات الانتداب لاحقاً إلى عدم الاعتراف، بل عزل الوطنيين الفلسطينين الذين لم يوافقوا على سياستها وعينت مكانهم فلسطينيين طغت مصالحهم الشخصية على مصلحة الوطن.

ومما زاد الأمر سوءاً أن بريطانيا لم تقتصر على عدم الاعتراف بالقيادات الفلسطينية فقط، بل عينت مندوباً سامياً صهيونياً وعينت في معظم المناصب العليا يهوداً أو إنجليزاً متصهينين، وكان على رأسهم وأخطرهم تعيين بنتويش الصهيوني سكرتيراً قضائياً (نصار، 2005، ص330) ، حيث أشرف إشرافاً كاملاً على الشؤون العدلية والقضائية والمحاكم الشرعية وقوانين الدولة، فكان «المُشَرِّع لقوانين الدولة وفتاويها» (جباره، 1998، ص129) وبالتالي فقد عمد إلى تهيئة الأنظمة والقوانين في فلسطين، لأن تستوعب اليهود في فلسطين، وتجعلهم اصحاب القرار، فكانت السنوات الخمس الأولى لحكم صموئيل بمثابة الأوتاد الحديدية للكيان الصهيوني (الحوت، 1986، ص192) .

ومع مرور الوقت تشكلت الحركة الوطنية كما أطلقت على نفسها، من المجلس الإسلامي الأعلى الذي نسبت إليه تسمية المجلسيين مع الجمعيات الاسلامية المسيحية وأصبح زعيمها الحاج أمين الحسيني[5] (فيصل، 2012، ص88) وتشكلت المعارضة من المعارضين لسياسة الحاج أمين والمجلس الإسلامي الأعلى واستمرت هذه التسمية شائعة بين الناس حتى «..منتصف الثلاثينيات ونشوء الاحزاب حيث استبدل (الحزب العربي) بالمجلسيين و (حزب الدفاع) بالمعارضة» (الحوت، 1986، ص176) وهكذا فإن الخلاف بين الحركة الوطنية والمعارضة، كان شبيهاً بالصراع على احقية الزعامة وقيادة العمل الوطني الفلسطيني.

أثر الخلاف الفلسطيني الفلسطيني على المؤتمرات واللجنة التنفيذية:

ذكر عبد الوهاب الكيالي بأن الفترة بين عام 1924 و1928 شهدت خلافاً ونزاعاً بين الفلسطينين على الزعامة وقيادة العمل الوطني، الأمر الذي كان له تأثير كبير على مقاومة الانتداب البريطاني والحركة الصهيونية (Kayyali, p130) .وقال آخرون إن الوهن والضعف والركود أصاب أداء القيادات الفلسطينية في الفترة الواقعة بين 1923 – 1928 (فيصل، 2012، ص105 ومحيسن، 2010) ومنهم من ذكر بأنها كانت في الفترة بين عام 1922 – 1929، حيث أصيب العمل النضالي الفلسطيني "بالركود والضعف والتراجع والانقسام" (العويسي، اضراب فلسطين، 1992، ص59) فالمؤتمرات التي عقدتها القيادات الفلسطينية بين المؤتمر الأول الذي عقد في القدس بين 27 كانون ثاني و9 شباط 1919 وحتى المؤتمر السابع الذي عقد في مدينة القدس بين –20 27 حزيران عام 1928 لم تشهد تطوراً أو تماسكاً في أداء القيادات الفلسطينية، بل زادت حدّة الانقسام، لذا تميز المؤتمر السابع بأنه قد شارك في إعماله كما ذكر دروزه: "منافقون وسماسرة وباعة أراضٍ وجواسيس" (العويسي، 1992، إضراب فلسطين، ص58) فكان من أضعف

المؤتمرات من ناحية حماسة أعضائه وقوة قراراته وشمولها، ولم تصدر عن المؤتمر أي قرارات تنتقد الحركة الصهيونية، فكانت قراراته تراجعاً واضحاً وميلاً نحو ممالأة الانتداب ومهادنته (العويسي، 1992، إضراب فلسطين، ص59) .وذكر الكيالي أنه قد حضر المؤتمر الفلسطيني الأول الذي عقد في الفترة الواقعة بين 27 كانون ثاني و10 شباط 1919 (27) عضواً كان منهم 11 عضواً مؤيداً لسياسة بريطانيا، واثنان مؤيدان لسياسة فرنسا و11 عضواً فقط كانوا مؤيدين للحركة الوطنية، وهكذا فقد كان الخلاف كبيراً في المؤتمر الأول بين الداعمين للسياسة البريطانية في فلسطين، وبين مؤيدي الحركة الوطنية (Kayy-ali, pp60- 61) .وقد زاد الأمر سوءاً في المؤتمرات اللاحقة وكان أسوأها المؤتمر السابع الذي انتخب 48 عضواً للجنة التنفيذية لإرضاء الكتل والأحزاب والزعامات المشاركة، الأمر الذي أدى إلى شللها وعدم فاعليتها (فيصل، 2012، ص49) .ولم يختلف الأمر كثيراً في ثلاثينيات القرن العشرين.ففي الوقت الذي كانت تتعرض فيه فلسطين لظروف بالغة الدقة، اتسمت الفترة بين عام 1933 – 1935 التي سبقت الاضراب الكبير باتساع هوة الخلاف بين القيادات الفلسطينية (العويسي، اضراب فلسطين، 1992، ص83) .وقد وصف السكاكيني في رسالة كتبها إلى ابنه بتاريخ 27/ 4/ 1933 حال الفلسطينين والخلافات فيما بينهم بقوله: "حالة البلاد تسير من سيء إلى أسوأ...عرف اليهود والإنجليز أن الأمة مفككة العرى...فاغتنموا الفرصة لتنفيذ سياستهم، وهم جادّون لا تزيدهم الأيام إلا إمعاناً في جدّهم، كما لا تزيدنا الأيام إلا استسلاماً إلى اليأس" (السكاكيني، 1955، ص–250 251) وكتب بتاريخ 22/ 3/ 1933 رسالة أخرى إلى ابنه في أثناء زيارته ليافا واصفاً القيادات الفلسطينية بقوله: " إذا ترك الأمر لهذه الأمة ذهبت البلاد بأسرها من أيدينا... يعقدون الاجتماعات تلو الاجتماعات بدعوى أنهم يريدون دفع الخطر، على حين أن لهم في هذه الاجتماعات مآرب شخصية يحاولون قضاءها.هذا الحزب يقاوم ذلك الحزب، لا لإنقاذ البلاد من الخطر، ولكن لينتزع هذا الحزب الوجاهة والنفوذ من ذلك الحزب...وإذا فكروا في إنقاذ البلاد فليس إلا الاحتجاج، فمثلهم مثل ذلك الشاعر الذي قيل له إن العدو يحاصر المدينة بخيله ورجاله فقال: لأهجونَّهم بقصيدة كأن الهجاء يدفع محذوراً.." (السكاكيني، 1955، ص246) والراجح أن الخلاف الفلسطيني الفلسطيني أحقية الزعامة بين القيادات استمر طيلة فترة الانتداب البريطاني لفلسطين، ولكنه كان يخبو أحياناً ويشتعل في معظم الأحيان، حيث كان الخلاف واضحاً وجلياً خلال الانتخابات البلدية التي جرت.

استمرت اللجنة التنفيذية المنبثقة عن المؤتمر السابع في متابعة عملها، على الرغم مما وصفت به من ضعف وفقدان التنظيم ووصف أكثرية أعضائها بالتعاون مع الإنجليز، (العويسي، إضراب فلسطين، 1992، ص65) حيث وصفها أبو الفتح المقدسي في مقالة له

في مجلة العرب الناطقة باسم حزب الاستقلال الذي تأسس في تموز عام 1932 ولم يعمر كثيراً، بقوله: «فهي اللجنة التنفيذية العربية للمؤتمر الفلسطيني العربي...السابع، مرقعة...، ولدت خرساء عمياء، بيد شلاء، وأحسن ما ذكر فيها من الوصف...أنها، قطيع من الماشية البشرية...عدد اعضائها (أربع دزينات) – 48 فقط لا غير، ...تثور اللجنة على خروج الأراضي من يد العرب، وفي اللجنة أُناس باعوا ويبيعون أراضي غزيره لليهود، تنادي اللجنة (بالمقاطعة) ، وفيها من عكف على (المواصلة) » (علوش، 1979، ص89، –94 95)، ولكن اللجنة استمرت رغم ما وصفت به من ضعف، من مواصلة عملها السياسي حتى وفاة رئيسها موسى كاظم الحسيني عام 1934 على أثر المظاهرة التي جرت في يافا عام 1933 (غربية، ص81) .وبسبب الخلافات القوية لم تتفق القيادات الفلسطينية بعد وفاته على اختيار رئيس آخر لها، فأدى ذلك إلى ركود العمل النضالي الفلسطيني «ركوداً يشبه الموت».وقد دعت اللجنة التنفيذية إلى عقد المؤتمر الثامن بتاريخ 2 أيلول 1934، ولكن الأكثرية قررت في اجتماعها بتاريخ 6 آب 1934 عدم عقد المؤتمر الثامن أو الدعوة له (العويسي، إضراب فلسطين، 1992، ص65)، ويبدو أن الأمر يعود سببه إلى الصراع الذي دار اثناء الانتخابات البلدية عام 1934 كما سيأتي لاحقاً.

نشأة بلدية القدس وأسباب تأجيل الانتخابات البلدية في فلسطين حتى عام 1927:

نشأت البلديات في فسطين وهيئات الحكم المحلي في أوائل النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ويعد قانون الولايات العثماني لعام 1856 الأساس في عمليات الإصلاح الإداري العثماني، حيث فتح المجال لتشكيل المجالس المحلية (اشتيه، 2004، ص130 وفلسطينيو 48، 2012) فتم إنشاء أول بلدية في فلسطين عام 1863م في القدس وكانت هذه البلدية ثاني بلدية أنشئت من قبل الدولة العثمانية بعد بلدية استنبول التي أنشئت عام 1858م (أبو بكر، 1996، ص197) ، ومع نهاية الحكم العثماني أصبح عدد البلديات في فلسطين 22 بلدية، هي عكا وحيفا وشفا عمرو وصفد والناصره وطبريا وبيسان وجنين وطولكرم ونابلس ورام الله، والقدس واللد ويافا والرملة وبيت جالا وبيت لحم والخليل وبئر السبع والمجدل وغزه وخان يونس (اشتيه، 2004، ص134) .

تسلمت عائلة الحسيني رئاسة بلدية القدس التي أنشئت عام 1863م سبع مرات[6] حتى تسلمها راغب النشاشيبي[7] سنة 1920 بعد عزل موسى كاظم الحسيني عن رئاستها (الحوت، 1986، ص298) .ففي الفترة الواقعة بين 1863 – 1913 تولى رئاسة بلدية القدس ستة عشر رئيساً هم حسب الأقدمية: عبد الرحمن الدجاني، الخواجا استريادي،

موسى فيض الله العلمي، يوسف ضياء الدين الخالدي، عبد القادر الخليلي، عمر عبد السلام الحسيني، سليم شاكر الحسيني، شحاده فيض الله العلمي، سليم الحسيني، زكريا الدجاني، ياسين الخالدي، محمد يوسف العلمي، سعيد الحسيني، محمد صالح الحسيني، فيض الله العلمي، حسين سليم الحسيني (اشتيه، 2004، ص166) .ولم يكن لعائلة النشاشيبي أي نفوذ إلا في وقت متأخر والشخصية التي اعطت للعائلة مكانة مرموقة سياسياً واجتماعياً كان راغب النشاشيبي الذي «حمل لواء المعارضة ضد الحاج أمين الحسيني والمجلسيين». ولم تكن تتوافر لعائلة النشاشيبي أي موارد اقتصادية كالتي كانت لدى الحسينيين، فكان هذا سبباً رئيساً في اعتمادهم «على الرعاية البريطانية لبسط نفوذهم السياسي» (فيصل، 2012، ص 71–73) .وبالتالي كان التنافس على رئاسة البلدية عندما تحولت القدس إلى بلدية قبل الاحتلال البريطاني لفلسطين بين عائلة الحسيني والخالدي والعلمي والدجاني في أغلب الأحيان.

بعد وفاة رئيس بلدية القدس حسين الحسيني أوائل عام 1918 عين أخوه موسى كاظم الحسيني رئيساً للبلدية (نصار، 2005، ص289، 291) ، وقام حاكم القدس العسكري ستورز[8] بإعادة تشكيل المجلس البلدي ليكون مكوناً من ستة أعضاء بدلاً من عشرة من أجل تخفيض عدد المسلمين من ستة أعضاء إلى اثنين يكون الرئيس منهما وابقى على العضوين المسيحيين والعضوين اليهوديين (الناصر، 2013، ص4) .استمر موسى كاظم الحسيني في رئاسته للبلدية حتى عزل أو أجبر على الاستقالة[9] من منصبه على أثر خطابه الذي القاه أمام بلدية القدس، كما قال بعضهم، وهاجم فيه الانجليز والصهاينة في المظاهرة الثانية التي كانت في موسم النبي موسى في القدس في نيسان عام 1920 أي بعد شهرين تقريباً من المظاهرة الأولى (الدباغ، 1991، ج 10، القسم الثاني، ص 248 وحمدان، 2008، ص363) التي مر ذكرها.واتهمت سلطات الانتداب موسى كاظم الحسيني بأنه وراء الاضطرابات، وخيرته بين السياسة أو البلدية (الناصر، 2013، ص4) .ظن الحسيني أنه لن يقبل أحد من الفلسطينيين أن يحل مكانه لمواقفه، الوطنية حيث رد على ستورز[10] بقوله: «...إن معلوماتي أكيدة بأنه ما من عربي يجرؤ على أخذ مكاني»، فما كان من الحاكم العسكري إلا أن أظهر له رسالة راغب النشاشيبي بقبوله المنصب.فكانت هذه بمثابة الشرارة الأولى العلنيه التي بدأت من خلالها الخلافات بين الفريقين (المجلسيين والمعارضين) طيلة فترة الانتداب البريطاني على فلسطين (حمدان، 2008، ص363 والحوت، 1986، ص122) .فقد قبل راغب النشاشيبي المنصب رغم علمه أن موسى كاظم الحسيني أُقيل منه بسبب وطنيته (فيصل، 2012، ص43) فشكل موقف راغب النشاشيبي هذا منحنى جديداً أدى إلى «اشتداد التنافس والتنافر بين الأسرتين» بتحريض من السلطات

البريطانية (الناصر، 2013، ص4) وذكر آخرون أن سبب إقالته أنه رفض الاعتراف باللغة العبرية كلغة رسميه في البلدية، فقد وصف واصف جوهرية في مذكراته أسباب اقالته بقوله: «عندما نشر وعد بلفور المشؤوم بالقدس....خصوصاً المادة الثانية والعشرين من صك الانتداب التي « تنص بكل وضوح تكون اللغات الانكليزية والعربية والعبرية اللغات الرسمية في فلسطين، فقد تأثر المرحوم كاظم باشا...ورفض رفضاً باتاً التوقيع على اللغة العبرية»، حيث كان ذلك في خريف سنة 1920 (نصار، 2005، ص306) وهذا ما أكده الغوري بقوله: «أبى الموافقة على جعل اللغة العبرية لغة رسمية في بلدية القدس» (الغوري، 1973، ج 1، ص80) والراجح أن السببين معا كانا وراء إقالته من رئاسة البلدية.

إثر هذا التعيين طالبت الحركة الوطنية في فلسطين إجراء انتخابات بلدية عامة عام 1921، إلا أن سلطات الانتداب لم توافق، ولم تولِ الأمر أي اهتمام متذرعة بمزاعم باطلة وحجج واهية (الناصر، 2013، ص4) .فطيلة فترة حكم المندوب السامي صموئيل التي استمرت حتى عام 1925 استمر تعيين رؤساء البلديات واختيارهم في فلسطين بحجة عدم وجود «سجلات مناسبه للناخبين» (سمحه، 2011) واستمرت حكومة الانتداب في تعيين رؤساء البلديات وأعضاء المجالس من أشخاص كانت تعتمد عليهم، وممن كانوا يتعاونون معها، ونتيجة لهذه الخطه الإنجليزية كانت «معظم المجالس البلدية المعينة دمى في أيدي السلطات البريطانية، تحركها كيفما تشاء، وتجعل منها ركائز لمقاومة الحركة الوطنية وقواعد لمعارضة مخططاتها» (الغوري، 1973، ج 1، ص88، 92) وهكذا، ورغم مطالبة الفلسطينيين الدائمة بعقد انتخابات بلدية في بداية الحكم المدني لحكومة الانتداب في فلسطين، فإن حكومة الانتداب قامت بتأجيل الانتخابات لأسباب عديدة منها: أن اليهود يريدون عقد الانتخابات، وفق نظام انتخابي جديد، بينما يريد العرب عقدها وفق النظام الانتخابي العثماني، فخشيت حكومة الانتداب من استخدام القانون العثماني، لأنه سيحمي وينشط الحياة السياسية في فلسطين.كما أن حكومة الانتداب خشيت أن يربح ويكسب الوطنيون في هذه الانتخابات وبالتالي ستؤدي إلى خسارة العرب الداعمين والمتعاونين معها.ولأن سلطات الانتداب كانت لا تزال ترى اليهود المسموح لهم بالانتخاب في المدن الرئيسية مثل القدس وحيفا ويافا مازالوا أقلية (Ibrahim، p 85- 88,1994 والغوري، 1973، ج 1، ص88) .فقد خشيت سلطات الانتداب من "...أن تؤدي نتائج الانتخابات إلى انخفاض عدد اليهود الذين كانت تعينهم الحكومة في المجالس البلدية" (الغوري، 1973، ج 1، ص88 والناصر، 2013، ص5) إضافة إلى المتعاونين معها في المدن المختلطة، وبالتالي فإن عقد هذه الانتخابات سيكون في غير صالحهم، وستكون النتيجة في صالح الحركة الوطنية.

الانتخابات البلدية عام 1927 والصراع عليها:

اصدرت حكومة الانتداب عام 1926 مرسوماً أجرى تعديلاً على قانون الانتخابات البلدية العثماني الذي مرَّ ذكره، حيث أعطى التعديل «حاكم اللواء صلاحيات تحديد أعضاء المجالس البلدية» وحدَّد مدة خدمتها بثلاثة أعوام وفق ما ذكرته المواد 3 و 4 و 8 و 20، وكما أعطى المرسوم صلاحيات مطلقة للمندوب السامي من تعيين رئيس المجلس ونوابه وفق ما ذكرت المادة 19 أعطاه صلاحيات «تغيير أو إبطال العديد من الأنظمة الحساسة والمتعلقة بسجل الناخبين، وطريقة إجراء الانتخابات، وكيفية الادلاء بالأصوات، وتثبيت نتائج الناخبين» (سمحه، 2011) .كما زاد المرسوم عدد أعضاء المجلس البلدي في القدس من 6 أعضاء إلى 12 عضواً موزعين على النحو الآتي: 5 مسلمين و 3 مسيحيين و 4 يهود (الدباغ، 1991، ج 10، القسم الثاني، ص202 والناصر، 2013، ص6) .وسمح المرسوم المذكور للذكور فقط الذين أصبحت أعمارهم 25 عاماً أو أكبر بالانتخاب (Ibrahim،1994, p88) كما جاء في القانون العثماني، ولكنه "أتاح– خلافاً للقانون العثماني– حق الانتخاب لدافعي الضرائب حتى إن لم يكونوا من أصحاب الأملاك، بل مستأجرين" ونص على أن يكون الناخب "مواطناً فلسطينياً بدلاً من عثمانياً" وأعطى حكومة الانتداب صلاحيات تعيين عضوين إضافيين (اشتيه، 2004، ص167) .وهكذا فقد حرم المرسوم عدداً كبيراً من العرب حق الانتخابات وفسح المجال لليهود والأجانب من دافعي الضرائب الاشتراك في الانتخابات وأعطاهم حق الانتخاب (الناصر، 2013، ص6) رغم حداثة قدومهم وإقامتهم في فلسطين، فكان المرسوم لصالح الأقلية اليهودية ولم يكن في صالح السكان الفلسطينين الأصليين.لأنه أعطى المهاجرين الجدد والمستأجرين اليهود حق الانتخاب خلافاً للقانون العثماني الذي كان لا يسمح للمستأجرين بالانتخاب، ما زاد عدد الأعضاء اليهود في البلديات المختلطة.

أجّلّت حكومة الانتداب عقد الانتخابات البلدية حتى عام 1927. وكان السبب الرئيس في تغيير موقف حكومة الانتداب وإعلانها إجراء الانتخابات، أمرين، الأول: زيادة حدة الصراع والخلاف وتمزق الصف الفلسطيني، فبعد أن انتهى الفلسطينيون من معركة انتخابات المجلس الاسلامي[11]، أعلنت سلطات الانتداب عزمها على إجراء الانتخابات البلدية «فكانت معركة جديدة حامية مثل سابقتها (انتخابات المجلس الإسلامي) بل أشد منها»، لأن عدد المتنافسين والمرشحين «كان كبيراً جداً يبلغ المئات، وشاملة لجميع المدن، وقد جرت المعركة في نطاق الانقسام الجبهوي المجلسيين والمعارضين، وتكرار ما جرى في المعركة السابقة من مشاهد وأخلاقيات بغيضة وسلوك كريه..(حيث) لعبت..المصالح

السياسية المحلية دوراً كبيراً فيها» (دروزه، 1993، ص598) والثاني: رأت سلطات الانتداب «...أن أعداد اليهود في المدن الرئيسة يافا وحيفا وطبريا وصفد والقدس إزدادت فيها بما يكفي، ليجعل أصواتهم تؤثر في تغيير النتيجة لصالحهم (الغوري، 1973، ج 1، ص89 والنصار، 2013، ص8) فعلى سبيل المثال كان عدد اليهود المهاجرين إلى فلسطين عام 1919 ما يقرب من 1806 مهاجراً وبلغ عام 1920 ما يقرب من 8223 مهاجراً وعام 1924 بلغ 13892 وعام 1925 بلغ 34386، إذ كانت نسبة الذين استوطنوا منهم في القدس 40.7% عام 1922 و30.8% عام 1930 (المدلل، 2007) .وهكذا فقد اصبحت النتيجة محسومة لأن المعارضين مع الحكومة بالاضافة لليهود سيكسبون الانتخابات، فأصدرت سلطات الانتداب تعديلاً على قانون الانتخابات العثماني ليكون في صالح اليهود، وأعلنت إجراء الانتخابات في 20 بلدية في فلسطين (Ibrahim، p88,1994) .

على أثر صدور المرسوم عام 1926م طالب الفلسطينيون من سلطات الانتداب إلغاءه إلا أنها رفضت، فطالبوها بتعديله، وعقد الانتخابات على «أسس طائفية»، أي ينتخب العرب أعضاءهم الذين يمثلونهم في المجلس واليهود كذلك.ما يعني أنه لا يسمح للعرب انتخاب الاعضاء اليهود وكذلك اليهود انتخاب الأعضاء العرب.إلا أن الحكومة رفضت هذا الطلب وأصرت على قيام اليهود والعرب بانتخاب جميع الأعضاء عرباً ويهوداً، كما طالب العرب عقد الانتخابات على اساس المناطق في المدن إلا أن الحكومة رفضت هذا الطلب وأَصرّت على عقدها وفق المرسوم الذي أصدرته (Ibrahim، p88,1994) لأنها كانت تهدف من إجراء الانتخابات إلى تمكين الناخبين اليهود في المدن المختلطة من التحكم بنتائج الانتخابات (الغوري، 1973، ج1، ص89) .فقد جعل المرسوم كل مدينة فلسطينية منطقة انتخابية واحدة ينتخب فيها العرب واليهود أعضاء البلدية جميعهم، ولكنه حدد عدد اليهود والمسيحيين والمسلمين الذين يجب أن يدخلوا المجلس في كل مدينة.وأصرت حكومة الانتداب على إجراء الانتخابات وفق المرسوم الذي أصدرته لاثارة النزاعات والصراعات الداخلية بين الفلسطينيين.فانتخاب العرب واليهود لجميع الاعضاء عرباً ويهوداً سيؤدي إلى تأثير أصوات كل من الفئتين على الأخرى، فلو انتخب العرب المرشحين العرب وكذلك فعل اليهود، لأدى ذلك إلى عدم تأثير أصوات اليهود في اختيار المرشحين العرب، وبخاصة أن اليهود نزلوا في المدن كافة، كما سيأتي لاحقاً، بقائمة واحدة عكس ما فعل العرب.كما أن المرسوم حافظ على المقاعد المخصصة لليهود خوفاً من أن يتحالف العرب وبالتالي يسيطرون على المقاعد المخصصة لهم ويفقد اليهود في هذه الحالة المقاعد التي كانوا يسيطرون عليها أو التي يريدون أن تخصص لهم، وهكذا لم يعط المرسوم فرصة الفوز بالمقاعد لمن يحصل على أكثرية الاصوات.

اصرت حكومة الانتداب على موقفها باجراء الانتخابات في موعدها فلم يرَ الفلسطينيون بدًّا سوى المشاركة في الانتخابات، وفي يوم الانتخاب ظهرت قائمة واحدة لليهود، وأكثر من قائمة للعرب وصل بعضها إلى أربع قوائم في بعض المدن.فعلى سبيل المثال ظهرت قائمتان في القدس، مثلت القائمه الأولى الوطنيين (المجلسيين) وضمت عارف الدجاني، ومتري سلامه، وجمال الحسيني، وإلياس جلاد، ود.حسام أبو السعود، وعبد الرحيم الطبجي، وحسن عويضه، وجورج شبر.والقائمة الثانية ضمت المعارضين للمجلس وهم راغب النشاشيبي، ويعقوب فراج، ونخله الكتن، ومحمد يوسف العلمي، وسعد الدين الخليلي، وزكي نسيبه، وعبد الحليم الطوبجي وفرنسيس بطاطو (Ibrahim، 1994، P89 والغوري، 1973، ج 1، ص90) أما في مدينة يافا فقد ظهرت أربع قوائم للعرب (Ibrahim، 1994، P89) .فقد اهتمت الحركة الوطنية والمعارضة بالانتخابات البلدية في فلسطين بشكل عام وانتخابات البلدية في مدينة القدس بشكل خاص لاعتبارات عدة، أولها كونها عاصمة فلسطين، وثانيا يوجد فيها مقر عائلتي الحسيني (قيادة المجلسيين) والنشاشيبي (قيادة المعارضين) وثالثا: لأن بلدية القدس كانت تشكل منبراً سياسياً (الناصر، 2013، ص8) ورابعاً: لأن رئيس بلدية القدس كان يُعدُّ "...كبير رؤساء البلديات في البلاد"، فهو الذي يتصل بالحكام الانجليز "ورؤساء الدوائر والبعثات القنصلية"، أي أن بلدية القدس أصبحت مؤسسة دبلوماسية (الحوت، 1986، ص299) .

كانت نتيجة الانتخابات في القدس في غير صالح الحركة الوطنية (المجلسيين) حيث فاز أعضاء القائمة اليهودية الموحدة جميعها، كما أعطى اليهود أصواتهم كلها لقائمة المعارضة (قائمة النشاشيبي) وأظهرت النتائج دعم اليهود للمعارضة بشكل جلي، فعلى سبيل المثال كان مجموع أصوات العرب (مسلمين ومسيحيين) الذين سُمح لهم بالانتخاب في القدس 2055 صوتاً موزعه 1281 صوتاً للمسلمين و774 صوتاً للمسيحيين وكانت أصوات اليهود 1218 صوتاً.وقد حصل راغب النشاشيبي على 2083 صوتاً، ما يعني أن النشاشيبي حصل على أصوات أكثر من أصوات المسلمين والمسيحيين مجتمعه (Ibrahim، 1994، PP 91- 90) ، الأمر الذي يؤكد أن أصوات اليهود ذهبت للمعارضة، ما أدى إلى فوز معظم المعارضون في الانتخابات البلدية في القدس.وقد وصف أميل الغوري أحد الذين عاصروا الانتخابات كيف استطاع المعارضون الحصول على غالبية المقاعد في بلدية القدس في الانتخابات بقوله: "..دلت النتائج الرسمية على أن مرشحي الحركة الوطنية نالوا 65% من الأصوات العربية وأن مرشحي المعارضة حصلوا على 35 بالمئه، ومع ذلك فإن ستة أشخاص من المعارضين أصبحوا أعضاء في المجلس البلدي الجديد، مقابل عضوين من الجبهة الوطنية.ويعود السبب في هذه النتيجة إلى تحكم الناخبين اليهود في

نتائج الانتخابات..وصب اليهود أكثرية أصواتهم الساحقة إلى جانب اللائحة اليهودية الموحدة التي ترعاها الجمعية (الحركة) الصهيونية".ولضرب الفلسطينيين بعضهم ببعض، أوعزت الحركة الصهيونية إلى الناخبين اليهود بإعطاء أصواتهم إلى ستة من "...مرشحي المعارضة هم راغب النشاشيبي، ويعقوب فراج، وزكي نسيبه، وسعد الدين الخليلي، ونخله كتن، وفرنسيس بطاطو (3 مسلمين و 3 مسيحيين) فجاءت اصوات اليهود، ترفعهم إلى عضوية مجلس بلدية القدس على الرغم من أنهم حصلوا على 35% من أصوات العرب فقط.." (الغوري، 1973، ج1، ص91) ، حيث كان للحركة الصهيونية دور واضحٌ في زيادة الخلاف وإثارة الفرقه بين الحركة الوطنية والمعارضة بتصويتها لستة فقط من المعارضين، فدعم أصوات اليهود لستة من المعارضين فقط كان هدفه إدخال المجلس ستة من المعارضين ليعطوا المجال لنجاح اثنين من الوطنيين ليكون الأعضاء العرب منقسمين على أنفسهم داخل المجلس، وهذا ما تم، فقد فاز الوطنيون دون دعم من اليهود، اما اليهود فقد فاز منهم كل من حاييم سلامون واسحق بن أخي واسحق الباشا والياهو شماع (الناصر، 2013، ص8) .وقد علق الغوري على ذلك بقوله: هدفت الحركة الصهيونية من ذلك إلى إدخال "... المجلس البلدي مرشحيّن من الوطنيين فيكون العرب منقسمين في داخل المجلس ولم يعط اليهود صوتا واحداً لأي من مرشحي الجبهة الوطنية التي فاز فيها جمال الحسيني وحسام أبو السعود لأنهما نالا أكثرية أصوات العرب" (الغوري، 1973، ج 1، ص91) ، وبالتالي أصبح مجموع الأعضاء الذين أنتخبوا في القدس 12 عضواً منهم 5 من المسلمين و 3 من المسيحيين و 4 يهود.وبما أن اليهود نزلوا في قائمة واحدة مكونة من 4 مرشحين، فقد فازوا بالتزكية[12] لأنه لم يكن لهم منافسون آخرون من اليهود.فقد علقت صحيفة الجامعة العربية على ذلك بقولها: إن دعم اليهود لقائمة المعارضين يقضى بأن يتم اختيار راغب النشاشيبي رئيساً « ويتم اعطاء الحركة الصهيونية امتيازات عدة» منها منحهم نصف المناصب في بلدية القدس ويتم اختيار نائب الرئيس والمسؤول المالي من اليهود، واعتماد اللغة العبرية لغة رسمية، ومعارضة مواقف الحركة الوطنية الخاصة بتأسيس وطن قومي يهودي في فلسطين (Ibrahim، 1994، P91) .وهذا ما تم فقد عين المندوب السامي بعد الانتخابات راغب النشاشيبي رئيساً للبلدية، وعين نائبين له الأول مسيحي يعقوب فراج والثاني يهودي.وقد علقت صحيفة الجامعة العربية في مقال لها بتاريخ 14 نيسان 1927 تحت عنوان "من هم المساومون" على نتيجة الانتخابات بقولها: عندما فشل المعارضون في دعايتهم ضد الحركة الوطنية، طلبوا من الحركة الصهيونية دعمهم، وقبل رئيسهم راغب النشاشيبي شروط الحركة الصهيونية للحصول على أصواتها (Ibrahim، 1994، P92) .

أما في باقي المدن فقد ذكر إميل الغوري أن أصوات الناخبين اليهود في حيفا ويافا وصفد بلغت أكثر من الربع حيث ادلى اليهود بأصواتهم كلها إلى جانب مرشحي المعارضة، الأمر الذي أدى إلى فوز بعضهم، إلا أن الحركة الوطنية فازت في هذه المدن في معظم المقاعد لأن معظم الاصوات العربية ذهبت إلى الحركة الوطنية، أما في طبريا فلم يفز فيها الوطنيون بأي مقعد لأن أكثرية سكانها من اليهود (الغوري، 1973، ج 1، ص 91–92) .والغريب في هذه الانتخابات انها لم تعط المقاعد المعطاه لليهود والعرب وفق عددهم وإنما أخذت وفق المسوح لهم بالانتخاب فهناك عدة الاف من الفلسطينين لم يكن يسمح لهم بالترشح والانتخاب لأنهم ليسوا من دافعي الضرائب.فقد ذكرت صحيفة الجامعة العربية بتاريخ 9/ 6/ 1927 تحت عنوان: «المعارضون في فلسطين» إن تأثير أصوات اليهود في الانتخابات في كل من حيفا وطبريا والقدس كان كبيراً، فقد أعطى اليهود حزب المعارضة معظم أصوتهم في الانتخابات فأخذوا من اليهود 1250 [13]صوتاً في القدس و 869 صوتا في حيفا و 394 صوتا في يافا، وأضافت الصحيفة، أن دعم حكومة الانتداب للمعارضين سبب شرخاً في العمل النضالي الفلسطيني وكان عائقاً أمام تحقيق أماني الشعب الفلسطيني، وأخذ معظم صلاحيات المجالس البلدية على عكس ما اعطت الحكومة إلى المجالس اليهودية (Ibrahim، 1994، P93) .وقد اشارت الوثائق الموجوده في بلديه نابلس ان سليمان عبدالرزاق طوقان قد عين من قبل حاكم اللواء الشمالي البريطاني رئيسا للبلديه بتاريخ 30/ 1/ 1925 وعين شافع عبدالهادي نائبا له (بلديه نابلس، الوثيقه الاولى والثانية، 1925) وقد ذكر دروزه في مذكراته الصراع في نابلس بين الفريق الأول الذي ضم كلاً من سليمان عبد الرزاق طوقان وأحمد الشكعة وطاهر المصري وعبد الرحيم التميمي وعبد الرحيم النابلسي، والفريق الثاني الذي ضم كل من عادل زعتير وقاسم كمال وصادق العنبتاوي ونديم صلاح بالإضافة إلى توفيق أحمد عرفات الذي فاز لوحدة من الفريق الثاني بالاضافة إلى فوز الأسماء التي ذكرت في القائمة الأولى، وقد كلف سليمان طوقان[14] بالاستمرار في رئاسة البلدية، وهكذا فقد كسب الفريق الاول الانتخابات ولم ينل الفريق الثاني سوى «ربع الاصوات» (دروزه، 1993، ص598) .اما في باقي المدن الفلسطينية التي لا يوجد فيها يهود مثل جنين وطولكرم واللد والخليل وبيت لحم ورام **الله** والمجدل وغزه وبئر السبع وأريحا وعكا والناصرة وشفا عمرو وبيسان، فقد فازت الحركة الوطنية في معظم المقاعد، وهكذا فقد كانت نتائج الانتخابات البلدية في عام 1927 في معظم المدن باستثناء القدس وحيفا ويافا وصفد وطبريا لصالح الحركة الوطنية (الغوري، 1973، ج 1، ص92 و P93 ،1994، Ibrahim) .وقد حافظ المعارضون على رئاسة بلديات عدة بالاضافة للقدس مثل استلام عاصم السعيد رئاسة بلدية يافا والشيخ

مصطفى الخيري رئاسة بلدية الرملة وحسين شكري رئاسة بلدية حيفا وتوفيق الفاهوم رئاسة بلدية الناصره وزكي قدوره رئاسة بلدية صفد (دروزه، 1993، ص 598–599) .واستلم رئاسة ما تبقى من البلديات رؤساء مؤيدون للحركة الوطنية فعلى سبيل المثال استمر عارف عبد الرحمن الحافي في رئاسته لبلدية جنين حيث تسلم رئاستها بين عام 1922 – 1934 واستمر عبد الرحمن الحاج إبراهيم في رئاسته لبلدية طولكرم التي كانت بين عام 1905–1938 واستمر سليمان عبد الرزاق طوقان في رئاسته لبلدية نابلس حيث استمر في رئاستها بين عام 1925–1951 واستلم رئاسة بلدية رام الله موسى خليل بين عام 1927–1932 وأما بلدية بيت لحم فأستلم رئاستها كل من حنا ابراهيم ميلاده بين عام 1925–1928 ونقولا عطا الله شاهين بين عام 1928 – 1938 واستلم رئاسة بلدية الخليل الشيخ مخلص الحموري بين عام 1920–1935 وبلدية غزه استلم رئاستها عمر الصوراني بين عام 1924 – 1930 وبلدية خان يونس تسلم رئاستها سليم حسين الآغا بين عام 1924–1936 (اشتيه، 2004، ص166، 173، 174، 177، 183، 186، 188، 190، 194) ولكن كون القدس عاصمة فلسطين ومركز ثقلها السياسي ويوجد فيها قيادات الوطنيين والمعارضين من آل الحسيني وآل النشاشيبي، شكل انتصار المعارضة فيها ضربة كبيرة للحركة الوطنية في فلسطين رغم انتصارها في معظم المدن الفلسطينية، فاذا أضيف لانتصار المعارضين استلامهم رئاسة عدد من البلديات الرئيسة في فلسطين بالاضافة للقدس، مثل حيفا ويافا وطبريا والرمله والناصره وصفد فإن الانتخابات البلدية كانت لصالح المعارضين، ويبدو أن رئيس بلدية الخليل كان مع الحركة الوطنية في انتخابات عام 1927 ولكنه تحول بعد الانتخابات إلى صف المعارضة وهذا ما ظهر في انتخابات 1934 كما يتضح من الوثائق المتداولة التي سيأتي ذكرها لاحقاً.

الانتخابات البلدية عام 1934 والصراع عليها:

كان من المقرر أن تجري الانتخابات البلدية في فلسطين للمرة الثانية عام 1931 إلا أن سلطات الانتداب لم تقم باجرائها في موعدها لخوفها من فوز الحركة الوطنية، لأن الشعب الفلسطيني كان: «لا يزال حينئذ هائجا ضد الحكومة البريطانية وناقماً عليها نقمه شديدة» لسياستها المؤيده لليهود حيث قامت بسحب الكتاب الابيض عام 1931 [15] ارضاءً لليهود من جهة، ومن جهه أخرى لأن عدد «..اليهود في المدن المشتركه (القدس ويافا وحيفا وصفد وطبريه) لم يكن قد بلغ في عام 1931 الرقم الذي يمكن السيطرة (من خلاله) ...على المجالس البلدية في المدن المختلطة، أو يتيح للحكومة الفرصة لزيادة عدد الاعضاء اليهود فيها» (الغوري، 1973، ج 1، ص199) .وفي عام 1934 وبشكل

مفاجيء أصدر المندوب السامي الرابع واكهوب قراراً باجراء الانتخابات في فلسطين لسببين رئيسين، أولهما: تفتيت الصف الوطني (الحوت، 1996، ص 298–299 والغوري، 1973، ج 1، ص200) فالانتخابات التي جرت عام 1927 سببت شرخاً كبيراً في الصف الوطني بين الحركة الوطنية والمعارضين، فعندما ظهر للحكومة أن الصف الوطني بدأ يتماسك وكثرت الاحتجاجات والمظاهرات ضد سياسة الانتداب، كان لا بد لحكومة الانتداب من اجراء الانتخابات لاشعال الصراع من جديد، فقد وصف دروزه ذلك بقوله: «هال حكومة الانتداب موقف التمرد والتحدي الموجه لها مباشرة بصرامة وقوة في المظاهرات»، فلجأت إلى إجراء الانتخابات لتقوم بضرب «الروح القوية والتضامن العربي القوي» فحكومة الانتداب حققت مآربها بإجراء الانتخابات كما حققته في الانتخابات السابقة، «حيث كانت الانتخابات البلدية فعلا مثار توتر وتهاتر بين الاحزاب المحلية، فازداد الصف العربي الذي لم يكن متماسكاً في الأصل تصدعاً»، وعاد النضال الفلسطيني الذي لمع «...لحظة في ظروف المظاهرات إلى الخفوت والفتور» ويضيف «على كل حال فإن معركة الانتخابات اعادت المهاترات بين المعارضة والمجلسيه إلى شدتها وأدت إلى التصدع في الصفوف العربية، وهذا ما رمت إليه السلطات بهذه المكيدة من دون ريب» (دروزه، 1993، ص 857–858) وقد علق الغوري على ذلك بقوله: «إن قرار الحكومة باجراء الانتخابات البلدية في 1934 يشكل تحدياً (للوطنيين) ، ومناوره خبيثه لتفتيت صفهم وتفكيك وحدتهم...» (الغوري، 1973، ج1، ص200) .وهكذا فقد عمدت سلطات الانتداب إلى إجراء الانتخابات البلدية لتوسيع شقة الخلاف بين الحركة الوطنية برئاسة الحاج أمين والمعارضة برئاسة راغب النشاشيبي (علوش، 1979، ص101) .والسبب الثاني: ازدياد عدد اليهود في فلسطين بسبب زيادة الهجرة، ما أعطى لليهود فرصة أكبر لزيادة أعضائهم في المجالس (الحوت، 1996، ص298 والغوري، ج1، ص200) .فزيادة أعداد اليهود في المدن المختلطة مكنت المعارضين واليهود من السيطرة عليها، ولهذه الغاية منحت الحكومة حق الانتخاب للمهاجرين الجدد من اليهود إلى فلسطين الذين لم يمض على وجودهم فيها أكثر من عام (الناصر، 2013، ص9) .فقد علقت صحيفة فلسطين على الزيادة غير الطبيعة لليهود بقولها: «رغم أن العرب قد زادوا الزيادة الطبيعية فان اليهود قد زادوا ويزدادون زيادة فاحشة، وسبب ذلك المهاجرة الحرة.وهذه الزيادة غير الطبيعية ينظر إليها بتخوف شديد» (صحيفة فلسطين، حول انتخابات بلدية القدس، 18 آب 1934، ص7) .ففي القدس احتسبت احصائيات الانتداب المهاجرين اليهود أو اليهود الذين كانوا يسكنون خارج بلدية القدس مثل سكان بيت فيغات ورمات راحيل وميخور على أنهم من سكان القدس، واستثنت في الوقت نفسه العرب الذين يسكنون في الارياف المحيطين بالقدس

مثل سكان لفتا ودير ياسين والعاملين في مدينة القدس من العرب، كما تلاعبت سلطات الانتداب بحدود المسطح البلدي فيها وتلاعبت بقوائم الناخبين فاستثنت الأحياء العربية منها مثل الطور وسلوان والعيسوية وشعفاط وبيت صفافا (المدلل، 2007) .كما اعدت حكومة الانتداب جداول ناخبين كانت في صالح اليهود فكانت الزيادة في أعداد الناخبين في المدن العربية التي لا يوجد فيها يهود «يزيد 15% على عددهم في انتخابات 1927» وهذه الزيادة طبيعية وتتناسب مع الزيادة الطبيعية لزيادة السكان خلال سبعة أعوام. ولكن الأمر بالنسبة للمدن المختلطة التي يوجد فيها يهود فإن عدد الناخبين العرب ازداد فيها ما يقرب من 15% « أما الناخبون اليهود فقد ارتفع في القدس ويافا وحيفا وصفد بنحو 35% عما كان عليه في 1927 كما ارتفع في طبريه بنحو 50%...» ويعود سبب ذلك إلى أن سلطات الانتداب سمحت للمهاجرين اليهود الجدد في المدن المختلطة بالانتخاب، ما أدى إلى ارتفاع نسبة عدد الناخبين اليهود في هذه المدن، وكذلك زيادة عدد الأعضاء الذين يمثلونهم في هذه المجالس، فعلى سبيل المثال فقد ازداد عدد الأعضاء اليهود في مجلس بلدية القدس من 4 في انتخابات عام 1927 ليصبح عددهم 6 في المجلس البلدي عام 1934 (الغوري، 1973، ج 1، ص201) أي نصف الأعضاء، وقد علقت صحيفة فلسطين على طريقة التزوير التي أدت إلى زيادة أعداد اليهود في حيفا: «الكل يذكر أنه عندما انتخب مائة شخص عند تدوين اسماء المرشحين للتدقيق فيها تبين أن هناك عدداً من اليهود لم يتمكنوا من إثبات جنسيتهم فلو اسقط عدد اشتبه في جنسيتهم الفلسطينية من المجموع لما كان عدد الناخبين اليهود أكثر من الفين[16]...ثم لو رجعنا إلى...إحصاء عام 1931 لسكان حيفا لتبين لنا أن عدد اليهود كان 15923 [17]فهل من المعقول أن ينال الزائرون بظرف ثلاث سنوات الجنسية الفلسطينية؟ » وردت الصحيفة على ادعاء الحكومة بأن هؤلاء المهاجرين الجدد كانوا من دافعي الضرائب كما نص قانون الانتخابات فقالت: «ولكن من الثابت أن كثيراً من اليهود يقطنون في عمارات العرب» وبالتالي فهم لا يدفعون الضريبة لأن الذين يدفعون الضريبه هم اصحاب العمارات من العرب، ولكن «بينهم عدد كبير من الناخبين».بحجة أنهم من دافعي الضرائب (صحيفة فلسطين، اليهود ونيابة رئاسة بلدية حيفا، 2 أيلول 1934، ص7) .وقد حاولت الحركة الوطنية الاعتراض على جداول الناخبين اليهود في المدن المختلطة، فتقدم جمال الحسيني كونه محامياً، بطلب من لجنة الانتخابات لإعطائه «كشفاً بأسماء وعدد المنتخبين اليهود باعتبار أنهم سجلوا بطرق لم تكن قانونية» ليقدم طعناً على الاسماء أمام محكمة العدل العليا، إلا أن لجنة الانتخابات رفضت هذا الطلب علماً أن الاعتراض الذي تقدم به كان خلال المدة القانونية للطعن (صحيفة فلسطين، في انتخابات بلدية القدس، 27 تموز 1934، ص5) .رغم ذلك قبلت الحركة الوطنية التحدي

وقررت خوض الانتخابات لثقتها «...بالفوز في المدن العربية الصرفه...» فأخذوا «يركزون جهودهم...في المدن (المختلطة) المشتركة» (الغوري، 1973، ج1، ص200) فقبلت المشاركة في الانتخابات رغم علمها بتلاعب سلطات الانتداب في عدد اليهود المسموح لهم بالانتخاب في المدن المختلطة.

لم يقتصر الأمر على تلاعب سلطات الانتداب وتزوير قوائم اليهود وأعدادهم الذين سمح لهم بالانتخاب، فقد اصدرت بالإضافة إلى ذلك قانوناً للانتخابات اسمته قانون الانتخابات رقم (1) لسنة 1934، أعطى للمندوب السامي صلاحيات مطلقه أكثر من الصلاحيات التي جاءت في مرسوم عام 1926 الذي مر ذكره ومرسوم عام 1929 الذي سيأتي ذكره لاحقاً، فقد أعطاه صلاحيات مطلقة في «مجال إحداث أو الغاء أو تقسيم بلدية وتحديد تاريخ ومكان الانتخابات والموظفين المشرفين وتحديد شروط الناخبين والأعضاء وتغييرها، وتحديد عدد أعضاء البلدية وزيادته أو تقليصه، وتعيين الرئيس، وأعطاه صلاحيات مطلقه جعلته قادراً على تشكيل البلدية كما يشاء بما يخدم سلطات الانتداب، وبالتالي أفرغ الانتخابات من أية مضامين تمثيلية (سمحه، 2011) فقلص القانون من صلاحيات ونفوذ الرئيس واعطى المندوب السامي الحق في تعيين نائب الرئيس من وقت لأخر كما يرى، وأعطاه الحق في أن يخول نائب رئيس البلدية حق القيام بأعمال رئيس البلدية (الحوت، 1986، ص 300–301) .كما عدل القانون من توزيع أعضاء المجلس البلدي المشكل فعلى سبيل المثال عدل القانون توزيع عدد الاعضاء في بلدية القدس ليشكل من 12 عضواً موزعين على النحو الآتي 4 مسلمين ومسيحيان و6 يهود.كما أعطى المندوب السامي سلطة تعيين عضوين إضافيين زيادة على 12 عضواً المنتخبين لتمثيل الأقليات كما يدعي القانون (الدباغ، 1991، ج 10، القسم الثاني، ص203) ، وحصر القانون «..وظائف وسلطات المجالس البلدية بأعمال صيانة وتنظيم الشوارع والمباني والمجاري العمومية والاسواق وذبح المواشي ومسائل الصحة العامة»، في حين أبقى لسلطات الانتداب سلطة «الاشراف المباشر على العديد من القطاعات العامة الأساسية، كالمعارف والصحة والزراعة والجمعيات التعاونية» (طوقان، 2001، ص4) .فقد وصف كل من يوسف أصاف وأسعد ارحيل في البيان الذي نشروه للناس في دعايتهم الانتخابية في بلدية حيفا مهمَّات البلدية والصلاحيات التي أخذتها سلطات الانتداب من البلدية، بقولهما: بموجب القانون الجديد أصبحت صلاحية المجلس مقيدة ومحصوره، وأصبح دور أعضاء المجلس يكاد ينحصر في كيفية الإنفاق والصرف على المصالح العامة من فتح شوارع كان قد تقرر فتحها بمعرفة لجنة التنظيم، وإصلاح شوارع مفتوحة ومد اقنية ومجار وتلزيم هذه الأعمال بطريقة المناقصة أو بمقاولات مخصوصة وتحسين حالة العمال في مشاريع البلدية وأعمالها

بحيث تتناسب أجورهم مع مستوى المعيشة، وهكذا فقد أصبحت صلاحيات المجلس البلدي تنحصر في تصليح الشوارع وفتح أقنية وفتح شوارع جديدة، وسماع شكاوى الجمهور، والسعي لعرضها على المجلس البلدي (اصاف، 1934، ص3) .

وقد لجأت سلطات الانتداب في هذه المرة إلى إجراء الانتخابات على أساس الدوائر، وليس كما تم في انتخابات عام 1927، فعلى سبيل المثال قسمت القدس إلى 12 دائرة خصص نصفها لليهود والنصف الاخر للعرب (الغوري، 1973، ج 1، ص203) .كما زادت عدد الأعضاء اليهود في البلديات المختلطة الأمر الذي سلب كثيراً من حقوق العرب.فقد علق يوسف جورج فروجي في صحيفة فلسطين على توزيع عدد الأعضاء الذين سيمثلون الطوائف في بلدية القدس تحت عنوان «بلدية القدس: وهضم حق العرب» بقوله: «...فهذا التقسيم..في رأي جميع أهالي البلاد العرب: فيه إجحاف...وفيه كذلك خطر على المدينة المقدسة يهددها بأن بلديتها ستصبح في يوم ما جلها أو كلها بما فيه الرئيس يهودية... لأن بلدية القدس الحالية (قبل إجراء انتخابات عام 1934 في القدس) ليس فيها لليهود إلا أربعة اعضاء بينما للمسلمين خمسه وللمسيحين ثلاثة مع أن عدد المنتخبين كان على وجه التقريب 1600 مسلم و 850 مسيحيا و 1200 [18] يهودياً فزياده عدد الاعضاء اليهود الآن إلى ستة...فيه ما فيه من الغبن والتعمد لهضم الحق العربي...والتمهيد للسيطرة اليهودية على مدينة يقدسها العالمان الاسلامي والمسيحي وفيها مقدساتهما» (فروجي، 1934، ص3) وعلقت فلسطين في عدد آخر تحت عنوان: «اليهود ونيابة رئاسة بلدية حيفا» على توزيع الأعضاء في بلدية حيفا بقولها: «طمع اليهود (إلى) نزول الحكومة.... باعطائهم أربعة مقاعد في المجلس البلدي بدلاً من اثنين فقاموا اليوم يطلبون أن يكون نائب الرئيس في المجلس يهوديا بدلا من عربي وهذا أغرب ما سمعنا من مطالب، فاذا كانوا يدعون أنهم بلغوا 30 ألفا وأن عدد ناخبيهم بلغ 3 الاف وأنهم يدفعون ضرائب البلدية بما يقدر بأحد عشر ألف جنيه فإن في هذه الدعوى مجالا للبحث» (فلسطين، اليهود ونيابة رئاسة بلدية حيفا، 2 أيلول 1934، ص7) .والراجح أن سلطات الانتداب لجأت هذه المرة إلى إجراء الانتخابات على أساس الدوائر لأنها ضمنت فوز اليهود من جهة، كما أن عدد اليهود المسموح لهم بالانتخاب في البلديات المختلطة قد ازداد في هذه المرة ووصل في بعضها مثل القدس إلى ما يقرب من النصف وازداد إلى الضعف في حيفا ما يعني أنهم باتوا يستطيعون اتخاذ القرارات التي يريدون داخل البلديات الجديدة دون الحاجة إلى دعم المعارضة لهم.

كما مر سابقاً، استلم راغب النشاشيبي رئاسة بلدية القدس حتى عام 1934، وعندما أُعلن عن إجراء الانتخابات في عام 1934، أخذت الانتخابات فيها طابعاً سياسياً ومنافسة

شديدة كغيرها من المدن الفلسطينية.فقد» قرر المجلسيون فيها زحزحة راغب النشاشيبي عن كرسي البلدية مهما كلف الأمر» لأن هذا المركز كان مركز قوة لراغب النشاشيبي والمعارضة لمدة 14 عاماً «فأصبحت بلدية القدس معقلاً من معاقل المعارضة في عاصمة فلسطين الدينية والسياسية» ما جعل الحاج امين الحسيني يعمل بكل ثقل لزحزحته عن هذا المعقل، فكما مر سابقاً، كان نفوذ راغب النشاشيبي ينبع في الأساس من صلاحياته كرئيس لبلدية القدس «...نظراً لوجود الجاليات الأجنبية والقنصليات» فيها «وأصبح رئيسها بمثابة كبير رؤساء البلديات في البلاد» وأصبح يتصل بالحكام وأصبحت بلدية القدس مؤسسة دبلوماسية.الأمر الذي جعل المفتي يعطي جهداً واهتماماً كبيراً لإزاحته عن هذا المنصب (الناصر، 2013، ص10) .فقد عمدت الحركة الوطنية وعلى رأسها الحاج أمين الحسيني إلى إزاحة النشاشيبي عن منصب رئاسة البلدية لأنه شكل منها قلعة لجبهة المعارضة، فقد وصف الغوري ذلك بقوله: كوِّن النشاشيبي من بلدية القدس قلعة «وحصناً، ما انفك يعرقل جهود الوطنيين ويحبط العديد مما كانوا يضعونه من برامج ويرسمونه من مخططات...واقتنع الوطنيون بأن ابعاد راغب النشاشيبي عن الرئاسة...يزيل أكبر عقبة في وجه الحركة الوطنية...» (الغوري، 1973، ج 1، ص202) .وهذا ما أكده دروزه بوصفه تصميم الحاج أمين الحسيني على إزاحة النشاشيبي عن رئاسة البلدية بقوله: «صمم الحاج أمين على زحزحة راغب عن رئاسة بلدية القدس مهما كلف الأمر» (دروزه، 1993، ص857) .وقبل إجراء الانتخابات رشح الوطنيون عدداً من المنافسين لراغب النشاشيبي كان منهم جمال الحسيني، وفخري الحسيني، وموسى العلمي، والدكتور حسين فخري الخالدي، وعارف العارف لاختيار أحدهم لمنافسة النشاشيبي، فاستقر الرأي على اختيار الدكتور حسين الخالدي الذي كان يعمل رئيسا للاطباء في القدس (الحوت، 1986، ص299) ، وكان سبب اختيار الخالدي من قبل الحركة الوطنية والحاج أمين، يعود إلى سببين رئيسيين أولها: «أراد الحاج أمين أن يحتل هذا المعقل ليحرم المعارضة منه وليسجل لنفسه وللحركة السياسية التي يقودها نصراً سياسياً» فلجأ «إلى شق جبهة المعارضة، فاستمال الدكتور حسين فخري الخالدي، وبالتالي عائلة الخالدي إلى صفه، ورشحه إلى رئاسة البلدية» وقد بذل الحاج أمين وأنصاره جهدهم من أجل فوزه (علوش، 1979، ص 101–102) .وقد وصف دروزه ذلك بقوله: عمد الحاج أمين إلى «...شق جبهة المعارضة، حيث فاوض الأسرة الخالدية على التحالف معه وترشيح احد أركانها الدكتور حسين لهذه الرئاسة، وقد قبل الخالديون العرض، رغم أنهم كانوا من أركان جبهة المعارضة، ومنهم من كان من أشد معارضي الحاج أمين ومناوئيه ومجرحيه..» ما نتج عنه تأليف «جبهة انتخابية قويه في القدس..كان الحاج أمين قائدها الذي واصل الليل بالنهار واتخذ كل

الاسباب الكفيلة بالانتصار» (دروزه، 1993، ص857) والسبب الثاني: يعود إلى وقوفه في ثورة 1929 إلى جانب الحركة الوطنية حيث تصدى رغم وظيفته الرسمية لسطات الانتداب ومؤامرات اليهود، حيث شكل لجنة طبية لنبش قبور اليهود في الخليل وفحص ادعاء اليهود بخصوص التمثيل بالقتلى اليهود من قبل العرب، وقد اصدرت اللجنة الطبية لاحقا بيانا رسميا نفت فيه الادعاء، وقد رشح الخالدي نفسه رغم المخاطرة في استقالته من منصبه وبخاصة أن نجاحه في الانتخابات كان غير مؤكد (الغوري، 1973، ج1، ص202) فوقع الاختيار على الخالدي للاسباب التي ذكرت، وهكذا فقد كان ترشيحه ضربة للمعارضين كون الخالدي كان أحدهم.وترشح مع الخالدي من الوطنيين كل من سعد الدين الخليلي ونخله كتن وإبراهيم درويش وصبحي عبد الله الدجاني وتوفيق فراج وترشح من المعارضة كل من راغب النشاشيبي ويعقوب فراج وزكي نسيبه وانسطاس حنانيا وحسام ابو السعود وحسن صدقي الدجاني (الغوري، 1973، ج 1، ص 202–203) ويبدو أن الامر لم يقتصر على الخالدي وعائلته، فقد اشارت الدراسة أن كلاً من نخله كتن وسعد الدين الخليلي خاضا انتخابات عام 1927م، وهم في صف المعارضة، ولكنهما خاضا انتخابات عام 1934م، وهم في صف الحركة الوطنية، وذلك يرجح أنه قد تم التفاوض معهما كذلك لخوض الانتخابات مع الحركة الوطنية كما حدث مع الخالدي.

كون الانتخابات في هذه المرة قسمت المدن إلى دوائر، فقد قسمت القدس كما مر سابقا إلى 12 دائرة كان منها 6 مخصصه للعرب و6 مخصصة لليهود.وبما أن الدوائر اليهودية كانت مخصصة لليهود فقط وكانت خالية من الناخبين العرب، فقد وجد في الدوائر العربية يهود (الغوري، 1973، ج1، ص203) .وقد فاز المرشحون اليهود في الدوائر السته المخصصة لهم بما يشبه التزكية[19]، ولكن «المعركة الانتخابية اقتصرت على الدوائر العربية فحسب».فأوعزت القيادة اليهودية للناخبين «اليهود في الدوائر المخصصة للعرب بالادلاء بأصواتهم إلى جانب مرشحي المعارضة» (الغوري، 1973، ج1، ص203) فأعداد الذين كان يسمح لهم بالانتخاب في القدس توضح أن اصوات الذين كان يحق لهم الانتخاب من اليهود قد بلغ 4392 والمسلمين 2825 والمسيحين 1586 وقسمت الدوائر بين العرب واليهود على النحو الآتي: المنطقة الأولى خصصت للمسلمين، وكان عدد الناخبين فيها 728 منهم 563 مسلماً.والمنطقة الثانية خصصت للمسلمين وكان عدد الناخبين فيها 663 شخصا منهم 420 مسلماً، والمنطقة الثالثة خصصت للمسيحيين وكان عدد الناخبين فيها 736 منهم 454 مسيحيا والمنطقة الرابعة خصصت للمسلمين وكان عدد الناخبين فيها 725 منهم 470 مسلماً والمنطقة الخامسة خصصت للمسلمين وكان عدد الناخبين فيها 725 كلهم مسلمون والمنطقة السادسه خصصت للمسيحيين وكان عدد

الناخبين فيها 720 منهم 692 مسيحياً والمنطقة السابعة خصصت لليهود، وكان عدد الناخبين فيها 787 كلهم يهود والمنطقة الثامنة خصصت لليهود، وكان عدد الناخبين فيها 689 كلهم يهودا والمنطقة التاسعة خصصت لليهود، وكان عدد الناخبين فيها 776 منهم 745 يهودياً والمنطقة العاشرة خصصت لليهود وكان عدد الناخبين فيها 729 منهم 716 يهودياً والمنطقة الحادية عشرة خصصت لليهود وكان عدد الناخبين فيها 778 منهم 623 يهوديا والمنطقة الثانية عشرة خصصت لليهود وكان عدد الناخبين فيها 631 منهم 604 يهودياُ (فلسطين، تقسيم القدس إلى مناطق انتخابية، 14 آب 1934، ص2) .

جرت الانتخابات في أجواء مشحونة كأنها معركة كما وصفها الغوري بقوله: كانت معركة «عنيفة...بين مرشحي الوطنين وبين مرشحي معارضي الحركة الوطنية والمجلس الإسلامي الأعلى» حيث وقفت الحكومة واليهود ضد مرشحي الحركة الوطنية، وقد كانت المعركة عنيفة جداً في المدن المختلطة التي يوجد فيها يهود، لأن اليهود قرروا الإدلاء بأصواتهم لصالح المعارضين (الغوري، 1973، ج 1، ص201) ، ففي القدس كانت النتيجة لصالح فوز الدكتور الخالدي وحصوله على 151 صوتا أعلى من أصوات النشاشيبي وفاز معه من الحركة الوطنية، كل من سعد الدين الخليلي وإبراهيم درويش وفاز من مرشحي المعارضة كل من يعقوب فراج وانسطاس حنانيا لحصولهما على جميع أصوات اليهود في دائرتيهما (الغوري، 1973، ج 1، ص203) لأن نسبة اليهود في دائرتيهما كانت تشكل 25% من أصوات الناخبين وفي إحدى الدوائر المخصصة للعرب تساوت اصوات ممثلي الحركة الوطنية صبحي عبد الله الدجاني مع اصوات مرشح المعارضة حسن صدقي الدجاني وقد أجريت القرعة بين المرشحينْ «فجات نتيجتها لصالح حسن صدقي الدجاني» مرشح المعارضة (الغوري، 1973، ج 1، ص204) .وحاول النشاشيبي الطعن في الانتخابات ولكن حكماً قضائياً صدر في 16 كانون ثاني 1935، أعلن فيه فوز الخالدي في الانتخابات (الحوت، 1986، ص 299–300) .وهكذا فقد «انتصر الحاج أمين فعلاً، وتوسد الدكتور حسين رئاسة البلدية...» (دروزه، 1993، ص857) .

قوض الوطنيون جراء فوز الدكتور الخالدي في معركة الانتخابات في القدس بعد سيطرتهم على رئاسة البلدية كثيراً من المؤامرات التي كانت تهدد الحركة الوطنية من خلال البلدية ومهدت الطريق «للدور الجدي الذي قام به الوطنيون عام 1936» عند مقاومتهم الانتداب البريطاني وسياسته الاستعمارية في فلسطين (الغوري، 1973، ج 1، ص204) ، وبعد صدور قرار الحكم عين المندوب السامي حسين الخالدي رئيساً وعين دانيال اوستير ويعقوب فراج نائبين له.(الحوت، 1986، ص300) وعندما أصبح حسين الخالدي رئيساً للبلدية أخرج بلدية القدس، من دائرة الصراع السياسي، وبالتالي فقد أنهت نتائج

الانتخابات البلدية في القدس دور المعارضة ككيان سياسي، لأن رئيس البلدية كان سابقاً رئيس المعارضة وكان يعطيه مركزه عندما كان رئيساً للبلدية ثقلاً سياسياً، فكان يعدُّ قطباً رئيساً وقائداً بالنسبة لرؤساء البلديات الأخرى المؤيدين لسياسته، ففشله في الانتخابات انتزع منه صفة القيادية.وبعد هزيمة المعارضة اصبحت حكومة الانتداب لا تعتبر منصب رئيس بلدية القدس منصباً مهماً.كما أن عدم انتماء رئيس البلدية الجديد إلى أي حزب، قلل من أهمية رئاسة البلدية (الحوت، 1986، ص301) .وبالتالي خرجت بلدية القدس من دائرة الاستقطاب السياسي والصراع، وشكلت نتيجة الانتخابات ضربة قويه انهت نفوذ المعارضة ككيان سياسي معارض للحركة الوطنية في القدس وباقي المدن تدريجياً.

توقعات واكهوب في باقي المدن الفلسطينية لم تنجح، لأن نتائج الانتخابات اسفرت عن فوز القوائم الوطنية في الانتخابات بأكثرية المقاعد في جنين ونابلس ورام الله وبيت لحم والخليل وغزه إلا أن المندوب السامي وفق الصلاحيات التي منحها له قانون الانتخاب عين جميع رووٴساء هذه البلديات من المعارضين، أما في المدن التي لم يفز فيها المعارضون بأي مقعد وفاز بها الوطنيون، اضطر المندوب السامي إلى تعيين الرؤساء من الوطنيين في عكا، اللد، الرمله، المجدل، طولكرم، بيسان، اريحا، الفالوجة، وبئر السبع، وكانت طبريا هي المدينة الوحيدة التي فازت فيها المعارضة لأن اصوات اليهود كانت تشكل فيها 60% من أصوات الناخبين (الغوري، 1973، ج 1، ص201 والحوت، 1986، ص299) .

ووفقاً للترتيبات فقد تقرر عقد، انتخابات بلدية حيفا بتاريخ 16 آب 1934 حيث ترشح لعضوية البلدية كل من إبراهيم صهيون ويوسف اصاف وحداد سويدان وجميل أبيض وحنا عصفور وشحاده شلح وإبراهيم الخليل وعبد الرحمن الحاج ومخائيل توما واسعد ارحيل وحسن شكري ورشيد الحاج إبراهيم والحاج طاهر بك قرمان ومصباح شقيفي وترشح من اليهود كل من بنحاس ماركولين ويوسف شتين وشبتاي ليفي ودافيد كوهين، وقد فاز المرشحون اليهود بالتزكيه؛ لأنه لم ينزل أمامهم منافسون كما حدث ذلك مع بدري العايدي من المسلمين، لأنه لم ينزل أمامه مرشحون في دائرته العربية (صحيفة فلسطين، الترشح لعضوية بلدية حيفا، 7 آب 1934، ص4) ، ونتيجة للمساعي التي بذلها جمال الحسيني وأمين عبد الهادي ونبيه العظمة في تقريب وجهات النظر بين المرشحين المسلمين، اتفق في نهاية المساعي على تنازل كل من طاهر بك قرمان ومصباح الشقيفي وإبراهيم الخليل فخرج بالتزكية كل من حسن شكري وعبد الرحمن الحاج ورشيد الحاج إبراهيم بالإضافة إلى بدري العايدي، وهكذا فقد نجح المرشحون المسلمون الأربعة بالتزكية (فلسطين، تضحيات شريفه في انتخابات البلدية، 12 آب 1934 ص7) .أما

بالنسبة للمرشحين المسيحيين فلم تنجح الجهود التي بذلها توفيق سعادة رئيس البلدية ورشيد الحاج إبراهيم وغيرهم لإخراجهم بالتزكية أسوة بما حصل مع المسلمين واليهود (فلسطين، المرشحون المسيحيون لبلدية حيفا، 12 آب 1934، ص7) وجرت الانتخابات في حيفا بين المرشحين المسيحين في 16 آب 1934 (فلسطين، اليوم تجرى الانتخابات في حيفا، 16 آب 1934، ص5 وانتخاب مجلس بلدية حيفا، 7 آب 1934، ص5) وبعد انتهاء فرز الاصوات بين المرشحين المسيحيين كانت النتيجة فوز إبراهيم صهيون بحصوله 435 صوتا في المنطقه الثانية المخصصة للمسيحيين وفوز كل من شحاده شلح بحصوله على 499 صوتاً وحنا عصفور بحصوله على 425 صوتا في المنطقة الثالثة المخصصة للمسيحيين بفارق يزيد قليلاً عن مائة صوت عن المرشحين الآخرين، وفاز ميخائيل توما بحصوله على 352 صوتاً في المنطقة الخامسة المخصصة للمسيحيين (فلسطين، نتيجة الانتخابات البلدية في حيفا، 17 آب 1934، ص5) وقد أدلى اليهود في المنطقة الثالثة باصواتهم لصلاح جميل أبيض وشحاده شلح علماً أن اصوات اليهود في هذه المنطقة تراوحت بين 200–250 صوتاً (فلسطين، انتهاء الانتخابات البلدية بحيفا 17 آب 1934، ص5) وبعد إعلان النتائج تم اختيار حسن شكري رئيساً للبلدية (فلسطين، كلمة شكر، 12 آب 1934، ص7) ويبدو أن تدخل كل من جمال الحسيني وأمين عبد الهادي ونبيه العظمه ساعد في إنجاح عدد أكبر من الوطنيين إلا أن المندوب السامي اختار شخصية كانت معروفه للانتداب بخلافها مع الحركة الوطنية لرئاسة البلدية.

أما في الناصره، فقد جرت الانتخابات في 28 تموز، وأدت إلى فوز كل من قسطندي معمر وسليم بشاره وأمين خوري وتوفيق الفاهوم ونجيب البنا وشريف الزغبي وأحمد كامل الضاهر (صحيفة فلسطين، نتيجة الانتخابات البلدية بالناصره، 29 تموز 1934، ص5) وتسلم الأعضاء الجدد يوم 23 آب 1934 مهمَّاتهم، وعُيِّنن سليم أفندي بشاره رئيسا للبلدية (صحيفة فلسطين، رسالة الناصره، 23 آب 1934، ص8 وصحيفة فلسطين، دور التسليم في بلدية الناصره، 26 آب 1934، ص10) لأنه كان موالياً للمعارضة، أما في غزة فقد جرت الانتخابات البلدية فيها بتاريخ 26 حزيران 1934 وأجريت في يافا والرملة والخليل في الشهر نفسه (صحيفة فلسطين، بلدية غزه وتثبيت اعضائها، 28 تموز 1934، ص3) واختار المندوب السامي بتاريخ 9 آب 1934 فهمي الحسيني رئيساً لبلدية غزه من بين الناجحين في الانتخابات واختار عادل الشوا نائباً للرئيس (صحيفة فلسطين، رئيس ونائب رئيس بلدية غزه، 10 آب 1934، ص5) ، حيث كان قد تم تعيين الحسيني رئيساً للبلدية عام 1930 من قبل الحاكم العسكري (اشتيه، 2004، ص190) وقد عُيِّن مخلص أفندي الحموري رئيساً لبلدية الخليل والشيخ عبد العظيم أفندي الخطيب وكيلاً له وعُيِّن

الشيخ مصطفى أفندي الخيري رئيساً لبلدية الرمله، (صحيفة فلسطين، بلدية الخليل وبلدية الرمله، 27 تموز 1934 ص5) وقد أعلن المندوب السامي فوز كل من عيسى أبو الجبين ودرويش ابو العافية وعاصم السعيد وعبد الله متري وسليمان أبو غزاله من العرب في انتخابات بلدية يافا (فلسطين، بلدية يافا، 18 آب 1934، ص7) واستمر عاصم السعيد في رئاسة البلدية (دروزه، 1991، ص598) وعقدت الانتخابات في جنين بتاريخ 8 آب 1934 وترشح للبلدية كل من علي الجرباوي وتوفيق منصور وفهمي عبوشي وفؤاد عبد الهادي وعبد الرحمن عواد ومحمد أبو سخى[20] وأنيس نصار وعارف عبد الرحمن وعلي السعد لاختيار 6 أعضاء في المجلس البلدي منهم (صحيفة فلسطين، الانتخابات البلدية في جنين، 5 آب 1934، ص7) ، فاز فيها كل من فهمي عبوشي وعبد الرحمن عواد وفؤاد عبد الهادي وعلى الجرباوي ومحمود ابو سخى وانيس نصار [21] وعارف عبد الرحمن (صحيفة فلسطين، نتيجة الانتخابات البلدية بجنين، 9 آب 1934، ص5) واختير فهمي عبوشي رئيسا للبلدية (اشتيه، 2004، ص173) أما في طولكرم فقد جرت الانتخابات البلدية بتاريخ 12 آب 1934 وفاز فيها كل من «عبد الرحمن الحاج إبراهيم رئيس البلدية السابق وهاشم الجيوسي وعبد الرحيم حنون، والحاج نمر عبد القادر، وخليل جلاد، ومحمود الحاج قاسم» (فلسطين، نتيجة انتخابات بلدية طولكرم، 14 آب 1934، ص5) واختير عبد الرحيم الحاج ابراهيم رئيسا للبلدية علماً أنه استلم رئاسة البلدية بين عام 1905–1938 (اشتيه، 2004، ص174) وفاز في انتخابات اللد من العرب كل من احمد سيف الدين الحسيني والحاج على الكرزون وسعيد العلمي وسعيد الهنيدي ومحمد علي كيالي وسليم يوسف المنير (فلسطين، بلدية اللد، 18 آب 1934، ص7) أما في صفد فقد أجريت الانتخابات وفاز فيها من العرب بعد معركة حامية الوطيس كل من صلاح الدين قدوره ومحمد حجازي وخليل يوسف رستم وزكي قدوره (صحيفة فلسطين، نتيجة الانتخابات البلدية في صفد، 27 تموز 1934، ص5) واستمر زكي قدوره في رئاسة البلدية، (دروزه، 1993، ص599) وفي نابلس «فازت القائمه القديمه بالتزكيه برئاسة سليمان عبد الرازق طوقان» (دروزه، 1993، ص858) وعين سليمان بك عبد الرزاق رئيساً للمجلس وعين الحاج عبد الرحيم افندي النابلسي نائباً له (فلسطين، عوده رئيس بلدية نابلس، 30 آب 1934، ص5) وهكذا، رغم قدرة الحركة الوطنية على الفوز بأغلب المقاعد المخصصة للعرب في هذه الانتخابات ورغم قدرتها على إزاحة النشاشيبي قائد المعارضة عن رئاسة بلدية القدس، فإن المندوب السامي بموجب القانون والمراسيم التي أصدرتها سلطات الانتداب بما يخص الانتخابات، عين رؤساء البلديات ونوابهم من المعارضين.فقد اختار المندوب السامي في المدن المختلطة والمدن التي فاز فيها بعض المعارضين رؤساء

البلديات منهم، فاستمر الذين اختيروا في انتخابات عام 1927 في رئاسة البلديات، ويبدو أن الحركة الوطنية اعتبرت عزل النشاشيبي عن رئاسة البلدية نصراً لأنه كان يشكل قيادة المعارضة ضد المجلسيين، وكأن المعركة الانتخابية كانت محصورة في إزاحة النشاشيبي عن منصبه.

تكبيل المجالس العربية وسياسة الكيل بمكيالين:

أصدرت سلطان الانتداب قانوناً ومراسيم للانتخابت كبلت بموجبها البلديات العربية، وأخذت منها معظم الصلاحيات فالمرسومين اللذين صدرا عام 1926 وعام 1929 أجريا تعديلاً على قانون الانتخابات العثماني الذي مر ذكره، بإعطائهما صلاحيات وسلطة كاملة للمندوب السامي على البلديات العربية المنتخبة، فقد جعلا بموجبهما القرارات التي تصدرها المجالس البلدية بدون قيمة وجعلتها مكبلة، لأنهما أعطياه سلطة إلغاء القرارات التي تصدرها البلديات العربية أو تعديله وبالتالي تستطيع الحكومة من خلالهما تنفيذ القرارات التي تريد.كما أعطيا لحكومة الانتداب صلاحيات عزل أي عضو مجلس بلدي أو استبداله بقرار من المحكمة بأعضاء جدد معينين وغير منتخبين من الشعب.وجعل الاعضاء لملمنتخبين من الشعب تحت مراقبة شخص معين قد لا يكون مؤهلاً لهذه المسؤولية (Ibra-him، 1994، P94- P95) .وقد تم التطرق سابقاً للمرسوم الذي صدر عام 1926م أما مرسوم عام 1929م الخاص بالسلطات المحلية، فقد علقت صحيفة فلسطين عليه في افتتاحيتها تحت عنوان: "خطوة في سبيل الحكم الذاتي: ولكنها إلى الوراء" بقولها: فقد طالعنا مرسوم السلطات المحلية لسنة 1929 "..فاذا به يندرج في نزع السلطة من أيدي المجالس البلدية إلى أن يصل في الفقرة (ب) من المادة السادسة إلى القول بأن للمندوب السامي الحق، لا في إلغاء أي أمر أو قرار تصدره هذه المجالس فحسب، ولكن أيضا في استبدال الأمر أو القرار المعلن وإبطاله بآخر"، يكون له نفس المفعول وكأنه صدر عن السلطة المحلية نفسها، كما خول "...المندوب السامي حق عزل رؤساء البلديات وأعضائها..." وبالتالي جعل "..جميع السلطات المحلية جليلها وحقيرها في يد الحكومة لتستبقي لنفسها منها ما تشاء وتعزل منها ما تشاء".(صحيفة فلسطين، حول قانون "السلطات المحلية"، 29 آذار 1929، ص1) وأعطى المرسوم كذلك حكومة الانتداب صلاحيات إلغاء أي اتفاقيات عقدتها البلديات العربية مع أي شركة.كما سلب القانون من الأعضاء المنتخبين جميع السلطات. وأعطى المرسوم حكومة الانتداب إمكانية معاقبة جميع البلديات العربية إذا وقعت بلدية واحدة بأي خطأ (Ibrahim، 1994، P97- P96) .

كان هدف حكومة الانتداب من تقييد المجالس البلدية المنتخبة بالمراسيم التي

أصدرتها كما قالت صحيفة فلسطين «اظهار الوطنيين الذين وثق بهم الشعب فانتخبهم في مظهر العاجز عن إدارة أبسط الشؤون العامة..» (فلسطين، سوء نية الحكومة، 4 كانون ثاني 1929، ص1) ، فقد هدفت سلطات الانتداب من إصدار هذينْ المرسومين إلى تكبيل البلديات العربية، فأقدمت بعد انتخابات عام 1927 للسيطرة الكاملة على الميزانية السنوية للبلديات العربية، ففي البداية بعد انتخابات عام 1927 كان موظف الحكومة يصادق على ميزانية البلديات، ولكنها فيما بعد أخذت تطَّلع على جميع الأمور الدقيقة في الميزانية، وبعد ذلك أخذت ترفض الميزانيات حتى بعد موافقتها المبدئية عليها.كما أخذت من البلديات صلاحيات كثيرة أخرى مثل الصحة والتعليم والكهرباء وألحقتها جميعها بحكومة الانتداب، ولم تقدم حكومة الانتداب أي مساعدة للبلديات العربية.فقد وصفت صحيفة فلسطين موقف سلطة الانتداب هذا من البلديات العربية في مقاله لها بتاريخ 4/ 6/ 1929 تحت عنوان «سوء نية الحكومة» بقولها: شلت الحكومة البلديات العربية وبعد ذلك جعلتها غير قادرة على الحركة أو العمل وأخذت جميع صلاحياتها (فلسطين، سوء نيه الحكومة، 4 كانون 1929، ص1) .وفي عام 1934 اصدرت سلطات الانتداب قانوناً للبلديات، أصبح فيما بعد المرجع الوحيد المعتمد، حيث كبَّل القانون صلاحيات البلديات ونشاطاتها، فمنح سلطات الانتداب ممثلة «...بالمندوب السامي وحاكم اللواء والقائم مقام، صلاحيات واسعة شملت مختلف الجوانب التنظيمية والتنفيذية لعمل البلديات... حيث لم يتبقَّ للبلديات سوى تنفيذ الخدمات الأساسية للسكان» (فلسطينيون 48، 2012) «وتنفيذ عدد محدود من الخدمات» (اشتيه، 2004، ص14) .وأعطى القانون كذلك سلطات الانتداب سلطة «الرقابة على أموال البلديات وسياستها المحلية» وأصبح القرار المالي خاضعاً لمصادقة السلطة الحاكمة (الناصر، 2013، ص9) .ومنح القانون حق الاقتراع للمستأجرين ما أدى إلى ازدياد اصحاب حق الاقتراع من اليهود (اشتيه، 2004، ص167) ويبدو بأن القانون الذي صدر عام 1934 ادخل فيه جميع التعديلات التي صدرت في المرسومين السابقين.

استخدمت سلطات الانتداب هذا القانون فيما بعد لازاحة حسين الخالدي عن رئاسة البلدية.فعند تشكيل المجلس البلدي في القدس بعد انتخابات عام 1934، عين دانيال اوستير اليهودي نائباً أول لرئيس البلدية وكان يتمتع بمكانة خاصة بناءً على اتفاق بين المندوب السامي وحسين الخالدي فكانت «هذه المكانة مصدراً للحساسية والخلافات العديدة بين الرئيس العربي ونائبه اليهودي» زادت في عام 1936 عندما أصبح الخالدي عضواً في اللجنة العربية العليا.وعندما خرج حسين الخالدي في إجازه في شهر آب 1936 نقل المندوب السامي صلاحياته إلى نائبه اليهودي اوستير وعندما عاد من إجازته ابعدته

سلطات الانتداب إلى جزيره سيشل في المحيط الهادي في 1 تشرين ثاني عام 1937، لكونه عضوا في اللجنة العربية العليا.(الناصر، 2013، ص 11–12) .واستمر اوستير يعمل قائماً بأعمال رئيس البلدية حتى آب 1938 (اشتيه، 2004، ص167) .

ولم يقتصر الأمر على إصدار القوانين فقط، بل هدفت سلطات الانتداب من إجراء الانتخابات عام 1927 إلى استبدال رؤساء البلديات وأعضائها المعينين إلى منتخبين، لأنها كانت تظن أن الجبهة المعارضة للحركة الوطنية المؤيدة لسياسة الانتداب، ستفوز بالانتخابات حيث كان هناك اعتقاد لدى الانجليز بأن «ازدياد عدد اليهود المهاجرين» إلى فلسطين «وتصاعد نفوذهم عن طريق المال وغيره من الوسائل والنشاط الذي كان يمارسه المعارضون المعروفون بميلهم للإنجليز وتعاونهم معهم، «في الدعاية واكتساب المزيد من الانصار والمؤيدين...» ولأن نتائج الانتخابات كانت مفاجئة للإنجليز «راحت سلطات الانتداب تعمل على عرقلة أعمال هذه المجالس البلدية وإثارة المشكلات في وجهها...كتحريض المكلفين بالتلكؤ» عن دفع الرسوم والضرائب للبلدية، «واشاعة الترهات والاباطيل ضدها، وحرمانها من القروض الحكومية، وتعرضها لتدخل جائر مستمر في شؤونها عن طريق حكام الألوية (البريطانيين) ، وساهم المعارضون وسائر أنصار الحكومة من العرب في عملية عرقلة أعمال المجالس البلدية وإقامة العقبات في وجه مشاريعها ومخططاتها.وعلى الرغم من فوز المرشحين الوطنيين في معظم المجالس البلدية فان الحكومة عينت رؤساء معظم البلديات من رجال جبهة المعارضة» (الغوري، 1973، ج 1، ص 92–93) .لإفشال البلديات العربية وإصابتها بالشلل، فقد أظهر أداء المجالس البلدية العربية حالة الضعف والوهن الذي نتج عن كون أعضائها ورؤسائها وصلوا لهذه المناصب بدعم وتأييد اليهود لهم في الانتخابات، كما هو الحال في بلدية يافا التي لم يلبِّ فيها المرشحون ما وعدوا الذين انتخبوهم به، عكس ما كانت تفعل البلديات اليهوديه فقد علقت فلسطين في افتتاحيتها تحت عنوان «مجلسنا البلدي: ماذا عمل حتى الآن؟ لا شيء! ماذا ننتظر أن يعمل؟ ...» بقولها: «يوم كانت الانتخابات البلدية حامية الوطيس في الثغر، كان كل مرشح يُمّني منتخبيه بالأماني والآمال، » وأضافت «...أن البلدة كلها قد علّقت آمالاً كبيرة على أعضاء المجلس البلدي الجديد المنتخب وصارت تترقب منهم إصلاحاً أكثر من الإصلاح الذي قام به المجلس القديم المعين ومهما يكنْ من الأمر فقد انقضى الآن أكثر من خمسة أشهر ولم نر للمجلس الجديد أثراً في الإصلاح على كثرة حاجة البلدة له...وبقاء يافا محرومة من كل ما تتمتع به البلاد الأخرى...عجب فاضح..» (فلسطين، مجلسنا البلدي: 11 تشرين الثاني 1927، ص1) ، فحالة الضعف التي اصابت البلديات العربية المختلطة منها بشكل خاص والبلديات العربية الأخرى بشكل عام كان سببه اختلاف الأعضاء المنتخبين

فيما بين (معارضين ومؤيدين) في المجالس غير المختلطة ووقوف المعارضين واليهود ضد الوطنيين في المجالس المختلطة، ما أدى إلى أضعاف البلديات وشللها عن أداء مهمَّاتها.

في الوقت الذي عملت فيه سلطات الانتداب جل وقتها على محاربة المجالس البلدية العربية لإفشالها وإظهارها عاجزة أمام الناخبين بحرمانها من جميع الامتيازات، كما مر معنا، لم تألُ جهداً في تقديم العون والمساعدة للبلديات اليهودية، فقد وصفت فلسطين موقف سلطة الانتداب هذا من البلديات العربية، ففي مقال لها تحت عنوان «بلدية تل أبيب رضى **الله** عنها» بتاريخ 20/ 7/ 1929 قارنت فيه بين ما كانت تعطيه سلطات الانتداب لبلدية تل ابيب من امتيازات وموقفها من البلديات العربية، فقالت: «تلاقي البدليات العربية..عناء كبيراً من الحكومة التي لم تكتف بأن حددت سلطة البلديات تحديداً أعجزها عن كل عمل نافع...» مقابل موقفها ومعاملتها لبلدية تل ابيب الذي كان مختلفاً تماما، واضافت الصحيفة «...معاملة الحكومة لبلدية تل ابيب لا يمكن وصفها بغير التحيز لليهود إذا ما قورنت بمعاملتها لبلدية يافا العربية» المجاوره لها.فقد عاملت سلطات الانتداب بلدية يافا بطريقة مختلفة تماماً، فقد «...سلخت الحكومة رسوم...المواد المشتعلة عن البلدية (بلدية يافا) ، وتعهدت بأن تدفع لها نظير ذلك 14 ألف جنيهاً سنوياً، غير أنها عادت فاستكثرت هذا المبلغ وانقصته إلى 3000 جنيه في عام 1927، ثم بعد ذلك إلى 1300 جنيه تدفع تحت قيود وشروط ولا تصرف إلا بمعرفة الدوائر الحكومية، وفي مقابل هذا العمل تجبر الحكومة البلدية على أن تدفع سنويا 5000 جنيه في أعمال لا علاقة لها بها.وألغت الحكومة أيضاً المحكمة البلدية في يافا لتحرم بذلك صندوق البلدية من الغرامات التي كانت لا تقل عن 1600 جنيهاً في العام.وتحرم الحكومة على بلدية يافا أن تعقد أي قرض مالي، وذلك حتى لا تسير في الإصلاحات التي وعد بها الأعضاء ناخبيهم إلا بقدم عرجاء! » هذا ما عاملت به سلطات الانتداب بلدية يافا العربية، بينما كانت معاملتها لبلدية تل ابيب اليهودية المجاوره لمدينة يافا مختلفة تماماً، وعلى النقيض من ذلك، فقالت الصحيفه: «اما في تل ابيب فقد كان الأمر عكس ذلك على خط مستقيم. كان أن الحكومة تركت البلدية حرة في تقرير ما تراه من الضرائب، كما أنها تركت لها محكمتها حتى بعد أن الغت محكمة بلدية يافا...، وزادت الحكومة على أفضالها فضلا آخر هو أنها أدانت (أقرضت) بلدية تل ابيب 45000 جنيهاً.ودارت الايام دورتها فاذا باللجنة التنفيذية الصهيونية تدخل في مفاوضات مع الحكومة وإذا بهذه المفاوضات ينتج... (عنها) تنازل الحكومة عن جميع الديون المطلوبة لها من البلدية اليهودية...! وقد كان على هذه البلدية المحبوبة دين آخر للجنة التنفيذية الصهيونية يبلغ 30.000 جنيهاً تنازلت عنه هذه اللجنة أيضا، ولم يبق على البلدية بعد ذلك غير القروض التي عقدتها من هنا

ومن هناك بتصريح من الحكومة وهي تبلغ مائتي ألف جنيه قدر لسدادها عشر سنوات، وقد نجد بعد عام أو عامين، إن لم يكن بعد شهر أو شهرين، ما يغري اللجنة التنفيذية (الصهيونية) بالدخول مع الحكومة في مفاوضات جديدة تكون نتيجتها أن تأخذ خزينة فلسطين على عاتقها تسديد ما انفقه اليهود على مدينتهم...من أموال دافع الضريبة العربي! هذا هو تضييق الحكومة على البلديات العربية، وتوسيعها على البلديات اليهودية.ويحار المرء في أن يجد في تباين المعاملتين المتناقضتين سبباً معقولاً غير ما تبرر به الحكومة موقفها من أن اليهود ينفقون ما تيسر لهم من المال على الإصلاح والتعمير، فيرصفون الشوارع وينشئون المنتزهات العامة، ويجعلون مدنهم وقراهم جنات تجري من تحتها الأنهار، بعكس المدن والقرى العربية التي لا تزال طرقها وعرة المسالك والتي تقوم فيها أكوام القاذورات إلى جانب كل طريق أمام كل منزل! وهذه الأقوال...لا تبرر موقف الحكومة بأي حال من الأحوال، لأن البلديات العربية لم يوسع عليها مثل التوسيع على البلديات اليهودية» (صحيفة فلسطين، بلدية تل ابيب رضي **الله** عنها...، 20 تموز 1929، ص1) .فقيام الحكومة بالكيل بمكيالين كان واضحاً وجلياً، كانت تقصده من إصدار هذه القوانين والمراسيم، حيث كانت تقصد منها تكبيل البلديات العربية بتطبيق القوانين عليها، في الوقت الذي لم تطبق فيه أيَّاً منها على البلديات اليهودية، بل على النقيض من ذلك قدمت للبلديات اليهودية كل الدعم والعون والمساعدة ما جعلها قادرة على تنفيذ المشاريع التي تبنَّتها ووعدت الناخبين بها.

الخلاصة:

خلصت الدراسة إلى أن سلطات الانتداب عملت منذ اللحظة الأولى لاحتلالها فلسطين على وضع الأنظمة والقوانين والسياسات التي تدعم وتثبت إنشاء الوطن القومي اليهودي في فلسطين، فعملت على تعيين صهاينة في المناصب العليا حيث كان صموئيل أبرزهم، الذي لم يألُ جهداً في تنفيذ الأهداف الصهيونية منذ وصوله فلسطين، كما عينت بنتويش سكرتيراً قضائياً ليقوم بدوره باصدار الأنظمة والقوانين لتثبيت اليهود وسلب الفلسطينين حقوقهم.كما استخدمت سياسة فرق تسد لتفريق الفلسطينين بين مؤيد للمجلس ومعارضين له، وقربت المعارضين منها حيث كانت هذه من أخطر السياسات التي انتهجتها سلطات الانتداب في فلسطين خلال تلك الحقبة، فعزلت كاظم الحسيني لوطنيته وعينت راغب النشاشيبي رئيساً للبلدية بدلاً منه لأنه قبل التعامل معها.

وخلصت الدراسة كذلك إلى أن إجراء الانتخابات البلدية في فلسطين عام 1927 وعام 1934 كانت لعبة غير نظيفة هدفت سلطات الانتداب من ورائها إلى ضرب الحركة الوطنية من جهة وإجبار بعض الفلسطينيين للعمل معها من جهة أخرى عن طريق إغرائهم

بالامتيازات والمناصب.ففوز المعارضة في انتخابات المجالس البلدية في المدن المختلطة والمهمة كانت بدعم أصوات اليهود، كما حرصت سلطات الانتداب على اختيار رؤساء البلديات من المعارضين للحركة الوطنية في البلديات التي فاز فيها الوطنيون بأغلبية المقاعد، بموجب الصلاحيات التي أخذها المندوب السامي في المرسومين (اللذين صدرا عام 1926 و1929) وقانون الانتخابات لعام 1934، فرغم فوز الوطنيين في الانتخابات التي حدثت مرتين في معظم المجالس إلا أن رؤساء البلديات المهمة لم يكونوا من الحركة الوطنية، بل كان معظمهم من المعارضين المدعومين من سلطات الانتداب والحركة الصهيونية.ولم يقتصر الأمر على اختيار معارضين في رئاسة البلديات المهمة، بل وضعت كذلك الأنظمة والقوانين التي تساعد في زيادة عدد الأعضاء اليهود في المجالس البلدية المختلطة، كما حدث في القدس ويافا وحيفا وطبريا وصفد والناصره.كما حاولت إشعال الخلاف وإثارة الفتن بين الاعضاء العرب المنتخبين داخل المجالس البلدية فقد دعمت بعض المعارضين في الانتخابات لتفتح المجال أمام فوز بعض الوطنيين، الأمر الذي أدى إلى إجبار المعارضين للاستمرار في التعامل والتعاون احيانا مع اليهود داخل المجالس ضد الوطنيين.فوجود الوطنيين والمعارضين داخل المجلس عمل على زيادة الخلاف والصراع بينهم داخله، وبالتالي استطاع اليهود تنفيذ السياسة التي يريدون.

وترى الدراسة أن الانتخابات البلدية شلّت الحركة الوطنية الفلسطينية، وزادت من تفريق الصف الوطني، فالمتتبع لها يجد أن سلطات الانتداب استخدمت الانتخابات كورقة لإبعاد الفلسطينين عن استخدام العنف وضرب وحدتهم، فأحد الأسباب التي جعلها تقدم على إجراء انتخابات عام 1934 كانت المظاهرات والاحتجاجات التي عمت فلسطين عام 1932 و 1933.في المقابل لم تع الحركة الوطنية بأن أسلوبها السلمي مع سلطة الانتداب لم يجد نفعاً، فقبلت المشاركة في الانتخابات البلدية رغم علمها بأن القانون والمرسومين اللذينْ أصدرتهما كانا لصالح اليهود وزادت من أعدادهم في البلديات، وأُدخلت معهم لهذه البلديات المعارضين حتى يسهل لليهود تنفيذ مخططهم في السيطرة التدريجية على البلديات والبلاد.كما أكدت الدراسة على أن سلطات الانتداب كانت تكيل بمكيالين في تعاملها بين البلديات العربية وبلديات اليهود، ففي الوقت الذي سلبت فيه من البلديات العربية الصلاحيات والامتيازات والموارد كافة، فإنها غضت الطرف عن البلديات اليهودية بل دعمتها مالياً.

وخلاصة القول إن ما جرى في عشرينيات القرن العشرين وثلاثينياته لم يختلف كثيراً عما هو عليه الحال الفلسطيني اليوم، بل هو صورة توضح ما يجري في حياتنا الراهنة وتحاكيه كأن التاريخ يعيد نفسه ولكن بصور مختلفة.

الهوامش:

1. يعد قانون البلديات العثماني لعام 1877 «الاساس التنظيمي لعمل البلدات» حيث «... كرس فصلين من فصوله وعلى امتداد خمس وثلاثين مادة... كيفية تشكيل المجالس» وترتيبها «وكيفية انتخاب اعضائها» (سمحه، 2011) فقد «حدد شروط تأسيس البلديات ووظائفها وزاد في اختصاص المجالس البلدية ورؤسائها وعمل على تغيير طريقة الانتخابات» بحيث أصبح يحق لكل مواطن «الترشح والانتخاب متى توفرت فيه الشروط اللازمة لذلك» ونص القانون كذلك على أن عدد أعضاء المجلس البلدي يتراوح بين ستة وأثنى عشر عضواً وذلك حسب عدد السكان (اشتيه، 2004، ص130) «.. على أن يبدل نصفهم كل سنه ويساعدهم في عملهم هيئة استشارية دائمة» مكونة من: مهندس، وطبيب، وكاتب التحريرات ومحاسب صندوق البلدية، ومأمور التفتيش، ومجموعة من خفر البلدية من عساكر وفراشين. ويتم انتخاب اعضاء المجلس البلدي لمدة سنتين تم تعديلها لاحقاً إلى «... أربع سنوات من قبل هيئة الاختيارية في محلات وحارات المدينة بالاكثرية» واعطى القانون كذلك «حق الانتخاب لكل شخص... يدفع (50) قرشاً» ضريبة ويركو (املاك) سنوياً (أبو بكر، ص 196–197) . كما اشترط القانون «في الناخب أن يكون مقيماً في المدينة» أو الحي الذي يسكن فيه (اشتيه، 2004، ص130) . كما أعطى حق الانتخاب لكل شخص بلغ عمره 25 عاماً (الناصر، 2013، ص2) . واشترط القانون على كل شخص يود ترشيح «... نفسه لعضوية المجلس ان يكون متمتعاً بالجنسية العثمانية» لمدة عشر سنوات قبل تاريخ ترشحه، وأن يكون قد تجاوز الثلاثين من عمره، «... وأن لا يكون موظفاً في سلك الجيش والضابطه والنيابة الشرعية ومتعهداً للبلدية في انفاذ المشاريع»، وأن يكون قد دفع (100) قرشاً ضريبه ويركو سنوياً (أبو بكر، 1990، ص197) ونص القانون على «أن يكون المرشح من اصحاب الاملاك في المدينة او القصبه (الحي) المقيم فيه... وأن لا يكون قد حكم عليه بحبس سنه واحدة... وأن لا يكون مشهوراً بسوء الاحوال ورداءة السلوك.. » ويعين رئيس البلدية من قبل الدولة من بين الأعضاء المنتخبين «ويتقاضي راتباً من عائدات البلدية». أما عمل باقي الاعضاء يكون فخرياً (اشتيه، 2004، ص 130–131) ويجب على المنتخب أن يكون متحدثا اللغة التركية (سمحه، 2011) وبعد إجراء الانتخابات ترفع اسماء الاشخاص الفائزين في الانتخابات إلى الاستانه للمصادقة عليها ليتم تعيين رئيس المجلس من بين الأعضاء الناجحين في الانتخابات (أبو بكر، 1996، ص 197–198) .

2. خلطت كثر من الدراسات بين الحركة الوطنية واللجنة التنفيذية التي انبثقت عن المؤتمرات الفلسطينية السبع. ويأتي هذا الخلط كون موسى كاظم الحسيني ترأس جميع المؤتمرات الفلسطينية واللجان التنفيذية التي انبثقت عنها، وفي نفس الوقت كان يعتبر زعيم البلاد دون منازع وقائداً للحركة الوطنية التي تشكلت من الجمعيات الاسلامية المسيحية والمجلس الاسلامي الاعلى كما سيأتي لاحقاً. وبالتالي فان قيادة موسى الحسيني لهما جعل كثير من الكتاب يخلطون في تعريفهما للحركة الوطنية. وهكذا، فان الدراسة حددت الحركة الوطنية أو المجلسيين بالجمعية الاسلامية المسيحية والمجلس الاسلامي الاعلى.

3. هاجمت صحيفة فلسطين المجلسيين في عدة مقالات بشكل غير مباشر ولكنها بدأت في النصف الثاني من عام 1927 أي بعد الانتخابات البلدية بمهاجمتهم بشكل مباشر، فقد هاجمتهم في عدة مقالات تحت عنوان "المجلسين الجناة" كان أولها العدد الذي صدر بتاريخ 19 آب واستمرت للمزيد انظر الاعداد التاليه: (صحيفة فلسطين، المجلسيون الجناة!، 19 آب 1927، ص1 وفلسطين، المجلسيون الجناة! 2، 23، آب 1927، ص1)
.

4. يعد شيخ مجاهدي فلسطين «وكبير شهدائها» ولد في القدس عام 1853 وتوفي عام 1934م تخرج من معهد الادارة العثماني ويعتبر ثالث طالب عربي يتخرج من هذا المعهد، تقلد عدة مناصب خلال الحكم العثماني، وعين خلال الاحتلال البريطاني لفلسطين رئيسا لبلدية القدس حتى عزل عام 1920، وترأس جميع المؤتمرات الفلسطينيه (الدباغ، 1991، ج 10، القسم الثاني، ص–375 376) ويعتبر زعيم البلاد الأول (الغوري، 1973، ج1، ص79) وكان موضعا للثقه من جميع الاحزاب، سقط على الأرض أثناء مظاهرة يافا عام 1933 جراء ضربات البوليس، واغمى عليه» التزم الفراش على أثرها حتى توفاه الله يوم 25 آذار عام 1934 ليلة عيد الاضحى (الدباغ، 1991، ج 10، القسم الثاني، ص 375–376) متأثراً بجراحه بعد ستة أشهر من المظاهرة عن عمر 84 عاماً (غربيه، ص81) .

5. ولد في القدس عام 1897 وتوفي عام 1974. درس في الازهر واتصل بالشيخ رشيد رضا في مصر. دخل المدرسة العسكرية لضباط الاحتياط في استنبول وتخرج منها ضابطاً، انتخب مفتيا للقدس عام 1921 خلفا لابيه واخيه وانشأ المجلس الاسلامي الاعلى وانتخب رئيسا له عام 1922، كان من مؤسسي الحركة الوطنية الفلسطينية وأصبح زعيمها فيما بعد حيث قاد النضال ضد اليهود والبريطانين في فلسطين، وانتخب رئيسا للجنة العربية العليا التي قادتت الاضراب الكبير عام 1936 (الدباغ،

1991، ج 10، القسم اثاني، ص 400–401). كان يتولى قيادة الحركة الوطنية في الخفاء ومن خلال المجلس الاسلامي الاعلى ومركز الافتاء (الغوري، 1973، ج 2، ص 58).

6. ذكرت بيان الحوت أن رئاسة البلدية في القدس بدأت عام 1864 والصحيح أنها بدأت عام 1863 للمزيد أنظر (أمين أبو بكر ص197 والناصر، 2013، ص3 واشتيه، 2004، ص165) ، وذكرت الحوت أن عائلة الحسيني استلمت رئاسة البلدية ست مرات قبل الاحتلال البريطاني.

7. ولد في مدينة القدس عام 1880 وتوفي عام 1951، درس الهندسة في الجامعة العثمانية في الاستانه، انتمى إلى جميعة الإتحاد والترقي وكان عضواً في مجلس النواب العثماني بعد انتمائه للجمعية وظل في هذا المنصب حتى عام 1918. اختارته سلطات الانتداب لقيادة المعارضة فعينته سنة 1920 رئيساً لبلدية القدس بعد عزلها موسى كاظم الحسيني، حيث كانت تقصد من هذا التعيين ضرب الحركة الوطنية وتعيين شخص ينفذ سياستها وأهدافها، كما هدفت من هذا التعيين تعزيز الصراع والخلاف والتنافس بين الفلسطينيين (علوش، 1979، ص57) ، فعينته في هذا المنصب لأنه الوحيد من القيادات الفلسطينية الذي قبل أن يحلَّ مكان موسى كاظم الحسيني في رئاسة البلدية. حيث يتضح لنا ذلك من تعرفنا على طبيعة حياته وطباعه، فقد ذكر واصف جوهريه أحد اصدقائه الذين عايشوه، بقوله: «... كان راغب بك لما عُرف عنه من كرم وبذخ وميل للطرب والمسرات.. يقضي أيامه في بيت خليلته، التي أصبحت زوجته فيما بعد اليهودية أم منصور كانت يهودية فرنسية... كانت.. تسكن بيتاً خاصاً في شارع يافا» ويصف كيف كان يقضي الأوقات معه في بيته بقوله: «طلب مني أن أعلمه العزف على العود، وكنا نقضي الساعات الطوال نشرب العرق (الخمر) ونتناول الغذاء ونقضي القيلوله» (نصار، 2005، ص 296–297) . ويصف في مكان آخر كيف كانت علاقته مع المسؤولين في سلطة الانتداب قائلاً: «إني أذكر جيداً عندما عُيّن رئيساً لبلدية القدس كان لم يزل يحتفظ بتلك العربة التي يجرها الحصان الإنكليزي فكان... يأخذني إلى مخزن بيت صليل الواقع في شارع يافا... كان يأخذ في عربته على سبيل الإعارة كمية من التحف من صنع يهود اليمن في معمل بيت صليل المشهور في المصنوع من الفضة والنحاس ومزهريات وشمعدانات وأوانٍ للسكاكر، وبلابل للسيجاره وغيرها وكنت وإياه عند وصولنا إلى بيت والده الشيخ رشيد نرتب هذه التحف في الصالة باعتبارها أنها من بعض أثاثه. وقد بدأ حال تعيينه (رئيساً للبلدية) بإقامة الحفلات النادرة في هذا البيت لأعظم موظفي الانتداب البريطاني. فكان (بيته) مجالس أُنس فريدة تضم شخصيات بارزة من المحتلين وزوجاتهم ورؤساء الدوائر

انكليزاً وعرباً ويهوداً. وعندما تنظر سيدة إلى تحفة من هذه التحف يشير إليَّ بنظرة سرية. فاحتفظ فوراً بالتحفة بعدما أحصل منه على أسم تلك السيدة، وثاني يوم من الحفلة أذهب بنفسي وأقدم لها في بيتها تلك التحفة من راغب بك كهدية متواضعة للذكرى... » (نصار، 2005، ص 322–323) . فهذه الصفات تؤكد على أن اختياره لهذه القيادة لم يكن عبثاً بل كان مقصوداً، لأنه كان غارقاً في الملذات، ولأنه كان يحب الجاه والنفوذ، ولأنه لم يكن منافساً قوياً للقيادات الفلسطينية المعروفه حينها، فلم يجد أمامه سوى حكومة الانتداب والحركة الصهيونية لتحقيق مبتغاه في الحصول على الجاه والنفوذ والزعامة، وبالتالي فقد كان حريصاً على تنفيذ سياسية الانتداب ومهادنته.

فبالاضافة إلى دعوته لليهود والإنجليز والمتعاونين إلى بيته ومصادقتهم، كان حريصاً على حضور جميع الاحتفالات التي كان يدعى لها حتى لو كانت مخالفة لقرارات القيادات الفلسطينية وإجماعها، ففي عام 1925م عندما حضر بلفور إلى فلسطين لافتتاح الجامعة العبرية في القدس أضربت فلسطين ودعت اللجنة التنفيذية إلى عدم المشاركة في الاحتفالات التي ستقام للورد بلفور أو مقابلته بصورة رسمية أو خاصة، «ولم يشذ من أبناء فلسطين... » عند افتتاح الجامعة العبرية في 1 نيسان 1925، سوى «.. راغب النشاشيبي رئيس بلدية القدس وعلي جار الله القاضي في محكمة الاستئناف». (الحوت، 1986، ص 192–193) إضافة إلى موظفين وبضعة أفراد من شيوخ البلاد تحدوا فيه قرار اللجنة التنفيذية مقاطعة بلفور وحضور مهرجان افتتاح الجامعة العبرية، ما أدى إلى تعرض رئيس البلدية إلى الانتقاد والتعليقات العدائية من الأوساطة الوطنية (الدباغ، 1991، ج 10، القسم الثاني، ص260). .

ويبدو أن خلاف النشاشيبي مع الحاج أمين الحسيني ومعارضته له كانت – كما صرح أمام الكلونيل كيش Kish التابع للوكالة اليهودية– أقوى بكثير من معارضة الصهاينة أنفسهم وقد أدرك النشاشيبي– كما يبدو مع المعارضة– أن الوطن القومي اليهودي قد تأسس، وقد وقف مع النشاشيبي في صف المعارضة "معظم ملاك الأراضي من الفلسطينيين ممن تورطوا في صفقات بيع الأراضي لليهود، .. ومن بينهم أفراد من أسرته" (فيصل، 2012، ص90) . وهكذا نلاحظ أن حكومة الانتداب اختارته لرئاسة بلدية القدس ولقيادة المعارضة، ودعمته لأنه وافقها وقبل التعامل معها.

8. ستورز هو أول حاكم عسكري للقدس كان صهيونياً «فكراً وعملاً « (الحوت، 1986، ص78، 90) .

9. الراجح أن موسى كاظم الحسيني أجبر على الاستقاله وعزل من منصبه، ما أدى إلى اختلاف الآراء حول كونه أُقيل أو استقال أو عزل أو تنحى، فقد ذكر بعضهم أنه استقال (نصار، 2005، ص306) وقال آخرون أنه أقيل (حمدان، 2008، ص363 وفيصل، 2012، ص43 والناصر، 2013، ص4) . وذكر آخرون أنه تنحى (جرار، 1992، ص31) وذكر اميل الغوري مرة أنه عزل ومره اخرى أنه استقال (الغوري، 1973، ج 1، ص80، 202) . ويستنتج مما سبق أنه أجبر على التنحي والاستقاله لأنه رفض الانصياع لما تمليه عليه الحكومة.

10. ذكرت بعض الدراسات أن الجنرال بولز هو الذي عزل أو أقال أو أجبر موسى الحسيني على الاستقاله (أنظر حمدان، 2008، ص363) ولكن الراجح أن الذي خاطب موسى الحسيني واقاله هو الجنرال ستورز، فقد أوصى للجنرال بولز بأقالة موسى كاظم الحسيني عن رئاسة البلدية، "فقد خيره حاكم القدس العسكري (ستورز) بين رئاسة البلدية والزعامة الوطنية... " وتم اختيار "... راغب بك النشاشيبي، الذي قبل العرض البريطاني على الفور.. " (المهتدي، 2003، ص193) .

11. جرت انتخابات المجلس الاسلامي الشرعي الأعلى الاولى عام 1922 وقد انتخب الحاج أمين الحسيني من القدس رئيسا له، وجرت انتخابات المجلس الثانيةعام 1926 حيث كانت المعركة الانتخابية بين المجلسيين والمعارضين وقد فاز فيها الحاج أمين الحسيني والحركة الوطنية (الحوت، 1986، ص 206–207)، أي قبل عقد الانتخابات البلدية بأقل من عام.

12. أي أن اليهود نزلوا بقائمة واحدة ضمت أربعة أسماء هي عدد المقاعد المخصصة لليهود في القدس.

13. ذكر سابقاً أن أعداد أصوات اليهود في القدس بلغ 1218 صوتاً (Ibrahim,1994, p90- p91) وبالتالي من الممكن أن يكون الخطأ مطبعياً، والراجح أن يكون الرقم قد تراوح بين 1200–1250.

14. ذكرت دراسات بأن سليمان طوقان كان من المعارضين (الحوت، 1986، ص299 والغوري، 1973، ج1، ص201 والمصري، 2014) وذكر آخرون أنه من الوطنين، ولكن الراجح أنه كان من المعارضين، وقد أكد د. حسني المصري أحد المهتمين بشأن بلديه نابلس، أنه وأحمد الشكعه وطاهر المصري كانوا من المعارضين للمجلس، ولكن معارضتهم لم تكن كما كان عليه الحال في باقي المدن الفلسطينية الأخرى (المصري، 2014) .

15. صدر الكتاب الابيض عام 1930، إلا أن الحركة الصهيونية اعترضت عليه ما أدى إلى رجوع سلطة الانتداب عنه واصدرت بدلاً منه كتاباً آخر عام 1931 اسماه العرب الكتاب الاسود (الحوت، 1986، ص 239–242) .

16. الطباعة لم تكن واضحة ولكن الراجح أن الكلمة كانت تعني الفين.

17. المقصود أعداد جميع اليهود وليس المسموح لهم بالانتخاب.

18. الاعداد المذكوره ليست صحيحه ولا دقيقه لأن عدد الناخبين المسلمين عام 1927 كان أكثر من 1200 وكان عدد المسيحيين 744 واليهود 1218، فليس من المنطق أن تكون زيادتهم خلال 7 سنوات قد بلغت هذا العدد فقط والراجح أن الاعداد المسموح لهم بالانتخاب من المسلمين والمسيحيين واليهود في القدس كما ذكرته صحيفة فلسطين بتاريخ 14 آب 1934 تحت عنوان تقسيم القدس إلى مناطق انتخابيه، كما أن هناك ضرورة للتفريق بين أعداد السكان وأعداد الذين سمح لهم بالانتخابات.

19. المقصود أنه لم ينزل منافسين لهم في الانتخابات في الدوائر التي رشحوا فيها من طائفتهم.

20. كتبت في فسطين مره أبو سخا ومرة أخرى أبو سخى.

21. كتبت في صحيفة فلسطين نقا ع.

المصادر والمراجع:

1. أبو بكر، أمين مسعود (1996) ، ملكية الأراضي في متصرفية القدس 1858 – 1918، الطبعة الأولى، مؤسسة عبدالحميد شومان، عمان، 1996.
2. Ibrahim, Jamal Muhammad (1994) . Palestinian attitudes and reaction towards the policies of the British mandate and Zionist activities in the 1920s as reflected in the contemporary Palestinian Arabic press, with special emphasis on Filastin newspaper, A thesis submitted of the requirements for the degree of doctor of philosophy, Arabic and Islamic studies, department of Semitic studies, the University of Sydney, NSW, .Australia, 1994
3. اشتيه، محمد واسامه حباس (2004) ، البلديات وهيئات الحكم المحلي في فلسطين النشأة والوظيفة ودورها في التنمية الاقتصادية، المجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والاعمار (بكدار) الطبعة الاولى، شركة مطبعة ادكيدك، الرام، 2004.
4. اصاف، يوسف وارحيل اسعد (1934) ، بيان إلى جمهور الناخبين الكرام، صحيفة فلسطين، 10 آب 1934، العدد 137-2710، ص3.
5. بلديه نابلس (الوثيقه الاولى) ، حاكم قضاء نابلس، 5/ 2/ 1925.
6. بلدية نابلس (الوثيقه الثانيه) ، حاكم قضاء نابلس، رقم (30/ 14/ 2/ 15) ، 23/ 2/ 1925.
7. جباره، تيسير (1998) ، تاريخ فلسطين، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، أيلول 1998.
8. جرار، حسني ادهم (1992) ، شعب فلسطين امام التأمر البريطاني والكيد الصهيوني 1920 – 1939، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1992.
9. حمدان، محمد سعيد، وآخرون، فلسطين والقضية الفلسطينية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الثالثة، 2008.
10. الحوت، بيان نويهض، (1986) القيادات والمؤسسات السياسية في فلسطين 17-19 1948، دار الهدى للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، 1986.
11. دروزه، محمد عزة (1993) ، مذكرات محمد عزة دروزه سجل حافل بمسيرة الحركة العربية والقضية الفلسطينية خلال قرن من الزمن 1305هـ– 1404هـ/ 1887م – 1984م، المجلد الأول، الطبعة الأولى، دار الغرب الاسلامي، بيروت، لبنان، 1993.

12. الدباغ، مصطفى مراد (1991) ، بلادنا فلسطين، الاجزاء 7، 10، دار الهدى، كفر قرع، 1991.

13. السكاكيني، خليل (1922) ، كذا انا يا دنيا: يوميات خليل السكاكيني، أعدتها للنشر هالة السكاكيني، المطبعة التجارية، القدس، 1955.

14. سمحه، عمر (2011) ، النظام المحلي الفلسطيني – هل من تقاليد انتخابية؟ دنيا الرأي، http:// pulpit. alwatanvoice. com/ content/ print/ 224513. html .2011 /4 /6

15. سمور، زهدي عبد المجيد (2003) ، تاريخ العرب المعاصر، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان 2003.

16. طوقان، طارق (2001) ، تقرير حول اللامركزية والحكم المحلي في فلسطين، الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق الانسان، رام الله، أيار 2001.

17. العارف، عارف (1986) ، المفصل في تاريخ القدس، مطبعة المعارف، الطبعة الثانية، القدس، 1986.

18. علوش، ناجي (1979) ، المقاومة العربية في فلسطين (1917 – 1948) ، الاسوار للطباعة والنشر، عكا، 1979.

19. العويسي، عبد الفتاح (1992) ، جذور القضية الفلسطينية 1799 – 1922، الطبعة الثانية، دار الحسن للطباعة والنشر، الخليل، 1992.

20. العويسي، عبد الفتاح (1992) ، اضراب فلسطين عام 1936: دراسة في الأسباب، الطبعة الثانية، دار الحسن للطباعة والنشر، الخليل، آذار 1992.

21. غربية، عز الدين، قصة مدينة يافا، سلسلة المدن الفلسطينية (1) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دائرة الاعلام والثقافة لمنظمة التحرير الفلسطينية، تونس، (د. ت) .

22. الغوري، اميل (1973) ، فلسطين عبر ستين عاما، ج 1 و2، دار النهار للنشر، بيروت، لبنان، 1973.

23. فروجي، يوسف جورج (1934) ، بلدية القدس، صحيفة فلسطين، ص3، العدد 150- 2723، 23 آب 1934.

24. فلسطينيو 48 (2012) ، البلديات، لندن، 28/ 10/ 2012.
http:// www. pls48. net/ ?mod=articles&ID=1152212

25. فيصل، نعمان عبد الهادي (2012) ، الانقسام الفلسطيني في عهد الانتداب البريطاني وفي ظل السلطة الوطنية الفلسطينية (دراسة مقارنه) ، رسالة ماجستير قدمت استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الأزهر، غزه، فلسطين، 2012.

26. Kayyali, Abdul – Wahhab Said (No date) , Palestine A Modern History, First Edition, Third World Centre for Research and Publishing, London. (No date) .

27. كيالي، ماجد (2011) ، الصراع على القيادة والسياسة في الساحة الفلسطينية، المستقبل الأحد، كانون ثاني 2011، العدد 3877، نوافذ، ص12.

28. محيسن، تيسير (2010) ، الحركة الوطنية الفلسطينية قبل النكبة: جدل الهوية والتمثيل السياسي، جريدة حق العودة، العدد 45، 2010.

29. المدلل، وليد (2013) ، الاستيطان اليهودي في القدس إبان الانتداب البريطاني، بحث قدم في الجلسة الثالثة من المؤتمر الدولي الأول لنصرة القدس، انعقد في القدس المحتلة وغزه وبيرت في الفترة الواقعة بين 6-7 حزيران 2007، موقع اللواء توفيق الطيراوي، http:// www. tirawi. ps/ ar/ palestine/ 4305. html .2007

30. المصري، حسني فهمي محمد (2014) ، مواليد عام 1935 في نابلس، احد المهتمين بشأن بلدية نابلس، جرت المقابلة عبر الهاتف بتاريخ 25/ 2/ 2014.

31. المهتدي، عبله (2003) ، القدس والحكم العسكري البريطاني (1917-1920) ، دار الشروق، رام الله، 2003.

32. الناصر، معتصم (2013) ، بلدية القدس والصراع السياسي 1918 – 1948، دائرة التاريخ، كلية الآداب، جامعة القدس – القدس، 2013، بحث غير منشور

33. نصار، عصام وتماري، سليم (2005) القدس الانتدابية في المذكرات الجوهرية: الكتاب الثاني مذكرات الموسيقى واصف جوهرية 1918-1948، مؤسسة الدراسات المقدسية، 2005.

34. الوليدي، محمد (2012) ، هؤلاء اضاعوا فلسطين – راغب النشاشيبي، مجلة الراصد العربي، 10 ابريل 2012. http:// al- rassed. blogspot. co. il/ 2012/ 04/ 2. html

أعداد صحيفة فلسطين:

1. المجلسيون الجناة! العدد 55-1007، 19 آب 1927، ص1.
2. المجلسيون الجناة! 2، العدد 56-1008، 23 آب 1927، ص1.
3. مجلسنا البلدي: ماذا عمل حتى الآن؟ لا شيء! ...، العدد 79-1031، 11 تشرين الثاني 1927، ص1.
4. بلدية تل ابيب رضى الله عنها...، العدد 55-1216، 20 تموز 1929، ص1.
5. سوء نية الحكومة تسجله هيئة رسمية، العدد 88-1148، 4 كانون الثاني 1929، ص1.
6. حول قانون (السلطات المحلية) : خطوه في سبيل الحكم الذاتي... العدد 9-1170، 29 آذار 1929، ص1.
7. في انتخابات بلدية القدس، العدد 127-2700، 27 تموز 1934، ص5.
8. بلدية الخليل وبلدية الرمله: موعد الانتخابات البلدية في الناصره، العدد 127-2700، 27 تموز 1934، ص5.
9. نتيجة الانتخابات البلدية في صفد، العدد 127-2700، 27 تموز 1934، ص5.
10. بلدية غزه وتثبيت اعضائها: كلمة إلى فخامة المندوب السامي، العدد 128-2701، 28 تموز 1934، ص3.
11. نتيجة الانتخابات البلدية بالناصره، العدد 129-2702، 29 تموز 1934، ص5، .
12. الانتخابات البلدية في جنين، العدد 135-2708، 5 آب 1934، ص7.
13. الترشح لعضوية بلدية حيفا: عضو عربي والاعضاء اليهود بالتزكية، العدد 136-2709، 7 آب 1934، ص4.
14. انتخابات مجلس بلدية حيفا، العدد 136-2709، 7 آب 1934، ص4.
15. نتيجة الانتخابات البلدية بجنين العدد 138-2711، 9 آب 1934، ص5.
16. رئيس ونائب رئيس بلدية غزه، العدد 139-2712، 10 آب 1934، ص5) .
17. المرشحون المسيحيون لبلدية حيفا، العدد 141-2714، 12 آب 1934، ص7.
18. كلمة شكر من سعادة رئيس بلدية حيفا، العدد 141-2714، 12 آب 1934، ص7.
19. تضحيات شريفه في انتخابات البلدية، العدد 141-2714، 12 آب 1934، ص7.

20. تقسيم القدس إلى مناطق انتخابية، العدد 142-2715، 14 آب 1934، ص2.

21. نتيجة انتخابات بلدية طولكرم، العدد 142-2715، 14 آب 1934، ص5.

22. اليوم يجري الانتخاب في حيفا: فاحسنوا الاختيار لتحسين النتيجه، العدد 144-2717، 16 آب 1934، ص5.

23. نتيجة الانتخابات البلدية في حيفا، العدد 145-2718، 17 آب 1934، ص5.

24. انتهاء الانتخابات البلدية بحيفا: في الساعة التاسعة مساء امس، العدد 145-2718، 17 آب 1934، ص5.

25. بلدية يافا، العدد 146-2719، 18 آب 1934، ص7.

26. بلدية اللد، العدد 146-2719، 18 آب 1934، ص7.

27. انتخابات عكا، العدد 146-2719، 18 آب 1934، ص7.

28. حول انتخابات بلدية القدس: حديث لوكيل رئيس اللجنة التنفيذية، العدد 146-2719، 18 آب 1934، ص7.

29. رسالة الناصره: في البلدية، العدد 150-2723، 23 آب 1934، ص8.

30. دور التسليم في بلدية الناصره، العدد 153-2726، 26 آب 1934، ص10.

31. عوده رئيس بلدية نابلس، العدد 156-2729، 30 آب 1934، ص5، .

32. اليهود ونيابة رئاسة بلدية حيفا، العدد 159-2732، 2 أيلول 1934، ص7.

سياسة الرئيس أوباما تجاه القضية الفلسطينية 2009 – 2012 *

د. صلاح مصلح أبو ختلة **

* تاريخ التسليم: 12/ 4/ 2014م، تاريخ القبول: 12/ 5/ 2014م.
** أستاذ مشارك/ فرع رفح/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى فهم طبيعة السياسة الخارجية الأمريكية تجاه القضية الفلسطينية 2009–2012م، حيث تتناول فترة الولاية الأولى للرئيس الأمريكي باراك أوباما. وسعت الدراسة إلى معرفة مدى التوافق بين خطابات أوباما وسياساته تجاه القضية الفلسطينية. وتناولت الدور الأمريكي في المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية، واعتمدت الدراسة على منهج تحليل النظم الذي يستند إلى دائرة ديناميكية في التفاعل بين مدخلات النظام ومخرجاته والتغذية الراجعة التي تربط المخرجات بالمدخلات في صورة ديناميكية مستمرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الرئيس باراك أوباما في سياسته الخارجية تجاه القضية الفلسطينية لم يستطع أن يخرج عن سياسة الإدارات الأمريكية السابقة، بل كان منحازاً بشكل كامل وواضح تجاه إسرائيل، عكس التوقعات التي كانت تشير إلى أنه سيحدث تغييراً جوهرياً في السياسة الخارجية الأمريكية عقب تولي أوباما الحكم، وتحديداً بعد خطابيه في أنقرة وجامعة القاهرة، كما أن مهمش المناورة أمام الرئيس الأمريكي محدود في تغيير السياسة الخارجية، ذلك بسبب وجود مؤسسات وجماعات مصالح قادرة على الضغط والتأثير في صناعة القرار.

President Obama's Policy towards the Palestinian Issue 2009- 2012

Abstract:

The study aims at understand the nature of the U. S. foreign policy towards the Palestinian issue over the period 2009- 2012, which represents the first presidential period of the U. S. president Barack Obama. It tries to understand the extent of the compatibility between Obama's statements and policies towards the Palestinian issue. It also discusses the U. S. role in the Palestinian- Israeli peace negotiations, depending on the system analysis approach which is based on the interactions between the system's inputs, outputs and the feedback that links them in a dynamic way. The study concludes that Obama's policy towards the Palestinian issue is not different from previous U. S. administrations; furthermore, he was clearly biased towards Israel in contrast with the expectations that there would have been an essential change in the U. S. policy under Obama's rule, especially after his speech in Cairo and Ankara. In U. S. there are institutions and lobbies that are able to pressurize and influence the president and decision makers.

مقدمة:

شكلت انتخابات الرئاسة الأمريكية أواخر العام 2008م حدثاً مهماً لدول الشرق الأوسط، ذلك لكونها ستنهي حقبة 8 سنوات من حكم الرئيس الأمريكي السابق جورج بوش الابن، الذي صاغ العلاقات والمعادلات مع دول الشرق الأوسط بشكل صفري تصادمي، ونمى حالة الكراهية المتبادلة بين شعوب المنطقة والشعب الأمريكي، في ظل حربه على الإرهاب التي ألصقها بالإسلام والمسلمين.

فتطلعت الشعوب العربية إلى تلك الانتخابات على أمل التحول في سياسة الولايات المتحدة الأمريكية المنطقة، وإنهاء حقبة وصلت فيها العلاقات إلى حد العداء والكراهية، وإعادة صياغة العلاقات مع الدول العربية على أساس من التفاهم والتقدير لشعوبها واحتراماً لكيانها وخصوصيتها الثقافية والدينية، وإلغاء ما نسبه إليها سلفه من اتسامها بالإرهاب.

فكان وصول الرئيس الأمريكي باراك أوباما ذي الأصول الأفريقية، الابن لأب مسلم وأم مسيحية، والمطلع على الثقافة الإسلامية، كبادرة أمل في موقف أكثر عدالة وحيادية في المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية، بما يمكن من إيجاد حل عادل للقضية الفلسطينية، وبخاصة بعد خطابي التسامح والتقارب في أنقرة والقاهرة الذي ألقاهما مخاطباً العالم الإسلامي في عام 2009م بشكل عام، والشعب الفلسطيني بشكل خاص بوعده في إنهاء معاناة الشعب الفلسطيني وحل الصراع.

أهمية وأهداف الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. تسلط الدراسة الضوء على موقف إدارة الرئيس الأمريكي باراك أوباما في ولايته الأولى تجاه القضية الفلسطينية.

2. تكشف الدراسة حقيقة الدور الذي أدَّته إدارة الرئيس باراك أوباما في المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية.

3. توضح مدى تطابق السلوك مع الشعارات التي رفعها أوباما في خطاباته السياسية تجاه العالم العربي والإسلامي وعلى رأسها القضية الفلسطينية.

4. تبين حجم الاختلاف أو التشابه في سياسة الرئيس باراك أوباما تجاه القضية الفلسطينية عن السياسات الأمريكية السابقة.

فرضية الدراسة:

تفترض الدراسة أن السياسة الخارجية الأمريكية في فترة الرئيس باراك أوباما تجاه القضية الفلسطينية لم تختلف عن سياسة الإدارات الأمريكية السابقة، عكس التوقعات التي كانت تشير إلى أنه سيحدث تغييراً جوهرياً في السياسة الخارجية الأمريكية عقب تولي أوباما الحكم، وتحديداً بعد خطابيه في أنقرة وجامعة القاهرة.

كما تفترض الدراسة أن مهمش المناورة أمام الرئيس الأمريكي محدود في تغيير السياسة الخارجية، ذلك بسبب وجود مؤسسات وجماعات مصالح قادرة على الضغط والتأثير في صناعة القرار.

منهجية الدراسة:

تستند الدراسة في منهجيتها على منهج تحليل النظم «اقتراب ايستون»، والتي تقوم فكرته على النظام كإطار تحليلي بما تتضمنه من علاقات ومفاهيم نظرية لها دلالات تطبيقية، تبدأ في دائرة ديناميكية بالمدخلات وتنتهي بالمخرجات، وتقوم عملية التغذية الراجعة للمخرجات على المدخلات، أي تتدفق المخرجات بصورة تغذية راجعة على المدخلات، وهي بذلك تربط مدخلات النظام السياسي بمخرجاته في صورة ديناميكية مستمرة للنظام (Easton: 1965,48) .

إن السياسة الخارجية الأمريكية بها ارتباط وثيق بين ما السياسة الداخلية والسياسة الخارجية، والتي تؤثر فيها العديد من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في صنع القرار، فعلى مستوى صناعة القرار الخارجي يؤدي البيت الأبيض ممثلاً بالرئيس ومستشاريه، ووزارة الخارجية ووزارة الدفاع، والكونجرس الأمريكي دوراً مؤثراً في توجيه وتنفيذ السياسة الخارجية الأمريكية، كما تؤدي جماعات المصالح والضغط وعلى رأسها اللوبي الصهيوني دوراً كبيراً في التأثير على هذه المؤسسات.وعندما وصل باراك أوباما لسدة الحكم، وصل وفق فلسفة ومنظور التغيير في السياسة العامة الأمريكية داخلياً وخارجياً، لإعادة إحياء الوضع الداخلي الأمريكي، وإصلاح ما أُفسد في العلاقات الخارجية خصوصاً في منطقة الشرق الأوسط في عهد سلفه بوش مع دول المنطقة بشكل عام، والفلسطينيين بشكل خاص، ذلك لأن السياسية الامريكية تجاه القضية الفلسطينية تقوم على محددات داخلية وخارجية عدة، تشمل الرأي العام وفكره، وجماعات الضغط، وبخاصة جماعات

الضغط الصهيونية ونفوذها السياسي القوي في واشنطن، بالإضافة إلى عامل النفط، والكيان الإسرائيلي ودوره كقاعدة استراتيجية في المنطقة (إلويتز: 1996، 147–193).

أولاً- محددات السياسة الخارجية الأمريكية تجاه الشرق الأوسط:

تؤدي العديد من المحددات دوراً مهماً في توجيه السياسة الخارجية الأمريكية وصنعها، تجاه الشرق الأوسط بشكل عام، والقضية الفلسطينية بشكل خاص.وتتنوع هذه المحددات بين محددات داخلية ومحددات خارجية، **لكن سنطرح أهم المتغيرات المؤثرة في سياسة الولايات المتحدة الأمريكية تجاه القضية الفلسطينية، وهي:**

1. العلاقات الأمريكية العربية:

بدأت العلاقات الأمريكية العربية تتطور منذ منتصف القرن العشرين، أي بعد نهاية الحرب العالمية الثانية 1945م، واستقلال العديد من الدول العربية، لتصبح بعد اكتشاف النفط العربي أكثر فاعليةً وتطوراً.وقد حددت الولايات المتحدة الأمريكية نقاطاً رئيسة وجهت سياستها تجاه المنطقة العربية، والتي تشكل برمتها المصالح الأمريكية في المنطقة، **هذه النقاط تتمثل في:**

أ. **النفط العربي**: شكل الشرق الأوسط، وخاصة دول الخليج العربي مصدر البترول الرئيس للولايات المتحدة، فهو شريان الحياة للنشاط الاقتصادي الأمريكي في العالم.فقد أوضح أحد تقارير لجنة الميزانية بالكونجرس الأمريكي مدى أهمية بترول الخليج بالنسبة للولايات المتحدة، فحرمان الولايات المتحدة من بترول السعودية وحدها لمدة عام سيطرأ عليه انخفاض في إجمالي الناتج القومي الأمريكي بمقدار 272 مليار دولار، وارتفاع معدل البطالة في الاقتصاد الأمريكي بنسبة 2%، فضلاً عن ارتفاع معدل التضخم، ولعل في ذلك ما يؤيد صحة القول بأنه لا توجد دولة بين دول العالم تعادل المملكة العربية السعودية من حيث أهميتها الإستراتيجية والاقتصادية بالنسبة للولايات المتحدة ، فإذا كان هذا التقرير يدور حول أهمية بترول السعودية وحدها، فماذا ستكون الأهمية حول بترول الشرق الأوسط كله (القرم، 2007: 77).

إلى جانب ذلك، إن الاهتمام الأمريكي بالبترول العربي يزداد بزيادة التطورات العالمية، فورقة النفط هي ورقة ضغط ذات تأثير تستخدمها الولايات المتحدة الأمريكية للتأثير على سياسات القوى المنافسة لها، فقد تعرضت واشنطن لاختبار في سلاح النفط عندما ربط الرئيس العراقي الراحل صدام حسين حل الأزمة الكويتية بحل القضية

الفلسطينية في عام 1990م، وضرب إسرائيل بصواريخ طويلة المدى مما أحرج التحالف الدولي الذي شكلته الولايات المتحدة لمواجهة العراق وبخاصة العرب منهم، وبذلك أدرك صناع القرار الأمريكي حقيقة الترابط بين الصراع العربي الإسرائيلي وقضية النفط (الوادية، 2010: 27–28) .

وكان النفط هو المحدد الأهم وراء الحرب على العراق، ليس بهدف إشباع الحاجة الأمريكية الآنية له، بقدر ما هو أداة للسيطرة العالمية وبسط الهيمنة على أحد أهم مصادر الطاقة في العالم، كي تكتمل مقومات الإمبراطورية الأمريكية المزمع بناؤها وفقاً لمشروع القرن الأمريكي الجديد، الذي يرى دعاته أنه لن يتحقق دون السيطرة على النفط، وتنبع أهمية التحكم في أسعار النفط لدى الإدارة الأمريكية من عاملين أساسيين: تمثل الأول في الحد من سيطرة دول أوبك، وخاصة دول الشرق الأوسط في تحديد الأسعار، خصوصاً بعد توتر العلاقات الأمريكية مع أغلب بلدان المنطقة في مرحلة ما بعد 11 أيلول 2001م، والآخر تخفيف العبء عن الاقتصاد الأمريكي الذي يمر بأوقات صعبة نتيجة لحالة الركود والانكماش الاقتصادي التي يعيشها منذ بدء عام 2001م.وتشير التقارير إلى أن انخفاض سعر برميل النفط بمقدار دولار واحد يعني انخفاض مدفوعات الولايات المتحدة بمقدار 4 مليارات دولار في العام، **ومما تم عرضه يتبين لنا أن إستراتيجية الولايات المتحدة النفطية، تقوم على ثلاثة مرتكزات هي** (الشاهر، 2009: 51–58) :

- استمرار تدفق النفط رخيصاً إلى الأسواق العالمية، ويأتي ضمن هذا التوجه رفض أي تخفيض للإنتاج بهدف رفع الأسعار.

- إضعاف منظمة أوبك ومنع قيام أي دور فعال للدول المنتجة.

- تولي زمام القرار النفطي العالمي، واستخدامه أداة لفرض سيطرتها على العالم، ولتحقيق هذا الهدف، فإن ذلك يقتضي وضع النفط ضمن أولويات أمنها القومي.وبسبب اعتمادها على استيراد 60% من احتياجاتها النفطية، فإنها يجب أن تضع يدها مباشرة على منابع النفط الأساسية.

وعلى الرغم من إشارة التقارير الصادرة عن إدارة معلومات الطاقة التابعة للحكومة الأمريكية بتراجع اعتماد الولايات المتحدة الأمريكية على النفط الخليجي وتحديداً خلال فترة الرئيس أوباما الأولى (eia: 2014) ، فإن ذلك لا يعني انعدام الاهتمام الأمريكي بالنفط العربي، فالولايات المتحدة الأمريكية تسعى من خلال هيمنتها على النفط العربي تشكيل ضغوط على الدول العالمية الكبرى غير المنتجة للنفط وفي مقدمتها الصين والاتحاد الأوروبي واليابان، الذي يشكل النفط العربي عصب أو شريان الحياة لاقتصادها.

وبذلك وإن تراجع اعتماد الاقتصاد الأمريكي على النفط العربي، فما زال النفط العربي يعدّ من المصالح الإستراتيجية الأمريكية في الشرق الأوسط، ويؤدي دوراً كبيراً في صياغة السياسة الخارجية الأمريكية، لما له من أهمية كبيرة يقوم عليها الاقتصاد الأمريكي، ويستند إليها الأمن داخل الولايات المتحدة الأمريكية، وقد شكل أحد أهم أسباب الحرب على العراق عام 2003م.

ب. الممرات المائية العربية: يتحكم الشرق الأوسط بمجموعة من أهم الممرات المائية في العالم منها البحر المتوسط والبحر الأحمر والخليج العربي، مما يزيد من أهمية المنطقة عسكرياً واستراتيجياً واقتصادياً، إذ إن معظم تجارة النفط وغيره تمر من خلال هذه الممرات المائية، لذلك تعدّ ولأسباب جيواستراتيجية واقتصادية– من أولويات السياسة الأمريكية، وللتأكيد على الأهمية الاستثنائية لهذه المنطقة بالنسبة للولايات المتحدة، اعتبر" زبيغينو بريجنسكي" المفكر الأمريكي ومستشار الأمن القومي في إدارة الرئيس "كارتر": "أن الخليج هو الحد الاستراتيجي المركزي الثالث بالنسبة للولايات المتحدة، وأن أهميته إستراتيجية عدا عن كونها اقتصادية، لذلك يجب منع نشوب أي صراع إسرائيلي– عربي مسلح خوفاً من أن يؤدي ذلك إلى إغلاق هذه الممرات وتعطيل مصالحها الإستراتيجية في هذه المنطقة" (راضي، 2010: 69) .

ت. الأسواق العربية: تعدّ المنطقة العربية وخاصة دول الخليج سوقاً للبضائع الأمريكية، تضمن دوران آلة الصناعة الأمريكية، فالمنطقة العربية أكبر مستورد للسلاح الأمريكي، الذي ترتبط به العديد من الصناعات الأساسية والتحويلية والتكنولوجية، فبعد عام 2003م ارتفعت معدل الصادرات الأمريكية إلى الدول العربية ارتفاعاً كبيراً من 18.2 مليار دولار في عام 2000م إلى 46.3 مليار دولار في 2008م، وقد كان هذا النمو مذهلاً بشكل خاص بين الماركات والبضائع الأمريكية الاستهلاكية.فقد زادت مبيعات السيارات الأمريكية خمسة أضعاف في السعودية وعشرة أضعاف في الإمارات العربية المتحدة بين عامي 2003م و2008م، كما زادت مبيعات السلع الاستهلاكية الأخرى بأكثر من خمسين بالمائة في أرجاء المنطقة، وقد أعلنت شركة (بروكتر آند جامبل) أن منتجاتها تُستخدم في تسعة من كل عشرة بيوت مصرية (Pollock, 2010: 15) .

هذه المؤشرات في حجم الصادرات الأمريكية إلى الدول العربية، تعطي مؤشراً واضحاً على أهمية الأسواق العربية لدى الاقتصاد الأمريكي، وكيف يساهم الاقتصاد العربي في استمرار عمل الآلة الأمريكية التي تشكل رافعة للاقتصاد الأمريكي بمجمله.

2. العلاقات الأمريكية الإسرائيلية:

تعد العلاقة بين الولايات المتحدة الأمريكية وإسرائيل علاقة خاصة وغير عادية بالمقارنة بعلاقة كل من الدولتين بالدول الأخرى، فإسرائيل تعتمد اقتصادياً وعسكرياً ودبلوماسياً على الولايات المتحدة الأمريكية، مما اعتبر تحالفاً استراتيجياً بكافة المقاييس الدولية، انعكس على قضايا الشرق الأوسط كافة، وعلى رأسها القضية الفلسطينية. وسنحاول هنا إبراز طبيعة التحالف الأمريكي الإسرائيلي، ودور اللوبي الصهيوني داخل الولايات المتحدة الأمريكية.

أ. التحالف الأمريكي الإسرائيلي:

تمثل العلاقة الأمريكية الإسرائيلية نموذجاً مختلفاً للعلاقات بين الدول، حيث تدعم الولايات المتحدة الأمريكية إسرائيل بما يقارب 3.2 مليار دولار سنوياً على صورة مساعدات مباشرة من الحكومة الأمريكية، هذا إلى جانب المساعدات العسكرية والتكنولوجية الأخرى. وقد هدفت الولايات المتحدة الأمريكية من هذا الدعم، الاعتماد على إسرائيل كقوة إقليمية في الدفاع عن المصالح الأمريكية في المنطقة.فواشنطن تنظر للكيان الإسرائيلي على أساس أنه رصيد استراتيجي يمكن أن تستفيد منه الولايات المتحدة في حماية مصالحها. **حيث بنيت العلاقات الأمريكية – الإسرائيلية على أسس عدة يمكن ذكر أهمها في الآتي** (راضي، 2010: 74–75):

- إسرائيل هي الشريك الإقليمي القادر على تحقيق المصالح الأمريكية في الشرق الأوسط والتي سبق الإشارة إليها.

- ضمان أمن وبقاء إسرائيل والقناعة بالنظام الديمقراطي الذي يشكل الامتداد الحضاري والتكنولوجي الغربي.

- حق إسرائيل في الحصول على تعويضات لإقامة ونمو الوطن القومي لليهود والحفاظ على بقائه وفاءً لما تعرض له اليهود من اضطهاد على يد النازية.

- التفوق العسكري الإسرائيلي وما له من ميزة تكنولوجية في مواجهة أي ائتلاف عربي، هو ضمان تحقيق الاستقرار في منطقة الشرق الأوسط، بما يحقق المصالح الأمريكية.

- التعاون الاستراتيجي الأمريكي– الإسرائيلي، أصبح يستند إلى تبادل المصالح المشتركة، مع ضمان تحقيق التفوق المطلق لإسرائيل على جيرانها، والتعاون الثقافي بين البلدين لمواجهة التهديدات المشتركة.

- ضرورة اعتراف الدول العربية بحق إسرائيل في الوجود داخل حدود آمنة والمرور في الممرات البحرية، وعدم الضغط على إسرائيل للانسحاب من الأراضي العربية المحتلة.

- استمرار الالتزام الأمريكي تجاه إسرائيل بدعمها "سياسياً– اقتصادياً– عسكرياً" وتأييدها في المحافل الدولية لتحقيق أهدافها التوسعية بالمنطقة واستخدامها كعامل ردع ضد الدول العربية.

ب. اللوبي الصهيوني داخل الولايات المتحدة الأمريكية:

يؤدي اللوبي الصهيوني داخل الولايات المتحدة الأمريكية دوراً مؤثراً في صناعة القرار السياسي الأمريكي الخارجي، وبخاصة فيما يتعلق بالشرق الأوسط والصراع الفلسطيني الإسرائيلي، ذلك لأن الجالية اليهودية في الولايات المتحدة تعدّ من أنشط التجمعات العرقية سياسياً واجتماعياً.فبالرغم من أن عدد اليهود في الولايات المتحدة يقدر بحوالي 6 ملايين نسمة، فإن هذه الجالية تتمتع بوضع اقتصادي مميز يتيح لها التأثير في السياسة الأمريكية.وتتميز بارتفاع نسبة التعليم بين أفرادها وكذلك مستوى الدخل والوظائف التي يشغلونها، ولها 75 منظمة مستقلة موالية لإسرائيل تعمل على رعاية المصالح والأهداف الإسرائيلية، متحدة من خلال ائتلاف أو منظمة إيباك، حيث نجحت في الابتزاز والتأثير بشكل كبير على صناعة السياسة الخارجية الأمريكية من خلال الرئيس الأمريكي وموظفي البيت الأبيض والكونجرس ووزارة الخارجية (Mearsheimer: 2007,28- 38) ، فاللوبي الصهيوني من بين كل جماعات المصالح في الولايات المتحدة الأمريكية له قدرة هائلة على التأثير في السلطتين التشريعية والتنفيذية، وفي رسم السياسة الخارجية تجاه العالم العربي، خاصة في ظل انقسام اللوبي العربي، حيث وصف أحد الدبلوماسيين الأمريكيين اللوبي العربي بالانقسام، خلافاً للوبي الصهيوني الذي يأتي وبيده قائمة محددة بالمطالب (عذاب، 2012: 230) .

ثانياً ـ إستراتيجية أوباما وفريقه تجاه الشرق الأوسط:

يمنح الدستور الأمريكي صلاحيات واسعة للرئيس في توجيه السياسة الخارجية الأمريكية، وتتضح توجهات الرئيس من خلال فريق إدارته الذي يختاره، وهذا يدفعنا إلى قراءة توجهات الرئيس الأمريكي وفريقه، التي انعكست بشكل كبير على أداء السياسة الخارجية الأمريكية.

استند الرئيس الأمريكي باراك اوباما في انتقاء فريق عمله إلى معيار الخبرة، فقد أحاط نفسه بفريق من النخبة التي عملت في الإدارات السابقة، خصوصاً إدارة الرئيس الأسبق بيل كلينتون، فمن بين أهم التوجهات التي تتشكل حولها رؤية هذا الفريق المكون

من خليط من الأكاديميين والخبراء في السياسة الخارجية من ذوي الميول الديمقراطية، إعادة تشكيل خريطة الحلفاء الدوليين لا على أساس معطيات أيديولوجية وعقائدية ثابتة مثلما حصل في عهد المحافظين الجدد، بل على أساس المصالح الواقعية للأمن القومي الأمريكي، والذي اصطلح أن يطلق عليه بفريق «الواقعيين الجدد» (الكحلاوي، 2008) .

فقد اختار السيناتور جوبادين كنائب للرئيس، وهو المتسم بالبرغماتية، وتتعارض شخصيته مع سمة الثورية، والمتواجد في سراديب السياسة الأمريكية منذ السبعينيات، أما وزيرة الخارجية فقد كلف هيلاري كلينتون بوزارة الخارجية والمعروفة بنصرتها لإسرائيل وللمقاربة العضلية (القوة) في السياسة الخارجية، حيث توظف الأدوات كافة لتحقيق الأهداف الخارجية، فهي تزاوج بين الدبلوماسية والتدخل العسكري، وعين دينس روس مستشاراً لها في الخارجية فيما يتعلق بملف الشرق الأوسط، وهو يهودي ومعروف بانحيازه التام لإسرائيل، حيث عمل في السابق ولسنوات طويلة مبعوثاً للسلام في الشرق الأوسط، كما كلف روبرت غيتس الاستمرار في منصبه وزيراً للدفاع الذي يشغله منذ ديسمبر 2006م، ويمزج بين الخلفيات الأكاديمية والاستخباراتية والعسكرية (Brooks, Dec 2008) .وقد أسند موقع مستشار الأمن القومي إلى الجنرال جيمس جونز الذي يجمع بين الخبرة الدبلوماسية والعسكرية، وبذلك نجد أن جميع من كلفهم أوباما يمزجون في سماتهم الشخصية بين القوة المرنة والقوة الصلبة (الدبلوماسية والعسكرية) ، كما عين رام عمانويل الذي خدم في الجيش الإسرائيلي كبيراً لموظفي البيت الأبيض، واختار سوزان رايس لمنصب المندوب الأميركي الدائم لدى الأمم المتحدة، وصرح إننا بحاجة إلى سياسة خارجية متعددة الأطراف في هذا العالم المترابط جداً، وأن الولايات المتحدة تحت قيادته لن تلين في دفاعها عن الشعب الأمريكي (U.S.Department of State, Nov 2008) .

كما أحاط نفسه بمستشارين للشرق الأوسط معروف عنهم الانحياز التام لإسرائيل، ويأتي على رأسهم دينيس مكدونغ، وتوم داشيل، ودان شبيرو، ومن الواضح أن تعيينات فريق إدارة أوباما تعكس استمرارية في السياسة الأمريكية تجاه القضية الفلسطينية وانحيازها الكامل لإسرائيل، وعدم إقرارها بالحقوق المشروعة للشعب الفلسطيني، حيث إن مواقفهم معروفة سلفاً بتأييد وانحياز تام لإسرائيل في المواقع كافة التي شغلوها سابقاً، كما أنها تسعى إلى إدامة الهيمنة الأمريكية بصورة تختلف عن تلك التي انتهجها الرئيس السابق بوش، وذلك باستخدام القوة الناعمة الأمريكية بجوار القوة الصلبة (Scheffer, 2009: 15- 18) .

وقد تناغمت الأجندة السياسية للرئيس أوباما مع منهج التغيير الذي شكل الركيزة الأساسية لحملته الانتخابية (Lowry, 2008) ، ليسلك سياسات تلطيف تندرج في سياق

نقد سياسات سلفه.فقد حاول باراك أوباما رسم مسار جديد للسياسة الخارجية الأميركية، وذلك عقب سنوات عاصفة من إدارة بوش، التي تركت الولايات المتحدة على شفا انهيار مالي، ووسعت فجوة عدم الثقة والعداء بين الشعوب والمجتمعات الإسلامية والولايات المتحدة الأمريكية (جرجس، 2013) .

وذهبت الأجندة السياسية للرئيس أوباما إلى تحسين صورة واشنطن في العالم بإحداث تغييرات جوهرية في مجال السياسة الخارجية وبخاصة في قضايا الشرق الأوسط، حيث تصدر الملف العراقي أولويات أوباما، وهو الذي عارض الحرب على العراق عام 2003م، ودعا إبان حملته الانتخابية للانسحاب من العراق (التنير، 2010: 128) .ووعد بالانسحاب التدريجي من العراق في غضون 16 شهر وعدم الاحتفاظ بأي قواعد عسكرية (عمر، 2009: 17) ، وأعاد تعريف الحرب على الإرهاب بربطها بتنظيم القاعدة، ومحاربة حركة طالبان، والربط بين الحرب على الإرهاب وسياسة مراقبة التسلح الدولي، والدخول في حوار مع إيران بخصوص الملف النووي الإيراني (Obama, 2008) ، كما أنه استبعد استخدام القوة مع إيران وفضل الجهود الدبلوماسية الحازمة القائمة على المفاوضات العلنية والتهديدات السرية، مع العمل على رفع الضغوط عن إيران في حالة تخليها عن برنامجها النووي، وإبراز المكاسب التي تجنيها من تعاون اقتصادي وضمانات أمنية وعلاقات دبلوماسية، كما تعهد أوباما بالتوصل إلى حل نهائي يضمن إقامة دولة فلسطينية تعيش في سلام مع إسرائيل مع ضمان حق إسرائيل في الدفاع عن نفسها باعتبارها أقوى حليف للولايات المتحدة في المنطقة، وهو يؤكد على الالتزام الأمريكي اللامشروط تجاه إسرائيل (Sadat & Hughes, 2010: 18) .

وقد حرص أوباما على إيصال رسالة للعالم العربي والإسلامي، من خلال لقائه مع قناة العربية (أول رئيس أمريكي يعقد لقاء مع قناة عربية) التغيرات التي يسعى إلى تحقيقها في السياسة الخارجية، ورغبته في إصلاح ما أفسده عهد بوش خلال الثماني سنوات الماضية، وإعادة الثقة المتبادلة بينها وبين العالم الإسلامي، وأن أمريكا ليست هي العصا الغليظة في وجه العالم الإسلامي، ولا تريد من العالم الإسلامي أن يكون حليفاً بل شريكاً لها، وأن هذه الشراكة حاسمة في وضع حد لأيديولوجية العنف التي يرفضها أتباع جميع الديانات، بل ستقوم على البرغماتية، أكثر مما تقوم على الأيديولوجيات المتصارعة (قناة العربية الفضائية، 2009) .

كما حاول إرسال رسالة تصالحية مع العالم الإسلامي من خلال خطابيه في أنقرة والقاهرة عقب توليه الرئاسة، حيث رفض وصف الإسلام بالإرهاب وهو الوصف الذي هيمن على التفكير الإستراتيجي طوال فترة حكم بوش، وحاول تغيير نظرة العرب

والمسلمين للولايات المتحدة الأمريكية وإزالة سوء الفهم للمواقف الأميركية من الثقافة الإسلامية، حيث احتوت تلك الخطابات على مضامين دينية بارزة مستمدة من الديانات السماوية الثلاث الإسلامية والمسيحية واليهودية، للبحث عن المشترك بين هذه الديانات، واستشهد بآيات قرآنية عديدة ليدلل على رؤيته، فلم يكن عبثياً حرص أوباما على رصد قيم دينية سامية من جوهر الإسلام كالتسامح واحترام الآخر والعدالة، واحترام حقوق الإنسان، اعترافاً بسمو الدين الإسلامي (عياد، 2010).

تلك التغيرات التي طرحها الرئيس أوباما سواءً أثناء حملته الانتخابية، التي حملت شعار التغيير، أم من خلال اختياره لفريقه ومساعديه ومستشاريه في البيت الأبيض والوزارات الأخرى، تعطي انطباعاً أن الإدارة الأمريكية مقبلة على توجه الجمع بين الدبلوماسية والقوة، فبالإضافة إلى الرئيس فإن الفريق يتسم بالواقعية السياسية، وهو أقرب إلى التيار الواقعي في السياسة الخارجية منه إلى التيار المحافظ، (الذي هيمن على السياسة الأمريكية طوال سنوات بوش) لجمعه بين جناحي العمل الخارجي (القوة والدبلوماسية) ، الذي أرست دعائمه المدرسة الكلاسيكية الواقعية في علم السياسة، فهو فريق عمل متناغم وبراجماتي، محاور يعتمد العصا والجزرة معاً، سيقدم بعض الجزر حتى إذا ما أيقن بفشل الدبلوماسية، فسيخرج من جعبته العصا الغليظة بلا تردد، **فغالبية أعضاء الفريق تجمع بين توجهين اثنين** (زيدان، 2008) :

- **الأول**: استخدام القوة العسكرية لحسم الصراعات الدولية، وتلك التي تأخذ طابعاً إنسانياً زائفاً كما هو الحال في دارفور، والاستمرار في المعركة الحالية ضد ما يوصف بالإرهاب والدول الداعمة له.
- **الثاني**: إعطاء الفرصة للحوار الدبلوماسي متى كان ذلك متاحاً، وبالإمكان أن يأتي بنتيجة ايجابية تنعكس على المصالح والأمن القومي الأمريكي.

ثالثاً ـ تغير توجهات أوباما تجاه الصراع الفلسطيني الإسرائيلي وثبات السياسة الأمريكية:

اختلفت رؤى ونظرة أوباما وموقفه من القضية الفلسطينية خلال فترة عمله السياسي قبل وصوله إلى مجلس الشيوخ عام 2005م، فقد أشارت العديد من التقارير إلى أن أوباما بدأ حياته السياسية متعاطفاً نوعاً ما مع الفلسطينيين، وأنه كان ينادي بسياسة أميركية أكثر توازناً نحو الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، وأنه كان أقرب إلى طروحات تيار السلام داخل المعسكر الإسرائيلي، فقد انتقد خلال حملته الانتخابية للكونجرس الأمريكي عام 2000م إدارة الرئيس كلينتون لدعمها غير المشروط للاحتلال الإسرائيلي، مطالباً إياها بتبني مواقف أكثر حيادية بين الطرفين الإسرائيلي والفلسطيني، وانتقاده عام 2004م

لجدار الفصل الذي كانت تبنيه إسرائيل في الضفة الغربية، وتصريحاته خلال حملته الانتخابية: «ما من أحد عانى أكثر من الشعب الفلسطيني» (Becker & Drew, 2008) .

وتعطي هذه المواقف والتصريحات مؤشراً إلى أن أوباما أستاذ القانون الدولي كان يعي جيداً حقيقة الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، ويعي حجم الحقوق الفلسطينية التي تجاهلتها الإدارات الأمريكية السابقة، فاتمهمه لإدارة كلينتون بعدم الحيادية، يعطي مؤشراً لمدى إدراكه لحجم التحيز الأمريكي تجاه الإسرائيليين.

وجلبت هذه التصريحات والمواقف عاصفة من الانتقادات من قبل منافسته الرئيسية في الانتخابات التمهيدية للحزب الديمقراطي هيلاري كلينتون، والمنظمات اليهودية، ذلك دفع إدارة حملة أوباما إلى إعادة النظر في توجهات أوباما تجاه الإسرائيليين، لما لهم من تأثير واضح وكبير في الحياة السياسية الأمريكية وبخاصة اللوبي الصهيوني الأمريكي، مما دفع حملة أوباما إلى إصدار توضيح من مقصد أوباما قالت فيه: "إن أوباما قصد القول إنه ما من أحد عانى أكثر من الشعب الفلسطيني بسبب فشل قياداتهم في الاعتراف بإسرائيل، ونبذ العنف، وفي أن يكونوا أكثر جدية في المفاوضات حول السلام والأمن في المنطقة" (ارشيد، 2008) .

وقد سارع أوباما بعد تأمينه لموقع المرشح عن الحزب الديمقراطي للرئاسة الأمريكية في تبديد الشكوك التي أثيرت حوله خلال الحملة الانتخابية التمهيدية للحزب الديمقراطي، وبخاصة من قبل منافسته هيلاري كلينتون، بأنه شخص لا يمكن الوثوق به كصديق ل»إسرائيل" (Rutenbreg & Zeleny, 2008: 5) .وقد استغلّت حملتا كلينتون وجون ماكين المرشح للرئاسة الأمريكية عن الحزب الجمهوري في انتخابات 2008م، جملة من التصريحات والمواقف السابقة لدخول أوباما إلى مجلس الشيوخ الأمريكي أوائل عام 2005م، والتي يمكن أن يستشف منها تعاطفه مع قضايا الشعب الفلسطيني، وقد ربطته علاقات بناشطين فلسطينيين مثل إدوارد سعيد ورشيد الخالدي (Wallsten, 2008) ، حيث نشرت حملته الانتخابية سجله التصويتي في مجلس الشيوخ لصالح أي قرار يصب بطريقة أو بأخرى في مصلحة "إسرائيل"، وأوضحت أن لغته ومواقفه حيال الصراع العربي الإسرائيلي كانت تتسم بالانحياز التام ل «إسرائيل" (التقدير الإستراتيجي»8»، 2009: 3) .

وقد برز هذا التحول في خطاب أوباما ومواقفه بأجلى صوره في خطابه أمام مؤتمر لجنة العلاقات الأمريكية –الإسرائيلية (إيباك) عام ٢٠٠٨م، والذي بالغ فيه أوباما بالتغني بإسرائيل والحلم الذي تمثله، وبلغ الأمر بأوباما في ذات الخطاب إلى حد إعلان

تأييده أن تكون القدس الموحدة عاصمة لإسرائيل (Ghassan, 2008: 15) ، وهو ما يخالف مواقف الإدارات الأمريكية السابقة.

غير أن حملته عادت وتراجعت عن هذا التصريح، بذريعة أنه فهم على غير مقصده، وبأن الأمر متروك للمفاوضات النهائية بين الفلسطينيين والإسرائيليين، كما أشار برنامج السياسات الخارجية لأوباما ونائبه جو بايدن في الحملة الانتخابية إلى التزامهما المطلق نحو "إسرائيل»، وتأييدهما لاستمرار تدفق الدعم الاقتصادي والعسكري الأمريكي لها، وأن أولى أولويات إدارته في الشرق الأوسط سيكون أمن إسرائيل (Jose, 2008) .

كما أن أوباما سلك نهج سلفه بوش في التعاطي مع الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، حيث أعلن في خطابه الذي ألقاه في تركيا في أبريل 2009م، أن عملية أنابوليس وخارطة الطريق تمثلان طريق السلام في الشرق الأوسط، وأن الولايات المتحدة تدعم بحزم إقامة دولتين تتعايشان بسلام وأمن، ويجب أن يتخذ الإسرائيليون والفلسطينيون الخطوات الضرورية لبناء الثقة، وأوضح أن ذلك يمثل الهدف المشترك للفلسطينيين والإسرائيليين وأصحاب النوايا الحسنة في العالم (الشرق الأوسط، 2009) .

وعلى الرغم من ذكر أوباما سعيه لإقامة دولة فلسطينية وتنفيذ الاتفاقيات، إلا أنه لم يشر مطلقاً إلى أهم المعوقات التي تعوق تنفيذ أي اتفاق، فقد تجاهل قضية الاستيطان، وتهويد القدس وجدار الفصل العنصري، وقضية اللاجئين وحقهم في العودة إلى ديارهم، ولم يشر إلى أن إسرائيل دولة تقوم باحتلال الأراضي الفلسطينية، وعلى الرغم من تأكيده على حل الدولتين (دون الإشارة إلى قضية الحدود) ، وهو ما يفتح الباب لتفسير إسرائيل لحدود الدولتين (جريدة الحرية: 2009) .

أما على صعيد خطابه في القاهرة في يونيو 2009م، كذلك تعرض أوباما في خطابه عن معاناة اليهود التاريخية لعدة قرون، وحدد الرايخ الثالث وهتلر والنازية كأحد مضطهدي اليهود، وتبنى الرؤية اليهودية حول ستة ملايين يهودي تم إحراقهم في أفران النازية، وتحدث فقط عن معاناة الفلسطينيين دون أن يقول لنا كم عدد ضحايا الفلسطينيين الذين قتلتهم إسرائيل، وكم عدد الجرحى والأسرى وكم عدد المشردين وما هي حقوق هؤلاء تجاه الجاني، وهل من العدل ترك الجاني طليقاً، بل عدم الإشارة إلى الإسرائيليين كجناة في هذا الصدد، ذلك يمثل ازدواج معايير مارسه أوباما علناً في خطابه، أما حل الدولتين الذي دعا إليه في خطابه، فهو يحقق تهدئة للأوضاع الفلسطينية ويسحب القضية من المنظور العربي والإسلامي، ويضعف حركات التمرد العربي والإسلامي عموماً ويعزلها عن القضية الفلسطينية، وهذه الدولة أو الدويلة

الفلسطينية فمن الواضح أنه تركها لما ستئول إليه المفاوضات، أي دولة وفق المنظور الإسرائيلي مع الانحياز الأمريكي، وعدم ممارسة أي ضغط على إسرائيل، أي دولة كانتونات ومعازل للفلسطينيين (مجلة شؤون الأوسط، 2009) .

وبعد انتهاء زيارته لمصر، توجه إلى ألمانيا حيث عقد مؤتمر صحفي مع المستشارة الألمانية ميركل دعا فيه الفلسطينيين والدول العربية إلى خيارات صعبة عبر تقديم تنازلات لإسرائيل، مؤكداً أن الرئيس الفلسطيني محمود عباس أحرز بعض التقدم ولكنه ليس كافياً، وذكر أنه متفهم جداً لتعرض رئيس الوزراء الإسرائيلي بنيامين نتنياهو لضغوط سياسية بشأن طلب واشنطن وقف الاستيطان اليهودي في الضفة الغربية، وأكد ثقته في إمكانية تحقيق تقدم جاد في عملية السلام في الشرق الأوسط، مشيراً إلى أنه على الفلسطينيين أن يحسموا القضايا التي تخصهم وإلا ستجد أمريكا صعوبة في تحريك عملية السلام في الشرق الأوسط قدماً (The White House, 2009) .

وتعطي خطابات أوباما بين أنقرة والقاهرة وألمانيا تعطي مؤشراً على مدى الدعم الأمريكي للدولة الصهيونية، فقد حمل الجزء الأكبر من فشل المفاوضات سابقاً للفلسطينيين، الذين أوقفوا المفاوضات بسبب قضية الاستيطان في الضفة والقدس، وادعى أن المشكلة ليست في الاستيطان وإنما في استمرار الاستيطان، وبذلك فإن الرئيس الأمريكي صاحب إستراتيجية التغيير في السياسة الخارجية لم يخرج عن سلفه في الدفاع عن المصالح الإسرائيلية، بل وصل به الأمر إلى التغني وإعطائهم ما لم يعطه أي رئيس أمريكي من قبل كقوله القدس عاصمة موحدة لدولة إسرائيل، ولم يعط أي تصور أو مقترح أو خطة لحل الصراع بل ترك الأمر للمفاوضات وهو ما يعني تحقيق الأهداف الإسرائيلية بالدرجة الأولى، من خلال استمرار المفاوضات والاستيطان دون الوصول إلى حل حقيقي، وبهدف تغيير الواقع على الأرض.

رابعاً ـ موقف الإدارة الأمريكية تجاه المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية 2009 – 2012م:

قبل انتهاء ولايته بشهر التقى الرئيس بوش الرئيس الفلسطيني محمود عباس بواشنطن في 18 ديسمبر 2008م، حيث قدم عباس منظومة احتوت على ملخص ما توصلت إليه المفاوضات بين الجانبين، وطلب بوش وفداً إسرائيلياً وفلسطينياً في الثالث من يناير 2009م لمراجعة هذه المنظومة والخرائط ووضع الأحرف الأولى عليها، وذلك لنقلها إلى الإدارة الأمريكية الجديدة مع توصية ببدء المفاوضات من النقطة التي توقفت عندها في ديسمبر 2008م، وأضاف قائلاً: «لقد قمتم بكل ما عليكم، لا يستطيع أحد أن يوجه لكم اللوم، أنا قمت بما علي وأنت قمت بما عليك، لكن الجانب الإسرائيلي سقط في

دوامة مشاكله الداخلية، وتهرب من الاتفاق»، وبدلاً من التقاء الوفدين فقد قرر أولمرت الهروب باتجاه شن حرب (عمود السحاب) على قطاع غزة (فراعنة، 2010).

وخلال تلك الحرب على غزة من 27 ديسمبر 2008م وحتى 18 يناير 2009م، التزم الرئيس المنتخب باراك أوباما الصمت تجاه القصف والاجتياح الإسرائيلي على قطاع غزة، وتزايد أعداد الشهداء والجرحى، رغم إدراكه التام هو وفريقه أن ذلك العدوان سدد ضربة قوية لآماله لتوصل إلى صفقة سلام في وقت مبكر من رئاسته (فرحات، 2009).

كان هذا العدوان إبان الفترة الانتقالية الرئاسية لإدارة باراك أوباما، بمثابة رسالة لإدارته من الكيان الصهيوني بعدم التسرع واتخاذ أي قرارات دون الرجوع إلى إسرائيل، فإسرائيل لن تتردد في إحراج إدارته على المستوى الدولي في حال لم يتم التنسيق معها أو اعتبار مواقفها هي الأساس لحل الصراع.

بعد تسلم أوباما إدارة الحكم، ورثت إدارته رسالة من إدارة «بوش» تتضمن تفاهمات «رايس» في 30 يوليو 2008م، وملخصاً لمضمون المفاوضات بين الجانبيين، والنقطة التي توقفت عندها المفاوضات في ديسمبر 2008م، **والتي احتوت على النقاط التالية** (فراعنة، 2013):

1. قاعدة المفاوضات هي خارطة 4 حزيران 1967م، بما تشمل القدس الشرقية والبحر الميت وغور الأردن، والمناطق الحرام وقطاع غزة.
2. مبدأ تبادل الأراضي بشكل متفق عليه، بما يشمل ربطاً جغرافياً بين قطاع غزة والضفة الغربية.
3. هدف عملية السلام هو تحقيق مبدأ الدولتين استناداً لهذا التفاهم.

وسعت إدارة أوباما إلى بدء المفاوضات بين الطرفين عبر جورج ميتشل الذي عينه أوباما مبعوثاً خاصاً للشرق الأوسط في يناير 2009م، والذي يدلل تعيينه على مدى اهتمام إدارة أوباما بالقضية الفلسطينية، مستنداً إلى الدور الذي لعبه ميتشل في فض الصراع التاريخي بين البروتستانت الموالين لبريطانيا والكاثوليك الموالين للجمهورية الايرلندية في شمال إيرلندا، حيث نجح خلال عامين من المفاوضات في إيصال الطرفين إلى اتفاق سمي باتفاق بلفاست أو الجمعة العظيمة (Bell, 2013: 87).

وبدأت التحركات الأمريكية لحل الصراع الفلسطيني الإسرائيلي من خلال سعي ميتشل للتقريب بين وجهات نظر الطرفين، فأجرى 31 اجتماعاً بين 20 يناير إلى 20 نوفمبر 2009م، لم ينجم عنها أي اتفاق بسبب سياسة التعنت الإسرائيلية وإصرار

نتنياهو على الاستمرار في الاستيطان، في ظل تمسك الفلسطينيين بالنقطة التي توقفت عندها المفاوضات في ديسمبر 2008م والمعروفة باسم تفاهمات رايس، إلى جانب غياب أي ضغط حقيقي وفعلي من الإدارة الأمريكية على نتنياهو، إبان ذلك، انعقدت أول قمة فلسطينية أمريكية في عهد أوباما في 28 مايو 2009م بالبيت الأبيض، حيث طالب أوباما أبو مازن بالعمل على استعادة المصداقية لعملية السلام، من خلال استمرار الجانب الفلسطيني في تنفيذ كافة التزاماته والعمل على وقف التحريض مع الحفاظ على أمن إسرائيل، واستئناف المفاوضات من النقطة التي توقفت عندها في ديسمبر 2008م، وعلى الدول العربية أن تقوم بخطوات تجاه إسرائيل لتعزيز الثقة.وأبلغ أوباما الرئيس أبو مازن بأن الولايات المتحدة لن تطرح أي مواقف في المرحلة الحالية، لترى كيف سوف تتطور المفاوضات، وطلب كذلك من الرئيس أبو مازن وجوب استمرار بناء مؤسسات الدولة الفلسطينية، وتعزيز مبادئ المساءلة والشفافية والديمقراطية وسيادة القانون، واعتبر أن إنشاء دولة فلسطينية مصلحة أمريكية عليا (عريقات، 2011) .

وبناء على القمة فإن تصورات الرئيس الأمريكي باراك أوباما لحل الصراع الفلسطيني الإسرائيلي بنيت على ثلاثة ركائز أساسية، هي: الالتزام بأمن إسرائيل، وتنفيذ حل الدولتين وإقامة الدولة الفلسطينية، وإقامة علاقات عربية إسرائيلية والمساعدة في تطبيع العلاقات بينهما، وشكلت هذه الركائز المنطلقات الحاكمة لسياسة أوباما تجاه المنطقة العربية والقضية الفلسطينية، التي لم يخرج فيها عن الموقف الأمريكي الثابت حيال إسرائيل، والذي أكده سابقاً في خطابه أمام منظمة أيباك (المصري، 2013: 153) .

وتوضح الركائز السابقة في مجملها العام توضح مدى تبني إدارة أوباما للموقف الإسرائيلي، فالالتزام بأمن إسرائيل هي أساس المطالبات الإسرائيلية في أي مفاوضات بين الطرفين، وهو مطلب كل رئيس أمريكي في كل الإدارات السابقة التي أدارت المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية، أما تنفيذ حل الدولتين وإقامة الدولة الفلسطينية المبهمة الغير محددة، فدعوة الرئيس الأمريكي لقيام الدولة الفلسطينية في أكثر من خطاب لم يحدد خلالها على أي أساس ستقوم هذه الدولة، بل تركت لما ستئول إليه المفاوضات بين الجانبين، وهو ما يعد انحيازاً أمريكياً تجاه إسرائيل، وتراجعاً عن مبدأ بوش، أما تطبيع العلاقات العربية الإسرائيلية وإقامة العلاقات مع إسرائيل، فهو مطلب أمريكي إسرائيلي ثابت لتحقيق مصالح إسرائيل الاقتصادية والسياسية.

وفي ظل التواصل المستمر بين السيناتور ميتشل والإدارة الفلسطينية، كان ميتشل يردد «استمروا في تنفيذ التزاماتكم، فليس لدي ما أطلبه منكم، عملي الرئيسي يركز على الإسرائيليين، فعليهم أن يدركوا أن عليهم وقف الاستيطان بما في ذلك النمو الطبيعي

واستئناف المفاوضات من النقطة التي توقفت عندها في ديسمبر 2008م، وعلى الدول العربية اتخاذ خطوات تطبيع مع إسرائيل، لتحفيز إسرائيل على القيام بالخطوات المطلوبة منها»، إلى أن بلغ ميتشل القيادة الفلسطينية «لم نعد نريد أي خطوات من الدول العربية، وبالنسبة لإسرائيل فنحن لم نتوصل إلى صفقة معهم حتى الآن ولكن يبدو أننا لن نحصل على كل ما نريد، وبالنسبة لوقف الاستيطان فلقد حصلنا على أفضل ما أمكننا الحصول عليه، وقد كانت الصفقة التي أبرمتها الإدارة الأمريكية مع الكيان الإسرائيلي تتضمن: استمرار بناء 3000 وحدة استيطانية في الضفة الغربية، استثناء القدس من الصفقة، استمرار البناء في المباني العامة والبنية التحتية، وعلى صعيد المفاوضات فلقد اتفق ميتشل مع نتنياهو على: العودة إلى المفاوضات دون شروط مسبقة، وستشمل مواضيع المفاوضات: القدس، الحدود، المستوطنات، اللاجئين، المياه والأمن، ولن تبدأ المفاوضات من النقطة التي توقفت عندها في ديسمبر 2008م، ولا يتم الإشارة إلى تفاهمات رايس في 30 يوليو 2008م، ويستطيع كل طرف أن يطرح ما يريد، ولمحاولة تغطية التراجع الأمريكي، عرضت الإدارة الأمريكية على صائب عريقات وفريقه في واشنطن في 30 أيلول و 20 أكتوبر 2009م، أن ترسل رسائل ضمانات تتضمن: إقرار الإدارة الأمريكية بأن الاستيطان الإسرائيلي غير شرعي، إقرار الإدارة الأمريكية بأن ضم القدس الشرقية إلى إسرائيل غير شرعي، تتعهد الإدارة الأمريكية ببذل كل جهد ممكن لإنهاء المفاوضات في مدة 24 شهراً تقوم عندها دولة فلسطين المستقلة (عريقات، 2010) .

وفي مايو 2010م، أجرى ميتشل جولات من المحادثات بين الإسرائيليين والفلسطينيين، وحثَّ الإدارة الأميركية على وضع برنامج واضح للحل، ودفعها لاتخاذ مواقف متوازنة بين الأطراف؛ فطلب من السلطة الفلسطينية الالتزام بمنع عمليات المقاومة، والتنسيق الأمني مع إسرائيل ضد المقاومة الفلسطينية، وقامت السلطة الفلسطينية بذلك، في المقابل طلب من إسرائيل وقف الاستيطان، والتوقف عن خلق واقع جديد على الأرض، إلا أن إسرائيل رفضت ذلك، وقامت بعمليات استيطان وإيجاد واقع جديد، حتى من خلال تعمد إهانة الإدارة الأميركية وممثليها، من قبيل إعلان خطط استيطانية خلال زيارة نائب الرئيس جو بايدن للقدس، فأفشلت الإدارة الإسرائيلية ميتشل في إقناعها أو إلزامها بشيء جدي للوصول إلى تسوية في المنطقة (غانم، 2011) .

وبدخول الولايات المتحدة الأمريكية مرحلة انتخابات التغيير الجزئي في الكونجرس الأمريكي والتي تعقد في نوفمبر 2010م، وحالة القلق المستمر للرئيس الأمريكي باراك اوباما بسبب هذه الانتخابات ونتائجها، في ظل حرصه على كسب أكبر عدد من المقاعد وحاجته لكسب أصوات اللوبي الصهيوني في الولايات المتحدة الأمريكية، استغل نتنياهو

الموقف وضغط على الرئيس الأمريكي باراك أوباما لينقل عملية السلام إلى مفاوضات مباشرة، ويلغي ورقة تفاهمات رايس التي في مجملها كانت تشكل تفكيكاً لحكومة نتنياهو الائتلافية، ورضوخاً تحت ضغوط نتنياهو أرسل باراك أوباما رسالة إلى محمود عباس في أغسطس 2010م، طالباً منه الانتقال إلى المفاوضات المباشرة، مبيناً أن طلبه غير قابل للرفض، وهدد بعزل الفلسطينيين إقليمياً ودولياً وقطع الدعم المالي في حالة رفض الطلب، وأمام رسالة باراك أوباما وافق الفلسطينيون، وانطلقت مفاوضات مباشرة تمثلت أهدافها في الوقف التام للنمو الاستيطاني، وإطلاق المفاوضات الثنائية برعاية أمريكية، وتطبيع العلاقات العربية مع إسرائيل، وفي ظل فشل أوباما في تجميد الاستيطان، طرح أوباما خطة جديدة عبر ميتشل «الاتفاق الآن والسلام لاحقاً» والتي تضمنت إطلاق مفاوضات الدولة الفلسطينية وإعلانها خلال عام، تتبعها مرحلة انتقالية مدتها عشر سنوات لحسم باقي القضايا العالقة المتعلقة بالوضع الدائم (جريدة الأخبار: 2010) .

وبناءً عل تلك الرسالة انطلقت المفاوضات المباشرة بعقد قمة خماسية في 2 سبتمبر 2010م ضمت نتنياهو وأبو مازن وأوباما إلى جانب الرئيس المصري مبارك، والملك الأردني عبدالله الثاني، وتم الاتفاق خلالها على استمرار المفاوضات ونقلها إلى شرم الشيخ، وعقد اجتماع في شرم الشيخ في 16 سبتمبر 2010م ضم أبو مازن ونتنياهو بحضور ميتشل وهيلاري كلينتون ومبارك، وقد صرح نتنياهو علانية بأنه لا يستطيع أن يجمد الاستيطان، وأصر الموقف الفلسطيني على تجميد الاستيطان بشكل كامل، وانتهت المحادثات بالفشل، وأعلنت إسرائيل في 26 سبتمبر 2010م عن عطاءات بناء لكتل استطيانية، مما أدى إلى انهيار المفاوضات بشكل كامل، وخلال لقاءات الرئيس أبو مازن أو صائب عريقات مع الإدارة الأمريكية (هيلاري كلينتون وميتشيل) ، حاولت الإدارة الأمريكية الحصول على موافقة فلسطينية على استئناف المفاوضات من دون وقف الاستيطان، وتحديد المرجعية، إلا أن الرئيس أبو مازن رفض ذلك رفضاً مطلقاً (فراعنة، 2014) .

وعلى أثر فشل المفاوضات، وفشل الإدارة الأمريكية في تشكيل أي ضغط على إسرائيل، وزيادة تدخلات دينيس روس المنحازة إلى الجانب الإسرائيلي، وتعطيله كافة المبادرات الأمريكية لتحقيق تقدم على طريق السلام، قدم ميتشل استقالته معتبراً أن تدخل دنيس روس وزياراته المكوكية لإسرائيل ونشاطه خطوة إسرائيلية لعرقلة جهود تحقيق السلام، وقد ذكر ميتشل أنه كيف يمكن لدنيس روس أن يساعد في دفع عملية السلام، وهو يرفض أن يلتقي بالفلسطينيين، ويحتقر قيادتهم ويكره رئيسهم (أبوالشريف، 2011) .

إلى جانب تذبذب أوباما وانحيازه إلى دنيس روس، قدم ميتشل استقالته في 13 مايو 2011م، وذلك في ظل عدم نجاحه في إقناع أوباما باتخاذ إجراءات ومواقف عينية ملزمة

لإسرائيل، وبذلك تشير استقالة ميتشل إلى عدم رغبة الإدارة الأميركية الحالية في تنفيذ أية خطوات تجبر إسرائيل على الرضوخ لمتطلبات التسوية (غانم، 2011).

وجدير بالذكر أن هذه الإدارة برئاسة أوباما قاطعت مؤتمر دوربان 2 ضد للعنصرية في عام 2009م وعام 2011م (Bayefsky, 2011) ، بحجة معاداته للصهيونية، كما استخدمت الفيتو ضد مشروع قرار عربي في مجلس الأمن نوفمبر 2011م يدين الاستيطان الإسرائيلي ويؤكد على حق تقرير المصير للشعب الفلسطيني، مثلما عارضت وانتقدت في السابق تقرير جولدستون، وتعهدت لإسرائيل بدفنه وعدم مناقشته في الأمم المتحدة (عبدالعليم، 2012).

وبعد توقف المفاوضات، سقطت القضية الفلسطينية من أولويات الرئيس الأمريكي باراك أوباما، ذلك في ظل اندلاع الثورات العربية التي أصابت الدبلوماسية الأمريكية بالإرباك والقلق، فركزت واشنطن جهودها ودبلوماسيتها في محاولة ركوب موجة الثورات وتوجيهها في مسارات تخدم مصالحها، أو على الأقل تخفف من الأضرار المحتملة قدر الإمكان (نوفل، 2012: 12).

ودخلت المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية في مرحلة جمود أخرى، نتيجة غياب الراعي الأمريكي، فللمرة الأولى منذ عقود خلا الخطاب السنوي الذي يلقيه الرئيس الأميركي أمام الكونغرس عام 2011 عن حال الاتحاد الفيدرالي وشؤونه الداخلية والخارجية من أي إشارة ولو عابرة إلى الصراع العربي الإسرائيلي ولا حتى إلى بعده الفلسطيني (جريدة السفير، 2011).

كما لم يتطرق في خطابه في الأمم المتحدة عام 2011م إلى قضيتي المستوطنات، وحدود 1967م، على الرغم أنها كانت من القضايا المهمة في خطاب القاهرة، وأكد أن علاقة الولايات المتحدة مع (إسرائيل) لا يمكن المساس بها وأن الولايات المتحدة تضمن أمن (إسرائيل) ، لذلك يجب على أي اتفاقيات سلام أن تضمن الاحتياجات الأمنية (لإسرائيل) .وقد أظهر الرئيس "أوباما" مواقف سلبية من طلب منظمة التحرير الفلسطينية الاعتراف بعضوية دولة فلسطين في الأمم المتحدة المقدم عام 2011م، حيث أبدى معارضة شديدة للتوجه الفلسطيني، واعتبرت الإدارة الأمريكية الموقف الفلسطيني تحدياً لها، وعملت في مجلس الأمن على إسقاط طلب الاعتراف بالدولة الفلسطينية، وضغطت على الدول الأعضاء في مجلس الأمن وأسقطت الطلب، ولم يحصل الطلب الفلسطيني على الأصوات اللازمة والضرورية لقبول ومناقشة الطلب، ومع توجه الرئيس محمود عباس عام 2012م، للجمعية العامة للأمم المتحدة مطالباً بدولة فلسطينية غير عضو، كان

رد "أوباما" إرساله رسالة رسمية إلى الدول الأوروبية لتحذيرها من التصويت لصالح الطلب الفلسطيني.وأعلن عبر وزيرة خارجيته "كلينتون" بوجوب إعادة النظر في العلاقات الدبلوماسية مع الفلسطينيين وقطع كافة المساعدات المالية عن الشعب الفلسطيني، ووقف الدعم المالي الأمريكي للأمم المتحدة وانتهاج سياسة الضغط لعرقلة عقد جلسة التصويت للجمعية العامة، وهو ما لم تنجح فيه الولايات المتحدة (عبدالرحمن، 2013) .

وفي يناير 2012م صدرت وثيقة مهمة من البيت الأبيض تتحدث عن تحول في سلم أولويات الولايات المتحدة الأمريكية، من الشرق الأوسط وأوروبا إلى حوض الباسفيك وآسيا، بسبب تناقص تهديدات المصالح الأمريكية في تلك المنطقتين، فضلاً عن تناقص الأهمية النسبية لهما بالمقارنة بآسيا، حيث أصبحت الصين إلى جانب روسيا مصدر التهديد الرئيسي للولايات المتحدة الأمريكية وبدخول الولايات المتحدة الأمريكية في موسم الانتخابات الرئاسية نهاية العام 2012م دخلت عملية السلام الفلسطينية الإسرائيلية في حالة من الجمود صاحبها توسع استيطاني كبير في الضفة الغربية والقدس، لتغيير معالم الواقع على الأرض (مطاوع، 2013: 41) .

وقد فشل الرئيس أوباما خلال ولايته الأولى 2009م – 2013م، من تحقيق خطوات على طريق التسوية والحل، ومغادرة مبعوثه جورج ميتشيل خائباً، بسبب سياسات تل أبيب العدوانية التوسعية الاحتلالية، والتي تتحمل الولايات المتحدة المسؤولية الأولى عن رعاية الاحتلال الإسرائيلي ودعمه، وحمايته من العقوبات كما جرى لجنوب إفريقيا، وكما يقول الصحافي الإسرائيلي التقدمي جدعون ليفي المعادي للاحتلال وللتوسع وللاستيطان، في مقالته في هآرتس في 26 فبراير 2014م تعليقاً على فشل المفاوضات في ولاية أوباما الأولى: «إذا أراد جون كيري النجاح في جهوده، عليه إقناع رئيسه أولاً بضرورة التوصل إلى تسوية عادلة، مما يتطلب من الرئيس الأميركي أن يسلك سلوكاً مختلفاً، وهو أن يفرض على إسرائيل إنهاء الاحتلال، ويكفيه تملقاً لحكومة نتنياهو، وأن يضع أمامها أحد الخيارين: إما استمرار الاحتلال، وإما استمرار المساعدة الأميركية لها، ويخلص إلى أن الاحتلال داء تاريخي ما كان يوجد أو يستمر دون دعم الولايات المتحدة» (جدعون، 2014) .

حتى بعد نجاح الرئيس الأمريكي ووصوله إلى سدة الحكم في ولايته الثانية، وضعف الضغوط الإسرائيلية عليه في انتخابات الرئاسة، فقد أرسل جون كيري وزير الخارجية الأمريكي للعمل على تمديد المفاوضات حتى نهاية عام 2014م، على أساس تعديل الصيغة المتعلقة بيهودية «إسرائيل»، وجعلها أمراً مرتبطاً بالاتفاق النهائي، وتعديل البند المتعلق بالقدس والذي ينص على إقامة عاصمة على جزء من القدس الشرقية وليس في كل القدس الشرقية (Pipes: 2014) ، مما شكل تراجعاً في الموقف الأمريكي حتى عن سياسات

الإدارات السابقة بالرغم من انحيازها لإسرائيل، واتضح أن حرص الولايات المتحدة على استمرار المفاوضات هو للحيلولة دون قيام انتفاضة فلسطينية أو اندلاع ثورة فلسطينية ضد السياسيات الإسرائيلية على الأرض في الضفة الغربية وهو بالدرجة الأولى سياسة إسرائيلية، مما جعل أوباما في الواقع أحد أصدقاء إسرائيل الأكثر إخلاصاً من الرؤساء السابقين (بشارة، 2013: 53) .

الخاتمة:

هكذا نجد أن الرئيس الذي تحدث في بداية ولايته عن علاقة تقوم على المصالح المشتركة والاحترام المتبادل مع الشرق الأوسط قائمة على الحوار بنهج اكثر واقعية وأقل انحيازاً، وتعهد بانهاء الصراع العربى الاسرائيلى، اتضح من خلال سياسته انحيازه الكامل تجاه إسرائيل، واستمر في توفير الدعم بطرق مختلفة لإسرائيل.

وفي مجمل المفاوضات وعملية التسوية، وصل أوباما ومساعدوه إلى حد ابتزاز الرئيس الفلسطيني محمود عباس وتهديده، من أجل القبول بما هو مفروض عليه من الساسة الإسرائيليين، بل وصل الأمر إلى الانحدار في المطالب والإملاءات لم تصل إليه أي من الإدارات السابقة، كالنظر إلى القدس بوضع دولي أو إشراف دولي، وما قبل الانتخابات منحها صفة العاصمة الموحدة والأبدية لإسرائيل.

إن إدارة أوباما لا تختلف في الواقع عن سابقاتها من الإدارات الأمريكية، سواء الجمهورية منها أم الديمقراطية في الانحياز لإسرائيل، وقد جاء موقف إدارته عكس التوقعات التي كانت تشير إلى أنه سيحدث تغييراً جوهرياً في السياسة الخارجية الأمريكية عقب تولي أوباما الحكم، وتحديداً بعد خطابيه في أنقرة وجامعة القاهرة.فموقف إدارة أوباما ودبلوماسيته تجاه القضية الفلسطينية كانت مناصرة ومنحازة بشكل كامل لإسرائيل، **ويتجلى ذلك في المواقف الآتية**:

1. أيد مطلب الاسرائيليين باعتراف الفلسطينيين بيهودية دولة إسرائيل.
2. عارض حق العودة الفلسطيني.
3. رفض الضغط على إسرائيل، وتجنب الحديث عن الأرض مقابل السلام.
4. لم يستطع إجبار نتنياهو على وقف الاستيطان، وعارض إصدار قرار من الأمم المتحدة ينتقد الاستيطان.
5. عارض التوجه لمجلس الأمن والجمعية العامة للأمم المتحدة للحصول على عضوية دولة فلسطين في الأمم المتحدة.

6. أيد أن تكون القدس الموحدة عاصمة لدولة الكيان الإسرائيلي، وإن كان قد تراجع وتركها لما ستؤول إليه المفاوضات بين الطرفين.

ساهم في ذلك طبيعة صنع القرار في المؤسسات الأمريكية، وتأثيرات جماعات الضغط، وتحديداً اللوبي الصهيوني صاحب الأثر البارز على المؤسسات الرسمية الأمريكية صانعة القرار، مما أوجد هامشاً محدوداً من المناورة السياسية للرئيس أوباما في هذه المؤسسات والمراكز، وعليه فلا فائدة من التعويل على الموقف الأمريكي في عملية السلام، أو على نزاهة الوسيط الأمريكي الذي يسعى إلى إدارة الصراع بما يحقق أهداف إسرائيل من تغيير الواقع على الأرض، إن لم يستطع الحصول على توقيع القيادة الفلسطينية على إنهاء الصراع باتفاق لا يلبى الحقوق المشروعة للشعب الفلسطيني، وبالتالي فلا فائدة تذكر من كل المحاولات في فترة إدارة اوباما الثانية وجهود وزير خارجيته جون كيرى، وعلى الفلسطينيين البحث عن استراتيجيات بديلة قادرة على فرض واقع جديد سواء في المفاوضات أو في مواجهة المشاريع الإسرائيلية لقضم ما تبقى من الأرض في الضفة والقدس، وفرض واقع جديد تجد إسرائيل الفرصة متاحة لفرضه في ظل مفاوضات تدور في حلقة مفرغة، تسهل على الإسرائيليين الاستمرار في تنفيذ مخططاتهم.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1. إلويتز، لاري (1996) : نظام الحكم في الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة: جابر سعيد عوض، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة.
2. بشارة، مروان (2013) : أهداف الولايات المتحدة واستراتيجياتها في العالم العربي، مجلة سياسات عربية، العدد الأول، مارس.
3. تقدير إستراتيجي "8" (2009) : مستقبل التسوية السياسية بين إسرائيل والرئاسة الفلسطينية في ظل الإدارة الأمريكية لأوباما، مركز الزيتونة للدراسات الإستراتيجية.
4. التنير، سمير (2010) : أمريكا من الداخل وحروب من أجل النفط، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت.
5. جدعون، ليفي (2014) : يا كيري بدل القرص، جريدة هآرتس، 27 فبراير.
6. جريدة الأخبار (2010) : خطة أوباما الاتفاق الآن والسلام لاحقاً، جريدة الأخبار اللبنانية، السبت 28 أغسطس.
7. جريدة السفير (2011) : القضية الفلسطينية تسقط من خطاب أوباما السنوي، جريدة السفير اللبنانية، 27 يناير.
8. جريدة الشرق الأوسط (2009) : أوباما: علاقة أمريكا مع العالم الإسلامي لا يمكن أن تكون مستندة على معاداة القاعدة، جريدة الشرق الأوسط، 7 أبريل.
9. راضي، محمد (2010) : السياسة الخارجية الأمريكية تجاه إقامة الدولة الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.
10. الشاهر، شاهر (2009) : أولويات السياسة الخارجية الأمريكية بعد أحداث 11 أيلول 2001م، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة السورية، دمشق.
11. شؤون الأوسط، مجلة (2009) : وثيقة خطاب أوباما في القاهرة، مجلة شؤون الأوسط، العدد 133.
12. عبدالعليم، السيد (2012) : الأمم المتحدة وقضية فلسطين: الفيتو الأمريكي شوكة في حلق الشعب الفلسطيني، جريدة الوطن الأردنية، 5 مايو.

13. عذاب، صبيح بشير (2010) : العلاقات الأمريكية الإسرائيلية وأثرها في الصراع العربي الصهيوني، مجلة السياسية والدولية، الجامعة المستنصرية، العدد17.

14. عريقات، صائب (2011) : الموقف السياسي على ضوء التطورات مع الإدارة الأمريكية والحكومة الإسرائيلية واستمرار انقلاب حماس، تقرير خاص، دائرة شؤون المفاوضات، منظمة التحرير الفلسطينية، 8 ديسمبر.

15. عمر، إيهاب (2009) : ثورة أوباما وصدمة صعود الرجل الأسود إلى البيت الأبيض، دار رواية للنشر، القاهرة.

16. عوض، جابر (1992) : اقتراب تحليل النظم في علم السياسية، ندوة اقترابات البحث في العلوم الاجتماعية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر.

17. فراعنة، حمادة (2010) : مأزق المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية للطرفين، جريدة الأيام، 23 ديسمبر.

18. فراعنة، حمادة (2013) : فشل المفاوضات وتغيير قواعد اللعبة (الحلقة الثالثة) ، جريدة الدستور الأردنية، 9 ديسمبر.

19. فراعنة، حمادة (2014) : فشل المفاوضات وتغيير قواعد اللعبة (الحلقة الثامنة) ، جريدة الدستور الأردنية، 2 يناير.

20. القرم، آمنة (2007) : السياسة الخارجية الأمريكية تجاه إيران وأزمة الملف النووي الإيراني 2001-2006، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

21. مطاوع، محمد (2013) : توجهات إدارة أوباما الثانية تجاه الشرق الأوسط، مجلة السياسة الدولية، العدد 193، يوليو.

22. نوفل، أحمد سعيد (2012) : أثر الربيع العربي على القضية الفلسطينية، جامعة اليرموك.

23. نوفل، أحمد محمود (2013) : اتجاهات طلبة جامعات قطاع غزة نحو سياسة الولايات المتحدة الأمريكية تجاه القضية الفلسطينية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر غزة.

24. الوادية، أحمد (2010) : السياسة الخارجية الأمريكية تجاه القضية الفلسطينية 2001 – 2008، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر غزة.

ثانياً ـ مراجع الشبكة الإلكترونية:

1. أبو ارشيد، أسامة (2008): كيف ستتعامل إدارة أوباما مع ملف السلام؟، مجلة المعرفة، الجزيرة نت، 30 نوفمبر.
(http:// www. aljazeera. net/ opinions/ pages/ 02611891- 221f- 4d5b- aa43- 559f7df5006e, 19. 03. 2014)

2. أبو الشريف، بسام (2011): ما هي الأسباب الكامنة خلف استقالة جورج ميتشل، وكالة معاً للأخبار، 17 مايو.
(http:// www. maannews. net/ ARB/ ViewDetails. aspx?ID=388328, 29. 03. 2014)

3. جرجس، فواز (2013): أسس ومرتكزات سياسة أوباما الخارجية في ولايته الثانية، مركز الجزيرة للدراسات، 5 فبراير.
(http:// studies. aljazeera. net/ reports/ 2013/ 01/ 201313193418907443. htm, 22. 03. 2014)

4. الحرية، مجلة (2009): أنقرة: خطاب أوباما مثقل بالألغام، مجلة الحرية اللبنانية، 18 أبريل.
(http:// alhourriah. org/ archeive/ 2928/ - %C3%E4%DE%D1%C9%3A- %CE%D8%C7%C8- %C3%E6%C8%C7%E3%C7- %E3%CB%DE%E1- %C8%C7%E1%C3%E1%DB%C7%E3. html, 02. 04. 2014)

5. زيدان، عصام (2008): التوجهات الإستراتيجية للإدارة الأمريكية الجديدة، مجلة إسلام أون لاين، 18 ديسمبر.
(http:// www. islammemo. cc/ Tkarer/ Tkareer/ 2008/ 12/ 18/ 73732. html, 19. 03. 2014)

6. عبدالرحمن، محمود (2013): مواقف أوباما من القضية الفلسطينية، هيئة التوجيه السياسي والمعنوي، 12 مارس.
(http:// www. png. plo. ps/ ar/ index. php?p=main&id=3855, 01. 04. 2014)

7. عياد، سعيد (2010): الأبعاد السياسية والأيدلوجية والسيكولوجية لخطاب الرئيس الأمريكي باراك أوباما في جامعة القاهرة، 15 يوليو.
(http:// blog. amin. org/ said/ 2010/ 07/ 15, 20. 03. 2014)

8. غانم، أسعد (2011): أومهم التعويل على أوباما في حل الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، مركز الجزيرة للدراسات، 18 يونيو.

(http:// moslimonline. org/ index. php?page=artical&id=4671&search=%#. UzpnpaJ9wZV, 29. 03. 2014)

9. فرحات، عمرو (2009) : محللون غربيون: لا فرصة للتسوية بعد حرب غزة، أون إسلام الإخباري، 3 يناير.

(http:// www. onislam. net/ arabic/ newsanalysis/ analysis- opinions/ palestine/ 111550- 2009- 01- 03%2023- 20- 18. html, 30. 03. 2014)

10. الكحلاوي، طارق (2013) : السياسة الخارجية الأمريكية وتشكيلتا فريقي الحكم، مجلة المعرفة، مركز الجزيرة للدراسات والأبحاث، 3 نوفمبر.

(http:// www. aljazeera. net/ opinions/ pages/ 073f4dad- e945- 41cc- 827e- 60664d2c7c6f, 20. 03. 2014)

11. الفضائية، قناة العربية (2009) : لقاء الرئيس أوباما مع هشام ملحم على قناة الفضائية العربية، 27 يناير 2009م.

(http:// www. alarabiya. net/ articles/ 2009/ 01/ 27/ 65080. html, 11. 05. 2014)

ثالثاً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Becker, Jo and Christopher Drew (2008) : "Pragmatic Politics, Forged on the South Side", The New York Times, 11 May.*
2. *Bell, John (2013) : For God, Ulster or Ireland? Religion, Identity and Security in Northern Ireland, Institute for Conflict Research, North City Business Centre, Belfast.*
3. *Easton, David (1965) : A Systems Analysis of Political Life, New York: Wiley.*
4. *Jose, Katharine (2008) : "Obama's AIPAC Speech, Rahm's Endorsement," New York Observer, 4 June.*
5. *Lowry, Rich (2008) : "Obama's New Deal," National Review, 29 Jan.*
6. *Mearsheimer, John J. and Walt, Stephen M. (2007) : The Israel Lobby and U. S. Foreign Policy, Farrar Straus and Giroux, New York.*
7. *Pollock, David (2010) : Action, Notjust Attitudes: A New Paradigm For U. s. Arab Relations, Washington institute, For Near East Policy, June.*
8. *Rubeiz, Ghassan (2008) : "Arab Americans Getting Close to Obama?", The Arab American News, 9- 15 Feb, Vol. 24, No. 1148.*
9. *Rutenberg, Jim and Jeff Zeleny (2008) : , "Obama Seeks to Clarify His Stance on Diplomacy," The International Herald Tribune, 30 May 2008.*

10. *Sadat. H & James Hughes (2010) : U. S.- Iran Engagement Through Afghanistan, Journal Middle East, v. XVII, N. 1, Spring.*
11. *Wallsten, Peter (2008) : , "Allies of Palestinians See a Friend in Obama; They Consider Him Receptive Despite His Clear Support of Israel," Los Angeles Times, 10 April.*
12. *Scheffer, Alexandra de Hoop (2009) : La politique étrangère de l'administration, Obama: en quête d'un nouvel équilibre entre réalisme et inter nationalisme, Annuaire français des relations internationales: Paris.*
13. *Bayrfsky, Anne (2011) : Obama Says No to Durban III, Fox News channel, 2 June. (http:// www. foxnews. com/ opinion/ 2011/ 06/ 02/ obama-says- no- to- durban- iii- but- un- racism- summit- still- has- too- many-supporters/ , 02. 04. 2014)*
14. *Brooks, Michelle Austein (2008) : Barack Obama's Cabinet Selections Complete: Choices show president- elect's commitment to economy, security, science, U. S. Department of State, 30 Dec. (http:// iipdigital. usembassy. gov/st/english/article/2008/12/20081230114759hmnietsua0. 4913294. html#axzz2ysr3SWeI, 20. 03. 2014)*
15. *Obama, Barack (2008) : "Obama Introduces Resolution to Halt Rush to War with Iran", 22 Nov. (http:// obama. senate. gov/ press/ 071102-obama_introduce_20/ , 01. 04. 2014)*
16. *The White House (2009) : Remarks By President Obama And Chancellor Markel Of Germany In Joint Press Availability East Room, The White House, 29 June.*
17. *(http:// www. whitehouse. gov/ the_press_office/ Remarks- By- President-Obama- And- Chancellor- Merkel- Of- Germany- In- Joint- Press-Availability, 01. 04. 2014)*
18. *U. S. Department of State (2008) : U. S. Department of State: Transition to the Obama administration, U. S. Department of State, 19 Nov. (http:// iipdigital. usembassy. gov/ st/ english/ article/ 2008/ 11/ 20081117155550hmnietsua0. 4461634. html#axzz2ysr3SWeI, 02. 04. 2014)*
19. *Eia: U. S. (2014) : Imports form Persian Gulf Countries of Crude Oil and Petroleum Products, U. S. A, Energy Information Administration, 29 April. (http:// www. eia. gov/ dnav/ pet/ hist/ leafhandler. ashx?n=pet&s=mttimuspg1&f=m, 11. 05. 2014)*

20. *Pipes, Daniel (2014) : Recognizing Israel as the Jewish State: Statements, Middle East Forum, 23 Feb. (http:// www. danielpipes. org/ blog/ 2007/ 04/ recognizing- israel- as- the- jewish- state, 11. 05. 2014)*

جدلية العلاقة بين التاريخ والأدب العربي الإسلامي: أ. د. عماد الدين خليل، أنموذجا *

د. عدنان ملحم **

* تاريخ التسليم: 23/ 11/ 2013م، تاريخ القبول: 11/ 5/ 2014م.
** أستاذ مشارك/ قسم التاريخ/ كلية الآداب/ جامعة النجاح الوطنية/ نابلس/ فلسطين.

ملخص:

يحاول البحث تلمس عناصر التماس بين التاريخ والأدب العربي الإسلامي في أعمال المفكرين العرب المعاصرين. ويتخذ الباحث من المفكر والمؤرخ والأديب العراقي الأستاذ الدكتور عماد الدين خليل أنموذجا، ومن كتبه التاريخية والأدبية والنقدية مجالاً. لدورها الكبير في تشكيل رؤية حضارية في تأصيل الفعل التاريخي الأدبي. ويقف الباحث على المقاربات التاريخية الأدبية ودورها في الحفاظ على الذاكرة الثقافية من خلال المنطلقات المنهجية التي اعتمد عليها التاريخ والأدب. موضحاً موقفيهما من أدوات الزمن.

Relationship between the History and Arabic- Islamic Literature: The Dialect of Professor Emad Al- Deen Khalil as a Model

Abstract:

This article is an attempt to find points in which history and Arabic-Islamic literature meet in the works of the modern Arab thinkers. The researcher chooses the Iraqi historian thinker and writer Professor Emad Al- Deen Khalil as a model for his great role in the formation of a civilized vision in the rooting of the historic, literary works. The researchers deals with historic- literature approaches and their roles in reserving the cultural memory by the methodological starting points which the history and literature depended on, explaining their attitude toward time's tools.

أ. د. عماد الدين خليل، بحث في السيرة الذاتية:

مؤرخ، ومفكر، وأديب، وناقد، ومسرحي، وفيلسوف، يعد أحد أعلام الفكر الاسلامي المعاصر، عراقي الجنسية، عربي القومية، مسلم العقيدة، ولد في الموصل عام (1358هـ/ 1939م) ، وأكمل دراسته المدرسية في مدارسها المختلفة[1].

حصل على البكالوريوس في الآداب مع مرتبة شرف من قسم التاريخ، بكلية التربية – جامعة بغداد، عام (1381هـ/ 1962م) ، والماجستير في التاريخ الإسلامي بدرجة جيد جداً من معهد الدراسات العليا، بكلية الآداب – جامعة بغداد عام (1384هـ/ 1965م) عن اطروحته الموسومة بـ (عماد الدين زنكي 487–541هـ/ 1094–1146م) ، والدكتوراة في التاريخ الإسلامي مع مرتبة الشرف الأولى من كلية الآداب – جامعة عين شمس عام (1387هـ/ 1968م) عن أطروحته الموسومة بـ (الإمارات الأرتقية في الجزائر الفراتية والشام 465–813هـ/ 1072–1410م) ، وحصل على رتبة الأستاذية عام 1409هـ/ 1989م[2].

عمل أميناً للمكتبة المركزية في جامعة الموصل عام (1387هـ/ 1968م) ، ومعيداً، ومدرساً، فاستاذاً مساعداً في قسم التاريخ، كلية الآداب في الجامعة نفسها خلال الأعوام (1386–1397هـ) / (1967–1977م) ، وعمل باحثاً علمياً، ومديراً لمكتب المتحف الحضاري في المؤسسة العامة للآثار والتراث/ المديرية العامة لآثار ومتاحف المنطقة الشمالية في الموصل للأعوام (1397–1407هـ) / (1977–1987م)[3].

عمل أُستاذاً للتاريخ الاسلامي، في كلية الآداب، التابعة لجامعة صلاح الدين في أربيل للأعوام (1407–1412هـ) / (1987–1992م) ، وفي كلية التربية التابعة لجامعة الموصل للأعوام (1412–1420هـ) / (1992–2000م) ، وكلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي بالامارات العربية المتحدة للأعوام (1420–1422هـ)/ (2000–2002م) ، وجامعة الزرقاء الأهلية بالأردن عام (1423هـ/ 2003م) ، ثم عاد مرة أخرى للعمل في كلية الآداب التابعة لجامعة الموصل للأعوام (1423–1426هـ)/ (2003–2005م) ، واعيرت خدماته لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك بالاردن[4].

يعد عنصراً فاعلاً في العديد من المؤسسات والجامعات والروابط البحثية والعلمية المختلفة، مثل: مجلس جامعة صلاح الدين في أربيل بالعراق في الفترة الواقعة ما بين

(1409–1411هـ) / (1989–1991م) ، ومجلس جامعة الموصل بالعراق في الفترة الممتدة ما بين (1423–1426هـ) / (2003–2005م) ، ورئيس أمناء كلية القرى للعلوم الإسلامية في الموصل بالعراق عام (1426هـ/ 2005م) ، وهو عضو في رابطة الأدب الإسلامي العالمية، والاتحاد العالمي لعلماء المسلمين[5].

صنف أكثر من 72 كتاباً في مجالات: التاريخ، ومناهجه، وفلسفته، والفكرالإسلامي، وكذلك الأدب الإسلامي ومحاوره المتعددة مثل: التنظير، والنقد، والإبداع، والمسرح، والرواية، والقصة القصيرة، وأدب الرحلات، والمشاريع التنموية، وترجمت بعض مؤلفاته إلى عدد من اللغات الأجنبية وخاصة: الانجليزية، والفرنسية، والتركية، والفارسية[6].

نشر مئات المقالات والبحوث التاريخية، والثقافية، والأدبية في العديد من المجلات والصحف العربية والإسلامية والعالمية. وشارك في عضوية اللجان الاستشارية لهيئات تحرير عدد من المجلات العلمية والفكرية المحكمة. ورفد عدداً من الموسوعات العربية والإسلامية بمواد علمية تتعلق بالتاريخ والحضارة الإسلامية[7].

وحاضر في عدد كبير من الجامعات والمعاهد والمؤسسات العربية والإسلامية والعالمية بمواضيع التاريخ والفكر والأدب الإسلامي، كما شارك في صياغة مناهج هذه التخصصات في عدد من هذه المؤسسات[8].

وشارك في كثير من المؤتمرات والملتقيات والندوات العلمية والثقافية المختلفة، والتي عقدت بمبادرة من الجامعات والمعاهد والمراكز البحثية العربية والإسلامية والعالمية. وأشرف على العديد من الاطروحات العلمية من مستوى: الماجستير والدكتوراة، في مجالي التاريخ، والفكر الإسلامي[9].

وحصل على جائزة جامعة الزرقاء الأهلية، لأفضل كتاب عام (1423هـ/ 2003م) عن كتابه "مدخل إلى التاريخ والحضارة الإسلامية". وقيّمت هذا الكتاب مؤسسة (ارامكس ميديا) كواحد من أفضل عشرة كتب في العالم لعام (1426هـ/ 2005م) ، ومنح جائزة رئيس جمهورية السودان لأفضل كاتب في العالم الاسلامي عام (1426هـ/ 2005م)[10].

تزوج منذ عام (1392هـ/ 1972م) ، وله ولد وبنتان، وتنصب هواياته على المطالعة والرياضة، وخاصة كرة القدم[11].

إن بؤرة الاستقطاب في كتابات عماد الدين خليل التاريخية، والأدبية والفكرية، هي "الأسلمة"، وتمرير جميع مفردات المعرفة الإنسانية من خلال الرؤية الاسلامية، والمنهج البحثي التاريخي[12]. وهو صاحب مدرسة تدعو إلى إعادة تشكيل العقل المسلم، ومحاولة صياغة مفاهيمه، وتقويمه ليوازن بين الحداثة بمفهومها المعاصر، والأصالة والموروث الحضاري للأمة بكل ما فيها من سلبيات وايجابيات[13].

2 ـ عماد الدين خليل وأهمية التاريخ والأدب:

فالتاريخ عنده هو علم رصد حركة البشر من جميع الجوانب: سياسياً، وعسكرياً، واقتصادياً، واجتماعياً، وفكرياً، وعقائدياً[14]. وهو مقياس دراسة مفاصل الحياة الانسانية، وحركة السنن والقواميس، ودليل الإفادة من الخبرات البشرية: الإيجابية والسلبية على حد سواء[15]. وهو محاولة للبحث عن الذات، والعثور على هوية الأمة، والتجذر في الخصائص، وتعميق الملامح والخصوصيات، ووضع النقاط على حروف النجاح والتألق والفشل[16]. وهو أداة شحن فكر وذهن الإنسان بآفاق جديدة من حقول المعرفة، وأدوات الإنتاج والتحدي[17]. والتاريخ هو نتاج تفاعل عناصر: العقل والإرادة، والانفعال والحس والحركة والإنسان، من خلال الفعل الالهي غير المباشر في التأريخ، وهو إرادة الله في خلق الأفعال والأحداث[18]. واعتبر التاريخ علم فضاء العقائد، ومسيرة العقل والإنسان، وحركتهما الفاعلة والمتناغمة والمتسمة بالانضباط والحيوية والنشاط[19].

وعدَّ عماد الدين خليل التاريخ، أَبَ العلوم، قاطبة، ومرآة العقل، وحركة الإنسان والحياة والطبيعة على الأرض وفي الوجود[20].

يكتسب التاريخ عند عماد الدين خليل أهمية كبرى لأنه أعظم العلوم التي تعبر عن تأثير الاديان، وحركة الإنسان على الأرض، باعتبارهما عوامل فاعلة ومشتركة في صنع التاريخ [21] . وهو فصول لدراسة الماضي والعبرة من إحداثه، ومعرفة الجوهر والمغزى الذي تشتمل عليه، وضبط حركة الحاضر وصورته، والتخطيط للمستقبل [22] .

ولذلك فإن التاريخ علم يستفاد منه في رصد حركة الإنسان، وفرصة اختبار قدرة الأديان والعقائد [23] والتعاليم والنظم والقيم والأعراف، والتقاليد على التحقق في الزمان والمكان، وتأكيد واقعيتها ومصداقيتها وفاعليتها [24] . وهو وسيلة مهمة من وسائل التثقيف البشري، وتشكيل الحضور الحضاري للإنسان [25] .

وقد عرف عماد الدين خليل الأدب بأنه تعبير الإنسان عن الوجود الذي يعيش في داخله، ويشارك في رسم معالمه، من خلال الكلمة، والحركة، والخط، والوصف والإحساس [26] . وهو تعبير جمالي وطني مؤثر عن التصور الإسلامي للوجود بعناصره الثلاث: الكون والحياة والإنسان، وفق ما أورده القرآن والسنة [27] . والخبرة البشرية المتواصلة التي اكتسبتها الأمم والشعوب بفعل انجازاتها المستمرة منذ فجر التاريخ وحتى الآن [28] .

وعدّ الأدب حارس القيم الإيجابية في المجتمع، وفارسها بشقيها الفردي والجمعي، وذلك للحيلولة من جمودها وانهيارها ودمارها [29] ، وهو وسيلة تحقيق الحق واعطائه حجمه الطبيعي، ومقاومة الباطل والقبح والرذيلة والسقوط [30] .

ويهدف الأدب إلى تقديم خبرات الإسلام وآرائه ومواقفه ومعطياته وزرعها في أفئدة الناس وعقولهم ووجدانهم [31] ، وتقديم رؤية الإسلام وتصوره الشامل للكون والعالم والإنسان [32] .

ويسعى الأديب عند عماد الدين خليل إلى تحقيق أهدافه في إبراز قدرة الله وعظمته، وتصوير طبيعة الإنسان والمجتمع وثقافته وحضارته [33] ، من خلال سلاح الرواية، والقصة القصيرة، والمسرحية، والشعر، والنثر، وأدب الرحلات [34] .

إن الخصوصية الإسلامية، وليدة الزمان والمكان، وهي ناتجة عن لقاء العقيدة بالإنسان، لا تتعارض مع التوجه العالمي الإنساني. وبخاصة أن من أهداف الإسلام صناعة عالم سعيد لكل البشر، يتحاوزون فيه متاعبهم وآلامهم، ولذا أكد عماد الدين خليل على أن الدين الإسلامي، هو مصدر إبداع الأدب العالمي، بشرط أن تتهيأ له الأدوات الفنية المدروسة، والخبرة العميقة [35] .

3 ـ عماد الدين خليل والعلاقة الوثيقة بين التاريخ والأدب:

أكد خليل على ارتباط التاريخ والأدب، بوشائح ثابتة ومتداخلة، وتشكيلهما رافدين من روافد المعرفة البشرية [36] . وتعود جذور العلاقة بينهما إلى بدايات كل منهما، حيث تداخلت أمواج التاريخ مع حركة الأدب، وسكن كل منهما جسد الآخر [37] . ودخلت الأسطورة والخيال مكوناتهما، ومع ارتقاء ذهنية الإنسان، وبنائه حدوداً فاصلة بين الواقع والأسطورة، ارتقت العلاقة بين التاريخ والأدب، دون أن تغيب، وصار الأدب واحداً من أبرز مصادر الدراسات التاريخية، وصار التاريخ واحداً من أهم موضوعات الأعمال الأدبية [38] . والتقى الاثنان: التاريخ والأدب في سعيهما إلى تحقيق قناعات واحدة أو متشابهة [39] .

وأشار عماد الدين خليل، إلى أن بزوغ فجر الاسلام، جعل التاريخ والأدب، وسيلة مهمة لترسيخ مبادئ الدين الجديد، وأسسه ومتطلباته وعرض قيمه وأخلاقه، وإظهار خصوصيته الإسلامية، وإبراز دوره في رصد بناء المجتمعات [40] . ورصد حركة النشاط المعرفي في التاريخ الإسلامي [41] . وتجلى ارتباطهما الرائع في النص القرآني، الذي سرد تجارب الأمم والأعراف البشرية، وراقب حركتها عبر الزمان والمكان، مروراً بمواقف الإنسان المتغيرة في فضاء الطبيعة والعالم [42] .

يعد التاريخ، علم دراسة أفعال الانسان والطبيعة، الذي يقدم معلومات وحقائق من الواقع، مثبتة بالأدلة والبراهين والآثار الحية، ويلعب المؤرخ دوراً في الربط بين الأحداث التاريخية المختلفة، وتحليلها وتقييمها، وتوقع نتائجها [43] .

أما الأديب فيقدم نماذج قد تكون انعكاساً للواقع الذي يعيشه أو يحيط به، بخبرة جمالية، يستخدمها في التعبير عن الموضوع، او يقدم عالماً خيالياً، ومفترضاً محاولاً إقناع القراء به، وفي كلا الحالتين، فإن العمل الأدبي يحفل بالتعبيرات المجازية، والصور الفنية، والاسقطات الرمزية [44].

والتاريخ هو رصد حركة البشر أو مؤثرات الفعل الإنساني، وتفسير الظواهر التاريخية [45].

أما الأدب فهو حركة مماثلة رسخت جذور الفكر الإسلامي، عبر الأنشطة الأدبية واللغوية المختلفة [46].

والمؤرخ عند عماد الدين خليل يدرس أشتات الأحداث، بعد أن وقعت واكتسبت ملامحها النهائية، ويركز على دراسة الأسباب والنتائج [47]. أما الأديب فيتعمق في داخل أعماق الأحداث، وفي التفاصيل، والشخوص، والمشاعر، وتفاعل الإنسان مع ما يحيط به، ويميل أكثر إلى تركيز جل اهتمامه على ما يقع بين الأسباب والنتائج [48]. والمؤرخ يدرس الوقائع، والأديب يعيشها، ويسعى كل منهما إلى إيجاد نص مؤثر وفاعل ومتشابك مع قضايا الناس واهتماماتهم [49].

قارن عماد الدين خليل بين صفات المؤرخ والأديب، وآليات عملهما في ميادين البحث والإبداع، فعدد صفات المؤرخ المسلم ومنها الموضوعية، والأمانة، والشجاعة، والإخلاص، والصدق، والذوق الفني والأدبي، وهو بحاجة إلى أن يلم بشتى معارف الثقافة والأدب والعلوم [50]، ويبتعد عن النفاق، والتحيز، وحب الذات، والشهرة، والاستعلاء [51].

وأشار إلى أن الأديب المسلم يجب أن يتصف بالأخلاق والالتزام، والإنسانية والوسطية، والمرونة، والإيجابية، والتنوع، والاطلاع، والتعبير الذاتي، والعمق، والقدرة على توحيد الباطن مع الظاهر، والكلمة مع السلوك والوصول إلى الحق حيث يكون [52]. ويبتعد عن الأسفاف والابتذال والسطحية، والكذب والتملق والقبح والرذيلة [53].

والأدب الإسلامي يمتلك نظرة وسطية تجاه المتحول في حركة الانسان وفعله، تبعاً لظروف الحياة [54]، والثابت في معتقدات الدين وتعبيراته [55]، يعزز معطيات العقيدة بشتى أنواع الطرق والأساليب [56]. ويضبط حواس الإنسان، وينمي إمكاناته وإبداعاته، ويوسع آفاق نشاطه [57].

والتاريخ والأدب، بحاجة إلى أدوات ومساحات وفضاء يدوران فيه ويقدمان من خلاله ما يرغبان إلى الناس، ولذلك فإن التاريخ يجب أن يدرس ويقدم من خلال النقاش، والنشرات، والمجلات، والروايات، والمسرح، والتمثيل [58]. ويجب أن يظل على تماس وثيق

مع الأدب الذي يقدم للقارئ رؤية مباشرة وحية عبر أشكاله المختلفة مثل: الرواية والقصة القصيرة، والرسم، والمسرح والنحت والموسيقى [59].

ويتفق المؤرخ مع الأديب في أنهما يجب أن يغرسا في مجتمعيهما مشاعر العز والفخر والفضائل، ويبعدا عنها مشاعر البغضاء تجاه الحضارات الأخرى، وقطع الطريق على أية محاولة لتكريس التبعية الفكرية [60].

4 ـ عماد الدين خليل، وأسس المنهج البحثي عند كل من المؤرخ والأديب:

عرَّف عماد الدين خليل المنهج التاريخي بأنه عملية جمع المعلومات، وحشد الطاقات، ودراستها، وتحليلها، والتنسيق بينها، وصياغتها، وعرضها، لكي تصب في هدف واحد، أغلى فاعلية، وأكثر قدرة على البحث والإبداع والعطاء [61]. وهو منهج عمل دقيق، وبرنامج مرسوم ثابت الأهداف، واضح الأبعاد، محدد الغايات بيَّن الملامح، يجب أن يأخذ مكاناً متقدماً في سلم الأولويات، من أجل حماية التاريخ والثقافة العربية والإسلامية من الارتجال، والفوضى والتناقض والارتطام [62].

والمنهج التاريخي مهم في الدراسات والمؤلفات التاريخية المعاصرة بسبب غياب الحس النقدي أو عدم حضوره، وطغيان النزعة التجميعية التي غَلبت التوسع الكمي والتركيبي على النوعي عند كثير من المؤرخين. ولذلك فقط تعرضت المعطيات التاريخية لسيل كبير من التأثيرات الذاتية والأهواء والمصالح والتحديات على حساب الموضوع، وغابت المؤسسات التي ترعى التأليف التاريخي، وتحدد أولوياته [63].

وطالب عماد الدين خليل أن يهتم منهج كتابة التاريخ الإسلامي بثلاثة اتجاهات:

- أولاً: مزج المنظور الإسلامي للتاريخ البشري وتحليله في حركته الشاملة.
- ثانياً: تقديم تفسير تحليلي لحركة التاريخ الإسلامي نفسه في مؤشراته النهائية ودلالاته العامة.
- ثالثاً: عرض الشروط المنهجية التي يجب اعتمادها في كتابة التاريخ، وتنسيقها عبر رحلة الأربعة عشر قرناً التي اجتازها في مسيرته الطويلة [64].

وحدد عماد الدين خليل عوامل المنهج التاريخي الإسلامي ومنطلقاته وهي:

- أولاً: ممارسة النشاط المعرفي، كشفاً، وتجميعاً، وتوصيلاً، ونشراً من زاوية الرؤية الإسلامية للكون والحياة والإنسان [65].

- ثانياً: البحث عن الشخصية التاريخية الإسلامية في مستواها الحضاري، قبالة شبكة معقدة من المتغيرات والتأثيرات، وعوامل الشد والتحديات [66].

- ثالثاً: الاعتماد على مناحي مهمة في القراءة التاريخية هي: أ- السببية في تفسير الظواهر والأشياء للوصول إلى معجزة الخلق، ووحدانية الخالق، وايلاء العقل أهمية في ذلك. ب- القانونية التاريخية، التي تؤكد أن حركة التاريخ البشري تحكمها السنن والقوانين كتلك التي تحكم الكون والعالم. ج- الحس التجريبي القائم على التفكير والبرهان، والحجة، والاستقراء، والمقارنة، والموازنة، والتمحيص [67].

- رابعاً: إن فهم التاريخ الإسلامي، لا يأتي إلا من خلال وحدة الحركة، وكسر القشرة الخارجية للأحداث، والمتغيرات، والتحقق برؤية شاملة تهتم بالتفاصيل والجزئيات، ومتابعة الظواهر التاريخية الكبرى عمودياً، وتسليط الضوء على العلاقة المتبادلة بين التاريخ والجوانب العقائدية، والسياسية والاقتصادية والثقافية [68].

ولذلك فقد انتقد عماد الدين خليل المناهج التقليدية في دراسة الحقب التاريخية التي تعتمد على التبدل والتغيير في الأسر والحكام، وتركز على الرؤية التجزيئية في قراءة التاريخ، وتنطلق من معالجات أفقية تدرس كل عضو بشكل منفصل مهملة التأثيرات الإسلامية على النسيج المعرفي من جميع جوانبه [69].

وأشار عماد الدين خليل إلى الشروط الأساسية الواجب الاعتماد عليها في عملية بناء أسس المنهج التاريخي الإسلامي، وإعادة عرضه وتحليله، وهي:

- أولاً: التأكيد على ملاحظة تفاصيل التفسير الإسلامي للتاريخ، وقيمه وتوجهاته لخلق نسيج موحد غير قابل للتصادم والانفصام [70]. مع ضرورة عدم وقوع الباحثين في الدراسات التاريخية، تحت وطأة المواضعات المعاصرة في كافة مناحي الحياة: السياسية، والاقتصادية، والأخلاقية، والروحية، والاجتماعية، لأن هذا من شأنه أن يفسد موضوعية رؤيتهم للتاريخ الإسلامي [71]. مع الاشارة إلى أن الدعوة لإعادة كتابة تاريخ الأمة الإسلامية، أو إعادة عرضه، وتحليله، لا يعني البدء من نقطة الصفر [72].

- ثانياً: تحقيق التوازن بين دراسة الجوانب السياسية، والعسكرية، والجوانب والمعطيات التاريخية، والجوانب الحضارية [73]. وربط ذلك بفلسفة تاريخية منسجمة ومتناغمة مع حركة التاريخ الاسلامي وايقاعاته [74].

- ثالثاً: نقد النصوص التاريخية، ومواقف الرواة، والاخباريين والمؤرخين، ودراسة خلفياتهم القبلية والحزبية، وعلاقتهم بالسلطة، وعدم تطويع النصوص والوقائع لتناسب وجهات نظر معينة [75]. واعتماد الروايات الأكثر ثقلاً، وتحققاً واقناعاً والأشد تلاؤماً

مع الضرورة التاريخية والرد على افتراءات المستشرقين الغربيين، لتاريخنا من حيث الموضوع والمنهج [76].

- رابعاً: أن يلم الباحثون في علم التاريخ بشتى المعارف الضرورية لأبحاثهم، وكذلك القدرة على القراءة والفهم، والتفسير، والجمع، والنقد والتحليل، والتعليل، والمقارنة والمرونة، وربط الجزئيات في أطر كلية، وتشكيلات موحدة في طبيعتها ودوافعها، وأهدافها، تغطي وتعطيه إمكانية الرؤية الدقيقة للأحداث، وأن يمتلك الباحثون التاريخيون ملكة اللغة، والعرض، والتنظيم [77].

عرف عماد الدين خليل المنهج الأدبي الإسلامي، بأنه جميع الخطوات المنظمة التي يسعى الأديب من خلالها لمعاينة الظواهر، والإلمام بالحقائق، وتجميع الطاقات، ورصد الإبداع، وسكب أو تركيب ذلك في بوتقة واحدة، من خلال حواسه، وعقله، وروحه، ووجدانه، وعواطفه، وإرادته، بصورة جديدة ترتدي ثياب الجمال والخيال والواقع، وتعتمد على إمكانات الأديب ومواهبه [78].

وقد آمن عماد الدين خليل، بالمنهج التكاملي في دراسة الأدب الإسلامي والقائم على دراسة النص الأدبي، من جميع جوانبه، **ويأتي ذلك من خلال التركيز على المحاور الآتية**:

- أولاً: دراسة شخصية الأديب، ومعرفة ثقافته، وعصره، والأحداث العامة والخاصة التي مر بها. وكذلك خلفيته السياسية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية، ومدى تأثير ذلك في نتاجه الأدبي [79].

- ثانياً: دراسة النص الأدبي ذاته، والوصول إلى جميع القيم الإبداعية، والجمالية، والبيئية، والتاريخية [80].

وأكد عماد الدين خليل أن المنهج الأدبي الإسلامي يجب أن يبرز الأمور الآتية:

- أولاً: تعزيز معطيات العقيدة والإيمان، والمبادئ الدينية، والسلوك الملتزم داخل النص الأدبي بجميع أشكاله وصوره، وغرس القناعات فيه بأهمية وقدرة الدين الاسلامي في صناعة الحياة والمستقبل [81].

- ثانياً: العمل على أن يساعد النص الأدبي في تبصير الإنسان بكل ما يحيط به، وتصحيح علاقته بالكون وطموح المفهوم الصحيح لطبيعة الفرد وفطرته، ودوره وفاعليته في الوجود [82].

- ثالثاً: استخراج مكنونات الأديب، وإبداعاته، وتصوراته، ومنظوماته القيمية، سواء كانت أدبية أو إيمائية، أو أخلاقية [83].

- رابعاً: يجب أن تتسم أدوات، المنهج الأدبي الإسلامي، بالعمق والاتزان، والالتزام، والشمولية، والتاثير، والمرونة، والنقد، والفرز، والتنسيق، وأن تظل بعيدة عن أسلوب الوعظ والارشاد والخطابة المباشرة [84].

وقد شيد عماد الدين خليل ضوابط «عمارة» الأدب الإسلامي، من خلال دراسة المعطيات الإبداعية، والمنظور، أو الرؤية الشمولية التي تنبثق عنها هذه المعطيات. ثم تحديد المدرسة أو المذهب الأدبي، الذي ينطلق منه الباحث، والجهد النقدي الذي يضيء أسس النص الإبداعي، وصولاً إلى دراسة القيم الفنية للنص ودلالته، وطبيعة ارتباطه بالمضمون أو المذهب الذي ينتمي إليه. ثم الطريقة أو المنهج الذي يدرس الحركة أو الظاهرة الأدبية عبر مساراتها في الزمان والمكان، وفي ضوء قوانينها، وارتباطاتها الداخلية الصحيحة، واخيراً يتوجب الوصول إلى نظرية تلم بجميع هذه المعطيات [85].

ونبه عماد الدين خليل إلى أن فشل الأدب الإسلامي في خلق منهج خاص به، سيؤدي به إلى التحجر، والسطحية، والفشل، وضياع بوصلة التميز، وفقدان عمق الأهداف الإيمانية، والأخلاقية، والسلوكية [86].

5 ـ عماد الدين خليل، التاريخ والأدب، وموقفهما من أدوات الزمن: الماضي، والحاضر، والمستقبل:

يسعى التاريخ إلى تحويل المسألة التاريخية إلى فعل (حركي وجدل) ، فاعل لربط أجزاء الماضي والحاضر والمستقبل ومكوناتها، وقد اتخذ التاريخ الإسلامي من القرآن نموذجاً مهماً في توظيف حركة مسيرة الإنسان في الحياة لتعزيز وجوده في الحاضر، وتمكين توجهه للمستقبل[87]، وفهم مكنون تركيبه الذاتي: عقلياً، وعاطفياً، ووجدانياً، وارادة[88].

وأضاف خليل أن التقسيم الزمني للمراحل التاريخية، يجب أن ينصب على حركة المجتمع وتحولاته الذاتية في جميع الحالات [89]والعصور، وبخاصة أن أحد أهم أهداف علم التاريخ– كما ورد سالفاً– هي استخلاص العبر والسنن التي تحكم حركة الانسان في الزمان والمكان منذ الأزل حتى الوقت الحاضر[90].

ويؤكد عماد الدين خليل أن الأدب هو نتاج بشري لا يعترف بوجود فواصل بين حلقات الزمن، ويعتبرها سلسلة متواصلة ومترابطة[91]، تتقدم وتتطور بمرور الوقت بفعل

حركة إبداع خلاقة، تسهم في صياغتها وهندستها، مؤثرات تاريخية، وظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية[92].

وأشار خليل إلى أن الزمن قد ساعد الأنماط الأدبية جميعاً، على التطور باستمرار وزاد تفاريعها ومعطياتها، انطلاقاً من أنه إطار حيادي، وصاحب قواعد دايناميةٍ قابلة للتطور والتحوير[93]. ضمن خصوصية إسلامية تسعى لتحقيق توافق وانسجام وتكامل، تنسجم مع أداء العقيدة في الإنسان، ولا تتعارض مع التوجه الإنساني، خارج قيود الزمان والمكان، والبيئة والتاريخ[94].

6 ـ وختاماً يتضح مما سبق:

إيمان عماد الدين خليل بأهمية التاريخ والأدب، وانهما أداتان حضاريتان مهمتان، تهدفان إلى دراسة حركة الانسان، وتفاعله مع محيطه، وتربطهما مع العقل والارادة والابداع، علاقات وثيقة، ومتداخلة. وهما من روافد المعرفة الإنسانية، ومضمونها القيمي والاخلاقي والديني.

وأكد، ان دراسة التاريخ والأدب، تتطلب، اعتماد منهج عمل دقيق، واضح الأبعاد والملامح، قائم على التحليل، والنقد، والمقارنة، والصياغة، لحماية الحركة الثقافية من الفوضى والتناقض.

وأشار عماد الدين خليل إلى علاقة التاريخ والأدب الوثيقة، بأدوات الزمن: الماضي، والحاضر، والمستقبل، باعتبارهما قواعد مهمة، في تسجيل حركة المجتمع وتحولاته الخاصة في جميع الحالات والعصور ضمن رؤية إسلامية إنسانية.

الهوامش:

1. أبو دية، أيوب، موسوعة أعلام الفكر العربي الحديث والمعاصر، ص467. سامي كليب، عماد الدين خليل، تطوير العقل الإسلامي، (مقابلة تلفزيونية) :
http:// www. aljazeera. net.
2. الطالب، عمر، أعلام الموصل في القرن العشرين، (حرف العين) . والطائي، ذنون، عماد الدين خليل، ص 47.
3. الطالب، عمر، أعلام الموصل في القرن العشرين، (حرف العين) .
4. أبو دية، أيوب، موسوعة أعلام الفكر العربي الحديث والمعاصر، ص467. والطالب، عمر، أعلام الموصل في القرن العشرين، (حرف العين) .
5. أبو دية، أيوب، موسوعة أعلام الفكر العربي الحديث والمعاصر، ص (467-468) . والطائي، ذنون، عماد الدين خليل، ص 48.
6. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص (141-147) . ومدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص (241-243) .
7. الطالب، عمر، أعلام الموصل في القرن العشرين، (حرف العين) . وعماد الدين خليل، المكتبة الشاملة، www. shamela. ws.
8. الطالب، عمر، أعلام الموصل في القرن العشرين، (حرف العين) . والطائي، ذنون، عماد الدين خليل، ص 48.
9. عماد الدين خليل، المكتبة الشاملة، www. shamela. ws.
10. أبو دية، أيوب، موسوعة أعلام الفكر العربي الحديث والمعاصر، ص 469.
11. عماد الدين خليل، المكتبة الشاملة، www. shamela. ws.
12. خليل، عماد الدين، المضمون الفكري للأدب الإسلامي المعاصر، ص43. وأبو دية، أيوب، موسوعة أعلام الفكر العربي الحديث والمعاصر، ص (468-469) .
13. خليل، عماد الدين، إسلامية الأدب، ص30. وحسنة عمر، تقديم كتاب حول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص19. ومصطفى، ذو النون يونس، عماد الدين خليل ناقداً اديباً، ص262.
14. خليل، عماد الدين والربيع، فايز، الوسيط في الحضارة الإسلامية، ص145.

15. خليل، عماد الدين، مدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص7. ومدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص28.

16. خليل، عماد الدين، مدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص10. ومدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص 234.

17. خليل، عماد الدين خليل، في التاريخ الإسلامي، فصول في المنهج والتحليل، ص191.

18. خليل، عماد الدين خليل، في النقد الإسلامي المعاصر، ص43. والتفسير الإسلامي للتاريخ، ص138.

19. خليل، عماد الدين خليل، حول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص 52، 56، 64. وحول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص91. ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص11. ومدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص28، 31، 234.

20. خليل، عماد الدين خليل، في التاريخ الإسلامي، فصول في المنهج والتحليل، ص192. ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص10.

21. خليل، عماد الدين خليل، في التاريخ الإسلامي، فصول في المنهج والتحليل، ص (193-194) .

22. خليل، عماد الدين خليل، مدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص (8-9) .

23. م. ن، ص 11.

24. خليل، عماد الدين خليل، التفسير الإسلامي للتاريخ، ص 138.

25. خليل، عماد الدين خليل، في التاريخ الإسلامي، فصول في المنهج والتحليل، ص191.

26. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 60، 69، 82، 172. وإسلامية الأدب، ص29.

27. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 69، 80، 147، 176، 178. والمضمون الفكري للأدب الإسلامي، ص41، 43.

28. خليل، عماد الدين، في النقد الإسلامي المعاصر، ص42.

29. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص115. ومدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص217، 222. والمضمون الفكري للأدب الإسلامي، ص42.

30. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 39، 126. ومدخل إلى

الحضارة الإسلامية، ص218.

31. خليل، عماد الدين، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص 234.

32. م. ن، ص 221. والمضمون الفكري للأدب الإسلامي، ص42، 43.

33. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 86، 123، 178، 182، 212. وفي النقد التطبيقي، ص (21-22) .

34. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 83، 115، 128، 130، 135، 137، 140، 143، (174-175) . وفي النقد التطبيقي، ص 21، 30، 42، 93، 146.

35. خليل، عماد الدين، المضمون الفكري للأدب الإسلامي، ص43.

36. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج والتحليل، ص192.

37. م. ن، ص 200. في النقد التطبيقي، ص68.

38. خليل، عماد الدين، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص86. في النقد التطبيقي، ص68.

39. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص181.

40. خليل، عماد الدين، والربيع فايز، الوسيط في الحضارة العربية الإسلامية، ص369.

41. خليل، عماد الدين، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص86. ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص9.

42. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص 81، 83. ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص8.

43. خليل، عماد الدين، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص88.

44. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 180. خليل، عماد الدين، والربيع فايز، الوسيط في الحضارة الإسلامية، ص 362، 369.

45. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج والتحليل، ص 191، (-205 204) .

46. خليل، عماد الدين، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، ص91.

47. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 180.

48. م. ن، ص 180.

49. م. ن، ص 180.

50. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج والتحليل، ص (-200

199) .

51. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 48.

52. م. ن، ص 50، 86، (88-90) ، 93، 99، 111. ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص10.

53. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 42. حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص41. وفي النقد التطبيقي، ص 21، 75.

54. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص (55-56) . وإسلامية الأدب، ص30.

55. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج والتحليل، ص 206. ومدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 147. وإسلامية الأدب، ص30.

56. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 172، حول إعادة تشكيل العقل السليم، ص 33.

57. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص 49. في النقد التطبيقي، ص 68.

58. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج والتحليل، ص 204، 206.

59. م. ن، ص199. في النقد التطبيقي، ص 12، 93.

60. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج والتحليل، ص 196. وحول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص 67.

61. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص 10. في التاريخ الإسلامي: فصول في المنهج والتحليل، ص 201.

62. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص 7. ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص 11. حسنة، عمر، مقدمة كتاب حول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص 19.

63. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص (13-14) . في التاريخ الإسلامي: فصول في المنهج والتحليل، ص 196. مدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص 12، 20.

64. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص 75. في التاريخ الإسلامي: فصول في المنهج والتحليل، ص 200. خليل، عماد الدين، والربيع، فايز، الوسيط في الحضارة العربية الإسلامية، ص 379.

65. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي: فصول في التاريخ والمنهج، ص 200، 206. وحول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص 91. مدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص 22.

66. خليل، عماد الدين، والربيع، فايز، الوسيط في الحضارة العربية الإسلامية، ص 379. حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، ص88، 90.

67. خليل، عماد الدين، حول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص (49-50) ، (51-53) ، 56.

68. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص (132-133) . ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص (23-24) .

69. خليل، عماد الدين، حول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص 132. ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص25.

70. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص 115. ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص 23.

71. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص 130. ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص 27.

72. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص 137. ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص 29.

73. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص (116-117) . ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص23.

74. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص 118. ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص 24.

75. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص (118-121) . ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص (25-26) .

76. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص 123، (133-134) . ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص28.

77. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص 131، (136-137) . ومدخل إلى التاريخ الاسلامي، ص (30-31) .

78. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الاسلامي، ص60، 216. والمضمون الفكري للأدب الإسلامي، ص43. واسلامية الأدب، ص31.

79. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الاسلامي، ص117، 133. وفي النقد التطبيقي، ص93، 99. والمضمون الفكري للأدب الإسلامي، ص43.

80. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الاسلامي، ص123. واسلامية الأدب، ص31.

81. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الاسلامي، ص9، 26، 39. خليل، عماد الدين، والربيع، فايز، الوسيط في الحضارة الإسلامية، ص365.

82. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الاسلامي، ص69.

83. م. ن، ص71. واسلامية الأدب، ص31. مصطفى ذو النون، عماد الدين خليل، ناقداً، أديباً، ص237.

84. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الاسلامي، ص34، 41، (80-81) ، 207. وفي النقد التطبيقي، ص 99. واسلامية الأدب، ص31. سامي كليب، عماد الدين خليل، تطوير العقل الإسلامي، (مقابلة تلفزيونية) ، http:// www. aljazeera. net.

85. مصطفى ذو النون، عماد الدين خليل، ناقداً، أديباً، ص237.

86. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الاسلامي، ص 75، 79، 277.

87. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص 80.

88. خليل، عماد الدين، م. ن، ص 87. وحول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص 52، 64، 185.

89. خليل، عماد الدين، في النقد الإسلامي المعاصر، ص 117. وحول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، ص132.

90. خليل، عماد الدين، في التاريخ الإسلامي، فصول في المنهج والتحليل، ص205. ومدخل إلى التاريخ الإسلامي، ص9.

91. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص115. وفي النقد التطبيقي، ص 13، 115.

92. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، ص117.

93. م. ن، ص 71، 123.

94. خليل، عماد الدين، في النقد الإسلامي المعاصر، ص203. ومدخل إلى نظريات الأدب الإسلامي، ص165.

المصادر والمراجع:

المصادر:

1. خليل، عماد الدين، في النقد الإسلامي المعاصر، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، (1392هـ/ 1972م) .
2. خليل، عماد الدين خليل، في التاريخ الإسلامي، فصول في المنهج والتحليل، المكتب الإسلامي، دمشق، سورية، ط1، (1401هـ/ 1981م) .
3. خليل، عماد الدين خليل، حول إعادة تشكيل العقل المسلم، كتاب الأمة (4) ، رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، الدوحة، قطر، ط1، (1403هـ/ 1983م) .
4. خليل، عماد الدين، حول إعادة كتابة التاريخ الاسلامي، دار الثقافة، الدوحة، قطر، ط1، (1406هـ/ 1986م) .
5. خليل، عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، (1407هـ/ 1987م) .
6. خليل، عماد الدين خليل، في النقد التطبيقي، رابطة الأدب الإسلامي العالمية، مكتب البلاد العربية، (16) ، دار البشير، عماد، الأردن، ط1، (1419هـ/ 1998م) .
7. خليل، عماد الدين والربيع، فايز، الوسيط في الحضارة الإسلامية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، (1425هـ/ 2004م) .
8. خليل، عماد الدين، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، والمركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ط1، (1426هـ/ 2005م) .
9. خليل، عماد الدين خليل، مدخل إلى التاريخ الإسلامي، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، والمركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ط1، (1426هـ/ 2005م) .
10. خليل، عماد الدين، المضمون الفكري للأدب الإسلامي المعاصر، مجلة حراء، اسطنبول، تركيا، العدد 10، السنة الثالثة، (يناير– مارس) ، (1429هـ/ 2008م) .
11. خليل، عماد الدين، اسلامية الأدب، مجلة حراء، اسطنبول، تركيا، العدد 33، السنة الثامنة (نوفمبر – ديسمبر) ، (1433هـ/ 2012م) .

المراجع:

1. الطالب، عمر محمد، موسوعة أعلام الموصل في القرن العشرين، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة الموصل، مركز دراسات الموصل، الموصل، العراق، ط1، (1429هـ/ 2008م) .
2. أبو دية، أيوب، موسوعة أعلام الفكر العربي الحديث والمعاصر، وزارة الثقافة الأردنية، عمان، الاردن، ط1، (1429هـ/ 2008م) .

الأبحاث والمقالات:

1. حسنة، عمر عبيد، الفكر التاريخي عند عماد الدين خليل، (مقدمة كتاب حول إعادة تشكيل العقل المسلم) ، كتاب الأمة (4) ، رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، الدوحة، قطر، ط1، (1403هـ/ 1983م) .
2. الطائي، ذنون يونس، عماد الدين خليل، دراسة ابيستمولوجية في أُطروحاته الفكرية، مجلة دراسات موصولية، مركز دراسات الموصل، جامعة الموصل، الموصل، العراق، ع 15، (1428هـ/ 2007م) .
3. مصطفى ذو النون يونس، عماد الدين خليل، ناقداً، أديباً، مجلة أسلمة المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، لبنان، العدد 58، (1430هـ/ 2009م) .

المواقع الالكترونية:

1. كليب، سامي، عماد الدين خليل، تطوير العقل الإسلامي، (مقابلة تلفزيونية مع قناة الجزيرة الفضائية، أجريت بتاريخ (7/ 10/ 2006م) / (14/ 9/ 1427هـ)،
http:// www. aljazeera. net

(تاريخ زيارة الموقع (14/ 4/ 1434هـ) / (25/ 2/ 2013م) .
2. هيئة التحرير، عماد الدين خليل، المكتب التعاوني للدعوة والإرشاد وتوجيه الجاليات، في الروضة، الرياض، المملكة العربية السعودية، تاريخ زيارة الموقع (1/ 3/ 2013)/ (19/ 4/ 1434هـ)،

www. shamela. ws

أثر الإسلام على المجتمع الأفريقي خلال القرن 10 هـ/ 16م مملكة سنغاي نموذجاً *

أ. عبد الله عيسى **

* تاريخ التسليم: 14/ 1/ 2014م ، تاريخ القبول: 4/ 6/ 2014م.
** باحث في التاريخ الأفريقي/ جامعة الحسن الثاني/ المغرب.

ملخص:

يتناول هذا البحث موضوعاً تاريخياً مهماً بعنوان: (**أثر الإسلام على المجتمع الأفريقي خلال القرن 10هـ/ 16م مملكة سنغاي نموذجاً**) ، وقد اشتمل على ثلاثة محاور: خُصِّص المحور الأول لدراسة نشأة مملكة سنغاي، والثاني، التعريف بأهم الوسائل التي ساعدت على انتشار الإسلام بين أهالي مملكة سنغاي، والثالث والأخير، تركَّز على تبيان أثر الإسلام على المجتمع في مملكة سنغاي، ثم تلا ذلك الخاتمة التي تشمل على النتائج والتوصيات، وخلُص البحث إلى أنَّ الإسلام أحدث تغيراً نوعياً في المجتمع، حتى أصبح مجتمعاً إسلامياً بكل معنى الكلمة؛ إذ لا يختلف عن غيره من المجتمعات الإسلامية الأخرى.

الكلمات المفتاحة: أثر، الإسلام، التغيير، المجتمع، أفريقيا، سنغاي.

Impact of Islam on the African society at the 10th century of the Hegira/ 16th century of the Christian era: the example of the Kingdom of Songhay

Abstract:

This study deals with an important historical theme. It is entitled: (Impact of Islam on the African society in the 10th century of the Hijra/ 16th century: Kingdom of Songhay as a Model) .

This study consists of three parts. The first part is about the birth of the Kingdom of Songhay; the second examines the means which contributed to the diffusion of Islam within the population of the Kingdom of Songhay. The third part focuses on the effects of Islam on the society of the Kingdom of Songhay. In the conclusion, I summarized the results of the search and I suggest a number of recommendations. This study showed that Islam deeply transformed the society to be a real Islamic society as any other Islamic societies.

مقدمة:

من المسائل البديهية أنَّ التغيير الاجتماعي عملية مستمرة منذ إنْ وجدت الحياة الإنسانية، على أنَّ ذلك التغيير محكوم بقوى داخلية وخارجية تؤثر عليه سلباً أو إيجاباً. وقد كانت العقيدة الإسلامية التي وصلت مبكراً إلى تلك الربوع ولا شك من القوى الخارجية الهائلة الأثر في مجال التغيير الاجتماعي في مملكة سنغاي. إذ إنها تُعد من دوافع البعث الشامل في كل أوجه حياة الإنسان الأفريقي الذي احتك بمؤثراتها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان الأثر الذي تركه الإسلام في المجتمع الأفريقي خلال القرن 10 هـ/ 16م خاصة، ذلك لأنه وقع منذ اعتناق الأفريقي للإسلام في بلد الدراسة جملة من المتغيرات المهمة في مظاهر الحياة الاجتماعية المختلفة، مثل: العادات والتقاليد، ونظام الأسرة، وأخيراً الاحتفال بالمناسبات الدينية، كما تهدف هذه الدراسة أيضاً، إلى تعريف القارئ على أهم مراحل تاريخ مملكة سنغاي، إضافةً إلى أهم الوسائل التي ساعدت على انتشار الإسلام في بلد الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الرد على بعض الدراسات الغربية المتحاملة أصلاً على الإسلام في أفريقيا، والتي تحاول دائماً قلب الحقائق التاريخية، **فجاءت كتابات بعضِهم استفزازية و مميزة بما يأتي**:

- تحميل الإسلام مسؤولية امّحاء فنون أفريقيا.
- اعتبار اندماج أفريقيا الغربية في دار الإسلام شبيهاً بالاستعمار الأوربي للعالم الجديد.
- الإسلام لم ينتشر بين الأهالي، إلا عن طريق العنف والغزوات، ولم يشمل بشكل جدي إلا علية القوم من موظفين وأمراء. [1]

أمام هذه الأحكام القيمية، وجدت نفسي– وبدافع علمي– أبحث في متون الكتب عن حقيقة وواقع الأمر.

كما تكمن أهمية هذا العمل، في قلة الدراسات العربية المتعلقة بتاريخ أفريقيا جنوبي الصحراء؛ فنجد عزوف كثير من الباحثين في دراسة هذه المنطقة، ومرد ذلك إلى قلة الوثائق والمصادر، التي تعد– بلا شك الهم الأكبر للباحثين.

إشكالية الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- كيف نشأت وتطورت مملكة سنغاي؟
- ما أهم الوسائل التي ساعدت على انتشار الإسلام في مملكة سنغاي؟
- ما أهم مظاهر تأثير الإسلام على الحياة الاجتماعية في مملكة سنغاي؟
- هل تقبّل أهالي هذه المملكة هذا التغيير، أم عارضوه؟ وفي المقابل، هل تخلوا عن معتقداتهم الدينية القديمة؟

هذه– إذاً– مجمل الأسئلة التي سنعمل على مناقشتها في هذه الدراسة، وهي بطبيعة الحال، لم تخلُ كغيرها من الدراسات من بعض النواقص والعيوب، لأنَّ بلوغ الكمال لله وحده.

وأخيراً، أرجو أن تكون هذه الدراسة بمثابة لَبِنَةٍ جديدة في حقل التاريخ الأفريقي، ومساهمة متواضعة في إعادة كتابة تاريخ مملكة سنغاي.

المحور الأول ـ مراحل نشأة وتطور مملكة سنغاي:

يتبين من خلال استقراء المصادر التاريخية، أنَّ مملكة سنغاي تُشكل ثالث أكبر تنظيم سياسي عرفته المنطقة إلى حدود القرن العاشر الهجري (16م) ؛ حيث كانت في بداية أمرها عبارة عن مملكة صغيرة تابعة لحكم مملكة مالي، قبل أنْ تستقل عنها على يد أحد زعمائها المدعو "سني علي" (1464ـ 1493)، [2]ووصلت سنغاي في عهده إلى أوجها، فتحولت في وقت قصير من مملكة صغيرة إلى إمبراطورية مترامية الأطراف. [3]

وبما أنَّ المجال لا يسمح بالإسهاب في توسعات سني علي الحربية، فإنَّه يتعين علينا إبراز المشكلات التي واجهته خلال فترة حكمه، وعلى الرغم من الدور الكبير الذي بذله في تأسيس مملكة سنغاي، فإنَّ سني علي كان مكروهاً من قبل شعوب المملكة لقسوته وشراسته، ولاسيما مع علماء تنبكت، ولهذا ما يبرره؛ إذ أنَّ السعدي يصف استيلاءه على تنبكت بأنه: ".. عمل فيها فساداً عظيماً، فحرقها، وقتل فيها خلقاً كثيراً". [4]أما محمود

كعت فيشبهه بالحجاج بن يوسف الثقفي حاكم العراق الأموي (ت. 714م) السيّئ السمعة، [5]كما لا يتردد المغيلي في الحكم عليه بأنّه وثني. [6]

وليس لنا في هذا الجانب، إلا أنْ نتساءل بدورنا عن الأسباب التي جعلت كلاً من السعدي وغيره يتحاملون على سني علي، وينعتونه بنعوت ذميمة؟ هل يمكننا أنْ نأخذ بهذه الأقوال، ونعتبر سني علي كافراً يعبد الأصنام، ولا يعرف الصلاة، ولا شرع الإسلام؟ أم نبحث عن الأسباب التي دفعت هؤلاء المؤرخين إلى نعته بتلك الصفات؟

في الحقيقة، إنَّ سني علي كان يغلب عليه طابع البداوة، ولم يكن متفقهاً بالدين، كما هو الحال بالنسبة للأسكيا محمد، ولم يعرف الاستقرار، بل كان دائماً غازياً متنقلاً بجيوشه من معركة إلى أخرى؛ حيث كان همه الأكبر ألا ينازعه أحد في السلطة، وأنْ لا يكون ثمة ولاء لشخص آخر سواه، ولذلك خشي من علماء تنبكت، ومن طوارق مسوفة أنْ يهددوا نفوذه باسم الدين، الأمر الذي جعله يتعرض لهم ويعاملهم بقسوة. [7]

ومهما قيل عن تصرفات سني علي المتشددة والصارمة، فإنَّ ما ذُكر حول التشكيك في إسلامه يحتاج إلى إعادة النظر؛ ذلك لأنه لم يعطِ أحد الدليل القاطع، وعلى العكس، فإنَّ المؤرخ عبد الرحمن السعدي أفاد بميل سني علي لبعض العلماء، [8]وبالإضافة إلى ذلك، كان سني علي يخصص ساحات لأداء الصلاة في شهر رمضان المبارك، [9]كما أكد لنا صاحب الفتاش أنَّ سني علي كان ينطق الشهادتين، [10]وهذا يكفي لدحض تلك المزاعم التي أُشيعت حول شخصية سني علي. وربما يؤخذ عليه التناقض الذي أظهره عند إدارته لدفة حكمه، حيث حاول التوفيق بين الأنماط الأفريقية المرتكزة على السحر والشعوذة، وبين ما جاءت به الشريعة الإسلامية، وقد كان في هذا التناقض زعزعة لسلطته، ولاسيما أنَّ المد الإسلامي في هذه الحقبة تغلغل بصورة فعالة بين أهالي سنغاي.

توفي سني علي في ظروف غامضة عام 878هـ/ 1493م أثناء عودته من حملته ضد بلاد كرم (Kourm [11]) والجدير بالذكر أنَّ سني علي بقي في الحكم حوالي سبعة وعشرين سنة وأربعة أشهر وخمسة وعشرين يوماً، حسب رواية صاحب الفتاش. [12]

وبعد وفاته خلفه ابنه سني بار، الذي لم يتجاوز سنة واحدة على العرش، وسرعان ما قام عليه أحد القواد العسكريين الكبار، وأزاحه عن الحُكم، واستحوذ عليه، ولُقِبَ بـ "أسكيا"[13]، وهو محمد توري الذي أعلن عن تأسيس أسرة جديدة عُرفت بأسرة أسكيا، ودام عهدها قرابة قرن من الزمن. شهدت خلالها مملكة سنغاي فترة من الرخاء والازدهار قل نظيرهما، غير أنّه مباشرة بعد وفاة السلطان أسكيا داوود عام 1582م، دخلت البلاد في مرحلة اتسمت بالضعف والوهن بسبب هجومات الفولانيين والبمبارا والطوارق عليها،

مما ساعد بعض الأقاليم على الاستقلال عن الحكم المركزي في كاو. (Cao) [14]

وفي ظل هذه الأوضاع المتدهورة وصلت طلائع الحملة السعدية التي أرسلها أحمد المنصور السعدي عام 999هـ/ 1591م، فانهارت على أثر ذلك مملكة سنغاي، ونزح ما تبقى من أمراء الأسكيين إلى مدينة دندي في أقصى جنوب شرق المملكة المتهاوية.

المحور الثاني ـ أهم الوسائل التي ساعدت على انتشار الإسلام في مملكة سنغاي:

لقد انتشر الإسلام في مملكة سنغاي بشهادة كثير من أصحاب مصادرنا التاريخية[15]، بفضل ثلاث وسائل رئيسة، وهي: طرق القوافل التجارية، والتجارُ العربُ المنتمون لشمال أفريقيا ومصر، والدعاة والمبشرون الأفارقة، غير أنَّ العامل الأهم في نظرنا والذي ساعد في انتشار الإسلام في تلك المنطقة يعود إلى الدين الإسلامي نفسه؛ فهو ذو نظام اجتماعي راق يدعو إلى المساواة بين الناس، لا يُقيم وزناً لفوارق اللون أو الطبقة، وإنما الفارق من خلال ما يفعله العبد من أعمال صالحة، لذلك فإنَّ الدين الإسلامي كثيراً ما يوصف بأنه أكثر الأديان ديمقراطية.

ومنذ اكتمال مراحل التعريب وسيادة الدين الإسلامي في مناطق المغرب العربي في القرن الثاني الهجري (8م) ، بدأت القبائل العربية تتوغل نحو الجنوب حتى وصلت إلى السودان الغربي، ولم تقف الصحراء عائقاً دون تواصل الروابط والصلات المتعددة، فقد كانت طرق ما وراء الصحراء ومسالكها ومنافذها من العوامل المهمة التي ساعدت في تدفق المؤثرات العربية الإسلامية إلى مملكة سنغاي.

وبدأت رقعة الإسلام في حالة انتشار مستمر، حتى شبهها بعض المؤرخين، كبقعة الزيت، لا سيما بعد سقوط غانة الوثنية عام 1076م على أيدي المرابطين. ونجم عن هذا المد القادم من الشمال، قيام ممالك أفريقية إسلامية بلغت تقدماً حضارياً ملحوظاً نتيجة اعتناقها الإسلام.

ومثلما كانت طرق القوافل التجارية شرياناً للمعاملات الاقتصادية بين مراكز الشمال الأفريقي وبين الغرب الأفريقي، فقد ظلت في الوقت نفسه إشعاعاً للمؤثرات الثقافية؛ حيث أصبحت المحطات المنتشرة على طول طرق القوافل التجارية عبر الصحراء الكبرى، أماكن لاحتكاك الأفكار تأثيراً وتأثراً، وذلك بفضل ما تقدمه للمسافرين من مأوى وسبل الراحة والاستجمام. كما ازدهرت المراكز التجارية المهمة في مملكة سنغاي من الناحيتين، الاقتصادية والثقافية وأشهرها، كاو، و جني، وتنبكت. وإلى جانب انتعاش المجالات الاقتصادية، فقد أدت بعض المراكز في الشمال الأفريقي مثل، طرابلس وتلمسان ومراكش والقاهرة دوراً بارزاً في نشر الإسلام والثقافة العربية الإسلامية في تلك المناطق.[16]

ومما لا شك فيه، أنَّ مملكتي مالي وسنغاي لم تصلا إلى ما وصلا إليه من عظمة وقوة إلا بعد أنْ أضحى الإسلام عصب قوتهما الروحية والمادية، وصارت اللغة العربية لغة الكتابة الرسمية.

وقد كان التاجر المسلم داعية لدينه يجمع بين نشر الدعوة الإسلامية وبيع سلعته، فالتجارة من طبيعتها أن تصل التاجر بصلة وثيقة بمن يتعامل معهم، وبخاصة وإن كان يتحلى بالصدق والأمانة والخلق الحسن، وهذه المثل الأخلاقية السامية كثيراً ما تتوافر لدى التاجر المسلم الذي سرعان ما يلفت إليه الأنظار عند دخوله لقرية وثنية، وذلك نظراً لكثرة وضوئه، ونظافته، وانتظام أوقات صلاته وعبادته. وقد جعلته هذه الصفات الحميدة بالإضافة إلى نظافة البدن والملبس أهلاً لثقة الأهالي الوثنيين، وقدوة حسنة للاقتداء به وتقليده.

والجدير بالذكر، إنَّ دور التجار العرب لم يقتصر على مجالات التجارة والأنشطة الاقتصادية فحسب، بل تعداها إلى التبشير بالدين الإسلامي، وتعميق الصلات الثقافية بنشر اللغة العربية، وبناء المساجد والمدارس لتعليم القرآن. وهكذا، أضحى التجار العرب يقومون بمهمة الدعاة المسلمين، إلى جانب نشاطهم التجاري، فحملوا معهم العقيدة الإسلامية والحضارة العربية. وكان من نتائج احتكاكهم واختلاطهم بالأفارقة أنْ حدث التزاوج والمصاهرة، وانتشار الإسلام تدريجياً وسلمياً في تلك البقاع. (17)

فالدعاة، سواء أكانوا من العرب أم من الوطنيين الأفارقة، يعدون وسيلة من الوسائل التي ساعدت على ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، وقد كانوا يدعون الناس إلى الإسلام، ويفقهونهم في أمور دينهم، وذلك لإلمامهم بأصول الدين والشريعة الإسلامية ومبادئها السامية. لذا حظي هؤلاء الدعاة بتقدير الأهالي لهم، إذ أصبحت كثير من قرى سنغاي في أيام الأسكيا محمد الكبير تضم كلٌّ منها داراً لاستقبال هؤلاء المعلمين الفقهاء الذين كانوا يعاملون بأعظم مظاهر الاحترام.(18)ويلاحظ أنَّ معظم أولئك المعلمين، قد درسوا في المراكز الثقافية في الشمال الأفريقي ومصر، وتأهلوا للدعوة الإسلامية بين الأهالي والتأثير فيهم.

وتُطالعنا المصادر التاريخية، على أنَّ السلطان الأسكيا الحاج محمد كان حريصاً على الاقتداء بالدعاة المسلمين، وعلى إرسال طلاب العلم إلى تلك المنارات العربية الإسلامية في الشمال الأفريقي مثل فاس والقاهرة وطرابلس لينهلوا من منابعها ويعودوا إلى أوطانهم ليساهموا بشكل أو بآخر في نشر الإسلام بين ربوعها. وقد وجد الدعاة تشجيعاً كبيراً من الأسكيا الحاج محمد ومن جهاته الرسمية، وفي ظل هذا التشجيع، بدأ الدعاة والفقهاء والمحسنون في تأسيس المدارس التي كانت قِبلة لأبناء المسلمين والوثنيين على حد سواء

دون تمييز، الأمر الذي أدى إلى انتشار الإسلام والثقافة العربية الإسلامية بنجاح باهر بين أهالي سنغاي. وأصبحت هذه المدارس تتكاثر وتزدهر حتى أنَّ بعضها أضحى مركز إشعاع حضارياً يستقطب أبناء مملكة سنغاي بصفة خاصة، وأبناء أفريقيا الغربية بصفة عامة، دون اعتبار لفارق الدين أو اللون.[19]

وتجلت مظاهر الحضارة العربية الإسلامية في سنغاي في عهد الأسكيا محمد وخلفائه، وترتب عليها تكوين حكومة ونظم إدارية متقدمة، بحيث انتقلت منها حياة المجتمعات القبلية المتفككة إلى مجتمع الدولة المركزية، وحدث الامتزاج الكامل بين النظم العربية الإسلامية وبين الأنماط الأفريقية المحلية، وتكون عنصر جديد يوائم بين ما غرسه الإسلام من ثقافة عربية، وبين بعض الموروث من التقاليد والأنماط الأفريقية؛ أي برزت الشخصية الأفريقية في إطار إسلامي.

والمعروف أنَّ ملوك الممالك الأفريقية وسلاطينها، قد درجوا على الخروج إلى الحج في مواكب حافلة تضم أعداداً كبيرة من الأفارقة، وقد أسهمت هذه الرحلات الحجية في توطيد العلاقات التجارية والثقافية بين الممالك الأفريقية وبين أقطار المغرب العربي ومصر والحجاز، كما ساعدت في التعريف بتلك الممالك، ونتيجةً لذلك، توافد إليها التجار والعلماء والفقهاء، من شتى أرجاء العالم العربي والإسلامي.

المحور الثالث ـ أثر الإسلام على مجتمع سنغاي:

إنَّ المؤثرات العربية الإسلامية حملت جُملة من التغيّرات المهمة في مظاهر الحياة الاجتماعية المختلفة لشعوب مملكة سنغاي، كالعادات والتقاليد، ونظام الأسرة، أدت هذه المؤثرات في خاتمة المطاف إلى حدوث امتزاج بين العادات والتقاليد العربية الإسلامية الوافدة وبين العادات والتقاليد الأفريقية المتوارثة.

أ. الانتساب للأب بدلاً من نظام الأمومة:

نعلم من خلال استقراء بعض المصادر التاريخية، أنَّ معظم المجتمعات الأفريقية– وخاصة مجتمع السنغاي يجعل القرابة من جهة الأم أساساً لتكوين القبيلة أو العشيرة، فالأولاد لا يعدّون أعضاء في جماعة أبيهم، وإنما يعدّون أعضاء من جماعة الأم، والحقوق والالتزامات التي مردها الانتماء إلى جماعة ذات قرابة واحدة تترتب في العلاقة بين المرء وأقاربه لأمه، ومن ثم فإنَّ الأقارب من جهة الأم يمثلون في حياة الأبناء دوراً يفوق في أهميته دور الأقارب من جهة الأب.[20]

والدليل على ذلك، أنَّ الخال في هذه المجتمعات التي تنتسب إلى الأم بدل الأب له من الحقوق وعليه من الواجبات ما يتجاوز كثيراً حقوق الأب وواجباته قبل أولاده، فالرجل في

المجتمع الأفريقي كان يُسمى باسم عائلة أمه أو قبيلتها، والنظام العائلي تسيطر عليه الأم، والقاعدة المتبعة في هذه المجتمعات هي الوراثة من ناحية الأم، وقد أكد لنا القلقشندي ذلك بقوله: ".. على قاعدة العجم في تمليك البنت وابن البنت».[21]

وبدخول الإسلام إلى مملكة سنغاي أخذت هذه العادات الأرواحية [22]تندثر شيئاً فشيئاً، وبدأ الأهالي يسمَون بالأسماء العربية، وأخذت الفوارق الطبقية والعائلية بينهم تتلاشى، وساعد كل ذلك على تطور دور الرجل في المجتمع، وأصبح الفرد يُنسب إلى والده ويحمل اسمه، فالإسلام– كما نعلم– يخص القرابة الأبوية بالقدر الأكبر من الحقوق والواجبات.

وقد تخلت العديد من المجموعات التي اعتنقت الإسلام عن هذا النظام الأمومي، وحل محله النظام الإسلامي، ولمّا كان من العسير على مجتمع عاش حياته عبر قرون طويلة في ظل نظام أمومي أن يتخلى عنه بسهولة، كان طبيعياً أيضاً أن يتفاوت مدى تخلي هذه المجتمعات عن هذا النظام تبعاً لحداثة أو عراقة إسلامها، فهناك مجتمعات أمومية اعتنقت الإسلام منذ القدم، وتمكنت من إحلال النظام الإسلامي، وهناك – على العكس– مجتمعات ظلت بنظامها الأمومي على الرغم من إسلامها. [23]ويبدو أنَّ عملية التغيير في مجتمع سنغاي نحو النظام الإسلامي وتطبيق الشريعة الإسلامية تطبيقاً كاملاً كان يحتاج إلى وقت ليس بالقصير؛ نظراً لرسوخ أفكار وعادات متوارثة تصعب معها عملية التغيير. ولكن، في خاتمة المطاف تمكن الإسلام من القضاء على العديد من العادات الأرواحية ليس بشكل نهائي ومن بينها مسألة الانتساب إلى الأم بدلاً من الأب.

ب. العادات والتقاليد:

لا ضير أنْ نتعرف على بعض المظاهر والتقاليد الاجتماعية التي قام بها أهالي سنغاي عند ممارستهم لحياتهم اليومية، وعن موقف الإسلام منها.

لقد عُرف عن الأفريقيين عامة ولع شديد بالفرح والطرب، وانتشر بينهم مَثَلٌ يُفيد بأنَّ عادة السمر شيء ثمين ما دامت أنّها لن توجد في الآخرة، ويبدو أنّهم سعوا إلى الإكثار من حلقات السمر هذه ترويحاً عن النفوس من عناء العمل اليومي وعناء المشكلات اليومية، فكانوا يعقدون لقاءاتهم، وبخاصة في الأيام الصيفية والليالي المقمرة، وكانوا يتجاذبون فيما بينهم مختلف أطراف الحديث، وقد يمارسون بعض الألعاب فيما بينهم، ولم تقتصر عادة السمر على العامة، بل شغلت أيضاً الفئة الحاكمة، ومعلوم أن الإسلام لم يمنع لقاءات السمر والطرب شريطة ألا يغتاب الفرد غيره، أو تؤدي إلى الاختلاط بين الجنسين حيث قد يُفضي ذلك إلى تجاوزات أخلاقية.

ومن العادات أيضاًـ التي تأثروا بها: حسن العشرة، وإيثار الغير على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة، وكرمهم الحاتمي مع الغرباء، وغير ذلك من العادات الحسنة.

وإذا كان الإسلام قد أعطى معنى سامياً للحياة، فهو أيضاً حدد مفهوم ما بعد الموت، فجعل من أعمال الفرد وسيلة توصله إما إلى الجنة أو النار. لكن، كيف فُهمت عملية الانتقال من الحياة الدنيوية إلى الآخروية؟

لقد رأى أهالي سنغاي الموت شيئاً لا مفر منه، وحدد لهم الإسلام المسؤول عن الفناء وهو الله عز في علاه، ورأوا الموت مرحلة انتقالية إلى عالم الآخرة والحساب؛ لذلك تقبل الأهالي هذه الحقيقة، واستعدوا للموت بالأعمال الصالحة والتقرب إلى المولى عز وجل، وكان إذا مات منهم واحد، قاموا بإجراءات دفنه كما دعا إليها الدين المحمدي، ومن ثم لم نعد نسمع عن دفن بعض الأحياء مع سيدهم الميت لخدمته في قبره كما جرت العادة الأرواحية، أو عن طقوس أرواحية مرافقة لعملية الدفن.[24]

بموازاة مع ذلك، أدى توافد المؤثرات العربية الإسلامية إلى المنطقة إلى اختفاء العديد من العادات الأرواحية التي كانت سائدة في تلك البلاد، ومنها: تقديم القرابين، وقتل الأطفال وبيعهم ورهنهم، والتخلص من التوأم، وعادة شرب الخمر والمسكرات كافة المنتشرة بين الأهالي، إلا أنَّ تحريم العقيدة الإسلامية شرب الخمر المسكرات كافة قد أثر في نفوسهم وفي عاداتهم، مما ساعد على تجنبها، وإقبال الناس على أعمال الخير، والكسب الحلال، وامتهان المهن الشريفة.[25]

ومن الظواهر البارزة– التي تطلعنا عليها بعض المصادر في مجتمع– سنغاي ظاهرة الحجاب، فنساء أفريقيا لم يعرفن الحِجاب بل كُنّ سافرات إلى أن اعتنقن الإسلام، وبدأت بعض الفئات تلتزم بارتداء الحِجاب الذي يشبه كثيراً نظام الحِجاب السائد في البلاد العربية، وقد تأثر الحجاج الأفارقة بما شاهدوه من حجاب النساء في مكة والمدينة عندما كانوا يؤدون فريضة الحج، وبالتالي عندما عادوا إلى بلادهم سعوا إلى إلزام نسائهم بالحِجاب، إضافة إلى تأثرهم بالقبائل العربية التي هاجرت إلى المنطقة، وعلى الرغم من ذلك فلا يمكننا تعميم هذا الأمر على كافة القبائل، فبعضها التزم به، وبعضها الآخر لم يلتزم به رغم إسلامه.

ومن مظاهر تأثر الحياة الدينية على الحياة الاجتماعية في مملكة سنغاي– أيام أسكيا الحاج محمد– ما بذله هذا الأسكيا من جهد كبير في سبيل الخروج بالمملكة من طور القبيلة إلى طور الدولة المركزية التي صهرت أهالي هذه المملكة في بوتقة الوطن الواحد،[26] فالإسلام لا يقر بالعصبية القبلية وما يتبعها من احتقار متبادل وكراهية متقاسمة بين

القبائل، وإنما يُبشر– على العكس– بالمودة والإخاء بين الناس، فاعتناق الإسلام عامل مهم في إضعاف العصبية، وتحقيق التوافق والانسجام بين مختلف الجماعات البشرية المختلفة عرقاً ونسباً، والإسلام وإن كان يُعجّل بتفكيك النظام القبلي فإنه لا يترك الفرد فريسة الشعور بالضياع، وإنما يمنحه بديلاً لمجتمعه القبلي، مجتمعاً أرحب تسوده قيم المودة والإخاء، فدخول الأفريقي في المجتمع الإسلامي لا يجعل منه مواطناً من الدرجة الثانية، بل يساوي بينه وبين غيره من المسلمين أياً كانت صورهم وألوانهم، وقد قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾. (27)

مما سبق، يتبين لنا أنَّ العادات والتقاليد الأرواحية قد أخذت بالتفكك شيئاً فشيئاً بدخول التأثيرات العربية الإسلامية عليها، وصحيح أنَّ هذه العادات احتاجت إلى وقت ليس بالقصير لكي تزول، وهذا أمر طبيعي؛ لأن العادات والتقاليد تعدّ جزءاً مهماً من حياة الإنسان ومن الصعب التحول عنها بسهولة ويسر إلا أنَّ امتزاج التقاليد الأرواحية المتوارثة بالتقاليد العربية الإسلامية الوافدة قد أدى في خاتمة المطاف إلى ظهور بما يعرف بالتقاليد الإسلامية الأفريقية.

ت. طريقة المأكل والملبس:

ومن المظاهر الاجتماعية التي حاكى فيها أهالي مملكة سنغاي الأنماط العربية الإسلامية طريقة المأكل والملبس، لقد تأثروا بالنمط العربي المغربي وخاصة في طريقة ملبسهم، يقول القلقشندي:

".. لباسهم عمائم مثل العرب، وقماشهم بياض من ثياب قطن تنسج عندهم في نهاية الرقة واللطف تُسمى الكميصا، ولباسهم شبيه بلباس المغاربة، جلباب و دراريع بلا تفريج».(28)

واللباس– كما نعلم– يعدّ نوعاً من الأناقة يضفي على صاحبه الاحترام؛ لذلك حرص الناس على ارتداء أنسب ما يملكون، وخاصة في المناسبات الاجتماعية والأعياد الدينية، فقد كان الوجهاء حريصين على أن يظهروا في لباس زاهٍ فضفاض أمام العامة، في حين أنَّ عامة الناس كانوا يلبسون حسب قدرتهم، وهناك من كان يستخدم الجلود للاكتسا، ء وخاصة في فصل الشتاء في مناطق الصحراء، غير أنَّ معظم الباحثين قد أجمعوا على أنَّ أهالي سنغاي كانوا قد تجاوزوا مرحلة العُري منذ زمن طويل، وخاصة بعد انتشار الإسلام، وأصبح الناس كافة في هذا العهد يقتنون الملابس؛ وذلك لأن الأهالي متأثرون إلى درجة كبيرة جداً بطريقة المدنية الإسلامية في مختلف سلوكياتهم ابتداءً من الأفكار والتطورات

الشخصية للفرد والجماعة وانتهاءً باللباس، و كل ذلك كان قائماً على أساس تأثير القيم الدينية.[29]

أما عن المأكل، فقد انتقل العديد من الأطعمة التي كانت شائعة في الشمال الأفريقي إلى مملكة سنغاي؛ إذ كان الكُسكُس الأكلة المفضلة والرئيسية على موائدهم، بالإضافة إلى لحم الغنم المشوي، والذرة والعسل ولبن المواشي والقصب، ولقد أدخل المغاربة العديد من عاداتهم في طريقة الأكل، وخاصة فيما يتعلق بوجبات الطعام اليومية، وتتمثل في وجبة العشاء، حيث كان سكان المنطقة قبل ذلك يكتفون بشرب اللبن في العشاء مع بعض الفطائر، أما وجبة الإفطار فكانت تتميز بالأطعمة الدسمة من لحوم وحساء.[30]

ث. الزواج ونظام الأسرة:

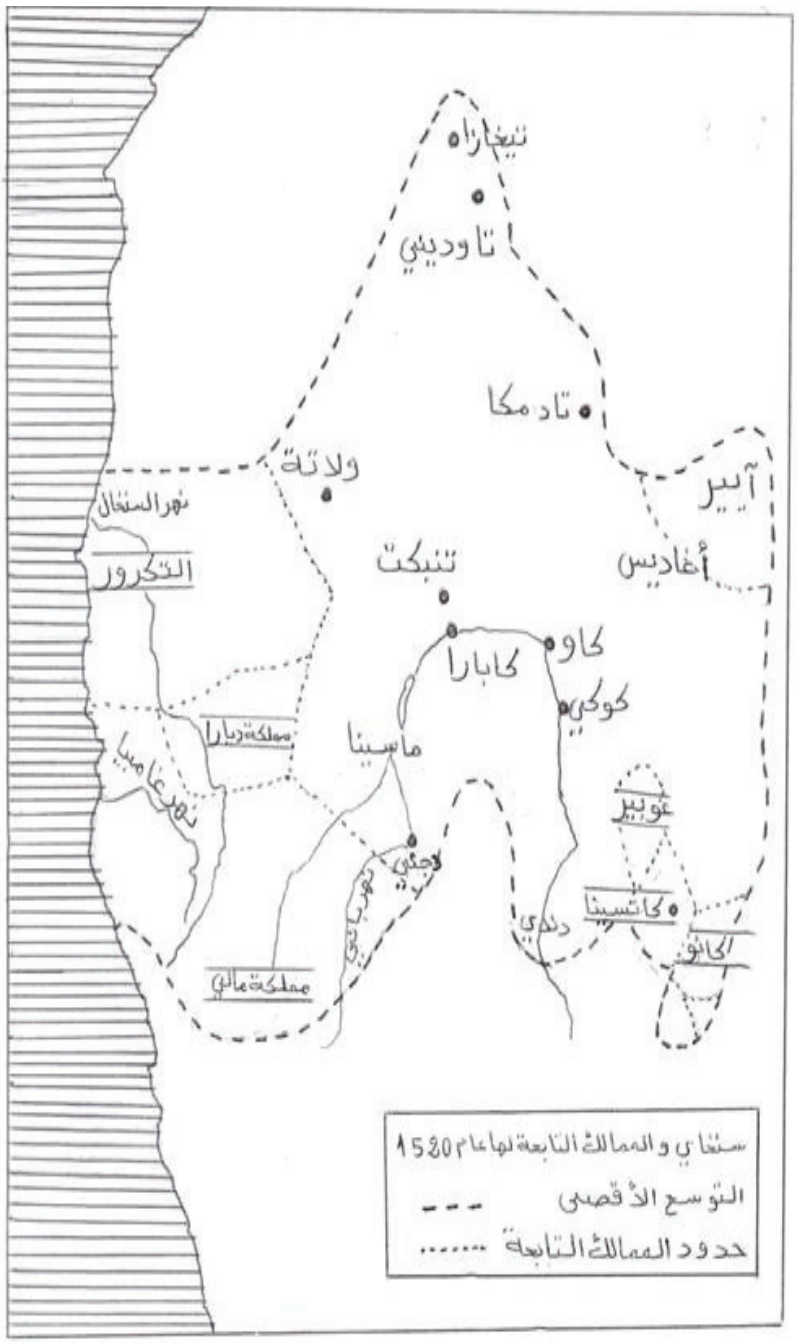
تمتعت المرأة بمكانة مرموقة، حيث كانت الملكة الزوجة والملكة الأم أحياناً تشغلان مناصب مهمة في البلاط الملكي، وتشاركان مشاركة فعلية في السلطة، وقد عمل أسكيا الحاج محمد على صون مكانة المرأة، وتوجيه سلوكها العام توجيهاً إسلامياً صادقاً، وإنَّ بعض العادات والتقاليد الأفريقية قد أعطت نوعاً من الحرية للمرأة في العديد من الأمور، منها حرية اختيار زوجها، فأغلب القبائل تسمح بذلك، ولا تسمح لأبيها أو من يقوم مقامه بإجبارها على الزواج. والزواج في المجتمعات الأفريقية ولا سيما مجتمع سنغاي قبل تعرضه للمؤثرات العربية الإسلامية كان غير منتظم، ولا يستند إلى ضوابط شرعية، بل كان يعتمد أساساً على موروثات فوضوية يسودها التفكك والإنحلال، إذ كانت الأسرة في هذه المجتمعات تأخذ شكل الأسرة (الممتدة) العائلة، وفي هذا الشكل تمتد الأسرة لتشمل– فضلاً عن الأب والأم والأولاد– إخوة الأب وأولادهم والأحفاد، ورب الأسرة عادة ما يكون أكبر أعضائها من الذكور، وقد يعزل رب الأسرة إذا لم يكن في مستوى المسؤولية، ويحل عضو أصغر منه مكان، ولرب الأسرة على أفرادها– في العادة– نفس الحقوق التي للأب في الأسرة بمعناها الضيق.[31]

وبعد اعتناق هذه الشعوب للإسلام، أخذ نظام الأسرة الممتدة يختفي بالتدريج حيث يُحرِّم الإسلام الزواج بأكثر من أربع زوجات في وقت واحد، وذلك خلافاً للعادات الأرواحية التي تتيح تعدد الزوجات بدون تحديد، والإسلام من ناحية يركز على الحقوق والواجبات في العلاقة بين الأب وأولاده، ومن ناحية أخرى يسمح باقتسام أموال المورث عند وفاته، ويسهم ذلك في ازدياد أهمية الأسرة بمعناها الضيق على حساب الأسرة الممتدة، فتزداد أهمية الأب، وتقل بالمقابل أهمية رب الأسرة، وتختفي الملكية المشتركة لتحل محلها الملكية الخاصة أو الفردية، ومن العوامل التي أسهمت في زوال الأسرة الممتدة اختفاء ظاهرة عبادة أرواح الأسلاف بعد اعتناقهم الإسلام.[32]

أما فيما يخص موضوع أهلية الزوجة، فإنَّ أغلب القبائل لا تنتقص أو تلغي أهلية الزوجة المالية بعد الزواج، فالمرأة تظل مالكة لأموالها التي كانت لها قبل الزواج، أو التي اكتسبتها أثناءه، وليس للزوج– كقاعدة عامة– أية سلطة على هذه الأموال، فالمرأة هي صاحبة التصرف فيها، ومنهن من تملك مزارع أو ماشية وذلك حسب طبيعة حياتها الاقتصادية، [33]هذا بالإضافة إلى الموروثات الاجتماعية الأخرى كعدم المساواة في الميراث بين الذكور والإناث، ففي بعض المجتمعات تُحرَم المرأة من وراثة الأموال، وفي المجتمعات الرعوية يجري العرف بحرمان المرأة من وراثة الماشية، وحرمانها من هذا الحق تفسره نظرة هذه المجتمعات إلى الماشية بوصفها أوثق صلة بالرجل منها بالنساء.

الخاتمة:

يتضح مما تقدم، أنَّ الإسلام قد أحدث تغيّراً مهماً في حياة الفرد، وهذا التحول، لم يكن ليحدث والثقافة الأرواحية ما زال منتشرة انتشاراً كبيراً، فقد تخلت شعوبٌ أفريقية كثيرة عن دياناتها الأرواحية منذ منتصف القرن الخامس الهجري (11م) ، وأصبحت تقاليدها تتفكك بمرور السنوات حتى لم تعد تقتصر إلا على بعض العادات القليلة. ومن هنا يمكننا القول وبكل اطمئنان: إنّ الإسلام قد أدخل إلى حوزته الثقافية مجالاً جغرافياً جديداً تمثل في مملكة سنغاي، التي أصبحت جزءاً من الدولة الإسلامية الوسيطية القوية، لاسيما أنّها قد أمدتها ببعض مصادر القوى الاقتصادية، وبذلك لم تنعزل سنغاي عن تطورات العالم الإسلامي في العصر الوسيط ومطلع العصر الحديث، بل ساهمت فيه وتأثرت بأحداثه، فعاشت مرحلة قوته وتأثرت بضعفه، مما يعني أنَّ تشكيل تاريخ مملكة سنغاي لم يتم خارج أو على هامش التاريخ الإسلامي. فانتظم المجتمع فكرياً ودينياً وسياسياً واقتصادياً وفق التصور الإسلامي الذي عوّض بالتدريج المنظور الأرواحي الذي كان سائداً بالمنطقة، فأصبح مجتمعاً إسلامياً لا يختلف عن باقي مجتمعات العالم الإسلامي، بل ربما فاقه افي كثير من الأحيان، وذلك بالنظر إلى الصعوبات والعراقيل الجمّة التي واجهت مسيرة الإسلام بالمجالات الأفريقية.



(من عمل الباحث)

الهوامش:

1. Delafosse (M) , Les noirs de l'Afrique Payot, Paris, 1941, P. 48.
2. لا نعرف الشيء الكثير عن فترة حكم آل سني إلا لائحتين لملوكها، الأولى مطولة جاءت عند المؤرخ عبد الرحمن السعدي (تضم 19 ملكاً) ، والثانية مختصرة أتت عند كعت (7 ملوك) .
3. عبد الرحمن، السعدي، تاريخ السودان، ترجمه للفرنسية أوكتاف هوداس، بمشاركة تلميذه السيد بنوة، باريس، ميزونوف، 1981، ص. 64.
4. المصدر نفسه، ص. 65.
5. محمود، كعت، تاريخ الفتاش في أخبار البلدان والجيوش وأكابر الناس، باريس، ميزونوف، الطبعة الأولى، 1981، ص. 43.
6. محمد بن عبد الكريم، المغيلي، أسئلة الأسكيا وأجوبة المغيلي، تحقيق عبد القادر زبادية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1974، ص. 39.
7. Trimingham (J. S) , A History of Islam in West Africa, Oxford, 1962, p. 93.
8. عبد الرحمن، السعدي، تاريخ السودان، مصدر سابق، ص. 66.
9. Elias (N) , History of Timbuktu: the Role of Muslim scholors and notables 1400- 1900, Cambridge, 1983, p. 11.
10. محمود، كعت، تاريخ الفتاش، مصدر سابق، ص. 43.
11. عبد الرحمن، السعدي، المصدر نفسه، ص. 71.
12. محمود، كعت، المصدر نفسه، ص. 52.
13. أسكيا: تعني الملك أو السلطان.
14. أحمد، الشكري، «التأثيرات الثقافية المتبادلة ما بين المغرب و دول أفريقيا جنوبي الصحراء (الإسلام واللغة العربية) »، ضمن ندوة التواصل الثقافي بين ضفتي الصحراء الكبرى في أفريقيا، طرابلس الجماهيرية، دار الوليد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004، ص. 272.
15. أنظر على سبيل المثال: أبو الحسن علي، المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1982، الجزء الأول، ص. 339.

16. جميلة، إمحمد التكيتك، مملكة سنغاي الإسلامية في عهد الأسكيا محمد الكبير 1493 1528، ليبيا، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، الطبعة الأولى، 1998، ص. 157.

17. جميلة، إمحمد التكيتك، مملكة سنغاي الإسلامية في عهد الأسكيا محمد الكبير 1493 1528، مرجع سابق، ص. 159.

18. حسن، حسن إبراهيم، انتشار الإسلام في القارة الأفريقية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية، 1963، ص. 213.

19. جميلة، إمحمد التكيتك، مملكة سنغاي الإسلامية في عهد الأسكيا محمد الكبير 1493–1528م، مرجع سابق، ص. 159.

20. Barry (B.) , La Sénégambie du XVe au XIXe siégle : Traite négriére, Islam et conquête coloniale, Paris, éd. L'Harmattan, 1988, p. 26.

21. أحمد بن علي، القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985، الجزء الخامس، ص. 294.

22. الأرواحية: مصطلح حديث، يُستعمل في حقل الدراسات الأفريقية للدلالة على المعتقدات الأفريقية القديمة، والاصطلاح ترجمة للكلمة الفرنسية: (Animisme) أو (Fétichisme) .

23. محمود، سلام زناتي، الإسلام والتقاليد القبلية في أفريقيا، بيروت، دار النهضة العربية، 1969، ص. 97.

24. محمود، كعت، تاريخ الفتاش، مصدر سابق، ص. 11.

25. نعيم، قداح، أفريقيا الغربية في ظل الإسلام، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1974، ص. 173.

26. لقد قام الأسكيون بحروب سياسية قبلية كثيرة، أنظر: تاريخ السودان، مصدر سابق، ص 74–77.

27. سورة الحجرات، الآية 13.

28. أحمد بن علي، القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، مصدر سابق، الجزء الخامس، ص. 299.

29. ابن بطوطة، رحلة ابن بطوطة في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، تحقيق محمد عبد الرحيم، دمشق، دار الأرقم، الطبعة الأولى، 2009، ص. 376.

30. أسماء، أحمد الأحمر، الدين والدولة في مملكة سنغاي الإسلامية، طرابلس، منشورات الجامعة المغاربية، 2008، ص. 164.

31. محمود، سلام زناتي، الإسلام والتقاليد القبلية في أفريقيا، مرجع سابق، ص. 101.

32. المرجع نفسه، ص. 102.

33. عبد القادر، زبادية، مملكة سنغاي في عهد الأسقيين، مرجع سابق، ص. 129.

المصادر والمراجع:

أولا ـ المراجع العربية:

1. السعدي، عبد الرحمن، تاريخ السودان، ترجمة من الفرنسية أوكتاف هوداس بمشاركة تلميذه السيد بنوة، باريس، ميزونوف، 1981.
2. الشكري، أحمد، «التأثيرات الثقافية المتبادلة ما بين المغرب ودول أفريقيا جنوبي الصحراء (الإسلام واللغة العربية) »، ضمن ندوة التواصل الثقافي بين ضفتي الصحراء الكبرى في أفريقيا، طرابلس الجماهيرية، دار الوليد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004.
3. الشكري، أحمد، الإسلام والمجتمع السوداني، أبو ظبي، المجمع الثقافي، الطبعة الأولى، 1999.
4. القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985، الجزء الخامس.
5. الأحمر، أسماء أحمد، الدين والدولة في مملكة سنغاي الإسلامية، طرابلس، منشورات الجامعة المغاربية، 2008.
6. المغيلي، محمد بن عبد الكريم، أسئلة الأسكيا وأجوبة المغيلي، تحقيق عبد القادر زبادية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1974.
7. ابن بطوطة، محمد بن عبدالله، رحلة ابن بطوطة في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، تحقيق محمد عبد الرحيم، دمشق، دار الأرقم، الطبعة الأولى، 2009.
8. إمحمد التكيتك، جميلة، مملكة سنغاي الإسلامية في عهد الأسكيا محمد الكبير 1493 1528، ليبيا، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، الطبعة الأولى، 1998.
9. حسن إبراهيم، حسن، انتشار الإسلام في القارة الأفريقية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية، 1963.
10. زناتي، محمود سلام، الإسلام والتقاليد القبلية في أفريقيا، بيروت، دار النهضة العربية، 1969.

11. قداح، نعيم، أفريقيا الغربية في ظل الإسلام، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1974.

12. كعت، محمود، تاريخ الفتاش في أخبار البلدان والجيوش وآكابر الناس، باريس، ميزونوف، الطبعة الأولى، 1981.

ثانياً ـ والمراجع الأجنبية:

1. *Barry (B.) , La Sénégambie du XVe au XIXe siégle : Traite négriére, Islam et conquête coloniale, Paris, éd. L'Harmattan, 1988.*
2. *Delafosse (M) , Les noirs de l'Afrique Payot, Paris, 1941.*
3. *Elias (N) , History of Timbuktu: the Role of Muslim scholors and notables 1400- 1900, Cambridge, 1983.*
4. *Trimingham (J. S) , A History of Islam in West Africa, Oxford, 1962.*

التسرب
في التشريع الإجرائي الجزائري *

أ. رابح وهيبة **

* تاريخ التسليم: 29/ 12/ 2013، تاريخ القبول: 10/ 3/ 2014
** الرتبة العلمية: باحثة/ مسجلة بالسنة الثالثة دكتوراه/ تخصص قانون إجرائي.
*** المؤسسة: جامعة عبد الحميد ابن باديس/ قسم الحقوق/ كلية الحقوق والعلوم السياسية/ مستغانم/ الجزائر.

ملخص:

اعتمد المشرع الجزائري– في إطار مكافحة بعض الجرائم الخطيرة– قواعد إجرائية خاصة ، من شأنها أن تساعد على مكافحة ظاهرة الإجرام المستحدثة في المجتمع، بفعل التطورات الحاصلة في العالم. بحيث يعد إجراء التسرب أسلوباً من أساليب البحث والتحري الخاصة عن الجرائم المعقدة كجرائم الإرهاب وتبييض الأموال والفساد والجريمة المنظمة، إذ يهدف إلى اختراق صفوف الجماعة الإجرامية وكشف مخططاتها بُغية الوصول إلى الحقيقة، والقبض على المجرمين واستيفاء حق الدولة في العقاب.

Infiltrate in Algerian Procedural legislation

Abstract:

The Algerian legislature put exceptional rules to combat serious crimes affecting the security of the community such as terrorism, corruption, money laundering. Among these measures, special methods of investigation like infiltration which aims to sneak inside the criminal group to find out their plans and uncover the truth and arrest them.

مقدمة:

أقر المشرِّع الجزائري مجموعة من الإجراءات الاستثنائية لمكافحة قضايا الإجرام المعاصر والمعقد بوضعه نصوصاً خاصة تختلف عن القواعد الإجرائية المتبعة في الجرائم العادية و المتمثلة في أساليب بحث وتحرٍّ خاصة جديدة، يتم اعتمادها لمكافحة الجرائم المستحدثة في ظل التطورات الخطيرة التي يشهدها العالم ، وعلى الرغم من أن مثل هذه الأساليب من شأنها أن تمس بالحريات الفردية، بالموازاة مع ما يراه المنتقدون لها بشدة، فإن هذه الآليات الجديدة، سُمح باستخدامها، وذلك بُغية الكشف عن الجرائم التي تمثل خطورة على المجتمع، بحيث تم احتواؤها حتى في ظل تشريعات وحكومات تنادي بضرورة حماية حقوق الانسان .

ويعد إجراء التسرب أحد أهم أساليب البحث والتحري الخاصة والتقنيات الجديدة التي تستعملها الضبطية القضائية، للكشف عن الجرائم المعقدة، والتي تضمنها التشريع الإجرائي الجزائري بشكل حصري، في قانون الإجراءات الجزائية في مواده من 65 مكرر 11 الى 65 مكرر 18، إذ منح صلاحية اتخاذها بهدف الوصول إلى الحقيقة بشكل فعال وسريع .

ومن خلال هذا المقال سيتم التطرق إلى هذا الإجراء الذي تم الأخذ به كأحد الصلاحيات الجديدة التي عُهد بها إلى الجهات القضائية المختصة، وذلك من خلال تحديد: مفهوم التسرب، و خصوصية القواعد الإجرائية الخاصة به.

أولاً ـ مفهوم التسرب l'infiltration:

عرفت المادة 65 مكرر 12 من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري التسرب بأنه: «قيام ضابط، أو عون الشرطة القضائية تحت مسؤولية ضابط الشرطة القضائية المكلف بتنسيق العملية بمراقبة الأشخاص المشتبه في ارتكابهم جناية أو جنحة بإيهامهم أنه فاعل معهم، أو شريك لهم أو خاف، أين يسمح لضابط أو عون الشرطة القضائية أن يستعمل، لهذا الغرض هوية مستعارة، وأن يرتكب عند الضرورة الأفعال المذكورة في المادة 65 مكرر 14، ولا يجوز تحت طائلة البطلان، أن تشكل هذه الأفعال تحريضاً على ارتكاب الجرائم»[1].

بحيث تتمثل هذه الأفعال في:

- «اقتناء أو حيازة أو نقل او تسليم أو إعطاء مواد أو أموال أو منتوجات أو وثائق أو معلومات متحصل عليها من ارتكاب الجرائم أو مستعملة في ارتكابها.

- استعمال أو وضع تحت تصرف مرتكبي هذه الجرائم الوسائل ذات الطابع القانوني أو المالي، وكذا وسائل النقل أو التخزين أو الايواء أو الحفظ أو الاتصال»[2].

إن التسرب هو تقنية حديثة في البحث و التحري عن بعض الجرائم الواردة على سبيل الحصر في القانون [3] ، بحيث تتطلب هذه التقنية الجديدة والبالغة الخطورة على أمن الضبطية القضائية الجرأة والكفاءة والدقة في العمل [4] ، فبصدور القانون رقم 06-22 المؤرخ في 20 ديسمبر 2006 المتضمن قانون الإجراءات الجزائية، أصبح من الممكن لجوء قاضي التحقيق في سبيل كشف الحقيقة ولو بطريق غير مباشر عن طريق ضابط أو (عين) الشرطة القضائية إلى عملية الاندماج في صفوف المجرمين مخفياً هويته وصفته لمباشرة ما يسند إليه من دور يتصل بنشاط المتهمين المراد كشف حقيقتهم، لأن مثل هذا الاندماج في صفوف المتهمين كفرد منهم يساعد على اكتشاف كثير من الحقائق التي قد يتعذر اكتشافها في حالة إفصاح المندمج عن صفته [5] .

ويطلق على التسرب في القانون الأمريكي اسم «العملية تحت التغطية»، ويقصد بالعملية تحت التغطية كل تحقيق يتم القيام من خلاله بأعمال او نشاطات تستدعي استعمال اسم مستعار او هوية خيالية من طرف عون من المكتب الفيدرالي للتحقيقات [6] .

وعليه فإنه يمكن القول بأن التسرب يعد من أكثر أساليب البحث والتحري الخاصة تعقيداً، والتي يتم استعمالها للكشف والتحري عن الجرائم التي يقوم من خلالها (العين) المتسرب بالاندماج في صفوف عصابة إجرامية تعمل على ارتكاب أحد الجرائم الموصوفة، والتي حددها التشريع الإجرائي الجزائري بشكل حصري، والمتمثلة في جرائم المخدرات والجريمة المنظمة عبر الحدود الوطنية، والجرائم الماسة بأنظمة المعالجة الآلية للمعطيات، وجرائم تبييض الأموال والإرهاب والجرائم المتعلقة بالتشريع الخاص بالصرف وجرائم الفساد.

إن إجراء التسرب يسمح (للعين) المتسرب حين مباشرته لهذه العملية بالقيام بتصرفات من شانها أن تُوهم أفراد العصابة الإجرامية بأنه جزء لا يتجزأ عن هذه العصابة، وذلك بغية الحصول على المعلومات اللازمة للوصول الى الحقيقة والإطلاع على مخططات هذه العصابة الاجرامية التي يمكن أن تمتد الى شبكات إجرامية أخرى، بحيث يلتزم (العين) المتسرب في تكوين إحساس عند العصابة بمشاركته الإيجابية بالاستعانة

بمختلف الوسائل القانونية والمادية التي أقرها القانون له، على أن لا يتبع خلال عمليته أسلوب التحريض للقيام بجريمة معينة وإنما أن يعمل على أن تكون العملية تحت مراقبته، ويتخذ ما يراه مناسباً بالتنسيق مع السلطات المعنية والمسؤوليين عن هذه العملية لوضع حد للمجرمين واستيفاء حق الدولة في العقاب.

1. الأساس القانوني للتسرب:

إن الانتقال من الجريمة التقليدية الى إجرام نوعي يجعل عمل الشرطة القضائية في التحري وجمع الأدلة ضد مرتكبي الجرائم أصعب مما سبق، وهو ما فرض على المشرع استحداث أساليب تحر لها من الخصوصية ما يتناسب ومتطلبات ضبط الوجه الجديد للإجرام، حتى يسمح للقضاء والشرطة القضائية أن تتكيف بدورها في وسائل عملها مع الإجرام الجديد، وهو الأمر الذي جعل المشرع الجزائري يستحدث أساليب بحث وتحرٍّ خاصة جديدة لم تكن موجودة في منظومتنا التشريعية، بحيث أن اللجوء إلى هذا النوع من الأساليب آثار جدلاً كبيراً حول مدى مشروعية استعمال هذه الأساليب وباعتبار التسرب إحدى هذه الأساليب فانه لم يسلم من النقد، ذلك أن استخدام هذه الوسيلة يتعارض مع مبادئ الحرية التي كفلتها الدساتير والمواثيق الدولية، كما يتعارض مع حق الفرد في احترام حياته الخاصة،

وعلى الرغم من كل هذه الانتقادات كلها، فان هذه الإجراءات شرعية، مستمدة من الاتفاقيات والمواثيق الدولية، ومن ذلك اتفاقية باليرمو لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الحدود الوطنية والتي صادقت عليها الجزائر، بحيث جاء في مضمونها: أن تقوم كل دولة طرف في الاتفاقية ضمن حدود إمكاناتها ووفقاً للشروط المسموح بها في قانونها الداخلي، إذا كانت المبادئ الأساسية لنظامها الداخلي تسمح بذلك، باتخاذ ما يلزم من تدابير لإتاحة الاستخدام المناسب لأسلوب التسليم المراقب، وكذلك ما تراه مناسبا من استخدام أساليب تحرّ خاصة أخرى، مثل المراقبة الالكترونية أو غيرها من أشكال المراقبة، والعمليات المستترة من جانب السلطات المختصة بغرض مكافحة الجريمة المنظمة مكافحة فعالة [6] .

ويعدُّ إجراء التسرب نظاماً من أنظمة التحري والتحقيق الخاصة التي تتيح لضباط وأعوان الشرطة القضائية باختراق الجماعات الإجرامية والتوغل في وسطها، بهدف مراقبة أشخاص مشتبه فيهم وكشف أنشطتهم الإجرامية، وذلك بإخفاء المتسرب لهويته وصفته وتقديم نفسه على أنه أحد أفراد العصابة المشتبه فيها بوصفه فاعلاً أو شريكاً أو خافياً، بحيث يتطلب ربط علاقات مع الأشخاص المشتبه فيهم بالاتصال بهم بطريق مباشر أو

غير مباشر حسب مقتضيات العملية مع ضرورة الاحتفاظ بالسر المهني إلى حين تحقيق الغاية من العملية، وهو ما يستلزم المشاركة المباشرة في نشاط الخلية الإجرامية، وهنا تظهر صعوبة إجراء التسرب وتعقيداته [7].

لقد نظم المشرع الجزائري إجراء التسرب في المواد من 65 مكرر 11 الى 65 مكرر 18 من قانون الإجراءات الجزائية، بحيث عرف التسرب في المادتين 65 مكرر 12 و 65 مكرر 14 بأنه السماح لأحد ضباط أو أعوان الشرطة القضائية باستعمال هوية مستعارة وإيهام الأشخاص المشتبه في ارتكابهم جناية أو جنحة موصوفة بأنها من جرائم المخدرات أو جريمة منظمة عابرة للحدود الوطنية أو جريمة ماسة بأنظمة المعالجة الآلية للمعطيات أو جرائم تبييض الأموال أو الإرهاب أو الجرائم المتعلقة بالتشريع الخاص بالصرف وجرائم الفساد (الرشوة) ، إيهامهم بأنه فاعل أو شريك معهم في الجريمة، ويتجسد ذلك من خلال قيامه باقتناء أو حيازة أو نقل أو تسليم أو إعطاء مواد أو أموال أو منتوجات أو وثائق أو معلومات ناتجة أو متحصل عليها من ارتكاب الجريمة أو مستعملة في ارتكابها، كما يسمح القانون باستعمال أو وضع تحت تصرف مرتكبي الجريمة الوسائل ذات الطابع القانوني أو المالي ووسائل النقل أو التخزين أو الإيواء أو الحفظ أو الاتصال [8].

وقد وضع المشرع الجزائري (العين) المتسرب المرخص له وكل الاشخاص الذي قام بتسخيرهم خلال عملية التسرب، بمنأى عن تحمل أية مسؤولية جزائية في سبيل بلوغ الحقيقة (المادة 65 مكرر 14 من قانون الإجراءات الجزائية) ودون أن تشكل الأفعال التي يقوم بها خلال عملية التسرب تحريضا منه على ارتكاب الجريمة [9].

2. منفذو عملية التسرب:

لقد حاول المشرع الجزائري مثله مثل باقي التشريعات الأخرى العمل على تفعيل إجراء التسرب كإجراء من اجراءات التحقيق لمجابهة تطور ظاهرة الجريمة المنظمة، والتصدي لها وأرجع الحق إلى تنفيذ هذا النوع من الإجراء إما الى ضابط الشرطة القضائية أو عون الشرطة القضائية، ويكون ذلك تحت مسؤولية ضابط الشرطة القضائية وفق المادة 65 مكرر 12 من قانون الاجراءات الجزائية.

ونظراً لخطورة هذا الإجراء أخضعه المشرع لضوابط، وجعله يُنفَّذ بإذن من السلطة القضائية وتحت مراقبتها المباشرة، والسلطة المختصة بالإذن بالقيام بعملية التسرب حصرها القانون في وكيل الجمهورية وذلك قبل فتح تحقيق قضائي، أما بعد فتح تحقيق قضائي يأمر به قاضي التحقيق المكلف بالقضية بعد إخطار وكيل الجمهورية، وتجدر الإشارة إلى أن الإذن بالتسرب أمر جوازي أي متروك لتقدير وكيل الجمهورية أو قاضي

التحقيق ويعتمد اتخاذ هذا القرار على المعطيات والعناصر المتوافرة حول القضية التي تبرر اللجوء لهذا الإجراء ومدى ضرورته ولضمان فعالية التحقيق [10] .

أ. **العون المتسرب**:

حسب المادة 65 مكرر 12 من القانون المنوه به أعلاه، فإن المتسرب قد يكون ضابطاً أو عون شرطة قضائية فقط، غير أن المادة 65 مكرر 14 قد نستشف منها إمكانية تسخير آخرين للقيام أو المساعدة في التسرب [11] ، بحيث أقر المشرع الجزائري أن العون المتسرب يقوم بتنفيذ عملية التسرب بالتنسيق مع ضابط الشرطة القضائية.

ب. **الضابط المنسق**:

هو ضابط الشرطة القضائية المسؤول قانوناً عن عملية التسرب، وهو الذي يسهر على التنسيق بين المتسرب والجهة الآذنة بالتسرب [12] .

ثانياً ـ اجراءات التسرب:

إن إجراء التسرب عمل صعب وفي غاية الخطورة يتظاهر من خلاله المتسرب بأنه فرد من جماعة إجرامية للحصول على المعلومات التي تفيده وتساعده للوصول إلى الحقيقة، أين يتم اعتبارها كأدلة لإدانة مرتكبي الجرائم، إذ تختلف الإجراءات المتعلقة بعملية التسرب على اختلاف القوانين والتشريعات، ويتبع فيها ضوابط وذلك من أجل تحقيق أهداف عملية التسرب وتسهيل تنفيذها.

1. **الشروط الشكلية لعملية التسرب**:

أ. **الاذن بإجراء التسرب**:

يجوز لقاضي التحقيق المختص عند الضرورة أن يأذن بإجراء عملية التسرب، وحتى يكون هذا الإذن قانونياً اشترط المشرع في المادة 65 مكرر 15 من قانون الاجراءات الجزائري أن يكون مكتوباً ومسبباً، و التسبيب يكفي للدلالة على أنه مكتوب مما يؤدي إلى استبعاد الإذن الشفوي والإذن المسبب يتيح للقضاء تقدير صحة الإذن بعملية التسرب وتقدير بطلانه إذا ثبت أنه اتخذ دون موجب أو اقتضاء (المادة 65 مكرر 15 فقرة 1 من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري) ، ولقد رتب المشرع على تخلف شرط الكتابة و التسبيب في الإذن بطلانه، والإذن الصادر عن قاضي التحقيق ينبغي أن يتضمن الجريمة التي بررت اللجوء إلى التسرب وهوية ضابط الشرطة القضائية المسؤول عن العملية والمدة التي تستغرقها العملية، **وما يلاحظ على الإذن**

الصادر عن قاضي التحقيق لإجراء التسرب:

- أن ضرورة التحقيق هي العامل المتحكم في وقت ومكان إجرائه، فحتى وإن كان المشرع قد وضع كقاعدة عامة الوقت الذي تستغرقه العملية والمقدر بأربعة أشهر مبدئياً، فإنه بالمقابل ترك المجال مفتوحاً لقاضي التحقيق لإمكانية تجديده بعدد من المرات مقدرة بأربعة أشهر غير محدد، فتحت غطاء "ضرورة التحقيق" يمكن تحديد هذه الفترة مرة أو مرات عدة دون رقيب أو حسيب.

- لم يفترض المشرع أن يتضمن هذا الإذن تعيين المتهم أو المتهمين و الأشخاص الذين يكونوا محلاً لهذا الإجراء،

هذا وتجدر الاشارة إلى أن المشرع الجزائري رتب فقط على عدم مراعاة الكتابة في الإذن و بتسبيبه البطلان، في حين لم يقتضيه في حالة عدم ذكر الجريمة وهوية ضابط الشرطة القضائية المسؤول عن عملية التسرب والمدة التي تستغرقها وهو ما يعني أن عدم مراعاة الشكليات المنصوص عليها في الفقرة الثانية والثالثة من المادة 65 مكرر 15 من قانون الاجراءات الجزائية لا يترتب عليه بطلان الاذن بالتسرب [13].

ب. تنفيذ عملية التسرب:

قبل تنفيذ إجراء التسرب يلزم القانون ضابط الشرطة القضائية المسؤول والمنسق للعملية أن يُحِّررا تقريراً يتضمن العناصر الأساسية والضرورية لمعاينة الجرائم، مع مراعاة تلك الجرائم التي يمكن أن تشكل خطراً على العون المتسرب، وكل ما يتم تسخيره لتنفيذ العملية وفق ما يراه مناسباً ومساعداً على التنفيذ، بحيث يتم إبقاء الإذن بالتسرب خارج ملف الإجراءات حفاظاً على السرية اللازمة لتنفيذ الإجراء والمحصورة بين وكيل الجمهورية أو قاضي التحقيق وضابط الشرطة القضائية المشرف على العملية وكذا العون المتسرب إلى غاية الانتهاء من العملية [14].

أما بالنسبة لأسلوب تنفيذ عملية التسرب فهو متروك لتقدير المتسرب وفطنته بالتنسيق مع الضابط المسؤول عن العملية الذي يساعده في تدليل الصعوبات ويوفر له الحماية اللازمة، ويجوز للمتسرب أن يتخذ ما يراه مناسباً لتنفيذ إذن التسرب دون أن يلتزم في ذلك طريقة بعينها حتى تلك التي أُعدت سلفاً بالتنسيق مع الضابط المسؤول ومنسق العملية، مادام قد التزم بأحكام القانون وإجراءاته واقتضت الضرورة خروجه عما سبق الاتفاق عليه [15].

ت. مدة تنفيذ عملية التسرب:

حدد المشرع الجزائري طبقا لنص ألمادة مكرر 15 عملية التسرب بمدة لا يمكن أن تتجاوز (4) أربعة أشهر، إلا أنه إذا اقتضت ضروريات التحري والتحقيق، فإنه يمكن تجديد مدة العملية، ويتم ذلك بإصدار إذن آخر وفق الشروط الزمنية نفسها التي صدر فيها الإذن الأول، وللمتسرب مواصلة نشاطه طبقا للمادة 65 مكرر 14 للوقت الكافي لإيقاف عملية المراقبة في ظروف تضمن أمنه، دون أن يكون مسؤولاً جزائياً، وإذا انقضت مهلة الأربعة أشهر دون أن يتمكن العون المتسرب من توقيف نشاطه في ظروف تضمن أمنه يمكن للقاضي أن يرخص تمديدها لمدة أربعة أشهر أخرى على الأكثر، فالتمديد يكون مرة واحدة فقط حتى انقضاء أو ايقاف العملية طبقا لنص المادة 65 مكرر 17 من قانون الإجراءات الجزائية، فلو سحب (العين) المتسرب نفسه فجأة من التنظيم الإجرامي دون التحضير لذلك فإنه سيكون محلا للشك وسيعرض نفسه للخطر [16].

2. الشروط الموضوعية لعملية التسرب:

يعدُّ إجراء التسرب مستحدثا جداً في مجال التحريات والتحقيقات، ونظراً لما يكتسيه من خطورة على الحريات وحقوق الإنسان وُضعت له ضوابط تجعله يقع ضمن الأطر القانونية [17]، هذا من جهة ومن جهة ثانية المخاطر التي تكتنفه، وما يمكن أن يتعرض له المتسرب من تهديد على حياته وأمنه وسلامته فالعصابات الإجرامية عادة ما تكون مسلحة وحذرة [18].

أ. السلطة المختصة بإجراء التسرب:

حتى وإن كان المتسرب هو (عين) أو ضابط شرطة قضائية، فإن هذا الإجراء لا تكون له في مرحلة التحقيق أية قيمة قانونية إذا لم يكن تحت رقابة قاضي التحقيق، فبهذه الرقابة يصبغ الإجراء بطابع إجراءات التحقيق بحيث كلف المشرع الجزائري قاضي التحقيق الإذن بعملية التسرب ومراقبتها، أما تنفيذها فيتمُّ بمعرفة ضابط الشرطة القضائية في إطار الإنابة القضائية الذي هو حق مكفول لقاضي التحقيق لتنفيذ مثل هذه العمليات، وبالتالي لا يمكن تصور هذا القاضي منفذا لعملية التسرب، كما لا يمكن أن يكون ضابط الشرطة القضائية مراقبا وإنما منسقاً ومسؤولاً عن العملية،

ب. الإطار الزماني والمكاني لعملية التسرب:

نظراً لأن صفة المتسرب مخفية وهويته مستعارة، بحيث لا يتحرك بصفته (عيناً) أو ضابط شرطة قضائية، الأمر الذي جعل المشرع لا يحدد له حيزاً مكانياً يتحرك فيه،

بل خوله الدخول إلى الأماكن الخاصة لا بصفته الأصلية، وإنما بصفته المستعارة التي تترك له الحرية لدخول الأماكن كلها التي يمكن أن يكشف فيها الحقيقة دون أن يترتب على ذلك أية مسؤولية جزائية، والتسرب كإجراء من إجراءات التحقيق لا يقيد المتسرب كذلك بحيز زمني معين يتحرك فيه ، فضرورة التحقيق تبرر عملياته طول ساعات الليل والنهار، بحيث ينص التسرب على مراقبة المتهمين بارتكاب جناية أو جنحة بشرط أن تكون هذه الجنايات والجنح وقعت بالفعل لأن الأمر يتعلق بإجراء من إجراءات التحقيق لا الاستدلال فعملية التسرب في مرحلة التحقيق لم تشرع لكي تكشف بموجبها الجنايات والجنح المستقبلية، فالمتسرب يختلف عن المرشد الذي تستخدمه الشرطة لترصد حركات الأشخاص والجرائم التي يمكن وقوعها [19] .

وإضافة إلى أن التسرب ينبغي أن ينصب على جناية أو جنحة متعلقة بالجرائم المنصوص عليها في الفقرة الأولى من المادة 65 مكرر 5 من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري [20] ، فمن الضروري أن يكون هذا الإجراء هو الوحيد أو الأنسب الذي بوساطته يمكن إظهار الحقيقة بعد أن أثبتت الإجراءات الأخرى عدم نجاعتها، فضرورة التحقيق في معناها الضيق تعد من الشروط الأساسية للجوء إلى هذا الإجراء، لأن التسرب أُقر لغرض خاص وبصفة استثنائية، والتسرب الذي لا يلتمس من حصوله فائدة لإظهار الحقيقة يعد تسربا تحكمياً، ويمنع على القاضي الإذن به وإلا عد تعسفياً [21] .

لقد منح القانون للأعوان المتسربين صلاحية القيام ببعض الأفعال المجرمة أصلا، دون أن تقوم مسؤوليته الجزائية وطبقا للمادة 65 مكرر 14 من قانون الإجراءات الجزائية، **تتمثل هذه الأفعال في**:

- اقتناء أو حيازة أو نقل أو تسليم أو إعطاء مواد أو أموال أو منتجات أو وثائق أو معلومات متحصل عليها من ارتكاب الجرائم أو مستعملة في ارتكابها.

- استعمال أو وضع تحت تصرف مرتكبي هذه الجرائم الوسائل ذات الطابع القانوني أو المالي، وكذا وسائل النقل أو التخزين أو الإيواء أو الحفظ أو الاتصال "

- استعمال هوية مستعارة، حيث سمحت المادة 65 مكرر 12 ن قانون الاجراءات الجزائية لضابط أو عون الشرطة القضائية المتسرب أن يستعمل في عملية التسرب هوية مستعارة بدلا من هويته الحقيقية وذلك طيلة مدة العملية وعليه التعامل مع الجميع بهذا الاسم المستعار، إلا أن المشرع الجزائري لم يحدد كيفية الحصول على الهوية المستعارة، فلا يكفي استعمال العون المتسرب لاسم غير اسمه الحقيقي والتعامل به مع الآخرين، بل يجب أن يتحصل العون المتسرب على أوراق رسمية كبطاقة تعريف، رخصة سياقة، جواز

سفر لهذا الاسم المستعار من أجل اخفاء هويته الحقيقية، على غرار ما ذهب اليه القانون الفرنسي الذي نظم أحكام استفادة العون المتسرب من اسم مستعار [22].

ت. الحماية القانونية للعون التسرب:

نتيجة لخطورة عملية التسرب فقد كفل له القانون حماية خاصة، وكفل لأولاده الرعاية للحفاظ على أمن وسلامة روحه وسرية مهمته، اذ جعل المتسرب بمنأى عن تحمل المسؤولية الجنائية عن الجرائم التي يكون قد ارتكبها عرضا أثناء تسربه تنفيذاً للمهمَّات الموكلة إليه ومنع الكشف عن هويته الحقيقية، وسمح له بأخذ هوية مستعارة ورتب على مخالفة هذه الإجراءات عقوبات جزائية وهي العقوبات التي تتضاعف إذا أضفى هذا الكشف للهوية عن تعرض المتسرب أو أحد أفراد عائلته للضرب أو الجرح أو عرض حياته للخطر، وقد تتضاعف إذا حدثت الوفاة [23].

كذلك أقر المشرع الجزائري إمكانية سماع شهادة ضابط الشرطة القضائية المنسق الذي تجري عملية التسرب تحت مسؤوليته دون سواه بوصفه شاهداً على العملية، وذلك باعتباره يتولى تنسيق عملية التسرب ويتتبع جميع مراحلها ويتلقى التعليمات باستمرار من القائم بالعملية ويعد تقارير على هذا الأساس، سواء أمام قاضي الموضوع أم قاضي التحقيق، بينما لا يجوز سماع الضابط أو العون المتسرب بصفته شاهداً رغم قيامه شخصياً بالعملية وكونه الأكثر معرفة بتفاصيلها وعناصر الجريمة وهذا ضمان لأمنه و أمن أسرته [24].

إن المشرع الجزائري لم يترك مجالا لمناقشة قيمة شهادة العون المتسرب كدليل يقدم أمام القضاء، ويبدو أن سبب ذلك مرده أن قواعد أداء الشهادة أمام القضاء تتطلب– كما هو معلوم– أن يتقدم الشاهد شخصياً أمام حرمة المحكمة، وأن يدلي بهويته الحقيقية، وإن يواجه المتهمين، وذلك كله مستبعد مسبقاً بسبب نوعية مهمة المتسرب، وأما في القانون الفرنسي فقد وُضعت تدابير لسماع (العين) المتسرب إذا تمسك المتهم بطلب المواجهة، ويكون ذلك بترتيب طريقة لسماع صوت (العين) فقط من خلال أجهزة صوتية تنقل الصوت مع تغيير نبراته حتى لا يعرف، وبذلك تبقى هويته مجهولة بالنسبة للحاضرين كلهم بقاعة الجلسات، وفي هده الحالة تكون تصريحات هذا الشاهد مفيدة في توضيح وشرح الأدلة التي تم الحصول عليها عن طريق عملية التسرب، وإما التصريحات وحدها إذا لم تكن تتعلق بأدلة أخرى، فإنه لا يمكن الاعتماد عليها بمفردها كدليل إدانة، ذلك أن الشاهد لا يكشف عن هويته ولا يواجه المتهم عياناً [25].

3. الآثار المترتبة على عملية التسرب:

يقوم ضابط الشرطة القضائية المنتدب باعتباره المسؤول عن عملية التسرب بتحرير تقارير عن العمليات التي يقوم بها المتسرب ويحيلها على قاضي التحقيق على أساس أنه المنسق بين هذا الأخير والمتسرب، والمشرع الجزائري لم يُشر إلى ما إذا كان ضابط الشرطة القضائية المسؤول عن عملية التسرب يقوم بتحرير محضر حول العملية ونشاط المتسرب أم لا، ولا إلى مصير الأدلة والأشياء المتحصل عليها نتيجة عملية التسرب، ولا إلى موقف القانون من الجرائم التي تُكتشف عرضا في أثناء أداء المتسرب لمهَّماته، ولا إلى إمكانية الطعن في الإذن بالتسرب عن طريق الاستئناف، فكل ما أشار إليه المشرع الجزائري هو إيداع الإذن أو الرخصة التي نُفذت بها عملية التسرب في ملف الإجراءات بعد الانتهاء من العملية، وكذا سماع ضابط الشرطة القضائية الذي جرت عملية التسرب تحت مسؤوليته دون سواه كشاهد على العملية [26].

وتكمن القيمة القانونية للتقارير المحررة في إطار عملية التسرب، التي هي عبارة عن محاضر تتضمن التحريات والبحوث والمعاينات التي قام بها الضابط أو (العيْن) المتسرب، كما تتضمن النتائج المتوصل إليها من العملية، فيمكن اعتبار هذه المحاضر شهادات مكتوبة، على هذا الأساس يمكن اعتبار هذه التقارير عبارة عن محاضر معاينة [27].

وتتم عملية التسرب بشروط محددة في نصوص قانون الإجراءات الجزائية [28]، إذ إن عدم مراعاة ضابط الشرطة القضائية الكتابة والتسبيب في الإذن بالتسرب يترتب عليه بطلان الإذن، وبالتالي بطلان إجراء التسرب ككل عملاً بالقاعدة الفقهية: « ما بني على باطل فهو باطل أصلاً»[29]، وذلك طبقا لنص مكرر 15 بقولها: إن الإذن لابد أن يكون مكتوباً ومسبباً، وذلك تحت طائلة البطلان (المادة 65 من قانون الإجراءات الجزائية) [30]. إلا أن القانون لم يتطرق إلى الجزاء المترتب عن عدم إصدار هذا الإذن أصلا، فهل يترتب عنه بطلان إجراء التسرب ككل، أم يعد مجرد فعل مبرر دون أن تقوم المسؤولية الجزائية للضابط المتسرب [31].

خاتمة:

مازال التسرب محصوراً على المستوى النظري أكثر منه على المستوى التطبيقي، ويرجع ذلك إلى جملة من الاعتبارات التي ينبغي التركيز عليها لضمان فعالية هذا الإجراء باعتباره أسلوباً من أساليب البحث والتحري الخاصة. فرغم أن المشرع الجزائري أدرج مثل هذه الوسائل القانونية في إطار اجراءات التحقيق القضائي للكشف عن الحقيقة، فإن الواقع يثبت أن استعمالها مازال محدوداً وقد يرجع في تردد القائمين على هذا الإجراء

إما إلى المخاطر التي قد تترتب على عملية التسرب نظرا لتعقدها، أو عدم تأهيل العناصر المنفذة لها. بحيث لابد أن ينفد مثل هذه العمليات مجموعة من الأشخاص الذين تلقوا تدريباً خاصاً، وأن يكون تعيين منفذو عملية التسرب بالتنسيق والتشاور مع السلطات المختصة والقائمين عليها، ووضع تقارير عن المخاطر التي من شأنها أن تنتج عن العملية، وأن تُحدَّد أهداف العملية بوضوح.

فإجراء التسرب يجب أن يكون من الأساليب التي يتمهل أصحاب الشأن في اتخاذها لما لها من تهديد مباشر على حياة المتسرب، لذلك يجدر بنا دراسة فرص نجاح عملية التسرب، وما إذا كانت المعلومات التي سوف يتحصل عليها المتسرب نتيجة اختراقه للعصابة الإجرامية مفيدة ومهمة، ومن شأنها أن تحدث تغييراً جذرياً في التحقيق أم فقط يكون اللجوء إلى اكتشاف معلومة قد لا تساعد في مجرى التحقيق. فمثل هذه الأساليب الخاصة للبحث والتحري قد يكون لها ارتباط وثيق بمسائل قانونية معقدة.

إن إجراء التسرب ورغم إيجابياته في إطار التحقيق، فإنه يحتاج إلى احترام ضوابط دقيقة عند تنفيذه، ذلك أن مثل هذا الإجراء في حدّ ذاته يتطلب في إقراره الإلمام بالترتيبات القانونية والمادية والتقنية اللازمة كافة التي تسمح بكشف الجرائم ومعاقبة المجرمين، إذ يعدُّ من أخطر الوسائل المستعملة في إطار البحث والتحري عن الجرائم المعقدة والمنظمة والتي بالإمكان ان تعرض حياة العون المتسرب الى الخطر والتهديد المباشر، ومن ثمة فلابد من أخذ الاحتياطات اللازمة كافة لمباشرة هذه العملية بهدف الوصول إلى اللحقيقة دون تعريض القائم بها إلى الخطر، **ولا يكون ذلك إلا بالعمل على**:

- دراسة فرص نجاح عملية التسرب من أساسها بالتخطيط المحكم، و التنسيق مع مختلف المصالح المختصة في هذا الشأن والأخذ بعين الاعتبار العوائق التي قد تنجر إليها خلال تنفيذ المهمة، وطرق مجابهة العراقيل بوضع حلول مناسبة تحسباً لأي طارئ بالتوافق مع خطط عمل أولية ومسبقة.
- اختيار أشخاص متخصصين ومؤهلين للقيام بعملية التسرب، بحيث لابد أن يكون ممن لهم الخبرة في مجال الجرائم المعقدة ، وذلك بمراعاة المستوى التعليمي للأعوان.
- تنظيم دورات تكوينية لتأهيل الأعوان في هذا المجال.
- توفير الإمكانات كافة، خاصة المادية والتقنية منها لتسهيل عملية تنفيذ التسرب.
- العمل على توضيح إجراءات القيام بعملية التسرب وأساليب تنفيذها من خلال وضع نصوص تنظيمية تساهم في متابعة الجرائم وتضمن فعاليتها والتعرف على وقائعها.

المصادر والمراجع:

1. المادة 65 مكرر 12 من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري.
2. المادة 65 مكرر 14 من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري.
3. كور طارق، آليات مكافحة جريمة الصرف على ضوء أحدث التعديلات والأحكام القضائية، دار هومة، الجزائر، 2013، ص: 133.
4. عبد الرحمن خلفي، محاضرات في قانون الإجراءات الجزائية، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص: 74.
5. فوزي عمارة، اعتراض المراسلات وتسجيل الاصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات تحقيق قضائي في المواد الجزائية، منشور بمجلة العلوم الإنسانية، العدد 33، قسنطينة، الجزائر، جوان 2010، ص: 245.
6. كور طارق، المرجع السابق، ص: 132.
7. علاوة هوام، التسرب كآلية للكشف عن الجرائم في قانون الإجراءات الجزائية الجزائري، منشور بمجلة الفقه والقانون، العدد الثاني، المغرب، 2012، ص: 2.
8. أحمد غاي، الوجيز في تنظيم ومهام الشرطة القضائية ، دار هومة، الجزائر، الطبعة الخامسة، 2011، ص ص: 81–82.
9. فوزي عمارة، اعتراض المراسلات وتسجيل الاصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات تحقيق قضائي في المواد الجزائية، المرجع السابق، ص: 246.
10. أحمد غاي، المرجع السابق، ص: 82
11. كور طارق، المرجع السابق: ص 137.
12. كور طارق، المرجع السابق، ص: 138.
13. فوزي عمارة، اعتراض المراسلات وتسجيل الاصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات التحقيق القضائي في المواد الجزائية، المرجع السابق، ص ص: 248–249.
14. علاوة هوام، المرجع السابق، ص: 3.
15. زيبحة زيدان، الجريمة المعلوماتية في التشريع الجزائري والدولي، دار الهدى، الجزائر، 2011، ص: 169.
16. كور طارق، المرجع السابق، ص: 140.

17. زيبحة زيدان، المرجع السابق، ص: 169.

18. أحمد غاي، المرجع السابق، ص: 84.

19. فوزي عمارة، قاضي التحقيق، اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة – كلية الحقوق، الجزائر، السنة الجامعية، 2009–2010، ص ص: 205–206.

20. وتتمثل هذه الجرائم في جرائم المخدرات او الجريمة المنظمة العابرة للحدود الوطنية او الجرائم الماسة بأنظمة المعالجة الالية للمعطيات او جرائم تبييض الاموال او الارهاب او الجرائم المتعلقة بالتشريع الخاص بالصرف وكذا جرائم الفساد.

21. فوزي عمارة، اعتراض المراسلات وتسجيل الاصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات التحقيق القضائي في المواد الجزائية، المرجع السابق، ص: 248.

22. كور طارق، المرجع السابق، ص: 141.

23. علاوة هوام، المرجع السابق، ص: 4.

24. كور طارق، المرجع السابق، ص: 142.

25. نجيمي جمال، إثبات الجريمة على ضوء الاجتهاد القضائي، دار هومة، الجزائر، 2011، ص: 453.

26. فوزي عمارة، اعتراض المراسلات وتسجيل الاصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات التحقيق القضائي في المواد الجزائية، المرجع السابق، ص ص: 250–251.

27. كور طارق، المرجع السابق، ص ص: 141–142.

28. عبدا لرحمن خلفي، المرجع السابق، ص: 76.

29. كور طارق، المرجع السابق، ص: 142.

30. المادة 65 مكرر 15 من قانون الاجراءات الجزائية الجزائري.

31. كور طارق، المرجع السابق، ص: 142.

32. عبد الرحمن خلفي، محاضرات في قانون الإجراءات الجزائية، دار الهدى، الجزائر، 2012

33. زيبحة زيدان، الجريمة المعلوماتية في التشريع الجزائري والدولي، دار الهدى، الجزائر، 2011.

34. فوزي عمارة، اعتراض المراسلات وتسجيل الاصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات تحقيق قضائي في المواد الجزائية، منشور بمجلة العلوم الإنسانية، العدد 33، قسنطينة، الجزائر، جوان 2010.

35. فوزي عمارة، قاضي التحقيق، اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة – كلية الحقوق، الجزائر، السنة الجامعية، 2009–2010.

36. أحمد غاي، الوجيز في تنظيم ومهام الشرطة القضائية ، دار هومة، الجزائر، الطبعة الخامسة، 2011.

37. كور طارق، آليات مكافحة جريمة الصرف على ضوء أحدث التعديلات والأحكام القضائية، دار هومة، الجزائر، 2013.

38. علاوة هوام، التسرب كآلية للكشف عن الجرائم في قانون الإجراءات الجزائية الجزائري، منشور بمجلة الفقه والقانون، العدد الثاني، المغرب، 2012.

القوانين:

- قانون الإجراءات الجزائية الجزائري.

مبدأ التكامل
في اختصاص المحكمة الجنائية الدولية *

د. خالد بن بوعلام حساني **

* تاريخ التسليم: 21/ 1/ 2013م، تاريخ القبول: 18/ 1/ 2014م.
** أستاذ مساعد في القانون الدولي وحقوق الإنسان/ كلية الحقوق والعلوم السياسية/ جامعة عبد الرحمان ميرة/ الجزائر.

ملخص:

يتناول هذا البحث بالدراسة مبدأ التكامل في اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، هذا المبدأ الذي يهدف إلى وضع حد لإفلات مرتكبي الجرائم الدولية المحددة في المادة الخامسة من نظام روما من العقاب، والتي وصفها النظام الأساسي للمحكمة بأنها أشد الجرائم الدولية خطورة على استقرار المجتمع الدولي، حيث تتمثل هذه الجرائم في جريمة الإبادة الجماعية، والجرائم ضد الإنسانية، وجرائم الحرب وجريمة العدوان، مع الإشارة إلى أن هذه الجرائم تدخل في اختصاص القضاء الجنائي الوطني، غير أنه إذا ثبت عدم قدرة القضاء الوطني على معاقبة مرتكبي هذه الجرائم، بسبب عدم اختصاصه أو فشله في ذلك، لانهيار نظامه القضائي أو الإداري، أو عدم إظهار الجدية في تقديم المتهمين للمحاكمة، فينتقل حينئذ الاختصاص للمحكمة الجنائية الدولية التي تتولى معاقبة مرتكبي هذه الجرائم تطبيقا لمبدأ التكامل.

The Principle of Complementarity in the Jurisdiction of the International Criminal Court

Abstract :

The principle of complementarity is to put an end to impunity for those involved in the crimes under Section Five of the Rome Statute and defined as crimes «symptoms» affecting the entire international community. These crimes include the following: crime of genocide, crimes against humanity, war crimes and crimes of aggression. To deal with these crimes is the responsibility of national states and not the International Criminal Court. The latter may exercise its jurisdiction if it finds that the state in question is unable to complete the investigation where the prosecution, or did not really desire to bring these people to justice and appear before the International Justice, or simply tries to silence the international opinion. Based on the fact that the jurisdiction of the International Criminal Court is complementary to national jurisdiction, it incites, encourages states to continue by themselves to bring these cases to their national courts to avoid appearing before the International Criminal Court.

مقدمة:

عرف العالم محاولات عديدة لإنشاء نظام قضائي جنائي ذي طبيعة دولية، يتولى الفصل في القضايا التي تشكل انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني، حيث بدأت تلك الجهود بمعاهدة فرساي التي صدرت في أعقاب الحرب العالمية الأولى، وذلك حينما أراد الحلفاء المنتصرون محاكمة الإمبراطور الألماني غليوم الثاني وأعوانه عما ارتكبوه من جرائم حرب، وجرائم ضد الإنسانية، ثم استمرت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، إذ تم التوقيع على اتفاق لندن من قبل دول الحلفاء بتاريخ 8 أغسطس/ آب 1945، وقد تقرر بموجب هذا الاتفاق إنشاء محكمة عسكرية دولية لمحاكمة مجرمي الحرب من دول المحور، وبخاصة ألمانيا، وقد عرفت هذه المحكمة بمحكمة نورمبرغ، كما قررت الدول المنتصرة إنشاء محكمة عسكرية أخرى لمحاكمة مجرمي الحرب اليابانيين، عرفت فيما بعد باسم محكمة طوكيو [1].

وقد توالت هذه الجهود، وتطورت معها نطاق المسؤولية الجنائية عن الجرائم الأشد جسامة، مع التوسع في تحديد الجرائم التي يستوجب العقاب عليها، خاصة بعد القرارات التي أصدرها مجلس الأمن في بداية التسعينيات، كالقرار 808 الصادر في 22 فبراير/ شباط 1993 المتعلق بإنشاء محكمة جنائية خاصة لمحاكمة مجرمي الحرب في يوغسلافيا سابقا، والقرار 955 الصادر في 08 نوفمبر/ تشرين الثاني 1994 المتعلق بتشكيل محكمة جنائية دولية لمحاكمة مجرمي الحرب في رواندا [2] ، ثم صدور قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 50/ 46 بتاريخ 01 ديسمبر/ كانون الأول 1995 المتضمن إنشاء لجنة تحضيرية لإعداد مشروع النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية الدائمة، حيث أقرت الجمعية العامة القرار في 17 ديسمبر/ كانون الأول 1996، وتوالت الجهود إلى أن تم اعتماد النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية خلال أعمال مؤتمر الأمم المتحدة الدبلوماسي للمفوضين المعني بإنشاء محكمة جنائية دولية، والذي عقد في مدينة روما الإيطالية في الفترة الممتدة من 15 جوان/ حزيران إلى 17 جويلية/ تموز 1998 [3] ، ودخل حيز التنفيذ في 01 جويلية/ تموز 2002.

أهمية الدراسة:

تُبرز هذه الدراسة مبدأ التكامل بين اختصاص المحكمة الجنائية الدولية والقضاء الوطني في محاربة الجرائم الدولية، ذلك أنّ المحكمة الجنائية الدولية تعدّ هيئة قضائية

دولية دائمة مستقلة أنشئت بموجب معاهدة دولية لغرض التحقيق ومحاكمة الأشخاص الذين يرتكبون أشد الجرائم خطورة، بحيث تكون موضع الاهتمام الدولي، وهي جرائم الإبادة الجماعية، والجرائم ضد الإنسانية، وجرائم الحرب وجريمة العدوان [4] ، كما أنّ المحكمة لا تعدّ بديلا عن القضاء الجنائي الوطني، وإنّما مكملة له تنعقد فقط حال عدم رغبة هذا الأخير أو عدم قدرته على معاقبة مرتكبي أبشع الجرائم الدولية في حق البشرية، وذلك بهدف احترام سيادة الدولة من جهة، ومحاربة ظاهرة الإفلات من العقاب من جهة أخرى.

إشكالية الدراسة:

يتطلب مبدأ التكامل في القانون الدولي الجنائي وجود كل من نظامي القضاء الجنائي الوطني والقضاء الجنائي الدولي، إذ يعملان معا كنظامين متكاملين لقمع الجرائم الدولية والحد منها، فعندما يعجز الأول عن القيام بذلك يتدخل النظام الثاني، ويضمن عدم إفلات مرتكبي الجرائم الدولية من العقاب، وعليه فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على إشكالية رئيسة تتمحور حول ما إذا كان اختصاص المحكمة الجنائية الدولية أصيل أم تكميلي؟ وما هي حدود مبدأ التكامل بين اختصاص المحكمة الجنائية الدولية والقضاء الوطني؟ .

منهج الدراسة:

بهدف التعرف إلى كل الجوانب المتعلقة بالتكامل بين اختصاص المحكمة الجنائية الدولية والقضاء الوطني في محاربة الجرائم الدولية، اتبعنا المنهج الوصفي التاريخي وذلك لتحديد مفهوم مبدأ التكامل و إبراز تطوره التاريخي، ثم المنهج التحليلي الاستقرائي عند دراسة مبررات وضع هذا المبدأ في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية حتى يتسنى لنا تحديد مختلف صوره، كما قمنا في الأخير بتحديد أثر هذا المبدأ على القضاء الوطني، إضافة إلى المنهج المقارن كلما تمت المقارنة بين اختصاص المحاكم الجنائية المؤقتة والمحكمة الجنائية الدولية وتحديد مكانة القضاء الوطني في محاربة الجريمة الدولية بالنسبة لهذه المحاكم.

المبحث الأول ـ ماهية مبدأ التكامل:

يقتضي التعرف إلى مضمون مبدأ التكامل بين اختصاص المحكمة الجنائية الدولية والقضاء الوطني في محاربة الجرائم الدولية، تحديد مفهومه وذلك في مطلب أول، ثم الوقوف على مبررات صياغة هذا المبدأ وذلك في مطلب ثان، على أن يكون المطلب الثالث لدراسة مختلف صور مبدأ التكامل.

المطلب الأول ـ مفهوم مبدأ التكامل:

لقد حرص واضعو النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية على سيادة الدولة فيما يقع على إقليمها من أفعال تمثل أشد الجرائم خطورة، ومن ثم وضعوا مبدأ التكامل في نظام روما الأساسي، قصد التوفيق بين سيادة الدول وضمان عدم إفلات الجناة من العقاب.

الفرع الأول- تعريف مبدأ التكامل:

لابد أن نشير في البداية إلى أنّه لم يرد في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية تعريف محدد لمبدأ التكامل، وإنّما أشير فقط إليه من خلال النصوص المختلفة لنظام روما [5] ، و يعدّ مبدأ التكامل المبدأ الأساسي الذي يحكم العلاقة بين المحكمة الجنائية الدولية والمحاكم الوطنية، كما يعد من بين الركائز الأساسية التي ينعقد بها اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، وقد أشارت إليه ديباجة نظام روما الأساسي بنصها على أنّ «المحكمة الجنائية الدولية المنشأة بموجب هذا النظام الأساسي ستكون مكملة للولاية القضائية الجنائية الوطنية» [6] ، كما أكدته كذلك المادة الأولى من النظام الأساسي للمحكمة «... وتكون المحكمة مكملة للولايات القضائية الجنائية الوطنية ...» [7] .

يتضح من خلال نصوص النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية أنّها تحث الدول المصدقة على نظام روما الأساسي على المبادرة بالتحقيق في أي وقائع تشكل جرائم وفقاً لنصوص الاتفاقية بمعرفة سلطاتهم الوطنية وطبقا لتشريعاتهم الداخلية، باعتبار أنّ ذلك سوف يشكل دائما خط الدفاع الأول للتعامل مع تلك الجرائم. أمّا في حالة عجز السلطات الوطنية عن الاضطلاع بتلك المهمة لسبب أو لأخر، فإن الاختصاص ولا محالة سوف ينعقد للمحكمة الجنائية الدولية وفقا للقواعد والشروط التي حددها نظامها الأساسي، ولذلك فإن دور المحكمة من المناسب أن يطلق عليه دائما «محكمة دائمة احتياطية»، أي أن دور المحكمة سيكون تكميلياً لدور القضاء الوطني، وهو ما يتحقق به مبدأ الاختصاص التكميلي [8] .

وعلى ذلك فإن المحكمة الجنائية الدولية لا يجوز لها النظر في أية دعوى إذا ما أدت السلطات الجنائية الوطنية واجباتها بالتحقيق ومحاكمة مرتكبي الجرائم الدولية الداخلة في اختصاصها بفعالية، وقد جسدت هذا المبدأ المادة 17 من النّظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية المتعلقة بالمقبولية، والتي جاء فيها أنه «... تقرر المحكمة أن الدعوى غير مقبولة في حالة ما:

- إذا كانت تُجري التحقيق أو المقاضاة في الدعوى دولة لها ولاية عليها، ما لم تكن الدولة حقاً غير راغبة في الاضطلاع بالتحقيق أو المقاضاة أو غير قادرة على ذلك.

- إذا كانت قد أجرت التحقيق في الدعوى دولة لها ولاية عليها وقررت الدولة عدم مقاضاة الشخص المعني، ما لم يكن القرار ناتجاً عن عدم رغبة الدولة أو عدم قدرتها حقاً على المقاضاة.

- إذا كان الشخص المعني قد سبق أن حوكم على السلوك موضوع الشكوى ولا يكون من الجائز للمحكمة إجراء محاكمة طبقاً للفقرة 3 من المادة (20) » [9].

استنادا إلى ما سبق يمكن القول إن الأصل في الاختصاص أنه اختصاص وطني، ولا يتدخل القضاء الدولي إلاّ في حالات معينة، لتحقيق العدالة للمجني عليهم في جرائم الإبادة الجماعية وجرائم الحرب والجرائم ضد الإنسانية وجريمة العدوان، فنظام روما يستوجب على الدول اتخاذ الإجراءات اللازمة والمناسبة على الصعيد الوطني لوضع حد لإفلات مرتكبي هذه الجرائم من العقاب، ويذكر الدول بالدور الأساسي الذي يقع على عاتقها، ويشدد على مسؤوليتها في ذلك، كما يشجعها على ممارسة اختصاصها في نظر الجرائم المحددة في المادة الخامسة من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، ووضع الضوابط اللازمة لانتقال الاختصاص في مقاضاة هذه الجرائم إلى المحكمة الجنائية الدولية [10].

وبناء على ذلك يمكن تعريف مبدأ التكامل على أنه تلك الصياغة التوفيقية التي تبناها المجتمع الدولي، لتكون بمثابة نقطة الارتكاز لحث الدول على محاكمة المتهمين بارتكاب أشد الجرائم الدولية خطورة، على أن تكمل المحكمة الجنائية الدولية هذا النطاق من الاختصاص في حالة عدم قدرة القضاء الوطني على إجراء هذه المحاكمة، بسبب عدم اختصاصه أو فشله في ذلك لانهيار بنيانه القضائي والإداري، أو عدم إظهار الجدية في تقديم المتهمين للمحاكمة [11].

يمكن تعريف مبدأ التكامل من وجهة نظرنا بأنه ذلك المبدأ الذي يمنح الأولوية للقضاء الوطني في متابعة مرتكبي الجرائم الدولية المحددة في المادة الخامسة من نظام روما الأساسي ومعاقبتهم، حيث لا يمكن للمحكمة الجنائية الدولية ممارسة اختصاصها بالنظر في هذه الجرائم إلا في حالة فشل أو انهيار النظام القضائي الوطني أو عدم رغبة الدولة في معاقبة مرتكبي هذه الجرائم الدولية.

الفرع الثاني- تطور مبدأ التكامل:

تمّ النّص على مضمون مبدأ التكامل لأول مرة في القضاء الجنائي الدولي في اتفاق لندن لعام 1945 الذي يعد النظام الأساسي لمحكمة نورمبرغ [12] ، حيث نصت المادة السادسة منه على أنه «لا يوجد في هذا الاتفاق أي نص من شأنه أن يسيء إلى سلطة أو اختصاص المحاكم الوطنية أو محاكم الاحتلال المنشأة قبلا، أو التي ستنشأ في

الأراضي الحليفة أو في ألمانيا لمحاكمة مجرمي الحرب»، ويعدّ هذا النص اعترافاً صريحاً بالاختصاص الأصيل للقضاء الوطني، وإشارة واضحة إلى أن تدخل محكمة نورمبرغ في هذا الاختصاص يعد إساءة له، وأن المحكمة تكمل الاختصاص القضائي الوطني ولا تعلو عليه، كما أكدت المواد 10 و 11 من نظام المحكمة هذا المبدأ عندما أوضحت أن الأولوية في الاختصاص تكون للمحاكم الوطنية ويكملها في الاختصاص المحاكم العسكرية، ويكون الاختصاص أخيرا لمحاكم الاحتلال [13].

لقد تأكّد مبدأ التكامل في المادة العاشرة من النّظام الأساسي لمحكمة نورمبرغ حيث جاء فيها: «في كل الأحوال إذا قررت المحكمة أن جماعة أو منظمة ما، هي ذات طبيعة إجرامية، فإنّه يحق للسلطات المختصة في كل دولة موقعة أن يمثل أي شخص أمام المحاكم الوطنية أو العسكرية أو محاكم الاحتلال».

إن ما يمكن ملاحظته حول هذه الصياغة يتمثل في أن الاختصاص ينعقد في بادئ الأمر إلى المحاكم الوطنية، ثم يكملها في الاختصاص المحاكم العسكرية، وتليها محاكم الاحتلال وهو نص صريح بالتكامل بين المحاكم بأنواعها الثلاثة، وهو ما قررته أيضا المادة الحادية عشر التي قضت بأنه «يجوز اتهام أي شخص حكمت عليه المحكمة الدولية أمام محكمة وطنية أو عسكرية أو إحدى محاكم الاحتلال» [14].

كما جاء النص على مبدأ التكامل في العديد من الاتفاقيات الدولية، وعلى رأسها اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها لعام 1948، حيث جاء في مادتها السادسة أنه «يحاكم الأشخاص المتهمون بارتكاب الإبادة الجماعية، أو أي من الأفعال الأخرى المذكورة في المادة الثالثة أمام محكمة مختصة من محاكم الدولة التي ارتكب الفعل على أرضها، أو أمام محكمة جزائية دولية تكون ذات اختصاص إزاء من يكون من الأطراف المتعاقدة قد اعترف بولايتها القضائية» [15].

غير أن الأمر يختلف بالنسبة للمحكمتين الجنائيتين الدوليتين لكل من يوغسلافيا سابقا ورواندا، حيث يعدّ اختصاصهما متزامناً ومشتركاً مع القضاء الوطني، بمعنى أنهما تزاحمان القضاء الوطني في الاختصاص، إلاّ أنّ المحكمتين لهما الأولوية على القضاء الوطني [16].

إضافة إلى ذلك فقد أكدت دائرة الاستئناف التابعة للمحكمة الجنائية الدولية ليوغسلافيا سابقا أولوية اختصاص المحكمة على اختصاص القضاء الوطني، في ردها على الدفوع التي قدمها Dusko Tadic، والمتمثلة في أن مقاضاته أمام المحكمة الجنائية الدولية ليوغسلافيا سابقا تشكل انتهاكا لسيادة جمهورية يوغسلافيا السابقة [17].

هذا ونشير إلى شرط الأسبقية في مواجهة المحاكم الوطنية في اختصاص المحكمتين الجنائيتين ليوغسلافيا سابقا ورواندا، بمعنى أنه يجوز لهاتين المحكمتين، أن تطلبا في أي وقت من الأوقات من المحاكم الوطنية أن تتخلى عن اختصاصها لمصلحتهما، وهذا ما تم النص عليه في كل من المادة 9/ 2 من النظام الأساسي لمحكمة يوغسلافيا سابقا، والمادة 8/ 2 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لرواندا، وكمثال على ذلك يمكن أن نذكر الأمر بالتخلي الصادر عن المحكمة الجنائية الدولية ليوغسلافيا سابقا في 08 نوفمبر/ تشرين الثاني 1994 الذي طلب بموجبه من القضاء الألماني التخلي عن النظر في قضية Dusko Tadic، الأمر الذي امتثلت له السلطات القضائية الألمانية بتحويل المتهم إلى لاهاي في 24 أفريل/ نيسان 1995، رغم أن الإجراءات القضائية أمام القضاء الألماني كانت على وشك الوصول إلى مرحلة المحاكمة [18].

المطلب الثاني ـ مبررات مبدأ التكامل:

يعود السبب في إدراج مبدأ التكامل ضمن النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية في إتاحة الفرصة للقضاء الوطني لكي يشارك المحكمة الجنائية الدولية في الاختصاص بمحاكمة مرتكبي الجرائم التي حددتها المادة الخامسة من نظام روما الأساسي، **وقد قُدمت حجج عدة لتبرير مبدأ التكامل خلال انعقاد مؤتمر روما الدبلوماسي الخاص بإنشاء المحكمة تتلخص فيما يأتي:**

الفرع الأول- ضمان احترام سيادة الدول:

يعدّ مبدأ السيادة المتساوية بين الدول من المبادئ الرئيسية التي يقوم عليها القانون الدولي المعاصر وفق ما تنص عليه المادة 2/ 2 من ميثاق الأمم المتحدة [19] ، كما يرتبط ارتباطا وثيقا بمبدأ عدم جواز التدخل في الشؤون الداخلية للدول (المادة 2/ 7 من الميثاق)[20].

غير أنه نتيجة الانتقادات التي قدمت إلى مبدأ أسبقية الاختصاص لكل من محكمة يوغسلافيا سابقا و رواندا، ظهرت الحاجة إلى ضرورة إيجاد نمط جديد من العلاقة بين القضاء الجنائي الدولي والقضاء الوطني، يوفق بين هدف القضاء على ظاهرة الإفلات من العقاب والحفاظ على سيادة الدولة.

وقد ذهبت لجنة القانون الدولي -في المرحلة السابقة لإنشاء المحكمة الجنائية الدولية إلى أنه- حتى لا يواجه أي اقتراح بإنشاء محكمة دولية دائمة بمقاومة من قبل الدول- فينبغي أن يتجنب المساس بسيادة الدول، أو تقويض الجهود التشريعية

المبذولة على الصعيد الوطني لسن تشريعات للملاحقة عن الجرائم الدولية تطبيقا لمبدأ الاختصاص العالمي [21].

ونتيجة لذلك فقد فضلت الدول مراعاة لاعتبارات السيادة الوطنية أن يكون اختصاص المحكمة مكملاً لاختصاص القضاء الوطني، وألا يسمو عليه، غير أنها اختلفت حول كيفية تطبيق هذا المبدأ، حيث أصرت بعض الدول على منح المحكمة صلاحية تقرير مدى ملاءمة حلولها محل القضاء الوطني في كل حالة، بينما أصرت دول أخرى على قصر اختصاص المحكمة الجنائية الدولية على الحالة الاستثنائية التي ينهار فيها القضاء الوطني، أو لا يكون قادراً أو راغباً في ممارسة مهماته [22].

كما تباين موقف القضاء الدستوري من هذه المسألة حيث اتجه المجلس الدستوري في فرنسا في قراره الصادر بتاريخ 22 يناير 1999 إلى تفضيل الاتجاه القائل بعدم وجود تعارض بين النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية وممارسة السيادة الوطنية، عندما قرر أن: (احترام السيادة الوطنية لا يمثل عقبة أمام إبرام فرنسا لتعهدات دولية على أساس نصوص ديباجة دستور 1946، بغرض تعزيز السلم والأمن الدوليين، وضمان احترام المبادئ العامة للقانون الدولي العام، وأن التعهدات التي يتم الالتزام بها تحقيقا لهذا الغرض يمكن على وجه الخصوص أن تنص على إنشاء محكمة دولية دائمة تهدف إلى حماية الحقوق الأساسية للبشر كافة عن طريق حظر الانتهاكات الأكثر خطورة لهذه الحقوق، وتملك صلاحية محاكمة المسؤولين عن أخطر الجرائم التي تثير قلق المجتمع الدولي بأسره، وأنه فيما يتصل بهذا الهدف، فإن الواجبات التي تفرضها مثل تلك الالتزامات تكون ملزمة لكل من الدول الأطراف بغض النظر عن ظروف تنفيذها من جانب بقية الدول الأطراف) [23].

غير أن المجلس الدستوري الفرنسي ذهب في موضع أخر من قراره إلى القول بوجود هذا التعارض بشأن ممارسة المحكمة لاختصاصاتها حال عدم القدرة أو عدم الرغبة لدى الدولة الطرف في إجراء التحقيق أو المقاضاة، أو بسبب وجود انهيار في جهازها القضائي عندما قرر أنه: (إذ يضع في اعتباره في المقابل أن المدعي العام يستطيع تطبيقا للفقرة 4 من المادة 99 من النظام الأساسي خارج إطار حالة عدم توافر الجهاز القضائي الوطني، أن يباشر بعض أعمال التحقيق دون حضور سلطات الدولة الموجه إليها الطلب وداخل إقليم هذه الدولة، وأن بوسعه على وجه الخصوص، جمع إفادات من شهود، وإجراء المعاينة لموقع عام أو أي مكان آخر، وأنه في غياب أية ظروف خاصة، وعلى الرغم من عدم انطواء هذه التدابير على أي التزام فإن صلاحية المدعي العام التي تخوله القيام بهذه الأعمال في

غير حضور السلطات القضائية الفرنسية المختصة من شأنها الإخلال بالشروط الضرورية لممارسة السيادة الوطنية) [24].

لكن نعتقد أنه لا يوجد تعارض بين اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، وسيادة الدول مادام أن المحكمة الجنائية الدولية لا يمكن لها ممارسة اختصاصها بالنظر في جريمة الإبادة الجماعية، الجرائم ضد الإنسانية، جرائم الحرب وجريمة العدوان، إلا في حالة فشل أو انهيار النظام القضائي الوطني أو عدم رغبة الدولة في معاقبة مرتكبي هذه الجرائم الدولية.

الفرع الثاني- ضمان عدم معاقبة الشخص عن فعل واحد مرتين:

إن مبدأ التكامل يرتبط بتطبيق مبدأ عدم جواز محاكمة الشخص عن ذات الفعل مرتين، لاسيما أن هذا المبدأ يشكل ضمانة من الضمانات الأساسية لحق الشخص في محاكمة عادلة، وهو ما جسَّده نظام روما الأساسي في المادة 20/ 2 [25] ، ومن ثمة إذا صدر حكم من المحاكم الوطنية ضد أحد الأشخاص، ألزم المحكمة الجنائية الدولية بعدم إعادة محاكمة الشخص نفسه عن ذات الجريمة.

وفي هذا السياق فقد تخوَّفت الدول الأطراف من إعطاء صلاحيات واسعة للمحكمة الجنائية الدولية وانفرادها بالاختصاص بالجرائم الدولية، إذ قد لا تنجح المحكمة الجنائية الدولية في محاكمة ومعاقبة المسئولين عن الانتهاكات الخطيرة، ولذلك تعدّ الدول المؤيدة للمحكمة الجنائية قد حققت نجاحاً فائقاً باعتماد النظام الأساسي المحكمة الجنائية الدولية [26].

زيادة على ضعف آليات تطبيق قواعد القانون الدولي وعجزها عن ردع مرتكبي الجرائم الدولية، ذلك أن إصدار المجتمع الدولي للعديد من الاتفاقيات الدولية التي تجرم الانتهاكات الجسيمة لم يواكبه تطور في الأجهزة القضائية المنوط بها تطبيق هذه الاتفاقيات الدولية، وحتى المحاكم نفسها فهي غير مهيأة لتنفيذ مهمة محاكمة مرتكبي الجرائم الدولية [27].

إن الغرض من إقرار مبدأ التكامل في اختصاص المحكمة الجنائية الدولية هو القضاء على ظاهرة الإفلات من العقاب، فقد اتفقت أغلب الدول المشاركة في إنشاء المحكمة على اعتبار اختصاصها غير قائم على أساس الأولوية، والصدارة، والأسبقية أو الأفضلية، بل ينعقد الاختصاص الأول والأصيل للقضاء الوطني قبل المحكمة الجنائية الدولية، ذلك أن أخطر الجرائم التي تثير قلق المجتمع الدولي لا يجب ألا تمر دون عقاب لكونها مصدر تهديد السلم والأمن و الرفاه في العالم، وأنه يجب ضمان مقاضاة مرتكبيها على نحو فعال من خلال تدابير تتخذ على الصعيد الوطني، وكذلك من خلال تعزيز التعاون الدولي [28].

غير أنه إذا لم يباشر القضاء الوطني اختصاصه في معاقبة مرتكبي الجرائم الدولية بسبب عدم الرغبة في إجراء المحاكمة أو عدم القدرة عليها، أو عندما تكون المحاكمة صورية وشكلية أو غير جدية أو غير قائمة على أصول المحاكمة العادلة، أو بناء على رغبة الدولة نفسها ورضاها في التنازل الإرادي عن الاختصاص فيما يتعلق بالتحقيق والمحاكمة وتقرير العقوبة، فينعقد حينئذ الاختصاص للمحكمة الجنائية الدولية استناداً إلى مبدأ الاختصاص التكميلي قصد ضمان عدم إفلات الجناة من العقاب [29].

المطلب الثالث ـ صور مبدأ التكامل:

تتعدد صور مبدأ التكامل حيث تشمل كلاً من الجانب الموضوعي والإجرائي، علاوة على التكامل في تنفيذ العقوبة، وهو ما نبيّنه بالدراسة أدناه.

الفرع الأول– التكامل الموضوعي:

يقصد بالتكامل الموضوعي ذلك التكامل المتعلق بأنواع الجرائم التي تقع في نطاق اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، بحيث ينعقد لها الاختصاص على وجه التحديد، متى كان القضاء الوطني مختص بهذه الجرائم، فصفة الموضوعية هنا تتعلق بالجرائم محل الاختصاص، أي أنه إذا لم ينص القانون الجنائي الداخلي على تجريم للجرائم الواردة في المادة الخامسة من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، فإن القضاء الجنائي الدولي يعدّ صاحب الاختصاص الأصيل في تحقيق ومحاكمة المتهمين بهذه الجرائم [30].

فإذا شرعت دولة ما في تجريم الجرائم الواردة في المادة الخامسة من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، فإن الاختصاص ينعقد للقضاء الوطني مباشرة، ولا يمكن للمحكمة أن تتدخل لاسيما إذا باشرت المحاكم الوطنية اختصاصاتها في معاقبة مرتكبي الجرائم ضد الإنسانية، جرائم الإبادة الجماعية، جرائم الحرب وجريمة العدوان التي تعدّ من أشد الجرائم خطورة والتي تخضع لاختصاص المحكمة نظراً لكونها إحدى الجرائم موضع اهتمام المجتمع الدولي بأسره، حيث أدرجت في البند (د) من الفقرة الأولى من المادة 5 من النظام الأساسي، غير أنه لم تحدد كالجرائم الثلاث الأخرى الداخلة في اختصاصها (الإبادة الجماعية، الجرائم ضد الإنسانية وجرائم الحرب) [31]، أثناء تبني النظام الأساسي للمحكمة عام 1998.

كما علّق اختصاص المحكمة في نظر جريمة العدوان إلى غاية إجراء التعديلات المتعلقة بنظام روما التي حددت مطلع 2009، وفي هذا السياق أنشئت لجنة خاصة أسندت لها مهمة وضع تعريف لجريمة العدوان، وتحديد الجهاز المسؤول عن ذلك، شريطة ألا يتعارض ذلك مع نص المادة 39 التي خولت لمجلس الأمن سلطة تقدير حالة العدوان[32].

وقد انعقد المؤتمر الاستعراضي الخاص بتعريف جريمة العدوان بكمبالا عاصمة أوغندا في الفترة الممتدة من 31 مايو/ آيار إلى 11 يونيو/ حزيران 2010، وذلك وفقا للمادتين 121 و 123 الخاصتين بتعديل أحكام النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، وهذا بعد مرور سبع سنوات، من تاريخ دخول هذا النظام حيز التنفيذ، واقترح تعريف لجريمة العدوان والشروط التي بموجبها تمارس المحكمة اختصاصاتها، لاسيما قواعد الإجراءات والإثبات أمام المحكمة، حيث توصل المؤتمر الاستعراضي إلى إضافة المادة 8 مكرر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، والتي وضعت مفهوماً شاملاً لجريمة العدوان، كما حددت الصور المختلفة لهذه الجريمة [33].

هذا ونشير إلى أن المادة 8 مكرر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية وضعت تمييزا بين جريمة العدوان والعمل العدواني، حيث عرفت جريمة العدوان بأنها: "قيام شخص ما، له وضع يمكنُّه فعلاً من التحكم في العمل السياسي أو العسكري للدولة أو من توجيه هذا العمل، بتخطيط أو إعداد أو بدء أو تنفيذ عمل عدواني يشكّل، بحكم طابعه وخطورته ونطاقه، انتهاكا واضحا لميثاق الأمم المتحدة" [34]، إلا أن هذا التعريف يختلف عن التعريف الذي سبق أن وضعه قرار الجمعية العامة رقم 3314 الصادرة بتاريخ 14 ديسمبر/ كانون الأول 1974، حيث عرّف العدوان بموجب المادة الأولى منه بأنه: «استخدام القوة المسلحة من قبل دولة ضد سيادة دولة أو سلامة الأراضي، أو الاستقلال السياسي لدولة أخرى أو بأي شكل أخر لا يتفق وميثاق الأمم المتحدة». وبالمقابل عرفت المادة 8 مكرر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية العمل العدواني على أنه كل استعمال للقوة المسلحة من جانب دولة ضد سيادة دولة أخرى أو سلامتها الإقليمية أو استقلالها السياسي، أو بأي طريقة أخرى تتعارض مع ميثاق الأمم المتحدة [35].

تبرز القراءة الدقيقة لنص المادة 8 مكرر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية أن هذه الأخيرة عند تحديدها لصور جريمة العدوان استندت إلى صور العدوان التي وضعتها الجمعية العامة للأمم المتحدة، بموجب المادة الثالثة من القرار 3314 المؤرخ في 14 ديسمبر/ كانون الأول 1974، خاصة أنه تم إدراج شرط في المادة 5/ 2 من النظام الأساسي للمحكمة مضمونه، أنه يجب أن يكون التعريف متسقاً مع أحكام ميثاق الأمم المتحدة، وهو ما تجسد فعلاً في المؤتمر الاستعراضي بعد إضافة المادة 8 مكرر لاسيما في الفقرة الثانية منها.

غير أن المحكمة الجنائية الدولية لا يجوز لها أن تمارس اختصاصها فيما يتعلق بهذه الجريمة إلا فيما يخص جرائم العدوان التي ترتكب بعد مضي خمس سنوات على الأقل من التصديق على التعديلات المتعلقة بجريمة العدوان، وسنة واحدة على المصادقة أو على

قبول التعديلات من ثلاثين دولة طرف، وهو الشرط الذي وضعته المادة 8 مكرر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية [36].

تجدر الإشارة إلى أن إمكانية التوسع في نصوص التجريم المحددة في المادة الخامسة من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية دفع محرري نظام روما إلى وضع قيدين لهما أهمية بالغة في الابتعاد عن تطبيق أحكامه طبقا للأهواء والمعايير الشخصية، يتمثل القيد الأول في ما تضمنته المادة التاسعة التي حددت أركان الجرائم، حيث جاء في فقرتها الأولى: «تستعين المحكمة بأركان الجرائم في تفسير وتطبيق المواد (6، 7، 8) وتعتمد هذه الأركان بأغلبية ثلثي أعضاء جمعية الدول الأطراف». بينما أضافت الفقرة الثانية من هذه المادة أنه حال إجراء أية تعديلات على أركان الجرائم فانه يتعين اعتمادها بأغلبية ثلثي أعضاء جمعية الدول الأطراف [37].

أما القيد الثاني فقد حددته المادة 22/ 2 من نظام المحكمة الأساسي حيث نصت على أنه: «يؤول تعريف الجريمة تأويلاً دقيقاً، ولا يجوز توسيع نطاقه عن طريق القياس وفي حال الغموض يفسر التعريف لصالح الشخص محل التحقيق أو المقاضاة أو الإدانة» [38]، وهذا يعد ضمانة لعدم توسع الدول في تفسير قسم من الأفعال بأنها تعد جرائم ذات طابع دولي، وتدخل ضمن الاختصاص الموضوعي للمحكمة الجنائية الدولية [39].

هذا ما ينطبق على الوضع في لبنان حيث يرجع سبب استبعاد إحالة جريمة اغتيال رفيق الحريري و 22 من رفاقه يوم 14 فيفري/ صفر 2004 إلى أن هذه الجريمة كيفت على أنها جريمة إرهابية، وهي لا تدخل ضمن الاختصاص الموضوعي للمحكمة الجنائية الدولية، علاوة على أن لبنان –الذي ارتكبت الجريمة في إقليمه– ليس طرفاً في نظام روما[40].

الفرع الثاني– التكامل الإجرائي:

يقصد بالتكامل الإجرائي التكامل في الإجراءات التي تباشرها المحكمة الجنائية الدولية للفصل في الدعاوى المعروضة عليها، والثابت أن جوهر تطبيق مبدأ التكامل هو إعطاء القضاء الجنائي الوطني الاختصاص الأصيل. لكن استثناء ينعقد الاختصاص للقضاء الدولي الجنائي بناء على طلب الدول الأطراف في النظام الأساسي كما ورد في المواد (12، 13/ أ، 14) ، أو بناء على طلب دولة غير طرف في هذا النظام وفق المادة 12/ 3 إذا ما قدمت إعلاناً يودع لدى مسجل المحكمة، أو إحالة حالة من مجلس الأمن إلى المدعي العام طبقا للمادة 13/ ب [41] ، أو من طرف المدعي العام من تلقاء نفسه (المادة 15) ، حيث يجب على المحكمة أن تتحقق من انعقاد اختصاصها وفقا للمادة 19/ 1،

إضافة إلى أنه لا يجري التحقيق أو المقاضاة في الدعوى بمعرفة دولة لها ولاية عليها (المادة 17/ 1/ أ) ، أو إذا كانت هذه الدولة التي لها الولاية قد أجرت تحقيقاً في الدعوى (المادة 17/ 1/ ب) [42] .

كما يعدّ نص المادة 20 من نظام روما التعبير الحقيقي عن التكامل الإجرائي، **والذي يمنع انعقاد اختصاص المحكمة الجنائية الدولية في نظر دعوى معينة في حالات ثلاث هي:**

- إذا قامت المحكمة الجنائية الدولية بنظر الدعوى سابقا والفصل فيها سواء بالبراءة أو الإدانة والحكم كما هو النص في الفقرة الأولى من المادة 20.

- إذا قامت المحكمة الجنائية الدولية بمحاكمة شخص معين وأصدرت قرارها سواء بالإدانة أو البراءة، فانه لا يجوز لأي محكمة جنائية أخرى محاكمة الشخص نفسه عن الجريمة ذاتها (م 20/ 2) .

- إذا قامت محكمة جنائية أخرى (مختصة) بإجراء محاكمة المتهم ذاته عن الجرم نفسه بشرط أن تكون هذه الإجراءات لم تكن بصورة محاباة أو أنها اتخذت لحماية المتهم، بمعنى يجب أن تكون إجراءات المحاكمة هذه متسمة بالاستقلال والنزاهة وطبقا لأصول المحاكمات المعترف بها في القانون الدولي، ففي هذه الحالة لا ينعقد اختصاص المحكمة الجنائية الدولية [43] .

إضافة إلى ذلك فقد ألزمت المادة 18/ 2 الدول أن تبلغ المحكمة في غضون شهر واحد من تلقي ذلك الإشعار، بأنها تجري أو أنها أجرت تحقيقاً مع رعاياها أو مع غيرهم في حدود ولايتها القضائية فيما يتعلق بالأفعال الجنائية التي قد تشكل جرائم من تلك المشار إليها في المادة الخامسة، وتكون متصلة بالمعلومات المقدمة في الإشعار الموجه إلى الدول وبناء على طلب تلك الدولة، يتنازل المدعي العام لها عن التحقيق مع هؤلاء الأشخاص، ما لم تقرر دائرة ما قبل المحاكمة الإذن بالتحقيق بناء على طلب المدعي العام [44] .

غير أن عبارة يتنازل الواردة في المادة أعلاه لا تتسق مع مفهوم التكامل، وهناك أمر آخر يعد خروجاً على مفهوم مبدأ التكامل وفق ما جاء في المادة 18/ 2، حيث إن المدعي العام وخلال ستة أشهر بعد التنازل يمكن له أن يعيد النظر في قرار التنازل بالتماس يقدم إلى دائرة ما قبل المحاكمة خطيا، ويتضمن الأساس الذي استند إليه في تقديم الالتماس، وحتى عند تنازل المدعي العام عن التحقيق وفق الفقرة الثانية من المادة 18 فانه يمكن أن يطلب من الدولة التي تنازل عن التحقيق لصالحها أن تبلغه بصفة دورية عن التحقيق الذي يجريه، وأن تكون الإجابات أو الرد على هذا الطلب بدون تأخير غير مبرر [45] .

الفرع الثالث– التكامل في تنفيذ العقوبة:

يقصد بالتكامل في توقيع العقوبات بين التشريعات الوطنية والعقوبات التي اعتمدها النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، حيث نصت المادة 80 من نظام روما أنه: «ليس هناك ما يمنع الدول من توقيع العقوبات المنصوص عليها في قوانينها الوطنية، أو يحول دون تطبيق قوانين الدول التي لا تنص على العقوبات المحددة في هذا الباب»، **ويعني ذلك ما يأتي:**

- أن وجود عقوبة في قانون دولة ما ليست موجودة في النظام الأساسي للمحكمة، أو عدم وجود عقوبة في قانون دولة ما، رغم وجوده في النظام الأساسي للمحكمة، لا يشكل تعارضاً بين النظام الأساسي والقانون الوطني.

- أن المتهم لا يمكنه– إذا تمت محاكمته أمام القضاء الوطني– أن يطلب تطبيق قاعدة القانون الأصلح للمتهم الواردة في النظام الأساسي للمحكمة، إذا لم يقررها التشريع الوطني.

كما حدد الباب العاشر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية حدود العلاقة بين المحكمة والدولة التي تنُفّذ العقوبة فيها. حيث أعطت المحكمة سلطة الإشراف على تنفيذ حكم السجن وفقا للأوضاع السائدة في الدولة التي ستقرر المحكمة أن تنفذ فيها العقوبة[46]، وهذا التكامل يعطي المحكمة سلطات واسعة بما لا يخل بقواعد النظام الأساسي، مع عدم التدخل في التشريعات والنظم الإدارية الوطنية التي تحدد طرق وأساليب تنفيذ العقوبة الصادرة بموجب حكم المحكمة [47].

هذا وتجدر الإشارة إلى أن تعيين الدولة التي ستنفذ فيها العقوبة يتم بناء على طلب المحكمة، ولا يكون هذا التعيين ملزما لهذه الدولة، حيث يمكن للدولة رفض هذا الطلب وتحديد أسباب ذلك، وفق ما جاء في المادة 103/ 1/ ج، ولكن من حق الدولة أن تبين شروط محددة للتنفيذ بما لا يخرج عن ما جاء من أحكام وقواعد النظام الأساسي (المادة 103/ 1/ ب) ، ويكون ذلك بطبيعة الحال وفقا لشروط التنفيذ السائدة في الدولة التي ستحددها المحكمة (المادة 106/ 2) ، وعلى هذه الدولة الالتزام بتطبيق المعايير الدولية الخاصة بمعاملة السجناء التي جاءت بها المعاهدات الدولية المقبولة على نطاق واسع [48].

غير أن المادة 104 من نظام روما أجازت للمحكمة أن تقرر، في أي وقت، نقل الشخص المحكوم عليه إلى سجن تابع لدولة أخرى، كما يجوز للشخص المحكوم عليه أن يقدم للمحكمة، في أي وقت، طلبا بنقله من دولة التنفيذ [49].

أما بالنسبة لتنفيذ أحكام الغرامة والمصادرة التي تصدرها المحكمة الجنائية الدولية على المحكوم عليه بهذه العقوبة، فقد ألزم نظام روما الدول الأطراف بتنفيذ هذه العقوبات وفقا للإجراءات المنصوص عليها في قانونها الوطني دون المساس بحقوق الأطراف الثالثة حسنة النية طبقا للمادة 109/ 1 من نظام روما [50].

لكن إذا كانت الدولة الطرف غير قادرة على تنفيذ أمر المصادرة يجب عليها أن تتخذ تدابير لاسترداد قيمة العائدات أو الممتلكات أو الأصول التي أمرت المحكمة بمصادرتها وذلك من دون المساس بحقوق الأطراف الثالثة الحسنة النية [51].

أما فيما يخص بمسألة تخفيض العقوبة، فانه لا يجوز لدولة التنفيذ أن تفرج عن الشخص قبل انقضاء مدة العقوبة المقررة بالحكم الذي قضت به المحكمة، وللمحكمة وحدها حق الفصل في تخفيض أي عقوبة [52].

المبحث الثاني ـ حدود تطبيق مبدأ التكامل:

نعالج ضمن هذا المبحث حدود تطبيق مبدأ التكامل وذلك من خلال تحديد حالات تطبيق هذا المبدأ، وانعقاد اختصاص المحكمة الجنائية الدولية بدلا من القضاء الوطني وهذا في مطلب أول، ثم ندرس حجية أحكام المحاكم الوطنية أمام المحكمة الجنائية الدولية في مطلب ثان، لنصل إلى إبراز تأثير سلطة مجلس الأمن في الإحالة على مبدأ التكامل، وذلك في مطلب ثالث.

المطلب الأول ـ حالات تطبيق مبدأ التكامل:

حددت المادة 17 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية معيارين أساسيين ينعقد على أساسهما اختصاص المحكمة في نظر الجرائم المحددة في المادة الخامسة، بدلاً من القضاء الوطني وتطبيقا لمبدأ التكامل، وهما عدم الرغبة في الاضطلاع بالتحقيق أو المقاضاة، وعدم القدرة في الاضطلاع بالتحقيق أو المقاضاة، **فقد جاء في المادة 17/ 1 من نظام روما الأساسي أنه «مع مراعاة الفقرة 10 من الديباجة والمادة 1 تقرر المحكمة أن الدعوى غير مقبولة في حالة:**

أ. إذا كانت تجري التحقيق أو المقاضاة في الدعوى دولة لها ولاية عليها، ما لم تكن الدولة حقا غير راغبة في الاضطلاع بالتحقيق أو المقاضاة أو غير قادرة على ذلك.

ب. إذا كانت قد أجرت التحقيق في الدعوى دولة لها ولاية عليها وقررت الدولة عدم مقاضاة الشخص المعني، ما لم يكن القرار ناتجا عن عدم رغبة الدولة أو عدم قدرتها حقا على المقاضاة.

ت. إذا كان الشخص المعني قد سبق أن حوكم على السلوك موضوع الشكوى، ولا يكون من الجائز للمحكمة إجراء محاكمة طبقا للفقرة 3 من المادة 20.

ث. إذا لم تكن الدعوى على درجة كافية من الخطورة تبرر اتخاذ المحكمة إجراء آخر»[53].

لقد أثار هذا النص جدلا واسعاً وكبيراً بين ممثلي الدول في مؤتمر روما حول تحديد المقصود بعدم الرغبة، أو عدم القدرة، حيث رأى بعضهم أن استخدام تعبير الدولة غير راغبة unwilling، أو غير قادرة unable لهما تفسير واسع و مرن، مما قد يترتب عليه التضييق والحد من اختصاص المحكمة، بالإضافة إلى صعوبة إثبات عدم الرغبة لتعلقها بالنية، كما أن إثبات عدم القدرة يصبح أيضا أمرا صعبا في بعض الأحوال لعدم القدرة على الحصول على المعلومات الكافية حول الانهيار الجزئي أو الكلي للنظام القضائي الوطني، و قد فضل بعضهم خلال المفاوضات المتعلقة بإنشاء المحكمة استخدام عبارتي غير فعالة ineffective وغير متاح unavailable على أساس أنهما يقدمان معيارا موضوعيا لتقويم أداء المحاكم الوطنية، حيث ينصب عدم الفعالية على الإجراءات القضائية أمام المحاكم الوطنية، في حين تنصب عدم الإتاحة على النظام القضائي الوطني برمته، غير أن هذه الآراء لم يؤخذ بها وصدر النص على ما هو عليه أعلاه، إذ تم الإبقاء على عبارتي غير راغبة وغير قادرة [54] .

وفي السياق ذاته فقد ثار جدل كبير بين وفود الدول المشاركة في مؤتمر روما حول مسألة من يقع عليه عبء إثبات عدم الرغبة، وعدم القدرة، حيث انقسمت الدول إلى فريقين؛ الفريق الأول يرى بأن عبء الإثبات يكون على السلطات الوطنية استنادا إلى أن الدولة هي التي بادرت بتأكيد اختصاصها، وعليها أن تثبت أنها اضطلعت بالأمر بحسن نية، وليس كوسيلة لسلب اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، و إذا اضطلعت المحكمة الجنائية الدولية بعبء إثبات عدم رغبة الدولة أو عدم قدرتها فإن ذلك سيشكل إساءة في حق تلك الدولة، و أن عبء الإثبات على الدولة يكون أكثر ايجابية باعتبار أنها هي التي تملك أفضل الأدلة على كفاءة نظامها القضائي.

أما الفريق الثاني من الوفود المشاركة في مؤتمر روما الدبلوماسي فقد رأت أن تضطلع المحكمة الجنائية الدولية بعبء إثبات عدم الرغبة أو عدم القدرة، و بالإطلاع على نص المادة 17 من النظام الأساسي يتبين أنها قد صيغت على أساس أن المحكمة الجنائية الدولية هي التي يقع عليها عبء الإثبات، و يبدو أن ما قرره النظام الأساسي هو الأرجح تماشياً مع القواعد العامة في الإثبات في القانون المدني حيث إن البينة على من ادعى،

وعلى المدعى عليه أن يثبت عكس ذلك، ومن المقرر بالنسبة للإثبات في القانون الجنائي أن النّيابة العامة يقع عليها إثبات التهمة ضد المتهم بأدلة الإثبات وعلى المتهم أن يأتي بأدلة النفي، وسنعرض المسائل التي تلتزم بها المحكمة الجنائية الدولية الدائمة في الإثبات وفق نص المادة 17 من النظام الأساسي على النحو الآتي [55].

الفرع الأول- إثبات عدم الرغبة:

لكي تثبت المحكمة عدم رغبة الدولة في الاضطلاع بالتحقيق أو المقاضاة في دعوى معينة يجب عليها أن تلتزم بما ورد في المادة 17/ 2 بأن تنظر فيما إذا كان قد جرى الاضطلاع بالتدابير أو يجرى الاضطلاع بها، أو جرى اتخاذ القرار الوطني بغرض حماية الشخص المعني من المسئولية الجنائية عن جرائم تدخل في اختصاص المحكمة، كما ينبغي على المحكمة أن تنظر فيما إذا حدث تأخير لا مبرر له في التدابير بما يتعارض في هذه الظروف مع نية تقديم الشخص المعني للعدالة، زيادة على ضرورة نظر المحكمة فيما إذا كانت الدولة تباشر التدابير أو لا تجري مباشرتها بشكل مستقل أو نزيه، أو بوشرت أو تجري مباشرتها على نحو لا يتفق في هذه الظروف، مع نية تقديم الشخص المعني للعدالة بهدف محاكمته [56].

يمكن أن نذكر على هذه الحالة زعم دولة ما القيام بالمحاكمة مع تكييف جريمة دولية على أنها جريمة تدخل في إطار القانون العام، كتكييف جريمة إبادة على أنها جريمة قتل، ومثال ذلك أيضا وسائل المماطلة للإفلات من اختصاص القضاء الجنائي الدولي، كقيام السلطات القضائية الصربية بمتابعة الرئيس ميلوزفيتش في قضية اختلاس أموال عامة كذريعة للإفلات من المتابعة عن جرائم الإبادة أمام المحكمة الجنائية الدولية المؤقتة ليوغسلافيا سابقا [57].

وهو ما ينطبق أيضا على الوضع في دارفور بالسودان، حيث إن الإفلات من العقاب وعدم إعمال آليات المساءلة القضائية يشكل سمة أساسية للجرائم ضد الإنسانية في دارفور، رغم وجود المحاكم الجنائية الخاصة، التي أنشأها رئيس القضاء السوداني بالمرسوم الصادر في 07 يونيه 2005، والتي لا تحرك آليات المتابعة في حق المسؤولين والقادة العسكريين وذوي الرتب الرفيعة. كما تقوم المحاكم الجنائية الخاصة السودانية بتوقيع عقوبات خفيفة في حالات الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان، ولكن سرعان ما يتم إلغاؤها، كما هو الأمر بالنسبة لحالة قتل الأطفال نتيجة للتعذيب أثناء الاحتجاز حيث أدين المسؤول عن المخابرات العسكرية بعقوبة سنتين من السجن، وألغيت بعد ذلك بموجب مرسوم عفو رئاسي صادر بتاريخ 11 يونيه 2006 [58].

الفرع الثاني- إثبات عدم القدرة:

يمكن للمحكمة أن تستخلص عدم قدرة القضاء الوطني للدولة على نظر دعوى معينة من نص المادة 17/ 3 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية حيث تنظر المحكمة فيما إذا كانت الدولة غير قادرة، بسبب انهيار كلي أو جوهري لنظامها القضائي أو الوطني أو بسبب عدم قدرته على إحضار المتهم أو الحصول على الأدلة والشهادة الضرورية أو غير قادرة لسبب آخر على الاضطلاع بإجرائها [59].

هذا ونشير إلى أنه من أمثلة عدم القدرة على المتابعة نذكر مراسيم العفو العام أو الخاص أو التدابير المماثلة التي تفتح المجال الإفلات من العقاب أمام مرتكبي الجرائم الدولية وتمنع اكتشاف الحقيقة كما تحول دون تقديم الجناة أمام المحكمة الجنائية الدولية، مثلما حدث بالنسبة لأوغندا حيث أحال رئيسها القضية المتعلقة بحركة التمرد في شمال البلاد والمسماة جيش الرب للمقاومة (l'armée de résistance du seigneur) على المحكمة الجنائية الدولية، مبررا ذلك بوجود قانون العفو الصادر في سنة 2000 والذي يمنع مقاضاتهم أمام القضاء الوطني [60].

غير أنه ينبغي الإشارة إلى أن اختصاص المحكمة الجنائية الدولية ينعقد دون مراعاة مبدأ التكامل إذا كانت الإحالة إلى المحكمة عن طريق مجلس الأمن بموجب قرار صادر عن الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة [61] ، وهو ما ينطبق على الوضع في دارفور بموجب القرار 1593 الصادر بتاريخ 31 مارس/ آذار 2005، حيث أكد مجلس الأمن أن الوضع في دارفور يشكل تهديدا للسلم والأمن الدوليين، ثم قرر إحالة الوضع في السودان إلى المحكمة الجنائية الدولية رغم أن هذه الأخيرة لا تعد طرفاً في نظام روما [62].

ومن ثَم يمكن للمحكمة ممارسة اختصاصاتها في حالة الإحالة من طرف مجلس الأمن بناء على الفصل السابع من الميثاق بغض النظر عن قبول أو عدم قبول الدولة التي ارتكبت الجريمة على إقليمها أو التي يحمل المتهم جنسيتها بهذا الاختصاص، ودون اعتبار لكونها طرفا في النظام الأساسي للمحكمة من عدمه، ويبرر الفقه سريان اختصاص المحكمة وفقا لنص المادة 13/ ب بالمخالفة لمبدأ التكامل بأن الإحالة في هذه الحالة تتم استناداً إلى الفصل السابع من ميثاق منظمة الأمم المتحدة التي تعدّ أغلب دول العالم أعضاء فيها، وبذلك فإن الإحالة الصادرة عن المجلس تكون بحكم الصادرة عن الدول الأعضاء في الأمم المتحدة كونه نائباً عن الأخيرة في حفظ السلم والأمن الدوليين [63] ، علاوة على أن ميثاق الأمم المتحدة يسمو على أي اتفاقية دولية أخرى بما في ذلك النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية [64].

المطلب الثاني ـ حجية أحكام المحاكم الوطنية أمام المحكمة الجنائية الدولية:

سادت في القانون الجنائي فكرة قديمة مفادها أنَّ الحكم الجنائي الذي تصدره دولة ما لا يتعدى أثره حدودها، فليست له أهمية في الخارج. وعليه لا يجوز محاكمة الجاني مرة أخرى بالرغم من أنه سبق الحكم عليه من طرف دولة أجنبية عن الفعل ذاته. ولكن هذه الفكرة تغيرت بعد تطبيق مبدأ عالمية القانون الجنائي وتكريس التعاون الدولي في المجال القضائي لمحاربة الجرائم الدولية، حيث لم يعد من المقبول أن تحصر الدولة نفسها داخل إقليمها بما يؤدي إلى إقليمية أحكامها الجنائية، لكن إذا كان ذلك هو موقف أغلب التشريعات الوطنية في الاعتراف بالحجية السلبية للأحكام الأجنبية، فما موقف المحكمة الجنائية الدولية من الأحكام التي تصدرها المحاكم الوطنية في الجرائم التي تدخل ضمن اختصاصها (اختصاص المحكمة الجنائية الدولية) ؟ [65].

الفرع الأول- موقف المحكمة الجنائية من الأحكام الصادرة عن المحاكم الوطنية:

لقد أقر النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية في المادة (20) الاعتداد بالأحكام الصادرة عن المحاكم الوطنية في الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، حيث نصت في فقرتها الأولى على أنه: «لا يجوز إلا كما هو منصوص عليه في هذا النظام الأساسي محاكمة أي شخص أمام هذه المحكمة عن سلوك شكل الأساس لجرائم كانت المحكمة قد أدانت الشخص بها أو برأته» [66].

ومن ثمَّ فإذا كانت السلطات الوطنية لدولة ما قد حاكمت بصورة صحيحة شخصاً عن فعل يدخل ضمن اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، فإنه لا يجوز للمحكمة المذكورة محاكمة ذلك الشخص مرة ثانية، وبالمقابل منعت الفقرة الثانية من المادة (20) محاكمة أي شخص أمام محكمة أخرى عن جريمة من الجرائم المشار إليها في المادة الخامسة إذا كانت المحكمة الجنائية الدولية قد برأته منها أو أدانته عليها [67].

غير أنه نظراً لسهولة التحايل على النظام القضائي إذ باستطاعة الدولة التي لا ترغب في معاقبة مرتكب الجريمة ألا تمارس اختصاصها فعلياً، ولا تفصل في الدعوى بشكل موضوعي أن تخضع الشخص لمحاكمة صورية، فإن المادة 20 فقرة 3 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية قضت بإعادة محاكمة الشخص عن جريمة مشار إليها في النظام الأساسي حتى بعد أن يكون قد حوكم على نفس الفعل في محكمة وطنية

وذلك في الحالتين الآتيتين:

- إذا كانت الإجراءات في المحكمة الوطنية تهدف إلى حماية الشخص من المسئولية الجنائية.

- إذا لم تجر الإجراءات بصورة تتسم بالاستقلال والنزاهة طبقاً لأصول المحاكمات التي يقرها القانون الدولي، أو جرت في هذه الظروف على نحو لا يتسق مع النية في تقديم الشخص المعني للعدالة.

يلاحظ من خلال هذا النص بأنه إذا لم تقم المحاكم الوطنية العدالة الجنائية بشكل صحيح وطبقاً للمعايير الدولية للمحاكمات العادلة كأن تتخذ دولة ما جميع الإجراءات القانونية بشأن مرتكب الجريمة ومع ذلك تهدف إلى حماية هذا الشخص من المسئولية الجنائية عن الجريمة التي ارتكبها، أو أن المحكمة الوطنية لم تراع الإجراءات القانونية وتنتهك أصول المحاكمات الجنائية المعترف بها بهدف منع تقديم الشخص المسئول عن جريمة بالغة الخطورة إلى العدالة الجنائية فإن المحكمة الجنائية الدولية تتمتع بصلاحية التدخل في هذه الحالة لمحاكمة الشخص المسئول عن الجريمة من جديد [68].

الفرع الثاني- حقيقة الاستثناء الوارد على المادة (20) من نظام روما:

إذا كان الاستثناء الذي أوردته الفقرة (3) من المادة (20) على مبدأ عدم جواز المحاكمة عن ذات الجريمة مرتين وبموجبه يصبح من صلاحية المحكمة الجنائية الدولية أن تحاكم شخصاً عن أفعال تدخل في اختصاصها مع أنه قد حوكم أمام محكمة وطنية عن الأفعال نفسها، تمليه اعتبارات العدالة في منع التلاعب في إجراءات المحاكمة لإصدار أحكام بعدم الإدانة إزاء أشد الجرائم خطورة على المجتمع والحيلولة دون الاضطلاع بإجراءات صورية تهدف إلى عدم الفصل في الدعوى الجنائية بشكل موضوعي [69].

يعدّ هذا الاستثناء أيضاً ضمانة ضرورية لا سبيل لتجاهلها من أجل إقامة محاكمة عادلة ونزيهة لمرتكبي الجرائم الدولية الأشد خطورة على المجتمع الدولي وتحقيق فعالية للأجهزة القضائية الوطنية في توقيع عقوبات جزائية رادعة على الأشخاص الذين يرتكبون انتهاكات خطيرة لقواعد القانون الدولي، فإن ذلك يقودنا إلى القول بأن هذا الاستثناء يخول المحكمة الجنائية فحص الأحكام التي تصدرها المحاكم الوطنية من حيث مدى اتخاذها لحماية الشخص المسئول عن الجريمة ومدى اتسامها بالاستقلالية والنزاهة، وهذا يبين أن المحكمة الجنائية الدولية أعلى درجة من المحاكم الوطنية، وهي بهذا الدور تعد محكمة رقابة على أحكام المحاكم الوطنية، فلا تعيد محاكمة الشخص الذي يثبت لها أن المحاكم الوطنية قد حاكمته بصورة صحيحة. ولا تعتد بالأحكام التي تخرج عن الإطار العام

لأصول المحاكمات الجنائية المعترف بها. وبذلك تختص بتوجيه أحكام المحاكم الوطنية في إطار توقيع العقوبات الرادعة على مرتكبي الجرائم الخطيرة وعدم إفلاتهم من العقاب والتطبيق العادل للقانون وتحقيق العدالة الجنائية الدولية، غير أن هذه المهمة لا تقوم بها المحكمة الجنائية الدولية من تلقاء نفسها، وإنما تتم عن طريق إحالة دعوى جديدة أمامها ضد الشخص نفسه عن الأفعال نفسها التي سبق نظرها أمام المحكمة الوطنية [70].

لقد بيَّن النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية الآلية التي تحال بها الدعوى أمام المحكمة الجنائية الدولية لمحاكمة مرتكبي إحدى الجرائم الدولية الواردة في المادة الخامسة من نظامها الأساسي، وذلك بموجب المادة 13 التي جاء فيها أنه «»للمحكمة أن تمارس اختصاصها فيما يتعلق جريمة مشار إليها في المادة 5 **وفقا لأحكام هذا النظام الأساسي في الأحوال الآتية**:

أ. إذا أحالت دولة طرف إلى المدعي العام وفقا للمادة 14 حالة يبدو فيها أن جريمة أو أكثر من هذه الجرائم قد ارتكبت.

ب. إذا أحال مجلس الأمن، متصرفا بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، حالة إلى المدعي العام يبدو فيها أن جريمة أو أكثر من هذه الجرائم قد ارتكبت.

ت. إذا كان المدعي العام قد بدأ بمباشرة تحقيق فيما يتعلق بجريمة من هذه الجرائم وفقا للمادة 15»، وعليه فانه طبقا للمادة المذكورة أعلاه يحق لكل من الدول الأطراف في نظام روما، مجلس الأمن بموجب الفصل السابع من الميثاق والمدعي العام من تلقاء نفسه إحالة الدعاوى من جديد أمام المحكمة الجنائية الدولية.

المطلب الثالث ـ تأثير سلطة مجلس الأمن في الإحالة على مبدأ التكامل:

يستند مجلس الأمن في ممارسة سلطته في إحالة حالة معينة إلى المحكمة الجنائية الدولية إلى نصوص الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، إلى جانب النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، وتعد السلطات الممنوحة لمجلس الأمن في هذا الإطار ما هي إلا تجسيداً لمسؤولياته الرئيسية في حفظ السلم والأمن الدوليين، كما أن تخويل المجلس مثل هذه السلطة سيساهم بقدر كبير في محاربة الجرائم الدولية [71].

الفرع الأول- أساس سلطة مجلس الأمن في الإحالة:

لقد نصت المادة 13 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية على سلطة مجلس الأمن في الإحالة، حيث جاء فيها « للمحكمة أن تمارس اختصاصها فيما يتعلق بجريمة مشار إليها في المادة 5 وفقا لأحكام هذا النظام الأساسي: إذا أحال مجلس الأمن متصرفا

بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة حالة إلى المدعي العام يبدو فيها أن جريمة أو أكثر من هذه الجرائم قد ارتكبت... « [72].

وقد اعتبر بعض الفقهاء أن سلطة مجلس الأمن في إحالة حالة ما إلى المحكمة الجنائية الدولية تعبر عن التكامل والتنسيق الموجود بين كل من المجلس والمحكمة، لاسيما في الحالة التي يقوم فيها مجلس الأمن بواجباته في حفظ السلم والأمن الدوليين، نظراً للعلاقة الوطيدة بين الجرائم الدولية والحفاظ على السلم [73].

تتمثل شروط إحالة مجلس الأمن لحالة ما يبدو فيها أن جريمة من الجرائم الواردة في المادة الخامسة من نظام روما الأساسي قد ارتكبت فيما يأتي [74]:

- أن تتضمن الإحالة جريمة من الجرائم المحددة في المادة الخامسة من النظام الأساسي، وهي جريمة الإبادة الجماعية، الجرائم ضد الإنسانية، جرائم الحرب وجريمة العدوان بعد دخولها حيز النفاذ سنة 2017.

- أن يكون قرار الإحالة صادراً بموجب الفصل السابع من الميثاق، وهو الفصل الذي يتضمن الإجراءات والتدابير التي يتخذها مجلس الأمن في حالات تهديد السلم والأمن الدولي أو الإخلال به أو وقوع عمل من أعمال العدوان، بعد أن يكيف الحالة بأنها تدخل ضمن إحدى الحالات الواردة في المادة 39 من الميثاق [75].

وقد تم تجسيد هذه السلطة من طرف مجلس الأمن من خلال القرار 1593 بتاريخ 31 آذار/ مارس 2005 الذي يقضي بإحالة الوضع في دارفور إلى المحكمة الجنائية الدولية، والقرار رقم 1970 الصادر في 26 فبراير/ شباط 2011، والذي يقضي بإحالة الوضع القائم في الجماهيرية العربية الليبية منذ 15 فبراير/ شباط 2011 إلى المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية [76].

إلا أنه يمكن في هذا الصدد لحق الفيتو أن يعطل سلطة مجلس الأمن في الإحالة، باعتبار أن قرار إحالة حالة ما أمام المحكمة الجنائية يعد من المسائل الموضوعية التي ينبغي اتخاذ القرار بشأنها بموافقة تسعة أعضاء من بينهم الخمسة الدائمين دون استعمال حق الفيتو [77].

الفرع الثاني- آثار سلطة مجلس الأمن في الإحالة على اختصاصات المحكمة الجنائية الدولية:

ينتقد بعض الفقهاء سلطة الإحالة المخولة لمجلس الأمن بموجب المادة 13 من نظام روما الأساسي، مؤكدا خطورتها لأن الإحالة الصادرة من المجلس تؤدي تلقائيا إلى

تعطيل العمل بمبدأ الاختصاص التكميلي للمحكمة الجنائية الدولية، وبالتالي سلب القضاء الوطني اختصاصه الأصيل في نظر الجرائم المرتكبة من جهة، كما أن الإحالة الصادرة من مجلس الأمن تسري في مواجهة كافة الدول الأطراف وغير الأطراف في النظام الأساسي للمحكمة من جهة أخرى [78].

إن إحالة الحالة إلى المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية من طرف مجلس الأمن تخضع للشروط المسبقة لممارسة الاختصاص المنصوص عليها في المادة 12 من نظام روما الأساسي، حيث نصت المادة 12/ 2 على أنه: « في حالة الفقرة أ و ج من المادة 13 يجوز للمحكمة أن تمارس اختصاصها إذا كانت واحدة أو أكثر من الدول التالية طرفا في هذا النظام الأساسي أو قبلت باختصاص المحكمة وفقا للفقرة 3: أ- الدولة التي وقع في إقليمها السلوك قيد البحث أو دولة تسجيل السفينة أو الطائرة إذا كانت الجريمة قد ارتكبت على متن سفينة أو طائرة، ب- الدولة التي يكون الشخص المتهم بالجريمة أحد رعاياها».

وبما أن الفقرتان أ و ج من المادة 13 تتعلق بحالتي الإحالة من دولة طرف ومباشرة المدعي العام للتحقيق من تلقاء نفسه، فإنه- وبمفهوم المخالفة لنص المادة 12/ 2- فإن شرط كون الدولة ذات العلاقة طرفاً في نظام روما أو تقبل باختصاص المحكمة لا يسري فيما يخص الإحالات الصادرة عن مجلس الأمن متصرفاً بموجب الفصل السابع من الميثاق عملا بالمادة 13/ ب من نظام روما.

وعليه يمكن للمحكمة ممارسة اختصاصاتها في حالة الإحالة من مجلس الأمن بغض النظر عن قبول أو عدم قبول الدولة التي ارتكبت الجريمة على إقليمها أو التي يحمل المتهم جنسيتها بهذا الاختصاص، ودون اعتبار لكونها طرفاً في النظام الأساسي للمحكمة من عدمه، ويبرر الفقه سريان اختصاص المحكمة وفقاً لنص المادة 13/ ب بالمخالفة لمبدأ الرضائية بأن الإحالة في هذه الحالة تتم استناداً إلى الفصل السابع من ميثاق منظمة الأمم المتحدة التي تعد جميع دول العالم -تقريبا- أعضاء فيها، وبذلك فإن الإحالة الصادرة عن المجلس تكون بحكم الصادرة عن الدول الأعضاء في الأمم المتحدة كونه نائباً عن الأخيرة في حفظ السلم والأمن الدوليين [79].

غير أن الممارسة الدولية أكدت الالتزام بمبدأ التكامل من طرف المحكمة الجنائية الدولية، وذلك على الرغم من أن الإحالة تمت من طرف مجلس الأمن بموجب الفصل السابع من الميثاق، وقد تأكد ذلك من خلال تقديم كل من سيف الإسلام القذافي وعبد الله السنوسي أمام القضاء الوطني الليبي لمحاكمتهما بعدما أصدرت الدائرة التمهيدية للمحكمة الجنائية

الدولية بتاريخ 27 يونيو/ حزيران 2011، مذكرة توقيف في حقهم بسبب ارتكابهم جرائم ضد الإنسانية وجرائم حرب في حق المدنيين في ليبيا منذ 15 فبراير/ شباط 2011.

خاتمة:

لقد كشفت هذه الدراسة أن مبدأ التكامل يعد حقيقة حجر الأساس في انعقاد اختصاص المحكمة الجنائية الدولية لمحاكمة مرتكبي أشد الجرائم الدولية خطورة مثل: جرائم الحرب والجرائم ضد الإنسانية، جريمة الإبادة الجماعية وجريمة العدوان، لكن اختصاص المحكمة اختصاص تكميلي للاختصاص الأصيل للمحاكم الوطنية التي تتولى هذه السلطة بصفة أولى.

وتختلف المحكمة الجنائية الدولية عن المحاكم الأخرى، فإذا كانت المحكمة الجنائية الدولية قد حددت أطر العلاقة بين القضاء الجنائي الدولي والقضاء الجنائي الوطني بصورة صريحة، فإن محكمة نورمبرغ أشارت إلى هذه المسألة ضمنيا فقط، أما المحكمتان الجنائيتان لكل من يوغسلافيا سابقاً ورواندا فإن أنظمتها الأساسية لا تتضمن هذا المبدأ، وإنما نصت على سمو القضاء الدولي على الوطني، ولعل ظروف نشأة هاتين المحكمتين هي التي أدت إلى إسقاط مبدأ التكامل من اختصاصهما.

هذا ونشير أخيرا إلى أن إنشاء المحكمة الجنائية الدولية يعد في الحقيقة خطوة بارزة نحو حماية حقوق الإنسان وتدعيم أسس العدالة الجنائية الدولية، كما أن اختصاص المحكمة استنادا إلى مبدأ التكامل يشكل ضمانة من ضمانات عدم محاكمة الشخص مرتين عن الفعل ذاته، والقضاء على ظاهرة الإفلات من العقاب، علاوة على التوفيق بين محاربة الجرائم الدولية وسيادة الدول.

غير أنه يمكن التأكيد على أن اختصاص المحكمة الجنائية الدولية ينعقد بدون أي قيد أو شرط، إذا أحال مجلس الأمن، متصرفاً بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، حالة إلى المحكمة الجنائية الدولية يبدو فيها أن جريمة أو أكثر من هذه الجرائم قد ارتكبت، وهي المسألة التي تجاهلتها الحكومة السودانية عندما انتقدت قرار مجلس الأمن رقم 1593 المؤرخ في 31 مارس/ آذار 2005 والخاص بإحالة الوضع في دارفور إلى المحكمة الجنائية الدولية بحجة أن الاختصاص يعود للقضاء السوداني، مستندة على مبدأ التكامل رغم عدم مصادقتها على النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

بناء على ما توصلنا إليه من خلال هذه الدراسة نقترح بعض التوصيات قصد تحقيق التكامل بين المحكمة الجنائية الدولية والقضاء الوطني من أهمها:

- تعديل التشريعات الوطنية بما يكفل قدرة المحاكم الوطنية على محاكمة مرتكبي الجرائم الدولية التي تدخل ضمن الاختصاص الموضوعي للمحكمة الجنائية الدولية، ومنع تعدي هذه الأخيرة على اختصاص المحاكم الوطنية تحت ذريعة عدم قدرة أو عجز النظام الوطني عن القيام بذلك.

- إدراج الجرائم المحددة في المادة الخامسة من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية في التشريعات الوطنية.

- ضرورة التعاون الدولي مع المحكمة الجنائية الدولية لمعاقبة مرتكبي الجرائم الدولية والحد من ظاهرة الإفلات من العقاب.

الهوامش:

1. مخلد الطراونة، القضاء الجنائي الدولي، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، العدد الثالث، السنة السابعة والعشرون، سبتمبر/ أيلول 2003، ص 140.
2. خالد حساني، «المحاكم الجنائية المدوَّلة أو المختلطة»، مقال منشور بمجلة المفكر، مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة بسكرة (الجزائر) ، العدد السادس، ديسمبر/ كانون الأول 2010، ص ص 445–459.
3. عبد الفتاح سراج، مبدأ التكامل في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية وتطوره، مجلة مركز بحوث الشرطة، أكاديمية مبارك للأمن، العدد 21، يناير 2002، ص 466.
4. أنظر، ساشا رولف لودر، الطابع القانوني للمحكمة الجنائية الدولية ونشوء عناصر فوق وطنية في القضاء الجنائي الدولي، المجلة الدولية للصليب الأحمر، مختارات من أعداد 2002، ص ص 153–163.
5. Christine A. E. Bakker, Le principe de complémentarité et les “AUTO-SAISINES”: un regard critique sur la pratique de la cour pénale internationale, Revue Générale De Droit International, A. Pédone, France, N° 2, 2008, pp 362- 378.
6. أنظر الفقرة العاشرة من ديباجة النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، متوفر على الموقع الالكتروني للمحكمة: www. icc- cpi. int/ ar
7. أنظر المادة الأولى من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.
8. عادل ماجد، المحكمة الجنائية الدولية والسيادة الوطنية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، 2001، ص 81.
9. سالم الأوجلي، العلاقة بين المحكمة الجنائية الدولية والمحاكم الوطنية، مداخلة في ندوة «المحكمة الجنائية الدولية الطموح– الواقع– وأفاق المستقبل– »، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، ليبيا، 10–11 يناير 2007، ص 11.
10. أنظر نص المادة الخامسة من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.
11. محمد شبلي العتوم و علاء عباسي، اختصاص المحكمة الجنائية الدولية استنادا إلى مبدأ التكامل، مجلة أبحاث اليرموك، الأردن، المجلد 27، العدد 1، 2011، ص 623.
12. تمخضت هذه المحكمة عن مؤتمر لندن الذي انعقد بتاريخ 26 جوان 1945، حيث تم عقد اتفاقية لندن في 8 أوت 1945 بين حكومات الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا،

المملكة المتحدة والاتحاد السوفيتي، تقرر بموجبها إنشاء محكمة عسكرية دولية عليا لمحاكمة مجرمي الحرب العالمية الثانية الذين ليس لجرائمهم موقع جغرافي معين، أنظر:

- عمر محمود المخزومي، القانون الدولي الإنساني في ضوء المحكمة الجنائية الدولية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 136 وما يليها.

13. خيرية مسعود الدباغ، حق المتهم في المحاكمة أمام قاضيه الطبيعي في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في الحقوق، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2009، ص 212.

14. عبد الفتاح سراج، مرجع سابق، ص 480.

15. اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق أو الانضمام بقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 260 ألف (د- 3) ، المؤرخ في 9 كانون الأول/ ديسمبر 1948، ودخلت حيز النفاذ في 12 كانون الأول/ يناير 1951 وفقا لأحكام المادة 13 من الاتفاقية.

16. أوسكار سوليرا، الاختصاص القضائي التكميلي والقضاء الجنائي الدولي، المجلة الدولية للصليب الأحمر، مختارات من أعداد 2002، ص 165.

17. خيرية مسعود الدباغ، مرجع سابق، ص 213.

18. بديار براهمية الزهراء، إشكالية مبدأ الاختصاص التكميلي للمحكمة الجنائية الدولية، مداخلة قدمت إلى الملتقى الوطني الأول حول «المحكمة الجنائية الدولية واقع و أفاق»، كلية الحقوق، جامعة 08 ماي 1945، قالمة (الجزائر) ، يومي 28 و 29 أفريل 2009، ص 30-31.

19. تنص المادة 2/ 2 من ميثاق الأمم المتحدة على أنه «تقوم الهيئة على مبدأ المساواة في السيادة بين جميع أعضائها».

20. أنظر، محمد علي مخادمة، السيادة في ضوء المتغيرات الدولية، مجلة الشريعة والقانون، كلية القانون، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 34، السنة 23، أفريل 2008، ص ص 165-203.

21. لمزيد من التفاصيل حول مبدأ الاختصاص الجنائي العالمي أنظر، طارق سرور، الاختصاص الجنائي العالمي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006، وأنظر أيضا:

- Luis Jimena Quesada, Compétence universelle et crimes internationaux: l'illustration par l'Espagne , Revue de science criminelle, France, 2009, p 217- 240.

22. خيرية مسعود الدباغ، مرجع سابق، ص 215.

23. عادل الطبطبائي، النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية ومدى تعارضه مع أحكام الدستور الكويتي –دراسة مقارنة– ، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، ملحق العدد الثاني، السنة السابعة والعشرون، يونيو 2003، ص 35.

24. عادل الطبطبائي، مرجع سابق، ص 36.

25. تنص المادة 20/ 2 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية على أنه «لا تجوز محاكمة أي شخص أمام محكمة أخرى عن جريمة من تلك المشار إليها في المادة الخامسة كان قد سبق لذلك الشخص أن أدانته بها المحكمة أو برأته منها».

26. Voir, Mauro politi, le statut de ROME de la Cour Pénale Internationale: le point de vue d'un négociateur, Revue Générale de Droit International Public, A. Pédone, France, N° 4, 1999, pp 818- 850; Luigi Condorelli, La Cour Pénale Internationale: Un pas de géant (pourvu qu'il soit accompli) , Revue Générale de Droit International Public, A. Pédone, France, N°1, 1999, pp 8- 21; Juan- Antonio Carrilo- Salcedo, La Cour Pénale Internationale: l'humanité trouve une place dans le droit international, Revue Générale de Droit International Public, A. Pédone, France, N°1, 1999, pp, 23- 28.

27. سالم الأوجلي، مرجع سابق، ص 6.

28. أنظر ديباجة النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

29. علاوة العايب، المحكمة الجنائية الدولية اختصاص أصيل أم تكميلي، المجلة الجزائرية للعلوم القانونية الاقتصادية والسياسية، العدد 04، 2011، ص 521.

30. السيد مصطفى أحمد أبو الخير، المبادئ العامة في القانون الدولي المعاصر، الطبعة الأولى، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص 342.

31. للإشارة فقد نصت الفقرة الثانية من المادة الخامسة من نظام روما إلى أن المحكمة تمارس اختصاصها على جريمة العدوان متى اعتمد حكم بهذا الشأن وفقا للمادتين 121 و 123 يعرف جريمة العدوان ويضع الشروط التي بموجبها تمارس المحكمة اختصاصها فيما يتعلق بهذه الجريمة، ويجب أن يكون هذا الحكم متسقا مع الأحكام ذات الصلة من ميثاق الأمم المتحدة.

32. حول هذا الموضوع أنظر: خالد حساني، دور مجلس الأمن في قمع الجريمة الدولية، مداخلة ألقيت بمناسبة اليوم الدراسي الذي نظمته كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة بجاية –الجزائر– ، حول موضوع «قمع الجريمة الدولية بين القانون الدولي والتشريع الداخلي»، يوم 11 مايو/ آيار 2011.

33. المؤتمر الاستعراضي لنظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، كمبالا، 31 أيار/ مايو – 11 حزيران/ يونيه 2010، منشورات المحكمة الجنائية الدولية، 2010: www. icc- cpi. int

34. تنص لائحة نورمبرغ في الفقرة أ من المادة السادسة على أنه يعد جريمة موجهة ضد السلام «إدارة حرب عدوانية وتحضيرها وشنها ومتابعتها، أو حرب خرقا للمعاهدات الدولية أو المشاركة في مخطط مدروس أو المؤامرة لارتكاب أحد الأفعال السابقة».

35. أنظر الفقرة الأولى من المادة الثامنة مكرر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

36. أنظر نص المادة 8 مكرر من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

37. أنظر نص المادة 9 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، وأنظر أيضا:

- علاء الدين راشد، القواعد الإجرائية وقواعد الإثبات في إطار نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، مجلة مركز بحوث الشرطة، أكاديمية مبارك للأمن، العدد 21، يناير 2002، ص ص 280–304.

38. أنظر نص المادة 22 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

39. السيد مصطفى أحمد أبو الخير، مرجع سابق، ص 343.

40. خيرية مسعود الدباغ، مرجع سابق، ص 307.

41. Prezas Ioannis, La justice pénale internationale à l'épreuve du maintien de la paix : à propos de la relation entre la cour pénale internationale et le conseil de sécurité, Revue Belge de Droit International, Bruylant, Bruxelles, n° 1, 2006, pp 57- 98.

42. خالد عكاب حسون العبيدي، مبدأ التكامل في المحكمة الجنائية الدولية، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006، ص 49.

43. أنظر نص المادة 20/ 2 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

44. أنظر نص المادة 18/ 2 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

45. خالد عكاب حسون العبيدي، مرجع سابق، ص 53.

46. أنظر نص المادة 106/ 1 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

47. السيد مصطفى أحمد أبو الخير، مرجع سابق، ص 344.

48. أنظر المادة 103/ 3/ ب من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

49. أنظر المادة 104 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

50. أنظر المادة 109/ 1 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

51. أنظر المادة 109/ 2 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

52. أنظر المادة 110 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

53. أنظر المادة 17/ 1 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

54. حمدي رجب عطية، العلاقة بين المحكمة الجنائية الدولية والمحاكم الوطنية، مداخلة في ندوة «المحكمة الجنائية الدولية الطموح- الواقع- وأفاق المستقبل- »، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، ليبيا، -10 11 يناير 2007، ص 11.

55. حمدي رجب عطية، مرجع سابق، ص 12.

56. أنظر نص المادة 17/ 2 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

57. بديار فاطمة الزهراء، مرجع سابق، ص 138.

58. يوسف البحيري، نظام الأمم المتحدة في مواجهة تحولات الربيع العربي، الطبعة الأولى، المطبعة والوراقة الوطنية الداوديات، مراكش، 2012، ص 283.

59. أنظر نص المادة 17/ 3 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

60. بديار فاطمة الزهراء، مرجع سابق، ص 139.

61. أنظر نص المادة 13/ ب من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

62. أنظر القرار 1593 الصادر بتاريخ 31 مارس/ آذار 2005.

63. خيرية مسعود الدباغ، مرجع سابق، ص 386.

64. تنص المادة 103 من ميثاق الأمم المتحدة على أنه «إذا تعارضت الالتزامات التي يرتبط بها أعضاء الأمم المتحدة وفقا لأحكام هذا الميثاق مع أي التزام دولي أخر يرتبطون به فالعبرة بالتزاماتهم المترتبة على هذا الميثاق».

65. سالم الأوجلي، مرجع سابق، ص 6.

66. أنظر الفقرة الأولى من المادة 20 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

67. أنظر الفقرة الثانية من المادة 20 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

68. سالم الأوجلي، مرجع سابق، ص 6.

69. أشارت الأعمال التحضيرية للنظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية أن إعمال مبدأ التكامل يقتضي التزام المحكمة بتطبيق مبدأ عدم جواز محاكمة الشخص عن ذات الفعل الواحد مرتين، وذلك سواء كان الحكم الصادر بالإدانة أو البراءة، غير أنه يمكن إهدار هذا المبدأ إذا ثبت للمحكمة الجنائية الدولية أن إجراءات المحاكمة الوطنية قد اتخذت لحماية الشخص المعني بالمسؤولية أي أن المحاكمة كانت صورية أو أن هذه المحاكم لم تتخذ بشأنها القواعد الإجرائية القانونية المتعارف عليها والتي يلتزم أن تتصف بالموضوعية والعدالة، خالد عكاب حسون العبيدي، مرجع سابق، ص 50.

70. سالم الأوجلي، مرجع سابق، ص 6.

71. تجدر الإشارة إلى أن الاتفاق المبرم بين الأمم المتحدة والمحكمة الجنائية الدولية بتاريخ 07 أيلول 2004، أكد صراحة العلاقة الوثيقة بين قمع الجريمة الدولية والحفاظ على السلم والأمن الدوليين، كما أكد على ضرورة تعزيز التعاون المتبادل من أجل إقامة عدالة جنائية دولية دائمة ومستقلة.

72. حددت المادة الخامسة من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية اختصاص المحكمة بالنظر في أشد الجرائم خطورة موضع اهتمام المجتمع الدولي بأسره، وتتمثل هذه الجرائم في جريمة الإبادة الجماعية، الجرائم ضد الإنسانية، جرائم الحرب وجريمة العدوان.

73. Prezas Ioannis, op. cit, p 61.

74. أنظر، ثقل سعد العجمي، مجلس الأمن وعلاقته بالنظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، العدد 4، السنة 29، 2005، ص 20-23.

75. يتكون الفصل السابع من الميثاق من المواد 39 إلى 51، كما تشكل المادة 39 منه المدخل الرئيسي لتطبيق أحكامه حيث جاء فيها أنه «يقرر مجلس الأمن ما إذا كان قد وقع تهديد للسلم أو إخلال به أو كان ما وقع عملا من أعمال العدوان، ويقدم في ذلك توصياته أو يقرر ما يجب اتخاذه من التدابير طبقا لأحكام المادتين 41 و 42 لحفظ السلم والأمن الدولي أو إعادته إلى نصابه».

76. S/ RES 1970 du 26 Février 2011.

77. أنظر نص المادة 27/ 3 من الميثاق.

78. محمد عزيز شكري، «القانون الدولي الإنساني والمحكمة الجنائية الدولية» بحث منشور في كتاب «القانون الدولي الإنساني – آفاق وتحديات –»، الجزء الثالث، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2005، ص 134.

79. خيرية مسعود الدباغ، مرجع سابق، ص 386.

المصادر والمراجع:

أولاً - المراجع العربية:

1. السيد مصطفى أحمد أبو الخير، المبادئ العامة في القانون الدولي المعاصر، الطبعة الأولى، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006.
2. أوسكار سوليرا، الاختصاص القضائي التكميلي والقضاء الجنائي الدولي، المجلة الدولية للصليب الأحمر، مختارات من أعداد 2002.
3. بديار براهمية الزهراء، إشكالية مبدأ الاختصاص التكميلي للمحكمة الجنائية الدولية، مداخلة قدمت إلى الملتقى الوطني الأول حول "المحكمة الجنائية الدولية واقع و أفاق"، كلية الحقوق، جامعة 08 ماي 1945، قالمة (الجزائر) ، يومي 28 و 29 أفريل 2009.
4. ثقل سعد العجمي، مجلس الأمن وعلاقته بالنظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، العدد 4، السنة 29، 2005، ص 15-67.
5. حمدي رجب عطية، العلاقة بين المحكمة الجنائية الدولية والمحاكم الوطنية، مداخلة في ندوة «المحكمة الجنائية الدولية الطموح– الواقع– وأفاق المستقبل– »، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، ليبيا، 10-11 يناير 2007.
6. خالد عكاب حسون العبيدي، مبدأ التكامل في المحكمة الجنائية الدولية، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006.
7. خيرية مسعود الدباغ، حق المتهم في المحاكمة أمام قاضيه الطبيعي في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في الحقوق، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2009.
8. ساشا رولف لودر، الطابع القانوني للمحكمة الجنائية الدولية ونشوء عناصر فوق وطنية في القضاء الجنائي الدولي، المجلة الدولية للصليب الأحمر، مختارات من أعداد 2002.
9. سالم الأوجلي، العلاقة بين المحكمة الجنائية الدولية والمحاكم الوطنية، مداخلة في ندوة «المحكمة الجنائية الدولية الطموح– الواقع– وأفاق المستقبل– »، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، ليبيا، 10-11 يناير 2007.
10. طارق سرور، الاختصاص الجنائي العالمي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006.

11. عادل ماجد، المحكمة الجنائية الدولية والسيادة الوطنية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، 2001.

12. عبد الفتاح سراج، مبدأ التكامل في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية وتطوره، مجلة مركز بحوث الشرطة، أكاديمية مبارك للأمن، العدد 21، يناير 2002.

13. علاء الدين راشد، القواعد الإجرائية وقواعد الإثبات في إطار نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، مجلة مركز بحوث الشرطة، أكاديمية مبارك للأمن، العدد 21، يناير 2002، ص ص 280-304.

14. علاوة العايب، المحكمة الجنائية الدولية اختصاص أصيل أم تكميلي، المجلة الجزائرية للعلوم القانونية الاقتصادية والسياسية، العدد 04، 2011.

15. عمر محمود المخزومي، القانون الدولي الإنساني في ضوء المحكمة الجنائية الدولية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

16. محمد شبلي العتوم و علاء عباسي، اختصاص المحكمة الجنائية الدولية استنادا إلى مبدأ التكامل، مجلة أبحاث اليرموك، الأردن، المجلد 27، العدد 1، 2011.

17. محمد عزيز شكري، « القانون الدولي الإنساني والمحكمة الجنائية الدولية « بحث منشور في كتاب « القانون الدولي الإنساني – آفاق وتحديات – «، الجزء الثالث، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2005، ص ص 89-145.

18. محمد علي مخادمة، السيادة في ضوء المتغيرات الدولية، مجلة الشريعة والقانون، كلية القانون، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 34، السنة 23، أفريل 2008، ص ص 165-203.

19. مخلد الطراونة، القضاء الجنائي الدولي، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، العدد الثالث، السنة السابعة والعشرون، سبتمبر/ أيلول 2003، ص ص 127-203.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Christine A. E. Bakker, Le principe de complémentarité et les «AUTO-SAISINES»: un regard critique sur la pratique de la cour pénale internationale, Revue Générale De Droit International, A. Pédone, France, N° 2, 2008, pp 362- 378.*
2. *Juan- Antonio Carrilo- Salcedo, La Cour Pénale Internationale: l'humanité trouve une place dans le droit international, Revue Générale de Droit International Public, A. Pédone, France, N°1, 1999, pp, 23- 28.*

3. *Luigi Condorelli, La Cour Pénale Internationale: Un pas de géant (pourvu qu›il soit accompli) , Revue Générale de Droit International Public, A. Pédone, France, N°1, 1999, pp 8- 21.*
4. *Luis Jimena Quesada, Compétence universelle et crimes internationaux: l'illustration par l'Espagne , Revue de science criminelle, France, 2009, p 217- 240.*
5. *Mauro politi, le statut de ROME de la Cour Pénale Internationale: le point de vue d'un négociateur, Revue Générale de Droit International Public, A. Pédone, France, N° 4, 1999, pp 818- 850.*
6. *Prezas Ioannis, La justice pénale internationale à l'épreuve du maintien de la paix : à propos de la relation entre la cour pénale internationale et le conseil de sécurité, Revue Belge de Droit International, Bruylant, Bruxelles, n° 1, 2006, pp 57- 98.*

واقع استخدام طلبة علم المكتبات والمعلومات لمواقع المكتبات الجامعية على الانترنت *

د. عاطف يوسف عوده **

* تاريخ التسليم: 9/ 11/ 2013م، تاريخ القبول19/ 2/ 2014م.
** أستاذ مشارك/ قسم علم المكتبات والمعلومات/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الزرقاء/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع استخدام طلبة علم المكتبات والمعلومات في الجامعات الأردنية لمواقع المكتبات الجامعية على الانترنت، وإلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدامهم لهذه المواقع تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف أخذت عينة عشوائية بلغت (170) طالباً وطالبة من الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية وقسم إدارة المكتبات والمعلومات في كلية الأميرة عالية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/ 2012. وزعت عليهم استبانة اشتملت على أحد عشر سؤالا للكشف عن كيفية معرفتهم بتوافر هذه المواقع، ومستوى استخدامهم لها، والغرض من استخدامهم لهذا النوع من المواقع، والمشكلات التي واجهتهم في أثناء الاستخدام. وقد استجاب منهم (143) طالباً وطالبة، أو بنسبة (84%) .

وكشفت نتائج الدراسة عن درجة معرفة عالية بنسبة (86.7%) عند المستجيبين حول توافر موقع لمكتبة جامعتهم. كما بينت النتائج أن نسبة كبيرة منهم (77.6%) يستخدمون موقع مكتبة جامعتهم، وأن (21%) من المستجيبين يستخدمون مواقع مكتبات جامعية أخرى. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدامهم لمواقع المكتبات الجامعية كان في الغالب للحصول على معلومات لأغراض الدراسة، والبحث العلمي، والبحث عن كتب في المكتبة. كما أشار بعض الطلبة إلى مشكلات واجهتهم عند استخدامهم للمواقع، مثل حاجتهم لكلمة السر التي تمكنهم من الدخول إلى المواقع، والنقص في قواعد البيانات باللغة العربية.

وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات الطلبة لواقع استخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: مواقع المكتبات، دراسات المستفيدين، وعي المستفيدين، طلبة علم المكتبات والمعلومات، المكتبات الجامعية.

Use of University Library Websites by LIS Students

Abstract:

The aim of this study is to investigate the status of using university library websites among students of Library and Information Science in Jordanian universities. Another purpose is to know whether there are statistically significant differences in the degree of using these websites due to sex, and year of study. In order to accomplish this aim, a random sample was chosen, which consists of (170) male and female students enrolled in BA program in the Department of Library and Information Science in the University of Jordan, and the Department of Libraries and Information Management in the Faculty of Princess Alia University, in the second semester of the academic year 2012/ 2013.

A questionnaire consists of eleven questions was distributed among the students asking them about their awareness of the availability of the websites, the level of their use to them, and the purpose for which they are used. The study intended to find out whether the students faced any problems when using the websites. 143 students responded, a response rate of (84%) .

The analysis revealed that (86.7%) of the respondents were aware of the availability of their university library website. The study found that a high percentage of respondents (77. 6%) used their university library website. The findings of the study showed that about (21%) of the sample used websites of other university libraries. The respondents used the websites mainly for study, conducting research, and searching for books from the library. Few respondents faced some problems when using the websites, such as their need for passwords, and lack of databases in Arabic.

The study revealed that there were no differences at ($a \leq 0.05$) among respondents' usage of the websites attributed to sex and year of study.

Keywords: *Library websites, User studies, User awareness, Library and Information Science students, University libraries*

مقدمة:

أتاحت تكنولوجيا المعلومات، وخاصة الحواسيب والشبكات فرصاً كبيرة للتواصل بين الناس من خلال تبادل المعلومات وبثها.ووفرت الإنترنت بيئة مناسبة وخصبة لإنشاء منافذ لهذا التواصل.وكان من أهم هذه المنافذ ما يعرف بالمواقع على هذه الشبكة التي تتيح كماً كبيراً من المعلومات في شكلها الإلكتروني.ويتوافر عبر الإنترنت حالياً مواقع لا تكاد تعد ولا تحصى، فهي تقدر بمئات الملايين.واهتمت الحكومات والمؤسسات والأفراد بإنشاء مثل هذه المواقع، مقدمة معلومات متنوعة من حيث الشكل والمحتوى في جميع ميادين المعرفة.فهناك مواقع تجارية، ومواقع الحكومات الإلكترونية، ومواقع تعليمية، ومواقع ثقافية، وغيرها كثير.ولهذه المواقع أهداف عديدة منها ما هو تسويقي ومنها ما هو تعليمي ومنها ما هو إعلامي، ومنها ما هو إلا لأغراض التسلية والترفيه.

واستغلت المكتبات هذه التكنولوجيا، شأنها شأن المؤسسات الأخرى لتقديم خدمات تمكنها من الاستمرارية في عالم تسوده المنافسة الشديدة، مستفيدة من مزاياها العديدة في الحصول على المعلومات وبثها.وقامت ببناء مواقع لها على الشبكات بما يمكنها من التواصل والتفاعل مع مكتبات ومؤسسات أخرى، وكذلك مع المستفيدين من خدماتها، بهدف تمكينهم من الوصول إلى المعلومات المتوافرة لديها، أو العبور من خلالها إلى مواقع أخرى، بما يتيح لهم المعلومات المطلوبة، في أي زمان ومن أي مكان.وبهذا تساهم المكتبة في توفير جهودهم، وتقديم المعلومة المناسبة لهم في الوقت المناسب، بل توصيل خدماتها إليهم بوسائل عديدة حال عدم تمكنهم من الحضور إليها.كما نجحت الجامعات ومكتباتها في تفعيل دور هذه المواقع في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع المحلي، وعملت على تصميمها بأساليب تشجع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على ارتيادها.

ويشير كل من كوهن وستل Cohen & Still, (1999) إلى أن للموقع في المكتبة الجامعية أربع وظائف رئيسة، هي: المعلومات، والمراجع، والبحث، والتدريس.وتعدّ هذه الوظائف ضرورية لكل مستفيد من خدمات المكتبة الجامعية، حيث يساهم الموقع في تمكين موظفي المكتبة من تقديمها بسرعة ويسر.

ونظراً لتعدد الوظائف التي سيؤديها الموقع، وحتى يكون بالمستوى المطلوب، تأخذ الجهات المسئولة عنه بعين الاعتبار مجموعة من المعايير تتعلق بالتصميم والمحتوى.كما تعطي اهتماما كبيراً لوجهة نظر المستفيد من هذه المواقع، ولسلوكه عند استخدامها.

(McGillis & Toms, 2001; Augustine & Greene, 2002) ، (مسامح، 2001؛ أبو الرب ورشيد، 2006) .

ونظراً لمزايا مواقع المكتبات الجامعية، فمن المتوقع أن تحظى باهتمام كبير من قبل طلبة علم المكتبات والمعلومات.وحاولت هذه الدراسة التعرف إلى واقع استخدامهم لهذه المواقع.

مشكلة الدراسة:

تعمل المكتبات الجامعية على إنشاء مواقع لها على الشبكة، لتعطي معلومات تعريفية عنها، خاصة بما يتصل بمقتنياتها وخدماتها، كما أصبحت تقدم كثيراً من خدمات المعلومات من خلال هذه المواقع.وتعدّ هذه المواقع من أهم ركائز المكتبة الرقمية التي تحظى باهتمام كبير في ظل التطور المتسارع في تقنية الحاسوب والاتصالات، ولدورها الفاعل في تمكين الدارسين والباحثين عن بعد في التواصل مع المكتبة والحصول على المعلومات المطلوبة.وطلبة أقسام علم المكتبات والمعلومات معنيون بالتفاعل مع هذه المواقع، سواء للحصول على معلومات لأغراض الدراسة أو للإطلاع والتدريب والتطبيقات العملية.

ويمكن النظر إلى طلبة أقسام علم المكتبات والمعلومات كفئة معنية بالاطلاع على مواقع المكتبات الجامعية واستخدامها والإفادة منها في دراستهم، وذلك لكونها من ضمن موضوعات تخصصهم؛ كما أنهم سيتعاملون معها، ومن جوانب متعددة، في إطار وظيفتهم مستقبلا.

وتشير أدبيات الموضوع المنشورة باللغة الإنجليزية إلى الاهتمام الكبير والمتزايد باستخدام الطلبة لمواقع المكتبات الجامعية، إلا أن الدراسات المرتبطة باستخدامها من قبل طلبة الجامعات في البلاد العربية، وحسب علم الباحث، ما زالت متواضعة.

وفي إطار ما هو متوقع لمكانة مواقع المكتبات الجامعية في التعليم المفتوح، ونظراً لما تشهده هذه المواقع من تطور، معتمدة وبشكل كبير على النقلة النوعية في استخدام المصادر الإلكترونية، ولكون طلبة أقسام علم المكتبات والمعلومات معنيين قبل غيرهم بهذه المواقع، سواء أثناء دراستهم أو بعد تخرجهم، تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى وعيهم بتوافرها وواقع استخدامهم لها، من خلال عينة من طلبة قسمي علم المكتبات والمعلومات على مستوى البكالوريوس، في جامعتين (الجامعة الأردنية، وكلية الأميرة عالية في جامعة البلقاء التطبيقية) في محافظة العاصمة، عمان؛ متوخية تماثل البيئة التقنية بقدر المستطاع.

ويمكن بهذا الصدد الإشارة إلى موقعي مكتبتي الجامعتين المتصلتين بهذه الدراسة. فقد أنشأت الجامعة الأردنية موقعا لمكتبتها يعطي معلومات عن المكتبة وتقسيماتها الإدارية ومهماتها ودليل المبنى والمقتنيات، والبحث في الفهرس الموحد، والبحث في الرسائل الجامعية والدوريات الإلكترونية وغيرها، كما يعطي إرشادات وتعليمات للمستفيدين.ويقدم هذا الموقع آخر أخبار المكتبة وبيانات عن الكتب الحديثة، وله روابط متنوعة مع مكتبات عالمية ومكتبات جامعات أردنية أخرى.كما يتيح بيانات تسهل الاتصال بالمكتبة كرقم الهاتف والبريد الإلكتروني.وتجدر الإشارة إلى أن البحث عن نصوص كاملة لمقالات الدوريات الإلكترونية أو الرسائل الجامعية يتطلب اسم المستخدم وكلمة السر.(الجامعة الأردنية، 2011)

كما أنشأت جامعة البلقاء التطبيقية موقعا لمكتبتها يمكن الدخول إليه عبر موقع الجامعة أو من خلال موقع وحدة المكتبة المركزية، ويعطي معلومات عن المكتبة من حيث أهدافها ومهماتها ودوائرها وأقسامها وخدماتها ومقتنياتها، هذا بالإضافة إلى تعليمات حول استخدام المكتبة.كما يوفر روابط مع الجامعات الرسمية، ويتيح البحث عن الكتب، وأن البحث في قواعد البيانات بحاجة إلى كلمة السر.(جامعة البلقاء التطبيقية، 2011).

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع استخدام طلبة علم المكتبات والمعلومات في الجامعات الأردنية لمواقع المكتبات الجامعية، وإلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدامهم لهذه المواقع تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وتثار تساؤلات حول مدى إفادة طلبة هذا التخصص من هذه المواقع.وبالتالي حاولت هذه الدراسة الاستكشافية التعرف إلى واقع استخدام هذه الفئة من الطلبة لمواقع المكتبات الجامعية والغرض من هذا الاستخدام.**وقد حاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة الأسئلة الآتية:**

1. هل يعلم طلبة قسم علم المكتبات والمعلومات بتوافر موقع لمكتبة جامعتهم؟
2. كيف تعرف الطلبة إلى موقع مكتبة جامعتهم؟
3. هل يستخدم الطلبة موقع مكتبة جامعتهم؟
4. ما معدل استخدام الطلبة لموقع مكتبة جامعتهم؟

5. هل يستخدم الطلبة مواقع مكتبات جامعية أخرى؟

6. ما معدل استخدام الطلبة لمواقع المكتبات الجامعية الأخرى؟

7. ما الغرض من استخدام الطلبة لمواقع المكتبات الجامعية؟

8. ما المشكلات التي من الممكن أن تكون قد واجهتهم أثناء استخدامهم لمواقع المكتبات الجامعية؟

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات استخدام الطلبة لموقع مكتبة جامعتهم تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي؟

مصطلحات الدراسة:

◄ **الموقع على الشبكة**: تعرف (ريتز Reitz) مصطلح الموقع (Web site) في (معجمها) الإلكتروني (ODLIS) المتخصص في علم المكتبات والمعلومات بأنه: «مجموعة مترابطة ومتداخلة من صفحات الشبكة يتم إنشاؤها على خادم server يمكن الاتصال به على مدار أربع وعشرين ساعة من حواسيب المستخدمين المزودة بحزم برمجيات للتصفح.»

ولأغراض هذه الدراسة يعرف موقع المكتبة الجامعية بأنه: «المعلومات والخدمات التي تقدمها المكتبة الجامعية من خلال خادم مربوط بالشبكة».

◄ **المستوى الدراسي**: يعبر عن السنة الدراسية للطالب من خلال عدد الساعات المعتمدة التي أتمها بنجاح، حسب الآتي: (السنة الأولى: أقل من 30 ساعة، السنة الثانية: من 30 إلى 60 ساعة، الثالثة: من 61 إلى 90، السنة الرابعة أكثر من 90 ساعة) .

◄ **الإنترنت**: تعرف دروزة (2009) شبكة الإنترنت العالمية بأنها: عبارة عن عدة ملايين من الحواسيب المرتبطة بعضها ببعض والمنتشرة حول العالم، وتعمل ضمن بروتوكول موحد عام يمكن التعامل معه من أي جهاز آلي باستخدام برامج وأنظمة مفتوحة متداولة وعناوين يمكن الوصول إليها.ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها شبكة عالمية تربط ملايين الحواسيب والشبكات لغرض تبادل المعلومات.

أهمية الدراسة:

تقوم أقسام علم المكتبات والمعلومات بتدريس الطلبة مساقات ترتبط بتطبيقات الحاسوب في المكتبات وتوظيف شبكات المعلومات واستخداماتها؛ وبالتالي فهم معنيون

باستخدام مواقع المكتبات، وخاصة مواقع المكتبات الجامعية.وعليهم فهم العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميمها، وكيفية تحديثها والتعامل مع المستفيدين من خلالها. كما يفيد التعرف إلى تلك المواقع التي يستخدمونها أكثر من غيرها في فهم حاجات طلبة هذا التخصص واهتماماتهم.ويمكن من خلال الرجوع إلى هذه المواقع التعرف إلى مزاياها وفهم العوامل المشجعة على ارتيادها.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. قلة الدراسات التي تناولت استخدام طلبة علم المكتبات والمعلومات لمواقع المكتبات الجامعية.

2. قد تفيد نتائج هذه الدراسة أقسام علم المكتبات والمعلومات في التعرف إلى واقع استخدام طلبة التخصص لهذا النوع من المواقع، والغرض من استخدامها.ويمكن اعتبار هذه النتائج بمثابة التغذية الراجعة لما درسوه، ومن ثم يمكن التركيز على بعض المساقات ذات الصلة لبناء اتجاهات ايجابية عالية نحوها.

3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسئولين عن هذه المواقع في التعرف إلى بعض المشكلات التي يواجهها الطلبة عند استخدامهم لها، وبالتالي يمكنهم اتخاذ الإجراءات المناسبة نحو وضع حلول لها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

أجريت هذه الدراسة في إطار المحددات الآتية:

1. محددات مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة قسمي علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية (كلية الأميرة عالية) في العاصمة عمان.

2. محددات زمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012/ 2013.

3. محددات العينة: اقتصرت على عينة من طلبة القسمين من الدارسين على مستوى البكالوريوس في التخصص.

4. محددات أداة القياس: استخدم لهذه الدراسة استبانة من إعداد الباحث بعد تحكيمها من قبل عدد من المتخصصين، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تعتمد على صدق الأداة وثباتها.

الدراسات السابقة:

تناولت مجموعة من الدراسات موضوع مواقع المكتبات الجامعية من جوانب عدة، فمنها ما درس هذه المواقع من حيث أعدادها وأنواعها وتصميمها، ومنها ما خصص لتقويم فاعلية هذه المواقع، ومنها ما هدف إلى معرفة الغرض من إنشائها، ومدى أهميتها في البحث والتدريس، ومنها ما تناول هذه المواقع من حيث الاستخدام.

فبالنسبة لأعدادها وأنواعها وتصميمها يمكن الإشارة إلى بعض الدراسات، ومنها تلك الدراسة التقويمية التي قامت بها **غريب (2006)** لمقارنة مواقع المكتبات الجامعية في كل من السعودية والدول العربية وإنجلترا والولايات المتحدة.بينت نتائج الدراسة وجود فجوة كبيرة في تنفيذ مفاهيم موقع المكتبة لدى كل منهما.وربما يرجع سر ذلك إلى معاناة دول الشرق الأوسط من نقص البنية الأساسية اللازمة للتعامل مع الشبكة الدولية ومحدودية الميزانية التي من شأنها دعم متطلبات التحديث التقني في مواقع المكتبات.وعلى الرغم من ذلك فإن هناك بعض الجهود الحميدة تقوم بها مواقع الجامعات العربية برغم الظروف المحيطة بها، وتحاول جاهدة أن تأخذ خطوات أكثر في المجال التقني.وكان تصميم بيئة المستخدم في مواقع مكتبات الجامعات الغربية أفضل كثيراً عن نظيراتها العربية عندما قارنت الدراسة بين المواقع طبقاً لمعايير بيئات الاستخدام.كما أن هناك نقصاً في توفير وسائل وتجهيزات المساعدة للمستخدمين لمساندتهم في الطريق الذي سيختارونه والكيفية التي يمكن من خلالها أن يعودوا للصفحات السابقة واتباع الروابط الواضحة.وبالإضافة إلى ذلك نادراً ما وجدت الدراسة وصلات تعليمية في هذه المواقع.

وأجرى **الزامل (2006)** دراسة بعنوان: "واقع إفادة الجامعات العربية من خدمات المعلومات المقدمة عبر شبكة الإنترنت"، للتعرف إلى برامج التعليم عن بعد لدى هذه الجامعات، ومن ثم تقويم ما تقدمه تلك البرامج من خدمات معلوماتية لطلابها الدارسين عن بعد.وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة المواقع الإلكترونية للجامعات الحكومية في الوطن العربي، وقد زار الباحث (47) موقعاً من مواقع هذه الجامعات، ووجد أن أربعة منها كان لديها برامج للتعليم عن بعد.كما بينت الدراسة أن (11) من تلك المواقع يصعب الوصول إليها بسبب معوقات تقنية.

وخصصت دراسة **حافظ (2004)** لتقويم مواقع المكتبات الجامعية في المملكة العربية السعودية على الانترنت باستخدام أسلوب تحليل المحتوى وذلك بهدف التعرف إلى مزايا وعيوب هذه المواقع، وقد حددت عشر فئات لاختبار تلك المواقع من حيث التصميم والمحتوى.وقد ركزت على فئات المقارنة الآتية بين المكتبات الثمانية وهي خاصية الجذب

إلى الموقع، وسهولة الوصول إليه، وربط الفهرس المحلي، وربط المصادر الأخرى، وسهولة البحث، واستخدام لغة مزدوجة، وتوفر التعليمات الملائمة، وتوفر الخدمات الضرورية، وتحديث الموقع وسجل الزوار.وبينت مدى توافر كل من هذه الجوانب في مواقع المكتبات التي تمت دراستها.وقدمت الدراسة توصيات لتحسين مواقع هذه المكتبات وتطويرها.

كما هدفت دراسة **العسيري** (2004) بعنوان: "دور المكتبات الجامعية العربية في نشر خدمات تعليم استخدام مصادر المعلومات وتقنياتها عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت"، إلى قياس مستوى استثمار الجامعات العربية لما تتيحه تقنيات المعلومات ووسائل الاتصالات للتواصل مع المستفيدين.واعتمدت الدراسة منهجية التقويم لمحتويات مواقع الانترنت للمكتبات الجامعية التابعة لمؤسسات التعليم العالي أعضاء اتحاد الجامعات العربية.وخلصت الدراسة إلى أن هناك تقصيراً كبيراً في الإفادة من معطيات هذه التقنيات، ووجود ضعف شديد في استثمار الانترنت للتعريف بأنشطة خدمات المعلومات الموجهة للمستفيدين.وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات، جاء في مقدمتها: قيام اتحاد الجامعات العربية بمزيد من الخطوات والدراسات الهادفة إلى وضع معايير خاصة بتطوير مواقع هذه المكتبات.

وقام **خليفة (2005)** بدراسة حول مواقع الإنترنت العربية في مجال المكتبات في الأدلة والبوابات العالمية.وبتحليله لبوابة اليونسكو للمكتبات توصل إلى أن هذه البوابة تحصر (93) موقعا لمكتبات أكاديمية عربية، إلا أنه بفحص تلك المواقع تبين أن عددها الفعلي (45) موقعا فقط، وأرجع السبب في ذلك إلى أن البوابة تحصر مواقع غير متكاملة للمكتبة، بل مجرد صفحة بها معلومات بسيطة جدا عن المكتبات أو تشير إلى مواقع الجامعات نفسها.

وهدفت دراسة **السريحي (2003)** إلى تقويم المواقع التي أنشأتها المكتبات الجامعية السعودية على شبكة الإنترنت من الجانبين الفني التقني والمهني الخدمي.واعتمدت الدراسة على معايير محددة وواضحة في التقويم شملت مواقع سبع من الجامعات السعودية الثماني. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تفاوت في مدى الاستفادة من الانترنت، وتفاوت في مستويات صفحات المكتبات، فبينما لا يملك بعضها موقعا للمكتبة على الشبكة، كانت هناك جامعات تمتلك مواقع لها على الشبكة ولديها صفحات تخص المكتبات، ولكنها لا تتعدى كونها صفحات تعريفية إرشادية غير فعالة وقديمة في محتوياتها، وفي الوقت نفسه كانت هناك مكتبات جامعية ذات مواقع متطورة نسبيا.وكان من توصيات هذه الدراسة التأكيد على الحاجة لتفعيل هذه المواقع لتلبي الاحتياجات

الخدمية المعلوماتية والبحثية للمستفيدين، وذلك عبر إتاحة الأدوات الببليوغرافية وقواعد البيانات المتنوعة والمصادر الالكترونية لهم وبشكل حديث.

أما بالنسبة لأهمية مواقع المكتبات الجامعية وما يمكن أن تقدمه من خدمات، فقد عرضت دراسة **والن** Whalen (2004) مجموعة من الخدمات التي تقدمها مواقع مكتبات جامعية في دول عدة، كما أشارت إلى ما قد تتيحه هذه المواقع من معلومات وإمكانيات تهم المستفيدين، مثل: ساعات الدوام، وتعليمات الجولة في المكتبة، والتعليمات الخاصة بالمكتبة، ومعلومات عن مواقع مختلفة، والاتصال بموظفي المكتبة (بالبريد الإلكتروني أو عن طريق الهاتف) ، والأخبار، ورسائل ترحيب، وتفاصيل عن مقتنيات المكتبة، وروابط بمعارض، وروابط بفهرس المكتبة المتاح على الخط المباشر، وروابط مع فهارس مكتبات أخرى، ورابط مع مواقع أخرى قد تكون ذات فائدة.كما أعطت الدراسة بعض الأمثلة التي قد تتميز بها بعض مواقع المكتبات من خلال ما تقدمه من خدمات، مثل إتاحة خدمة الاطلاع على أوراق الامتحانات Exam Paper Service، وخدمة الاطلاع على سجل الإعارة ليعرف المستفيد ما بحوزته من كتب أو لتجديد الإعارة أو لحجز بعض الكتب، والجولة الافتراضية في المكتبة Virtual tour، وتدريب المستفيدين من خلال ورش عمل وحلقات تدريب خاصة باستخدام المصادر الإلكترونية، وغيرها من الخدمات.

وأجرى **رايت Wright (2004)** دراسة شملت (114) موقعا لمكتبات جامعات أعضاء في اتحاد المكتبات البحثية في الولايات المتحدة الأمريكية، للتعرف إلى ما تقدمه الصفحات من إمكانيات تساعد الطلبة على استخدام الإنترنت خاصة فيما يتعلق بمحركات البحث. وأجريت الدراسة في عام (2002) ، وأعيدت في عام (2003) وبيّنت التغيرات التي طرأت على تلك المواقع من حيث التنظيم والمحتوى.وبينت الدراسة أن (67%) من هذه المواقع تيسر استخدام محركات البحث المناسبة، كما تقدم للطلبة أدلة ومواد تعليمية بهذا الشأن. كما أشارت الدراسة إلى أن المكتبيين يعتبرون هذه المواقع جزءا من مهماتهم، مؤكدين على أهميتها بالنسبة للطلبة.وعبروا عن رغبتهم في مساعدة الطلبة لاستخدام أفضل محركات البحث وتبني أفضل إستراتيجيات بحثية عبر شبكة الإنترنت.

وكان **أوسوريو Osorio (2001)**، قد قام بدراسة كمشروع للتعرف إلى الاتجاهات السائدة في تصميم صفحات مواقع مكتبات كليات العلوم والهندسة ومحتواها.ولأغراض هذه الدراسة اختير (45) موقعا من مواقع المكتبات الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، حيث حلّلت خصائص تصميم هذه المواقع والروابط التي اشتملت عليها والدخول إلى المجلات الإلكترونية من خلال الفهرس المتاح على الخط المباشر.وتم جدولة

البيانات لغرض حصر أهم العناصر المشتركة بين هذه المواقع للحصول على نموذج يبين أهم الخصائص والروابط اللازمة لمثل هذه المواقع.كما بينت النتائج أن تصميم صفحات مواقع هذه المكتبات يشتمل على كثير من العناصر المتوافرة لدى المكتبات الأكاديمية.

وناقشت دراسة **باتلسون وزملائه (2001).Battleson, et.al**، مسألة اختبار مدى صلاحية موقع المكتبة الجامعية من خلال دراسة حالة لمواقع مكتبات جامعة بافالو (Buffalo) في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بهدف الوقوف على مدى فاعلية مواقع المكتبات الجامعية وسهولة استخدامها.وقد أخذت الدراسة بعين الاعتبار مرونة التفاعل بين المستخدمين والحاسوب.وقد دُرست هذه المواقع من خلال تطبيق أهم مبادئ صلاحية المواقع للاستخدام.وخلصت الدراسة إلى ضرورة استمرارية تقويم المواقع، لأن حاجات المستفيدين تتغير وتتطور، وبالتالي لا بد من إجراء التغييرات المناسبة على هذه المواقع لمواكبة التطور.

وقد أجرى باحثون دراسات تتعلق بوعي الطلبة بتوافر هذه المواقع واستخدامها، ومنها دراسة **كروغر وزملائه (2004) Krueger, et al.**، التي أجريت للتعرف إلى مدى وعي الطلبة بوجود موقع لمكتبة جامعتهم، كما تناولت الدراسة طرق البحث التي يتبعها الطلبة للوصول إلى المعلومات عند استخدامهم متصفحات الشبكة.ووُضعت النتائج في فئات وفقا لما يفضله الطالب، ومدى نجاحه في استخدام المصادر التي تتيحها الشبكة. وبينت الدراسة أن (45%) من الطلبة استخدموا موقع المكتبة على الشبكة كخيارهم الأول.

وقام **خيرو (2008)** بدراسة في هذا المجال، سعت إلى معرفة قابلية استخدام موقع مكتبة الملك عبد الله بن عبد العزيز بجامعة أم القرى بمكة المكرمة على شبكة الإنترنت من قبل الطلاب في أثناء تصفحهم للموقع.كان من بين نتائج الدراسة أن (77.7%) من عينة الدراسة لم يسبق لهم زيارة موقع المكتبة.وكشفت الدراسة عن إعجاب الطلبة بتصميم الموقع عند معرفتهم به والاطلاع عليه.وأشارت الدراسة إلى بعض المشكلات التي يواجهها الطلبة في أثناء استخدامهم لهذا الموقع.

وهدفت دراسة **أمان (2004) ,Aman**، إلى التعرف إلى أنماط استخدام الطلبة لعشرة من مواقع المكتبات الجامعية شملت (823) طالباً وطالبة.أفاد (70%) من المجيبين بأنهم عرفوا بوجود موقع مكتبة جامعتهم، كما أشارت الدراسة إلى أن (11%) فقط بحثوا في الإنترنت قبل بحثهم في المصادر المطبوعة.كما وافق معظم المشاركين في الدراسة على أن الإنترنت تضيف قيمة لخدمات المكتبة وتزيد من سرعة البحث في المراجع.وبين (23%) من الطلبة المشاركين في الدراسة، أن هذه الشبكة لم تكن خيارهم الأول للبحث

في المراجع.ويرى معظم المشاركين أن الإنترنت تجعل من العمل في مجال المراجع أكثر تحدياً وأكثر متعة.ولم يوافق (8%) على أن الإنترنت تزيد من علاماتهم في الواجبات الصفية.وفي الوقت نفسه لم يوافق (69%) من المجيبين على أن استخدام الإنترنت يقلل من حاجتهم للرجوع إلى مساعدة الموظفين.

وكشفت دراسة **كنمادي وكمبار Kanamadi, & Kumbar (2006)**، حول استخدام موقع معهد الإدارة في مدينة ممباي من قبل المكتبيين والمدرسين والطلبة، أن جميع طلبة المعهد يستخدمون موقع المكتبة، وبلغت نسبة من يستخدمونه يومياً (10.9%) .و (20.0%) يستخدمونه أسبوعياً، و (34.3%) يستخدمون الموقع مرة كل أسبوعين على الأقل، و (34.0%) يستخدمونه مرة في الشهر على الأقل.وبينت الدراسة أن (83.2%) يستخدمون الموقع لغرض البحث عن الكتب.وأن (79.0%) من الطلبة يستخدمونه لمعرفة الخدمات التي تقدمها المكتبة.كما استخدمها الطلبة لأغراض أخرى وبنسب أقل.كما بينت دراسة الحالة هذه مجموعة من الخدمات التي يتوقع المستفيدون الحصول عليها من هذا الموقع.واقترحت الدراسة أن يقدم الموقع معلومات أكثر ليجذب المزيد من المستفيدين.

وبينت دراسة **لمركز المكتبات المحوسبة على الخط المباشر ، OCLC (2002)** حول كيفية تأثير المكتبيين الأكاديميين على خيارات الطلبة للبحث عن معلومات من خلال الشبكة، شارك فيها (1.050) طالباً وطالبة من كليات مختلفة في الولايات المتحدة، أن سبعة من كل عشرة طلبة يستخدمون موقع مكتبة الجامعة للواجبات الدراسية.وأن طلبة الكلية يحصلون على معلومات عن موقع المكتبة من مصادر متنوعة، و (49%) يحصلون عليها عن طريق أساتذتهم ومساعدي التدريس في الكلية، و (34%) يعتمدون على أنفسهم، و (27%) عن طريق العاملين في المكتبة.أما أولئك الذين لا يستخدمون موقع المكتبة (20%) ، فكانوا لا يعرفون بوجود الموقع.وأشار (29%) منهم، بأن الموقع لا يشتمل على المعلومات التي يحتاجونها، و يشعر (43%) بأن مواقع أخرى لديها معلومات أفضل.كما أشارت الدراسة إلى ما قام به الطلبة في آخر زيارة للموقع، حيث استخدم معظمهم (67%) نصوصاً كاملة لمقالات دوريات، و (57%) منهم استخدموا فهرس المكتبة، و (51%) أفادوا من قواعد البيانات وكشافات المجلات، و (21%) استخدموا الكتب الإلكترونية، كما استخدم بعضهم خدمة "اسأل المكتبي" "Ask a librarian" service.

وقام **المركز التربوي المتخصص في البحوث التطبيقية ECAR (2007)**، بدراسة على استخدامات طلبة البكالوريوس لتكنولوجيا المعلومات، حيث تمت مقابلة (27.846) طالباً وطالبة يدرسون في (103) من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة.وقد

ركزت الدراسة على نوعية التقنيات التي يستخدمونها وخبراتهم وسلوكهم عند استخدامهم لهذه التكنولوجيا، وأيها يفضلون، ومهاراتهم، وما أثر استخدام هذه التكنولوجيا على دراستهم.وكان من نتائج هذه الدراسة أن (94.7%) من عينة الدراسة يستخدمون موقع مكتبتهم الجامعية.

وأجرى **الشوابكة (2012)** دراسة للتعرف إلى اتجاهات طلبة العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مساق "المكتبة ومهارات استخدامها" كأنموذج لثقافة المعلومات. وكان من ضمن مجالات الدراسة، مجال «المهارات العملية المكتسبة"، للتعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو الجانب التطبيقي للمساق، الذي يتضمن توعية الطلبة بموقع مكتبة الجامعة وحث الطلبة على استخدامه.وكان من ضمن فقرات هذا المجال فقرة كان نصها: «البحث بسهولة في قواعد البيانات التربوية على موقع مكتبة الجامعة".وحظيت هذه الفقرة بمتوسط حسابي بلغ (3.81) على مقياس ليكرت الخماسي.ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى سهولة البحث في قواعد البيانات التربوية الإلكترونية على موقع مكتبة الجامعة كقاعدة بيانات مركز مصادر المعلومات التربوية (ERIC) ، وقاعدة بيانات (EBSCO) التي تشكل واجهة استخدام موحدة لكثير من قواعد البيانات الأخرى في العلوم التربوية والاجتماعية.

وفيما يتعلق باستخدام طلبة تخصص علم المكتبات والمعلومات لهذه المواقع، فإن الدراسات، وحسب علم الباحث، في هذا الموضوع نادرة.ومن هذه الدراسات القليلة دراسة **إسلام (2013) Islam**، حول سلوك طلبة قسم المكتبات والمعلومات في جامعة دكا (بنغلادش) نحو استخدام الإنترنت.تكونت عينة الدراسة من (180) من طلبة القسم.وكشفت نتائج الدراسة عن أن الطلبة يفضلون المصادر الإلكترونية على الورقية.ويستخدمون الشبكة للواجبات الدراسية ولدراستهم.ويرى الطلبة أن للشبكة مزايا منها سهولة الوصول إلى المعلومة.وكانت نسبة من يستخدمون المواقع التي يعرفونها منخفضة.وبينت الدراسة أن (13%) يحصلون على معلومات من مواقع يعرفونها، وأن (75.5%) يصلون إلى المواقع من خلال محركات البحث.وأن أقل من (4%) يستخدمون الشبكة من خلال موقع مكتبة الجامعة، على الرغم من أنها توفر المصادر الإلكترونية ولها موقع جيد.وتُعزى هذه النتيجة إلى أن خيارهم الأول في استخدام الشبكة من خلال محركات البحث مباشرة لسهولة استخدامها.كما بينت الدراسة أن طلبة السنتين الأولى والثانية كانوا من أقلهم استخداماً للموقع، بينما كان طلبة السنتين الثالثة والرابعة أكثر استخداما للموقع.

وقام **أوشاك (2007) Uçak** بدراسة حول سلوك طلبة قسم إدارة المعلومات، في جامعة حاسيتيب في أنقرة (تركيا) ، عند استخدامهم للإنترنت.وهدفت الدراسة إلى تعرف

درجة استخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم.وأظهرت أن استخدامهم للمواقع التي يعرفونها كان قليلاً؛ كما بينت أن استخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم للوصول إلى المعلومات كان قليلاً جداً.وقد استغرب الباحث هذه النتيجة قائلاً: "إنها مسألة تستحق الدراسة حيث إن هؤلاء الطلبة الذين يدرسون علم المكتبات غير متحمسين لاستخدام مكتبة جامعتهم الغنية بمجموعتها الإلكترونية، ولها موقع جيد." وعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يفضلون الوصول السهل إلى المعلومات على حساب دقتها ومصداقيتها ومناسبتها وشموليتها.

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة، يمكن الإشارة إلى أن هذه الدراسات قد اهتمت بمواقع المكتبات الجامعية من حيث التصميم وتحليل المحتوى أكثر من اهتمامها باتجاهات المستفيدين نحوها واستخدامهم لها.ويرى الباحث أن الدراسة الحالية تختلف عن هذه الدراسات من حيث إنها تهدف إلى معرفة واقع استخدام طلبة أقسام علم المكتبات والمعلومات في الجامعات الأردنية لمواقع المكتبات الجامعية.وهذا يعني اختلافها عن الدراسات السابقة في المكان، وأنها تتميز باهتمامها بفئة معينة من طلبة الجامعات الأردنية.

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي، حيث وزعت استبانة على طلبة ثماني شعب في التخصص، اختيرت بطريقة عشوائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بقسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية وقسم إدارة المكتبات والمعلومات في كلية الأميرة عالية، على مستوى البكالوريوس، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/ 2012، وكان عدد طلبة القسمين (390) طالباً وطالبة.وتألفت عينة الدراسة من (170) طالباً وطالبة مسجلين في ثماني شعب، أربعة منها في كل قسم، تم اختيارها بالقرعة، مع مراعاة المستوى الدراسي.

وبالتعاون مع عضو هيئة تدريس في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية، اتفق على كيفية اختيار الأربع شعب بالقرعة من مجموع طلبة القسم البالغ (190) طالباً وطالبة، وكان عدد الطلبة المسجلين فيها (80) طالباً وطالبة.كما تم التعاون مع عضو هيئة تدريس في قسم إدارة المكتبات والمعلومات في كلية الأميرة عالية لاختيار

الأربع شعب الأخرى بالقرعة من مجموع طلبة هذا القسم البالغ عددهم (200) طالب وطالبة، وكان عدد الطلبة المسجلين فيها (90) طالب وطالبة.

- تم حصر الشعب في كل قسم من القسمين، حسب السنة الدراسة، واختيرت شعبة واحدة من بين الشعب المماثلة في مستواها الدراسي بالقرعة.

- وزعت نسخ الاستبانة على الأربع شعب في كل قسم، بحيث تمثل هذه الشعب المستويات الدراسية الأربع للطلبة.وجُمعت (143) استبانة جميعها كانت صالحة لأغراض التحليل الإحصائي، أي بنسبة (37%) من مجتمع الدراسة، وبنسبة (84%) من حجم العينة.ويعطي الجدول رقم (1) خصائص هذه العينة من حيث الجنس والمستوى الدراسي.

الجدول (1)

توزيع المستجيبين وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	18	%12.6
	أنثى	125	%87.4
	المجموع	143	%100
المستوى الدراسي	سنة أولى	34	%23.8
	سنة ثانية	35	%24.5
	سنة ثالثة	51	%35.7
	سنة رابعة	23	%16.1
	المجموع	143	%100

تشير بيانات الجدول (1) إلى أن نسبة الإناث (87.4%) أكبر من نسبة الذكور (12.6%) .وفيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة وفقا للمستوى الدراسي، يظهر الجدول أن نسبة طلبة السنة الأولى (23.8%) قريبة من ربع العينة، وكذلك الحال بالنسبة لطلبة السنة الثانية (24.5%) ؛ بينما يمثل طلبة السنة الثالثة أكثر من ثلث العينة (35.7%) ، وأقل نسبة كانت لطلبة السنة الرابعة حيث بلغت (16.1%) .

أداة الدراسة:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات ذات الصلة المرتبطة باستخدام مواقع المكتبات، وأعدّ استبانة مختصرة يمكن من خلالها جمع البيانات المطلوبة بسرعة وسهولة.

صدق الأداة:

عرض الباحث هذه الاستبانة في صورتها الأولية على سبعة من المحكمين (خمسة من المتخصصين في علم المكتبات والمعلومات، واثنان من المتخصصين في علم الحاسوب) .وقد أخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات المناسبة.ويبين الملحق (1) الاستبانة في صورته النهائية.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقها على هذه المجموعة نفسها، بعد ثلاثة أسابيع.وكان معامل الثبات بين التطبيقين (0.82) باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ، وهو مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

فرّغت بيانات الاستجابات في جداول مناسبة، ثم أجريت التحليلات الإحصائية اللازمة باستخدام حزمة برمجيات (SPSS) .ولأغراض التحليل الإحصائي في هذه الدراسة حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.كما استخدم اختبار (مربع كاي) للإجابة عن السؤال التاسع لغرض الكشف عن وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام موقعي المكتبتين تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي نتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها.

- أولاً– الإجابة عن السؤال الأول، ونصه: **هل يعلم طلبة قسم علم المكتبات والمعلومات بتوافر موقع لمكتبة جامعتهم؟**

تظهر بيانات الجدول (2) أن غالبية المستجيبين (86.7%) يعرفون بتوافر موقع لمكتبة جامعتهم، وأن نسبة قليلة (13.3%) لا يعرفون ذلك.

الجدول (2)

توزيع المستجيبين حسب معرفتهم بتوافر موقع لمكتبة جامعتهم

معرفة الطالب بتوافر موقع لمكتبة جامعته	العدد	النسبة
يعرف	124	%86.7
لا يعرف	19	%13.3
المجموع	143	%100

- ثانياً– الإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: **كيف تعرف الطلبة إلى موقع مكتبة جامعتهم**؟ وذلك لمعرفة الكيفية التي تعرف الطالب من خلالها على وجود موقع لمكتبة جامعته.ومن الممكن أن يكون الطالب قد تعرف إلى الموقع بأكثر من طريقة.ويبين الجدول رقم (3) أن (33.6%) من الطلبة عرفوا بالموقع من خلال المواد الدراسية.كما علم (25.2%) من المستجيبين عن وجود الموقع من خلال بحثهم في شبكة الإنترنت.وأن (16.1%) منهم علموا بالموقع عن طريق المكتبة نفسها.

الجدول (3)

توزيع المستجيبين وفقا لكيفية التعرف إلى موقع مكتبة جامعتهم مرتبة تنازليا

كيفية التعرف إلى الموقع	العدد	النسبة
من خلال المواد الدراسية	48	%33.6
من خلال بحثي في شبكة الإنترنت	36	%25.2
عن طريق مكتبة الجامعة	23	%16.1
عن طريق أحد الزملاء	19	%13.3
بالصدفة	9	%6.3
غير ذلك	4	%2.8

- ثالثا– كما سعت الدراسة إلى الحصول على إجابة للسؤال الثالث، ونصه: **هل يستخدم الطلبة موقع مكتبة جامعاتهم**؟ وكان الغرض من ذلك التعرف إلى نسبة من يستخدمون موقع مكتبة جامعتهم.وتظهر بيانات الجدول (4) أن غالبية المستجيبين (77.6%) ، يستخدمون موقع مكتبة جامعتهم، وأن (22.4%) فقط لا يستخدمون الموقع.

الجدول (4)

توزيع المستجيبين حسب استخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم

استخدام الطالب لموقع مكتبة جامعته	العدد	النسبة
يستخدمون الموقع	111	%77.6
لا يستخدمون الموقع	32	%22.4
المجموع	143	%100

- رابعا- وكان من الضرورة بمكان معرفة معدل (تكرار) استخدام الطالب لموقع مكتبة جامعته.ولهذا جاء السؤال الرابع، ونصه: **ما معدل استخدام الطلبة لموقع مكتبة جامعتهم؟**

ويظهر الجدول (5) تكرارات ونسب معدلات الاستخدام.وكانت أكبر نسبة (28.7%) لمن نادرا ما يستخدمونه، وأقلها (3.5%) لمن يستخدمونه يومياً.وتظهر بيانات الجدول ذاته أن (49%) من المستجيبين يستخدمون موقع مكتبة جامعتهم ما بين يوميا ومرة في الشهر على الأقل.

الجدول (5)

معدل استخدام المستجيبين لموقع مكتبة جامعتهم

معدل الاستخدام	العدد	النسبة
يوميا	05	%03.5
مرة في الأسبوع على الأقل	38	%26.6
مرة في الشهر على الأقل	27	%18.9
نادرا	41	%28.7
لا أستخدمه	32	%22.4
المجموع	143	%100

- خامسا- كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى نسبة من يستخدمون مواقع مكتبات جامعية أخرى، وذلك للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: "**هل يستخدم الطلبة مواقع مكتبات جامعية أخرى؟**"

تشير بيانات الجدول (6) إلى أن (21%) من المستجيبين، يستخدمون مواقع مكتبات جامعية أخرى غير موقع مكتبة جامعتهم، وهذا يعني أن توجه طلبة القسم إلى المواقع الأخرى قليل، وأن الغالبية (113) أو (79%) لا يستخدمون المواقع الأخرى.

الجدول (6)

توزيع المستجيبين حسب استخدامهم لمواقع مكتبات جامعية أخرى

استخدام مواقع مكتبات جامعية أخرى	العدد	النسبة
يستخدمون مواقع مكتبات جامعية أخرى	30	%21
لا يستخدمون مواقع مكتبات جامعية أخرى	113	%79
المجموع	143	%100

- سادسا– حاولت الدراسة التعرف إلى تكرار تردد هذه النسبة القليلة من الطلبة على مواقع المكتبات الجامعية الأخرى، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال السادس، الذي نصه، "**ما معدل استخدام الطلبة لمواقع المكتبات الجامعية الأخرى؟** "

ويبن الجدول (7) تكرارات ونسب استخدام المستجيبين لهذه المواقع.وتشير البيانات إلى أن (25) ، أو (17.5%) فقط من المستجيبين يستخدمون هذه المواقع يوميا، أو مرة في الشهر على الأقل.كما يبين الجدول أن الغالبية (118) أو (82.5%) منهم فنادراً، أو لا يستخدمون المواقع الأخرى.

الجدول (7)

توزيع المستجيبين حسب معدل استخدامهم لمواقع مكتبات الجامعات الأخرى

معدل الاستخدام	العدد	النسبة
يوميا	2	%1.4
مرة في الأسبوع على الأقل	9	%6.3
مرة في الشهر على الأقل	14	%9.8
نادرا	5	%3.5
لا أستخدمه	113	%79
المجموع	143	%100

- سابعا- كما هدفت الدراسة إلى تعرف الغرض من استخدام طلبة التخصص لمواقع المكتبات الجامعية.حيث طلب من أفراد العينة الإجابة عن السؤال السابع الذي نصه: « **ما الغرض من استخدامك لمواقع المكتبات الجامعية على الإنترنت؟** » وقد تم إشعار المستجيبين بإمكانية اختيار أكثر من غرض.

تشير نتائج الدراسة (الجدول 8) إلى أن (42%) من المستجيبين يستخدمون المواقع للحصول على معلومات لأغراض الدراسة، وأن (32.9%) منهم يستخدمونها لغرض البحث العلمي.كما أفاد ما نسبته (28.7%) منهم أنهم يستخدمونها للبحث عن كتب. ويظهر الجدول نسبا أقل للأغراض الأخرى.

الجدول (8)

توزيع المستجيبين حسب الغرض من الاستخدام (مرتبة تنازليا)

الغرض من الاستخدام	العدد	النسبة
لأغراض الدراسة	60	%42
للبحث العلمي	47	%32.9
للبحث عن كتب	41	%28.7
لمتابعة أخبار المكتبة وأنشطتها	25	%17.5
لاستخدام قواعد بيانات	23	%16.1
للثقافة العامة	22	%15.4
للتسلية والترفيه وقضاء وقت الفراغ	10	%07
لاستخدام روابط أخرى	7	%4.9
غير ذلك:	9	%6.3

- ثامنا- كما حاولت الدراسة التعرف إلى أي مشكلات أو معوقات قد تحد من استخدام المستجيبين لهذه المواقع، من خلال سؤال مفتوح، حيث تضمنت الاستبانة العبارة التي نصها: "يرجى ذكر أي مشكلات قد تكون واجهتها أثناء استخدامك لمواقع المكتبات الجامعية".

وقد أشار عدد منهم إلى أن هناك مجموعة من المشكلات التي واجهتهم عند استخدامهم لهذه المواقع.ويبين الجدول (9) أهم هذه المشكلات من وجهة نظر المستجيبين.وقد جاء في مقدمتها: "الحاجة إلى كلمة السر للحصول على المعلومات" بنسبة تزيد عن ثمانية في المائة من مجموع المستجيبين.

الجدول (9)

مشكلات واجهها المستجيبون عند استخدامهم لموقع المكتبة الجامعية (مرتبة تنازليا)

المشكلة	العدد	النسبة
الحاجة إلى كلمة السر للدخول إلى مصادر المعلومات	12	%8.4
عدم وجود قواعد بيانات باللغة العربية	7	%4.9
نقص في المهارات البحثية عند الطالب	6	%4.2
ضعف مهارات استخدام الحاسوب	5	%3.5
عدم إتقان الطالب للغة الإنجليزية	5	%3.5

- تاسعا– حاولت الدراسة التعرف إلى أثر متغيري الجنس والمستوى الدراسي على استخدام الطلبة لموقع مكتبة جامعتهم أو علاقتهما بهذا الاستخدام من خلال إجاباتهم عن السؤال التاسع الذي نصه: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معدل استخدام الطلبة لموقع مكتبة جامعتهم تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي**؟ "

ولأغراض التحليل الإحصائي تم دمج من يستخدمون موقع مكتبتهم بتكرارات: "يوميا" و"مرة في الأسبوع على الأقل" و"مرة في الشهر على الأقل" في فئة من "يستخدم"، وكان عددهم (70) بنسبة (49%)؛ كما تم دمج فئتي من يستخدمون الموقع بتكرار "نادرا" و"لا أستخدم" في فئة واحدة "لا يستخدم"، وكان عددهم (73) بنسبة (51%)، وذلك لكون مجموعة من يستخدمونه "نادرا" أقرب إلى عدم الاستخدام لطلبة هذا التخصص، الذين من المتوقع أن يكون استخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم مرة في الشهر على الأقل.

وللإجابة عن هذا السؤال أُستخرجت المتوسطات الحسابية وقيمة مربع كاي عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ويبين الجدول (10) نتيجة اختبار مربع كاي لمتغير جنس الطلبة واستخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم.وقد بلغت قيمة مربع كاي (2.586) وهي دون المستوى المطلوب، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات الطلبة لدرجة استخدامهم الموقع تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول (10)

نتيجة اختبار مربع كاي لمتغير جنس المستجيبين واستخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم

الجنس	التكـــرارات			درجات الحرية		
	يستخدم	لا يستخدم	المجموع		قيمة مربع كاي	الدلالة
ذكر	12	6	18	1	2.586	0.087
أنثى	58	67	125			
المجموع	70	73	143			

وبالنسبة لأثر متغير المستوى الدراسي أو علاقته بالاستخدام، ولأغراض التحليل الإحصائي أيضا، دُمج طلبة السنتين الأولى والثانية معا، وكذلك طلبة السنتين الثالثة والرابعة معا، بما يعني وجود مستويين دراسيين فقط.ويبين الجدول (11) نتيجة اختبار مربع كاي لمتغير المستوى الدراسي واستخدامهم لموقع مكتبة جا معتهم.

الجدول (11)

نتيجة اختبار مربع كاي لمتغير المستوى الدراسي للمستجيبين واستخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم

المستوى الدراسي	التكـــرارات			درجات الحرية		
	يستخدم	لا ستخدم	المجموع		قيمة مربع كاي	الدلالة
السنتان الأولى والثانية	37	32	69	1	1.165	0.181
السنتان الثالثة والرابعة	33	41	74			
المجموع	70	73	143			

وقد بلغت قيمة مربع كاي (1.165) وهي دون المستوى المطلوب، مما يعني أيضا عدم وجود دلالة إحصائية؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات الطلبة لدرجة استخدامهم الموقع تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

مناقشة النتائج:

حاولت هذه الدراسة التعرف إلى نسبة الطلبة الذين يستخدمون مواقع المكتبات الجامعية بشكل عام، وموقع مكتبة جامعتهم بشكل خاص.ويتطلب هذا الاستخدام معرفتهم بتوافر هذه المواقع، وفي مقدمتها موقع مكتبة جامعتهم.ولهذا كانت الدراسة معنية بالتعرف إلى درجة معرفتهم بتوافر هذا الموقع.وقد كشفت الدراسة عن وجود درجة معرفة عالية بنسبة (86.7%) عند هؤلاء الطلبة حول توافر موقع لمكتبة جامعتهم، كما يبينها الجدول (2) .ومع هذا تبقى نسبة (13.3%) لا يعرفون بوجود هذا الموقع.وقد يعزى ذلك إلى وجود نسبة من طلبة السنة الأولى الذين لم يعلموا بتوافره عند إجراء هذه الدراسة. ومع هذا، ولكون الطلبة من دارسي تخصص علم المكتبات والمعلومات، فإنه لمن الضرورة بمكان أن يعرفوا بوجود الموقع، حتى في بداية أول فصل سجلوا فيه، وعلى الأقل من خلال الجولة التعريفية بالمكتبة.ونظراً لقلة الدراسات ذات الصلة بطلبة التخصص، يمكن الإشارة إلى بعض الدراسات الأخرى في هذا الشأن، حيث تتفق نتيجة هذه الدراسة إلى حد ما مع نتيجة دراسة أمان (Aman, 2004) التي أفادت بأن (70%) من المستجيبين قد عرفوا بوجود موقع لمكتبة جامعتهم.

وبالنسبة لكيفية تعرف الطلبة على موقع مكتبة جامعتهم كانت أعلى نسبة (33.6%) لأولئك الذين عرفوا بوجود موقع لمكتبة جامعتهم من خلال المواد الدراسية.وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة القسمين يدرسون مساقات عديدة في مجالات الحوسبة والشبكات، مثل حوسبة المكتبات ومراكز المعلومات، والمكتبات الرقمية، وشبكات المعلومات، وقواعد البيانات، وتكنولوجيا المعلومات والإنترنت والنشر الإلكتروني.ولهذه المساقات علاقة بمواقع المكتبات واستخداماتها.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن (25.2%) من المستجيبين قد عرفوا بتوافر موقع لمكتبة جامعتهم من خلال بحثهم في الشبكة (باعتمادهم على أنفسهم) .كما عرف (16.1%) فقط بوجود الموقع عن طريق مكتبة الجامعة، وبنسب أقل للمصادر التي عرف المستجيبون عن طريقها بتوافر الموقع، كما يبينها الجدول (3) .كما حاولت الدراسة التعرف إلى نسبة من عرفوا بوجود الموقع من خلال طرق أخرى عدا عن تلك التي بينتها الاستبانة، وكانت نسبتهم (2.8%) فقط.وقد أشار بعض المستجيبين إلى أنهم قد علموا بتوافر موقع مكتبة

جامعتهم بأكثر من طريقة.وتظهر بيانات هذا الجدول أن أعداد المستجيبين ونسبهم المئوية كانت قليلة عند جميع المصادر أو الطرق التي كان من الممكن أن يعرف الطلبة بوجود الموقع من خلالها.وهذا يعني أن هناك حاجة لمزيد من توعية طلبة التخصص بتوافر موقع لمكتبة جامعتهم، وتعزيز اهتمامهم به.

وفيما يتعلق بالاستخدام، بينت الدراسة أن نسبة كبيرة منهم (77.6%) يستخدمون موقع مكتبة جامعتهم.وكانت نسبة فئات من يستخدمون الموقع يومياً، أو ومرة في الأسبوع على الأقل، أو ومرة في الشهر على الأقل (49%) ، بينما كانت نسبة من ندر استخدامهم لموقع مكتبة جامعتهم (28.7%) .وتشير هذه النتائج إلى أن ما يقارب نصف المستجيبين يستخدمون موقع مكتبة جامعتهم بتكرار مناسب لا يقل عن مرة في الشهر.ومع أن الدراسة الحالية ليست بدراسة مقارنة، إلا انه قد يكون من المفيد التعرف إلى ما توصلت إليه من نتائج قياساً بنتائج بعض من الدراسات ذات الصلة بنفس مجال هذه الدراسة.وبالتالي تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستين مماثلتين أجريتا على طلبة التخصص، وهما دراسة إسلام (Islam, 2013) ودراسة أوشاك (Uçak, 2007) ، حيث كان استخدام طلبة التخصص في هاتين الدراستين أقل بكثير من استخدامهم لموقعي مكتبتي الجامعتين في الدراسة الحالية، حتى في حال التخلي عن نادراً.وفي حال مقارنة نتيجة هذه الدراسة مع نتائج أخرى، يمكن ملاحظة تدني نسبة استخدام مواقع المكتبات الجامعية من قبل طلبة الجامعات بشكل عام.ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى نتائج دراسة خيرو (2008) ، حيث كان من بين نتائج دراسته، أن (77.7%) من عينة الدراسة لم يسبق لهم زيارة موقع المكتبة.وهي نسبة معكوسة تماما مع نتائج الدراسة الحالية.كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المركز التربوي المتخصص في البحوث التطبيقية (ECAR, 2007) التي أشارت إلى أن (94.7%) من عينة الدراسة يستخدمون موقع مكتبتهم الجامعية، بينما كانت نسبة المستخدمين في هذه الدراسة (77.6%) ، أي بفارق يصل إلى (17%) بين نسبتي المشاركين في الدراستين.ويمكن أن تعزى نسب الاستخدام المرتفعة في دراسة المركز إلى كونها أجريت في دولة متقدمة توظف تقنية المعلومات في التعليم بشكل كبير. ومع ذلك يرى الباحث أنه نظرا لكون الطلبة من تخصص علم المكتبات والمعلومات، كان من المفترض أن تكون نسبة المستخدمين لهذه المواقع أعلى من ذلك، وبتكرار أكثر.ويمكن أن يعزى سبب عدم استخدام حوالي (22،4%) من طلبة التخصص لهذين الموقعين إلى

مجموعة من العوامل منها أن نسبة من الطلبة لا يعرفون بوجود موقع لمكتبة جامعتهم، كما أن استخدام مثل هذه المواقع يأتي ضمن مساقات متقدمة نسبياً، لا يدرسها طلبة السنة الأولى ونسبة من طلبة السنة الثانية في العادة، هذا بالإضافة إلى بعض المشكلات التي بينها الطلبة، وستتم مناقشتها لاحقا.

أما بالنسبة لنتائج الدراسة ذات الصلة بالغرض من الاستخدام، تشير بيانات الجدول (8) إلى أن (42%) من المستجيبين قد استخدموا المواقع للحصول على معلومات لأغراض الدراسة وأن (32.9%) من المستجيبين قد استخدموها لغرض البحث العلمي.كما أفاد ما نسبته (28.7%) من المستجيبين أنهم استخدموها للبحث عن كتب، و (17.5%) استخدموها لمتابعة أخبار المكتبة وأنشطتها.ويظهر الجدول نسباً أقل للأغراض الأخرى. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كنمادي وكمبار (Kanamadi, & Kumbar, 2006) التي أشارت إلى أن (83.16%) يستخدمون الموقع لغرض البحث عن الكتب، وأن (78.95%) من الطلبة يستخدمونه لمعرفة الخدمات التي تقدمها المكتبة.كما تختلف مع نتائج دراسة مركز المكتبات المحوسبة على الخط المباشر (OCLC, 2002) التي بينت أن سبعة من كل عشرة طلبة يستخدمون موقع مكتبة الجامعة للواجبات الدراسية.ويمكن الإشارة إلى أن نسب استخدام المشاركين في هاتين الدراستين لأغراض الحصول على المعلومات من هذه المواقع كانت أعلى من نسب الطلبة في الدراسة الحالية، مع أن هؤلاء هم من طلبة التخصص.

ومع ذلك فإن النسب المئوية لمن قاموا باستخدام المواقع للأغراض الأساسية كالدراسة والبحث العلمي والبحث في قواعد البيانات والبحث عن كتب، كانت قليلة، ولم يصل أي منها إلى (50%) ، مما يعني أن هناك حاجة لتوعية الطلبة بأهميتها، وتشجيعهم على استخدامها.

كما حاولت الدراسة التعرف إلى المشكلات التي يواجهها الطلبة عند استخدامهم لمواقع المكتبات الجامعية من خلال سؤال مفتوح.وكانت نسب من أشاروا إلى بعض المشكلات قليلة.وجاء في مقدمة هذه المشكلات حاجة الطلبة إلى كلمة السر للدخول إلى مصادر المعلومات المتاحة من خلال هذه المواقع، خاصة في نصوصها الكاملة، حيث أشار ما نسبته (8.4%) إلى هذه المشكلة.وهي نسبة معقولة غالباً ما ترتبط باستخدام مواقع مكتبات جامعية أخرى تتطلب تقديم كلمة السر.وأشار ما يقارب الخمسة بالمائة

إلى مشكلة عدم وجود قواعد بيانات باللغة العربية، بينما لم يشر الطلبة إلى عدم توافر قواعد بيانات باللغة الإنجليزية، أو إلى صعوبة استخدامها.وكانت نسبة من واجهتهم مشكلة "النقص في المهارات المكتبية" نسبة (4.2%) ، وهي نسبة قليلة، مما يعني أن لدى المستجيبين كفايات بحثية تمكن غالبيتهم من استخدام مواقع المكتبات الجامعية.ويمكن الإشارة هنا إلى دراسة الشوابكة (2012) التي استنتجت سهولة بحث الطلبة في قواعد البيانات التربوية الإلكترونية على موقع مكتبة الجامعة الأردنية.وحاولت الدراسة التعرف إلى أي مشكلات أخرى واجهها المستجيبون عند استخدامهم لمواقع المكتبات الجامعية، إلا أن ما بينه بعض الطلبة من مشكلات أخرى كانت قليلة جدا، وبتكرارات أقل، وبنسب تقل عن الخمسة في المائة.

كما حاولت الدراسة الحالية التعرف إلى علاقة استخدام الطلبة لهذه المواقع بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن كلا الجنسين يعيشان البيئة التقنية نفسها، وأن أغراض استخدام المواقع متماثلة.

وفيما يتعلق بمتغير السنة الدراسية، كان من المتوقع أن يكون استخدام طلبة السنتين الثالثة والرابعة أعلى من استخدام طلبة السنتين الأولى والثانية وبدلالة إحصائية.إلا أن النتائج جاءت على غير المتوقع.وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Islam, 2013) التي توصلت إلى أن طلبة السنتين الأولى والثانية كانوا من أقلهم استخداماً للموقع، بينما كان استخدام طلبة السنتين الثالثة والرابعة أكثر استخداماً للموقع.

استنتاجات الدراسة:

بينت نتائج هذه الدراسة أن غالبية طلبة قسمي علم المكتبات والمعلومات في الجامعتين على علم بتوافر موقعين لمكتبتي الجامعتين.وجاء وعيهم بتوافر هذين الموقعين من خلال المواد الدراسية بالدرجة الأولى، ومن خلال بحثهم في شبكة الإنترنت بالدرجة الثانية، وعن طريق المكتبة بالدرجة الثالثة.كما توصلت الدراسة إلى أن غالبية المستجيبين يستخدمون هذين الموقعين، وأن ما يقارب نصفهم يستخدمون موقع مكتبة جامعتهم بتكرار يتراوح بين "يوميا" و "مرة في الشهر على الأقل".وكان استخدام الطلبة لمواقع المكتبات الجامعية الأخرى قليلاً.وكان من أهم أغراض استخدامهم لهذه المواقع،

الحصول على المعلومات للدراسة وللبحث العلمي والبحث عن الكتب.كما أشارت نتائج الاختبار الإحصائي إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكرار الاستخدام، وكل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. العمل على زيادة وعي الطلبة بتوافر موقع لمكتبتهم الجامعية، وتعريفهم بأهميته، وبما يتيحه من معلومات وخدمات، مما يعزز من استخدامهم له ولغيره من مواقع المكتبات.

2. التنسيق بين المكتبات الجامعية للقيام بإجراءات من شأنها التسهيل على الطلبة للدخول إلى قواعد البيانات المتاحة من خلال مواقع مكتبات جامعية أخرى.

3. العمل على زيادة قواعد المعلومات باللغة العربية في هذه المواقع.

4. القيام بدراسة أوسع تغطي استخدام الطلبة لمواقع المكتبات الجامعية في جميع أقسام علم المكتبات والمعلومات في الجامعات الأردنية.

5. أن تعمل مكتبتا الجامعتين على تكثيف الجهود لغرض تسويق موقعيهما على الشبكة.

6. أن يعزز أعضاء هيئة التدريس في القسمين من توظيفهم لمواقع المكتبات الجامعية في العملية التعليمية، مما سيزيد من استخدام الطلبة لهذه المواقع وللأغراض الأساسية، خاصة الدراسية والبحثية.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1. أبو الرب، عماد وحسن، ليلى رشيد، (2006) . إطار نموذج لتقويم جودة المواقع الإلكترونية، العربية 3000، (6) 4، 95-132.
2. الجامعة الأردنية (2011) مكتبة الجامعة الأردنية.

   متاح من خلال: http:// library. ju. edu. jo/ ، استرجع بتاريخ 10/ 6/ 2013.
3. جامعة البلقاء التطبيقية (2011) وحدة المكتبة المركزية. متاح من خلال:
http:// www. bau. edu. jo/ Departments/ library/ Default. aspx

   استرجع بتاريخ 11/ 6/ 2013.
4. حافظ، عبد الرشيد بن عبد العزيز (2004) مواقع المكتبات الجامعية السعودية على الانترنت علم الكتب، 25 (5-6)، 407-418. (الربيعان–الجماديان 1425هـ، مايو– يونيو/ يوليو– أغسطس 2004م) .
5. خليفة، محمود عبد الستار (2005) مواقع الإنترنت العربية في مجال المكتبات والمعلومات في الأدلة والبوابات العالمية. 4 ،Cybrarians Journal. متاح من خلال:
http:// www. journal. cybrarians. org/ index. php?option=com_ content&view=article&id=511.

   استرجع بتاريخ 10/ 6/ 2012.
6. خيرو، مازن (2008) استخدام موقع مكتبة الملك عبد الله بن عبد العزيز الجامعية بجامعة أم القرى من قبل الطلاب الجامعة. مجلة المكتبات والمعلومات العربية، 28 (3) ، 159-170.
7. دروزة، أفنان (2009) درجة استخدام طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية لشبكة الإنترنت. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، 23 (3) ، 805-835.
8. الزامل، منصور بن عبد الله (2006) واقع إفادة الجامعات العربية من خدمات المعلومات المقدمة عبر شبكة الإنترنت. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 11 (2) ، 23-47. (رجب– ذو الحجة 1426هـ، أغسطس 2005 يناير 2006.

9. السريحي، حسن عواد (2003) واقع المكتبات الجامعية السعودية على شبكة الانترنت، عالم الكتب، 24 (5-6) ، 406-421. (الربيعان –الجماديان 1424هجري، مايو– يونيو/ يوليو –أغسطس 2003) .

10. الشوابكة، يونس أحمد (2012) اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات: مساق "المكتبة ومهارات استخدامها" أنموذجا. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8 (4) ، 315-328.

11. العسيري، سعيد بن سعد (2004) دور المكتبات الجامعية العربية في نشر خدمات تعليم استخدام مصادر المعلومات وتقنياتها عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت"، مجلة المكتبات والمعلومات العربية، 24 (4) 5-24.

12. غريب، ماجدة عزت (2006) مواقع المكتبات الجامعية على شبكة الانترنت: دراسة مقارنة لمواقع بعض المكتبات العربية والغربية. Cybrarians Journal، 8 (مارس 2006) . متاح من خلال:

http:// www. cybrarians. info/ journal/ no8/ lib- sites. htm

استرجع بتاريخ 10/ 6/ 2012.

13. مسامح، صلاح أحمد (2001) تقويم المواقع التعليمية العربية على شبكة الإنترنت. في بحوث المؤتمر 11 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، نحو إستراتيجية عربية لدخول النتاج الفكري المكتوب باللغة العربية في الفضاء الإلكتروني، القاهرة 12-16/ 8/ 2001، ص 288-307.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Aman, M. (2004) Use of Malaysian academic library websites by university students. Information Development, 20 (1) , 67- 72. Abstract available at: http:// idv. sagepub. com/ cgi/ cntent/ abstract/ 20/ 1/ 67. Accessed 22/ 4/ 2007.*
2. *Augustine, Susan and Courtney Greene (2002) Discovering how students search a library web site: A usability case study, College & Research Libraries 63 (4) , 354–65.*
3. *Battleson, et. al, (2001) Usability testing of an academic library web site: a case study. The Journal of Academic Librarianship. 27 (3) , 188- 198.*

4. *Cohen, L. b. & Still, J. M. (1999) A comparison of research university and two- year college library web sites: content, functionality and form. College & Research Libraries, 60 (3) , 275- 289.*
5. *ECAR (2007) The medium is the message: 2007 ECAR study of undergraduate students and IT. http:// ericschnell blogspot. com/ 2007/ 9/ 2007- ecar- study- of- undergraduate. html. Accessed 06/ 12/ 2007.*
6. *Islam, Md. Maidul (2013) , «Measuring Dhaka University students' Internet use behavior of the Department of Information Science and Library Management» (2013) . Library Philosophy and Practice (e-journal) . Paper 920. Available at:*
7. *http:// digitalcommons. unl. edu/ libphilprac/ 920 Accessed 30/ 06/ 2013.*
8. *Kanamadi, S. , & Kumbar, B. D. (2006) . Web- based services expected from libraries: A case study of management institutes in Mumbai city. Webology, 3 (2) , Article 26. Available at: http:// www. webology. ir/ 2006/ v3n2/ a26. html. Accessed 13/ 4/ 2013.*
9. *Krueger, J. , Ray, R. L. , & Knight, L. (2004) . Applying web usability techniques to assess student. awareness of library web resources. Journal of Academic Librarianship, 30 (4) , 285- 293.*
10. *McGillis, Louise and Elaine G. Toms (2001) Usability of the academic library web site: Implications for design, College & Research Libraries, 62 (4) , 355–67;*
11. *OCLC (2002) OCLC white paper on the information habits of college students: How academic librarians can influence students' web based information choices. Available at: http:// web. mnstate. edu/ schwartz/ informationhabits. pdf. Accessed 20/ 4/ 2013.*
12. *Osorio, Nestor L. (2001) Web sites of science- engineering libraries: An analysis of content and design. Issues in Science and Technology Librarianship. Available at: http:// www. library. ucsb. edu/ istl/ 01-winter/ refereed. html. Accessed 20/ 5/ 2013.*
13. *Reitz, Joan M. (2013) ODLIS- Online Dictionary for Library and Information Science. Available at: http:// lu. com/ odlis_w. cfm. Accessed 20/ 5/ 2013.*
14. *Uçak, Nazan Özenç (2007) Perspective on internet use habits of students of the Department of Information Management, Hacettepe University, Ankara. The Journal of Academic Librarianship, 33 (6) , 697–707. Available at: http:// www. bby. hacettepe. edu. tr/ yayinlar/ dosyalar/ internet%20use%20habits. pdf Accessed 2/ 6/ 2013.*

15. *Whalen, Jan (2004) JRULM: A study of library web sites. Retrieved from: http:// rylibweb. man. ac. uk/ pubs/ libraries. html. Accessed 19/ 4/ 2007.*
16. *Wright, Carol A. (2004) The academic library as a gateway to the Internet: An analysis of the extent and nature of search engine access from academic library home pages. College & Research Libraries. 65 (4) , 276- 286.*

قضايا صوتية خلافية
في ضوء التحليل الصوتي الحاسوبي *

د. أحمد راغب أحمد محمود **

* تاريخ التسليم: 27/ 5/ 2014م، تاريخ القبول: 7/ 7/ 2014م.
** أستاذ اللغويات الحاسوبية المشارك/ الجامعة الإسلامية العالمية/ ماليزيا.

ملخص:

نشأ علم الأصوات العربي نتيجة طبيعية لاهتمام العلماء بالقرآن الكريم، ومحاولتهم ضبط طرق نطقه، وبيان الأسس والأساليب التي تأسست عليها لغة القرآن. لقد كان نزول القرآن الدافع الأساس لظهور العلوم العربية عامة وعلم الأصوات بصفة خاصة، ولقد أدت عناية القراء بضبط قراءة النص القرآني وتلاوته تلاوة صحيحة إلى نشأة الدرس الصوتي العربي.

ولا شكَّ في أن علم التجويد يعدّ مصدراً أصيلاً من مصادر الدراسة الصوتية العربية، وهذه نتيجة مبنية على أساس الإنجازات القيِّمة التي حقَّقها علماء التجويد في مجال الدراسة الصوتية، لا على أساس وفرة المصنفات في هذا العلم. بل لعلي لا أتجاوز الحدَّ إن زعمت أن ما وصل إليه علماء الأصوات حاليًا إنما هو تَتمَّة لما وصل إليه علماء العرب قديما ومن قبلهم علماء الهنود. لقد كانت جهود علماء العربية في دراسة الأصوات اللُّغوية من الإنجازات المتميزة في الدرس اللغوي، وقامت حولها دراسات ليست قليلة، ولكن أحدًا من المشتغلين بدراسة الأصوات العربية المحْدثين لم يلتفتْ إلى كتب التجويد التي تتضمن دراسة للأصوات اللغوية لا تقل أهميتها عن جهود علماء العربية.

وتتناول هذه الدراسة مجموعة من القضايا الصوتية الخلافية بين علماء اللغة المتقدمين واللغويين المعاصرين، فهي دراسة تجمع بين النظرية والتطبيق، وذلك من خلال الاتكاء على نتائج التحليل التقني لأصوات اللغة، إلا أن تلك الدراسة لم تكن منبتة الصلة عن جهود علماء العربية الذين قدموا وصفًا تفصيلا لأصوات اللغة العربية بغية الحفاظ على النطق العربي من اللحن أو التبديل وحفاظًا على نطق القرآن الكريم بصورة سليمة معيارية.

الكلمات المفتاحية: علم التشكيل الصوتي، الموجة الصوتية، منحنى التنغيم الأساسي، الصورة الطيفية.

Controversial Voices Issues under Light of the Computational Speech Analysis

Abstract:

Arabic phonology has emerged as a natural result of the scholars' interest in the Holy Qur'an, as they set rules for its correct pronunciation and showed the foundations on which the language of the Qur'an is based. The revelation of the Holy Qur'an was the main motive behind the emergence of Arabic sciences in general and phonology in particular. In fact, Arabic phonological studies came into existence as a result of the readers' interest in setting rules for the correct recitation of the Holy Qur'an.

The science of Tajweed (Recitation) is undoubtedly a genuine source of Arabic phonological studies. This is due to the invaluable achievements made by Tajweed scholars in phonological studies, and not due to numerous writings in this science. I would even go as far as to claim that what phonologists have achieved so far completes what has been achieved by Arab scholars in the past as well as their preceding Indian scholars. Arab scholars' endeavors to study linguistic sounds were among the outstanding achievements in linguistic studies on the basis of which a good number of studies have been established. However, none of modern Arab philologists has taken interest in Tajweed books which include studies on linguistic sounds. Such studies are as equally important as other studies in Arabic.

This study deals with a number of phonological issues that raised controversy between old and modern linguists. It combines both theory and application through reliance on the results of the technical analysis of sounds. Nonetheless, this study is not unrelated to the endeavors of Arab scholars who made a detailed description of Arabic sounds in order to keep Arabic pronunciation away from any alteration and to preserve the correct and standard pronunciation of the Holy Qur'an.

Keywords: *Arabic Phonology, wave form, Fundamental Frequency, spectrogram.*

قضايا صوتية خلافية في ضوء التحليل الصوتي الحاسوبي:

ذهب سيبويه إلى أنَّ الهمزة والقاف والطاء أصوات مجهورة، وذلك حين حصر الحروف المجهورة في تسعة عشر حرفًا هي «الهمزة والألف، والعين، والغين، والقاف، والجيم، والياء والضاد، واللام، والنون، والراء، والطاء، والدال، والزاي، والظاء، والذال، والباء، والميم، والواو. فذلك تسعة عشر حرفًا» [1] . وقد تبعه فيما ذهب إليه كل علماء اللغة الأقدمين الذين أتوا بعده، ولم يضيفوا جديداً إلى هذه المسألة سوى مزيد من الشرح والتحليل والاستدلال.

غير أن هذه الرؤية قد انقلبت رأساً على عقب فيما يخص وصف هذه الأصوات لدى علماء اللغة المحدثين، **الأمر الذي أدى إلى سؤالين مقتضاهما**:

- أولاً: إذا كان هذا الخلاف على هذا القدر من الوضوح فأي الفريقين قد أصاب الحقيقة في وصف هذه الأصوات وأيهما قد جانبه الصواب؟
- ثانياً: ما الأسباب الحقيقية التي أدت إلى هذا الاختلاف؟

وسأشرع في محاولة الإجابة عن هذين السؤالين على النحو الآتي:

أولاً ـ الطاء بين الجهر والهمس:

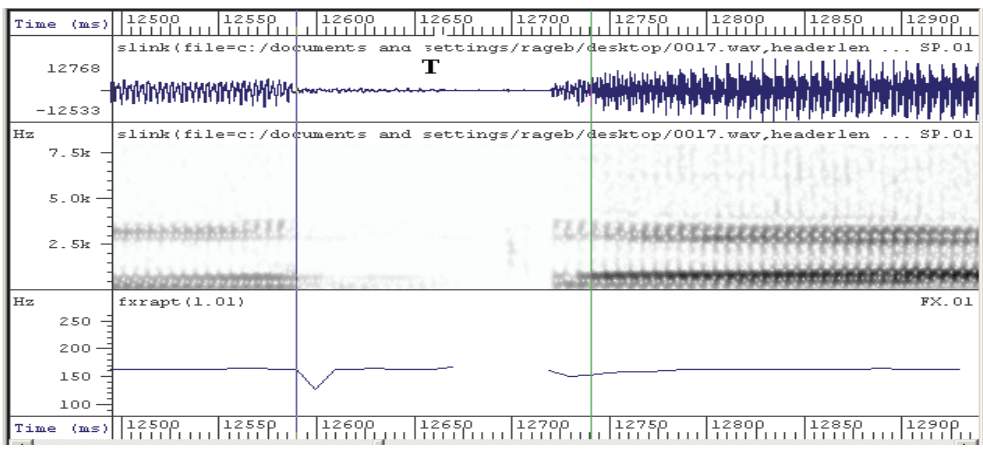
الطاء صوت مهموس في العربية المعاصرة، واعتبرها سيبويه مفخم الدال ورأى أنه «لولا الإطباق لصارت الطاء دالًا» [2] . وصوت الطاء، كما ينطق بها اليوم، يقابل صوت التاء في التفخيم والترقيق، وكلاهما صوت شديد مهموس، «ولا فرق بينهما إلا في أن مؤخرة اللسان ترتفع تجاه الطبق عند نطق الطاء، ولا ترتفع نحوه في نطق التاء» [3] .

وهكذا ينحصر الخلاف بين سيبويه والعلماء المحدثين في وصف الطاء بين الهمس والجهر، فقد عدها سيبويه من الأصوات المجهورة بينما أكد البحث الحديث على عدم اهتزاز الوترين الصوتيين أثناء النطق بها، وقد ذهب الكثير من المحدثين إلى اعتبار الطاء صوتًا مجهورًا في القديم وقد تحول إلى الهمس بفعل عامل التطوير، فالطاء «مهموسة اليوم، مجهورة عند القدماء، ونطق الطاء العتيق قد انمحى وتلاشى تمامًا» [4] .

بينما يحاول «شاده» رد هذا الاختلاف إلى الظواهر اللهجية أو الجغرافية فيقول: «سيبويه يعد من المجهورة الطاء والقاف. وفي لفظ عصرنا لا نصيب للأوتار الصوتية في إنتاجهما، ولكن ذلك لا يصح إلا عن لفظ المدارس (يقصد الفصحى الحالية) ، وأما اللهجات

فتخالفها مخالفة شديدة..... » [5] ، وهذا الرأي ربما لا يجد ما يدعمه إلا محاولة الإشادة بجهود علماء العرب القدامى.

والذي أميل إليه في هذه المسألة أنه إذا جاز لنا تقديم الأعذار لعلماء العربية السابقين الذين بذلوا وسعهم ولم يألوا جهدًا في حدود الإمكانات التي أتيحت لهم، إننا إذا كنا نقبل منهم شاكرين ما وصلوا إليه في هذه المسألة إلا أننا لا نستطيع أن نقبل بحال من الأحوال أن تبقى هذه المسألة مسألة خلافية في وقتنا الحالي، فيكفينا عرض صورة طيفية واحدة لتثبت بما لا يدع مجالًا للشك أن الطاء صوت انفجاري مهموس لا عمل للوترين الصوتيين في إنتاجه، غير أن هذا الصوت كباقي الأصوات الانفجارية يتكون من عمليتين صوتيتين متتاليتين؛ حيث يندفع الهواء من الصدر فتقف برهة أمام الوترين الصوتيين ثم ما يلبثان حتى ينفرجا ليحدث الصوت الانفجاري، شأنها في ذلك شأن القاف والكاف والتاء والدال والباء. وللتدليل على ذلك أعرض في ما يأتي صورة طيفية للطاء ثم أعقب بعدها بقراءتي لهذا الصوت على النحو الآتي:



الشكل [1]

صورة طيفية لجملة: (ويقطعون ما أمر الله به أن يوصل) ،
مع التركيز على صوت الطاء الانفجاري المهموس.

وهذه الصورة تعرض ثلاثة من مستويات التحليل الصوتي لصوت الطاء، ويظهر في المستوى الأعلى شكل الموجة (wave form) ويبدو جليًا أنها لصوت مهموس؛ حيث لا يوجد أثر للذبذبات التي تقترن دائمًا بالأصوات المجهورة، مثل الصوت التالي لها وهو صوت العين. أما المستوى الثاني فيعرض الصورة الاسبكتروجرام ويتضح فيه أيضًا خلو هذا الصوت من الذبذبات المجهورة، أما المستوى الأخير فهو المستوى الذي يحدد النغمة

الأساسية (Fundamental Frequency) ونلاحظ انقطاع الخط القاعدي لها وهو أمر ملازم للأصوات المهموسة فقط. وعليه فإن صوت الطاء صوت مهموس لا تظهر فيه من معالم الجهر شيء.

ثانياً ـ القاف مهموسة أم مجهورة؟ :

هو صوت لهوي شديد مهموس في العربية المعاصرة، أما سيبويه ومن تبعه من النحاة والقراء فقد ذهبوا إلى أنه صوت مجهور، ويستنتج الدكتور إبراهيم أنيس «من وصف القدامى لهذا الصوت أنه كان يشبه إلى حد كبير تلك القاف المجهورة التي نسمعها الآن بين القبائل العربية في السودان، وجنوب العراق، فهم ينطقون بها نطقًا يخالف نطقها في معظم اللهجات العربية الحديثة؛ إذ نسمعها منهم نوعا من الغين» (6) .

بينما ينحو الدكتور رمضان عبد التواب في هذه المسألة منحى التعدد اللهجي فيذكر أن «القبائل العربية لم تكن تنطق القاف بصورة موحدة، فها هو ابن دريد اللغوي يقول: «فأما بنو تميم، فإنهم يلحقون القاف بالكاف؛ فيقول: الكوم، يريد: القوم؛ فتكون القاف بين الكاف والقاف. وهذه لغة معروفة في بني تميم، قال الشاعر:

ولا أكـول لكـدر الكوم كـد نضجت ولا أكول لباب الـدار مكفول » (٧) (٨) .

ولنا أن نسأل: هل أخطأ سيبويه في وصف هذه الأصوات أم أن التطور اللغوي قد ألقى وقال كلمته في هذه المسألة باعتبار أن هذه الأصوات كانت تنطق مجهورة ثم حدث لها نوع من التطور اللغوي فتحولت إلى نظائرها المهموسة؟

والحق أنني لا أميل إلى هذا الرأي الأخير بأي حال من الأحوال، ودليلي على ذلك أن قراء القرآن وأئمة الأداء ما زالوا يقرأون القرآن بهذه الصورة التي لا تختلف عن العربية القديمة، وقد ورثوا هذا الأداء وتعلموه من مشايخهم عن طريق المشافهة والسماع.

ومن باب آخر فإن الزعم بالتطور اللغوي يؤدي إلى نتيجة مفادها أننا نقرأ القرآن الآن بطريقة متباينة في بعض الوجوه عن تلك الطريقة التي قرأه بها النبي صلى **الله** عليه وسلم وعلمها لأصحابه رضوان **الله** عليهم. وهذا الزعم محال؛ لأنه يخالف أصلًا إسلاميًا وهو حفظ **الله** تعالى للقرآن الكريم من اللحن أو التحريف.

أما الرأي الأول فإنه ينطوي هو الآخر على شيء من المجازفة، وبتأمل مفهوم سيبويه للجهر والهمس يتبين لنا أنه يختلف عن مفهومهما عند علماء العربية في العصر الحديث.

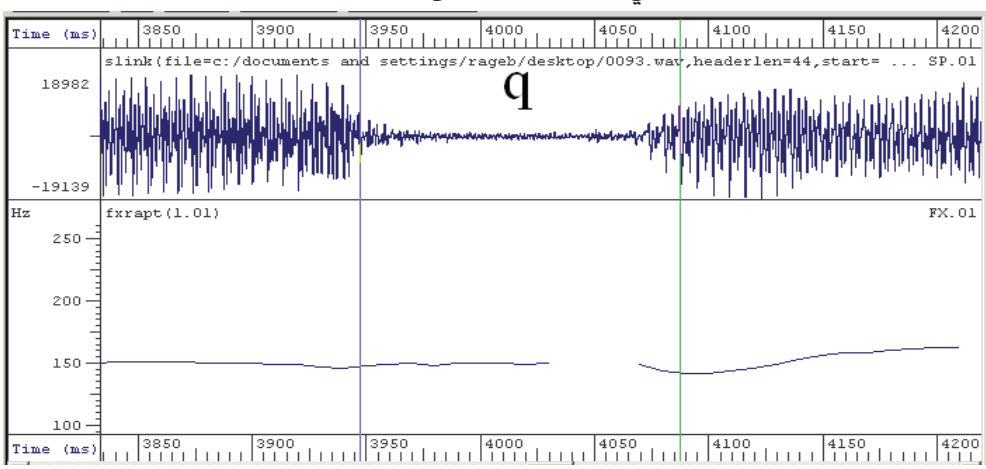
حيث يرى سيبويه أن «المجهور: حرف أشبع الاعتماد عليه، ويجري الصوت، فهذه حال المجهورة في الحلق والفم، إلا أن النون والميم قد يعتمد لهما في الفم والخياشيم

فتصير فيهما غنة، والدليل على ذلك أنك لو أمسكت بأنفك ثم تكلمت بهما لرأيت ذلك قد أخل بهما» (9).

فالجهر عند سيبويه صفة صوتية ترتبط بإشباع الاعتماد في موضعه، ومنع النفس أن يجري مع أداء الصوت المتصف بتلك الصفة حتى ينقضي الاعتماد عليه ويجري الصوت» (10). بينما الجهر عند علماء العربية المحدثين هو «صفة صوتية ترتبط بتذبذب الأوتار الصوتية حين النطق» (11).

أما مفهوم سيبويه عن الهمس فيتمثل في كونه»صفة صوتية تتعلق بإضعاف الاعتماد في موضعه بصورة تسمح بأن يجري النفس مع أداء الصوت المتصف به « (12). بينما يرتبط هذا المفهوم عند اللغويين المحدثين بعدم تذبذب الأوتار الصوتية أثناء القيام بالعملية النطقية. وربما يرجع الاعتماد المذكور في عبارات سيبويه إلى شدة الضغط في الحجاب الحاجز» (13).

وخلاصة الأمر أن اختلاف مفهوم الجهر والهمس بين سيبويه من ناحية وبين علماء الأصوات المحدثين من الناحية الأخرى هو الذي أدى إلى الاختلاف في تصنيف بعض الأصوات العربية وتوزيعها بين القسمين. ولكن كما سبق أن قلت أثناء تناولي لصوت الطاء فإنه لم يعد يحق لنا الاكتفاء بعرض هذا الخلاف أو ربما مجرد قبوله مع ما أتيح لنا من أجهزة تمكننا من إعطاء صورة حقيقية للجهر والهمس، وعليه فسوف أعرض الآن صورة طيفية للقاف متبعًا ذلك بقراءتي لتلك الصورة على هذا النحو:



الشكل [2]

صورة طيفية لجملة: (إذا تتلى عليه آياتنا قال أساطير الأولين) ،
مع التركيز على صوت القاف الانفجاري المهموس.

وتعرض هذه الصورة أيضًا ثلاثة من مستويات التحليل الصوتي لصوت القاف، ويظهر في المستوى الأعلى ال (wave form) بوضوح أنها لصوت مهموس؛ حيث لا يوجد أثر للذبذبات التي تقترن دائمًا بالأصوات المجهورة، مثل الصوت الآتي أو السابق لها وهو صوت الفتحة الطويلة. أما المستوى الثاني فيعرض الصورة الاسبكتروجرام، ويتضح فيه أيضًا خلو هذا الصوت من الذبذبات المجهورة، أما المستوى الأخير فهو النغمة الأساسية (Fundamental Frequency) ونلاحظ انقطاع الخط القاعدي لها، وهو أمر ملازم للأصوات المهموسة فقط. وعليه فإن صوت القاف صوت مهموس لا تظهر فيه معالم الجهر.

ثالثًا ـ بينيَّة الهمزة:

لقد اعتبرها سيبويه أولى الحروف المجهورة، وتبعه في ذلك علماء العربية القدامى على حين ذهب بعض المحدثين إلى أن الهمزة العربية صوت مهموس، وذهب فريق ثالث على رأسهم إبراهيم أنيس، و أحمد مختار عمر، وكما أكد كمال محمد بشر أن «نأخذ بالرأي الذي تبيناه وهو كونها صوتًا لا بالمجهور ولا بالمهموس» [14] ؛ ذلك أنه في حال نطق هذا الصوت «ينطبق الوتران انطباقا تاما فلا يسمح بمرور الهواء إلى الحلق مده هذا الانطباق، ومن ثم ينقطع النفس، ثم يحدث أن ينفرج هذان الوتران، فيخرج صوت انفجاري نتيجة لاندفاع الهواء الذي كان محبوسًا حال الانطباق التام، هذا الصوت هو همزة القطع. فهمزة القطع العربية إذن صوت صامت لا هو بالمهموس ولا بالمجهور» [15] .

وهذا هو ما أكده أحمد مختار عمر حين ذهب إلى أنه «قد يوضع الوتران في حالة غلق تام محكم يمنع تيار الهواء من تفريقهما، وهو وضع ينتج أصواتًا كثيرة غير لغوية، كما أنه وضع إنتاج «الوقفة الحنجرية» (الهمزة) » [16] . وذهب إلى تعليل ذلك بأنه «لا توجد أعضاء نطق مستعملة في إنتاج هذا الصوت، ولكن الأوتار الصوتية تقوم بدور هذه الأعضاء، لتنتج غلقا تامًا – وإن كان قصيرا – في مجرى تيار الهواء. وحيث إن الأوتار الصوتية نفسها هي المنتجة لهذا الصوت فلا معنى لوصفه بأنه مجهور أو مهموس أو موشوش» [17] .

رابعاً ـ إشكالية الضاد:

صوت الضاد في اللغة العربية صوت دار حوله جدل طويل، ولا تكاد تجد في كتب التجويد ولا في كتب الصوتيات العربية أكثر إثارة للجدل من حرف الضاد، ومن أجل ذلك سميت اللغة العربية بلغة الضاد، ولا تكاد تجد بين علماء التجويد خلافًا في غيره.

وهذه القضية قد أخذت أبعادًا كثيرة في وسط القراء على وجه الخصوص، فكل يذهب إلى سداد رأيه وتخطئة رأي مخالفه، مع احتجاج كلٍّ بتلقيه ذلك بالإسناد، فكلُّ فريق يكتب

تأييدًا لرأيه، وتسفيهًا لرأي مخالفه، وهذا في كتب المتأخرين على وجه الخصوص. وقد صُنف العديد من الكتب في هذا الموضوع، وهي تتبنى رأيًا واحدًا هو القول بأن النطق الصحيح للضاد هو كما يقرأه القراء المصريون الآن، كالشيخ عبد الباسط عبد الصمد، والشيخ محمود خليل الحصري، والشيخ محمد رفعت، رحمهم الله جميعًا، وكما يقرأ أئمة الحرمين في هذا الزمان– الشيخان سعود الشريم وعبد الرحمن السديس، والشيخ علي عبد الرحمن الحذيفي.

وإلى عهد قريب كانت المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في تتبع صوت الضاد لا تزال مخطوطة، ثم حقق غانم قدوري عددا كبيرا من هذه المصادر؛ وحمل على عاتقه عبء الكشف والتنقيب عن مكنونات الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، فانكشف للباحثين كثير من النصوص التي توضح رحلة صوت الضاد الحقيقية عبر الأجيال حتى وقتنا القريب.

وقد ذهب غانم قدوري الحمد إلى أن دراسة هذا الصوت لابد أن تنطلق من قاعدتين:

- الأولى: أن الأصل في القراءة الاتِّباع، فهو سنة متبعة يأخذها اللاحق عن السابق؛ لقول النبي صلى الله عليه وسلم: (اقرأوا كما عُلِّمتُم) .
- الثانية: أن أقدم وصف مكتوب للضاد وصل إلينا هو وصف إمام النحاة سيبويه في كتابه العظيم (الكتاب) ، وكل من جاء بعده ينقل عنه [18] .

ويمكن تلخيص ما ذكره سيبويه عن الضاد في النقطتين الآتيتين:

1. مخرج الضاد، ذكر سيبويه أنها تخرج «من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس» [19] .

فالضاد تميزت بمخرجها، فهي من حافة اللسان من أقصاها، مع ما يقابلها من الأضراس، وكان سيبويه قد ذكر الضاد قبل الجيم حين رتب الحروف، لكنه جعل مخرج الضاد بعد مخرج حروف وسط اللسان (ج ش ي) باتجاه طرف اللسان [20] .

2. صفات الضاد. وقد ذكر سيبويه أنها تتصف بالجهر، والرخاوة، والإطباق، والاستعلاء، والاستطالة [21] .

فالضاد التي وصفها سيبويه صوت رخو لا ينحبس النفس في مخرجه، مجهور يتذبذب الوتران الصوتيان عند النطق به، مطبق، مستعل، يتميز بالاستطالة.

وبعد ذكر سيبويه لمخرج الضاد وصفاتها ذهب إلى أن «كل حرف فيه زيادة صوت لا يدغم في ما هو أنقص صوتًا منه. وفي الضاد استطالة ليست لشيء من الحروف فلم يدغموها في شيء من الحروف المقاربة لها، إلا ما روي من إدغامها في الشين في قوله تعالى: (لبعض شأنهم) وسوغ ذلك ما في الشين من تفش يشبه الاستطالة يقربها من الضاد. ومن ثم أدغمت اللام والتاء والدال والطاء والثاء والذال والظاء في الضاد، ولم تدغم هي فيها» (22).

وعليه فإن الضاد بهذه الصفات التي ذكرها سيبويه صوت متفرد، ولهذا قال سيبويه: «لولا الإطباق لصارت الطاء دالًا، والصاد سينًا، والظاء ذالًا، ولخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس من موضعها شيء غيرها» (23).

وقد بقي ما كتبه سيبويه دستورا للعلماء الذين جاءوا بعده، وفي القرن الرابع الهجري بدأ الأمر يأخذ منحى آخر، حين بدأ الانحراف يظهر في النطق بالضاد وخاصة التباسها بصوت الظاء؛ مما جعل العلماء يكتبون الكتب في التفريق بين الضاد والظاء، وذلك بجمع الألفاظ التي تكتب بالضاد والتي تكتب بالظاء.

وقد قام رمضان عبد التواب بإحصاء المصنفات التي ألفت في التفريق بين الضاد والظاء في تحقيقه لكتاب: (زينة الفضلاء في الفرق بين الضاد والظاء) لأبي البركات الأنباري.

وهناك مؤلفات أخرى لعدد من العلماء تناولت الجانب الصوتي، فتحدثت عن خصائص صوت الضاد النطقية، والانحرافات التي تلحقه على ألسنة الناطقين، والأصوات التي يختلط بها أو يقترب منها، وكان لعلماء التجويد مشاركة واضحة فعالة في هذا الأمر، **ومن أهم هذه المصنفات**:

- ♦ رسالة (غاية المراد في إخراج الضاد) ، لابن النجار (870هـ) ، التي حققها طه محسن في مجلة المجمع العلمي العراقي في عدد ذي القعدة عام 1408هـ.
- ♦ ورسالة (بغية المرتاد لتصحيح الضاد) ، لابن غانم المقدسي (1004هـ) ، التي حققها محمد عبد الجبار المعيبد، ونشرها في مجلة المورد العراقية.
- ♦ ورسالة في كيفية الضاد لساجقلي زاده (1150هـ) . وقد طبعت بتحقيق حاتم الضامن.

وقد أكدت هذه الرسائل والمؤلفات حقيقتين:

- الأولى: أن هناك تغيرًا صوتيًا يحدث في نطق الضاد.

- الثانية: أن علماء التجويد كانوا مشغولين بتحديد ملامح ذلك التغير، وأنهم كانوا حريصين على التمسك بالصورة الأولى لنطق الضاد؛ مراعاة لهدف مصنفاتهم الأول وهو البعد عن اللحنين الجلي والخفي.

وقد أشار سيبويه إلى صوت وليد أسماه (الضاد الضعيفة) ، وهي أحد الحروف الفرعية غير المستحسنة لا في قراءة القرآن ولا في الشعر، (إلا أن الضاد الضعيفة تُتَكَّلَف من الجانب الأيمن، وإن شئت تكلفتها من الجانب الأيسر، وهو أخف؛ لأنها من حافة اللسان مطبقة؛ لأنك جمعت في الضاد تكلف الإطباق مع إزالته عن موضعه، وإنما جاز هذا فيها لأنك تحولها من اليسار إلى الموضع الذي في اليمين وهي أخف؛ لأنها من حافة اللسان وأنها تخالط مخرج غيرها بعد خروجها، فتستطيل حين تخالط حروف اللسان، فسهل تحويلها إلى الأيسر؛ لأنها تصير في حافة اللسان في الأيسر إلى مثل ما كانت في الأيمن، ثم تنسلُّ من الأيسر حتى تتصل بحروف اللسان، كما كانت كذلك في الأيمن) [24] .

وقد كان علماء اللغة والتجويد والتفسير على وعي تام بهذا التغير الطارئ على صوت الضاد، مع وعيهم بالخلط المفتعل الذي قد يحدث بين صوتي الضاد والظاء، وسوف أسرد بعضًا من كلامهم في الضاد لنعرف أن الانحراف في نطق هذا الحرف قديم.

قال مكي بن أبي طالب القيسي (ت 437هـ) : (ولا بد للقارئ من التحفظ بلفظ الضاد حيث وقعت، فهو أمر يُقَصِّرُ فيه أكثر من رأيت من القراء والأئمة... ومتى فَرَّطَ في ذلك أتى بلفظ الظاء أو بلفظ الذال فيكون مُبَدِّلًا وَمُغَيِّرًا، والضاد أصعب الحروف تكلفًا في المخرج، وأشدها صعوبة على اللافظ، فمتى لم يتكلف القارئ إخراجها على حقها أتى بغير لفظها، وأخل بقراءته) [25] .

وقال أبو عمرو الداني (ت 444هـ) عن نطق الضاد: (ومن آكد ما على القراء أن يخلصوه من حرف الظاء بإخراجه من موضعه، وإيفائه حقه من الاستطالة) [26] .

وقال ابن كثير (ت 774هـ) : «والصحيح من مذاهب العلماء أنه يُغتفر الإخلال بتحرير ما بين الضاد والظاء؛ لقرب مخرجهما وذلك لأن الضاد مخرجها... فلهذا اغتفر استعمال أحدهما مكان الآخر لمن لا يميز ذلك، وأما حديث: أنا أفصح مَنْ نطق بالضاد فلا أصل له»[27].

وقال عبد الوهاب القرطبي (461هـ) : (وأكثر القراء اليوم على إخراج الضاد من مخرج الظاء، ويجب أن تكون العناية بتحقيقها تامة؛ لأن إخراجها ظاءً تبديل) [28] .

وكان ابن الجزري (833هـ) قد حدد الأصوات التي يتحول إليها الضاد على ألسنة المعاصرين له فقال في النشر: (والضاد انفرد بالاستطالة، وليس في الحروف ما يعسر

على اللسان مثله، فإن ألسنة الناس فيه مختلفة، وقلَّ من يحسنه، فمنهم من يخرجه ظاءً. ومنهم من يمزجه بالذال. ومنهم من يجعله لامًا مفخمة. ومنهم من يُشِمُّه بالزاي. وكل ذلك لا يجوز) [29].

وقال ابن الجزري في التمهيد: (واعلم أن هذا الحرف ليس من الحروف حرف يعسر على اللسان غيره، والناس يتفاضلون في النطق به: فمنهم من يجعله ظاء مطلقًا... وهم أكثر الشاميين وبعض أهل المشرق. ومنهم من لا يوصلها إلى مخرجها، بل يخرجها دونه ممزوجة بالطاء المهملة، لا يقدرون على غير ذلك، وهم أكثر المصريين وبعض أهل المغرب. ومنهم من يخرجها لامًا مفخمة، وهم الزيالع ومن ضاهاهم) [30]. وفي بلاد الحمران جنوب مكة المكرمة يقلبونه لاماً غير مفخمة إلى اليوم فيقولون في البيض والقاضي (بيل والقالي).

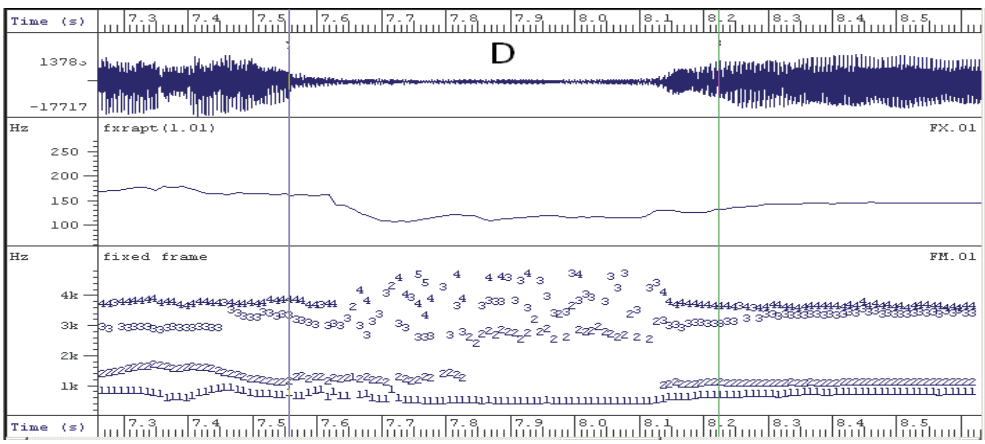
وقال الألوسي (ت 1270 هـ): «والفرق بين الضاد والظاء مخرجا أن الضاد مخرجها من أصل حافة اللسان وما يليها من الأضراس من يمين اللسان أو يساره ومنهم من يتمكن من إخراجها منهما والظاء مخرجها من طرف اللسان وأصول الثنايا العليا واختلفوا في إبدال أحدهما بالأخرى هل يمتنع وتفسد به الصلاة أم لا فقيل تفسد قياسا ونقله في المحيط البرهاني عن عامة المشايخ ونقله في الخلاصة عن أبي حنيفة ومحمد، وقيل: لا استحسانا ونقله فيها عن عامة المشايخ كأبي مطيع البلخي ومحمد بن سلمة وقال جمع أنه إذا أمكن الفرق بينهما فتعمد ذلك وكان مما لم يقرأ به كما هنا وغير المعنى فسدت صلاته وإلا فلا لعسر التمييز بينهما خصوصا على العجم وقد أسلم كثير منهم في الصدر الأول ولم ينقل حثهم على الفرق وتعليمه من الصحابة ولو كان لازماً لفعلوه ونُقل، وهذا هو الذي ينبغي أن يعوَّل عليه» [31].

وأرخ سالم السحيمي من المحدثين لهذا الخلط بين الصوتين فذكر أن «العرب كانت تفرق بين هذين الصوتين تفريقا واضحا في الرسم والنطق، وقد ظهر الفرق بينهما جليا في النقوش اليمنية التي كتبت بالخط المسند، وإنما سبب الخلط بينهما فساد اللغة، ولعل ذلك كانت نتيجة لاختلاط العرب بغيرهم من الأمم الأخرى، وقد وضح القاضي محمد بن نشوان في مختصره الذي ألفه في الفرق بين الضاد والظاء أن العرب كانت تميز بين هذين الصوتين تمييزا واضحا» [32].

ثم أكد أن «بين الضاد والظاء فرق واضحا في اللفظ والمخرج والخط، فأما اللفظ فصميم العرب لا يخلطون بعضهما ببعض ويميزون إحداهما عن الآخر، فلا يقع عندهم بينهما اشتباه، كما لا يشتبه سائر الحروف، حتى إن بعضهم يميل في نطق الضاد إلى شين

لقرب مخرج الشين من مخرج الضاد، وبعضهم يميل في نطق الظاء إلى الثاء لقرب مخرجها منها» (33).

وخلاصة الأمر أن علماء العربية والتجويديين وأهل التفسير كانوا على وعي تام بالمفارقة النطقية بين صوتي الضاد والظاء، وكلاهما له موقعه الخاص على خارطة الأصوات اللغوية العربية، غير أنني أرى أن الخلط قد نشأ عند بعض أهل الأداء نظرًا لمحاولتهم تطبيق صفة الاحتكاكية التي أكد عليها علماء العربية والتجويد والتفسير جميعًا جريًا وراء حديث سيبويه في وصفه لهذا الصوت، وإذا كنت قد ذكرت من قبل عدم قبولي لفكرة التطور اللغوي في الصوت القرآني فإنني سأعود وأؤكد أن صوت الضاد الذي نسمعه من أئمة القرآن في هذا العصر هو هو بنفس مخرجه وصفاته كما نطقه النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام منذ بداية نزول القرآن وحتى عصرنا هذا، إنه صوت شديد انفجاري غير لين أو احتكاكي، وسوف أختم حديثي حول هذه الإشكالية بعرض صورة طيفية لهذا الصوت المميز كما نطقه فضيلة الشيخ محمود خليل الحصري على هذا النحو:



الشكل [3]

صورة طيفية لصوت الضاد من كلمة (ولا الضالين)

من قوله تعالى: (صراط الذين أنعمت عليهم غير المغضوب عليهم ولا الضالين) ، سورة الفاتحة، الآية (٧) .

ويضع لنا الشكل السابق تحليلًا لصوت الضاد على ثلاثة مستويات، ففي المستوى الأول (form wav) لا نجد أثراً للذبذبات التي تصاحب الأصوات المجهورة الاحتكاكية، فيفي المستوى الثاني نلاحظ انخفاض خط منحنى التنغيم الأساسي (Fundamental Fre-quency) ، وظهوره على هيئة مقعرة، الأمر الذي يؤكد عدم احتكاكية هذا الصوت، بينما نجد في المستوى الثالث (formants) توزيعا عشوائيًا غير متتابع لقيم المعالم الأولى

والثانية والثالثة (f1. f2. f3) مما يدل على انتماء هذا الصوت إلى مجموعة الأصوات الشديدة الانفجارية وليست مجموعة الأصوات الرخوة. وعليه فإن صوت الضاد صوت شديد انفجاري وليس لينًا رخوا.

نتائج الدراسة:

1. أظهر التحليل الصوتي الحاسوبي لصوتي الطاء والقاف، عدم وجود ذبذبات وترية في المستوى الأعلى الذي يمثل شكل الموجة (wave form) ، في حين يوضح المستوى الثاني المتعلق بالصورة الطيفية (Spectrogram) خلو هذا الصوت من الذبذبات المجهورة، أما المستوى الأخير الذي يحدد النغمة الأساسية (Fundamental Frequency) فنلاحظ فيه انقطاع الخط القاعدي، وهو أمر ملازم للأصوات المهموسة. وعليه فإنهما صوتان مهموسان لا تظهر فيهما أية معالم من معالم الجهر.

2. إن اختلاف مفهوم الجهر والهمس بين سيبويه ومن تبعه من ناحية؛ وبين علماء الأصوات المحدثين من الناحية الأخرى هو الذي أدى إلى الاختلاف في تصنيف بعض الأصوات العربية وتوزيعها إلى أحد القسمين.

3. الهمزة صوت لا بالمجهور ولا بالمهموس؛ ذلك أنه في حال نطق هذا الصوت ينطبق الوتران انطباقاً تاماً؛ فلا يسمح بمرور الهواء إلى الحلق، ومن ثم ينقطع النفس، ثم يحدث أن ينفرج هذان الوتران، فيخرج صوت انفجاري نتيجة لاندفاع الهواء الذي كان محبوسًا حال الانطباق التام، فهمزة القطع العربية إذن صوت صامت لا هو بالمهموس ولا بالمجهور. حيث إنه لا توجد أعضاء نطق مستعملة في إنتاج هذا الصوت، ولكن الأوتار الصوتية تقوم بدور هذه الأعضاء، لتنتج غلقا تامًا – وإن كان قصيرا – في مجرى تيار الهواء. وحيث إن الأوتار الصوتية نفسها هي المنتجة لهذا الصوت فلا معنى لوصفه بأنه مجهور أو مهموس أو موشوش.

4. أما بالنسبة فيما يتعلق بالضاد فإنَّ الخلط بينه وبين الظاء قد نشأ عند بعض أهل الأداء نظرًا لمحاولتهم تطبيق صفة الاحتكاكية التي أكد عليها علماء العربية والتجويد والتفسير جميعًا؛ جريًا وراء حديث سيبويه في وصفه لهذا الصوت، غير أنني لا يمكنني قبول فكرة التطور اللغوي لهذا الصوت القرآني، وعليه فإنَّ صوت الضاد الذي نسمعه من أئمة القرآن في هذا العصر هو هو بنفس مخرجه وصفاته كما نطقه النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام، فهو صوت شديد انفجاري غير لين أو احتكاكي.

الهوامش:

1. سيبويه، الكتاب، تحقيق/ عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت 4/ 434.
2. سيبويه، الكتاب، 4/ 436.
3. عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة، ص: 75.
4. عبد التواب، رمضان، التطور النحوي، ص: 9.
5. عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة، ص75.
6. أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، 1971م، ص: 77.
7. ابن دريد، جمهرة اللغة، 1/ 5، وعلق كرنكو في الهامش بقوله: "معنى تغليظ القاف التلفظ بالكاف الفارسي... وهذا الشعر لأبي الأسود الدؤلي، ويروى لحاتم الطائي ولغيره"، وانظر النص كذلك في الصاحبي لابن فارس، ص: 36.
8. انظر: عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة، ص: 79.
9. سيبويه، الكتاب، 4/ 434.
10. فتيح، محمد، الأصوات العامة والأصوات العربية، دار الثقافة العربية، القاهرة، ص: 199.
11. فتيح، محمد، الأصوات العامة والأصوات العربية، ص: 198.
12. فتيح، محمد، الأصوات العامة والأصوات العربية، ص: 199.
13. أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص: 68.
14. بشر، كمال محمد، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، 2000م، ص: 175.
15. السابق، ص175.
16. السابق، ص128.
17. السابق، ص 129.
18. انظر: الحمد، غانم قدوري، أبحاث في علم التجويد، ص 146–159، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن.
19. سيبويه، الكتاب، 4/ 433.
20. انظر: سيبويه، الكتاب، 4/ 433.

21. السابق، نفس الصفحة.

22. لنظر: سيبويه، الكتاب 4/ 434، بتصرف.

23. سيبويه، الكتاب، 4/ 436.

24. سيبويه، الكتاب، 4/ 432.

25. القيسي، مكي بن أبي طالب، الرعاية في تجويد القراء وتحقيق لفظ التلاوة، ص: 158–159.

26. الداني، أبو عمرو بن سعيد، التحديد في الإتقان والتجويد، تحقيق غانم قدوري الحمد، مطبوعات جامعة بغداد، 1998م ص: 164.

27. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مكتبة السنة، 1/ 54.

28. القرطبي، عبد الوهاب، الموضح، 114.

29. ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، 1/ 219.

30. ابن الجزري، التمهيد في علم التجويد، 140–141.

31. الألوسي، روح المعاني 30/ 61.

32. سالم السحيمي، إبدال اللهجات العربية، ص 428.

33. السابق، ص: 429.

المصادر والمراجع:

1. أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، 1971م.
2. أيوب، عبد الرحمن: الكلام إنتاجه وتحليله، مطبوعات جامعة الكويت، 1994م.
3. بشر، كمال محمد: علم اللغة العام (الأصوات) ، ط2، دار غريب، 1971م.
4. بعبولة، سيد: البرهان في تجويد القرآن، ط2، مطبعة الإيمان 2002م.
5. التوني، مصطفى زكي: النون في اللغة العربية «دراسة لغوية في ضوء القرآن الكريم»، حوليات كلية الآداب جامعة الكويت، الحولية السابعة عشرة، 1417-1416هـ، 1996-1997م.
6. ابن الجزري، محمد بن محمد بن محمد: التمهيد في علم التجويد، ط1، القاهرة، 1908م،
7. ابن الجزري، محمد بن محمد بن محمد: متن الجزرية في معرفة تجويد الآيات القرآنية، مكتبة صبيح بالأزهر، 1956م.
8. ابن جني، أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، ط1، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، 1374هـ.
9. ابن جني، أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، ط1، دار القلم، دمشق، 1985م،
10. حسان، تمام: مناهج البحث في اللغة، ط2، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1394م، 1974م.
11. الحصري، محمود خليل: أحكام قراءة القرآن الكريم، ط1، مكتبة السنة، 2000م.
12. الحمد، غانم قدوري: أبحاث في علم التجويد، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن.
13. الداني، أبو عمرو بن سعيد: التحديد في الإتقان والتجويد، تحقيق غانم دوري الحمد، ط1، مطبوعات جامعة بغداد، 1998م.
14. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن: جمهرة اللغة، دار صادر بيروت، (طبعة بالأوفست) .
15. الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري: إعراب القرآن، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، مطبوعات الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1973م.
16. السعران، محمود: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار المعارف بمصر، 1962م.

17. أبو سكين، عبد الحميد محمد: دراسات في التجويد والأصوات اللغوية، مطبعة الأمانة، القاهرة، 1404هـ/ 1983م.

18. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر: الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط1، دار الجيل، بيروت.

19. السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله: شرح كتاب سيبويه، مخطوط بدار الكتب المصرية، رقم (528 نحو تيمور) .

20. االضالع، محمد صالح: التجويد القرآني «دراسة صوتية فيزيائية»، دار غريب 2002م.

21. ضوة، إبراهيم: محاضرات في اللغة العربية والحاسب، ط1، دار الثقافة العربية، 2000م.

22. العاني، سلمان حسن: فونولوجيا العربية، ترجمة ياسر الملاح، ط1، مطبوعات النادي الأدبي الثقافي بجدة، 1403هـ– 1983م.

23. عبد البَاقي، نعيم: قواعد تشكل النغَم في مُوسيقى القرآن، مجلة التراث العربي، النسخة الإلكترونية، العدد25، «أكتوبر»1986م.

24. ابن الطحان، أبو الإصبع السماتي الأشبيلي: مخارج الحروف وصفاتها، تحقيق محمد يعقوب تركستاني.

25. عمر، أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، 2000م.

26. الغامدي، منصور بن محمد: الصوتيات العربية، ط1، مكتبة التوبة، 2000م.

27. فتيح، محمد: الأصوات العامة والأصوات العربية، دار الثقافة العربية، القاهرة.

28. قدور، أحمد محمد: أصالة علم الأصوات عند الخليل من خلال مقدمة كتاب العين، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت– لبنان، 1419هـ/ 1998م.

29. القيسي، مكي بن أبي طالب: الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق أحمد حسن فرحات، دمشق، 1973م.

30. ليونز، جون: اللغة وعلم اللغة، ترجمة مصطفى زكي التوني، دار النهضة العربية، 1988م.

31. المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل أبو شامة: إبراز المعاني من حرز الأماني، تحقيق غانم قدوري الحمد.

32. ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم: لسان العرب، ، ط1، مطبعة بولاق.

33. الموسوي، مناف: علم الأصوات اللغوية، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1998م.

34. نصر، عطية قابل: غاية المريد في علم التجويد، ط 6، دار الحرمين للطباعة، القاهرة.

35. نصر، محمد مكي: نهاية القول المفيد في علم التجويد، مكتبة الحلبي، 1349هـ.

36. هلال، عبد الغفار حامد: أصوات اللغة العربية، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، 1988م.

37. الوعر، مازن: صلة التراث اللغوي العربي باللسانيات، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، النسخة الإلكترونية.

9. References should follow rules as follows:

   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.

   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.

10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.

11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 32 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a "CD" or "E-mail" accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive one copy of the Journal in which his paper is published.

GENERAL SUPERVISOR PROFESSOR

Younis Amro

President of the University

Journal Editorial Board

EDITOR - IN - CHIEF

Hasan A. Silwadi

Dean of Scientific Research & Graduate Studies

EDITORIAL BOARD

Yaser Al. Mallah
Ali Odeh
Zeiad Barakat
Islam Y. Amro
Insaf Abbas
Rushdi Al - Qawasmah
Atieh Musleh
Majid Sbeih

Journal of Al-Quds Open University
for Research & Studies

Vol. 1 - No. 36 - June 2015

ISSUED BY:

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Al-Quds Open University

ALL CORRESPONDENCE SHOULD BE ADDRESSED TO:

Editor - In - Chief

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Al-Quds Open University

Al-Masyoun- Ramallah\ Palestine

P.O. Box: 51800

Tel: +970 - 2 - 2984491

+970 - 2 - 2952508

Fax: +970 - 2 - 2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

sprgs@qou.edu

DESIGN & PRODUCTION:

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Al-Quds Open University

© 2015 Deanship of Scientific Research & Graduate Studies. All Rights Reserved.

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies