مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة
المجلد الخامس عشر - العدد الثاني
١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م

تفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز

د. سامية بنت هاشم المغربي _____3

الإدارة النَّبوِيَّة وأثرُها في بناء دولة الإسلام

د .المُعتَزّ بالله السَّعيد طه_____36

تسريد الذات بين الرواية والسيرة الروائية

أ.د.عبدالله شطاح _____64

التأمين من منظور اسلامي

د.سعد خليفة العبار_____85

أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى

د.عماد محمد عبد العزيز سمره_____120

أثر استخدم أسلوب التعلم المعكوس على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات

أمل محمد عبدالله البدو_____ 160

توظيف التراث الشعبي في القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية(مختارة نماذج في دراسة)

محمد سلطان الولماني_____191

تفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز

Activating the role of technology in differential Education

*** د. سامية بنت هاشم المغربي**

ملخص

تأسيساً على ما أكدته بعض الدراسات العلمية من ضرورة تبني فلسفة التعليم المتمايز في العملية التعليمية ودمج التكنولوجيا بصورة مؤثرة لما يمكن أن توفره من إمكانيات في هذا النوع من التعليم،والحاجة إلى استخدام مواصفات يمكن أن تحقق التمايز وتفتح فرص تعلم لجميع المتعلمين من خلال تقديم خبرات متنوعة من خلال تفعيل دور التكنولوجيا بحيث تصبح أكثر ملائمة لتلبية حاجات المتعلم؛ تتأكد الحاجة لوجود مواصفات معيارية علمية لتلك البرامج القائمة على التعليم المتمايز لتفعيل دور التكنولوجيا فيه.

وقد هدفت الدراسة إلى:بناء مواصفات معيارية وفق معايير (SECTION) لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتتمكن من بناء المواصفات المعيارية بالرجوع إلى الأدبيات المتخصصة والدراسات والبحوث العلمية. ولمعرفة رأي الخبراء فيها.

وتوصلت إلى: قائمة بمواصفات معيارية يمكن استخدامها لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز، تكونت من (7)مجالات ، و (35)مواصفة،ومناسبة المواصفات المعيارية من وجهة نظر الخبراء.

وقد أوصت بـ:الأخذ بقائمة المواصفات المعيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز، ومعايير (SECTION) من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم.والأخذ بإستراتيجية التعليم المتمايز في العملية التعليمية من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم، وتبني ذلك في كل عنصر من عناصر المنهج، وتغيير النظرة التقليدية للمتعلم إلى نظرة التمايز والقدرة على التعلم بطرق مختلفة. وتفعيل دور التكنولوجيا بشكل إيجابي في العملية التعليمية عامة وفي التعليم المتمايز خاصة؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية،إذ ليس الهدف استخدام التكنولوجيا بحد ذاتها وإنما تَبني التكنولوجيا المناسبة التي تخدم الأهداف التربوية المنشودة.

[البحث الفائز بالمركز الاول في مجال الدراسات التربوية بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم .]

* جامعة الامام محمد بن مسعود الاسلامية

***Dr. Samiah Hashim Almaghrabi**

Abstract

Based on what some scientific studies have verified, the need to adopt a philosophy of differential education in the educational process and the integration of technology in an effective way of what can be provided by the potentials in this type of education, and the need to use specifications that can produce differentiation and present learning opportunities for all learners by providing a variety of experiences through activating the role of technology in order to be become more appropriate to meet the needs of the learner; confirm the need for scientific standard specifications for these programmers'-based differential education to activate the role of technology in it. The study aimed to build standard specifications in accordance with the standards of (SECTION) to activate the role of technology in differential education.

The researcher applied the analytical descriptive method to be able to build standard specifications by reference to the specialized literature and scientific studies and researches to capture the opinion of experts.

The study recommended : adopting a list of standard specifications for activating the role of technology in differential education, and standards of (SECTION) by the authorities responsible for education , using the strategy of differential education in the educational process by the authorities responsible for education, adopting it in every component of the curriculum, changing the traditional view of a learner to a view of differentiation and ability to learn in different ways and activating the role of technology positively in the educational process in general and in differential education particularly in order to achieve the objectives of the educational process, as the objective is not to use the technology itself, but rather to adopt appropriate technology that serve the desired educational objectives.

*Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

مقدمة

في إطار الاهتمام بالتعليم نتيجة التغيرات والتطورات العالمية في جميع مناحي الحياة، ولكون التعليم هو الأداة الأساسية لمواجهة التحديات والعقبات،وفي ظل أبحاث الدماغ الحديثة التي أحدثت تغيراً في عالم التعلم حيث كشفت عن الكيفية التي يتعلم بها المتعلم، وأكدت على التركيز على المتعلم واستثمار إمكانياته وقدراته حيث أن المتعلمين هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع متقدم،باتت الحاجة ملحة إلى تعليم يراعي تنوع المتعلمين واختلافاتهم، فظهرت الدعوة إلى التعليم المتمايز لاستخدامه في العملية التعليمية، حيث تعد ممايزة التعليم استراتيجية تعليمية وطريقة تفكير في التعليم والتعلم تنادي بالبدء مع الأفراد من حيث هم،و تهدف إلى رفع مستوى جميع المتعلمين باستخدام أساليب تدريس تسمح بتنوع المهام والنتاجات التعليمية،وتفترض أن كل غرفة صف تحوي متعلمين مختلفين في قدراتهم الأكاديمية، وأنماط تعلمهم وخلفيتهم المعرفية وذكاءاتهم.

فقد أكدت دراسة إليز وآخرون(Ellis et al.,2007)[1] :أن هناك تقدمًا ملحوظًا في أداء الطلاب باستخدام التعليم المتمايز ،وأنه من الضروري تطبيق أفضل ممارسات التدريس لمقابلة الاحتياجات المختلفة للمتعلمين،وذكر زيتون (1428هـ)[2]: أن الفرد يتعلم بشكل أفضل إذا كان تعلمه وفق قدراته وميوله واحتياجاته،و توصلت دراسة الدجيلي وريو (Al-Dujaily&Ryu,2008)[3] إلى تأثير ممايزة التعليم في تصميم البرامج،وأن مراعاة ذلك ذو فائدة كبيرة لتقديم المزيد من المعرفة المتعمقة،وأن المتعلمين قادرون على أداء أفضل،إذا كان بالإمكان توظيف مواد تعليمية تتناسب مع نوع من السمات الخاصة بهم في عملية التعلم.

ونظراً لذلك يظهر دور التكنولوجيا، إذ يؤكد زيتون(1428هـ)[2]:"أن ثمة تغيرات يمكن أن تحدث في تعليمنا من جراء التكنولوجيا إذ أن الهدف منها رفع كفاءة عمليتي التعليم والتعلم وزيادة فاعليتهما،فسوف نتحول من التعليم التقليدي إلى التدريس المنظومي، ومن فلسفة التعليم التلقيني إلى التعليم البنائي،ومن تعليم يكون فيه المعلم والكتاب المصدرين الوحيدين للمعرفة إلى تعليم تتعدد فيه مصادر المعرفة.

كما أوصى مؤتمر التعلم الإلكتروني الثاني (1432هـ)[4]: بضرورة الإفادة من النظريات والأبحاث التي أجريت في مجال تصميم البرامج والتكنولوجيا لمعرفة أفضل أساليب التصميم واستراتيجيات التعلم وفقًا لطبيعة مادة التعلم وخصائص المستهدفين منها، وذلك لتحقيق أقصى استفادة من هذه التقنية،بحيث تكون مواكبة لمتطلبات عصر المعرفة.

ويكاد يتفق التربويون على أن الأساليب التقليدية لم تعد مجدية في إكساب المتعلمين الخبرات اللازمة والكافية التي يتطلبها القرن الحادي والعشرون،تلك الخبرات التي تستلزم استخداماً مكثفاً لأكبر عدد ممكن من الوسائل والموارد التكنولوجية المتاحة بهدف تحسين مستوى الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تأسيساً على ما أكدته بعض الدراسات العلمية من ضرورة تبني فلسفة التعليم المتمايز في العملية التعليمية ودمج التكنولوجيا بصورة مؤثرة لما يمكن أن توفره من إمكانيات في هذا النوع من التعليم، لتصميم البرامج التي تحقق التمايز وتفتح فرص تعلم لجميع المتعلمين من خلال تقديم خبرات متنوعة بحيث تصبح أكثر ملاءمة لتلبية حاجات المتعلم، تتأكد الحاجة لوجود مواصفات معيارية علمية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.

أسئلةالدراسة

تجيب الدراسة على السؤال التالي:

- ماالمواصفات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى مايلي:

- بناء قائمة بالمواصفات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.

أهمية الدراسة

1. الأهمية العلمية:

- استجابةً لما أوصت به الدراسات، والبحوث التربوية بأهمية تفعيل ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وذلك انطلاقًا من فاعليتها في تنمية المهارات المختلفة.
- تقديم إطار نظري يسهم في توظيف التكنولوجيا في التعليم المتمايز من خلال قائمة المواصفات المعيارية بصورة علمية سليمة.
- فتح مجالات أخرى للباحثين والباحثات لإجراء دراسات، تهدف إلى بناء برامج إثرائية قائمة على التعليم المتمايز وتوظيف التكنولوجيا، وقياس فاعليتها في تنمية متغيرات مختلفة، منها: التحصيل، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، وفي مراحل تعليمية مختلفة.

2. الأهمية العملية:

- قد تسهم هذه الدراسة بتزويد مخططي ومصممي المناهج الدراسية بقائمة مواصفات معيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز، وصولاً للتخطيط في ضوئها.
- قد تسهم هذه الدراسة بتزويد المعلمات والمعلمين بقائمة مواصفات معيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز للاسترشاد بها في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس.
- إفادة المسؤولين في وزارة التعليم بإدارة التدريب التربوي بقائمة مواصفات معيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز، وصولاً لبناء البرامج التدريبية في ضوئها لتدريب المعلمين والمعلمات.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على مايلي:

- بناء قائمة بالمواصفات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.
- معايير (SECTIONS) لاختيار التكنولوجيا الملائمة.

الإطار النظري

تتناول الباحثة في الإطار النظري عددًا من المباحث ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، حيث شملت هذه المباحث محورين رئيسين، هما: التعليم المتمايز من حيث المفهوم والنظرية والمبادئ والأهمية،والثاني:تكنولوجيا التعليم، من حيث المفهوم والنظرية والأهمية، ويمكن عرض هذه المحاور بإيجاز، فيما يلي:

المحور الأول: التعليم المتمايز

مفهوم التعليم المتمايز

يعرفها عطية (1430هـ)[5] بأنها: " استراتيجية تدريس تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم، وميولهم والكيفية التي يفضلونها في التعلم؛ للوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة ".

ويعرف عبيدات ،وأبو السميد (1428هـ)[6] التعليم المتمايز بأنه: " تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل. إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد، وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب. والنقطة الأساسية في هذه السياسة هي توقعات المعلمين من الطلاب، واتجاهات الطلاب نحو إمكاناتهم إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب".

وتعرفه هاشم (2009م)[7] بأنه: "ذلك التعليم الذي يأخذ بعين الاعتبار مجموعة كبيرة ومتنوعة من الطرق التي يتعلم الطلاب بها مع التنوع المتزايد من الطلاب في كل صف من خلال استجابة المعلم لاحتياجات الطلاب، وتوفير الفرص الملائمة للجميع للتعلم واعتماد موضوعات وأساليب وأنشطة شيقة مناسبة لكل أنواع التعلم والذكاءات ".

الخلفية النظرية للتعليم المتمايز

لا يختلف البشر من حيث إنسانيتهم، كلهم من آدم وآدم من تراب، إلا أنهم تفرقوا واختلفوا أممًا وشعوبًا وقبائل بحكم عوامل مختلقة، والاختلاف هو سنة الله في الأرض.

وقد أشار القرآن الكريم إلى ذلك الاختلاف في كثير من المواضع،منها قوله تعالى:

{ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ }[الروم : 22]

حيث ذكر الحافظ بن كثير عن ذلك الاختلاف في تفسيره (ت774هـ،ط1416 هـ)[8] قوله: " ولو توافق جماعة في صفة من جمال أو قبح لابد من فارق بين كل واحد منهم وبين الآخر".

كما ذكر العلامة السعدي سبب هذا الاختلاف في تفسيره (ت1376هـ ،ط1422هـ)[9] قوله" أنه من عنايته بعباده ورحمته بهم أن قدَر ذلك الاختلاف. لئلا يقع التشابه فيحصل الاضطراب ويفوت كثير من المقاصد والمطالب ".

وكان للسنة المطهرة نصيبٌ كبير من الاهتمام بذلك التمايز والاختلاف بين البشر حيث ظهر ذلك في أحاديث كثيرة ومواقف حية مع النبي ﷺ منها:

حديث أبي موسى الأشعريﷺ (ت 42هـ) أن رسول اللهﷺ قال :"إن الله خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض ، فجاء بنو آدم على قدر الأرض : جاء منهم الأحمر،والأبيض،والأسود، وبين ذلك، والسهل، والحزن، والخبيث، والطيب". رواه أبو داود في سننه[10].

فالناس مختلفون في ألوانهم، وطباعهم، وأخلاقهم مثل الأرض وبقاعها المختلفة.

و حديث عائشة رضي الله عنها(ت 59هـ) أنها قالت: أمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن ننزل الناس منازلهم ". رواه مسلم مقطوعًا[11] والبيهقي في شعب الإيمان[12].

وفي هذا إشارة واضحة إلى الاختلاف بين الناس في قدراتهم العقلية مما يوجب على من يقوم بتعليمهم أن يراعي ذلك التمايز والاختلاف.

وقد ذكر قاسم (2004م)[13] ما يبين تاريخ ذلك الاختلاف فيما يلي:

- الإنسان قد فطن منذ بداية وعيه بوجوده،إلى الاختلاف والتمايز الموجود بين الأفراد، فاهتم في مراحل تاريخه المختلفة بملاحظة ذلك.
- أقدم لحظات التعرف على ذلك الاختلاف كانت على يد فلاسفة اليونان الذين أدركوا وجوده وأهميته في بناء المجتمع وانتظام مسيرة الحياة.
- فطن كثير من مفكري العرب المسلمين إلى ذلك التمايز وقسموا الناس بالنسبة لأية صفة من الصفات إلى ثلاثة مستويات الأعلى،الأوسط،الأدنى. ومن مقولاتهم في ذلك،ما قاله الأصمعي (ت 217هـ):"لن يزال الناس بخير ماتباينوا،فإذا تساووا هلكوا".
- أما أبوعلي بن مسكويه (ت 421هـ) فيقسم الناس إلى أهل الخير، وأهل الشر والمتوسطين. ويشير إلى الفروق بين الجماعات بقوله "يتفاضل الناس بين أممهم، أمم لاتتميز عن القرود إلا بمرتبة يسيرة، وأمم تتزايد فيها قوة التمييز والفهم إلى أن يصيروا وسط الأقاليم فيحدث فيهم الذكاء وسرعة الفهم والقبول".
- انصب الاهتمام بالاختلاف والتمايز على الخصائص التي يختلف فيها الأفراد عن بعضهم البعض وكذلك الجماعات. وكان هذا الاهتمام لايعدو أن يكون تأملات فلسفية نظرية. أما التفكير العلمي فيه فقد تأخر نسبيًا نظرًا لتأخر حركة القياس النفسي ذاتها.
- دلت الدراسات النفسية على أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في اللون والشكل، والحجم، وكذلك في المزاج والذكاء، والخلق والاستعدادات الخاصة،وكل فرد له نمطه الخاص من الصفات الجسمية، والقدرات العقلية والسمات الخلقية، والاجتماعية.

مما سبق تناوله عن تمايز البشر وتباينهم، تتأكد الحاجة لوجود استراتيجية تدريس تدعم ذلك التمايز بين المتعلمين آخذة بعين الاعتبار خصائصهم وقدراتهم، ومواهبهم، وميولهم وأنماط تعلمهم في العملية التعليمية ثم تمايز بينهم بطريقة منظمة ومرنة تبدأ من حيث هم وتساعدهم في تحقيق أقصى درجات النمو بشكل متكامل وفق احتياجاتهم.

المبادئ الأساسية للتعليم المتمايز

يذكر هال وآخرون (Hall,Strang,et al,2009)[14] أن المبدأ الرئيس للتعليم المتمايز يقوم على أن التعلم هو لجميع الطلاب، بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم. وهو يفترض أن كل غرفة صف تحوي طلابًا مختلفين في قدراتهم الأكاديمية وأنماط التعلم، وشخصياتهم، واهتماماتهم، وخلفيتهم المعرفية، وتجاربهم ودرجات التحفيز للتعلم لديهم.

وافترض هوارد جاردنر (Howard Gardner,2005)[15] أن الخطأ الأكبر الذي وقع فيه المربون في القرون الماضية بالنسبة للتعليم هو أنهم عاملوا جميع الطلاب وكأنهم أشكال متنوعة لنفس الفرد،وبالتالي شعورهم بأنهم على حق في تعليم جميع الطلاب نفس الموضوعات وبنفس الطرق.

ويلخص توملينسون (1426هـ)[16] المبادئ الأساسية للتعليم المتمايز فيما يلي:

- أهداف الصف المتمايز هي تحقيق النمو الأقصى وتحقيق النجاح لكل طالب.
- يعدل المعلم المحتوى،العملية،الناتج استجابة لاستعداد الطالب وميله وأسلوبه التعلمي.
- لدى المعلم فكرة واضحة بشأن ماهو مهم في المادة الدراسية.
- يعرف المعلم الفروق بين الطلاب، ويقدرها ويبني عليها.
- التقويم والتعليم شيئان متلازمان،فالمعلمون يجرون تقويمًا مستمرًا لاستعداد الطلاب،واهتماماتهم وأسلوبهم التعلمي بهدف ملائمة المهمة مع احتياج الطلاب.
- يشارك جميع الطلاب في أنشطة سهلة الاستخدام باعثة على الاحترام بشكل متساوٍ من حيث إن كل نشاط لايبدو مفضلاً على أي نشاط آخر.
- الطلاب والمعلمون متعاونون في التعلم.
- المرونة هي السمة المميزة للصف المتمايز.
- الاستعداد يرتبط بكفاية معينة في وقت معين ولا يعني بيانًا عن قدرة الطالب.

مجالات التمايز في التعليم

بين عطية(1430هـ)[5]، وعبيدات وأبو السميد(1428هـ)[6] أن التمايز يمكن أن يتم في أي مجال من مجالات التعليم كما يلي:

- مجال الأهداف: يمكن أن يضع المعلم أهدافًا متمايزة للطلبة، بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض الطلاب، وبأهداف تحليلية لدى آخرين وفي هذا مراعاة للفروق الفردية حسب مستوياتهم العقلية.
- مجال الأساليب: استخدام التمايز بين أساليب التدريس يعد جوهر نظام التعليم المتمايز إذ يمكن للمعلم أن يكلف الطلاب بمهمات وأنشطة مختلفة فهناك من يتعلم ذاتيًا،وهناك من يتعلم في مشروعات،وهناك من يتعلم بحل المشكلات، وهناك من يتعلم بالممارسة والأداء العملي،وهناك من يتعلم بالمناقشة والحوار .
- مجال المخرجات: كأن يكتفي بمخرجات محدودة يحققها بعض الطلاب، في حين يطلب من آخرين مخرجات أخرى أكثر عمقًا.

- مجال مصادر التعلم: مصادر التعلم عديدة،ولكن المتعلمين لا ينجذبون إليها ولا يتفاعلون معها بدرجة واحدة؛ لذلك يمكن استخدام التمايز في هذا العنصر من عناصر التدريس عن طريق إغناء بيئة التعلم بمصادر تعلم متنوعة وتنظيمها بطريقة توفر أفضل مستوى من الجذب للمتعلمين.

إن المجالات السابقة من التعليم المتمايز يمكن تحقيقها جميعها، ولكن الاكتفاء بالتمايز في الأهداف لا يحقق الغرض؛ لأن الهدف من التعليم المتمايز تقديم تعليم لكل الطلاب. ويمكن تحقيق هذا التعليم إذا تم استغلال تمثيلات الطلاب وإمكاناتهم،واستغلال مجالات قوتهم لتدعيم مجالات ضعفهم .

و يرى توملينسون (1426هـ)[16] ثلاثة مجالات أساسية في المنهاج يحتاج المعلمون لأن يربطوا بينها لضمان حدوث تعليم متمايز وهي: المحتوى،العملية،والناتج.

- المحتوى: هو مايجب أن يعرفه الطالب (حقائق)، ومايفهمه (مبادئ ومفاهيم)، ومايجب أن يكون قادرًا على عمله (مهارات) وذلك كنتيجة لجزء من مادة تعلمها (درس،تجربة تعلمية،وحدة دراسية).
- العملية: هي فرصة الطلاب في أن يفهموا المحتوى، فإذا اكتفينا فقط بتعليم الطلاب شيئًا ما، ثم طلبنا منهم أن يعيدوه لنا، فإنهم من غير المرجح أن يدمجوه في أطر ما يعرفونه . يجب على الطلاب أن يعالجوا الأفكار؛ كي تصبح جزءًا من ملكيتهم.
- الناتج: فهو الوسيلة التي يظهر الطالب من خلالها ما فهمه وما يستطيع أن يعمله كنتيجة لجزء مهم تعلمه.

أشكال التعليم المتمايز

حدد عبيدات،و أبو السميد (1428هـ)[6] أشكال التعليم المتمايز فيما يلي:

التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة

وتعني أن يقدم المعلم درسه وفق تفضيلات الطلاب وذكاءاتهم المتنوعة. وذلك حسب نظرية هوارد جاردنر في الذكاءات المتعددة التي تؤكد أن كل فرد يمكنه أن يتعلم وأن يبتكر إذا ماتم تحديد نواحي القوة عنده ونواحي الضعف و تقول بأن كل إنسان يمتلك ثمانية أنواع من الذكاء يكون متفوقًا في بعضها أكثر من البعض الآخر،إذ لم يعد مقبولاً من أحد أن يقول أن فلانًا من الناس لايستطيع أن يتعلم أو أنه ضعيف الذكاء.

التدريس وفق أنماط المتعلمين

لقد لفتت قضية الاختلافات في أنماط تعلم الطلاب أنظار التربويين بشكل واضح منذ العقد الماضي،حيث تشير معظم الأبحاث التربوية ، والنفسية إلى وجود فروق جمة بين أنماط تعلم الطلاب.

وقد جاء في قطامي وآخرون(1421هـ)[17] أن: النمط تركيب افتراضي يساعد على شرح عملية التعليم والتعلم، ويستعمل الباحثون كلمة نمط لتشير إلى النوعية الشاملة في سلوك الفرد،وتعتمد على التزام الفرد بفرديته في التعليم وتطوير استقلالية المتعلم.

كما تعددت التصورات التي تناولت تصنيف أنماط التعلم (أنماط التعلم)؛ نتيجة اختلاف الاتجاهات النظرية في مجال علم النفس المعرفي بصورة عامة، وفي مجال أنماط التعلم بصورة خاصة،وتناولت العديد من النظريات أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب،والتراث السيكولوجي يزخر بالعديد من النماذج التي تناولت أنماط التعلم منها: ماذكره سليفر وسترونج وبيريني

(1430هـ)[18] عن كارل جنك (Karel Gank,1923) الذي اكتشف أن الطريقة التي يعالج بها الناس ويُقَومون وفقها المعلومات تظهر في أنماط متمايزة ومحددة من الشخصية. ويرى أن الاختلاف البشري في الأنماط يقوم على وظيفتين أساسيتين هما :

- الإدراك (كيف نستوعب المعلومات).
- الحكم (كيف نعالج المعلومات المستوعبة).

ويمكننا أن ندرك أو نستوعب المعلومات بطريقتين: بصورة ملموسة عبر الإحساس، أو بصورة تجريدية عبر البديهة، أو الحدس. كذلك يمكننا أن نحكم على المعلومات أو نعالجها بطريقتين فإما أن يتم ذلك عبر التفكير أو عبر الشعور الشخصي.

وقد قسم كارل جنك المتعلمين حسب أسلوب إدراكهم،ومعالجتهم للمعلومات إلى أربعة أنماط تسودهم الأساليب التالية كما جاء في سرايا (2007م)[19]:

- المتعلم ذو الأسلوب الشعوري: يفترض المتعلم أن ما يشعر به يدله على قيمة الشيء، يقوم المتعلم وفق هذا النمط، بتقييم إنجازاته وما يحققه وفقًا لانفعالاته،لا وفق منطق عقلاني.
- المتعلم ذو الأسلوب التفكيري: يعتقد أن التفكير يساعد على تمييز معاني الأشياء، عقلاني،ينشغل بالتفكير الموجه،وينظم ما يحدث له،وما يدركه في فئات عقلية.
- المتعلم ذو الأسلوب الحسي: الأحاسيس تثبت ماهية الشيء، يدرك المتعلم الحسي بطريقة واعية، لكنه لا يحدد قيمة لما يحس به، لا يصنف الأشياء في فئات مثل النمط المفكر، وبدلاً من ذلك هو واعٍ،ولكن يسمح للأحاسيس بأن تحدث بدون فرض أي ضبط.
- المتعلم ذو الأسلوب الحدسي: ويشير الحدس إلى الاحتمالات التي تأخذها الأشياء، يفرض المتعلم الأسلوب الحدسي الضبط على المدركات بطريقة واعية،يفهم الحدسيون ما يرون وما يشعرون به بطريقة كلية متكاملة.

وإذا احتضنت استراتيجيات التدريس تلك الأنماط للمتعلمين فإنها تستثير كل المتعلمين من خلال مخاطبة أنماطهم المفضلة وسوف تساعدهم على النمو بتحديهم للعمل وفق أنماط يمكن أن يتحاشوها في العادة.

وقد ظهر نوعان من الأساليب التي هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم لدى المتعلمين كما ذكرها الناشف (1423هـ)[20]وهما:

- استخدام استفتاءات رأي الطلاب،إذ يطلب منهم تعريف أنفسهم وأساليب تعلمهم وفي هذه الحالة قد يعجز الأطفال عن القيام بذلك لعدم القدرة على ملاحظة سلوكهم.
- دراسة نمط الاستعداد– المعالجة–التفاعل، والذي يتطلب ملاحظة أداءات الأطفال في الصفوف اعتمادًا على الخبرة والملاحظة،والانعكاسات التي يتم التوصل إليها، إذ يمكن تحديد المتغيرات من خلال ذلك؛ لذا فإن مقاييس وقوائم أساليب التعلم وأساليب التفكير تقوم على الملاحظة المباشرة والخبرة .وتتم تغذيتها وإثراؤها بالمناقشة المستمرة مع المتعلمين.

التعليم التعاوني: يشير عطية (1430هـ)[5] ، وشبر،وجامل وعبد الباقي (1431هـ)[21] إلى أن التعلم التعاوني بسيط في معناه بليغ في مؤداه فهو عبارة عن إحدى استراتيجيات التدريس التي تقوم على أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة طلاب من مستويات مختلفة، يتراوح عددهم عادة من(4–6) طلاب يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلم متنوعة لتحقيق هدف مشترك يعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية.

ويمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليمًا متمايزًا إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات الطلاب وتمثيلاتهم المفضلة. وهو يعد من أهم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتكيف الطلاب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث تشير الدراسات أن أهم عنصر في فشل الأفراد في أداء وظائفهم لا يرجع إلى نقص في قدراتهم ومهاراتهم العلمية، بل يرجع إلى النقص في مهاراتهم التعاونية والتواصلية والاجتماعية.

وقد أضافت هاشم (2009م)[7] أشكالاً أخرى للتعليم المتمايز يمكن ذكرها فيما يلي:

- التعليم الجماعي والتعليم الانتقائي.
- التدريس باستخدام المخططات (الخرائط) المعرفية والذهنية.
- استراتيجية التعليم المدمج.

خطوات التعليم المتمايز

تذكر هاشم (2009م)[7] خطوات التعليم المتمايز كما يلي:

- يحدد المعلم المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولاً الإجابة عن السؤالين.
  - –ماذا يعرف كل طالب ؟
  - –ماذا يحتاج كل طالب ؟
- إنه بذلك يحدد أهداف الدرس، ويحدد المخرجات المتوقعة، كما يحدد معايير تقييم مدى تحقق الأهداف.
- يختار المعلم استراتيجيات التدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلبته والتعديلات التي يضعها؛ لجعل الاستراتيجيات تلائم هذا التنوع.
- يحدد المهام التي سيقوم بها الطالب لتحقيق أهداف التعلم.

في حين يفصل عبيدات وأبو السميد (1428هـ)[6] ، وعطية (1430هـ)[5] خطوات استراتيجية التعليم المتمايز فيما يلي:

- المرحلة الاستطلاعية التقويمية لمعرفة المستويات المعرفية لدى المتعلمين وقدراتهم، ومواهبهم،وخصائصهم،وأسلوب تعلمهم. حيث يؤكد توملينسون (1426هـ)[16] أن نقطة البدء في استراتيجية التعليم المتمايز هي: تقويم قدرات كل طالب؛ لتكون أساسًا لتعليمه ثم تقويم التعليم برمته،أهدافه وأساليبه ومصادره؛ ليُحكم هل تلقى الطالب ما يلائمه من تعليم.
- تحديد أهداف التعلم وتكون واحدة لجميع المتعلمين.
- تصنيف المتعلمين في مجموعات صغيرة في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية.
- اختيار مصادر التعلم الملائمة لكل مجموعة والأدوات والوسائل اللازمة للتعلم.

- تنظيم بيئة التعلم بطريقة تلائم متطلبات كل مجموعة.
- اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة وتوزيعها بين المجموعات في ضوء ملاءمتها للمجموعات.
- تحديد الأنشطة الإثرائية التي تكلف بها كل مجموعة.
- وضع خطة لتنفيذ الدرس في ضوء معطيات الخطوات السابقة.
- تنفيذ الخطة التي تم وضعها.
- إجراء عملية التقويم من خلال قياس مخرجات التعليم والتأكد من تحقيق أهداف الدرس.

الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم المتمايز

تظهر لدى عبيدات وأبو السميد (1428هـ)[6] الاختلافات بين التعليم المتمايز والتعليم التقليدي في أن التعليم المتمايز يسعى إلى تحقيق أهداف واحدة بأنشطة وأساليب وكيفيات وأدوات متنوعة، يستجيب كل منها لنوعية معينة من المتعلمين، بينما التعليم التقليدي يسعى إلى تحقيق مخرجات واحدة بأنشطة تعليم وأساليب واحدة تستخدم مع جميع المتعلمين.

وقد قارنت هاشم (2009م)[7] بين التعليم التقليدي والتعليم المتمايز في جدول(1) التالي:

جدول 1 : مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم المتمايز

العناصر	التعليم التقليدي	التعليم المتمايز
الفروق بين الطلاب	الفروق بين الطلاب تغطى أو تعالج عندما تصير مشكلة.	الأساس تلبية احتياجات الطالب المختلفة والمتنوعة. والفروق بين الطلاب تدرس كأساس للتخطيط.
عملية التقييم	يتم التقييم في نهاية الوحدة ، الأسبوع ، السنة ، الخ.	التقييم عملية متفاعلة مع التدريس تحدث في كل الأوقات والأشكال .
طرق التعلم/ اهتمامات الطلاب	نادرًا ما تأخذ أي حيز في إعداد الدروس.	تأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم المتنوعة واهتمامات الطلاب.
أسلوب التعليم في الصف	مركزية الأستاذ – كل الصف يقوم بنفس المهمة.	الدرس متمركز حول الطالب–استخدام نظام المجموعات .
نوع الواجبات والمتطلبات	صف واحد واجب واحد،فالمهمات ذات الخيار الواحد هي القاعدة.	خيارات متعددة للطالب، فالمهمات ذات الخيارات المتعددة تستخدم باستمرار.
العوامل الموجهة للتعليم	منهاج واحد ،مواد تعليمية واحدة وكتاب واحد.	يعتمد معايير تعليم أساسية لكنه يأخذ أشكال وأنواع حسب احتياجات لطلاب.

بعض الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم التعليم المتمايز

يذكر توملينسون (1426هـ)[16] أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي تدعو المعلمين للنظر في احتياجات المجموعات الصغيرة والأفراد. إذ ليس هناك استراتيجية تعليمية بطبيعتها جيدة أو بطبيعتها سيئة ، فالاستراتيجيات التعليمية هي في الأساس بمثابة أوعية يمكن للمعلمين أن يستخدموها لتوصيل المحتوى أو العملية أو النواتج ومع ذلك هناك بعض الأوعية تكون أفضل من غيرها لتحقيق نوع معين من الأهداف.

وهي المحطات والأجندات والتعليم المركب ومراكز التعلم والأنشطة المتدرجة كلها استراتيجيات تعليمية مفيدة عندما يريد المعلم أن يركز على احتياجات الأفراد أو المجموعات الصغيرة ضمن وحدة أو موضوع دراسي يتم تقصيه من قبل جميع أعضاء الصف.

- المحطات أماكن مختلفة في غرفة الصف يعمل الطلاب فيها على مهمات مختلفة في وقت واحد، ويمكن استخدام هذه المحطات مع الطلاب من جميع الأعمار وفي جميع الموضوعات الدراسية،ويمكن تمييزها بالإشارات أو الرموز أو الألوان أو يمكن للمعلم أن يطلب من مجموعات من الطلاب أن تتحرك إلى أجزاء معينة من غرفة الصف.
- الأجندات (جدول الأعمال): هي قائمة شخصية للمهمات التي يتعين على طالب معين أن يستكملها في وقت محدد . تتشابه وتختلف أجندات الطلاب على مستوى الصف كله من حيث العناصر، أو البنود المدرجة فيها، في العادة يعد المعلم أجندة يستغرق استكمالها من الطالب أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، ثم يضع أجندة جديدة عندما يتم استكمال الأجندة السابقة.
- التعليم المركب: استراتيجية غنية تم تطويرها للتعامل مع المستويات الأكاديمية المختلفة التي توجد باستمرار في الصفوف غير المتجانسة أكاديميًا، وثقافيًا، ولغويًا. والهدف منها هو ترسيخ العدالة في الفرص التعليمية بالنسبة لجميع الطلاب في سياق مواد تتحدى الطلاب فكريًا ومن خلال استخدام مجموعات تعليمية صغيرة.
- الدراسات المدارية: تعتبر الدراسات المدارية أبحاثًا مستقلة تستغرق عمومًا ثلاثة إلى ستة أسابيع. وهي تدور حول جانب ما من جوانب المنهاج، يختار الطلاب موضوعاتهم الخاصة للدراسات المدارية ،ويعملون بتوجيه وتدريب من المعلم لاكتساب مزيد من الخبرة عن الموضوع وعن عملية التحول إلى باحثين مستقلين .
- مراكز التعلم: مركز التعلم مكان في غرفة الصف يحتوي على مجموعة من الأنشطة،أو المواد المصممة لتعليم مهارة،أو مفهوم ما،أو تعزيزها، أو التوسع فيها ،و قد ينشئ معلم ما مركزًا للعلوم ومركزًا للكتابة،ومركزًا للفن. غير أن الطلاب لايحتاجون إلى الانتقال إليها جميعها لتحقيق البراعة في موضوع ما أو في مجموعة من المهارات.
- الأنشطة المتدرجة الصعوبة: تعتبر الأنشطة المتدرجة الصعوبة مهمة جدًا عندما يريد المعلم أن يضمن أن الطلاب ذوا الاحتياجات التعلمية المتباينة يعملون على نفس الأفكار الأساسية، ويستخدمون نفس المهارات الأساسية ،ولكن وفق مستويات تختلف في الصعوبة والتجريد والنهايات المفتوحة.

مميزات التعليم المتمايز

في ضوء ما تقدم يبين هال وآخرون (Hall *et al*,2009)[14] أن التعليم المتمايز كاستراتيجيه تدريس يتميز بكونه:

- يمكن المعلمين من فتح فرص تعلم لجميع الطلاب من خلال تقديم خبرات متنوعة.
- يساعد المعلمين على فهم واستخدام التقييم بصورة جيدة كما ينبغي.
- يضيف استراتيجيات تعليمية جديدة للمعلمين، ويستحدث تقنيات لمساعدتهم على التركيز على أساسيات المنهج الدراسي.
- يطابق متطلبات المناهج بطريقة ذات معنى لتحقيق نجاح الطلاب.

ويضيف عطية (1430هـ)[5] من مميزات استراتيجية التعليم المتمايز مايلي:

- يوفر لكل طالب أو مجموعة طلاب متطلبات التعلم التي تلائمهم .
- ينال رضا المتعلمين وقبولهم ويزيد من فاعليتهم في التعلم.

بعض العقبات والعيوب التي تواجه التعليم المتمايز

ذكر عطية(1430هـ)[5] عيوبًا لاستراتيجية التعليم المتمايز تعد في الأصل عقبات تقف دون تحقيقها في الموقف التعليمي وعملية التدريس وهي:

- حاجتها إلى معلم يمتلك قدرة عالية في التدريس.
- حاجتها إلى خطة تدريس متشعبة تلائم كل فئة من فئات المتعلمين قد لا يجيدها البعض.
- حاجتها إلى تنظيم خاص لبيئة التعلم قد لا يحسنه بعض المعلمين.

فيما يضيف تومليسون (1426هـ)[16] بعض المعوقات الأخرى في طريق هذه الاستراتيجية وهي:

- التركيز داخل المؤسسات التعليمة لا يزال على إدامة الحال (مقاس واحد يناسب الجميع) مما يترك أثرًا على طريقة التدريس السائدة في كثير من المدارس اليوم.
- عدم قناعة بعض المعلمين بتلك الإستراتيجية وعدم رؤيتهم للفرق بين التعليم التقليدي والتعليم المتمايز إذ يعتبر ذلك أمرًا ضروريًا لجعل الصفوف المتمايزة واقعًا معاشًا.
- الجداول المدرسية إذ من الصعب أن تعد وتنفذ حصة متمايزة في (45) دقيقة.
- بطاقات التقويم التي تدور حول تصنيف الطلاب تجعل من الصعب على المعلمين أن يفهموا كيف يقيمون الطلاب في الصفوف المتمايزة.
- العدد الكبير للطلاب في الصف الواحد ، فهناك حاجة للحصول على فصول دراسية نموذجيه ؛ حتى يتمكنوا من رؤية الطلاب كيف يختلفون جسديًا ، وذهنيًا، واجتماعيًا، وعاطفيًا وذلك بتوجيه الأنظار إلى هذه الاختلافات.
- التواصل مع الآباء بشأن التعليم المتمايز فلا يكفي تعريف المعلم وحده للآباء بهذا الأسلوب وهذا النوع من التعليم وفوائده المحتملة للطلاب،إذ يجب ذلك على مستوى المنطقة التعليمية أو المدرسة.
- المعلمون المبتدئون غير واضح لهم معنى التمايز ولا يعرفون ترجمته إلى واقع الفصول الدراسية ويجدون صعوبة في الاستجابة لاختلافات المتعلمين.

- العديد من برامج إعداد المعلمين تقصر في مساعدة المعلمين المبتدئين على تكييف المناهج وطرق التدريس لمعالجة احتياجات المتعلم على نحو فعال.

المحور الثاني :تكنولوجيا التعليم:

مفهوم تكنولوجيا التعليم(Instructional Technology):

يعرف صبري (1423هـ)[22] تكنولوجيا التعليم بأنها:"تطبيق لمبادئ ونظريات التعلم عمليا في الواقع الفعلي لميدان التعليم.بمعنى أنها تفاعل منظم بين كل من العنصر البشري المشارك في العملية التعليمية،والمعدات والأجهزة التعليمية،والمواد التعليمية بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة،أو حل مشكلات التعليم".

وتعرفها الرابطة الأمريكية للاتصالات التربوية والتكنولوجيا(AECT,1994) في(سالم،1427هـ)[23] بأنها:"علم يبحث في النظرية والتطبيق الخاصة بتصميم العمليات والمصادر وتطويرها،واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم".

الخلفية النظرية لتكنولوجيا التعليم

يمكن الحديث عن ذلك من خلال الوقوف على تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم،والذي استمد أصوله وأسسه النظرية من مجموعة من الحركات والنظريات والميادين،ويمكن عرض أهم تلك المراحل التي مر بها مفهوم تكنولوجيا التعليم كما ذكره سالم(1427هـ)[23] كالتالي:

- حركة التعليم البصري:بدأت في العشرينات من (ق20)، وهي تعتبر بداية تكنولوجيا التعليم،وتعتمد على استخدام المواد البصرية في التعليم بهدف تحويل المفاهيم المجردة إلى أشياء ملموسة، والتأكيد على جعل الوسائل البصرية عنصر من عناصر المنهج.
- حركة التعليم السمعي البصري:ركزت على الاهتمام بحاسة السمع، ونتج عن ذلك إضافة عنصر الصوت إلى الأجهزة والمواد التعليمية، فظهرت الأفلام المتحركة الناطقة وشرائط الفيديو.
- مفهوم الاتصال:اعتبر الاتصال من أهم الأسس النظرية لمجال تكنولوجيا التعليم،وتم إدخال بعض المفاهيم مثل مفهوم العملية،والنماذج. والاتصال عملية لها مكوناتها وعناصرها الأساسية التي لايمكن الاستغناء عن أي منها(مرسل،مستقبل،قناة الاتصال،رسالة).
- حركة العلوم السلوكية:بدأت بظهور نظرية سكينر(Skinner) للتعزيز الفوري وتطبيقاتها في التعليم المبرمج في الستينيات،وأدت إلى التحول من استخدام الآلة أثناء التدريس إلى استخدامها في تعزيز السلوك، وتقويم المتعلم بناءً على ما يحققه من أهداف سلوكية.
- تصميم التعليم:ظهر نتيجة وجود الفكر السلوكي، مما أدى إلى تسمية عملية إعداد البرامج والمواد التعليمية باسم تصميم التعليم والتي اهتمت بتحديد السلوك المدخلي للمتعلم.
- مدخل النظم:أصبح ينظر إلى تكنولوجيا التعليم كأسلوب نظم في تصميم النظام التعليمي وتنفيذه وتقويمه وتطويره بغرض تحسينه، وبدأت النظرة من مفهوم العمليات بدلًا من مفهوم المنتجات، فتم التأكيد على أن تكنولوجيا التعليم عبارة عن عملية وليست أدوات ووسائل، وعلى أهمية استخدام نظم تعليمية كاملة بينها علاقات تبادلية وتكاملية وتأثير وتأثر.
- التطوير التعليمي:أكد على أهمية مفهوم مدخل النظم فيما يتعلق بعمليات تصميم وتنفيذ وتطوير عملية التعليم.

- تفريد التعليم:أكد على الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين حيث لكل متعلم خصائصه وقدراته واستعداداته،وأن التعلم عملية فردية، ونتيجة لذلك ظهرت استراتيجيات وطرق تدريس جديدة نقلت الاهتمام من المادة الدراسية والمعلم إلى المتعلم لمساعدته على التعلم الفردي.مثل:التعليم المبرمج التعلم الإتقاني, التعلم بمساعدة الحاسوب التعلم عن بعد.

أهمية تكنولوجيا التعليم

تتضح أهمية تكنولوجيا التعليم من خلال ماتقدمه للعملية التعليمية فيما يلي:

- مساعدة المتعلم على حفظ واسترجاع، وفهم الحقائق والمعلومات بدرجة كبيرة،والمساعدة على التغلب على الفروق الفردية من خلال تقديم بدائل ووسائط تعليمية تثير اهتمامات المتعلمين ممايؤدي إلى رفع كفاءة العملية التعليمية.
- تشجيع المتعلم على المشاركة والتفاعل مع المواقف التعليمية باستخدام الأساليب الحديثة في التعلم،واستثارة المتعلم بحيث يتعامل مع مشكلاته اليومية بإيجابية يترجم فيها ما تعلمه من مبادئ وقواعد ونظريات ومهارات إلى حلول يبتكرها ويختار من بينها ما يصلح لكل موقف.
- تحديد ما يجب أن يتعلمه الطالب من جديد المعرفة لمواجهة متغيرات العصر الحالي والمستقبل القريب، مواجهة الثورة المعلوماتية المعرفية ومايرتبط بها من تكنولوجيا الاتصالات والمواصلات.
- تمثل أسس واضحة لأي برنامج تدريسي، وأساساً للمحاسبة والمسائلة حيث تقدم تعريفات واضحة لكل الأدوار والواجبات لكل من هو جزء في العملية التعليمية.
- رفع جودة التعليم بمايتفق مع تحقيق معايير الجودة العالمية الشاملة. وزيادة ثقة المجتمعات في التعليم.
- إعداد المتعلم لسوق جديدة من العمل،سوقاً تحتاج إلى وظائف جديدة ومهن غير تقليدية، تزيد من قدرات المتعلمين وفرصهم في النجاح.

وقد بين(الفار 1421هـ)[24] ماذكره لوهرمان(Luhrmann) وسيمورباببرت(SaymPapert) ، وتورانس(Torrance)،وجان بياجيه(Jean Piaget)، وأزوبل (Ozubl) ،حول المبادئ التي تحققها التكنولوجيا للمتعلم،في فيما يلي:"

- أن يكون للمتعلم المبادرة للتعلم ذاتيا بأن يقرر هو بنفسه ماذا يفعل؟ومتى يفعل؟ وكيف يعمل؟.
- أن يكون للمتعلم حرية الانتقاء والتجريب لحل المشكلات دون إحباط، أو ضغوط من قبل المعلم.
- أن يتعلم المتعلم عن طريق النشاط واستثارة القلق المعرفي، وتتاح له الفرصة لتطور فكره المنطقي واستخدام العمل الجماعي.
- أن يتعلم المتعلم بالمحاولة والخطأ.
- أن يتعلم المتعلم عن طريق تطوير تراكيبه الخاصة.
- أن تقدم للمتعلم المفاهيم المختلفة ومهارات حل المشكلات في بيئته الطبيعية.
- أن تتيح للمتعلم أن ينتج شيئا ما،ويستفيد منه في مراحل لاحقة".

في حين أشار أبوزيد(2006م)[25] إلى أن: تكنولوجيا التعليم يعد مدخل منطقي إلى التربية قائم على حل المشكلات،وأنه طريقة للتفكير في التعليم والتعلم تفكيراً واعيًا منظمًا مبدعًا، يساعد المتعلمين على التعامل مع متطلبات العصر، والاندماج السليم في الحياة التي تتسم بالتراكم المعرفي، والمنجزات العلمية المتلاحقة.

كما يذكر الفار(1421هـ)[24] "أن الاتصال الذي يتم بين المتعلم والتكنولوجيا أثناء التعلم يساعد على التغلب على المحددات الرئيسة للأساليب التقليدية التي تعوق تعليم التفكير؛ مما يوفر بيئة تعليمية تفاعلية محفزة لفكر وخيال المتعلم".

بالإضافة إلى أن أساليب التقويم بتكنولوجيا التعليم تركز على الملاحظة المستمرة، والتقييم الذاتي والجماعي مع الاهتمام بأسلوب الأداء وطريقة التفكير، وليس على كم الحفظ أو تجميع وترديد المعلومات والحقائق والأرقام حيث يتم التقييم في نهاية الفترة المخصصة للنشاط، ويُقوم المعلم أنشطة المتعلمين كأفراد ومجموعات وفرق عمل.

التكنولوجيا والتعليم المتمايز

يبين شواهين (2014م)[26] أن استخدام التكنولوجيا تزيد من انخراط الطلاب في العملية التعليمية بنشاط أكبر،وتتوفر الكثير من مصادر التعلم التي تستخدم تطبيقات الوسائط المتعددة التي تجمع بين الفيديو،والصوت،والنص،والرسوم المتحركة،والرسومات،والبرامج التفاعلية التي تتناول مختلف أنماط التعلم،وهذا يظهر فيما يلي:

- إتاحة التعلم للمتعلم حسب نمط التعلم الخاص به ،سواء كان سمعي أو بصري أو حسي حركي.
- السماح للمتعلم بالتعبير عن ذاته من خلال السماح له باختيار الكيفية التي يستخدمها في إنشاء المشاريع أو عرض المعلومات.
- الشعور بالملكية حيث يمكن للمتعلم ابتكار الطريقة التي تناسبه في التعامل مع المعلومات التي تعلمها.
- توفير جواً تعليمياً إيجابياً يشجع المتعلم على المشاركة والتفكير.
- تحفيز التواصل بين المتعلمين وبين المعلم،وبين المتعلمين فيما بينهم.

التطبيقات التكنولوجية في التعليم المتمايز

يوجد الكثير من الأجهزة والبرمجيات المفيدة جدا في التعليم المتمايز منها:

- المواد السمعية:

تأتي المواد السمعية في أشكال عديدة، ويمكن تصنيفها بطرق متعددة.

منها: ملفات الصوت المضغوطة(mp3) شائعة، و توفر مدخلاً مرنًا ويمكن للمتعلمين استخدام هذه الأدوات،فيمايلي:

- تشغيل (البودكاست) للاطلاع على تسجيلات أرشيفية من صفوفهم أو معلومات منقولة من مواقع أخرى.
- إنتاج ملفات صوتية أو تحويلها بسهولة إلى كتب ناطقة.
- إعادة التسجيلات من أجل التوضيح والوصول لمعلومات إضافية.
- مشاركة الملفات المسجلة بين المتعلمين.

- مصادر الشبكة العنكبوتية:

يشير هذا المصطلح بشكل عام إلى تطبيقات جديدة تعزز استخدام المعلومات والإسهام في إنتاجها. والمتعلمون يتعرضون في هذه الأيام كثيراً لوسائط متعددة ومصادر ثقافة مختلفة.

توصلت الولايات المتحدة الأمريكية إلى الحقائق الآتية فيما يتعلق بالمتعلمين:

- 49% من المتعلمين مهتمون بمتابعة مهنتهم في المجال التقني.
- 28% من متعلمي المدارس الثانوية يصلون لخدمات الأخبار بوساطة الانترنت.

- 94%من المراهقين يستخدمون الانترنت للبحوث المطلوبة مدرسياً.
- يمضي المتعلمون وقتاً على الانترنت أكثر من الوقت الذي يمضونه في مشاهدة التلفاز.
- الغالبية العظمى من المستخدمين الجدد للإنترنت خلال(2000–2002م) كانوا من ذوي الأعمار من
- (2–5) سنوات.
- يشعر متعلمو هذه الأيام أن التقنية ضرورية ومفضلة، وتساعد في كل مجال من مجالات حياتهم. وهم متواصلون فوق العادة.
- تساعد الحاسبات الآلية المتعلمين في زيادة أدائهم في الاختبارات المعيارية.
- تزيد التقنية دافعية المتعلمين، وتحسن مفهومهم للذات.
- تعزز التقنية مجموعة المتعلمين ذوي الإعاقات في عملية التعليم والتعلم.

وبالنسبة للمعلمين من الضروري دمج تلك الحقائق في عملية التعليم والتعلم، ومن ذلك:

- المواقع المتخصصة(Blogs): يستخدم المتعلمون هذه المواقع لـ:
  - إجراء مناقشات مع مجموعات أخرى من الأفراد.
  - مشاركة المعلومات في لوحات نشر رقمية.
  - التقويم الذاتي والمشاركة في تقويم المجموعات، والتغذية الراجعة.
- الويكيز (wikis):هي مختارات من المعلومات قائمة على الانترنت، ويمكن أن تكون موسعة وشاملة مثل ويكبيديا، أوتكون بسيطة بمستوى تجميع المعلومات.

ويمكن للمعلمين استخدام الويكيز لـ:

- إضافة المعلومات إلى معلومات بحثية.
- إرسال أعمال المتعلمين المميزة.
- إرسال تقارير أخبار للآباء على لوحة النشرات.

من ذلك موقع www.wikispaces.com لبناء ويكي يدعم الصفوف الدراسية.

- البودكاست (Podcasting): وهي تسجيلات صوتية للنشاطات والعروض، متاحة بأسعار معقولة، ويمكن للمتعلمين:
  - الاستماع إليها باستخدام أجهزة (mp3) الخاصة بهم.
  - الوصول إلى المعلومات الجديدة.
  - تسجيل عروضهم الشخصية.
  - مراجعة المحتوى المعروض أو المخزن على هذه الصيغة.
- الشبكات الاجتماعية: توفر فرصاً عظيمة للمتعلمين للارتباط والتواصل مع غيرهم من جميع أنحاء العالم، وبالنسبة للمتعلمين ذوي التنوع والاختلاف فإن بإمكان هذه المواقع أن تعزز وتحسن قدراتهم الكتابية.ويحتاج المعلمون إلى متابعة مشاركة المتعلمين في موضوعات الانترنت الآمنة.

هناك مواقع للشبكات الاجتماعية المشهورة مثل:ماي سبيس (myspace) والفيس بوك(facebook)،تويتر (Twitter)، قوقل بلس(+Google).

- الرحلات الميدانية والمتاحف الافتراضية: تعد فرصاً عظيمة للمتعلمين للحصول على خبرات غنية المحتوى، ويمكن للمعلمين:
  - اختيار مجموعة متنوعة منها وتضمين خبرات غنية المحتوى في الصف لاستكشافها.
  - استضافة متحدث زائر إلى الصفوف بواسطة برنامجي سكايب(Skype) وآيشات(iChat).
  - ترك الحرية للمتعلمين لاختيار ما يريدون والسير خلاله افتراضياً للحصول على المعلومات في موضوع ما.

مواقع التواصل الاجتماعي–مواقع الفيديو والصور والرسوم المتحركة–المواقع التفاعلية–مواقع الكتب والنشرات والمجلات والأبحاث العلمية.–الأجهزة اللوحية–الألعاب التفاعلية.

الدراسات السابقة

يتوفر في الميدان التربوي العديد من الدراسات والأبحاث العلمية العربية والأجنبية نتيجة المحاولات الكثيرة لتطوير المناهج وطرق التدريس، ودمج التكنولوجيا في التعليم، واستحداث استراتيجيات تعليمية حديثة تواكب عصر المعلومات والمعرفة.

وقد قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ بهدف الوقوف على ما توصل إليه الباحثون حول هذا الموضوع،والاستفادة منها في أسلوب العرض وفي المنهجية المتبعة،كمايلي:

هدفت دراسة رياض (2001م)[27] إلى قياس فعالية استخدام المدخل التكنولوجي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي، وتنمية قدرات التفكير الابتكاري، واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثل مجتمعها من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت العينة من(120) تلميذًا بمحافظتي القاهرة والجيزة، واستُخدم الاختبارات الآتية: (التحصيل الدراسي، والتفكير الابتكاري، وعمليات العلم)كأدوات للدراسة،وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا ترتبط بالتحصيل الدراسي، والتفكير الابتكاري، واكتساب بعض عمليات العلم،وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة رافاييل (Rafael,2006)[28] إلى محاولة الكشف عن مدى الإبداعية وراء استخدام التعليم المتمايز ،والتعرف على فلسفة استخدام التعليم المتمايز من خلال استراتيجيات تطبيقها،وتقديم مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات الخاصة بالأطفال في التعليم الابتدائي،وتدريب المعلمين على كيفية تحسين أدائهم وممارستهم الخاصة تجاه الأطفال واحتياجاتهم المختلفة،واتبعت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمعها من المدارس الابتدائية في منطقة(أوريجون) وتكونت العينة من مجموعة عشوائية من الأطفال من خلفيات اجتماعية مختلفة من حيث مستوى الثقافة والفقر،ويتحدث أكثر من (60%) منهم اللغة الانجليزية والباقي اللغة الاسبانية،واستُخدم للدراسة برنامج تأهيلي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز ،وتوصلت إلى مفهوم التعليم المتمايز ،وأهم الاستراتيجيات والتقنيات التي تستخدم في الصفوف وخاصة في التعليم الابتدائي للأطفال، ومحاولة وضع خطوط متمايزة بين تعليم الأطفال من فئات مختلفة، وكيفية التعامل الأمثل مع

كل الأطفال، وأهم الاستراتيجيات الملائمة التي تضمن حصول كل طفل أو طالب على المهارة المكتسبة المناسبة من خلال إنشاء العديد من الصفوف الملائمة لكل احتياجات الأطفال بشكل متمايز.

أما دراسة أبو زيد (2006م)[25] فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية المدخل التكنولوجي في تنمية مستويات أداء الطالبات المرتبط بكل من التحصيل الدراسي لمادة تكنولوجيا البناء،وقدرات التفكير الإبداعي قدرتي (الطلاقة ، المرونة)،واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وتمثل مجتمعها في طلاب التعليم الثانوي الصناعي، وتكونت العينة من فصلين من فصول طلاب التعليم الثانوي، واستُخدم اختبار التحصيل الدراسي، واختبار التفكير الإبداعي كأداتين للدراسة،وقد توصلت إلى فاعلية المدخل التكنولوجي في التدريس.

وأجرت إليز وآخرون (Ellis et al,2007)[1] دراسة هدفت إلى تحسين الأداء في الرياضيات في صفوف التعليم المتمايز، وتحديد مستوى المهارات المختلفة للمعلمين الباحثين، وتطبيق التعليم المتمايز من خلال ثلاث مهام: المنهج، والاستراتيجيات، ونشاط الطالب،واتبعت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمعها من معلمين الصف الثاني الابتدائي(مدرسة ايلينوس)، والباحثين الآخرين في أحد مناطق شيكاغو في إحدى المدارس العليا بالمنطقة.وتكونت العينة من (79) طالب رياضيات،(26) طالبًا من الصف العاشر إلى الثاني عشر و(53) طفلاً من الصف الثاني الابتدائي،و(25) معلمًا،واستُخدم للدراسة استبانة للطلاب وأخرى للمعلمين واستمارة ملاحظة واختبارات قبلية وبعدية.وتوصلت إلى وجود تقدم ملحوظ في أداء الطلاب باستخدام التعليم المتمايز، وهو ما تم الاستفادة منه من نتائج تحليل الاختبارات القبلية والبعدية، وأنه من الضروري تعلم أكثر لطرق التدريس لمقابلة الاحتياجات المختلفة،والذي لا يمكن تحديده أو تنفيذه بشكل مفاجئ ولكن يتم تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل تدريجي.

كما أجرى سليمان وآخرون (Suleiman et al ,2007)[29] دراسة هدفت إلى التحليل المعرفي لمستوى التعلم الوجداني،ومعرفة اتجاه المعلم نحو التغيرات التي تحدث بواسطة بيئة صفوف التعليم المتمايز المصممة لمادة الشعر في الصف السادس من التعليم الابتدائي في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المتمثل في دراسة حالة الذي يطبق في الأبحاث النوعية، وتمثل مجتمعها من طلاب الصف السادس في إسطنبول، وتكونت العينة من(22) طالبًا في الصف السادس في إحدى المدارس الخاصة،واستُخدم للدراسة مقابلات شخصية مع المعلمين،ومقابلات مع مجموعة من الطلاب،وملاحظات مباشرة،وتوصلت إلى أن هناك أثرًا إيجابيًا لطرق تدريس التعليم المتمايز على الأطفال المتعلمين،بالإضافة إلى أن التعليم المتمايز ساهم في زيادة اهتمامات الأطفال أو الطلاب تجاه الدروس ومساعدتهم في إقامة علاقات صداقة مع زملائهم.

و أجرى دانزي وآخرون (Danzi et al,2008)[30] دراسة هدفت **إلى** محاولة تخليص طرق التدريس المستخدمة من الملل والإحباط، والتحفيز الأكاديمي للطلاب في ثلاثة صفوف مختلطه واتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتمثل مجتمعها من جميع الطلاب في مدينة شيكاغو، وتكونت العينة من (21) طالبًا في الصف الثالث و (23) طالبًا في الصف الخامس و (28) طالبًا في الصف الثامن،واستخدم للدراسة استبانة للآباء والطلاب،واستمارة ملاحظات،وتوصلت إلى إمكانية تزويد المعلمين بمعلومات عن أوضاع الطلاب؛ حيث وجد أن نصف الطلاب يشعرون بالملل خلال صفوفهم الدراسية، وقد أبدى معظم الطلاب تأكيدهم على وجود شرود ذهني أثناء الدراسة وعدم وجود نوع من التحدي،وأن غالبية

الطلاب ليس لديهم القدرة على الاختيار الذاتي لأنشطة وقت الفراغ،وأن معظم الحوادث تحدث أثناء وقت الدراسة؛ وعلى هذا تم اختيار صفوف التعليم المتمايز كتدخل من قبل المعلمين لتحسين أداء الطلبة.

وأجرى عبدالله (2008م)[31] دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التوليدي، وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء،واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،والمنهج التجريبي، وتمثل مجتمعها من طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت العينة من (60) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي،واستُخدم استبانة لتعليم الفيزياء،واختبار تحصيلي،و اختبار التفكير التوليدي،واختبار أنماط التفضيل المعرفي كأدوات للدراسة،وتوصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل في مادة الفيزياء،وتنمية التفكير التوليدي،وتعديل أنماط التفضيل المعرفي.

كما أجرى أبو السعود (2009 م)[32] دراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في منهاج لعلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة،واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،والمنهج التجريبي،وتمثل مجتمعها من طلبة (بنين– بنات) الصف التاسع الأساسي،وتكونت من(164) طالبًا وطالبة، واستُخدم اختبار لقياس مهارات ماوراء المعرفة في مادة العلوم للصف التاسع الأساسي كأداة للدراسة،وتوصلت إلى فاعلية البرنامج التقني القائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة.

وأجرى بدوي (2010م)[33] دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية تدريس وحدة إلكترونية باستخدام برنامج(Blackboard)على تنمية مهارات استخدام برنامج(Blackboard)، وتعديل أنماط التفضيل المعرفي، وتنمية الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني،واتبعت الدراسة المنهج التجريبي،وتمثل مجتمعها في طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الملك خالد، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب الدبلوم التربوي، واستُخدم بطاقة ملاحظة أداء مهارات استخدام برنامج (Blackboard)، واختبار التفضيلات المعرفية،ومقياس الاتجاه نحو استخدام التعليم الإلكتروني كأدوات للدراسة،وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم التربوي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات استخدام برامج Blackboard، واختبار أنماط التفضيل المعرفي، ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية،ويعود ذلك للوحدة المقترحة.

وأجرى الحليسي (٢٠١١م)[34] دراسة هدفت إلى تجريب استراتيجية حديثة تراعي الاختلاف والتمايز الموجود بين التلاميذ، والذي يعود إلى مصادر مختلفة، التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تكوين خلفية علمية كافية وشاملة عن مفهوم التعليم المتمايز، وذلك نظرًا لشح وقلة المراجع العربية التي تناولت هذا النوع من التعليم، والاستجابة الموضوعية لكثير من الدراسات والأبحاث التي تنادي بضرورة تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في التعليم، ومواكبة تطلعات وأهداف وزارة التربية والتعليم في تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة المطبقة في الأنظمة التعليمية المتقدمة والتي تتمركز حول المتعلم .

واتبعت المنهج شبه التجريبي،وتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السادس الابتدائي، وتكونت العينة من(٥٣) طالبًا، واستُخدم للدراسة الاختبار التحصيلي،وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) في

التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية)،وذلك لصالح المجموعة التجريبية،ومن أبرز ما أوصت به ضرورة استخدام المعلمين عمومًا استراتيجية التعليم المتمايز في التدريس،وتدريب المعلمين والمشرفين التربويين أثناء الخدمة على التعليم المتمايز، وتدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في التدريس، و تفعيل استخدامها في فترة التربية العملية،وإعادة النظر في عملية تأليف المناهج الدراسية بما يتفق مع متطلبات التعليم المتمايز.

كما أجرى عبدالمجيد (2011م)[35] دراسة هدفت إلى تنمية مهارات أنماط الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات المعلمين، وتعديل أنماط تفضيلاتهم المعرفية،واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثل مجتمعها من طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج، وتكونت العينة من (40) طالبًا وطالبًة،واستُخدم اختبار إلكتروني ومقياس لتقييم أداء كتابات الطالبات الرياضية، ومقياس لأنماط التفضيل المعرفي كأدوات للدراسة،وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المدونات(Blogs)، والويكي (Wikis) كأحد أدوات الجيل الثاني للويب أسهم في تنمية أنماط كتابات الطالبات الإلكترونية ،وتعديل نمط التفضيل التطبيقي من أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية

التعليق على الدراسات السابقة

اتفقت جميع الدراسات السابقة فيما بينها في نتائجها وما أوصت به في الجملة من حيث:

- إعادة النظر في أساليب التدريس المستخدمة حالياً في مدارسنا بوجه عام حيث ينبغي التركيز على نشاط الطالبة واعتمادها على نفسها في تحصيل المعرفة.
- إعادة النظر في عملية تأليف المناهج الدراسية بما يتفق مع متطلبات التعليم المتمايز.
- ضرورة استخدام المعلمين عمومًا استراتيجية التعليم المتمايز في التدريس.
- تدريب المعلمين والمشرفين التربويين أثناء الخدمة على التعليم المتمايز، وذلك لتعريفهم بمزايا وفوائد هذه الاستراتيجية التعليمية الحديثة.
- تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في التدريس، و تفعيل استخدامها في فترة التربية العملية.
- التأكيد على أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم؛ لما لها من فاعلية إيجابية في التدريس، مع ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات قبل وأثناء الخدمة تصميم الأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة هذا تكنولوجيا التعليم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم تناول مايختص بمنهج الدراسة،ووصف مجتمعها،وعينتها ومتغيراتها، ثم التطرق إلى أداتها،وإجراءات تصميمها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو نوع من مناهج التحليل والتفسير العلمي المنظّم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، والتعبير عنها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة (ملحم، 2002م)[36] ، وستستخدمه الباحثة لجمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتصنيفها فيما يتصل بمجال الدراسة من الإطار النظري والدراسات السابقة، وصولًا إلى:

- بناء قائمة بالمواصفات المعيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.

2. مجتمع الدراسة: هو كل مايمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة،ويتكون في الدراسة الحالية من:

- مجتمع مادي:ويتمثل في الوثائق والكتب،والدراسات المتخصصة والأدبيات في مجال التعليم المتمايز ،والتكنولوجيا.

3. عينة الدراسة: تم اختيار عينة من الوثائق والكتب،والدراسات المتخصصة والأدبيات في مجال التعليم المتمايز، والتكنولوجيا.

4. أداة الدراسة: استخدمت الباحثة قائمة المواصفات المعيارية كأداة للدراسة،وقد تم تصميمها وفق المراحل التالية:

- إعداد معيار الدراسة:وقد تم تناول أهداف معيار الدراسة،والمصادر التي اعتمدت لبنائها،ثم الخطوات الإجرائية لتحكيمها،للتأكد من صدقها، ثم بعد ذلك تم عرضها في صورتها النهائية.

أ. أهداف معيار الدراسة:يهدف معيار الدراسة إلى:حصر المواصفات المعيارية اللازمة لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.

ب. مصادر اشتقاق محتوى معيار الدراسة:لقد تم بناء قائمة المواصفات المعيارية في معيار الدراسة من المصادر التالية:[سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية–الأهداف التعليمية–الكتب المتخصصة في تصميم التدريس –الكتب المتخصصة في تكنولوجيا التعليم –مجموعة من الدراسات العلمية التي أجريت حول التعليم المتمايز– معايير (SECTIONS) لاختيار التكنولوجيا الملائمة].

ج. بناء معيار الدراسة: بعد أن قامت الباحثة باشتقاق مجموعة من المواصفات المعيارية اللازمة، قامت ببناء معيار الدراسة(المواصفات المعيارية) في صورته الأولية مراعية المبادئ الآتية:

- أن تتم صياغة المواصفات المعيارية على شكل إجرائي قابل للقياس والتقويم والملاحظة.
- أن تكون المواصفات المعيارية واقعية وذات أهمية.
- أن تكون عبارات المواصفات المعيارية واضحة الصياغة ومختصرة.
- أن تخلو المواصفات المعيارية من الأخطاء النحوية والإملائية والطباعية.
- أن لاتكون المواصفات المعيارية مكررة أو متشابهة.
- أن لاتكون المواصفات المعيارية مركبة،أي لاتحتوي العبارة الواحدة على أكثر من كفاية واحدة.

- تصنيف المواصفات المعيارية وتوزيعها على محاور المواصفات الرئيسة التي تمثل حدود الدراسة، وهي:

مجال المتعلمين–مجال التعليم والتعلم–مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة–مجال الجدة والحداثة–مجال القضايا التنظيمية–مجال التكاليف –مجال السرعة–مجال سهولة الوصول.

في ضوء ذلك تم إعداد المعيار في صورته الأولية.

د. ضبط معيار الدراسة:للتأكد من صلاحية معيار الدراسة (المواصفات المعيارية) وسلامته العلمية،قامت الباحثة بتصميم استمارة لاستطلاع رأي الأكاديميين والمسؤولين التربويين حول محتوى المعيار،تهدف إلى التأكد من الصدق الموضوعي لمعيار الدراسة.

وتضمنت هذه الاستمارة على المواصفات المعيارية اللازمة لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز،وحدد أمام كل مواصفة معيارية لكل من المجالات الثلاث حقلاً يتضمن خيارين يتعلقان بوضوح عبارات المواصفات المعيارية (واضحة،غير واضحة)، كما حدد حقلاً آخر أمام كل مواصفة يتضمن خيارين لإجابة المحكمين تتعلق بإمكانية قبول المواصفات المقترحة ضمن مواصفات التعليم المتمايز شملت خيارات (مقبولة،غير مقبولة)،كما حدد حقلاً ثالثاً يتضمن مناسبة المواصفات المعيارية للمجال تضمن خيارين (مناسبة،غير مناسبة)،أما الحقل الرابع أمام كل كفاية فقد ترك مفتوحاً لإجراء التعديلات التي يراها المحكمون أو لتدوين ملحوظاتهم في نهاية كل مجال من المجالات، كما خصصت الباحثة جزءاً مفتوحاً لإضافة المواصفات المعيارية التي يرى المحكمون أهمية توافرها.

هـ.إجراءات تحكيم معيار الدراسة:قامت الباحثة بتوزيع معيار الدراسة على مجموعة من الأكاديميين والتربويين في بعض جامعات المملكة العربية السعودية،ومنها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،وجامعة الأميرة نورة وجامعة أم القرى،ووزارة التربية والتعليم. وطلبت الباحثة من المحكمين إبداء الرأي في وضوح عبارات المواصفات المعيارية، وإمكانية قبول المواصفات المقترحة، ومناسبتها للمجال، وهى (38) مواصفة معيارية تنتمي إلى (8) مجالات رئيسة، وتم توزيع كل مجال من هذه المجالات كما في الجدول (2).

جدول2: مجالات المواصفات المعيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز

م	المجال	عدد المواصفات
1	مجال المتعلمين	11
2	مجال التعليم والتعلم	8
3	مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة	6
4	مجال الجدة والحداثة	2
5	مجال القضايا التنظيمية	2
6	مجال التكاليف	3
7	مجال السرعة	3
8	مجال سهولة الوصول.	3

تم استرجاع استمارات التحكيم من(5) محكم ومحكمة،ثم تم تفريغ نتائجها،وتحليلها،وتفسيرها،،ومن ثم تعديل المعيار بناءً على نتائج التحكيم،وفيما يلي ملخص ماتوصلت إليه الباحثة من نتائج استجابات المحكمين حول معيار الدراسة.

جدول 3: التكرار والنسبة المئوية لوضوح المواصفات، وإمكانية قبولها ضمن المواصفات المعيارية ومناسبتها للمجال

م	وضوح العبارة				قبول العبارة				مناسبتها للمجال			
	واضحة		غير واضحة		مقبولة		غير مقبولة		مناسبة		غير مناسبة	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أولا:مجال المعلمين												
1	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
2	4	%80	1	%20	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
3	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0	4	%80	1	%20
4	3	%60	2	%40	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
5	3	%60	2	%40	4	%80	1	%20	5	%100	–	%0
6	5	%100	–	%0	3	%60	2	%40	5	%100	–	%0
7	–	%0	5	%100	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
8	–	%0	5	%100	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
9	3	%60	2	%40	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
10	2	%40	3	%60	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
11	3	%60	2	%40	3	%60	2	%40	5	%100	–	%0
ثانيا:مجال التعليم والتعلم												
1	4	%80	1	%20	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
2	2	%40	3	%60	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
3	–	%0	5	%100	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
4	2	%40	3	%60	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
5	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0
6	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0	4	%80	1	%20
7	5	%100	–	%0	–	%0	5	%100	5	%100	–	%0
8	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0	5	%100	–	%0

ثالثا:مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة												
1	2	%40	3	%60	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
2	3	%60	2	%40	4	%80	1	%20	5	%100	-	%0
3	3	%60	2	%40	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
4	4	%80	1	%20	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
5	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
6	3	%60	2	%40	4	%80	1	%20	5	%100	-	%0
رابعا:مجال الجدة والحداثة												
1	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
2	4	%80	1	%20	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
خامسا:مجال القضايا التنظيمية												
1	3	%60	2	%40	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
2	4	%80	1	%20	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
سادسا:مجال التكاليف												
1	4	%80	1	%20	4	%80	1	%20	4	%80	1	%20
2	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
3	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
سابعا:مجال السرعة												
1	4	%80	1	%0	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
2	4	%80	1	%0	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
3	4	%80	1	%0	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
ثامنا:مجال سهولة الاستخدام												
1	2	%20	3	%60	4	%80	1	%20	5	%100	-	%0
2	3	%60	2	%40	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0
3	4	%80	1	%20	5	%100	-	%0	5	%100	-	%0

ويلاحظ من الجداول المدونة مايلي:

- في الجزء الأول المتعلق مدى وضوح عبارات المواصفات المعيارية جاءت نسبة وضوح العبارة لجميع العبارات بنسبة من 80 إلى 100 % في مجال الجدة والحداثة،مجال التكاليف،مجال السرعة ماعدا:

- مجال المتعلمين حيث كانت في العبارة رقم (4،5، 9، 11) نسبتها(60%) وفي العبارة رقم (10) نسبتها 40%،وفي العبارة (7،8) بنسبة (صفر%)
- مجال التعليم والتعلم حيث كانت في العبارة (2، 4) نسبتها (40%) ،وفي العبارة (3) نسبتها(0%)
- مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة حيث كانت في العبارة (2، 3، 6) نسبتها(60%)، وفي العبارة (1) نسبتها(40%).
- مجال القضايا التنظمية حيث كانت في العبارة(1) نسبتها(60%)
- مجال سهولة الاستخدام حيث كانت في العبارة (3) نسبتها(60%) ،و (2) نسبتها (20%).

وهو يعني بأن المواصفات التي تحمل الأرقام السابقة تحتاج إلى التعديل وفقا لاقتراحات المحكمين.

- في الجزء الثاني المتعلقة إمكانية قبول المواصفات المقترحة لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز، جاءت نسبة قبول المواصفات المقترحة من 80% إلى 100% مقبولة في مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة.،مجال القضايا التنظمية،مجال سهولة الاستخدام،مجال الجدة والحداثة،مجال التكاليف ،مجال السرعة.

ماعدا:مجال المتعلمين حيث كانت في العبارة رقم (6، 11) نسبتها(60%). ومجال التعليم والتعلم حيث كانت في العبارة (7) نسبتها (0%)،

وهو يعني بأن المواصفات التي تحمل الأرقام السابقة تحتاج إلى التعديل وفقاً لاقتراحات المحكمين.

- في الجزء الثالث المتعلقة إمكانية مناسبة المواصفات المقترحة ضمن مواصفات التعليم المتمايز، جاءت نسبة مناسبة المواصفات المقترحة من 80% إلى 100% مقبولة جميعها.

التعديلات على معيار الدراسة وفقاً لاقتراحات المحكمين

قامت الباحثة بتعديل المعيار في ضوء آراء المحكمين،وشملت التعديلات مايلي:

- تعديل تقسيم مجالات المعيار إلى (7) مجالات رئيسة بدلاً من (8).
- حذف المواصفات المعيارية التي لم تحظ بقبول كاف من المحكمين بنسبة أقل من 80% في المجالات المختلفة:

- في مجال المتعلمين:العبارة رقم(5):أن تستخدم التكنولوجيا في التعليم المتمايز لتلبي الفروق الفردية في التعلم.العبارة رقم (6)أن يتلاءم تصميم التعليم المتمايز مع اختلافات المتعلمين وتمايزهم.
- في مجال التعليم والتعلم:العبارة رقم (6):أن يختار التعليم المتمايز الوسائط والتكنولوجيا الأساسية التي تخدم متطلبات التعليم المتمايز.العبارة رقم(7) أن يحدد التعليم المتمايز متطلبات عرض المحتوى، وآية وسائط أو تكنولوجيا ستيسر تنمية هذه المتطلبات على أكمل وجه.
- في مجال التكاليف:العبارة رقم (1):أن يشتمل التعليم المتمايز على الوسائط التي تضمن الوصول إلى أهداف التعلم.

- تقسيم بعض المواصفات المعيارية إلى أكثر من بند ومن ذلك:

- مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة:العبارة رقم (6): أن يحقق التعليم المتمايز التفاعل بين المتعلم ومواد التعلم،والتفاعل بين المتعلم والآخرين.تم فصلها إلى فقرتين: أن يحقق التعليم المتمايز التفاعل بين المتعلم ومواد التعلم.أن يحقق التعليم المتمايز التفاعل بين المتعلم والآخرين.

- مجال السرعة: العبارة رقم(1)أن يمتلك التعليم المتمايز سرعة التطبيق ومرونته في التحديث.

تم فصلها إلى عبارتين: أن يمتلك التعليم المتمايز سرعة التطبيق عند استخدام التكنولوجيا–أن يمتلك التعليم المتمايز مرونة في التحديث عند استخدام التكنولوجيا.

- إعادة صياغة بعض العبارات مثل:

- مجال المتعلمين:العبارة رقم (7): أن يحصل المتعلم في التعليم المتمايز على معلومات جيدة البناء ذات صلة بالموضوع مع توافر الفرص.العبارة رقم (8): أن تتوافر للمتعلم معلومات في وسائط متنوعة تتناسب مع التعليم المتمايز العبارة رقم (9): أن ترتبط أنشطة التعليم المتمايز بعلاقة مباشرة بعمليات التقييم.
- مجال التعليم والتعلم:العبارة رقم (2): أن يختار التعليم المتمايز النمط الملائم له.

التعديلات على معيار الدراسة وفقا لاقتراحات المحكمين:أصبح عدد المواصفات بعد التعديل كما في الجدول

جدول 4: المواصفات المعيارية للبرنامج قبل وبعد التحكيم

م	المجال	عدد المواصفات قبل التحكيم	عدد المواصفات بعدالتحكيم
1	مجال المتعلمين	11	9
2	مجال التعليم والتعلم	8	7
3	مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة	6	7
4	مجال الجدة والحداثة	2	3
5	مجال القضايا التنظيمية	2	2
6	مجال التكاليف(التكلفة)	3	2
7	مجال السرعة	3	5
8	مجال سهولة الاستخدام	3	
المجموع		41	35

هـ. الصورة النهائية لمعيار الدراسة:وبهذا أصبح المعيار في صورته النهائية يحوي(35) مواصفة تنتمي إلى (7) مجالات رئيسة.انظر الملحق رقم(1)

نتائج الدراسة

عرضت الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها ،وذلك من خلال عرض سؤال الدراسة، ومن ثم تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات.

إجابة سؤال الدراسة:

- ماالمواصفات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز؟

لتحديد المواصفات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز،استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- مراجعة الأدب التربوي الخاص بمعايير التكنولوجيا ، والاعتماد على معايير(section) المعدل والذي يحتوي على مايلي:
  - ماهو المعروف عن الطلاب ومامدى علاقة التكنولوجيا لهذه الفئة الخاصة ؟
  - سهولة الاستخدام والموثوقية:مامدى سهولة الاستخدام لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء؟مامدى موثوقية التكنولوجيا وصحة فحصها؟
  - ماهي بنية كلفة كل تكنولوجيا ؟ماهي كلفة الوحدة لكل متعلم؟
  - ماأنواع التعلم التي نحتاجها؟ ماهي المقاربات التعليمية الأفضل لتلبية هذه الحاجات؟ ماأفضل التكنولوجيات لدعم هذا التعليم وهذا التعلم؟
  - أي نوع من التفاعل تعمل هذه التكنولوجيا على إحداثه.
  - ماهي المتطلبات التنظيمية والمعيقات التي يجب التغلب عليها قبل استخدام هذه التكنولوجيا بنجاح؟ماهي التغييرات التي ينبغي إحداثها في التنظيم؟
  - مامدى حداثة هذه التكنولوجيا؟
  - مامدى سرعة إعداد البرامج لتتلاءم مع هذه التكنولوجيا؟مامدى سرعة تغيير المواد؟
- مراجعة الدراسات والتقارير والوثائق والمقررات ذات العلاقة بالتعليم المتمايز، واستخدام التكنولوجيا.
- دراسة خصائص ومطالب نمو المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.
- إعداد قائمة مبدئية بمجالات المعيار ومواصفات كلّ مجال، استناداً إلى الخطوات السابقة مع الاعتماد على معايير(section) ،ومن ثَمّ عرض المعيار بصورته الكليّة على عدد من المحكّمين المختصين بالمناهج وطرق التدريس.وتكنولوجيا التعليم.
- إعداد المعيار في صورته النهائية.
- وبهذا أصبح المعيار في صورته النهائية يحوي(35) مواصفة تنتمي إلى (7) مجالات رئيسة.

جدول5: معيار الدراسة في صورته النهائية

م	المجال	عدد المواصفات
1	مجال المتعلمين	9
2	مجال التعليم والتعلم	7
3	مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة	7
4	مجال الجدة والحداثة	3
5	مجال القضايا التنظيمية	2
6	مجال التكاليف	2
7	مجال السرعة	5

علماً بأنه تم تقسيم المواصفات المعيارية إلى المجالات التالية:

*** مجال المتعلمين**

- أن تلائم التكنولوجيا المستخدمة في التعليم المتمايز الفئة المستهدفة.
- أن يتمكن المتعلم من الوصول إلى التكنولوجيا المستخدمة بشتى أنواعها.
- أن يحدد التعليم المتمايز المهارات الحاسوبية للمتعلم التي يتمتع بها قبل البدء به.
- أن يحدد التعليم المتمايز المعلومات المسبقة للتعلم.
- أن يتلاءم تصميم التعليم المتمايز باستخدام التكنولوجيا مع اختلافات المتعلمين.
- أن يحصل المتعلم في التعليم المتمايز على معلومات جيدة البناء ذات صلة بالموضوع مع توافر الفرص.
- أن تتوافر للمتعلم معلومات في وسائط متنوعة تتناسب مع التعليم المتمايز.
- أن يشتمل التعليم المتمايز على أنشطة تعلم واسعة النطاق.
- أن ترتبط أنشطة التعليم المتمايز بعلاقة مباشرة بعمليات التقييم.

*** مجال التعليم والتعلم**

- أن يحدد التعليم المتمايز الأهداف في استخدام التكنولوجيا.
- أن يختار التعليم المتمايز النمط الملائم له.
- أن يحدد التعليم المتمايز نتائج التعلم المرغوبة.
- أن يحدد التعليم المتمايز المحتوى المختار.
- أن يحدد التعليم المتمايز المهارات التي ينبغي تنميتها.
- أن يحدد التعليم المتمايز الاستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لطبيعة المعرفة.
- أن يحدد التعليم المتمايز التكنولوجيا التي تقيم هذه المهارات على أفضل صورة.

*** مجال التفاعل والفاعلية المتبادلة**

- أن ييسر التعليم المتمايز استجابة المتعلم بطريقة مناسبة على مادة التعلم المقدمة فيه.
- أن يختار التعليم المتمايز نوع الأنشطة التي تيسر تعلم المهارات.
- أن يقدم التعليم المتمايز التغذية الراجعة للمتعلم.
- أن يختار التعليم المتمايز التكنولوجيا التي تيسر التفاعل بصورة أفضل.
- أن يتميز التعليم المتمايز بمرونته في التعامل مع استجابات المتعلم على الأنشطة.
- أن يحقق التعليم المتمايز التفاعل بين المتعلم ومواد التعلم.
- أن يحقق التعليم المتمايز التفاعل بين المتعلم والآخرين.

*** مجال الجدة والحداثة**

- أن يحتوي التعليم المتمايز على طرق جديدة للتعليم بالتكنولوجيا الموجودة
- أن يركز التعليم المتمايز على مدى أهمية تنوع مصادر التعلم بصورة منتظمة. و التكنولوجيا التي تدعمه.
- أن يركز التعليم المتمايز على مدى أهمية التكنولوجيا التي تدعمه.

*** مجال القضايا التنظيمية**

- أن يحدد التعليم المتمايز نوع الدعم الفني ، وإحتمالية تقديمه ضمن المصادر الموجودة.
- أن يحدد التعليم المتمايز الجهة المسؤولة عن الدعم الفني في استخدام هذه التكنولوجيا للتعليم.

*** مجال التكاليف**

- أن يحدد في التعليم المتمايز تكلفة تطوير المواد التكنولوجية.
- أن يحدد في التعليم المتمايز تكلفة تطبيقه وتعليمه باستخدام التكنولوجيا بمافيها الوقت مع الاحتفاظ بنوعية عالية من التفاعل.

*** مجال السرعة**

- أن يمتلك التعليم المتمايز سرعة التطبيق.
- أن يمتلك التعليم المتمايز مرونة في التحديث
- أن يحدد التعليم المتمايز سهولة إجراء التغييرات
- أن يحدد التعليم المتمايز سرعة إجراء التغييرات بهذه التكنولوجيا.
- أن يحدد التعليم المتمايز مدى إمكانية القيام بالتغييرات.

وبهذا أصبح بالإمكان تفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز وفق تلك المواصفات المعيارية.

النتائج

- تحديد قائمة بمواصفات معيارية يمكن استخدامها لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز، تكونت من (7)مجالات،و (35)مواصفة.
- مناسبة المواصفات المعيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج؛ فإن الباحثة يمكن أن تقدم التوصيات التالية:

- الأخذ بقائمة المواصفات المعيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز، ومعايير (SECTION) من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم.
- الأخذ باستراتيجية التعليم المتمايز في العملية التعليمية من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم، وتبني ذلك في كل عنصر من عناصر المنهج، وتغيير النظرة التقليدية للمتعلم إلى نظرة التمايز والقدرة على التعلم بطرق مختلفة.
- ضرورة استخدام المقاييس والأدوات المعينة على تحديد أنماط التعلم والذكاءات المتعددة لدى المتعلمين للاستفادة منها في تطبيق التعليم المتمايز واستراتيجياته.
- تفعيل دور التكنولوجيا بشكل إيجابي في العملية التعليمية عامة وفي التعليم المتمايز خاصة؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية. إذ ليس الهدف استخدام التكنولوجيا بحد ذاتها وإنما تَبني التكنولوجيا المناسبة التي تخدم الأهداف التربوية المنشودة.
- إقامة الدورات والورش التدريبية بهدف إكساب المعلمات القدرة على استخدام التعليم المتمايز واستراتيجياته؛ للخروج من التدريس التقليدي إلى تدريس يحقق الأهداف التربوية المنشودة في عصر التقنية والمعلومات.

المقترحات:

- إجراء دراسات علمية لمعرفة فاعلية بناء البرامج وفق المواصفات المعيارية لتفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز.

المراجع

1. Daniel Ellis, et al, Improving Mathematics Skills Using Differentiated Instruction With Primary And High School Students, An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership. Chicago, 2007.

2. حسن بن حسين زيتون،أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الدار الصوتية، الرياض،المملكة العربية السعودية(1428هـ).

3. Amal Al-Dujaily, Ryu ,A study on personality in designing adaptive e-learning. systems. New zaeland . 2008.

4. المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني: تعلم فريد لجيل جديد،وزارة التعليم العالي،الرياض،المملكة العربية السعودية(1432هـ).

5. محسن بن علي عطية، طرائق التدريس الحديثة ، دار المناهج، عمّان، الأردن(1430هـ)

6. ذوقان عبيدات،و سهيلة أبو السميد،استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي،دار الفكر، عمّان،الأردن(1428هـ).

7. إيمان بنت عربي هاشم، استخدام التعليم المتمايز للاستجابة لاحتياجات متعلمي القرن الحادي والعشرين، ،لوس أنجلوس،أمريكا(2009م).departments.oxy.edu/education

8. إسماعيل بن عمر ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج3، دار الجيل، بيروت، لبنان(1416هـ)

9. عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان،ج 2 ،دار السلام،الرياض، المملكة العربية السعودية(1422هـ)

10. سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان(1388هـ).

11. يحيى بن شرف الدين النووي، شرح صحيح مسلم، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت،لبنان(1329هـ).

12. أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، دار الفكر، بيروت، لبنان(1424هـ).

13. أنس بن محمد قاسم، مقدمة في الفروق الفردية، مركز الإسكندرية، الإزرايطة، مصر (2004م).

14. Tracey Hall , et al , Implication for UDL implementation. UDL. America,,2009.

15. هوارد جاردنر،ترجمة: عبد الحكم أحمد الخزامى الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين، دار الفجر،القاهرة، مصر (2005م).

16. كارول توملينسون،الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف،دار الكتاب التربوي، الدمام،المملكة العربية السعودية(1426هـ).

17. يوسف قطامي،وماجد وأبو جابر،و نايفة قطامي، تصميم التدريس،دار الفكر،عمَان، الأردن(1421هـ).

18. هارفي ف سيلفر، و ريتشارد سترونج، و ماثيو ج بريني،المعلم الاستراتيجي: اختيار الاستراتيجية المناسبة لكل درس استناداً إلى البحث العلمي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض،المملكة العربية السعودية(1430هـ).

19. عادل بن السيد سرايا، تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار، دار وائل، عمَان، الأردن(2007م).

20. هدى بنت محمود الناشف، تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الكتاب الحديث، القاهرة مصر(1423هـ).

21. خليل شبر، وعبد الرحمن جامل، وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمَان، الأردن(1431هـ).

22. ماهر إسماعيل صبري، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم،مكتبة الرشد،الرياض،المملكة العربية السعودية(1423هـ).

23. أحمد سالم، وسائل تكنولوجيا التعليم، ط2، مكتبة الرشد، الرياض،المملكة العربية السعودية(1427هـ) .

24. إبراهيم عبدالوكيل الفار، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، ط2، دار الفكر العربي القاهرة، مصر(1421هـ).

25. عادل حسين أبوزيد، فاعلية المدخل التكنولوجي في تدريس مادة تكنولوجيا البناء لطلاب التعليم الثانوي الصناعي على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي، المؤتمر السنوي الرابع عشر:اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم في الوطن العربي(2006م) .

26. خير سليمان شواهين، التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث، عمَان،الأردن(2014م)

27. حسن محمد رياض، فعالية استخدام المدخل التكنولوجي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية قدرات التفكير الابتكاري واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مؤتمر رؤى مستقبلية للبحث التربوي (2001م).

28. San Rafael, Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the Elementary Grades ,Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education, Dominican University of California, 2006.

29. AVCI Süleyman, et al,The Cognitive and Affective Changes Caused by the Diffrented Classroom Environment Designed for the Subject of Poetry,Taiwan, 2007.

30. Jamie Danzi, et al, Improving Student Motivation In Mixed Ability Classrooms Using Differentiated Instruction, An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership. Chicago, 2008.

31. زبيدة محمد عبدالله، فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعليم الالكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء، مجلة التربية العلمية(2008م).

32. هاني إسماعيل أبوالسعود، برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة (2009م).

33. محمد عبد الهادي بدوي، فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الالكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه، مجلة التربية(2010م).

34. معيض بن حسن الحليسي، أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كلية التربية،جامعة أم القرى، مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة (2011م).

35 .أحمد صادق عبدالمجيد، أثر برنامج قائم على استخدام أدوات الجيل الثاني للويب(2.0) في ويب تدريس الرياضيات على تنمية أنماط الكتابة الإلكترونية و تعديل التفضيلات المعرفية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية.مجلة كلية التربية بالمنصورة(2011م).

36. سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمّان، الأردن(2002م).

الإدارة النَّبوِيَّة وأثرُها في بناء دولة الإسلام

Prophet Management, and its impact on building the Islamic State

*د. المُعتَزّ بالله السَّعيد طه

مُلَخَّص

تسعى هذه الدِّراسةُ إلى استخلاص أُسُس الفِكرِ الإداريّ عندَ النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلَّمَ، وأثرِ هذا الفِكرِ في بناء الدَّولة الإسلاميَّة؛ كما تسعى إلى استنباطِ قواعد النَّظَرِيَّة الإداريَّة عندَ النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلَّمَ من خلال المعايير الَّتي كانَ يلتزمُها في تكوين الهيكل الإداريّ لدولة الإسلام. وتسعى الدِّراسةُ أيضًا إلى التَّعرُّف على أثر هذه النَّظرِيَّة في صناعة القرارِ عندَ الخُلفاءِ الرَّاشِدِين ووُلاتِهم. وتهدفُ الدِّراسةُ إلى: التَّعريف بالفكر الإداريّ النَّبوِيّ، واستخلاص جوانب الإفادة منه في بناء نظرِيَّةٍ إداريَّةٍ مُوافقةٍ للواقعِ ومُلائِمةٍ لروح العصر، واستخلاص الأسُس المنهجيَّةِ الَّتي أرساها النَّبيُّ لتشكيل الهيكل الإداريّ في دولة الإسلام، وتوجيه الباحثين إلى جوانب الإفادة من هذه الأسُس في صناعة التَّمَيُّز وتنمية المهارات لدى أفراد المجتَمَع، وبيان جوانب الإفادة من الفكر الإداريّ النَّبَوِيّ في التَّخطِيط لمُستَقبل الدَّولة بما يُساعدُ على تحقيق المَصلَحة العامة

الكلِمات الدَّالَّة: الإدارة، التَّخطيط، صناعة القرار الدَّولة الإسلامِيَّة.

***Moutaz Bellah Alsaid Taha**

Abstract

We aim by this paper to extract the foundations of the management thought according to the prophet Muhammad, peace be upon him, and the impact of this thought in the construction of the Islamic state. We also try to seek the laws of the administrative theory upon the criteria considered in constructing the administration of the state of Islam. Subsequently, we will try to identify the impact of this theory in decision making when the Caliphs and their governors. The paper aims also to explore administrative thinking of the Prophet, and exploit that in constructing a contemporary administrative theory. This theory will show how to benefit from the life of the prophet in constructing leaders and planning for the future.

Keywords: Management, Planning, Decision making, Islamic State.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات الادارية بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم .]

* جامعة القاهرة، معهد الدوحه الدراسات العليا

*cario university,Dohainstitutefor graduate studies

مُقَدِّمة

افتَقَرَ العَرَبُ قبلَ الإسلام إلى الفِكر الإداريّ الَّذي يُنَظِّمُ مصالِحَهم ويرتقي بمُستَقبل القَبِيلة العَرَبِيَّة نتيجةَ سيطرة العصبيَّات الجاهليَّة وغلَبة قوانين القُوَّة بينَ المُجتَمَعات القَبَلِيَّة لسنواتٍ ودُهور. ولمَا جاءَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ برسالة الإسلام الحنيفِ أرسى دعائِمَ الدَّولة وفقَ معاييرَ منهجيَّةٍ واضحة؛ ولم يكتَفِ النَّبيُّ ببناء هيكلٍ إداريٍّ لدولة الإسلام النَّاشئة؛ وإنَّما تخطَّى ذلك إلى بناء نظامٍ شاملٍ وقاعدةٍ مُستَقبَلِيَّةٍ آملاً أن ينتهجَها خلفاؤُه الرَّاشدونَ من بعدِه ومَن تَبِعَهم.

وفي ضَوء ذلك يأتي مَوضُوعُ هذه الدِّراسة (الإدارةُ النَّبَوِيَّة وأثرُها في بناء دولة الإسلام)، لإلقاء الضَّوء على منهج النَّبيِّ صلَّى الله عليه وسلمَ في بناء الدَّولة الإسلاميَّة في مَرَحَلَتَي التَّمهِيد والتَّأسيس. ويُحاولُ الباحثُ أن يستخلصَ أبعادَ النَّظَرِيَّة الإداريَّة النَّبَوِيَّة وأسُسَ الفِكرِ الإداريّ عندَ النَّبيِّ صلَّى الله عليه وسلمَ؛ كما يسعى إلى بيانِ أثرِ هذا الفِكر في بناء دولة الإسلام، اعتمادًا على صحيح السُّنَّةِ النَّبَوِيَّة – القَوليَّة والفِعليَّة والتَّقريرِيَّة – وما جاءَ في سيرةِ رسُول الإسلام. وعَلَيه، فالدِّراسةُ تهدِفُ إلى التَّعريف بالفكر الإداريّ النَّبوِيّ، واستخلاص جوانب الإفادة منه في بناء نظريَّةٍ إداريَّةٍ مُوافقةٍ للواقِعِ ومُلائِمةٍ لروح العصر؛ كما تهدِفُ إلى استخلاص الأسُس والمعايير المنهجيَّةِ الَّتي أرساها النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ لتشكيل الهيكل الإداريّ في دولة الإسلام، وتوجيه الباحثين إلى جوانب الإفادة من هذه الأسُس في تنمية المهارات الإداريَّة والقياديَّة لدى أفراد المُجتَمَع؛ وتهدفُ – كذلكَ – إلى توجِيهِ انتباه السَّاسة إلى جوانب الإفادة من الفكر الإداريّ النَّبَوِيّ في التَّخطِيط المنهجيّ لمُستَقبل الدَّولة وتحقيق المَصلَحة العامَّة للأفراد.

وتحقيقًا لهذه الأهدافِ المنشودة، فقد اشتمَلَت الدِّراسةُ على ثمانية محاور؛ حيثُ يعرِضُ الباحثُ في المحور الأوَّل مُقَدِّمةً تحوي موضُوعَ الدِّراسةِ وأهدافَها ومَحاورَها، ويعرضُ في المحور الثَّاني لمفهوم الإدارة لُغةً واصطلاحًا، ويعرضُ في المحور الثَّالث لتطوُّر مفهوم الإدارة في الفِقهِ الإسلامِيّ؛ ثُمَّ يعرضُ في المحور الرَّابع للإدارة النَّبَوِيَّة وأثرِها في التَّمهيد لبناء دولة الإسلام، ويعرضُ في المحور الخامس للهَيكَل الإداريّ لدولة الإسلام النَّاشئة، ويُلقِي الضَّوءَ في المحور السَّادس على سُلطات الدَّولة الإسلاميَّة النَّاشِئة. وأخيرًا، يَعرِضُ الباحثُ في المحورَين السَّابع والثَّامن لنتائج الدِّراسة وتوصِياتها.

الإدارةُ لُغةً واصطلاحًا

تَتَّفقُ المُعجَماتُ العَرَبِيَّةُ على تعريف الإدارة لُغَوِيًّا بأنَّها: طَلَبُ إنجاز الشَّيء والإشرافُ عليه. يقولُ ابنُ منظــور الأفـريقيّ (ت 711 هـ) في لســان العَرَب: "... وأدَارَهُ عن الأَمر، وعليه، ودَاوَرَهُ: لاوَصَهُ [أي: نَظَرَ فيه وأشرَفَ عليه]. ويُقالُ: أدَرْتُ فلانًا على الأمر إذا حاوَلْتَ إلزامَه إياه، وأدَرْتُهُ عن الأَمر إذا طلبتَ منه تركه؛ ومنه قوله: يُديرُونَنِي عن سَالِمٍ وأُدِيرُهُمْ، وجِلْدَةُ بينَ العَيْنِ والأَنْفِ سَالِمُ". وفي المُعجَم الوسيط: "أدارَ فُلانًا عن الأمر: طَلَبَ منهُ أن يترُكَه، و – فُلانًا على الأمر: طَلَبَ منهُ أن يَفعَلَه... والمُدير: مَن يَتولَّى تَصرِيفَ أمرٍ من الأمور، كَمُدير الشَّركة، ومُدير المَكتَب" [1].

أمَّا عن المفهوم الاصطلاحيّ للإدارة، فيختلفُ العُلماءُ حولَه إلى درجةٍ كبيرة؛ ورُبَّما يعودُ الاختلافُ إلى جِدَّة علم الإدارة نسبيًّا، حيثُ لم تتبلوَر أفكارُه على النَّحو الَّذي نشهدُهُ الآنَ إلاَّ في القرن التَّاسع عشر الميلاديّ. أضف إلى ذلك التَّبايُن بينَ الأطوار الَّتي مَرَّ بها مفهوم الإدارة مُنتَقلاً من إطار المُمارَسة العَمَلِيَّة على أرض الواقع إلى أن صارَ علمًا وفنًّا له قواعده ومناهجه ومدارسه المُختلفة.

ومع هذا الاختلافِ بينَ العُلماء والمُفَكِّرينَ، إلاَّ أنَّ ثَمَّةَ اتِّفاقًا بينهم على الإطار العامّ لمفهوم الإدارة، نلمسه في تعريفاتهم. فيرى الأمريكيّ فريدريك تايلور Fredrick Taylor – الَّذي يُعَدُّ واحدًا من الرُّوَّاد الأوائِل – أنَّ الإدارةَ هي المعرفةُ الصَّحيحة لما يُطلَبُ من أعمال، ثُمَّ التأكُّد من إنجاز القائمين بهذه الأعمال لما طُلِبَ منهم على أفضل وجهٍ مُمكنٍ، وبأقلّ تكلفة مُمكنة [2].

وتبدوُ تعريفاتُ المُعاصِرين أكثرَ تفصيلاً – وإن كانت تدورُ في نفس الدَّائرة، على نحو ما نجدُ مثلًا في تعريف الدُّكتور كامل المغربي، حيثُ يرى أنَّ الإدارة هِيَ عمليَّةُ التَّنسيق بينَ جميع عوامل الإنتاج (البَشَرِيَّة وغير البَشَرِيَّة) باستعمال وظائف التَّخطيط والتَّنظيم والقيادة والإشراف والرَّقابة، حتَّى يُمكن التَّوَصُّلُ إلى الهدف المطلوب بأقصى كفايةٍ مُمكنة [3].

تطوُّر مفهوم الإدارة في الفقه الإسلاميّ

لم تَرِد كلمةُ (إدارة) في القُرآن الكريم أو السُّنَّة النَّبَوِيَّة الصَّحيحة على هذه الصُّورة الَّتي تردُ عليها الآن؛ كما لم يرِد الفعلُ (أدارَ) الَّذي تُشتَقُّ منه الكلمةُ في القُرآن الكريم إلاَّ في قَولِه تعالى:

{إِلَّا أَن تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا} [البقرة 282]

حيثُ يُشِيرُ معناه المُعجَمِيُّ إلى تعاطي التِّجارة وتداوُلِها. وانتشَرَ هذا المعنى في عُصُور الإسلام الأولى، لمَّا عملَ العَرَبُ في التِّجارة والمُرابَحة.

ومِمَّا جاءَ في ذلكَ من السُّنَّةِ ما رواهُ مَالِك عَنْ يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ عَنْ زُرَيْقِ بْنِ حَيَّانَ أَنَّه "ذَكَرَ أَنَّ عُمَرَ بْنَ عَبْدِ الْعَزِيزِ كَتَبَ إِلَيْهِ أَنْ انْظُرْ مَنْ مَرَّ بِكَ مِنْ الْمُسْلِمِينَ فَخُذْ مِمَّا ظَهَرَ مِنْ أَمْوَالِهِمْ مِمَّا يُدِيرُونَ مِنْ التِّجَارَاتِ مِنْ كُلِّ أَرْبَعِينَ دِينَارًا دِينَارًا فَمَا نَقَصَ فَبِحِسَابِ ذَلِكَ حَتَّى يَبْلُغَ عِشْرِينَ دِينَارًا فَإِنْ نَقَصَتْ ثُلُثَ دِينَارٍ فَدَعْهَا وَلَا تَأْخُذْ مِنْهَا شَيْئًا وَمَنْ مَرَّ بِكَ مِنْ أَهْلِ الذِّمَّةِ فَخُذْ مِمَّا يُدِيرُونَ مِن التِّجَارَاتِ مِنْ كُلِّ عِشْرِينَ دِينَارًا دِينَارًا فَمَا نَقَصَ فَبِحِسَابِ ذَلِكَ حَتَّى يَبْلُغَ عَشَرَةَ دَنَانِيرَ فَإِنْ نَقَصَتْ ثُلُثَ دِينَارٍ فَدَعْهَا وَلَا تَأْخُذْ مِنْهَا شَيْئًا وَاكْتُبْ لَهُمْ بِمَا تَأْخُذُ مِنْهُمْ كِتَابًا إِلَى مِثْلِهِ مِنْ الْحَوْلِ" [4].

ومع ارتباط مُصطلَح الإدارة بأعمال التِّجارة وتداوُل الأموال في عُصُور الإسلام الأولى، إلاَّ أنَّ مُصطلحًا آخَرَ – هو التَّدبير – قد استُخدِمَ للدِّلالة على إنجاز العمَل والنَّظَر في عواقب الأمور قبلَ اتِّخاذ القرارات، بما يتوافقُ مع المفهوم المُعاصِر للإدارة.

من ذلكَ ما جاءَ في قولِه تعالى:

{قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ أَمَّن يَمْلِكُ السَّمْعَ والأَبْصَارَ وَمَن يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيَّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَن يُدَبِّرُ الأَمْرَ فَسَيَقُولُونَ اللّهُ فَقُلْ أَفَلاَ تَتَّقُونَ }[يونس :31]

وكذا في قوله تعالى:

{يُدَبِّرُ الأَمْرَ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الأَرْضِ ثُمَّ يَعْرُجُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ} [السجدة : 5]

من ناحيةٍ أخرى، وفي دائرة المعنى المُعجَمِيّ للتَّدبير بأنَّه إدارة الأمور، أبانَت السُّنَّةُ النَّبَوِيَّة عن مَعنى قريبٍ مِن ذلك؛ فرُوِيَ عن أبي ذَرٍّ الغِفارِيّ رَضِيَ الله عنهُ أنَّه قالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ: "لَا عَقْلَ كَالتَّدْبِيرِ وَلَا وَرَعَ كَالْكَفِّ وَلَا حَسَبَ كَحُسْنِ الْخُلُقِ" [(5)]*. ويُقصَدُ بالتَّدبير هنا: النَّظَر في عواقِب الأمور وفي المصالِح من المفاسِد.

وأبانَ الله سُبحانَهُ في القُرآن الكريم عن القاعدة الإداريَّة الَّتي يُديرُ بعضُ النَّاس بمُقتَضاها بَعضَهُم الآخَر، ويُوَجِّهُونَهُم إلى تنفيذ ما يُؤمرُونَ به تحقيقًا لأهدافٍ موقُوتة؛ فقالَ تعالى:

{أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَةَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَةُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ } [الزخرف : 32]

فبمُقتَضَى الآية الكريمة[(6)]، ينقسِمُ النَّاسُ في تركيبَتِهِم الاجتماعيَّة إلى فِئَتَين، هُما: فئة المُديرين، وفئة المُنَفِّذِين؛ بحيثُ يقوم المُديرونَ بالأعمال القياديَّة والتَّخطيط والتَّوجيه والتَّنظيم والمُراقبة، سعيًا إلى تحقيق الهدف الموسُوم؛ ويَتَلَقَّى المُنَفِّذُونَ توجيهات المُدِيرين ليعملوا على تنفيذِها وفقَ خُطواتٍ مَرحَلِيَّة وخُطَّةٍ زَمَنِيَّةٍ يُحَدِّدُها المُديرون سَلَفًا.

ولا تختلفُ دلالةُ الإدارةِ في الفِقه الإسلامِيّ في العَصر الحديث عن دلالتِها في عُصُور الإسلام الأولى – مع التَّأكيد على تطوُّر لفظ الكَلِمة – إلاَّ فيما أوجَبَهُ علمُ الإدارة [مِمَّا تفرضُهُ طبيعةُ العُلُوم] من أساليبَ وأسُس منهجيَّة تضعُ الإدارةَ في إطارٍ علميٍّ، قوامُهُ النَّظَرِيَّة والتَّطبيق.

---

* حديثٌ ضَعيف، أخرَجَهُ ابنُ ماجه في سُنَنِه [4218]. ويُستأنَسُ به في موضِعِه عندَ أهل اللُّغة.

الإدارة النَّبَوِيَّة والتَّمهيد لبناء دولة الإسلام

لمَا هاجَرَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ وأصحابُه إلى المدينة في العام الثَّالث عشر من بعثتِه، حَرَصُوا على بناء الدَّولة الإسلاميَّة بما يسمحُ بالتَّعايُش والمُواطَنَة بينَ جميع الأفراد. وواجَهَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ عدَّةَ مُشكلاتٍ، تمثَّلت في: الطَّبيعة القبليَّة الَّتي يعيشُها العَرَبُ، وأثرِ هذه الطَّبيعة في إحداث خُصُومةٍ بينَ قبيلَتَي الأوس والخزرج، ونزول أعدادٍ كبيرةٍ من أهل مكَّة ضُيوفًا على أهل المدينة – الأمر الَّذي قد يُسَبِّبُ لهم شيئًا من الحرَج، بالإضافة إلى وُجُود اليهود في المدينة بما قد يُؤَثِّرُ على دعوتِه الَّتي جاءَ بها.

ومِن حُسنِ إدارَتِه صلَّى الله عليه وسلمَ أن اتَّخَذَ مجموعةً من الإجراءات الَّتي حاولَ من خِلالِها أن يُمَهِّدَ لإقامَةَ دولة الإسلام على أساسٍ مَتِين. وكان أوَّلُ ما قامَ به أن أمرَ ببناء المسجِدِ وساهَمَ في البناء مع أصحابِه من المُهاجِرِينَ والأنصار، فأوجَدَ بذلكَ سُلطةً مركزيَّةً تُدارُ من خلالها دولةُ الإسلام النَّاشِئة؛ وقالَ في ذلك أَنَسٌ رَضِيَ الله عَنْهُ: "قَدِمَ النَّبِيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ المَدِينَةَ وَأَمَرَ بِبِنَاءِ المَسْجِدِ، فَقَالَ: يَا بَنِي النَّجَّارِ ثَامِنُونِي. فَقَالُوا: لا نَطْلُبُ ثَمَنَهُ إِلَّا إِلَى اللهِ فَأَمَرَ بِقُبُورِ المُشْرِكِينَ فَنُبِشَتْ ثُمَّ بِالْخِرَبِ فَسُوِّيَتْ وَبِالنَّخْلِ فَقُطِعَ فَصَفُّوا النَّخْلَ قِبْلَةَ المَسْجِدِ"(7،8،9،10،11).

وبالإضافة إلى دور المسجد في إدارة شئون دولة المُسلمين وقضاء حوائِجِهم، فقد كانَ له أثرٌ كبيرٌ في التَّغلُّب على الطَّبيعة القبليَّة الَّتي انتشَرَت في جزيرة العَرَب، لاسيَّما بينَ المُهاجرين الَّذي أتَوا من مكَّة؛ فقد جَمَعَهُم المسجدُ للعبادة ومُجالَسة النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ، يستمعون إليه ويتدارسون دينَهم ويُناقشون أحوالَ دُنياهُم؛ كما صارَ المسجدُ موضعًا للحُكم والقضاء بينَ المُتخاصمين وفضّ المُنازعات، وصارَ كذلكَ مأوى للفُقراء ومُنطَلَقًا لقوافل المُجاهدين.

وأتبَعَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ بناءَ مَسجِدِه بالعَمَل على إنهاء الخُصُومة بينَ قَبِيلَتَي الأوس والخزرج، فأزالَ ما بينهما من عداوةٍ وخلافٍ طالَ أمدُه لعشرات السِّنين، حتَّى أصبح أفرادُهما إخوةً مُتَحابِّين مُتآلفين، يُشَكِّلون نسيجًا مُجتمعيًّا واحدًا، فوسَمَهم النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ بالأنصار.

وفي هذا الشَّأن، يُروَى عن أنس بن مالك رَضِيَ الله عنهُ أنَّهُ قالَ: كانَ الأوسُ والخزرجُ حَيَّين من الأنصار، وكانَ بينهما عداوةٌ في الجاهليَّة، فلمَا قَدِمَ عليهم رَسولُ الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ ذَهَبَ ذلك، وألَّفَ الله بين قلوبِهم. فَبَينا هُم قُعُودٌ في مجلسٍ لهم، إذ تمثَّلَ رَجُلٌ مِن الأوس ببيتٍ فيه هجاءُ الخزرج، وَتَمَثَّلَ رَجُلٌ مِن الخزرج ببيتٍ فيه هجاءُ الأوس؛ فَلَم يَزَل هذا يَتَمَثَّلُ ببيت وَهذا يَتَمَثَّلُ ببيتٍ حتَّى وثبَ بعضُهم إلى بعضٍ وأخذُوا أسلحتَهُم وانطلقُوا للقتال. فَبَلَغَ ذلكَ رسولَ الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ وأنزلَ الحيَّ فجاءَ مُسرعًا قد حسرَ عن ساقيه؛ فلمَا رآهم نادَاهم:

{يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ } [آل عمران : 102]

حتَّى فرغَ من الآيات، فوحشُوا بأسلحتهم فَرموا بها، واعتنقَ بعضُهم بعضًا يبكون(12) *

---

*الطبراني في المعجم الصغير[602]. فيه غسان بن الربيع وهو ضعيف، وإن جاز الاستئناس به. وانظر الحديث في مجمع الزوائد[13054]

وكما آخَى النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ بينَ الأوس والخَزرَج، فقد آخَى بينَ جميع المُسلمينَ في هذه الآونة (من المُهاجِرين والأنصار). فعن أنَسٍ رَضِيَ الله عنه أنَّه قَالَ: "حَالَفَ [أي: آخَى] رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ بَيْنَ قُرَيشٍ وَالْأَنْصَارِ فِي دَارِهِ" [7،8،11،13]؛ فرَفَعَ النَّبيّ بذلكَ الحرجَ عن المُهاجرين والأنصار جميعًا، وأوجَدَ بينهم رابطةَ أخوةٍ تُمَثِّلُ صِلةً وثيقةً، تقومُ على أساس العقيدة الَّتي تجمعهم على توحيد الله؛ وصارَ لزامًا على كُلِّ مُسلمٍ أن يحميَ أخاهُ وينصُرَه، ويُواسِيه بالمال والمتاع.

لقد حرصَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ على إدارة دولة الإسلام النَّاشئة بما يصنعُ صورةً مثاليَّة للمُجتمع الإسلاميّ الَّذي يُطمَحُ إلى وُجوده؛ وأنهى النَّبيُّ بالمُؤاخاة عَصَبِيَّاتِ الجاهلية، فلم تَعُد الحَمِيَّةُ إلاَّ للإسلام، وزالَ التَّفاخُرُ بالأنساب والأوطان والأجناس بينَ المُسلمينَ من المُهاجرينَ والأنصار؛ ولم يعُد لأحدٍ فضلٌ على أحدٍ إلاَّ بالتَّقوى والعَمل الصَّالِح [14].

وأبانَت هذه المُؤاخاة عن الأخلاق الَّتي بدأت تترسَّخُ في المُجتمَع الإسلاميّ الجديد، الأمر الَّذي يعكسُ قُدرَةَ النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ على توجِيه أصحابِه من المُهاجرين والأنصار، كما يعكسُ مدى اهتمام هؤلاء وأولئك بمُحاكاة أخلاقه والاقتداء به، وسعيَهم إلى تطبيق رسالتِه السَّماويَّة الَّتي جاءَ بها، فصارَت لهم واضحةً وجليَّةً بعدما أظهرَها في أقوالِه وأفعالِه وتقريراتِه؛ وبذلك فقد استطاعَ النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ من خلال رسالَتِه أن يُقَدِّمَ نظريَّةً إداريَّةً في مُجتمعٍ يقومُ على العشوائيَّة والتَّفكُّك.

ولمَّا ضَرَبَ المُهاجرونَ مثلاً في طاعة النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ بأن تركُوا أموالَهَم وديارَهم تلبيةً لنداء الهجرة، استقبلَهم الأنصار وآثروهُم على أنفُسهم؛ فتقاسَمُوا معهم الدِّيارَ والنِّساء، وشاركوهم في تجارتهم وأموالهم، ونذروا على أنفسهم حمايةَ إخوانهم ونُصرَتَهُم. واتَّخَذَ المُهاجرون والأنصارُ جميعًا النَّبيَّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ قائدًا ومُعلِّمًا ومُوَجِّها.

وممَّا جاءَ في ذلك ما رُوِيَ عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ الله عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ: "قَدِمَ عَلَيْنَا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ عَوْفٍ وَآخَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ سَعْدِ بْنِ الرَّبِيعِ وَكَانَ كَثِيرَ المَالِ، فَقَالَ سَعْدٌ: قَدْ عَلِمَتْ الْأَنْصَارُ أَنِّي مِنْ أَكْثَرِهَا مَالًا، سَأَقْسِمُ مَالِي بَيْنِي وَبَيْنَكَ شَطْرَيْنِ؛ وَلِي امْرَأَتَانِ فَانْظُرْ أَعْجَبَهُمَا إِلَيْكَ فَأُطَلِّقُهَا حَتَّى إِذَا حَلَّتْ تَزَوَّجْتَهَا. فَقَالَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ: بَارَكَ اللَّهُ لَكَ فِي أَهْلِكَ؛ فَلَمْ يَرْجِعْ يَوْمَئِذٍ حَتَّى أَفْضَلَ شَيْئًا مِنْ سَمْنٍ وَأَقِطٍ، فَلَمْ يَلْبَثْ إِلَّا يَسِيرًا حَتَّى جَاءَ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ وَعَلَيْهِ وَضَرٌ مِنْ صُفْرَةٍ؛ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ: مَهْيَمْ. قَالَ: تَزَوَّجْتُ امْرَأَةً مِنْ الْأَنْصَارِ. فَقَالَ: مَا سُقْتَ إِلَيْهَا؟ قَالَ: وَزْنَ نَوَاةٍ مِنْ ذَهَبٍ أَوْ نَوَاةً مِنْ ذَهَبٍ. فَقَالَ: أَوْلِمْ وَلَوْ بِشَاةٍ" [7].

وكانَ الأنصارُ يحتكمونَ إلى النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ في أمورِهم، ويلجئون إليه في معرُوفهم إلى المُهاجرين طالبينَ منه أن يقسمَ بينهم وبينَ إخوانهم الزَّادَ والمتاع. فقد رُوِيَ عن أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ الله عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ:

"قَالَتْ الْأَنْصَارُ لِلنَّبِيِّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ: اقْسِمْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ إِخْوَانِنَا النَّخِيلَ. قَالَ: لَا. فَقَالُوا: تَكْفُونَا المَئُونَةَ وَنَشْرَكْكُمْ فِي الثَّمَرَةِ. قَالُوا: سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا" (7).

وقد امتدَحَ الله سُبحانه هؤلاء وأولئكَ، فقال تعالى:

{لِلْفُقَرَاء الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلاً مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَاناً وَيَنصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُوْلَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ (8) وَالَّذِينَ تَبَوَّؤُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (9)} [الحشر : 8 – 9]

وبَقِيَ أن يُواجِهَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ اليَهودَ الَّذين كانُوا يُمَثِّلُونَ مركزَ قُوَّةٍ سياسيَّةٍ واقتصاديَّة في المدينة المُنَوَّرة؛ وهؤلاء لا يُمكن الاستهانة بأعدادهم الكبيرة نسبيًّا. ولمَا صارَ لزامًا على النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ أن يضَعَ أساسًا لدولةٍ قويَّة، فقد حَرَصَ على إيجاد وسائل للتَّعامُل والتَّعايُش مع هؤلاء اليهود الَّذينَ انقسَمُوا إلى ثلاثة أقسام:

- قِسمٍ صالَحَهُم وعاهدَهُم عَلَى ألاَّ يُحاربَهُم أو يُحاربوه؛ وقد أمَّنَهم النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ على دمائِهم وأموالِهم.
- وقِسمٍ حاربوه وأظهرُوا العداوةَ له ولدينِه وأصحابه؛ فواجَهَهُم بقُوَّة وتصَدَّى لبغيِهم.
- وقِسمٍ أظهَرَ الإيمانَ وأبطنَ الكُفرَ؛ فهؤلاء هُمُ المُنافقونَ الَّذينَ انجلى أمرُهُم تباعاً.

لقد مَثَّلَ وُجُودُ اليهود في المدينة مصدرَ قلقٍ للنَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ وأصحابِه، إذ كانَ في حاجةٍ إلى تهيئة بيئةٍ مُناسبةٍ تُساعدُهُ على نشر دعوتِه والنُّهُوض برسالة الإسلام الَّتي جاءَ بها للنَّاس أجمعين، سعيًا إلى تحقيق أهداف هذه الرِّسالة وغاياتِها. واقتَضَت قُوَّةُ اليهودِ – من ناحية – وكثرةُ بُطونهم في المدينة وأنحائِها – من ناحيةٍ أخرى – أن يضَعَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ قاعدةً للتَّعامُل معهم على المدى البعيد، بما يضمنُ للمُسلمينَ أمنَهُم وسلامَتَهم، وبما يُعَزِّزُ من قُوَّة دولة الإسلام النَّاشئة، وبما يُحافظُ على هيبة هذه الدَّولة وهيبة المُسلمينَ فيها، وكذلك بما يُحافظُ على حُقُوق غير المُسلمين.

امتَثَلَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إلى القاعدة الَّتي وضَعَها الله سبحانه في تنظيم علاقة المُسلمين مع غيرهم؛ فأحسَنَ إلى مَن عاهدوهُ وأوفوا بالعهود والمواثيق؛ وتصدَّى في ذات الوقت لمن حاربُوه وبذلُوا في ذلكَ الأموالَ والعَتاد. وهي العلاقةُ الَّتي تتجلَّى في قَولِهِ سُبحانه:

{لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ (8) إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ } [الممتحنة : 8 – 9]

وفَرَضَت طبيعةُ اليهود أن يُهادنَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ بعضَهُم، حتَّى إذا نقضوا العهدَ حارَبَهُم وأخرَجَهُم من المدينة. ونتيجةً لحُسن إدارته صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ، فقد استطاعَ – خلالَ سِنِين وُجُودِهِ في المدينة – أن يُجلي عنها كُلَّ مَن فيها من اليهود الَّذين لم يُسلِموا. ويبدُو لنا ذلك فيما يرويه نَافِعٌ عَنْ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ الله عنهُما "أَنَّ يَهُودَ بَنِي النَّضِيرِ وَقُرَيْظَةَ حَارَبُوا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ فَأَجْلَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ بَنِي النَّضِيرِ وَأَقَرَّ قُرَيْظَةَ وَمَنَّ عَلَيْهِمْ حَتَّى حَارَبَتْ قُرَيْظَةُ بَعْدَ ذَلِكَ فَقَتَلَ رِجَالَهُمْ وَقَسَمَ نِسَاءَهُمْ وَأَوْلَادَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بَيْنَ المُسْلِمِينَ إِلَّا أَنَّ بَعْضَهُمْ لَحِقُوا بِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ فَآمَنَهُمْ وَأَسْلمُوا وَأَجْلَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ يَهُودَ المَدِينَةِ كُلَّهُمْ بَنِي قَيْنُقَاعَ وَهُمْ قَوْمُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ سَلَامٍ وَيَهُودَ بَنِي حَارِثَةَ وَكُلَّ يَهُودِيٍّ كَانَ بِالمَدِينَةِ" (7،13،8)

ولمَا أوجَدَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ سُلطةً مركزيَّةً لدولة الإسلام النَّاشئة ببناء المسجِدِ، ثُمَّ آخَى بينَ جُمُوع المُسلمين وسعى إلى إقامة قاعدةٍ يتعاملُ من خلالِها مع يهود المدينة، شرعَ حينها في وضع دُستورٍ لدولة الإسلام، بهدف تنظيم العلاقة بين جميع طوائف هذه الدَّولة من المُهاجرين والأنصار واليهود، تحقيقًا للمُواطَنَة بين هذه الطَّوائِف، وحِمايةً للمدينة من أيِّ عُدوانٍ يُمكن أن يأتيها من الخارج، وترسيخًا لمبادئ العدل والمُساواة وحُرِّيَّة الاعتقاد ومُمارسة الشَّعائِر الدِّينِيَّة.

وتَروي كُتُبُ السِّيرة أنَّ النَّبيَّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ وضَعَ هذا الدُّستُورَ فيما يُعرَفُ بصحيفة المدينة؛ وهي وثيقةٌ "تشتملُ على اثنين وخَمسِينَ بندًا؛ كُلُّها من رأي رسول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ. خمسةٌ وعشرون منها خاصَّةٌ بأمور المُسلمين، وسبعةٌ وعشرون مرتبطةٌ بالعَلاقة بين المسلمينَ وغيرهم من اليَهود والمُشرِكين. وقد دُوِّنَ هذا الدُّستورُ بشكل يسمحُ لهم بالعيش مع المُسلمين، ويمنحُهُم حُرِّيَّةَ إقامة شعائرِهِم حسبَ رغبتهم، ويُلزمُهُم بالاتِّحاد مع المُسلمين في مُواجهة أيِّ عَدُوٍّ خارجيّ" (15).

ومِمَّا جاءَ في بُنود صحيفة المدينة (16،18،17)* :

- أنَّ المُسلمينَ من قُرَيشٍ ويثربَ (أي: من المُهاجرين والأنصار) أمَّةٌ واحدةٌ، وعلى المُسلمين من المُهاجرين والأنصار أن يتكافلوا فيما بينهم بالمَعرُوف.
- وأنَّ المُسلمين جميعًا كيانٌ واحدٌ على مَن بغى عليهم أو ابتغى ظُلمًا أو عُدوانا.
- وأنَّ ذِمَّةَ الله واحدةٌ؛ وعلى المُسلمين أن يُؤَمِّنُوا مَن استَجارَ بهم، مُسلمًا كانَ أو غيرَ مُسلِم.
- وأنَّ لليهود في المدينة حقَّ النُّصرة على مَن اعتدى عليهم بغير حقٍّ من المُسلمين أو غيرِهم.
- وأنَّ ما يكونُ بينَ أهل المدينة من خلافٍ أو اختلافٍ فإنَّ الاحتكامَ فيه إلى الله ورسُولِه.
- وأنَّ للمُسلمين دينَهُم، ولليهود دينهم؛ وأنَّ على اليهود نفقتَهم، وعلى المُسلمين نفقتَهم؛ وعلى الجميع أن يُشاركَ في دعم الجيش في حالات الحرب وردّ العُدوان على المدينة.

*ينظر نص الصحيفة/ الوثيقة في :عيون الاثر، لابن سيد الناس 260/1: و:السيرة النبويه، لابن كثير، 321/2: و: السيرة النبوية لابن هشام، 501/1–502. و الوثيقة– على ضعف سندها– لها ما يدعمها من السنة الصحيحه.

وبهذا الدُّستور يكونُ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ قد فتحَ المجالَ لسُلطةً تشريعيَّة في دولة الإسلام النَّاشِئة. وبمُقتضاهُ يكونُ الرَّسُولُ رئِيسَ هذه الدَّولة، ويكونُ العَدلُ فيها أساسَ المُلك، وتكونُ المدينةُ المُنَوَّرةُ عاصِمَتَها، وتكونُ المرجعيَّةُ فيها إلى الشَّريعة الإسلامِيَّة مُتَمَثِّلةً في القُرآن الكريم وسُنَّة النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ القَوليَّة والفِعليَّة والتَّقريريَّة؛ ولغير المُسلمين فيها حُرِّيَّةُ الاعتقاد.

الهَيكَل الإداريّ لدولة الإسلام النَّاشئة

مَهَّدَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ لبناء دولة الإسلام، وشرعَ في إقامة هيكلٍ إداريٍّ يُعاونُه في إدارة شئون الدَّولة على أساسٍ منهجيّ. ولم يختَر النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ مُعاونيه لقرابة أو صُحبةٍ أو مَنزلة؛ وإنَّما اتَّخَذَ من الكفاءة وحُسن الإسلام معيارًا للاختيار، وأرسى بذلكَ قاعدةً بينَ أصحابه. فقد رُوِيَ عَنْ يَزِيدَ بن أبي سُفيانَ أَنَّهُ قَالَ: قَالَ لِي أَبُو بَكْرٍ الصِّدِّيقُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ حِينَ بَعَثَنِي إِلَى الشَّامِ: يَا يَزِيدُ، إِنَّ لَكَ قَرَابَةً عَسَيْتَ أَنْ تُؤْثِرَهُمْ بِالإِمَارَةِ؛ ذَلِكَ أَكْثَرُ مَا أَخَافُ عَلَيْكَ. فَقَدْ قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ: "مَنْ وَلِيَ مِنْ أَمْرِ المُسْلِمِينَ شَيْئًا فَأَمَّرَ عَلَيْهِمْ أَحَدًا مُحَابَاةً فَعَلَيْهِ لَعْنَةُ اللهِ لا يَقْبَلُ الله مِنْهُ صَرْفًا وَلا عَدْلا، حَتَّى يُدْخِلَهُ جَهَنَّمَ"[19]. كما رُوِيَ عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ الله عَنْهُمَا أَنَّهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ: "مَنِ اسْتَعْمَلَ رَجُلا مِنْ عِصَابَةٍ، وَفِي تِلْكَ الْعِصَابَةِ مَنْ هُوَ أَرْضَى للهِ مِنْهُ، فَقَدْ خَانَ اللَّهَ، وخانَ رَسُولَهُ، وخانَ المُؤْمِنِينَ" [19] ومع منزلة أبي ذَرٍّ الغِفاريّ رضِيَ الله عنه عندَ النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ، إلاَّ أنَّهُ لم يستعملهُ لمَا طلَبَ ذلك. فعَنْ أَبِي ذَرٍّ أنَّه قَالَ: "قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ أَلَا تَسْتَعْمِلُنِي؟ قَالَ: فَضَرَبَ بِيَدِهِ عَلَى مَنْكِبِي ثُمَّ قَالَ: يَا أَبَا ذَرٍّ إِنَّكَ ضَعِيفٌ؛ وَإِنَّهَا أَمَانَة؛ وَإِنَّهَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ خِزْيٌ وَنَدَامَةٌ، إِلَّا مَنْ أَخَذَهَا بِحَقِّهَا وَأَدَّى الَّذِي عَلَيْهِ فِيهَا" [11،8]. وانعَكَسَت نظريَّةُ النَّبيّ على أصحابه الَّذين سارُوا على نهجِه، كما جاءَ عَنْ عَامِرِ بْنِ وَاثِلَةَ أَنَّ نَافِعَ بْنَ عَبْدِ الْحَارِثِ لَقِيَ عُمَرَ بِعُسْفَانَ، وَكَانَ عُمَرُ يَسْتَعْمِلُهُ عَلَى مَكَّةَ. فَقَالَ: مَنْ اسْتَعْمَلْتَ عَلَى أَهْلِ الْوَادِي؟ فَقَالَ: ابْنَ أَبْزَى. قَالَ: وَمَنْ ابْنُ أَبْزَى؟ قَالَ: مَوْلًى مِنْ مَوَالِينَا. قَالَ: فَاسْتَخْلَفْتَ عَلَيْهِمْ مَوْلًى؟ قَالَ: إِنَّهُ قَارِئٌ لِكِتَابِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، وَإِنَّهُ عَالِمٌ بِالْفَرَائِضِ. قَالَ عُمَرُ: أَمَا إِنَّ نَبِيَّكُمْ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ قَدْ قَالَ: "إِنَّ اللَّهَ يَرْفَعُ بِهَذَا الْكِتَابِ أَقْوَامًا وَيَضَعُ بِهِ آخَرِينَ" [20،11،5،8].

وسنُحاولُ – فيما يلي – أن نتلمَسَ منهجَ النَّبيّ في اختيار مُعاونيه ومعاييرَهُ في ذلك.

1. الوزراء

اختلَفَ مفهومُ الوزير في عهد النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ عن مفهومِه الَّذي ظَهَرَ لاحقًا، واستمرَّ حتَّى وقتنا المُعاصِر؛ ونعني ذلكَ المفهوم الَّذي عَرَفَتهُ دولةُ الخلافة الإسلاميَّة في النِّصف الأوَّل من القرن الثَّاني الهجريّ، لمَا تَسَمَّى به أبو سَلمَة حَفص بن سُلَيمان الخَلاَّل (ت 132 هـ)، وزير أبي العَبَّاس السَّفَّاح – أوَّل خُلَفاء بَنِي العَبَّاس. ذلكَ أنَّ الدَّولةَ الإسلامِيَّةَ كانت في طَور النَّشأة، ولم تتجاوز حُدُودَ المدينة المُنَوَّرة، ما جعلَ استحداثَ المناصب الوزاريَّة – بمفهومها المُعاصِر – أمرًا ثانويًّا؛ إذ اختَلَفَت طبيعة الدَّولة النَّاشئة في ذلك الوقت عمَّا كانَت عليه مع انتشار الإسلام واتِّساع رُقعَتِها.

لهذا، لم تكُن لوزراء النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ مَهامٌّ واضحة؛ فكانَ دورُهم استشاريًّا، وكانوا يُؤدُّونَ ما يَطلبُهُ منهم رسُولُ الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ؛ فاختارَهُم من أهل الثِّقة من صحابته الكرام؛ وهُوَ أمرٌ تفرضُهُ حداثةُ دولة الإسلام وحداثةُ ذلك المنصِب الَّذي لم يَعرِفْهُ العَرَبُ قبلَ ذلك.

وقد خَلَت السُّنَّةُ النَّبَوِيَّةُ مِمَّا يُفيدُ أنَّ النَّبيَّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ سَمَّى وزراء بعينهم؛ إلاَّ ما أخرَجَهُ أحمد في مُسنَدِه والتِّرمذيّ في سُنَنِه بسَنَدَيهما عن عَليّ بن أبي طالبٍ – كَرَّمَ الله وَجهَهُ – أنَّه قالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ: "إِنَّهُ لَمْ يَكُنْ قَبْلِي نَبِيٌّ إِلَّا قَدْ أُعْطِيَ سَبْعَةَ رُفَقَاءَ نُجَبَاءَ وُزَرَاءَ وَإِنِّي أُعْطِيتُ أَرْبَعَةَ عَشَرَ حَمْزَةُ وَجَعْفَرٌ وَعَلِيٌّ وَحَسَنٌ وَحُسَيْنٌ وَأَبُو بَكْرٍ وَعُمَرُ وَالْمِقْدَادُ وَعَبْدُ اللَّهِ بْنُ مَسْعُودٍ وَأَبُو ذَرٍّ وَحُذَيْفَةُ وَسَلمَانُ وَعَمَّارٌ وَبِلَالٌ" (21،9،11).

وكذلكَ فيما أخرَجَهُ التِّرمِذِيُّ وحَسَّنَهُ بسَنَدِه عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ رَضِيَ الله عنهُ أَنَّهُ قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ: "مَا مِنْ نَبِيٍّ إِلَّا لَهُ وَزِيرَانِ مِنْ أَهْلِ السَّمَاءِ وَوَزِيرَانِ مِنْ أَهْلِ الْأَرْضِ فَأَمَّا وَزِيرَايَ مِنْ أَهْلِ السَّمَاءِ فَجِبْرِيلُ وَمِيكَائِيلُ وَأَمَّا وَزِيرَايَ مِنْ أَهْلِ الْأَرْضِ فَأَبُو بَكْرٍ وَعُمَرُ" (22،19،9).

أمَّا عن الحديثُ الأوَّلُ، فقد اتَّفَقَ أكثرُ جُمهور المُحَدِّثينَ على ضَعفِه؛ وأمَّا الآخَرُ فمُختَلَفٌ في صِحَّتِه، إلاَّ أنَّ شواهدَ أخرى تدعمه. منها أنَّ جبريلَ وميكائِيلَ عليهما السَّلام كانا رسولا الله إلى رسولِه صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ من أهل السَّماء، والأحرى أن يكونا وزيرَيه. فقد رُوِيَ عن سَعْدِ بْنِ أَبِي وَقَّاصٍ أَنَّهُ قَالَ: "رَأَيْتُ عَنْ يَمِينِ رَسُولِ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ وَعَنْ شِمَالِهِ يَوْمَ أُحُدٍ رَجُلَيْنِ عَلَيْهِمَا ثِيَابُ بَيَاضٍ مَا رَأَيْتُهُمَا قَبْلُ وَلَا بَعْدُ، يَعْنِي جِبْرِيلَ وَمِيكَائِيلَ عَلَيْهِمَا السَّلَام" (11،8،7). أمَّا أبو بكر الصِّدِّيقُ وعمرُ بنُ الخَطَّاب رضِيَ الله عنهما، فهما صاحبا النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ ورفيقاهُ في حياتِه، وخليفَتاهُ بعدَ مماتِه، وضجيعاهُ في قبرِه لمَّا لحِقا بِه. ومُلازمَةُ أبي بكرٍ وعُمَرَ للنَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ ثابتةٌ في صَحيح السُّنَّة. فقد رُوِيَ عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ الله عَنْهُمَا أَنَّهُ قَالَ: "إِنِّي لَوَاقِفٌ فِي قَوْمٍ فَدَعَوْا الله لِعُمَرَ

بْنِ الْخَطَّابِ وَقَدْ وُضِعَ عَلَى سَرِيرِهِ إِذَا رَجُلٌ مِنْ خَلْفِي قَدْ وَضَعَ مِرْفَقَهُ عَلَى مَنْكِبِي يَقُولُ: رَحِمَكَ الله؛ إِنْ كُنْتُ لَأَرْجُو أَنْ يَجْعَلَكَ الله مَعَ صَاحِبَيْكَ، لِأَنِّي كَثِيرًا مَا كُنْتُ أَسْمَعُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ يَقُولُ: كُنْتُ وَأَبُو بَكْرٍ وَعُمَرُ، وَفَعَلْتُ وَأَبُو بَكْرٍ وَعُمَرُ، وَانْطَلَقْتُ وَأَبُو بَكْرٍ وَعُمَرُ. فَإِنْ كُنْتُ لَأَرْجُو أَنْ يَجْعَلَكَ الله مَعَهُمَا؛ فَالْتَفَتُّ فَإِذَا هُوَ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ" (23،11،5،8،7).

وأبانَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ عن المعيار الَّذي ينبغي التزامُهُ عندَ اختيار الأمير لوزيرِه بأن يكونَ له ناصِحًا ومُذَكِّرًا ومُعينا. فقد رُوِيَ عَنْ عَائِشَةَ أَنَّها قَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ: "إِذَا أَرَادَ الله بِالْأَمِيرِ خَيْرًا جَعَلَ لَهُ وَزِيرَ صِدْقٍ إِنْ نَسِيَ ذَكَّرَهُ وَإِنْ ذَكَرَ أَعَانَهُ؛ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهِ غَيْرَ ذَلِكَ جَعَلَ لَهُ وَزِيرَ سُوءٍ إِنْ نَسِيَ لَمْ يُذَكِّرْهُ وَإِنْ ذَكَرَ لَمْ يُعِنْهُ" (11،13،10). كما رُوِيَ عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ أَنَّهُ قَالَ: "مَا اسْتُخْلِفَ خَلِيفَةٌ إِلَّا لَهُ بِطَانَتَانِ؛ بِطَانَةٌ تَأْمُرُهُ بِالْخَيْرِ وَتَحُضُّهُ عَلَيْهِ، وَبِطَانَةٌ تَأْمُرُهُ بِالشَّرِّ وَتَحُضُّهُ عَلَيْهِ؛ وَالمَعْصُومُ مَنْ عَصَمَ الله"(11،10،7).

2. السُّفَرَاء

أتاحَت هجرةُ النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ إلى الحَبَشة أن يُحيطَ بالواقع الَّذي يكونُ عليه المُهاجرون حينَ يتركونَ ديارَهم ويُقيمونَ في ديار آخَرين. فقد ألزَمت هذه التَّجربَةُ النَّبيَّ وأصحابَه أن يعيشُوا غُرباء وسطَ نصارى الحَبشة، حيثُ تحرَّكوا بحسابٍ، وقُيِّدُوا في نشر دعوتِهم. ولما اقتربَ وقتُ الهجرة إلى المدينة، أراد النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ أن يُهَيِّئَ لأصحابه ذلك المهجرَ الَّذي قد يطُولُ مكوثُهم فيه؛ فأوفَدَ إلى المدينة الصَّحابيَّ الجليل مُصعَبَ بنَ عُمير، ليكونَ – بذلك – أوَّلَ سفيرٍ في الإسلام.

عَهِدَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ إلى مُصعب بن عُمَير – بعدَ بيعَة العَقَبة الأولى – أن يتوَجَّهَ إلى المدينة ليُعلمَ مَن أسلمَ من الأنصار أمورَ دينِهم ويشرحَ لهم ما نزلَ من آي القُرآن الكريم وما جاءَت به تعاليمُ الإسلام الحنيف، ويُمهِّدَ لمَقدِمِ النَّبيّ وأصحابه إلى المدينة؛ ورافقَ مُصعبًا في رحلتِهِ عبد الله بن أمّ مكتوم – على نحو ما جاءَ في السُّنَّة النَّبَوِيَّة – ليُعينَه في أداء رسالتِه ونشر دعوة النَّبيّ.

فقد رُوِيَ عن أَبِي إِسْحَاقَ عَنْ الْبَرَاءِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ: "أَوَّلُ مَنْ قَدِمَ عَلَيْنَا مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ مُصْعَبُ بْنُ عُمَيْرٍ وَابْنُ أُمِّ مَكْتُومٍ فَجَعَلَا يُقْرِئَانِنَا الْقُرْآنَ ثُمَّ جَاءَ عَمَّارٌ وَبِلَالٌ وَسَعْدٌ ثُمَّ جَاءَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ فِي عِشْرِينَ ثُمَّ جَاءَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ فَمَا رَأَيْتُ أَهْلَ المَدِينَةِ فَرِحُوا بِشَيْءٍ فَرَحَهُمْ بِهِ حَتَّى رَأَيْتُ الْوَلَائِدَ وَالصِّبْيَانَ يَقُولُونَ هَذَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ قَدْ جَاءَ فَمَا جَاءَ حَتَّى قَرَأْتُ سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى فِي سُوَرٍ مِثْلِهَا"(7،11).

ولمَا استقرَّ النَّبيُّ وأصحابُهُ في المدينة، أولى عنايتَهُ بإقامة الدَّولة وإرساء دعائمِها الدَّاخليَّة، كما حَرَصَ على إعداد الجيش وتحصين حُدُود الدَّولة النَّاشئة لتكون قادرةً على مُواجهة أيِّ عُدوانٍ أو اعتداء. ثُمَّ سعى صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إلى نَشر دعوتِه – الَّتي جاءَ بها للنَّاس كافَّة – خارجَ حُدُود المدينة؛ فشرعَ في العام السَّابع من الهجرة – في إيفاد السُّفراء، حاملينَ معهم رسائلَ النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إلى المُلُوك والأمراء، مُعرِّفينَ برسالة الإسلام السَّماويَّة.

وسَمَّى الطَّبرانيُّ سُفراءَ النَّبيِّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ، فرَوى بسنده عن الْمِسْوَر بْن مَخْرَمَةَ أنَّه قَالَ: "خَرَجَ رَسُول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إِلَى أَصْحَابه فَقَالَ: إِنَّ الله بَعَثَنِي لِلنَّاسِ كَافَّة؛ فَأَدُّوا عَنِّي وَلَا تَخْتَلِفُوا عَلَيَّ؛ فَبَعَثَ عَبْد الله بْن حُذَافَة إِلَى كِسْرَى، وَسَلِيط بْن عَمْرو إِلَى هَوْذَة بْن عَلِيّ بِالْيَمَامَةِ، وَالْعَلَاء بْن الْحَضْرَمِيّ إِلَى الْمُنْذِر بْن سَاوَى بِهَجَر، وَعَمْرو بْن الْعَاصِ إِلَى جَيْفَر وَعَبَّاد اِبْنَيْ الْجَلَنْدِيّ بِعَمَّان، وَدِحْيَة إِلَى قَيْصَر، وَشُجَاع بْن وَهْب إِلَى اِبْن أَبِي شَمِر الْغَسَّانِيّ، وَعَمْرو بْن أُمَيَّة إِلَى النَّجَاشِيّ، فَرَجَعُوا جَمِيعًا قَبْل وَفَاة النَّبِيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ، غَيْرَ عَمْرو بْن الْعَاصِ، فَإِنَّ رَسُول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ تُوُفِّيَ وهُوَ بالبَحرَين" [24،7،8،13،9،11]. وَزَادَ أَصْحَابُ السِّيَر أَنَّهُ بَعَثَ المُهَاجِر بْن أَبِي أُمَيَّة بْن الْحَارِث بْن عَبْد كَلَال وَحَرِيرًا إِلَى ذِي الْكُلَاع، وَالسَّائِب إِلَى مُسَيْلَمَة، وَحَاطِب بْن أَبِي بَلْتَعَةَ إِلَى المُقَوْقِس [25]

ويبدو المِعيارُ في اختيار النَّبِيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ لسُفرائِه أن يكونَ السَّفيرُ طيِّبًا حسنَ الكلام قويَّ الحُجَّة، لا تُخشى عليه الفتنة. كذلكَ كانَ جُلُّ سُفراء النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ. ولنا أن نتبيَّنَ ذلكَ من سيرة السَّفير الأوَّل مُصعَب بن عُمَير – رَضِيَ الله عنه – الَّذي كانَ فتى مكَّة، وخيرةَ شبابها جمالاً وحُسنًا ونسباً؛ فتركَ ذلكَ كُلَّه لمَا أسلمَ، غيرَ آبهٍ للزَّعامة الَّتي سيفقدُها أو الغنى الَّذي سيترُكُه.

ونستطيعُ أن نُمَثِّلَ – كذلكَ – بعمرو بن العاص، ذلكَ السَّيِّد القُرَشِيّ الَّذي كانَ داهيةً من دُهاة العَرَب وفارسًا من فرسانها؛ فاختارَته قُرَيشٌ قبلَ إسلامِه ليكونَ سفيرَها إلى النَّجاشيّ ليطلُبَ منه تسليمَ المُسلمينَ الَّذينَ هاجروا إلى الحَبَشة إلى ذويهم في مكَّةَ ليرُدُّوهم عن دينهم؛ فلم يُلَبِّ طلبَه. والشَّاهدُ أنَّ قُرَيشًا لم تجد أفضلَ من عمرو بن العاص ليُمَثِّلَها أمامَ ملك الحَبشَة، لِما وجدوه من حكمتِه وذكائِه وحُسن تَصَرُّفه. فلمَا أسلمَ وحُسُنَ إسلامُه رأى فيه النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ سفيرَ خيرٍ ورسُولاً مُتكلِّمًا؛ فاختارَهُ ضِمن سُفرائِه الَّذين حملوا رسائِلَهُ إلى المُلُوك والأمراء. وإذا كانَ هؤلاء الَّذين زهدوا رَغَدَ العَيش وزعامَتَهم في أقوامِهم قد اختاروا الإسلامَ طواعيةً، فهم بالأحرى سُفَراء غيرُ مفتونين.

3. قادة الجَيش

لمَا استقرَّ المُسلمونَ في المدينة بعد الهجرة، فرضَ الله عليهم الجهاد في السَّنة الثَّانية، بعدَ أن كانوا قد نُهُوا عنهُ أثناءَ وُجُودِهم في مكَّة لحُرمة بيت الله الحرام، ولقلَّة عدَدِهم وعَتادِهم، ودرءًا لفتنة الاقتتال بينَ أبناء البيت الواحد. وجاءَ أمرُ الله إلى النَّبيّ وأصحابه في قولِه تعالى:

{وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ} [البقرة : 190]

وكانَ من حُسن إدارة النَّبيّ أن يعملَ على بناء جيشٍ نظاميٍّ للدَّولة النَّاشئة؛ يكونُ له قائدًا، ويكونُ المُسلمونَ مِمَّن فُرِضَ عليهم الجهادُ لهُ جنوداً. ورأى صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ ضَرُورَةَ حثّ المُسلمينَ على الجهاد، فَبَيَّنَ لهم فيما تواتَرَ من أحاديثِه فضلَ الفريضةِ وثمرتَها. من ذلكَ ما رُوِيَ عَنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ السَّاعِدِيِّ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ قَالَ: "رِبَاطُ يَوْمٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ خَيْرٌ مِنْ الدُّنْيَا وَمَا عَلَيْهَا وَمَوْضِعُ سَوْطِ أَحَدِكُمْ مِنْ الْجَنَّةِ خَيْرٌ مِنْ الدُّنْيَا وَمَا عَلَيْهَا وَالرَّوْحَةُ يَرُوحُهَا الْعَبْدُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوْ الْغَدْوَةُ خَيْرٌ مِنْ الدُّنْيَا وَمَا عَلَيْهَا"(7،8،9،10،11،20). وضَرَبَ النَّبيُّ المثلَ لأصحابه في الشَّجاعة والإقدام؛ فقد رُوِيَ عن أنَسٍ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ أنَّه قَالَ "كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ أَحْسَنَ النَّاسِ وَأَشْجَعَ النَّاسِ وَأَجْوَدَ النَّاسِ؛ وَلَقَدْ فَزِعَ أَهْلُ المَدِينَةِ، فَكَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ سَبَقَهُمْ عَلَى فَرَسٍ وَقَالَ وَجَدْنَاهُ بَحْرًا" (5،13،9،8،7).

وأرسى النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ قاعدةً أساسيَّةً في جيش الدَّولة الإسلاميَّة، مفادُها أن يكونَ رئيسُ الدَّولة هو القائِدَ الأعلى للجيش. كذلك كانَ رسُولُ الله، وبه اقتَدَى خلفاؤُه الرَّاشدون مِن بعدِه. فقد ثبُتَ عنه صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ أنَّه قادَ الجَيشَ بنفسِه في ثمانٍ وعشرين غزوة [26]*، هي مجموع غزواتِه

*اختلف المؤرخون وكتاب السيرة حول عدد غزوات النبي صلى الله عليه وسلم.انظر: خطاب (محمود شيت) : تاريخ جيش النبي صلى الله عليه وسلم

واتَّخَذَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ ثمانية وثلاثين قائدًا للسَّرايا في جيش المُسلمين الَّذي كَوَّنه في المدينة؛ فاختارَهُم بعنايةٍ من ذوي الخبرة العَسكَرِيَّة من صحابتِه الَّذين عُرِفُوا بشجاعتهم وحُسن قيادتهم وقُدرتِهم على توجيه الجُنود وتنظيم مواقعهم في صُفُوف الجَيش. وبيانُ هؤلاء القادة على النَّحو التَّالي:

قائد السَّرِيَّة	عدد السَّرايا الَّتي قادها	وفاته
حَمزة بن عَبد المُطَّلِب	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بأُحُد، 3 من الهِجرة
عُبَيدَة بن الحارث	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا ببَدر، 2 من الهِجرة
سَعد بن أبي وَقَّاص	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بالمدينة، 55 من الهجرة
عَبد الله بن جَحش الأسَدِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بأُحُد، 3 من الهِجرة
عُمَير بن عَدِيّ الخَطْمِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بأُحُد، 3 من الهِجرة
سالِم بن عُمَير الأوسيّ	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بالمدينة، في عهد مُعاوية
مُحَمَّد بن مَسلَمة الأنصاريّ	ثلاث سرايا	تُوُفِّيَ بالمدينة، 43 من الهجرة
زَيد بن حارِثة الكَلبيّ	ثمان سرايا (إحداها بالمُشارَكة)	شَهيدًا بمُؤتة، 8 من الهِجرة
عَبد الله بن أنَيس الجُهَنِيّ	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بالشَّام، 54 من الهِجرة
أبو سَلَمة المخزُومِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بالمدينة، 4 من الهِجرة
المُنذر بن عَمرو السَّاعِدِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا ببئر مَعُونة، 4 من الهِجرة
مَرْثَد بن أبي مَرْثَد الغَنَوِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بالرَّجِيع، 4 من الهِجرة
عُكاشة بن مِحْصَن الأسَدِيّ	سَرِيَّتان	شَهيدًا ببُزاخة، 11 من الهِجرة
أبو عُبَيدَة بن الجرَّاح	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بعَمْواس، 18 من الهِجرة
عبد الرَّحمن بن عَوْف	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بالمدينة، 32 من الهِجرة
عليّ بن أبي طالِب	ثلاث سرايا	شَهيدًا بالكُوفة، 40 من الهِجرة
عبد الله بن عَتِيك الخَزْرَجِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا باليَمامة، 11 من الهِجرة

عَبد الله بن رَوَاحة	سَرِيَّتان – إحداهما بالمُشارَكة	شَهيدًا بمُؤتة، 8 من الهِجرة
كُرْز بن جابِر الفِهْرِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بمكَّة، 8 من الهِجرة
عَمْرو بن أميَّة الضَّمْرِيّ	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بالمدينة، في عهد مُعاوية
عُمَر بن الخَطَّاب	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بالمدينة، 23 من الهِجرة
أبو بَكر الصِّدِّيق	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بالمدينة، 13 من الهِجرة
بَشِير بن سَعد الخَزْرَجِيّ	سَرِيَّتان	شَهيدًا بعَين التَّمْر، 12 من الهِجرة
غالِب بن عبد الله اللَّيْثِيّ	ثلاث سرايا	تُوُفِّيَ بعَين التَّمْر، 12 من الهِجرة
ابن أبي العَوْجاء السُّلَمِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بديار بني سُلَيم، 7 من الهِجرة
شُجاع بن وَهب الأسَدِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا باليَمامة، 11 من الهِجرة
كَعب بن عُمَير الغِفَارِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بذات أطْلاح، 8 من الهِجرة
جَعفر بن أبي طالِب	سَرِيَّة واحدة – بالمُشارَكة	شَهيدًا بمُؤتة، 8 من الهِجرة
عَمْرو بن العَاص	سَرِيَّتان	تُوُفِّيَ بمِصر، 43 من الهِجرة
أبو قَتَادَة بن رِبْعِيّ الأنصاريّ	سَرِيَّتان	شَهيدًا بالمدينة، 54 من الهِجرة
خالِد بن الوليد	ثلاث سرايا	تُوُفِّيَ بالشَّام، 21 من الهِجرة
سَعْد بن زَيْد الأوسيّ	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بمِصر، 43 من الهِجرة
الطُّفَيْل بن عَمرو الدَّوْسِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا باليَمامة، 11 من الهِجرة
عُيَيْنة بن حصن الفَزارِيّ	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ بالمدينة، في عهد مُعاوية
قُطْبَة بن عامِر بن حَدِيدة	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ في عهد عُثمان
الضَّحَّاك بن سُفيان الكِلابيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بديار بني سُلَيم، 11 من الهِجرة
عَلقَمة بن مُجَزِّز المُدْلِجِيّ	سَرِيَّة واحدة	شَهيدًا بالحَبَشة، 20 من الهِجرة
أسامة بن زَيْد بن حارِثة	سَرِيَّة واحدة	تُوُفِّيَ في عام 54 من الهِجرة

وثَمَّةَ بعضُ الجوانب الإداريَّة الَّتي يُمكنُ استخلاصُها حولَ منهج النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ في إدارة جيش الدَّولة. من ذلكَ أنَّهُ لم يُؤَمِّرْ عُثمانَ بنَ عَفَّان على أيٍّ من سراياه؛ لأنَّهُ لم يجد فيهِ صفات القائِدِ الَّذي ينوبُ عنه، مع ما عُرِفَ عن عُثمان من بذلٍ في دعم الجيش وتجهيزِه، على نحو ما رُوِيَ عَنْ ثُمَامَةَ بْنِ حَزْنٍ الْقُشَيْرِيِّ عن عُثْمَانَ بنِ عَفَّان أَنَّهُ خَطَبَ فقالَ في حديثِه: "أَنْشُدُكُمْ بِاللَّهِ وَالْإِسْلَامِ، هَلْ تَعْلَمُونَ أَنِّي جَهَّزْتُ جَيْشَ الْعُسْرَةِ مِنْ مَالِي؟ قَالُوا: اللَّهُمَّ نَعَمْ" (9،10،11).

ومِن ذلك أنَّ النَّبيَّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ حافظَ على وحدة جيشِه بإقامة مَن ينوبُ عن قائِدِه حالَ إصابَتِه أو إعاقَتِه عن القيادة. فقد رُوِيَ عن أبي قَتَادَةَ الْأَنْصَارِيِّ أَنَّهُ قَالَ: "بَعَثَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ جَيْشَ الْأُمَرَاءِ، فَقَالَ: عَلَيْكُمْ زَيْدُ بْنُ حَارِثَةَ، فَإِنْ أُصِيبَ زَيْدٌ فَجَعْفَرُ بْنُ أَبِي طَالِبٍ، فَإِنْ أُصِيبَ جَعْفَرٌ فعَبْدُ اللَّهِ بْنُ رَوَاحَةَ الْأَنْصَارِيُّ؛ فَوَثَبَ جَعْفَرٌ فَقَالَ: بِأَبِي أَنْتَ وَأُمِّي يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا كُنْتُ أَرْهَبُ أَنْ تَسْتَعْمِلَ عَلَيَّ زَيْدًا. قَالَ: امْضِهْ، فَإِنَّكَ لَا تَدْرِي أَيُّ ذَلِكَ خَيْرٌ. فَانْطَلَقُوا فَلَبِثُوا مَا شَاءَ اللَّهُ؛ ثُمَّ إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ صَعِدَ الْمِنْبَرَ وَأَمَرَ أَنْ يُنَادَى الصَّلَاةُ جَامِعَةٌ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ: أَلَا أُخْبِرُكُمْ عَنْ جَيْشِكُمْ هَذَا الْغَازِي؟ إِنَّهُمْ انْطَلَقُوا فَلَقَوْا الْعَدُوَّ فَأُصِيبَ زَيْدٌ شَهِيدًا فَاسْتَغْفِرُوا لَهُ؛ فَاسْتَغْفَرَ لَهُ النَّاسُ؛ ثُمَّ أَخَذَ اللِّوَاءَ جَعْفَرُ بْنُ أَبِي طَالِبٍ فَشَدَّ عَلَى الْقَوْمِ حَتَّى قُتِلَ شَهِيدًا. أَشْهَدُ لَهُ بِالشَّهَادَةِ فَاسْتَغْفِرُوا لَهُ؛ ثُمَّ أَخَذَ اللِّوَاءَ عَبْدُ اللهِ بْنُ رَوَاحَةَ فَأَثْبَتَ قَدَمَيْهِ حَتَّى قُتِلَ شَهِيدًا فَاسْتَغْفِرُوا لَهُ؛ ثُمَّ أَخَذَ اللِّوَاءَ خَالِدُ بْنُ الْوَلِيدِ – وَلَمْ يَكُنْ مِنْ الْأُمَرَاءِ. هُوَ أَمَّرَ نَفْسَهُ – ثُمَّ رَفَعَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إِصْبَعَيْهِ فَقَالَ: اللَّهُمَّ هُوَ سَيْفٌ مِنْ سُيُوفِكَ فَانْصُرْهُ ..." (11،20). وللحديثِ شاهدٌ في صحيح البُخاريّ فيما يُروَى عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ نَعَى زَيْدًا وَجَعْفَرًا وَابْنَ رَوَاحَةَ لِلنَّاسِ قَبْلَ أَنْ يَأْتِيَهُمْ خَبَرُهُمْ فَقَالَ أَخَذَ الرَّايَةَ زَيْدٌ فَأُصِيبَ ثُمَّ أَخَذَ جَعْفَرٌ فَأُصِيبَ ثُمَّ أَخَذَ ابْنُ رَوَاحَةَ فَأُصِيبَ وَعَيْنَاهُ تَذْرِفَانِ حَتَّى أَخَذَ الرَّايَةَ سَيْفٌ مِنْ سُيُوفِ اللَّهِ حَتَّى فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ" (7،10،11).

ومن الجوانب الإداريَّة المُستخلَصة – كذلكَ – أنَّ النَّبيَّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ جعلَ نفسَهُ وقادَةَ جَيشِهِ في المُقَدِّمة، فكانوا أقربَ للشَّهادة، وصارُوا بذلكَ أسوةً حَسَنَةً للجُنُود. ومنها أنَّهُ أمَّرَ على الجيش مولاهُ زَيدَ بنَ حارثَةَ في ثمان سرايا، ليكونَ بذلكَ قائِدَ الجيش الأوَّل بعدَ النَّبيِّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ. فاستَعمَلَهُ – وهُو المولى – ولم يستعمل كثيرًا من سادات العَرَب وزُعماء قُرَيش المُسلِمين؛ وذلكَ لما وجدَهُ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ من قُدرة زيدٍ على قيادة الجيش وما رآهُ من مهارَتِه الحَربيَّة.

وأقامَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ قاعدةً فُرُوسِيَّةً راقِية، تُبِينُ عن سُمُوِّ أخلاقِه، وتعكسُ صُورةَ الإسلام الحنيف ورسالتَه للنَّاس أجمعين، وتضعُ نَظَرِيَّةً حربيَّةً إداريَّةً. فكانَ يُوصِي قادَةَ جيشه بوصِيَّةٍ، تُجلَى لنا في صَحيح السُّنَّة النَّبوِيَّة. ونَصُّها فيما يُروَى عَنْ سُلَيْمَانَ بْنِ بُرَيْدَةَ عَنْ أَبِيهِ أَنَّه قَالَ: كَانَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إِذَا أَمَّرَ أَمِيرًا عَلَى جَيْشٍ أَوْ سَرِيَّةٍ أَوْصَاهُ فِي خَاصَّتِهِ بِتَقْوَى اللهِ وَمَنْ مَعَهُ مِنْ الْمُسْلِمِينَ خَيْرًا ثُمَّ قَالَ: "اغْزُوا بِاسْمِ اللَّهِ فِي سَبِيلِ اللهِ. قَاتِلُوا مَنْ كَفَرَ بِاللَّهِ. اغْزُوا وَلَا تَغُلُّوا وَلَا تَغْدِرُوا وَلَا تَمْثُلُوا وَلَا تَقْتُلُوا وَلِيدًا؛ وَإِذَا لَقِيتَ عَدُوَّكَ مِنْ الْمُشْرِكِينَ فَادْعُهُمْ إِلَى ثَلَاثِ خِصَالٍ أَوْ خِلَالٍ؛ فَأَيَّتُهُنَّ مَا أَجَابُوكَ فَاقْبَلْ مِنْهُمْ وَكُفَّ عَنْهُمْ ثُمَّ ادْعُهُمْ إِلَى الْإِسْلَامِ. فَإِنْ أَجَابُوكَ فَاقْبَلْ مِنْهُمْ وَكُفَّ عَنْهُمْ ثُمَّ ادْعُهُمْ إِلَى التَّحَوُّلِ مِنْ دَارِهِمْ إِلَى دَارِ الْمُهَاجِرِينَ، وَأَخْبِرْهُمْ أَنَّهُمْ إِنْ فَعَلُوا ذَلِكَ فَلَهُمْ مَا لِلْمُهَاجِرِينَ وَعَلَيْهِمْ مَا عَلَى الْمُهَاجِرِينَ. فَإِنْ أَبَوْا أَنْ يَتَحَوَّلُوا مِنْهَا فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّهُمْ يَكُونُونَ كَأَعْرَابِ الْمُسْلِمِينَ يَجْرِي عَلَيْهِمْ

حُكْمُ اللَّهِ الَّذِي يَجْرِي عَلَى المُؤْمِنِينَ، وَلَا يَكُونُ لَهُمْ فِي الْغَنِيمَةِ وَالْفَيْءِ شَيْءٌ إِلَّا أَنْ يُجَاهِدُوا مَعَ المُسْلِمِينَ. فَإِنْ هُمْ أَبَوْا فَسَلْهُمْ الْجِزْيَةَ، فَإِنْ هُمْ أَجَابُوكَ فَاقْبَلْ مِنْهُمْ وَكُفَّ عَنْهُمْ. فَإِنْ هُمْ أَبَوْا فَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ وَقَاتِلْهُمْ. وَإِذَا حَاصَرْتَ أَهْلَ حِصْنٍ فَأَرَادُوكَ أَنْ تَجْعَلَ لَهُمْ ذِمَّةَ اللهِ وَذِمَّةَ نَبِيِّهِ فَلَا تَجْعَلْ لَهُمْ ذِمَّةَ اللَّهِ وَلَا ذِمَّةَ نَبِيِّهِ؛ وَلَكِنْ اجْعَلْ لَهُمْ ذِمَّتَكَ وَذِمَّةَ أَصْحَابِكَ؛ فَإِنَّكُمْ أَنْ تُخْفِرُوا ذِمَمَكُمْ وَذِمَمَ أَصْحَابِكُمْ أَهْوَنُ مِنْ أَنْ تُخْفِرُوا ذِمَّةَ اللهِ وَذِمَّةَ رَسُولِهِ. وَإِذَا حَاصَرْتَ أَهْلَ حِصْنٍ فَأَرَادُوكَ أَنْ تُنْزِلَهُمْ عَلَى حُكْمِ اللهِ فَلَا تُنْزِلْهُمْ عَلَى حُكْمِ اللهِ؛ وَلَكِنْ أَنْزِلْهُمْ عَلَى حُكْمِكَ؛ فَإِنَّكَ لَا تَدْرِي أَتُصِيبُ حُكْمَ اللهِ فِيهِمْ أَمْ لَا" (20،11،5،13،9،8).

4. أمراء البُلدان

اتَّسَعَت مساحةُ دولة الإسلام النَّاشِئة بعدَ سنواتٍ معدوداتٍ من الهجرة إلى المدينة، بعدما أسلمَ عددٌ من المُلُوك الَّذين دعاهُم النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إلى الإسلام بمُساعدة السُّفراء الَّذينَ حملوا رسائِلَ النَّبيّ إليهم، والدُّعاةِ الَّذين أوكِلَت إليهم مُهمَّةُ دعوة النَّاس وتعريفهم بالإسلام؛ وبعدما استطاعَ قادةُ جيشِه أن يفتحوا عددًا غير قليلٍ من الأقاليم والبُلدان المُحيطة بالمدينة المُنَوَّرة – عاصمة الدَّولة.

لقد أصبحت هذه الأقاليم والبُلدانُ جزءً من الدَّولة الإسلاميَّة؛ ورأى النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ ضرورةَ توطيد حُكم الإسلام فيها؛ فجعلَ على كُلٍّ منها عاملا، يكونُ لها قاضيًا وأميراً، ويُعلمُ النَّاسَ دينَهُم الجديد. وكانت سياسةُ النَّبيّ في اتِّخاذ عُمَّالِه أن يختارَهُم من إحدى ثلاث فئات:

- المُلُوك والأمراء الَّذينَ أسلموا وحُسُنَ إسلامُهم – وأكثرُهُم من أمراء القُرى؛ فلم يكُن النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ ليُزيلَ مُلكَ ملكٍ على مملكتِه أو أميرٍ على إمارَتِه، إلاَّ أن يرفُضَ دعوةَ الإسلام. وكذا فعلَ لمَا أقامَ "باذن" أمير صنعاء على إمارَتِه، ثُمَّ أقامَ ابنَهُ من بعدِه.
- زُعماء العَرَب في الجاهليَّة الَّذينَ أسلموا وحُسُنَ إسلامُهم؛ وقد أثبَتَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ لهم بذلكَ أنَّ الإسلامَ لم يأتِ ليُزيل زعامَتَهُم؛ وإنَّما جاءَ ليُحَقِّقَ العدالةَ للنَّاس كافَّةً ويُساوي بينهم في الحُقُوق والواجبات، فلا يفضُلُ أحدُهم أحدًا إلاَّ بالتَّقوى والعمل الصَّالح. وكذا فعلَ لمَا أقامَ أبا سُفيان صَخر بن حَرب – ذي الزَّعامة – على نَجران.
- الصَّحابة الَّذينَ سبقوا إلى الإسلام وتعلَّموا على أيدي رسُول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ، حتَّى صاروا أهلَ ثقةٍ وأصحابَ معرفةٍ بأحكام الإسلام وتعاليمِه، قادرينَ على نشر رسالتِه بينَ حديثي العهد به. وكذا فعلَ النَّبيُّ لمَا أقامَ مُعاذَ بنَ جَبَلٍ على بعض أنحاء اليَمَن.

واقتضى انتقالُ الحُكم من النِّظام القَبَليّ إلى النِّظام المَركَزِيّ أن يُوَزِّعَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ عُمَّالَهُ على أقاليمَ صغيرة؛ حرصًا على التَّدرُّج في توسعة الحُدود، وسعيًا إلى إحكام إدارة الدَّولة. كذلكَ فعلَ في أقاليم الجزيرة

والشَّام واليَمَن. ثمَّ أعادَ الخُلفاء الرَّاشدونَ توزيعَ العُمَّال/الأمراء على الأقاليم بما يتناسبُ مع اتِّساع رُقعة الدَّولة بعد الفتوحات الإسلاميَّة. وبيانُ هؤلاء العُمَّال على النَّحو التَّالي:

العامِل/الأمير	الإمارة
عَتَّاب بن أسِيد	مَكَّة
عُثمان بن أبي العاص	الطَّائِف
العلاء بن الحَضرَمِيّ	البَحرَين
عَمْرو بن العَاص	عُمان
أبو سُفيان صَخر بن حَرب	نَجران
"باذِن" ثُمَّ ابنه "شَهْر"	صَنعاء
المُهاجر بن أبي أميَّة	جبال اليَمن 1
أبان بن سَعيد بن العاص	جبال اليَمَن 2
مُعاذ بن جَبَل	عَدَن
أبو موسى الأشعَرِيّ	الجَنَد – سواحل اليَمَن
عَمرو بن سَعيد بن العاص	وادي القُرى
يَزيد بن أبي سُفيان	تَيماء
ثُمامة بن أثال	اليَمامة

وكانَ العاملُ أو الأميرُ بمثابة خليفةٍ لرسُول الله على المنطقة الَّتي يتولاَّها؛ لا يحكمُ فيها بالهَوى، ولا يُحابي أحدًا لصلةٍ أو قرابة؛ فالجَميعُ تحتَ إمرَتِه سواء. وكانَ منهجُهم الَّذي سارُوا عليه مع رَعَيَّتِهم أن يلتزموا بكتاب الله في حُكمِه، وبسُنَّة رسُولِه في عملِه. وقد أخَذَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ العهدَ على عُمَّالِه أن يكونوا راعينَ خادمين لمن وُلُّوا عليهم؛ ناصحينَ لهم بالموعظة الحَسَنة؛ وحَذَّرَهم من مُخالفة ذلك. فقد رُوِيَ عَنْ مَعْقِلَ بْنَ يَسَارٍ أَنَّهُ قالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ يَقُولُ: "مَا مِنْ أَمِيرٍ يَلِي أَمْرَ المُسْلِمِينَ ثُمَّ لَا يَجْهَدُ لَهُمْ وَيَنْصَحُ إِلَّا لَمْ يَدْخُلْ مَعَهُمْ الْجَنَّةَ" (8،11،20).

وكانَ من إدارَتِه صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ أن أوجَبَ طاعةَ الأمير في غير معصية، كما ألزمَ النَّاسَ بعدم الخُرُوج عليه مادامَ مُسلمًا – وإن ظلمَهم – درءً للفتنة واتِّقاءً للمَفسَدة على المدى البعيد. فعَنْ عَوْفِ بْنِ مَالِكٍ عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ أنَّه قَالَ: خِيَارُكُمْ وَخِيَارُ أَئِمَّتِكُمْ الَّذِينَ تُحِبُّونَهُمْ وَيُحِبُّونَكُمْ وَتُصَلُّونَ عَلَيْهِمْ وَيُصَلُّونَ عَلَيْكُمْ؛ وَشِرَارُكُمْ وَشِرَارُ أَئِمَّتِكُمْ الَّذِينَ تُبْغِضُونَهُمْ وَيُبْغِضُونَكُمْ وَتَلْعَنُونَهُمْ وَيَلْعَنُونَكُمْ. قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، أَفَلَا نُقَاتِلُهُمْ؟ قَالَ: لَا. مَا صَلَّوْا لَكُمْ الْخَمْسَ" (8،11،13،9).

ولم تكن عناية النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ باختيار العُمَّال بقدر ما كانت بفعل هؤلاء العُمَّال مع رَعِيَّتِهم؛ فَحَرَصَ على إقامة نظريَّة إداريَّة في الحُكم، قوامُها العَدلُ والاجتهاد فيما لم يأتِ في القُرآن والسَّنَّة. فقد رُوِيَ عَنْ الْحَارِثِ بْنِ عَمْرٍو عَنْ رِجَالٍ مِنْ أَصْحَابِ مُعَاذٍ أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ بَعَثَ مُعَاذًا إِلَى الْيَمَنِ، فَقَالَ: كَيْفَ تَقْضِي؟ فَقَالَ: أَقْضِي بِمَا فِي كِتَابِ اللهِ. قَالَ: فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي كِتَابِ اللهِ؟ قَالَ: فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ. قَالَ: فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ؟ قَالَ: أَجْتَهِدُ رَأْيِي. قَالَ: الْحَمْدُ للهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ" (20،11،13،9)*.

وبهذه النَّظَرِيَّة اقتدى الخُلَفاءُ الرَّاشدون؛ فقد رُوِيَ عن أَبِي فِرَاسٍ أَنَّهُ قَالَ: "خَطَبَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ، فَقَالَ: أَلَا إِنِّي وَاللهِ مَا أُرْسِلُ عُمَّالِي إِلَيْكُمْ لِيَضْرِبُوا أَبْشَارَكُمْ وَلَا لِيَأْخُذُوا أَمْوَالَكُمْ؛ وَلَكِنْ أُرْسِلُهُمْ إِلَيْكُمْ لِيُعَلِمُوكُمْ دِينَكُمْ وَسُنَّتَكُمْ؛ فَمَنْ فُعِلَ بِهِ شَيْءٌ سِوَى ذَلِكَ فَلْيَرْفَعْهُ إِلَيَّ؛ فَوَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ إِذَنْ لَأُقِصَّنَّهُ مِنْهُ. فَوَثَبَ عَمْرُو بْنُ الْعَاصِ، فَقَالَ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ، أَوَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ رَجُلٌ مِنْ الْمُسْلِمِينَ عَلَى رَعِيَّةٍ فَأَدَّبَ بَعْضَ رَعِيَّتِهِ أَئِنَّكَ لَمُقْتَصُّهُ مِنْهُ؟ قَالَ: إِي وَالَّذِي نَفْسُ عُمَرَ بِيَدِهِ، إِذَنْ لَأُقِصَّنَّهُ مِنْهُ؛ وَقَدْ رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ يُقِصُّ مِنْ نَفْسِهِ. أَلَا لَا تَضْرِبُوا الْمُسْلِمِينَ فَتُذِلُّوهُمْ، وَلَا تُجَمِّرُوهُمْ فَتَفْتِنُوهُمْ، وَلَا تَمْنَعُوهُمْ حُقُوقَهُمْ فَتُكَفِّرُوهُمْ وَلَا تُنْزِلُوهُم الْغِيَاضَ فَتُضَيِّعُوهُمْ"(11،13،10،9).

5. الجهاز التَّنفيذِيّ للدَّولة

أسَّسَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ دولةً نظاميَّة؛ وهيَّأ لهذه الدَّولة مَن يُساعدهُ في إدارة شئونها الدَّاخليَّة؛ فأقامَ ما يُشبه جهازًا تنفيذيًّا مُتكاملاً، يضُمُّ مجموعةً من الأجهزة الفَرعِيَّة؛ وأقامَ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ – مِن صحابَتِه الكرام – على كُلّ جهازٍ مَن يراهُ صالحًا لإدارتِه قادرًا على إنجاز ما يُسنَدُ إليه من المهامّ. ولمَا كانَ المجالُ لا يتَّسعُ للحديث عن هذه الأجهزة الفرعيَّة تفصيلاً، فسنُحاولُ أن نعرِضَ لبعضِها في ضوء ما جاءَ في السُّنَّة النَّبَوِيَّة الشَّريفة وما رواهُ المُؤَرِّخونَ وكُتَّابُ السِّيَر.

*والحديث يستأنس به، وان كان ضعيفاً لعلة الانقطاع بين معاذ ومن سبقه.

أ. ديوان الدَّولة

لم يتعلَّم الكتابةَ والقراءةَ من العَرَب إلاَّ قليل؛ وحِرصًا من النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ على إدارة الدَّولة على الوجه الَّذي ينشُدُه، فقد وضَعَ أساسًا للدِّيوان. وتمثَّلَ عملُ ديوان الدَّولة في كتابة رسائل النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ إلى المُلُوك والأمراء، وقراءة الرَّسائل والمُراسَلات الَّتي تَرِدُ منهم. كما أنيطَ بالدِّيوانِ كتابة الوَحي الَّذي يأتي رسول الله في صحائفَ عُيِّنت لذلك؛ وأنيطَ به – كذلكَ – أن يحفظَ وثائق الدَّولة. ثُمَّ أوكَلَ الخُلفاءُ الرَّاشدون للعاملين بالدِّيوان أن يُدَوِّنوا القُرآن الكَريمَ والسُّنَّةَ النَّبَويَّة.

واختارَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ لإدارة ديوانِه بعضًا من صحابَتِه الَّذينَ تمكَّنوا من القراءة والكتابة؛ وسمَّاهم الحافظُ أحمدُ بنُ حجَر العسقلاني، كما سمَّاهم عبد الرَّحمن بنُ الجَوزيّ؛ فذكرا منهم [25]: عَبْد الله بْن سَعْد بْن أَبِي سَرْح – الَّذي كَتَبَ له بمكَّة، وأُبَيّ بْن كَعْب – وكانَ أوَّلَ مَن كَتَب لرسول الله بالمدينة، وزَيْد بْن ثَابِت الأنصاريّ – وهو كاتب الوَحي وكاتب الرَّسُول في المدينة.

وكَتَبَ له كذلك [27] : أبو بَكر وعُمَر وعُثْمان وَعِلِيّ، وَالزُّبَيْر بْن الْعَوَّام، وَمُعَاوِيَةُ بْنُ أَبِي سُفْيَانَ، وَخَالِد وَأَبَان اِبْنَا سَعِيد بْن الْعَاصِ بْن أُمَيَّة، وَحَنْظَلَة بْن الرَّبِيع الْأَسَدِيُّ، وَمُعَيْقِيب بْن أَبِي فَاطِمَة وَعَبْد اللَّه بْن الْأَرْقَم الزُّهْرِيُّ وَشُرَحْبِيل بْن حَسَنَة وَعَبْد اللَّه بْن رَوَاحَة، وَالْعَلَاءُ بْنُ الْحَضْرَمِيِّ.

ب. جهاز الإدارة الماليَّة / بيت المال

لمَا انتَهت المعركةُ بين المُسلمينَ والمُشركينَ في غَزوة بَدر، نَزَلَ قولُ الله تعالى:

{يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَنفَالِ ۖ قُلِ الْأَنفَالُ لِلَّهِ وَالرَّسُولِ ۖ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ ۖ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ } [الانفال : 1]

وبهذه الآية الكريمة أذِنَ الله لرسُولِه صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ – وللخُلفاء من بعدِه – أن يتصَرَّفوا في الغنائم وفقًا لما فيه مصلحةُ الرَّعيَّة. ومع انتشار الإسلام تعدَّدَت مصادر الأموال لتشملَ – بخلاف الأنفال والغنائم الَّتي تأتي بها

الحُرُوبُ – أموالَ الخَرَاج على الأرض الَّتي يغنمُها جيشُ الدَّولة صُلحًا أو حربًا، وأموالَ الجزية الَّتي يدفعُها غيرُ المُسلمين نظيرَ حمايتِهم، وأموالَ الصَّدقات والزَّكوات الَّتي يُخرجُها المُسلمونَ تلبيةً للفريضة، وغيرها من المصادر الَّتي نتَجَت عن اتِّساع رُقعة الدَّولة.

وكما تعدَّدَت مواردُ الأموال، فقد تعدَّدَت المصارفُ لتشمل رواتبَ الوُلاة والعاملين في أجهزة الدَّولة المُختلفة، ورواتبَ الجُنود، وإعدادَ جيش الدَّولة، وإقامةَ المساجدِ والمُنشآتِ والمباني، وترميمَ ما هلكَ منها، وإقامةَ المشروعات الَّتي يُفيدُ منها عُمومُ الرَّعيَّة، وكفالةَ اليتامى وذوي الحاجة، وإعالةَ الأرامل، بالإضافة إلى الحُقُوق الَّتي أوجَبَها الله سُبحانَهُ للفُقراء والمساكين.

ولمَا كثُرَت الأموالُ وتعدَّدَت مصادرُها، فَطِنَ الخُلفاءُ الرَّاشدونَ – بعدَ وفاة الرَّسُول صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ – إلى ضرورة بناء بيتٍ لمال المُسلمين، تدخُلُ إليه الموارِدُ من جهاتٍ معلومة، وتخرُجُ المصارفُ إلى جهاتٍ معلومة؛ ويُديرُ البيتَ خازنُه، ويُشرُف عليه خليفةُ المُسلمين نفسه.

أمَّا قبل ذلك، فقد أقامَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ مِن صحابتِه مَن يتولَّى جلبَ الأموال وجمعها من مصادرها، كما أقامَ منهم مَن يُنفقُها في مصارِفها. وممَّا جاءَ في ذلكَ ما أخرَجَهُ البُخاريُّ والنَّسائيُّ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ: وَكَّلَنِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِحِفْظِ زَكَاةِ رَمَضَان"(10،7).

وأخرجَ البُخاريُّ ومُسلمٌ في صَحيحَيهما عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ الله عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ: أُتِيَ النَّبِيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ بِمَالٍ مِنْ الْبَحْرَيْنِ، فَقَالَ: انْثُرُوهُ فِي المَسْجِدِ. وَكَانَ أَكْثَرَ مَالٍ أُتِيَ بِهِ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ .." (7،8).

كذلك فقد أخرجَ البُخاريُّ في صحيحِه والنَّسائيُّ في سُنَنِه وأحمدُ في مُسنَدِه عن عُقْبَةَ بن الحارثِ أَنَّهُ قَالَ: صَلَّيْتُ وَرَاءَ النَّبِيِّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ بِالمَدِينَةِ الْعَصْرَ، فَسَلَمَ ثُمَّ قَامَ مُسْرِعًا فَتَخَطَّى رِقَابَ النَّاسِ إِلَى بَعْضِ حُجَرِ نِسَائِهِ؛ فَفَزِعَ النَّاسُ مِنْ سُرْعَتِهِ فَخَرَجَ عَلَيْهِمْ، فَرَأَى أَنَّهُمْ عَجِبُوا مِنْ سُرْعَتِهِ، فَقَالَ: ذَكَرْتُ شَيْئًا مِنْ تِبْرٍ عِنْدَنَا فَكَرِهْتُ أَنْ يَحْبِسَنِي فَأَمَرْتُ بِقِسْمَتِهِ" (7،10،11).

ولم يُسَمِّ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ أحدًا بعَينِه لإدارة أموال الدَّولة؛ وإنَّما كانَ يختارُ مِن صحابَتِه مَن يثِقُ في أمانَتِه وحُسنِ إسلامِه للقيام ببعض المهامّ المُعَيَّنة؛ كتحصيل أموال الجزية والزَّكاة وما تَبِعَ ذلكَ من إبلٍ أو أغنامٍ أو ذَهبٍ، وغير ذلك. وكانَ من أولئكَ الصَّحابة – رَضِيَ الله عنهم:

- أبو عُبَيدَة بن الجَرَّاح؛ الَّذي بَعَثَهُ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ إلى البَحرَين لتحصِيل جِزيَتِها (7،8،9،5،11).
- العلاء بن الحَضرَمِيّ؛ الَّذي عَهِدَ إليه النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ بتَحصِيل خَراج البَحرَين (11،5).
- خالد بن الوَليد؛ الَّذي بَعَثَهُ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ إلى دُومَة [من بلاد الشَّام، قُربَ تَبُوك] لتحصِيل جِزيَتِها (13).

- عُمَر بن الخَطَّاب؛ الَّذي عَهِدَ إليه النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ بتحصِيل أموال الزَّكاة من المُسلمينَ في مكَّةَ بعدَ الفَتح (8،9،10،13).

ج. جهاز الأمن والحراسة / الشُّرطة

تَمَكَّنَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ من نَشر دعوة الإسلام سرًّا في مكَّةَ، ثُمَّ جَهرَ بها لمَا هاجَرَ إلى المدينة. وبسبب دعوة النَّبيّ إلى ذلك الدِّين الجديد، كثُرَ أعداؤُه من المُشرِكِينَ واليهود؛ فرأى ضرُورةَ أن يتَّخِذَ حُرَّاسا؛ ففعلَ، واتَّخَذَ قَيسَ بنَ سَعد بن عُبادة الأنصارِيّ – وكانَ والِدُهُ زَعِيمَ الخَزرَج – ليكونَ مسئولاً عن حراسَتِه. فقد رُوِيَ عن أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ الله عنهُ أَنَّهُ قَالَ: "إِنَّ قَيْسَ بْنَ سَعْدٍ كَانَ يَكُونُ بَيْنَ يَدَيْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ بِمَنْزِلَةِ صَاحِبِ الشُّرَطِ مِنْ الْأَمِيرِ" (7،10،9).

وسَمَّى ابنُ الجَوزِيّ حُرَّاسَ النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ، فَذَكَرَ منهم: سَعدَ بن أبي وَقَّاص، وسَعدَ بن مُعاذ، وعَبَّادَ بن بِشر، وذَكْوانَ بن عَبد قَيسٍ الأنصاريّ، ومُحَمَّدَ بنَ مَسلَمة الأنصاريّ، ومُؤَذِّنَهُ بلالَ بنَ رَباح (27). وقد عملَ هؤلاء الصَّحابةُ في حراسة النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ حتَّى تَرَكَهم وَوَجَّهَهُم إلى حراسة المدينة مع آخَرين، منهم (28) : بَدِيل بن وَرْقاء، وأوْس بن ثابت، وأوْس بن عَرَابة، ورافِع بن خَدِيج؛ وذلكَ لمَا نَزَلَ قَولُه تعالى:

{وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ} [المائدة : 67]

كذلكَ، فقد أوكَلَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ إلى بعضِ أصحابِه تنفِيذَ أحكام الحُدُود فيمَن يُخالِفُ تعاليمَ الإسلام، وفقًا لما جاءَ في القُرآن الكريم والسُّنَّة النَّبَوِيَّة. وأبانَ عنهُم ابنُ الجَوزِيّ، فذَكَرَ منهم: عليَّ بنَ أبي طالب، والزُّبَير بنَ العوَّام، ومُحَمَّدَ بنَ مَسلَمة الأنصاريّ والمِقداد بنَ عَمرو بن الأسْوَد، وعاصِمَ بنَ أبي الأفلَح (27). وكانوا جميعًا مِمَّن عُرِفُوا بقُوَتِهم وبأسِهم.

د. جهاز الإعلام

مع ما كانَ من إيذاء المُشرِكينَ للنَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ وصَحابَتِه، رأى أن يختارَ منهم مَن يُنافحُ عنه وعن الإسلام – دين الله الَّذي جاءَ به رَسُولُه. والمِعيارُ الَّذي رآهُ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ في أفراد الجهاز الإعلاميّ للدَّولة هو فصاحةُ اللِّسان وحُسن البيان وقُوَّة الحُجَّة. لهذا، فقد أسنَدَ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ مَهامَّ العَمَل في الإعلام إلى شُعَرائِه الثَّلاثة: عَبد الله بن رَواحة، وكَعب بن مالِك، وشاعره حَسَّان بن ثابِت الأنصاريّ؛ بالإضافة إلى خطيبِه الفصِيح: ثابِت بن قَيس.

ومِمَّا جاءَ في دور هؤلاء الصَّحابة، ما رُوِيَ عَنْ عَائِشَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ قَالَ: "اهْجُوا قُرَيْشًا فَإِنَّهُ أَشَدُّ عَلَيْهَا مِنْ رَشْقٍ بِالنَّبْلِ. فَأَرْسَلَ إِلَى ابْنِ رَوَاحَةَ، فَقَالَ: اهْجُهُمْ؛ فَهَجَاهُمْ. فَلَمْ يُرْضِ. فَأَرْسَلَ إِلَى كَعْبِ بْنِ مَالِكٍ، ثُمَّ أَرْسَلَ إِلَى حَسَّانَ بْنِ ثَابِتٍ؛ فَلمَا دَخَلَ عَلَيْهِ قَالَ حَسَّانُ: قَدْ آنَ لَكُمْ أَنْ تُرْسِلُوا إِلَى هَذَا الْأَسَدِ الضَّارِبِ بِذَنَبِهِ؛ ثُمَّ أَدْلَعَ لِسَانَهُ، فَجَعَلَ يُحَرِّكُهُ. فَقَالَ: وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ لَأَفْرِيَنَّهُمْ بِلِسَانِي فَرْيَ الْأَدِيمِ. فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ: لَا تَعْجَلْ، فَإِنَّ أَبَا بَكْرٍ أَعْلمُ قُرَيْشٍ بِأَنْسَابِهَا، وَإِنَّ لِي فِيهِمْ نَسَبًا حَتَّى يُلَخِّصَ لَكَ نَسَبِي. فَأَتَاهُ حَسَّانُ ثُمَّ رَجَعَ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهِ، قَدْ لَخَّصَ لِي نَسَبَكَ. وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ لَأَسُلَّنَّكَ مِنْهُمْ كَمَا تُسَلُّ الشَّعْرَةُ مِنْ الْعَجِينِ. قَالَتْ عَائِشَةُ: فَسَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ يَقُولُ لِحَسَّانَ: إِنَّ رُوحَ الْقُدُسِ لَا يَزَالُ يُؤَيِّدُكَ مَا نَافَحْتَ عَن اللَّهِ وَرَسُولِهِ. وَقَالَتْ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ يَقُولُ: هَجَاهُمْ حَسَّانُ فَشَفَى وَاشْتَفَى" (11،13،9،8).

ولَم يقتَصِر دورُ هؤلاء الصَّحابة على الدِّفاع عن النَّبيّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلمَ وصَحابَتِه؛ بل تخَطَّى ذلك إلى مُحاجَّاة الوُفود ومُنكري الإسلام ومَن ادَّعى النُّبُوَّةَ بالبَيِّنة، على نحو ما فعلَ ثابتُ بن قيس لمَا أنابَهُ رسُولُ الله ليرُدَّ على مُسَيْلمَةَ الكَذَّاب (11،5،9،8،7). كما برزَ دورُ الشُّعَراء الثَّلاثة في حَثِّ جيش المُسلمينَ على القِتال في غَزوات النَّبيّ وسراياه، مُرَغِّبِينَ إيَّاهُم في النَّصر أو الشَّهادة.

سُلطات الدَّولة الإسلاميَّة النَّاشِئة

في ضَوء ما ذُكِرَ حولَ إدارة النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلمَ للدَّولة الإسلاميَّة في طَور النَّشأة وما أعقَبَ ذلكَ من عملِه في بناء هيكلٍ إداريٍّ للدَّولة، يُمكنُ القَولُ إنَّه صلَّى الله عليه وسلمَ قد أوجَدَ مجموعةً من السُّلطات ووضَعَ الأساسَ لسُّلطات أخرى أوجَدَها خُلفاؤُه الرَّاشدُونَ من بعدِه. وبدا حِرصُ الرَّسُول وخُلفائِه على الفصل بينَ سُلطات الدَّولة، بما يضمنُ تحقيقَ العدالة والمُساواة والمُواطَنة بينَ الأفراد جميعاً، وبما يُنَظِّمُ العلاقةَ بينَ الرَّاعي والرَّعيَّة، وبما يدفعُ عجلةَ التَّنمية. وسنُحاولُ فيما يلي أن نُلقي الضَّوءَ على أهمّ هذه السُّلطات، مع التَّركيز على الدَّور الرَّئيس لكلّ سُلطة.

1. السُّلطة المَركَزِيَّة

هي سُلطةُ رئِيس الدَّولة الَّتي يختصُّ بها وحده؛ وكانَت للنَّبيّ صلَّى الله عليه وسلمَ، ثُمَّ لخُلفائِه من بَعدِه. وهي سُلطَةٌ تنفِيذِيَّة، يُختارُ فيها رَئِيسُ الدَّولة وفقًا لما تجري عليه الشُّورى بينَ مجلس شورى المُسلمينَ – الَّذي يَضُمُّ كبارَهم منزلةً وزعامة، على نحو ما كانَ لأبي بكرٍ الصِّدِّيق بعد وفاة النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلمَ. وقد يُختارُ بتَسمِيَتِهِ مِن قِبَلِ سابِقِه، كما فعلَ أبو بَكر لمَا سمَّى عُمَرَ بنَ الخَطَّاب مِن بعدِه.

ويتمثَّلُ دورُ السُّلطة المركزيَّة في إدارة شئون الدَّولة وتوجيه أمورِها. ولرئِيس الدَّولة أن يختارَ مَن يُعاونُه في إدارة الدَّولة وتنفيذ الأعمال بما يُحَقِّقُ مصالِحَ الرَّعِيَّة؛ وقد أوجَبَ الإسلامُ له السَّمعَ والطَّاعةَ في غير مَعصِيَة؛ إذ هُو

خليفةُ الله في أرضِه. وأقرَّ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ قاعدةً في ذلك للرَّعِيَّة. فقد رُوِيَ عَنْ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ الله عَنْهُمَا عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ أَنَّهُ قَالَ: "السَّمْعُ وَالطَّاعَةُ حَقٌّ مَا لَمْ يُؤْمَرْ بِالمَعْصِيَةِ. فَإِذَا أُمِرَ بِمَعْصِيَةٍ فَلَا سَمْعَ وَلَا طَاعَةَ" (7،8،9،13،11). وأوجَبَ النَّبيُّ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ السَّمعَ والطَّاعةَ للحاكم في غير مَعصِيةٍ – بلا قَيدٍ – مادامَ حاكماً، كما جاءَ عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ أَنَّهُ قَالَ: "اسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَإِنْ اسْتُعْمِلَ حَبَشِيٌّ كَأَنَّ رَأْسَهُ زَبِيبَةٌ" (7،5،111)

2. السُّلطة التَّشرِيعِيَّة

وهي سُلطة القانون الَّتي يلتزمُ بها الرَّاعي والرَّعِيَّة أو الحاكم والمحكوم. وقد أوجَدَ رسُولُ الله صلَّى الله عليه وسلمَ قاعدةً للسُّلطة التَّشرِيعِيَّة لمَا وضَعَ وثِيقةَ المدينة، الَّتي كانت بمثابة دُستورٍ لدولة الإسلام النَّاشِئة. ولمَا استقرَّت أمورُ الدَّولة واكتَمَلَت أركانُها وانتَشَرَت دعوةُ النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلمَ حتَّى اكتمَلَ الدِّين، وجَّهَ النَّبيُّ أصحابَهُ ورَعِيَّتَهُ إلى مصدرٍ رئِيسٍ للتَّشريع، قوامُهُ: القُرآن الكريمُ – باعتبارِهِ كلامَ الله المُنَزَّلَ على رسُولِه والمُتَعَبَّد به، والسُّنَّةُ النَّبَوِيَّة – باعتبارِها كُلَّ ما صَدَرَ عن النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلمَ مِن غير القُرآن مِن قَولٍ أو فِعلٍ أو تقرير. فعَنْ مَالِكٍ أَنَّهُ بَلَغَهُ أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَمَ قَالَ: "تَرَكْتُ فِيكُمْ أَمْرَيْنِ لَنْ تَضِلُّوا مَا تَمَسَّكْتُمْ بِهِمَا؛ كِتَابَ اللهِ وَسُنَّةَ نَبِيِّهِ بعد هجر" (4).

ويتمثَّلُ الدَّورُ الرَّئِيسُ للسُّلطة التَّشريعِيَّة في تنظيم العلاقة بينَ الحاكم والمحكوم من ناحية، وإقامة حُدُود الله الَّتي جاءَ بها الإسلامُ من ناحيةٍ أخرى. وبمُقتَضى هذه السُّلطة يلتزمُ الرَّاعي بالوفاء بحُقُوقِ رَعِيَّتِه؛ وتعرفُ الرَّعِيَّةُ حُقُوقَها لتطلبَها إذا لم تجدها، وواجباتِها لتؤدِّيها على الوجه المنشود.

3. السُّلطة القَضائِيَّة

وهي سُلطة فضِّ المُنازَعات والفصل بين المُتخاصِمين وإحقاق الحُقُوق. وقد أبانَ الله سبحانه عن المعيار المنشود في القائمين على هذه السُّلطة، وهو العَدل والقوامة بالقِسط؛ فقالَ تعالى:

{إِنَّ اللَّه يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَات إِلَى أَهْلهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْن النَّاس أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ} [النساء : 58]

ومع أنَّ النَّبيَّ صلَّى الله عليه وسلمَ لم يُسَمِّ قُضاةً في دولة الإسلام النَّاشِئة – إذ كانَ الأميرُ قاضيًا – إلاَّ أنَّهُ أقامَ قاعدةً للقُضاة بأن يحكموا بما في الكتاب والسُّنَّة، وأن يجتهدوا فيما لا مصدرَ له، على نحو ما جاءَ في حديثِ مُعاذٍ – سالِفِ الذِّكر – لمَا أرسَلَهُ إلى اليَمَن. ولمَا تولَّى أبو بكرٍ الصِّدِّيق خلافةَ الدَّولة، استَحدَثَ السُّلطةَ القضائِيَّةَ فيها، فأقامَ خليفَتَهُ العادلَ عُمَرَ بن الخطَّاب ليكون أوَّلَ قاضٍ في الإسلام.

نتائِج الدِّراسة

وبعد؛ فقد سَعَت الدِّراسةُ إلى الإبانة عن منهج النَّبيِّ صلَّى الله عليه وسلمَ في التَّخطيط لبناء الدَّولة الإسلامِيَّة ودورِهِ في إعداد هيكلٍ إداريٍّ لها. وتوصَّلَت الدِّراسةُ إلى النَّتائِج التَّالية:

1. سُبِقَت مرحلةُ بناء دولة الإسلام بمرحلةٍ تمهيدِيَّةٍ، أقامَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ خلالَها قاعدةً للسُّلطة المركزيَّة ببناء المَسجِد، وأنهى الخُصُومةَ بينَ أبناء المدينة [الأوس والخَزرَج]، وآخى بينَ أبناء المدينة وضُيُوفِهِم [الأنصار والمُهاجِرين]، وهادَنَ يَهُودَ المدينة على ألاَّ يُقاتلُوه أو يُقاتلَهم؛ ثُمَّ أتبَعَ ذلك بإقرار دُستورٍ يحفظُ حُقُوقَ الرَّعِيَّة ويُبِين عن واجباتِهِم، ويُنَظِّمُ العلاقَةَ بينَهم وبينَ راعِيهم، الَّذي يُمَثِّلُهُ رَئِيسُ الدَّولة.
2. أقامَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ هيكلاً إداريًّا لدولة الإسلام النَّاشِئة؛ وجعلَ المِعيارَ الأساسيَّ لاختيار أعضاء هذا الهَيكَل حُسنَ الإسلام والكفاءَةَ في القيام بما يُسنَدُ إليهم من المهامّ والقُدرَةَ على إنجاز ذلكَ على الوجه الحَسَن؛ فَضَمَّ الهيكلُ الإداريُّ – بذلكَ – الموالي الَّذينَ رأى النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ الكفاءَةَ وحُسنَ الإدارة فيهم؛ وخلا الهَيكلُ من ذوي القُربى والسَّابقينَ إلى الإسلام من سادات العَرَب لمَا رأى النَّبيُّ الأصلحَ في غيرِهم.
3. أقامَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ جهازًا تنفيذيًّا مُعاونًا، ليُساعدَهُ في إدارة الشُّئون الدَّاخليَّة لدولة الإسلام النَّاشِئة؛ وأحسَنَ توظِيفَ مُعاونِيه، كُلٍّ وفقَ ما يُتقِنُه ويُحسِنُ عَمَلَه. واحتوى الجهازُ التَّنفِيذِيُّ للدَّولة الإسلاميَّة في عصر النَّبيّ وخُلَفائِه على أجهزةٍ فرعِيَّةٍ، كانَ أبرزُها ديوانَ الدَّولة، وبيتَ المال، وجهازَ الأمن والحراسة، وجهازَ الإعلام.
4. حَرَصَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ على رعاية شئون الدَّولة الدَّاخليَّة بما لا يُثنِيه عن إقامة العلاقات الخارجِيَّة؛ فأتبَعَ إقامةَ نهضَة المدينة وبناء الدَّولة النَّاشِئة بإيفاد الرُّسُل والسُّفراء إلى المُلوك والأمراء والزُّعماء في مُحيط دولَتِه قبلَ أن يتجاوزَ هذه الحُدُود.
5. أوجَدَ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ قاعدةً لسُلطات الدَّولة؛ فأقامَ بعضَها وأقامَ خُلفاؤُهُ بعضَها الآخَر؛ وحَرَصَ وخُلفاؤُه على الفصل بينها بما يضمنُ ألاَّ يجورَ أحدٌ على حقِّ أحدٍ أو يَظلمَه.

التَّوصِيات

سعيًا إلى الإفادة من الدِّراسة، يُوصِي الباحثُ بما يلي:

1. تَوجِيه عناية الباحِثِينَ – في عُلُوم القُرآن الكريم والحديث النَّبَوِيّ الشَّريف والإدارة والتَّخطيط والتَّاريخ والحَضارة الإسلامِيَّة – إلى الإدارة النَّبوِيَّة – باعتبارِها منهجًا توجيهيًّا – بهدف استخلاص كامل أبعاد النَّظَرِيَّة الإداريَّة الَّتي أرساها النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ وانتهجَهَا خُلفاؤُه الرَّاشدونَ من بعدِه، حتَّى صارَت معيارًا إداريًّا لمَن تَبِعَهُم من الخُلَفاء والأمراء.

2. تَوجِيه عناية الدُّعاة والفُقَهاء المُعاصِرين إلى منهج النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلمَ في توجِيه أصحابِه ومُعاونيه وأثر ذلكَ على نهضَة الدَّولة الإسلامِيَّة النَّاشِئة، لينشرُوا رسالةً بينَ النَّاس مفادُها أنَّ قُوَّةَ الدَّولةِ تكمُنُ في حُسن الإدارة واتِّحاد كافَّة طوائِف الشَّعب [الرَّعِيَّة]؛ وليُعلموا النَّاسَ أنَّ ما أصابَ دولةَ الإسلام من ضَعفٍ وَوَهنٍ كانَ نتيجةً طبيعيَّةً لسُوء الإدارة بعدما تَغَيَّرَ نظامُ الحُكم الَّذي أقرَّهُ النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلمَ وخُلفاؤُه من بعدِه؛ وبعدما تَفَرَّقَ النَّاسُ إلى طوائِفَ وأحزاب، فاختَلَفُوا وتناحَرُوا، حَتَّى هُدِّمَت بذلكَ أركانُ الدَّولة.
3. تَوجِيه عناية السَّاسَة وأصحاب القرار إلى منهج النَّبيّ صلَّى الله عليه وسلمَ في التَّخطيط والإدارة سعيًا إلى الالتزام بمعايير منهجِيَّة لاختيار الهياكل الإداريَّة لمُؤسَّسات الدُّوَل؛ وتصحيحًا لمسارات الثَّورات العَرَبِيَّة الَّتي يشهدُها العالمُ الحديث، بما يضمنُ للشُّعُوب الحُرِّيَّة المنشودة ويُحَقِّقُ لهم العدالةَ الاجتماعِيَّة ويُوَجِّهُهُم إلى حُقُوقِهم وواجباتِهم، وبما يضمنُ تحقيقَ نهضةٍ شاملةٍ وطفرةٍ تنمويَّةٍ للأوطان العَرَبِيَّة.
4. وأخيرًا؛ يُوصِي الباحثُ بإعادة قراءة التَّاريخ الإسلاميّ برُمَّتِه من مصادرِه الرَّئِيسَة المُتَمَثِّلة في صحيح السُّنَّة النَّبَوِيَّة ومُصَنَّفات المُؤَرِّخِينَ العُدُول، سعيًا إلى الوُقُوف على جوانب القُصُور في التَّخطيط والإدارة لدى أصحاب القرار وبذلِ الجهد في سبيل مُعالَجة هذه الجوانب من ناحية، والتزام أساليب أكثر جدوى وفاعليَّة من ناحيةٍ أخرى؛ مع ضرورة تفعيل دور الأجهزة الرِّقابيَّة بما يضمنُ اختيارَ القادة وفقًا لمعايير الكفاءة والمِهَنِيَّة.

المَراجِع.

1 . الإفريقي (ابن منظور): لسان العَرَب؛ و: مَجمَع اللُّغة العَرَبِيَّة بالقاهرة، المُعجَم الوَسِيط، مادَّة (دور).

2. Taylor, F. W. (1911). Shop management. Harper & Brothers. New York, London.

3 . المغربي (كامل) وآخرون: أساسيَّات في الإدارة، ط1، دار الفِكر، عمَّان، الأردن، 1995م.

4 . ابن أنس (مالك): المُوَطَّأ، دار إحياء التُّراث العَرَبِيّ، بيروت، لبنان، 1985م.

5 . ابن ماجه (مُحَمَّد بن يَزيد): سُنَن ابن ماجه، دار إحياء التُّراث العَرَبِيّ، بيروت، لبنان، 1975م.

6 . عسَّاف (مُحمَّد): أصول الإدارة، مطبعة لُطفي، القاهرة، مصر، 1982م.

7 . البُخاريّ (مُحَمَّد بن إسماعيل): صَحِيح البُخاريّ، تحقيق: محمد زهير، دار طَوق النَّجاة، بيروت، لبنان، 1422هـ.

8 . النَّيسابوريّ (مُسلم بن الحجَّاج): صَحيح مُسلم، دار إحياء التُّراث العَرَبِيّ، القاهرة، 1972م.

9 . التِّرمِذِيّ (مُحَمَّد بن عيسى): سُنَن التِّرمِذِيّ، دار إحياء التُّراث العَرَبِيّ، بيروت، لبنان، (د.ت).

10 . النَّسائِيّ (أحمد بن شُعَيب): سُنَنَ النَّسائِيّ، ، دار البشائِر الإسلاميَّة، بيروت، لبنان، 1986م.

11 . ابن حنبل (أحمد): مُسنَد الإمام أحمد، دار المَعارف، القاهرة، مصر، 1985م.

12 . الطَّبرانيّ (سُلَيمان بن أحمد): المُعجَم الصَّغير، تحقيق: محمد شكور محمود الحاج أمرير، ط1، المكتب الإسلامي، دار عمار، بيروت، لبنان، 1985م.

13 . السَّجستانيّ (أبو داود): سُنَنَ أبي داود، دار الكُتُب العِلمِيَّة، بيروت، لبنان، (د.ت).

14 . المباركفوري (صَفِيّ الرَّحمن): الرَّحِيق المَختوم، دار إحياء التُّراث، بيروت، لبنان، 1991م.

15 .جيورجيو (كونستانس): نَظرة جديدة في سيرة رسول الله، تعريب: مُحمَّد التُّونجي، ط1، الدَّار العَرَبِيَّة للموسُوعات، بيروت، لبنان، 1983م.

16 . اليعمري (ابن سَيِّد النَّاس): عُيُون الأثَر في فُنون المَغازي والشَّمائِل والسِّيَر، دار الآفاق، بيروت، لبنان، 1977م.

17 .ابن كَثير (إسماعيل): السِّيرَة النَّبَوِيَّة، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، (د.ت).

18 . ابن هشام (عبد الملِك): السِّيرَة النَّبَوِيَّة، دار الفِكر، دمشق، سوريا، (د.ت).

19 . النَّيسابوريّ (الحاكم): المُستَدرَك على الصَّحِيحَين، دراسة وتحقيق: مُصطفى عبد القادر عطا، ط2، دار الكُتُب العِلمِيَّة، بيروت، لبنان، 2002م.

20 . الدَّارِمِيّ (عبد الله بن عبد الرَّحمن): سُنَن الدَّارِمِيّ، دار الكتاب العَرَبِيّ، بيروت، لبنان، 1987م.

21 . الألبانيّ (مُحمَّد ناصر الدِّين): سلسلة الأحاديث الضَّعيفة والموضُوعة، ط5، المَكتَب الإسلاميّ، بيروت، لبنان، 1985م.

22 . الألبانيّ (مُحمَّد ناصر الدِّين): ضَعِيف الجامع الصَّغير وزيادَتُه (المَوسُوم بـ: الفَتح الكبير)، ط3، المَكتَب الإسلاميّ، بيروت، لبنان، 1990م.

23 . الكتاني (مُحمَّد عبد الحيّ): نظام الحكومة النَّبويَّة، ط2، دار الأرقم، بيروت، لبنان، (د.ت).

24 . الطَّبرانيّ (سُلَيمان بن أحمد): المُعجَم الكَبير، تحقيق: حمدي عبد المجيد السَّلَفِيّ، مكتبة ابن تَيمية، (د.ت).

25 . العَسقلانيّ (ابن حَجَر): فَتح الباري بشرح صَحيح البُخاريّ، ط1، دار الرَّيَّان، القاهرة، مصر، 1987م.

26 .خطَّاب (محمود شيت): تاريخ جَيش النَّبيّ صَلَّى الله علَيه وسَلمَ، دار الاعتصام، القاهرة، مصر، 1980م.

27 . ابن الجوزي (عَبد الرَّحمن): تَلقيح فُهُوم أهل الأثَر في عُيُون التَّاريخ والسِّيَر، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 1975م.

28 . الميانجي (عليّ الأحمَدِيّ): مكاتِيب الرَّسُول صَلَّى الله علَيه وسَلمَ، ط1، دار الحَديث، القاهرة، مصر، 1998م.

تسريد الذات بين الرواية والسيرة الروائية

(المرجع والتخييل)

Autofiction as a new litterature genre

*** Prof . Abdallah Chettah**

*** أ.د.عبدالله شطاح**

Abstract

This article is a thematic approach and narrative of self-fiction, which is characterized, according to Serge Doubrouvsi, the initiator and pioneer of the literary practice, the (ficsation) self, by putting the imaginary center romantic, self as a character or narrator, drawing on personal experience despite the confusion that this generates between literary genres that share similar writing tools: the novel and autobiography in this case.

I have tried in this article to establish the limits of each narrative practice and generic differences that emerge between them by baillet the nominative appearance of the characters, that is to say, the Onomastics appearance novelistic characters that makes pure imagination free procedure, and characters of the people autofiction true and authentic. I concluded at the end of this approach only on the latter, onomastics, rests the technical task that can differentiate these two practices so close and so different at the same time.

ملخص

المقال دراسة موسعة في مفاهيم الواقع والتخيل من حيث جنسي الرواية والسيرة الروائية، بقراءة الآليات التي تستعيرها كل واحدة منهما في بناء عالمهاالروائي، وملاحظة التقاطعات التي باتت مؤخراً إحدى السمات الغالبة على السرد الروائي، ونقصد بها هيمنة النزعة الذاتية وكتابة الذات في ما يشبه السيرة دون أن تكونها حقيقة، الأمر الذي فتح المجال للنقد للخوض في تحديد الفواصل والتقاطعات والالتباس الحاصل بين الجنسين لا سيما في ما يتعلق بالتجنيس والآليات ونصيب كل من الواقع والمتخيل من الخلفية الواقعية لتلك الكتابة التي توشك أن تكون منحىً سردياً جديداً تماماً.

المقال محاولة جادة للتأصيل والتصنيف وإرساء الحدود وبيان الالتباسات الحاصلة بين الجنسين في بعض الكتابات العربية والجزائرية على وجه الخصوص.

***University BLIDA 2 -Algeria**

***جامعة البليدة 2– الجزائر**

مقدمة

الكلام في الأجناس الأدبية مبحث نقدي قديم، يجدد نفسه ما استجد شيء في نقد الأدب، أوعلوم اللغة، أو في المعارف الإنسانية بصفة عامة، منذ أن اجترح ذلك أرسطو في كتاب البويطيقا[1]*، ومنذ أن استند إلى إلياذتي هوميروس، وإلى تراجيديات الإغريق العظام، ليحدد معالم الكوميديا والتراجيديا، ومقومات الشعر الغنائي والملحمي، وغيرهما من فنون الأدب في تلك المرحلة المبكرة من عمر المعرفة النقدية بصفة عامة. بيد أنه، وهو يفعل ذلك، وبغض النظر عن عمق تحديداته النقدية، كان يموقع الإجراء النقدي خلف الإبداع الأدبي الصرف بمسافة كافية لاستيعاب تطور النوع، أو انزياحه عن نوع سابق، أو استغلاله لمكون جانبي أو جوهري من جنس ما، ليتمخض في صورة مغايرة قاطعة مع السابق كلياً أو جزئياً، أو متكونة بكيفية خاصة تستوجب إعادة مفهمته ضمن إطاره النوعي الجديد ذلك.

وإذا كان الشعر لا يخلخل جوهرياً سالف تحديداته التأصيلية بسرعة، من حيث هو جنس لا يقع على النقيض من النثر، وفق ما أراد له النقد المدرسي لبعض الحين، وإنما باعتباره جنساً يتقاطب نوعياً مع الرواية التي أتاحت لها ليونة مكوناتها أن تتسع شيئاً فشيئًا لمختلف الأجناس والأشكال والأنواع، وأن تستقطب بمؤهلاتها الفريدة، ليس القارئ المعاصر من حيث هو مستهلك سريع فحسب، بل القارئ الممتاز الذي هو الناقد في مختلف تمظهراته: التطبيقية الإجرائية أو التنظيرية. ولم تتخلص بعد من قدرتها على القفز الرشيق فوق المساعي المختلفة لحصرها خلف التعريفات الصارمة، ولم تستنفذ بعد مواهبها الذاتية في التجدد والتنوع ومد أسباب الحياة إلى أنواع أخر تستعير آلياتها ووسائلها، و تتشبه بها دون أن تكونها أحياناً، ودون أن تكون سواها في النهاية.

هنا ينصرف الوهم إلى التفكير في جنسين أدبيين ما زالا واقفين على عتبة الرواية، يلجانها أحيانا بعض الولوج، ويفارقانها أحياناً دون أن يتخلصا نهائياً من مقوماتها التي قلداها، أو استعاراها لبعض الحين، أو سطياً عليها قصداً حينا ودون قصد في أغلب الأحيان. أما السيرة الذاتية فقد تحددت لزمن طويل ضمن حدود السرد الاسترجاعي الذي يتوسل الذاكرة في عبور نهر الحياة عكسياً هذه المرة، من مصبه إلى منبعه، بحرص كرونولوجي يكاد يكون توثيقاً لوقائع المرجع/العالم الخارجي، قبل أن تحيد قبل عشرات من السنين فقط عن آلياتها الاسترجاعية الكرونولوجية، لتتاخم الرواية وتلتبس معها التباساً مضللاً للنوعين معاً، وللقارئ والناقد على السواء. وجدناها تتجنس على سرود متعددة بملافظ مختلفة ومحيرة، سيرة ذاتية روائية حيناً، ورواية سير ذاتية حيناً آخر، ورواية أوتوبيوغرافية أحايين كثيرة، وفي النادر، توصف توصيفاً غامضاً لم يستبن النقد العربي، والغربي قبله، ملامحه المائزة بعد: تخييل ذاتي (autofiction).

صحيح أن الملافظ الأولى تزاوج بين جنسي السيرة الذاتية والرواية مزاوجة مزجية تسهل التكهن بمضامينها، أو بما يقع قريباً من مضامينها على القارئ غير المتخصص، غير أنها تستفز عقل القارئ المتمرس بالنقد ومقولاته ومفاهيمه عندما تزاوج بين جنسين يختلفان من حيث التعريف، والعقد المبرم مع القارئ المفترض، ومن حيث الآليات والأدوات المتوسلة في تبليغ الرسالة، ولا سيما ملفوظ التجنيس الأخير الذي ينبو على الذائقة المتشبعة بأساليب العربية الفصيحة خصوصاً عند توصيفه التخييل بالذات، دون الاتساع لقرنها بشيء تحيل عليه: ذات فرد مخصوص، أو مجهول، أو ذات هوية ما محددة

* نشير هنا إلى تأكيد تودوروف على أن مسألة الأجناس تعد " من المشاكل الأولى للبويطيقا منذ القدم حتى الآن، فتحديد الأجناس وتعداداها ورصد العلائق المشتركة بينها لم يتوقف عن فتح باب الجدال وتعتبر هذه المسألة حاليا متصلة بشكل عام بالنماذجية Typologie البنيوية للخطابات، حيث الخطاب الادبي ليس الا حاله نوعية.

أو معومة. هذا في واقع الأمر وجه واحد من الوجوه الغامضة الكثيرة التي تلزم القارئ غير الحذر بطرح أسئلة كثيرة ملحة، وبالعثور على أجوبة ضرورية تمده بالحد الأدنى من أدوات الفهم والتأويل قبل الانخراط في لعبة القراءة بمستوياتها المتعددة.

محاولة تأصيل

1. اللغة والذات:

أول ما يجب التنبيه إليه في هذا المدخل، هو أن التخييل الذاتي ممارسة سردية ما زالت تؤسس لنفسها ضمن خريطة الأجناس الأدبية المعروفة، وتلتمس الشفاعة الفنية بغية الانتصاب جنساً أدبياً مكرساً وقاراً، على الرغم من أن البدايات الأولى لمجموعة من النصوص التي وصفت نفسها بالتخييل الذاتي تعود إلى بدايات السبعينيات من القرن الماضي، في فرنسا بالتحديد، وقد حظيت باستقبال خاص وباهتمام نسبي في البداية قبل أن تصبح محوراً لمباحث نقدية مهمة، ومتناً إبداعياً تأسيسياً عند نقاد فرنسيين كبار نذكر منهم فيليب لوجون و فنسون كولونا[2] وجيرار جنيت[3].

أثار التخييل الذاتي، منذ ظهور النصوص الأولى التي انتسبت إليه، أسئلة كثيرة وجدلاً واسعاً، بسبب وقوفه في المنزلة بن المنزلتين من جنسين أدبيين معروفين ومكرسين هما: الرواية والسيرة الذاتية. يستمد أدواته وآلياته منهما جميعاً، في نفس الوقت، وعلى المستوى النصي الواحد، غير منحاز بالكلية إلى أحدهما على حساب الآخر. فمن الأول يستمد مشروعية التخييل، بكل ما يتيحه التخييل من حرية مطلقة في بناء الأحداث والشخصيات والفضاء المكاني خصوصاً، ومن الثاني يستمد مشروعية الذات والمرجع. إذ تتأسس الذات محورياً لتصير القطب والمناط والمبتدى والمنتهى، تبصر العالم، وتستعيد الأحداث السابقة، تحللها وتعلق عليها وتعيد تأويل تفاصيلها وفق منظورها الراهن بمحموله من خبرات الحياة والتجارب والثقافة. تمارس من حيث لا تدري أو لا تدري أسمى تمظهرات النرجسية الأدبية، لأن السارد فيها هو الكاتب نفسه، وليس راوياً تخييلياً ينوب عن الكاتب نيابة أدبية وأخلاقية، غير أنها وهي تفعل ذلك، تربك المتلقي أيما إرباك، إلى التخييل ينبغي عليه أن يصرف وقائع النص ومكوناته أو إلى المرجع الحي الواقعي الذي هو بالمناسبة حياة المؤلف عينه المعلن عنه؟

يمثل السؤال السابق، على الرغم من بساطته الظاهرة، جوهر الجدل الذي يثيره التخييل الذاتي، لأنه يحمل الناص والقارئ مسؤولية أخلاقية لا سبيل إلى التنصل منها*مهما يكن، فإن الالتباس الشديد الذي يخلفه غياب العقد القرائي بين المؤلف الحقيقي والقارئ، سيظل يدفع بهذا الأخير إلى التوجس، والحذر، والريبة، وإلى أخذ المسرود كمعطى يهيمن فيه المرجعي على التخييلي، ما يحمله ذلك من سوء فهم أو تفاهم بين طرفي العملية الإبداعية: الناص والمتلقي.

---

* من طرائف الوقائع التي ارتبطت بجنس التخييل الذاتي، مع ورد في جريدة Le Monde الفرنسية الصادرة بتاريخ 05.03.2003. في مقال كتبه ميشال كونتا تحت عنوان " التخييل الذاتي،جنس خِلافي" عرض فيه القضية التي رفعها، أمام المحاكم الفرنسية، زوج الكاتبة كاميل لورنس إثر صدور روايتها "الحب رواية L'amour roman " يطالب فيها بمنع نشر الكتاب بدعوى أنه يكشف حياته الحميمية، معتبرا أن الرواية قد تجاوزت حدود المسموح به. يتساءل كاتب المقال، بعد ذلك، عن الحد الذي يمكن أن ينتهي إليها الكاتب في عرض حياته الخاصة وحياة معارفه. وهكذا يتكشف جنس التخييل الذاتي عن تماسه، ليس مع الأخلاق فحسب، بل مع القانون كذلك عن الحد الذي يمكن ان ينتهي إليها الكاتب في عرض حياته الخاصة وحياة معارفه. وهكذا يكتشف جنس التخييل الذاتي عن تماسه، ليس مع الاخلاق فحسب، بل مع القانون كذلك.

وعليه فإن قابلية هذا الجنس الوليد نسبياً للمقاربة التوثيقية، هي ما يفسر في نظرنا إحجام الكاتب العربي عن المغامرة بالكتابة فيه إلا في الاستثناء النادر كما سوف نرى في موطنه من هذه المقالة. إن سوء الفهم الذي أسلفنا الإشارة إليه هو الذي يفسر التلقي الأولي المرتبك للنصوص المبكرة في هذا اللون، إذ نظر إليها باعتبارها سيراً ذاتية متمردة، تجاوزت حدود نوعها دون أن تتعاقد مع القارئ على أنها كذلك أو على أنها جنس ما محدد يتم تعيينه بدقة.

كل شيء بدأ مع الكاتب والناقد الفرنسي سارج دوبروفسكي سنة 1977 عندما جنس نصه أبناء(fils)[4] بتوصيف: تخييل ذاتي، كجواب عملي على السؤال الفعال الذي طرحه فيليب لوجون في خضم تأسيسه لمشروعه الضخم حول السيرة الذاتية:" هل يمكن للبطل الروائي أن يحمل اسم المؤلف نفسه؟". يجيب دوبروفسكي في رسالته إلى لوجون بالقول:" لقد أردت، برغبة عميقة، أن أملأ الفراغ الذي خلفه تحليلكم، وهي رغبة زامنت فجأة نصكم النقدي مع ما أنا بصدد كتابته."[5]. وقد برر دوبروفسكي خياراته الفنية المتمردة على التحديدات النوعية المستقرة ولاسيما السيرة الذاتية، تبريراً أقل ما يقال عنه بأنه فتح الباب على مصراعيه لمختلف المعارف الإنسانية لتسهم في تفسير البروز المفاجئ للأنا إلى صدارة الأدب، معرضة هذا الأخير إلى سلسلة من الأسئلة المربكة وإلى هزات عنيفة مست مفاهيمه الأكثر رسوخاً، الواقع، الحقيقة، الصدق الفني، التخييل وغيرها، مستجيبة، تحت ظروف تحتاج إلى المزيد من القراءة، إلى تبني بعض الكتاب لمفهوم التخييل الذاتي بالغ اللطافة والزئبقية والرجاجة، الذي ما زال يستعصي على التحديد المنهجي، متنكبين بذلك عن السيرة الذاتية و الرواية وعن كل أوهام الوضوح المفترضة، إلى دهاليز الذاكرة وأنفاقها الحبلى بالمفاجآت المدهشة.

يقول دوبروفسكي مفسراً تنكبه عن السيرة الذاتية:" سيرة ذاتية؟ لا...إنها امتياز خاص بالناس المهمين في هذا العالم، في خريف أعمارهم، بأسلوب جميل. أما التخييل(الذاتي)، تخييل أحداث ووقائع شديدة الواقعية، فهو إيداع لغة المغامرة بين يدي مغامرة اللغة، بعيداً عن التعقل وعن القوانين الكلاسيكية للرواية."[6]. ويقول في موضع آخر مفسرا هيمنة الأنا، أناه، على نسيج السرد: "إنني أشتاق إلى أناي على طول المسافة، عن (أنا)، لا أدرك أي شيء. في مكاني....الفناء....(أنا) ممزق، أخترع نفسي، فأنا كائن خيالي...(أنا)...أنا يتيم من نفسي."[7]. بينما صرح بنجامين كونستان بالقول:" لست في الحقيقة كائنا واقعيا".[8].

يبين المقبوسان السالفان شيئين أساسيين، هما في الحقيقة دعامة اللعبة السردية في التخييل الذاتي، أما الأول فهو إحلال الذات محلاً إشكالياً يتذبذب بين الواقع والخيال، الوجود والفناء، الغياب والحضور، الغموض والتجلي في الآن نفسه، بما يجعل العملية السردية برمتها محض بحث أبدي عن الأنا المفقود، عن الذات التي أصبحت فجأة موازياً للعالم، والمعنى الذي أصبح مماثلاً للحياة في أعمق صورها غموضاً، وتخفياً، واستعصاء عن الفهم والتأويل. أما الثاني فهو كما عبر عنه دوبروفسكي ببلاغة ناصعة، إحلال مغامرة اللغة محل لغة المغامرة، أي نقل مركز الثقل من المغامرة/الحكاية إلى الأداة/لغة الحكاية، ومن ثم تنقلب السيرورة السردية رأساً على عقب، لتوغل في لعبة اللغة وإمكاناتها وإغراءاتها اللامحدودة.

تصبح الكتابة ذريعة لنفسها لا لشيء وراءها، تحاول أن تتخفى كالزجاج المعشق وراء تشكيلات الرموز عن أداء مهمتها الكشفية عما وراء الزجاج من حياة واقعية، وتتنازل طواعية عن مهمتها التبليغية من أجل وظيفتها الأخرى الشعرية، كما لو أن البحث عن الذات المفقودة كفيل بتبرير كل الانتهاكات[9]*.

نسارع هنا إلى التصريح بأن أهم ما يستفز الذائقة، أثناء المباشرة الأولى لأي نص من النصوص التي اختارت الانتماء إلى هذه الممارسة السردية الفتية، هما مكونان اثنان مهيمنان أشد ما تكون الهيمنة، ذات عليا مركزية أحادية الرؤية، ولغة منفلتة من مختلف الإكراهات التي يفرضها الانتساب إلى النوع.

من البديهي إذن، أن تصبح الكتابة، وفق هذين المكونين، ممارسة ذاتية خالصة، والنص نصاً شخصياً حراً ليس ملزماً بشيء واقع خارج ذات كاتبه، ينطلق من تجربة واقعية معيشة، أو يفترض أنها كذلك، قبل الاسترسال في بحث استقصائي للتفاصيل والذكريات والأحاسيس الشاردة، بغية ترميم الصدوع وإزالة الخدوش عن صفحة اللاشعور، ورصفاً متأنياً لأقصر المسافات المؤدية إلى الهوية المغيبة تحت طبقات رسوبية كثيفة لحياة لم تحفل كثيراً بالذات وأشواقها. ذلك ما يفسر إلى حد كبير في اعتقادنا، ما في التخييل الذاتي من قلة حفاية بإبراز واقعية الأحداث المسرودة، أو تخييليتها، إلا بالقدر الذي يعطي للذاكرة واللاشعور ما يكفي من الدافعية للغوص تحت الكثافة الحسية، والتملص من سلطان العقل وصرامته في ممارسة شخصية للتحليل النفسي وأبعاده الاستبطانية العميقة. تؤكد مادلان والات ميشالسكا بأنه "ليس من المدهش أن يكون التخييل الذاتي الوثيق الصلة بالتحليل النفسي هو جنس الغموض بامتياز، جنس يجمع بين وقائع حياة معيشة واسترسالات التخييل."[10]، ثم تتساءل: " لماذا العودة إلى وهم اللغة (الآدمية) المتعلقة بتناسب الكلمات والأشياء بعد التفكيك الذي أحدثه التحليل النفسي واللسانيات؟. إن الجدلية المتعلقة بالتخيل الذاتي وكشف الذات الأكثر انتشاراً ترجع في الحقيقة إلى هذه النظرة الماضوية."[10].

صحيح أن الرغبة في الاستبطان وفي تفكيك الكيان الحياتي المترسب عبر السنين، والتفرغ في مرحلة من العمر لمراجعة موقع الفرد من العالم، ومن نفسه، وما الذي حصل بالتحديد لتكون النتيجة في النهاية هي ما هي عليه الذات الساردة أثناء مباشرتها لهذا الحساب السردي العاري من أي ادعاء أو زيف، لأنه ينشد المعرفة و ويروم الإحاطة علماً بالمغيب في بعض بمنعرجات الحياة، وأسباب انتكاساتها، وعوامل الضعف البشري، والنقص، وكل مكونات هذا العالم المائج بالمصائر. يبدو ما سبق مبرراً جاهزاً لتفسير الولع النرجسي بالذات في هذا اللون من الممارسة النصية، بيد أننا سرعان نتدارك الوعي بالمنجز الضخم الذي حققه التحليل النفسي، والانتشار الواسع له في ميادين مختلفة من النشاط الثقافي والأدبي على السواء. ولم يغب عن ذهب الكتاب ولاسيما كتاب السيرة الذاتية بأنه في اللحظة التي تأخذ فيها الحياة شكل النص، منقلبة من ذكريات وأحاسيس وهواجس إلى سرود مسطورة على جسد البياض، تكف الحياة عن واقعيتها وحقيقيتها لتصبح تخييلاً صرفاً.

---

*أريد أن أشير هنا إلى ما لاحظته خلال قراءتي لكتاب دوبروفسكي(متروك للحكاية) من ولع رهيب باللغة ومفرداتها، وجري لاهث وراء السجع والجناس والطباق وغيرها من صور البديع التي تجعل القراءة عناء مستمرا، والأسلوب سلسلة مفككة التقاطيع شديدة المعاضلة. لم يخل الأمر عبث الأمر وأنا أتذكر بقراءتي في كتاب باللغة الفرنسية حقبة من تاريخ الأدب العربي في عصر الضعف، عندما كان مناط أمره وغاية أربه التلاعب بالألفاظ وبمحسنات البديع.

لقد كان الوعي بالمسخ الذي يصيب وقائعية الحياة أثناء التنصيص مؤثراً على التلقي النقدي للأدب عموماً، ولما يقع في حيز السيرة الذاتية أو قريباً منها خصوصاً، فلم تعد الحقيقة عند الان روب غرييه وعند رولان بارت مثلاً هي الكلمة الأخيرة للنص، وإنما هي الكلمة الغائبة عنه. وعليه، هل يمكن اعتبار التخييل الذاتي نسخة حداثية عن السيرة الذاتية القديمة في عصر نذر نفسه للشك في كل شيء؟ "هذا ما ينبغي تأويله كمكون من مكونات الثقافة ما بعد حداثة، بالإضافة إلى انهيار الدوغمائية التاريخانية والتفاسير الميكانيكية الجاهزة، أدت إلى ظهور فكر ذاتي التنظيم، عشوائي، ومتعدد الأشكال."[11].

2.الهوية الأعلامية Onomastique

تفرض علينا الهوية السردية المؤكدة للتخييل الذاتي أن نحدد الآليات التي ينبني وفقها السرد، والقوانين التي تضبطه إن كان ثمة قوانين، والمكونات التي يلتف حولها غزله السردي وهو ينتسج، والأفضية التي يتحرك ضمنها أو فيها، وغيرها من مألوف مااعتدنا الاشتغال عليه في الهويات السردية المعروفة ولا سيما القصة والرواية.

لقد طالعتنا المقاربات الأولى التي اشتغلت على هذه الممارسة السردية الجديدة بمجموعة من التحديدات التي حاولت حصر آلياتها المميزة لها، لم تأخذ بعد صبغة الناجز، ولا صلابة المتن النقدي المنجز حول الرواية، لأنه كممارسة سردية جديدة، ما زال لم يراكم بعد من النصوص ما يكفي لفرز عناصر ثابتة متواترة، تسمح بما يشبه التعيين الأولي لقوانين انبنائه كهوية سردية خاصة، لها من شرعية متنها الإبداعي والنقدي ما يؤهلها لمصاف النوع. وعلى الرغم من ذلك، أمكن لبعض الدراسات الجادة في فرنسا خصوصاً أن تشرع في مراكمة قراءات كافية لإضاءة عتمة هذه الممارسة الغامضة والمربكة في نفس الوقت، فقد وجدنا فنسنت كولونا الذي أنجز أطروحته للدكتوراه تحت إشراف جيرار جنيت، حول التخييل الذاتي، يؤكد بأن المكون الفارق لهذا الأخير هو أنه: " تخييل الذات.. fictionnalisation" de soi "[12]، أي وضع الذات، ذات الكاتب/السارد موضع المادة التخييلية، بمعنى آخر، جعل الذات محور جميع التكوينات التخييلية المعروفة في مفاصل الرواية، كأن الكاتب هنا لا يستمد وقائع عالمه التخييلي من الخارج، بواسطة الخيال، بقدر ما هو قصر الخيال على الذات دون سواها، في كل الأحوال، وأثناء جميع المراحل التي تتشكل فيها الحياة وتتخلق في نواة السرد وجسده وروحه على السواء. لا يخفى أن التحديد الذي يورده كولونا يزرع الكثير من الشك في جدوى القراءة المرجعية، بل يميل إلى إلغائها، تماماً كما يلغي القراءة النسقية من الأدوات النقدية التي تطمح إلى مقاربة هذا اللون من الكتابة، الذي يظل، في الأخير، صورة رمزية ملغمة عن السيرة الذاتية. صورة أبدعها دوبروفسكي تحديا للتحديدات المنهجية التي وضعها لوجون للسيرة الذاتية، ولمفهوم العقد السير الذاتي بالتحديد، وهو عقد يقوم أساساً على تماهي الهوية الأعلامية* للشخصية المحورية والسارد والكاتب.

---

* نقصد بالهوية الأعلامية اتحاد أسماء كل من السارد/الرواي، الكاتب الحقيقي/المؤلف،والبطل. هو ترجمتنا للمفهوم الفرنسي. L'identité onomastique

تجدر الإشارة إلى أن الهوية الأعلامية السالفة الذكر هي المكون الوحيد الفاصل بين الرواية والتخييل الذاتي، فإذا كانت السيرة الذاتية تفصح عن جنسها منذ البداية، وتوجه التلقي وجهة مرجعية خالصة، من خلال العقد القرائي المحيل إلى حياة الكاتب الحقيقي دون سواه، بشفافية ووضوح وقصد، فإن التخييل الذاتي لا يفعل ذلك، على الرغم من تقاطعه مع السيرة الذاتية في تطابق أسماء الرواي والكاتب والشخصية، ولا ينتسب كذلك إلى الرواية على الرغم من استعماله لجميع آليات السرد الروائي باستثناء الشخصيات التي تحتفظ بأسمائها المرجعية الواقعية، بما فيها السارد الذي هو الذات/الكاتب في نهاية المطاف. وتتورط الشخصيات والذات الساردة معا، رغم واقعيتها المفرطة، في لعبة سردية تخييلية لها جميع مقومات اللعبة الروائية دون أن تكونها في النهاية.

هذا الالتباس الشديد، وهذا الغموض الذي يكتنف مفهوم التخييل الذاتي، جعل جاك لوكارم يميز بين نوعين كبيرين من التخييل الذاتي، أو بين صنفين مميزين داخله، أولهما: هو ما يصلح أن نطلق عليه التخييل الذاتي الحقيقي، حيث الأحداث والوقائع قد حدثت ووقعت صدقاً وفعلاً، وفي هذه الحال لا ينصرف التخييل إلى محتوى الذكريات المسرودة، وإنما إلى طرائق السرد وأساليب التلفظ. وثانيهما: هو ما يمكن توصيفه بالتخييل الذاتي العام، حيث يتم مزج الحياة الحقيقية بالمتخيل، فلا المسرود حقيقي كما ينبغي أن تكون الحقيقة في السيرة الذاتية، ولا هو خيالي صرف كما ينبغي أن تكون الوقائع في الرواية، وعلى هذا الأساس اقترح ما سماه بدوره العقد التخييل ذاتي الذي سيكون بالتأكيد متناقضا[13]، بدل ما سماه لوجون العقد السير ذاتي.

أما جيرار جنيت فيميز تمييزاً معيارياً صارماً قائماً على أساس الصحة والزيف، وضمن العقد الأعلامي، بين صنفين من التخييل الذاتي:" التخييل الذاتي الحقيقي الذي يمكن توصيف مضمونه السردي بالأصالة التخييلية."[14]، ويمثل له برواية الألف (l'Aleph) لبورجيس وبالكوميديا الإلهية لدانتي، أما الصنف الثاني فيوصفه توصيفاً معيارياً قاسيًا باعتباره تخييلاً ذاتيا زائفاً، لأنه ليس تخييلاً إلا من أجل العبور أو الجمركة la douane ، بمعنى آخر، ليس سوى سيرة ذاتية تشعر بالعار."[14]. لا يخفى أن جنيت يلغي بتصنيفه هذا أية رغبة للتخييل الذاتي في احتياز التصنيف الأجناسي ضمن خريطة الأنواع الأدبية، ويلغي بالمرة مساعيه الحثيثة إلى بلورة شبكة من الآليات القادرة على تخصيصه وتمييزه عن غيره من الأجناس التي يتماس معها على مستويات إشكالية عديدة.

لقد سلفت لنا الإشارة إلى التبعات الأخلاقية التي يجرها التصنيف على النصوص، وهو بالتحديد ما يحيل إليه المقبوسان السالفان اللذان صنفا التخييل الذاتي ذلك التصنيف المعياري الذي أورده جنيت، مؤكداً على الطبيعة السيرية للتخييل الذاتي بالدرجة الأولى، وعلى طبيعته التنصلية المستعرة من أصلها في الدرجة الثانية، كأنها، كممارسة سردية، تتهرب من الاعتراف بطبيعتها المرجعية، تنصلاً من المسؤولية المعنوية، عن تبعات الالتباس بحيوات الآخرين من حيث

تحكي حياتها الشخصية، وتتخفى تحت التخييل لصد التهم التي يستتبعها الحفر في بيوت الآخرين، و من حولها، من أجل ذلك صرحت أني إرنو بالقول:"إن التخييل يحمي."[13]،

يحمي كحجة واردة كوثيقة تعريف، أو كجواز سفر، يعلن ابتداء عن هويته القائمة على التخييل الصرف، ومن ثم فإن الحفريات، ومختلف أشكال التحليل، والذكريات المتقاطعة بالتأكيد، مع ما لا يحصى من الهويات الإنسانية، التي تقاطعت سبلها مع سبل الذات الكاتبة في معمعان الحياة ومعتركها، هي من حيث التعريف محض تهويمات تستمد الخيال بالدرجة الأولى، تسمح للناص بالاعتراف بدقائق الهواجس الذكرياتية، دون أن يجعل الآخرين يعترفون بدورهم[15]*، ودون أن يعرض نفسه لإكراهات السيرة الذاتية التي قد تبلبل حيوات اللاعبين اللاإراديين في مسرح الحياة الشخصية. هنا تكمن الطبيعة (الجمركية) للتخييل التي ساقها جيرار جنيت وأكدتها بصيغة أخرى أني إرنو.

لقد تمكن جيرار جنيت من دفع القراءة النقدية إلى تبني معياري الصدق والزيف، الحقيقي والمفتعل، في مقاربة التخيل الذاتي، منذ تلك اللحظة التي أصبحت فيها الذات محور العملية التخييلية كلها، وأصبح ممكناً التساؤل في ما إذا لم يكن الكاتب يسعى إلى اختلاق شخصية أخرى غير شخصيته الحقيقية، وإلى تشييد عالم ليس بالضرورة أن يكون عالمه الواقعي، وإلى تأثيث فضاء استهواه أو أراده أو تمناه دون أن يكون فضاءه الأصلي، وذلك ما أشار إليه كولونا من طرف

خفي عندما صرح بأن التخييل الذاتي "ممارسة تستعمل أدوات التخييل المتمحور حول الذات لأسباب غير سيرية."[2]، مما جعل دوبورفسكي يحتج بقوة على ذلك التفسير الذي يحمل معنى الاتهام، مصرحا بالقول:"إن تصوري عن التخييل الذاتي ليس هو تصور فنسنت دو كولونا (عمل أدبي يقوم الكاتب خلاله باختلاق شخصية ووجود، محتفظا بهويته الحقيقية " اسمه الحقيقي". إن الشخصية والحياة المذكورة هنا هي شخصيتي وحياتي وشخصيات أناس حقيقيين يشاركونني حياتي."[6].

لا يخفى أن معياري الصدق والكذب في الحقيقة يظلان معياريين اعتباريين لا ينبغي إقحامهما في عالم التخييل الذي يظل أساساً ممارسة تستعصي على الإخضاع للمعايير الأخلاقية، بل يتوجب إبقاؤها بعيداً عن هذا المنزلق المحفوف بالمخاطر، فالأصل في العملية الفنية هو صناعة الجمال والدفع إلى تذوقه، وإلى معرفة مواطنه في العالم، وفي التجربة مع العالم. إن تلك الممارسة الواقعة على حواف كثيرة التي يراهن عليها التخييل الذاتي هي قبل كل شيء ممارسة واقعة في منزلة وسطى بين منزلتين حافتين: الصدق والكذب، الحقيقي والزائف، الأصيل والمفتعل. هي ممارسة تريدنا، على رأي روب غرييه، أن " نتقبل الافتراض، الشك، الغموض، والقطيعة، كعلائق عادية مع الواقع."[16]. وعلى هذا الأساس لا يطمح التخييل الذاتي إلى قول الحقيقة، ولا يمكنه أن يفعل على كل حال، بقدر ما يدفعنا بتقاطبه الذي ألمحنا إليه إلى الوعي بأن الحقيقة مستحيلة الإدراك، وأن اللعبة التي يمارسها هي في الأساس انزلاق أبدي بين الأصابع الراغبة في القبض على الحقائق الهاربة، وإذا كان الأدب عند كتاب الحداثة هو "البحث عن الحقائق والقيم، فإنها عند كتاب ما بعد الحداثة قد فقدت نهائياً هذه الأبعاد."[17].

المثير للاهتمام حقا، هو أن التخييل الذاتي قد أعاد إلى الواجهة جملة من المفاهيم التي غيبها الخطاب النقدي الحديث تحت ترسانته الاصطلاحية التي أملتها الرغبة الشديدة في إخضاع الظاهرة الأدبية إلى قوانين العلم الذي بشرت به البنيوية والشكلانية الروسية منذ بداية القرن المنصرم، مفاهيم أزيحت ردحاً من الزمن من الشبكة المفهومية المنسجمة مع تطلعات السرديات والسيميولوجيا والشعريات بالخصوص، مثل مفاهيم الذات، الهوية، الحقيقة، الصدق وأخيراً كتابة (الأنا) التي أزيحت، كما أزيح المرجع نهائياً أو كاد، تحت مقولة موت المؤلف التي نادى بها رولان بارت.

---

* لقد سبق لجورج ساند أن عاتبت جان جاك روسو على جعله مدام دو وارنس تعترف بدورها ضمن اعترافاته الشخصية

وفكرة موت المؤلف ليست في الواقع سوى إقصاء نهائيا لمتعلقات الذات والذاتية في الأعمال الأدبية، تمكنت من التحكم لعقود متطاولة في سيرورة المقاربة النقدية للنصوص، قبل أن يهل عهد ما بعد الحداثة* الذي ظهر التخييل الذاتي فيه مكرساً لما يشبه القطيعة مع مستقر ذلك الخطاب النقدي الصادر في مجمله عن الرغبة العميقة في العلمنة التي لا تنفك تراود الأدب عصراً بعد عصراً.

3. البعد المرجعي/البيوغرافي

إذا كانت الذات هي محور العملية التخييلية، ومادتها ومضمونها معاً، تغذي السرد، وتؤطر الحكاية، وتستعيد التجربة الحياتية عن طريق الانتقاء والحذف والاختيار بغية تأسيس ملفوظ قادر على غواية القارئ، بمختلف مستوياته، واستدراجه إلى الانخراط في القراءة والتأويل استكمالاً لدورة العمل الأدبي كما يعرفه النقد المعاصر، فإن القوانين التي تحيط بهذا الجنس التأسيسي إلى حد الآن لم تلغ المرجع إلغاًء نهائياً، ولم تستطع حصر السيرة الذاتية عن التسلل إلى حدوده، بحكم الذات الكاتبة أولاً، وبحكم القوة المهيمنة للمعيش الذي يغذي السرد، وينميه، بل بحكم الموقع الابتدائي الذي يحتله المعيش في هذا اللون من الكتابة، فهو مبررها، وسببها، وعلة وجودها، وبحكم عجز الخيال نفسه عن التخلص نهائياً من رواسب الذات وتجاربها مهما أمعن في التجرد والاتساع والانتشار والبعد عن المصدر. قال جيرارد دو نرفال:" أن نبدع، هو في الحقيقة، أن نتذكر."[18]، وقال صموئيل بيكيت:"إننا لا نخترع شيئا، نعتقد بأننا نخترع، نهرب، ولكننا لا نزيد على أن نتلعثم بدرسنا."[19]، ، ثم إن" سر الشخصية العميقة، لا نتوصل إليه بمجهود التذكر، ولكن بفعل الكتابة."[20] وعلى هذا الأساس التبست الكتابة في التخييل الذاتي بمقومات خيالية مرهفة تمارس سحراً مضللاً للناص والمتلقي على السواء، ترق، من جهة، وترهف إلى حد ملامسة أدق المواطن حميمية في الروح، فتصبح الوسيلة المثلى للغوص على الهارب والممتنع عن البوح على سرير الطبيب النفسي، بينما يؤاتى الكتابة ويذعن لسحرها النبيل بصورة مثيرة للدهشة، هي ربما ما يفسر لوحده سطوة التخييل الذاتي وقدرته على المراوغة والمماطلة، والاستمرار على الرغم مما يحفه من ضبابية وغموض.

أما الجانب الآخر من الكتابة، الذي يقف على النقيض من دورها السحري النبيل في التسلل إلى أشد مواطن الذات حميمية فهو انتهاؤها إلى الوقوع في قلب التخييل ولحمته وسداه، من خلال دورها الخلاق في إعادة صياغة الواقع وإخضاعه لمقتضيات التخييل الذاتي الذي لا يختلف كثيراً من هذه الناحية عن الرواية وآلياتها في بناء عالمها الخاص، منتهية بالقارئ، في الممارستين، إلى اليأس من الحقيقة التي يبحث عنها في السيرة الذاتية، وإلى الاستسلام لغوايات الخيال

المحلق بعيداً عن الواقع القريب، والحقيقة المأمولة. من أجل ذلك لم يخف لوجون إنكاره للوضعية الشاذة التي يخلفها التخييل الذاتي باحتماله لإمكانيتين متناقضتين داخل المسمى الواحد، إمكانية الإخلاص للمرجع، وإمكانية الوقوع بالكامل في مغبة الاختلاق البعيد بالكلية عن الحقيقة والواقع، يتساءل: " كيف يمكننا الجمع تحت اسم واحد بين أولئك الذين يعدون بالحقيقة كلها(أمثال دوبروفسكي) وأولئك الذين يلجؤون إلى التلفيق والابتكار؟."[21]. مهما يكن، فإن التلفيق والابتكار لا يمكنهما بأي حال أن يلغيا نهائياً نصيب المرجع في العملية، فليس هناك، في ما نعلم، تخيلاً مجرداً كل التجريد عن الواقع والمرجع، وإنما الاختلاف في درجة الوفاء للواقع/التجربة الذاتية الخالصة هنا، وهو شان السيرة الذاتية، أو الوقوف عند مقدار تغذية المخيال بروافد من التجربة الذاتية، بقصد أحياناً، ودون قصد في أغلب الأحيان، كما هو الشأن في الرواية.

---

* سنعقد مبحثا خاصا ضمن هذه المقالة لقراءة الدور الذي لعبته مقولات ما بعد الحداثة في إيجاد التخييل الذاتي كممارسة سردية مكرسة لتلك المقولات

لابد من الإشارة في هذا السياق، على هامش الاستفهام الإنكاري الذي صرح به لوجون، إلى الوضعية المأزقية التي تضعنا فيها الأنا الساردة. أنا زئبقية رجراجة، شديدة التأرجح والحركية، أبدية البحث عن نفسها. تتماسك أحياناً وتستسلم لكثافة العالم حتى تصير موجوداً حياً قابلاً للتموقع والتشكل، وتستسلم أحياناً للرغبة الذاتية، والطموح الشخصي، في تمثل أشد الحالات خيالية، يسندها اللاشعور، ويغيب عنها الوعي. بمعنى آخر، نقرأ تعابير الأنا الراغبة في بعدها المرادف للاوعي والكبت والغرائز المقموعة، وليس أنا الوعي المدرك لخصوصية الذات في الزمان الكوني، بيد أن وقع الوضعية اللسانية للأنا المتكلمة في النص، يعطي ثقلاً مرجعياً مهما للحظة السردية المستندة على أسماء الأعلام الحقيقيين بمقتضى الشرط النوعي لهذه الممارسة الجديدة، بما يجعل تجاهل البعد المرجعي التوثيقي للنص ضرباً من التحامل غير المبرر. كما إنه من الصعب أن لا تؤدي الوضعية السردية للأنا المشار إليه آنفاً، إلى وضعية معنوية محرجة عندما تحيل إلى هوية ذاتية يصعب أن تتنكر للهوية الجماعية المتمثلة في المجتمع الذي تنتمي إليه الذات الساردة.

الواقع إن هذا البعد الجمعي للذات الساردة هو وحده ما يبرر وجود التخييل الذاتي ضمن نسيج الأدب، لأنها تعرفنا بموقع الآخر وبتجربته في الوسط الإنساني العام، من حيث تعرفنا بموقعها الخاص، وتتكاثف رمزياً لتحيل على الحياة، وعلى العالم برمته، وإلا لبثت ممارسة نرجسية قد لا تعني إلا صاحبها، من أجل ذلك ربما، ليس عبثاً أن تبني الرواية المعاصرة، حسب إميل بنفنيست، أسسها على" الوضعية اللسانياتية للذاتية."[22] وهي وضعية تسعى إلى إثبات الآخر في مواجهة الأنا، دون أن تصادر حقه في الوجود منذ اللحظة التي أثبتت ذلك الحق لنفسها بالانطلاق من ضمير المتكلم (أنا)، وعليه لم تعد الرواية المعاصرة، ومعها الممارسة السردية التي نحن بصددها، تهتم بإيراد رؤية خاصة للعالم بقدر ما تهتم بإثبات مشروعية وجود الأنا بإزاء الآخر[23].

مهما يكن من أمر، فإن التخييل الذاتي، الذي أبنا عن الثقل المرجعي لمضامينه، وعن مركزية الأنا والحياة الشخصية وهيمنة الذاكرة والذاتية فيه، لا يخرج عن كونه ممارسة إشكالية محورة عن السيرة الذاتية، إشكالية من حيث إخلالها بالعقد الأوتوبيوغرافي الذي حدده لوجون لهذا النوع من الكتابة، ومحورة عنها من حيث التزامها بأهم مكونات السيرة الذاتية المتمثلة في الهوية الأعلامية للشخوص، وفي الحرص على الوفاء للحقيقة والواقع ما أمكن الذاكرة نفسها أن تكونه، مع الأخذ في الاعتبار بشتى العوامل النفسية والعصبية والفنية التي تتحكم في صياغة الاسترجاع والتذكر، وفق قوانين الكتابة وآلياتها ومقتضياتها.

هل يمكن اعتبار التخييل الذاتي سيرة ذاتية ما بعد حداثية كما اقترح دوبروفسكي[24] إذن؟. لقد حدد جملة من الشروط التي ينبغي أن يتوفر عليها النص لكي يصح عليه ذلك الإطلاق، وهي شروط ضيقة ومتطلبة، من الصعب أن تستجيب لها كثير من النصوص المنتسبة إلى التخييل الذاتي في واقع الأمر، باستثناء نصوص دوبروسكي نفسه. أول تلك الشروط هو ما أطلق عليه اسم الإشارات المرجعية، وتضم الهوية الأعلامية، اسم المؤلف الحقيقي، وأسماء الفاعلين النصيين الحقيقية كذلك، مع الحرص على السرد الحقيقي والواقعي من حياة الكاتب، وعلى البوح المطلق بحقيقة الشخصية الحميمية، مع تقبل ما يجره ذلك من مخاطر. وثاني الشروط هو إثبات السمات الروائية، في الصفحة الأولى من الرواية، في موقع العنوان الثاني يجب أن يثبت التحديد التجنيسي (رواية)، بالإضافة إلى تبني استراتيجية الرواية في السرد وفي بلورة إجراءات التلقي، أما الشرط الأخير فيتعلق بالاشتغال على النص، بالبحث عن الأساليب السردية المبتكرة، وتجنب التكوين الخطي للزمن، عن طريق الانتقاء، التكثيف، التشذير، التداخل وتعدد الطبقات*.

* لا يذكر دوبروفسكي من الكتاب الذين تستجيب كتاباتهم لهذه الشروط، ولا سيما الشرط الأخير، سوى: سيلين و كريستين أجنو

4.البعد التخييلي الروائي

ما يعنينا هنا هو الشرط الثاني الذي حدده دوبوروفسكي، والذي يسطر الطابع الروائي في مستويين مهمين في اعتقادنا، مستوى التجنيس الذي يفصح عنه في عتبة النص الأولى، التي يجب أن تحمل الطابع النوعي للرواية دون الطابع الأوتوبيوغرافي أو التخييل الذاتي الذي ينتمي إليه النص في واقع الأمر، ومستوى استراتيجيا الكتابة وآليات النص التي أكد على وجوب انبنائها وفق النمط الروائي المعروف باتساعه لشمول مختلف الأنماط والأنواع والأشكال الكتابية، من الرسالة إلى الشعر، إلى المذكرات الشخصية، إلى الرحلة. نمط قادر على استساغة الروغان، واللعب الأسلوبي، ومختلف الصياغات المتأرجحة بلباقة بين مختلف المستويات والوظائف التي توفرها لعبة الرواية التي جعلت هذا الجنس الأدبي قادراً على القفز اللبق فوق التحديدات الصارمة، بما جعلها نوعاً متجدداً ومنفتحاً على جميع الإضافات التي ما زالت تبدعها قرائح الكتاب، في شتى اللغات، وفي شتى بقاع العالم، حتى ليمكن اعتبار الرواية نمطاً أدبياً استطاع أن يكرس العولمة الأدبية والثقافية في أعلى مستوياتها.

إذا أقررنا بقدرة الآلية الروائية على إمداد التخييل الذاتي بإمكانات لا حصر لها في بلورة مشروعه التخييلي، فإنه لا يمكننا أن نغفل عن العقد المضلل الذي تمارسه عتبة(الرواية) المسجلة في غلاف النص، حيث تهمل البعد الأوتوبيوغرافي الذي أبنا عن عمق حضوره في ممارسة التخييل الذاتي، وتوجه القراءة وجهة أخرى غير تلك التي ينبغي أن تأخذها القراءة المعاصرة الإيجابية بدورها التفاعلي المشارك في بناء العمل الأدبي المعاصر. ولم نجد من جانبنا تفسيراً لهذا المنحى سواء

عند دوبروفسكي أو كولونا أو جنيت، غيرهم من النقاد الذين اشتغلوا على التخييل الذاتي[*]، ولم نجد تفسيراً للغفلة عن هذه القضية الواقعة في قلب الإشكال الذي يثيره التخييل الذاتي بطموحه إلى التكريس ضمن الخريطة الأجناسية للأدب المعاصر، باستثناء اعتبار الأمر اعتباراً جزئياً وتفصيلاً لا يغير من الطبيعة الجدلية لهذه النصوص، التي قد يكون تجنيسها ضمن نوع الرواية بمثابة الضرورة التسويقية للمنتوج تحت علامة أدبية متداولة وراسخة بدل المغامرة بعلامة لم تثبت نفسها بعد.

الواقع إنه بقدر ما يبدو التفسير التسويقي الآنف مغرياً ومريحاً، فإن النظريات التي تبلورت طويلاً حول الرواية والسيرة الذاتية تجعلنا نحجم عن الاستنامة إليه باطمئنان، إذ أكد لوجون على الطبيعة التخيلية للسيرة الذاتية نفسها عندما صرح بالقول:" إذا عرفنا معنى الكتابة، فإن فكرة العقد الأوتوبيوغرافي تبدو وهماً، ويا لسوء حظ القارئ الساذج الذي يؤمن به. فإن الكتابة عن الذات هي قدرياً اختلاق للذات."[(25)]، ويؤكد أندري موروا بدوره بأن: "السيرة الذاتية، بدل من أن تمكن من معرفة الذات، تدفع بكاتبها إلى خيانته لذاته بطريقة يستحيل تجنبها."[(26)]. لا يخفى بأن الشك الذي يورده لوجون بخصوص العقد الاوتوبيوغرافي هو شك ملغم بالدرجة الأولى، لأنه يقوض فكرة العقد القرائي التي يرجع الفضل إلى لوجون نفسه في ابتداعها، ويلغي الحدود الفاصلة بين الأنواع ويعيق جسر القراءة الذي يبسطه العقد بين القارئ والعمل الأدبي، حتى كأن لوجون يمهد لفكرة انفجار الأنواع الأدبية وتشظيها وتداخل الحدود بينها تداخلاً يجعل الغموض سيد الموقف، والقراءة مغامرة في معميات النصوص وسدمها المبهمة.

---

[*] سوف نلاحظ في المبحث القادم بأن بعض الكتاب المغاربة قد آثروا تجنيس أعمالهم بعنوان (تخييل ذاتي)

بالإضافة إلى المنحى التقويضي الذي يمارسه المقبوس السالف، فإنه يعيدنا إلى المربع الأول المتعلق بآليات الذاكرة في الاسترجاع والانتقاء والحذف والتضخيم والتجزيء في عملية كتابة الذات التي تستحيل إلى مجال رحب للخلق والإبداع والإضافة والتحوير والاختلاق والتخييل، محيلة السيرة الذاتية نفسها المعلنة عن نفسها صراحة إلى مجرد ذريعة نفسية للكتابة من حيث هي استسلام مبدئي لغوايات اللغة والخيال. وعليه يصبح التخييل الذاتي، كذلك، هو ما أعلنه جوستاف فلوبير في عبارته الشهيرة: (مدام بوفاري هي أنا)، وما أعلنه أندري مالرو:" ليس حقيقة، وليس كذباً، ولكنه معيش."[27]، وما ألمح إليه أندري جيد: " ليست المذكرات مخلصة للحقيقة إلا جزئيا، مهما كانت الرغبة كبيرة في التزام الحقيقة، الأمر أكثر تعقيداً مما نصرح به، ربما نكون أقرب ما نكون من الحقيقة في الرواية."[28]

إن الاستحالة التي يمثلها الالتزام بالحقيقة والوفاء للمرجع تجعل التخييل الذاتي ممارسة مراوغة بما تجسد من تناقض بين "الواقع والتخييل، ولا سيما بتمييع العقد الأوتوبيوغرافي."[29] تمييعاً يتحدى القارئ ويحدد خياراته القرائية، بين التقبل أو الرفض، وبحسب ما تمليه هويتها السردية وخياراتها الجمالية. من أجل ذلك لم يتوان جنيت عن إطلاق صفة التخييل الذاتي على رواية مارسيل بروست الشهيرة (البحث عن الزمن الضائع)، إذ أكد بأن" الطريقة التي لخص بها بروست عمله ليست طريقة كاتب نصوص ضمير المتكلم أنا مثل جيل بلاس، ولكننا نعلم، وبروست يعلم أحسن من غيره، بأن هذا العمل ليس سيرة ذاتية. يجب إذن استحداث مفهوم وسيط (للبحث عن الزمن الضائع)، وأحسن مفهوم، بدون شك، هو المفهوم الذي أطلقه دوبروفسكي على أعماله الخاصة:تخييل ذاتي."[30].

يدفع جنيت، بموقفه السالف من (البحث عن الزمن الضائع)، سواء عن قصد أو عن غير قصد، إلى تكريس الشك المنهجي كقاعدة أولية في مقاربة كثير من النصوص التي اعتبرت نصوصاً روائيةً مستقرة في جنسها لدهور طويلة، ولم يعد يكفي انطواؤها النوعي تحت جنس الرواية ليجنبها السؤال التفكيكي عن شرعية الانتساب الذي ينبغي أن تسنده مبررات داخلية من لحمة النص ذاته، فقد تورطت الرواية والتبست مع أجناس قديمة، وأخرى ناجمة، في خضم التداخل النوعي المتشظي تحت نظريات ما بعد الحداثة التي قوضت يقينيات شتى باستثناء يقين الشك والارتياب والمساءلة إن صح القول. ويصبح التصنيف الجديد الذي اقترحه جنيت للبحث عن الزمن الضائع أكثر وجاهة إذا علمنا بأن بروست قد انتظر وفاة والديه قبل أن ينشر أعماله، كأنه كان يشفق على هؤلاء من الاطلاع على الجانب الأوتوبيوغرافي المؤكد لروايته تلك، وعلى الحميمية ووجهات النظر الشخصية التي كانت ربما قد تسيء إلى حساسيتهما الأبوية الخاصة، ويزداد الأمر وجاهة إذا علمنا بأن بطل روايته (السجينةLa Prisonnière) كان يحمل اسم الكاتب نفسه(مارسيل)[31]. وعلى هذا الأساس يصبح البحث في مشروعية الانتساب المشار إليها آنفا أكثر من مشروع، بحث يمكن التساؤل فيما إذا لم يكن التخييل الذاتي ممارسة قديمة أسيئ تصنيفها أو على الأقل لم يمتلك كتابها الشجاعة للاعتراف بمركزية الذات وتجاربها في بناء عوالمها التخييلية.

مهما يكن، فإن الروائيين لم ينكروا استنادهم إلى الخبرة الذاتية وإلى التجربة الشخصية في تأثيث عوالمهم الروائية في ما نعلم، غير أن مدار الأمر في النهاية، هو ما تتيحه النصوص ذاتها من خيانات، إن صح القول، لمساعي التعمية والتغميض والإرباك التي يشوش بها الكتاب حفريات القراءة، و أساليبها البوليسية في اقتفاء آثار الإدانة المؤدية إلى إثبات التهمة. وإذا لم يكن في مستطاع الحفريات القرائية أن تثبت بكيفية ما زيف الوقائع أو صدقها، مهما بدا ذلك ممكناً بعض الحين، مع بعض الروايات خصوصاً، ومع بعض الكتاب تحديداً، فإن مراقبة الهوية الأعلامية للشخوص تبدو أقرب منالاً وأيسر سبيلاً، فطالما حمل السارد اسم الكاتب ذاته، والشخصيات أسماءها الحقيقية في الحياة والواقع، أمكن التصريح بأن النص تخييل ذاتي، مهما بدت روائية الأساليب، ومهما نبغ الكاتب في بلورة الأنماط السردية وفي تكثيف طبقات السيرورة

النصية، ويصح القول نفسه إلا قليلاً على نصوص محسوبة على الرواية في تراكمات الكتابة السردية وفي عالم الأدب عموماً.

ما يثير الانتباه والدهشة معاً، في سياق الجهل بممارسة التخييل الذاتي، التي ألمحنا إلى إمكانية وقوع كتابات قديمة تحتها، بحكم تكوينها طبعاً، هو أنه في سنة 1980م، وبعد ثلاث سنوات من نشر دوبروفسكي لنصه (أبناءFils) الذي يعتبر النص التأسيسي لممارسة السردية التي أطلق عليها توصيف التخييل الذاتي، وجدنا ايف فلوران تصرح بخصوص رواية جوزلين فرانسوا(Joue-nous "Espaòa)[32] بأنها "الرواية الوحيدة التي يحمل فيها السارد علانية اسم المؤلف، ومع ذلك فهي رواية."[33]، مع العلم بان الأدب الفرنسي حافل بروايات حمل السارد فيها اسم المؤلف حرفياً، ولم يكن في إمكان المقاربات النقدية التي تناولتها أن تحدد فيما إذا كانت أسماء الشخصيات حقيقية أم لا، ونشير هنا إلى رواية الكاتب البولوني ويتولد كومبرويك (Ferdydurke)[34] المترجمة إلى الفرنسية والمنشورة سنة 1938، ورواية الثلاثية الألمانية[35] للويس فرديناند سيلين، ورواية فرانسوا نوريسيي أزرق مثل الليل(Bleu comme la nuit)[36] المنشورة سنة 1958، ورواية أنتوان بلوندين (السيد قديماً أو مدرسة المساءMonsieur Jadis ou l'école du soir)[37]، ورواية Le Têtard لجاك لنزمان[38] المنشورة سنة 1976، أي بسنة قبل نشر دوبروفسكي لنصه التأسيسي الذي أسلفنا إليه الإشارة.

تبين العناوين السالفة الذكر مدى السهولة التي قابل بها النقد نصوصاً كثيرة تمكنت مبكراً من الخروج عن طوق الموروث الروائي الكلاسيكي إلى فضاء أشد رحابة وأكثر تجريباً. وتبين، من جهة أخرى، عمق المأزق الذي انحدرت إليه القراءة والنقد جميعاً، بإزاء النصوص الروائية المبكرة التي انزلقت نحو التخييل الذاتي، وتبنت أدواته، دون أن تصرح بذلك، لسبب ربما يفسره حرج البدايات واحتشامها أو الإشفاق من الاتهام بالذاتية والنرجسية الرخيصة.

5. مأزقية التلقي

وضعت نظرية القراءة، كما بلورها روبرت ياوس وآيزر، مجموعة من القواعد التي يمكن اعتبارها بديهيات، أو مقولات أولية توجه طبيعة العلاقة التي يكونها القارئ مع أي نص من النصوص، منذ لحظة اللقاء الأولى التي تحددها العتبات النصية الظاهرة كفضاء الصفحة الأولى والعنوان الرئيسي والعناوين الفرعية والعقد القرائي المصرح عنه بالانتماء إلى جنس مخصوص من الكتابة، غيرها من المكونات التي تشكل ما يسمى بأفق الانتظار. فقارئ الرواية يتوقع منذ البداية الانخراط في مغامرة نصية تخييلية بالأساس، تنطلق من الخيال وتعود إليه دون تطلع استثنائي نحو حقائق سوى الحقائق التي يثبتها النص ويتوصل إليها داخل لعبته الخاصة ووفق نظامه الخاص. وقارئ السيرة الذاتية يتوقع التعرف على وقائع مجهولة من حياة صاحبها يشترط فيها الصدق والحقيقة بالاستناد إلى العقد المرجعي المبرم بينه وبين النص منذ البداية، ومثل قارئ السيرة وقارئ الرواية، ينطلق قارئ السيرة الروائية الحذر من المزاوجة بين الأدبي والمرجعي، التخييلي والكنائي جميعاً في ترصيص طريقه داخل الشبكة السردية المعقدة التي جهزه العقد المبرم لمواجهاتها منذ الإعلان التجنيسي في الصفحة الأولى.

وحده التخييل الذاتي لا يقترح أي شكل من أشكال العقد القرائي، باستثناء التموقع (التسويقي) تحت عنوان الرواية الذي يزيد من تغميض الممارسة وتوريط المتلقي في مساءلة لا نهاية لها، فبعض النصوص من تلك الممارسة استقبلت كسير ذاتية أو كشذرات من السيرة الذاتية، وبعضها استقبل كنصوص روائية وفية لتموقعها خصوصاً تلك التي أظهرت براعة كبيرة في تشغيل الأدوات الروائية المعروفة، انطلاقاً من هنا يمكن تمثل المأزق الذي يضع فيه التخييل الذاتي أفق انتظار القارئ بواسطة تكوينه الفصامي الذي يطلب من هذا الأخير مباشرة النص كتخييل وكأوتوبيروغرافيا في نفس الوقت، وتزداد هوة

المأزق غوراً إذا أخذنا في الحسبان استحالة الطمع في التوصل إلى ما يقرب من حدس الحقيقة واستشعارها في ممارسة يتقاسمها تكوينان لا يلتقيان: التخييل والمرجع الواقعي.

بناءً على ما سبق يبدو التخييل الذاتي ممارسة مضللة ومحيرة ومربكة في الوقت نفسه، ليس لأنها تضع القارئ في مواجهة تحديات صعبة، وفي موقع منتهك نقدياً فحسب، بل لكونها لم تستطع أن تؤسس لنفسها أفق انتظار خاص، ولا أن ترسي أخلاقيات استقبال قادرة على احتضانه ضمن خارطة الأنواع القارة. من هنا نستطيع القول بأن أصل الإشكالية المأزقية التي يجد التخييل الذاتي نفسه داخلها، كممارسة سردية جديدة، هي عجزه عن الرقي إلى مصاف الجنس الممتلك لاعتمادات نوعية عامة قادرة على احتواء التمفصلات والتنويعات الجزئية التفصيلية ضمن إطار النوع الشامل. هل يمكن اعتبار التخييل الذاتي إذاً ممارسة هامشية؟ أم نبتاً غير شرعي لم يحز اعتراف المؤسسة الأدبية الرسمية؟. لقد صرح تودوروف بأنه يمكن إطلاق توصيف النوع "على أصناف النصوص التي اعتبرت كذلك في سياق التاريخ فقط."[(39)]، وعليه، هل ينبغي إذا إقصاؤه وإهماله بالكلية، أم ينبغي النظر إليه كنوع منفصل عن السيرة الذاتية ما زال ينمو بعناد وإصرار وفي غفلة من الجميع ؟ يجيب فنسنت كولونا عن التساؤلات السابقة بالنفي المطلق لصفة النوع عن التخييل الذاتي للأسباب التالية:" لم يعترف به القراء، ليس له مكان في المشهد الأدبي، وليس له تجذر تاريخي، ومن ثم، يجب اليأس من كل تصنيف يستمد مفهوم النوع."[(40)].

من الصعب ألا نجد في أنفسناً قليلاً من الاعتراض، وكثيراً من الدهشة بإزاء الجزم (الأكاديمي) الذي يمثله ملفوظ كولونا الذي يتخلى نهائياً عن الحذر العلمي وهو يجزم ذلك الجزم، ويفصل حكمه ذلك التفصيل. لقد علمنا تاريخ الأدب، وتاريخ الأفكار والحياة عموماً، بأن كثيراً مما كان (مضطهداً) في مرحلة من التاريخ، سواء تعلق الأمر بالأدب ومذاهبه واتجهاته ومناهجه، أو بغيره من الإيديولوجيات والنظريات، قد أمكنه أن يستقر ويتمكن ويحتاز شرعية الوجود، بل وينتصب نوعاً فارقاً يمارس إغراءه وجاذبيته. لقد كان حرياً بالناقد أن يعتبر التخييل الذاتي ممارسة وليدة لم يتحقق لها بعد ما يكفي من تراكم، وحضور كفيل باستدراج القارئ وغوايتهن والاستحواذ على ذائقته، ومن ثم الاندماج في المشهد الأدبي الذي أشاد به كولونا واتكأ عليه في حكمه الصارم.

أما التجذر في التاريخ الذي أعجز التخييل الذاتي ودفع به إلى إقصائه، فإنه ليس كل ما نعرف من أنواع أدبية وغير أدبية، مما نقبل عليه، ونستسيغه وربما نهيم به أيما هيام، قد سلف في التاريخ وتجذر حتى انتهى إلينا قديماً جديداً من وراء أحقاب الزمان. نذكر على سبيل المثال حساسية الرواية الجديدة في فرنسا التي أرساها آلان روب غرييه، والتي صدمت الذائقة الأدبية المتمرسة بكلاسيكيات القرن التاسع عشر وسليلاتها التي كرسها أناتول فرانس وأندريه جيد في النصف الأول من القرن الماضي. فلم تتقبل إلا بعد لأي، قبل أن تصبح ممارسة روائية منتشرة في فرنسا وأوروبا والعالم كله، وقبل أن يقبل النقد عليها ليفرز مكوناتها وعوالمها المميزة. ولم يكن الأدب العربي طوال تاريخه العريض بمعزل عن المعارك التي تثيرها نوازع التجديد، فقد عرف ذلك قديماً وعرفه حديثاً، وما زال الجدل التي أثاره الشعر الحر يملأ الأسماع والمكتبات، قبل أن يستقر استقراراً دفع بالشعر العمودي، خصمه العنيد، إلى ظل وقرار عميق.

نريد أن نستمسك هنا بشمولية الرؤية وبقدر عال من النسبية التي تفرضها المعرفة بحتمية التطور والتجديد التي تعتري شؤون الفكر والحياة، خصوصاً في عصر ما بعد الحداثة الذي ينسرب الآن بين أيدينا وتحت أقدامنا بوسائل

الاتصال الرهيبة التي شتت اليقينيات القديمة، ونصبت الذات سلطة مركزية في كينونة الأدب الذي تخلى تدريجيا عن رغبته في إصلاح العالم، وانصرف إلى الذات الفردية يعطيها سحره ونبله وأدواته الفنية الفعالة، لتتكب على بحث طويل في

أعماقها، عن سرها المغيب تحت رسوبيات الزمن الحاضر الاستهلاكي المسعور بانسيابيته وإيقاعه المجنون. لم يبق شيء كثير، في واقع الأمر، لم يوفره راهن ما بعد الحداثة ليجعل من التخييل الذاتي فرس الرهان في مضمار الأدب المعاصر المنذور للذات والذاتية المتسقة مع التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة، حيث الانهيار الكلي للحدود بين الأنواع وحيث يتم استبدال انسجام العمل الأدبي ووحدته " بتشذر شيزوفريني تتعذر عليه معاني الوحدة والانسجام."[41].

من الصعب حقاً ألا نلاحظ انزلاق الممارسة السردية المعاصرة، رواية وتخييلاً ذاتياً وسيرةً بكل أنواعها، نحو نرجسية ضيقة جعلت كلود أرنو[42] يؤكد بأننا نعيش عصراً استثنائياً يمكن أن نطلق عليه عصر (تخييل الأنا l'ego–fiction)، فكاتب السيرة الذاتية، والتخييل الذاتي بالخصوص، لا يستنكف من التصريح بأنه يعري ذاته الحميمة، ومعها ذوات الآخرين، كما يراها أو كما تصورها له أوهامه، ويدفعه البحث المحموم عن هويته:(من أنا؟) . بفعل غياب أو ضعف اليقينيات الدينية أو الفلسفية وحتى الإيديولوجية . إلى الذاتية الصرف، يقول: " بمساعدة السوسيولوجيا والتحليل النفسي بدأنا نعرف أنفسنا من خلال تفاعلنا مع الآخر، داخل الفضاء المهني أو العاطفي أو الشخصي أكثر مما نعرف أنفسنا بالقياس إلى أجدادنا.....كما أخذت التصورات المتعلقة بالتنمية الذاتية حيزاً مهماً في حياتنا مثلها مثل التساؤلات المتعلقة بأسس الذات."[42].

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة انهياراً كلياً لمنظومة القيم الموروثة عن عصر الحداثة، كما شهد تنامي وهيمنة منظومة قيمية أخرى تنتمي إبستيمولوجيا إلى ما بعد الحداثة، متشعبة في اتجاهين مختلفين أشد الاختلاف، ففي الوقت الذي بدأ فيه العالم ينزع ظاهريا نحو الشمولية والعولمة، ووحدة النمط الحياتي والثقافي، كان في العمق يبلور منظومة قيمية موغلة في الذات والذاتية، كالنرجسية، والنزعة الفردية، ونزعة الشك، ومبدأ اللذة، وتشذر الهوية، وقد أثرت النزعة الأخيرة أكثر من غيرها في التصور المعتاد للأدب وقضاياه وظيفته الاجتماعية خصوصاً، حيث أدت إلى ظهور لون جديد من الكتابة المتجاوزة للقواعد والحدود والقوانين، وقد تمكنت من التعبير عن نزعتها التجاوزية تلك عبر التخييل الذاتي كلون أدبي جديد تمكن من الاستثمار في الجهاز المفاهيمي الذي جاءت به ثورة ما بعد الحداثة، وأن يتكرس كممارسة إشكالية أعادت صياغة جملة من القضايا كالعلاقة القائمة بين الذات والآخر والواقع والتخييل، وغيرها من المفاهيم التي غيبها الجموح البنيوي لسنوات الخمسينيات والستينيات، وتشريد لمؤلف وتجريده من عمله وإبداعه عبر مقولة موت المؤلف، مما جعل هذا الأخير يعلن عن حضوره الطاغي بسلسلة من الكتابات الأوتوبيوغرافية الدافعة بالذات إلى أقصى مداها عبر التخييل الذاتي وغيره من الممارسات المتجاوزة للحدود الأجناسية الضيقة " قصص معيشة، تخييل أو سرود واقعية."[43].

مهما يكن من أمر، فإن التخييل الذاتي قد انتهى إلى نتيجة لم يكن يتوقعها في بداياته المحتشمة، حيث أصبح رائد الممارسة الروائية المعاصرة التي تخلت عن طموحاتها التجريبية الخالصة من أجل تخييلات بيوغرافية قائمة على محكيات مترددة بين التأكيد وعدم التأكيد، الصحة الزيف، الحقيقة والاختلاق، وترتكن إلى الذات والتجاوز قبل كل اعتبار آخر، الذاتية بالإعلان عن الاغتراف الصريح من التجربة الشخصية وتوسل الذات في شعريتها الحميمة، والتجاوز برشاقة الجنس الروائي القادر على القفز بين الأنواع وفوقها، دون أن يخسر جوهر العملية التخييلية والسردية المتمثلة في استدراج القارئ والزج به في خضم عواملها وأفضيتها وفق آليتها القرائية القائمة على التحليل والتأويل وإعادة البناء.

6. التخييل الذاتي في الأدب العربي

يفرض واقع الأدب العربي ونقده أن يرتب هذا المبحث في هذا الموقع بالذات من القراءة، فقد كف الأدب العربي ومعه النقد، عن الريادة منذ أحقاب متطاولة، فلم يعد بالإمكان توقع العثور على إبداع جذري ضمن هذا اللون من المعرفة الإنسانية إلا في حدود القالب المستورد، والشكل القادم من بعيد، ووفق البناء المعماري الجاهز الذي لا يتبدل جغرافياً، باستقدامه إلى محيط غير محيطه، سوى بالمادة التي تعمر تجاويفه، وبالألوان المحلية التي تصطبغ بها سقوفه وجدرانه. لقد قدمت الرواية إلى ثقافتنا العربية من عالمها الغربي بفعل المثاقفة التي سمينا بها تأثر العربية بالثقافة الغربية، وقدم إلينا النقد الحديث، بكل أشكاله، ومدارسه، ومذاهبه، لم يراع فيه سوى قدرته على التمطط والاستطالة والقدرة على استيعاب الأدب العربي وهمومه الخاصة. لا نقول هذا حطاً من شأن الأدب العربي، ولا من شان النقد العربي، وإنما تأكيداً على أهم ملمح من ملامح المعرفة الأدبية والنقدية في اللغة العربية، وهي وقوفها على بعد مسافة يسيرة وراء المعرفة الأدبية والنقدية في الغرب، فلا يمكن التأريخ لمذهب أدبي ونقدي في العربية دون الرجوع إلى أسسها الغربية الخالصة، نفعل ذلك مع الألوان السردية وأنماطها، بالدرجة نفسها التي نفعلها مع الأنشطة النقدية ومدارسها.

من أجل ذلك سعينا في هذه المقالة إلى الاشتغال على التخييل الذاتي في موطنه الفرنسي الأول الذي شهد ميلاده الفني والنقدي معا، فقد كان دوبروفسكي أول من اجترح هذا اللون من الممارسة أواخر السبعينيات من القرن الماضي، وكان القارئ الفرنسي في مستواه الاستهلاكي العادي أو العلمي الأكاديمي أول من انتبه إلى التحديات الموضوعاتية والبنائية التي تطرحها، فاشتغل عليها بدوره في طروحاته ومتونه النقدية التي تعرضنا إلى بعضها في ما تقدم من هذه المقالة، وقد آن لنا أن نتساءل من داخل المعرفة النقدية العربية هذه المرة عما إذا كان التخييل الذاتي قد شق له طريقاً إلى العربية، تحت أي اسم؟ وبأية كيفية؟ وإلى أي حد استطاع أن يثير التساؤلات عن الإشكاليات ذاتها التي أثارها في الفرنسية؟ أم استثار أسئلة خاصة فرضتها عليه سياقات العربية اللغوية والثقافية وحتى الأخلاقية؟

المؤكد أن الكاتب العربي مثله مثل الثقافة التي ينتمي إليها ليس معزولاً عن التغيرات التي تعتري العالم وثقافته وهمومه وقضاياه، لا سيما والعالم يعيش لحظة تاريخية كونية لم يعشها طوال تاريخه الممتد إلى آلاف السنين من تقارب واتصال واشتراك في المصير الكوني الذي عبرت عنه العولمة أحسن تعبير في هذا الشق المصيري المشترك على الأقل، الأمر الذي جعل الكاتب العربي يستشعر الهزات الكونية نفسها التي يستشعرها الكاتب الغربي، ويستشعر الرغبة نفسها في البحث عن أدوات تعبيرية جديدة تناسب التغيرات الجوهرية التي أصابت العالم والإنسان والحياة معاً.

لقد وجد الكاتب العربي نفسه ملزماً بمراجعة الكثير من المسلمات القديمة لا سيما أولئك الكتاب التقدميين الذين كانوا يحتلون صدارة المشهد الأدبي والنقدي في ستينيات وسبعينيات القرن المنصرم، فقد خلخل انهيار المعسكر الاشتراكي وسقوط جدار برلين كثيراً القناعات الإيديولوجية التي ألزمتهم بالبحث عن قنوات تعبيرية وعن بدائل إيديولوجية جديدة، فاتجه بعضهم إلى استثمار الموروث التاريخي بحثاً عن أصالة موضوعاتية ممكنة، واكتفى البعض بنقل الواقع المعيش نقلاً فجاً لا يعكس أية رغبة إبداعية حقه، بينما انهمك البعض الآخر في إحلال قطيعة جذرية مع كل ما يمت إلى الرغبة في تمثل الواقع بصلة، على غرار الرواية الواقعية كما عرفتها الرواية العربية إبان المد الواقعي، والسيرة الذاتية التي مارسها كتاب قلائل جنحوا فيها إلى الالتزام الأخلاقي الصارم بالواقع والنزاهة والصدق.

لقد كانت الفئة الأخيرة من الكتاب، يسندهم جيل من الكتاب الشباب الذين ينتمون زمنياً إلى التسعينيات من القرن الماضي وإلى الفترة الحالية من القرن الواحد والعشرين، هي الفئة الأكثر تأثراً بنوازع ما بعد الحداثة، تنطلق أدبياً من مفهوم

اللاانعكاس إن صح القول، بمعنى آخر، انتفاء الرغبة في تمثل الواقع أو نقله أو إصلاحه، فوقعت في قلب القلق النوعي المميز للرواية المعاصرة، من غياب البطل، تشذر الهوية، تحويل الحياة تخييل، الشك، القلق والتردد، الأنا العاري من كل إحالة مرجعية، تحطيم الحدود المائزة بين الأجناس الأدبية، البوح، الاستبطان والتعري السيكولوجي، وهي المقومات نفسها التي تميز التخييل الذاتي التي أسلفنا شرحها، غير أن النقد العربي، على الرغم من وجود مختلف التمظهرات الشكلية في النصوص الأدبية، لم يطلق عليها توصيف التخييل الذاتي، لمجموعة من الأسباب، أولها هو أن هذه النصوص جاءت مصنفة تحت التجنيس الروائي، وثانيها ربما هو أن التخييل الذاتي ما زال لم يقتحم المتن النقدي العربي بعد، وثالثها هو أن الكاتب العربي، بالنظر إلى الخصوصية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، ما زال غير قادر على تحمل تبعات البوح عن الذات، وممارسة لعبة التعري حتى وإن كان تعرياً فنياً متخفيا تحت جملة من الستر المحيلة دون ثبوت التهم.

بيد أنه، وعلى الرغم من جميع المحذورات، ومن مختلف الأعذار المبررة لإحجام الكاتب العربي عن المغامرة بممارسة التخيل الذاتي، على الرغم مما عرف عن هذا الأخير من يقظة لما يعتري المشهد الثقافي والأدبي في العالم الغربي على وجه الخصوص ، ومن مساعي تحديثية لا شك فيها، ورغبة أكيدة في إضافة إسهامه الشخصي ومن ثم إسهام الثقافة العربية في المشهد الثقافي الكوني بصفة عامة، من أجل ذلك أمكن تسجيل التصريح الأول عن الكتابة في هذا الجنس الجديد في المغرب الأقصى، عند محمد برادة تلميحاً في نصه (مثل صيف لن يتكرر) الصادر سنة 1996 وعبد القادر الشاوي بنصه (من قال أنا؟) الصادر سنة 2006 تحت توصيف: تخييل ذاتي. أما في الجزائر فإننا نجد واسيني الأعرج أكثر الكتاب العرب قرباً من حدود التخييل الذاتي، سواء بنصوصه التي نحا فيها منحىً روائياً خالصاً[44]، بتشويش الهوية الأعلامية للراوي والشخوص، بما يجعل تجريدها من صفتها الروائية أمراً تعسفياً بالغاً، أو ببعض النصوص، الأخيرة منها خصوصا[45]، التي تقع بقوة خياراتها الفنية ضمن دائرة التخييل الذاتي، حتى وإن استنكف الكاتب من تصنيفها ضمن التخييل الذاتي كما فعل عبد القادر الشاوي الذي يبقى الكاتب العربي الوحيد الذي نحا ذلك المنحى في حدود علمنا.

المراجع

1:T.TODOROV et D.DUCROT : Dictionnaire ensyclopidique des sciences du langage, Ed Seuil, Paris, 1972, P :193.

2. Vincent Colonna, L'Autofiction. Essai sur la fictionnalisation de soi en littérature, Thèse inédite dirigée par Gérard Genette, EHESS, 1989

3. Gérard Genette, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991

4. Serge Doubrovsky, Fils, Paris, Galilée, 1977

5. Lettre du 17 octobre 1977, citée par P. Lejeune dans le chapitre « autobiographie, roman et nom propre » in Moi aussi, Seuil, coll. « poétique » 1980.

6. Serge Doubrovsky, Fils, Paris, Galilée, 1977, quatrième de couverture.

7. Serge Doubrovsky, le Livre brisé, Paris, Grasset, 1989, p. 212.

8. Cité par Alain Girard dans *Le Journal intime*, Paris, PUF, 1963, p. 520.

9.Serge Doubrouvsky : Laissé pour conte, Ed :Grasset &Fasquelle, Paris 1999.

10.Madeleine Ouellette-Michalska, autofiction et dévoilement de soi, Montréal, XYZ Editeur.

11. Daniel Madelénat,"La biographie en 1987", in Le Désir biographique, Colloque de Nanterre,1988,dir. Lejeune, n°16 des Cahiers de sémiotique textuelle,Paris,Publidix,1989, p.18.

12. Thèse de Vincent Colonna sous la direction de Gérard Genette « L'Autofiction,essai sur la fictionnalisation de soi en littérature »,Paris EHESS,1989.

13. Jacques Lecarme, " l'autofiction : un mauvais genre ?" in Autofictions & Cie (Colloque de Nanterre, 1992,dir. Serge Doubrovsky, Jacques Lecarme et Philippe Lejeune),RITM, n°6, p.242.

14. Gérard Genette, Fiction et diction, Paris,Seuil,coll."Poétique"1991, p. 87.

15. George Sand reproche à Rousseau " d'avoir confessé madame de Warens en même temps que lui ", Histoire de ma vie, Paris, Calmann-Lévy, t. 13, p. 11 .

16 . Alain Robbe-Grillet, Le Miroir qui revient,Paris,Minuit,1985p.146.

17. Manet van Montfrans," vers une issue de l'impasse postmoderne: à propos de Robbe-Grillet "in Littérature et postmodernité,études réunies par A.Kibédi Varga,Crin, n° 14,1986, p.82

18 . Gérard de Nerval,Les Illuminés,in Oeuvres,Classiques Garnier,1966,p.29.

19 . Samuel Beckett, Molloy, Paris,10/18, 1963, p.40.

20.A.Henry" Table ronde dirigée par Charles Grivel" in Autobiographie et biographie,éd. Mireille Calle-Gruber,Arnold Rothe,colloque franco-allemand, Heidelberg, 25-27 mai 1988, Nizet, p. 220.

21.Philippe Lejeune"Autofictions & Cie.Pièce en cinq actes "in Autofictions & Cie

22.Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale 1,« tel » Gallimard, 1966.« De la subjectivité dans le langage »P.258 .

23. Revue « Les moments littéraires » n°13, 1er semestre 2005.

24. S. Doubrovsky, L'Après-vivre, 1994, p. 302.

25. Philippe Lejeune:"Nouveau Roman et retour à l'autobiographie"in l'Auteur et le manuscrit,dir.Michel Contat,Paris,PUF,coll."Perspectives Critiques " 1991, p. 58.

26. André Maurois,Aspects de la biographie,Paris,Au sans pareil,1928.Citation rapportée par Marie-Claire Grassi," Rousseau,Amiel et la connaissance de soi" in Autobiographie et fiction romanesque,Actes du Colloque international de Nice, 11-13 janvier 1996, p. 229.

27. André Malraux,la Condition humaine,Paris,Gallimard,coll."Folio",1990,

28. André Gide, Si le grain ne meurt, Paris, Gallimard, coll."Folio", 1991, p.280.

29. Jean-Michel Adam"Mémoire et fiction dans Remise de peine de Modiano" in Autofictions & Cie, op. cit.p. 56.

30. Gérard Genette, Palimpsestes,(1982), Paris, Seuil, collection " Points " 1992, pp. 357-358.

31. Marcel Proust,La Prisonnière (1923),Paris,Gallimard,coll" Folio ",1977.

32. Jocelyne François, Joue-nous" Espaòa ",Paris,Gallimard,coll." Folio",1982.

33. Yves Florenne, Le Monde, le 21 / 11 / 1980 .

34. Witold Gombrowicz,Ferdydurke, trad. du polonais par Georges Sédir, Paris, Union générale d'éditions,1973.

35. Louis Ferdinand Céline, D'un château à l'autre ; Nord ; Rigodon, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 986 .

36. François Nourissier, Bleu comme la nuit, Paris, Librairie générale française, coll. " Le Livre de poche " 1983.

37. Antoine Blondin, Monsieur Jadis ou l'école du soir, Paris, Rombaldi, coll. " Bibliothèque du temps présent ", 1973.

38. Jacques Lanzmann, Le Têtard, Paris, Club français du livre, coll. " Le Grand livre du mois ",1976.

39. Tzvetan Todorov, Les Genres du discours, Paris, Seuil, collection " Poétique ",1978,p.49.

40. Vincent Colonna, L'Autofiction. Essai sur la fictionnalisation de soi en littérature. thèse inédite, dirigée par Gérard Genette, EHESS, 1989, p. 502.

41. Daniel Madelénat,"La biographie en 1987", in Le Désir biographique, Colloque de Nanterre, 1988, dir. Lejeune, n°16 des Cahiers de sémiotique

textuelle, Paris, Publidix, 1989, p.18.

42. Qui dit je en nous ? Grasset, 2007.

43. « Poétique » septembre 2007, n°151.

44 – ذاكرة الماء (محنة الجنون العاري)، ص:23، منشورات الفضاء الحر، سنة/2001، ط/1، الجزائر.

– طوق الياسمين (رسائل في الشوق والصبابة والحنين)، المركز الثقافي العربي، المغرب–لبنان، ط/1،سنة/2004.

45 – انثى السراب (سكريبتوريوم)، مجلة دبي الثقافية، ط/1، دار الصدى/عدد29. أكتوبر/2009.

التأمين من منظور اسلامي
Insurance from an Islamic perspective

* د.سعد خليفة العبار

*Dr. Saad Khalifa Al-Abbar

ملخص

التأمين من حيث المبدأ كنظام لجبر الضرر وتحمل المخاطر المتوقع حدوثها نشأ منذ القدم، أما التأمين كعقد معاوضة بين طرفين فهو نظام حديث نشأ في بلاد الغرب، وقد أثار ظهوره ثم ازدهار التعامل به في بلاد الإسلام عدّة تساؤلات، توجب بيان المشروع وغير المشروع من تلك التعاملات؛ منها سبب استغناء المسلمين عبر تاريخهم الطويل عن نظام التأمين، وما هي أحكام التعاقد مع مؤسسات التأمين شرعاً مادامت أمراً واقعاً، بعد أن دخلت عقود التأمين كل وجوه النشاط الاقتصادي، فشملت الوسائل والأدوات التي يستخدمها الإنسان كسيارته وبيته ومصنعه وأمتعته التي يقتنيها، فضلاً عن جسده وصحته، بل إن التأمين لم يقف بآثاره عند حياة الإنسان المؤمّن، وإنما امتدَّ إلى ما بعد موته؛ لينال من ثماره أولادُهُ وباقي ورثته، وسنحاول في هذا البحث دراسة بعض من هذه المسائل، لبيان الحكم الشرعي للتأمين؛ مما اقتضى بيان أنواعه، وحكم كل نوع منها شرعاً، ثم عرض حالات خاصة من عقود التأمين، ممثلة في التأمين على الحياة والتأمين ضد المرض والتأمين الإجباري ضد حوادث السيارات؛ لأنها الأنماط الأكثر وقوعاً في التعامل، مما يقتضي أن يكون المرء على بينة من أحكامها الشرعية.

Abstract

Insurance is a modern system, invented by the intelligentsia, its appearance and boom dealing in the land of Islam has raised then several questions, that necessitated the statement of those legal and illegal transactions, including why Muslims throughout their long history have not adopted the insurance system, how does Islam view it, since insurance contracts entered all types of economic activity, encompassing methods and tools used by man, such as his car, his home, his factory, and his luggage, as well as his body and his health. Indeed, the insurance did not limit its effects only on the insured person's life but extended beyond his death, so that his children and the rest of his heirs obtain dividends. In this research we will try to study some of these issues, so that we can state the Islamic view of the insurance, which necessitated mentioning its types, and the Islamic view of each one. Then we will display some private insurance contract cases, represented in life insurance, sickness insurance, and the compulsory insurance against car accidents, because they are the most frequent in daily dealings, which requires the person to be aware of their Islamic view.

* قسم الشريعة – كلية الحقوق – جامعة بن غازي

* university of Benghazi faculty of law

مقدمه

التأمين من حيث المبدأ كوسيلة لجبر الأضرار وتحمل المخاطر المتوقع حدوثها نظام نشأ منذ القدم، أما التأمين كعقد معاوضة بين طرفين فهو نظام مستحدث، ابتدعه أهل الفكر والقانون في بلاد الغرب، لمَّا كثرت الخسائر وتعاظمت الأخطار، بسبب تداخل شؤون الحياة وتعقّد مشكلاتها، وقد أثار ظهوره ثم ازدهار التعامل به في بلاد الإسلام عدّة تساؤلات توجب بيان المشروع من غير المشروع من تلك التعاملات؛ لتكون عقود التأمين كغيرها من المعاملات المالية منضوية تحت مظلة الشرعية الإسلامية؛ لأن تلك التساؤلات تمس جوهر التأمين، أي لب التصرف وعماده، ولعلّ أهمها البحث عن سبب استغناء المسلمين عبر تاريخهم الطويل عن نظام التأمين، وما هو النظام الذي كان موجوداً عندهم آنذاك فأغناهم عن الحاجة إلى غيره، وما أحكام التعامل مع مؤسسات التأمين شرعاً مادامت أمراً واقعاً، بعد أن دخلت عقود التأمين كل وجوه النشاط الاقتصادي، فشملت الوسائل والأدوات التي يستخدمها الإنسان كالسيارة التي يركبها، والبيت الذي يسكنه، والمصنع الذي يعمل به، والأمتعة التي يقتنيها، فضلاً عن جسده وجوارحه ونفسه التي بين جنبيه، بل إن التأمين لم يقف بآثاره عند حياة الإنسان المؤمِّن وإنما امتدَّ إلى ما بعد موته؛ لينال من ثماره أولادُهُ وباقي ورثته، وقد زاد من انتشار تطبيق هذا العقد ازدحام العمران واكتظاظ المدن والطرقات وكثرة الآلات وتنوّع أشكالها وأحجامها واتساع استعمال وسائل المواصلات وغيرها في مختلف شؤون الحياة، مما أدّى إلى تعدّد أسباب الأضرار وتعذر . بل استحالة. تحمّل الفرد وحده لأضرارها.

وسنحاول في هذا البحث تلمّس بعض من هذه المسائل بالإجابة عن الحكم الشرعي للتأمين؛ مما اقتضى بيان أنواعه التي تؤثر قسمة عقوده إليها في بيان حكمه الشرعي، وحكم كل نوع منها شرعاً، بعد بيان وجهات نظر أهل العلم في ذلك، والتي دارت في مجملها حول المنع أو الجواز لعدم المانع الشرعي، أو الجواز على سبيل الرخصة للضرورة، أمام ضغط الحاجات وتعاظم الأضرار وعدم وجود نص صريح يمكن بالاستناد إليه تبرير المنع؛ مما تطلّب . بعد المناقشة والتحليل لأدلة كل قول فقهي . ترجيح ما نراه من بين هذه الآراء الفقهية أقرب إلى الصواب، ثم عرضنا حالات خاصة من عقود التأمين، لتفرّدها بأحكام تخصّها، ممثلة في التأمين على الحياة والتأمين ضد المرض والتأمين الإجباري ضد حوادث السيارات؛ لأنها الأنماط الأكثر وقوعاً في التعامل، حتى إنه لم يسلم من آثارها إلا القلة؛ مما يقتضي أن يكون المرء على بينة من أحكامها الشرعية.

ونحن إذ نكتب هذا نسأل الله العلي القدير أن يهيئ لنا من أمرنا رشداً، وأن يوفقنا إلى الصالح من القول والعمل، إنه أكرم مسؤول وأفضل مأمول، إنه نعم المولى ونعم النصير.

المعنى اللغوي للتأمين

التأمين لغة[1،2،3،4]مصدره أمن، ويعني الأمانة والأمان، يقال: أمِنت فأنا أَمِنٌ، وآمنت غيري من الأمن والأمان، والأمنُ ضدُّ الخوف، والتأمين بهذا هو توفير الأمن تحقيقاً لطمأنينة النفس وسكونها بتوفير أسباب الطمأنينة، أما الأمانة فضد الخيانة، وبهذا المعنى وردت الكلمة في التنزيل العزيز في قوله تعالى:﴿وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْف ﴾ [قريش:4] وقال تعالى أيضاً:﴿وَإِذ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنَّاسِ وَأَمْناً﴾ [البقرة :125]، وقال كذلك: ﴿وَهَذَا الْبَلَدِ الأَمِين﴾ِ[التين :3] أي الآمن، يعني مكة المكرَّمة، وفي الحديث الشريف: (الإمام ضامن والمؤذن مؤتمن)[5،6]* أي مؤتمن القوم يثقون به ويتخذونه أميناً حافظاً.

والجامع بين هذه المشتقات أنها كلها تدل على الصدق والثقة؛ ولذا اشتُقَّ من الفعل الثلاثي (أمن) ألفاظ الإيمان وهو التصديق، وفي هذا قال تعالى حكايةً عن إخوة يوسف لأبيهم: ﴿وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِين﴾ [يوسف:17] ، وسُمِّيَ المؤمنون بالله بهذا الاسم لتصديقهم النبي ﷺ فيما ينقله عن رب العزة جلَّ وعلا، وقال عزّ وجل في قصة موسى: ﴿وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الاعراف:143] أي المصدقين، والتأمين قول آمين، أي استجب لي يا الله، دلالة على أن الداعي لا يريد إلاَّ حقّاً، ويثق بالله تعالى في قدرته على تنفيذ ما طلبه منه.

والظاهر أن كلمة تأمين لم تستعمل عند العرب فيما يراد لها من تعاقد بين طرفين على تعويض المخاطر والأضرار، وهو المعنى المراد من كلمة تأمين عند أهل القانون المدني؛ إذ لم ترد بهذا المعنى في أي من كتب الأمهات، ولم يثبت لدينا استعمالها بهذا المعنى من قبل أي من أهل الفقه القدامى، فحتى الفقيه الحنفي ابن عابدين، المتوفى سنة 1252هـ، والذي يعد أول من تكلم عن عقد التأمين، لم يستعمل هذا المصطلح، بل استخدم لفظ السوكرة، اشتقاقاً من اسمه اللاتيني، وذلك عند حديثه عن عقد التأمين البحري، وإن كانت اللغة –مع هذا– لا تعارض الاستعمال المراد من كلمة التأمين حديثاً، والذي يعني الضمان والقدرة على درء المخاطر بالتعويض عنها.

---

* أخرجه أحمد في مسنده ج2ص384، والترمذي في كتاب الصلاة،أبواب الأذان، باب ماجاء أن الامام ضامن، حديث رقم 207.

المعنى الاصطلاحي للتأمين

اختلفت التعريفات الاصطلاحية للتأمين بحسب المراد منه، وبحسب ما فهمه أهل كل فن منه، فهو عند أهل القانون عقد بموجبه تتحمل شركة التأمين مسؤولية تغطية الأخطار المتفق عليها في العقد، مقابل دفعات يسددها المتعاقدون مع تلك الشركة، وتمثل أقساط التأمين التي تستثمرها شركات التأمين بأعمال تجارية لتنميتها من جهة، وللوفاء بالتزاماتها تجاه المتضررين من جهة أخرى[7،8،9]*، فهو إذاً عقد تلتزم شركة التأمين بمقتضاه أن تؤدي إلى المؤتمَن عليه أو المستفيد الذي عُقِد التأمين لصالحه مبلغاً من المال أو أي تعويض مالي آخر في حالة وقوع الخطر المؤمَّن عليه؛ وذلك نظير أقساط يسددها المؤمَّن عليه للشركة، فالتأمين عقد بين شركة التأمين ومستأمن معين، تتعهد هذه الشركة بمقتضاه بدفع مبلغ معين عند حصول خطر معين، مقابل التزام المستأمن بدفع مبلغ مالي معين[10].

وعند أهل الاقتصاد التأمين نظام صُمِّمَ ليقلل من ظاهرة عدم التأكد الموجودة لدى المؤمَّن لهم، وذلك عن طريق نقل عبء الأخطار إلى المؤمِّن (شركة التأمين)، ويتم بناءً عليه تعويض المؤمَّن له عن كل أو جزء من الخسارة المالية التي تكبّدها[11]، فهو إذاً وسيلة لتعويض الفرد من الخسارة المالية التي حلّت به نتيجة وقوع خطر معين، وذلك بواسطة توزيع هذه الخسارة على مجموعة كبيرة من الأفراد، يكونون جميعاً معرَّضين لهذا الخطر، وهذا كله بموجب اتفاق سابق.

وبهذا فالتأمين هو عملية بموجبها يحصل أحد الطرفين (وهو المؤمَّن له) نظير مقابل سبق له دفعه (وهو القسط) على تعهد بمبلغ يُدفع له أو للغير إذا تحقّق خطر معين؛ وذلك عن طريق تجميع مجموعة من المخاطر وإجراء المقاصة وفقاً لقوانين الإحصاء، والتأمين بهذا هو عمل من أعمال التنظيم والإدارة؛ لأنه يقوم بتجميع أعداد كافية من الحالات المتشابهة لتقليل درجة عدم التأكد إلى حد مرغوب فيه، وهو بصورة أدق تصوير لمبدأ استبعاد عدم التأكد، وذلك بالتعامل في مجموعات من الحالات بدلاً من التعامل في حالات مفردة، والظاهر من هذا أن التأمين ليس علاقة قانونية بين المؤمِّن والمؤمَّن له فحسب، بل هو عملية فنية تقوم على أسس تتمثل في تنظيم التعاون بين المؤمَّن له من طرف والمؤمِّن من طرف آخر، يعتمد في ذلك على حساب الاحتمالات، وعلى إجراء المقاصة بين الأخطار، وقد يلجأ في سبيل الوصول لهذا التنظيم إلى عمليات فنية أخرى كإعادة التأمين والتأمين المشترك.

ومن خلال هذه التعريفات يظهر لنا أن كلاً منها نظر للتأمين من زاوية معينة، واضعاً في حسبانه الغايات التي يريدها هو من التأمين، فأتى كل منها معبراً عن وجهة للتأمين وقاصراً عن وضع تصور عام له، ومنها جميعاً يمكننا تقرير أن التأمين هو نظام بين مجموعة من المؤمَّن لهم، يستعين به المؤمِّن (أي شركة التأمين) لإدارة الخطر، وفقاً لأسس فنية، تعتمد الإحصاءات والعلوم الرياضية، بهدف تغطية الخسائر المادية في حالة حدوث حادث أو تحقق الخطر المبيَّن في العقد، وذلك في إطار قانوني يحدد العلاقة بين المؤمِّن والمؤمَّن لهم، وهذا التعريف الأخير يلمح لنا .

---

*انظر المادة747 من القانون المدني المصري،والتي يقابلها المواد747مدني ليبي،713مدني سوري،950لبناني،983 عراقي،920 مدني أردني،619،مدني جزائري،771مدني قطري،1026من قانون المعاملات المدنية رقم 5 لسنة 1985م بدولة الامارت العربية المتحدة.

وإن ضمناً . إلى فوائد التأمين وغاياته، فهو أحد وسائل التكافل الاجتماعي التي تحقق التعاون بين الأفراد، وبه يمكن توفير احتياطي للمستقبل ضد المفاجآت، وهو أحد وسائل الادّخار طويل المدى، وبه يتحقق للمؤمَّن له الراحة والطمأنينة، ويدفعه إلى التفرغ للعمل والإنتاج، وهذا بالتأكيد سينعكس على الاقتصاد الوطني ككل والتأمين وإن تعددت صوره وحالاته، فإنه لا يخرج في الأصل عن نوعين هما:

1.التأمين التجاري

وتقوم به شركات تجعل لها مؤسسات وعمالاً، فتأخذ الأموال من الناس (في صورة أقساط) على السيارات والممتلكات والمساكن والأشخاص وغيرها، وتلتزم بإصلاح السيارات إذا حصل لها حادث، وتعويض التجار على ما يُسرق أو يُتلف أو يحترق من أمتعتهم، وعلاج المرضى، وبناء المساكن إذا تهدمت، وإذا لم يحصل شيء من هذه الأضرار فإن الشركة تستبد بهذه الأموال، ولا ترد على أهلها شيئاً منها، فيجتمع لها من هذه الأموال أرباح كثيرة، ومتى حصل حادث أو حرق أو نحوه فإنها لقوتها وقوة جهازها الإداري تتشدد في الأمر ولا تصرف للمستفيد شيئاً إلاَّ بعد مماطلة وتسويف.

2. التأمين التعاوني

وصورته أن يجتمع أهل قرية ما أو قبيلة ما أو حرفة ما على جمع أجزاء من أموالهم؛ وذلك بعد تسجيل أسمائهم، ليدفع كل فرد بالغ منهم قسطاً محدداً من المال، ويُجمع هذا المال ويُجعل في مشروع خيري كتجارة أو مصنع له إنتاج، فإذا حدثت لأحد الأفراد المساهمين نكبة من النكبات صُرف من هذا الإنتاج كديّة أو غرامة حصلت على بعضهم، وكإطلاق السجناء، وتزويج العزاب، ونحو ذلك من الأمور التعاونية، كما يتعاونون إذا كانوا قبيلة إذا حصل حادث أو ركبت أحدهم ديّة خطأ، حيث يفرقونها على أفرادهم، ففكرة التأمين التعاوني تتلخص في قيام مجموعة من الأفراد بإنشاء مؤسسة تأمين؛ وذلك بأن يتضامن هؤلاء الأفراد، أي دافعو الأموال، لصندوق معين (لا يملكه طرف آخر) على أنه إذا حصل لأحدهم مرض أو حادث أن يعوض برضاهم.

ففي التأمين التعاوني أو التكافلي تقوم شركات أو مؤسسات تكافل اجتماعي أو تأمين اجتماعي، سواء من قِبَل القطاع العام، مثل مؤسسة التأمينات الاجتماعية، أو شركات ينشئها المساهمون بشكل تكافلي أو تعاوني، ويستصدرون لها ترخيصاً، بحيث يتم تشغيلها من قِبَل المساهمين فيها، ويتوزع فيها الضرر والتكاليف على الجميع، ويعود الربح والمنافع عليهم جميعاً، على أن تُدار أصول هذه الشركات ونشاطاتها لمصلحة جميع المشاركين فيها، بحيث تبقى ملكية المبالغ في نهاية الفترة لأهلها الذين دفعوها بنسب مساهماتهم، بعد دفع التعويضات وخصم تكاليف التشغيل والإدارة، فالأفراد أسسوا جمعية أو صندوقاً، وجمعوا فيه تبرعات من بعضهم البعض، ومَن يحدث له ضرر، أو يُصاب بمكروه، تساعده هذه الجمعية . وفق ضوابط معينة مُتَّفق عليها . من الأموال التي جمعتها، ولكن دون أن يشترط المتبرع أن يُدفع له مبلغ محدد إذا حلَّ به الحادث، بل يُعطى من المال مساعدةً له، وعلى سبيل التبرع، ودون أن يرجع المتبرع بما تبرع به للجمعية أو الصندوق.

وتقوم فكرة التأمين التعاوني بين أعضاء النقابة أو الجمعية أو القبيلة أو القرية على تحقيق التعاون بينهم، عندما يحدث لأحدهم مصيبة أو كارثة، وهذا المشروع يحقق لهم الأهداف التالية:

- تقوية روح التعاون والمودّة والعمل الجماعي بين الأعضاء باعتبارهم جسداً واحداً.
- تقوية المشاعر الصادقة للانتماء إلى النقابة أو الجمعية المهنية باعتبارها الكيان التنظيمي الأمثل لرعاية

مصالحهم المهنية والاجتماعية.

- تقوية أواصر القربى بين أبناء القبيلة الواحدة، وهذا له دوره في حلّ الخلافات بينهم، ودعم روح المودّة والتعاطف.
- يحقق المشروع التعاوني الأمن المعنوي لأعضائه، والذي يسعى كل إنسان لتحقيقه، حيث يشعر كل عضو أن له نقابة أو قبيلة سوف ترعاه في حالات الكوارث والمصائب، كما ترعى أسرته من بعده.
- يوفر التأمين التعاوني لمن تصيبه كارثة، أو تحلّ به مصيبة، مبلغاً من المال يعينه على التخفيف من حدة أزمته.
- يعتبر التأمين التعاوني أحد النماذج الناجحة التي يمكن تطبيقها في المؤسسات الأخرى كالجامعات والأندية الرياضية والمصانع وغيرها.
- وضع الأحكام الشرعية في المجال الاقتصادي موضع التطبيق، بحيث يترك للأفراد مسؤولية القيام بالمشروعات الاقتصادية المختلفة، ولا يأتي دور القطاع العام إلاَّ كعنصر مكمّل لِمَا عجز الأفراد عن القيام به، وكدور موجّه ورقيب لضمان نجاح هذه المشروعات وسلامة عملياتها.
- استقلال المتعاونين بالمشروع كله من حيث تشغيله وإدارته، وهذا فيه ضمان لحريتهم وتحقيق مطامحهم الاقتصادية.
- تدريب المواطنين على مباشرة التأمين التعاوني، وخلق المبادرات الفردية، والاستفادة من مهاراتهم الشخصية، وهذه المشاركة . ولا شكّ . تجعلهم أكثر حرصاً ويقظةً على تجنّب وقوع المخاطر التي سيدفعون مجتمعين تكلفة تعويضها؛ مما يحقّق بالتالي مصلحة لهم في إنجاح مشروع التأمين التعاوني؛ لأن تجنّب المخاطر يعود عليهم بأقساط أقل في المستقبل، كما أن وقوع المخاطر سيحملهم بأقساط أكبر في المستقبل.
- حتى ولو شاركت الدولة في أعباء التأمين التكافلي فهذا لا يجعل التأمين هبة أو منحة منها للمستفيدين منه، بل مشاركة منها معهم فقط لحمايتهم ومساندتهم، باعتبارهم هم أصحاب المصلحة الفعلية، وهذا موقف أكثر إيجابية ليشعر معه المتعاونون بدور الدولة، ولا يعفيهم في نفس الوقت من المسؤولية[1]*.

وليحقق مشروع التأمين التعاوني أو التكافلي أهدافه لابدّ له من أخذ الأسس التالية في الاعتبار:

- التعاون والتضامن في تحمل المسؤولية عند نزول الكوارث والمصائب، وذلك بنية التبرع وروح الأخوّة والمحبّة.
- الخلو من الربا بأنواعه وأشكاله، وكذلك خلوّه من الضرر والجهالة والمقامرة والمراهنة وأكل أموال الناس بالباطل.
- الاستثمار الشرعي لأموال المشتركين، على أن يؤول العائد إليهم، بحيث يوزع الفائض التأميني على المشاركين عند وجوده نتيجة استثمار أموال المشاركين في المجالات المشروعة.
- خدمة الأعضاء المساهمين في المشروع، وليس بغرض تحقيق الأرباح، كما يحدث في شركات التأمين التجاري المعاصرة.
- المشاركة في إدارة المشروع؛ إذ لكل عضو حق الترشح لمجلس الإدارة والمشاركة في التخطيط والمتابعة والرقابة واتخاذ القرارات.

---

* القرار الخامس من قرارات المجمع الفقهي الإسلامي في دورته الأولى المنعقدة في 10 شعبان 1398هـ بمكة المكرّمة، مجلة رابطة العالم الإسلامي، العدد السادس والعشرون، الصادر في ذي القعدة سنة 1410هـ، وعنوان القرار (التأمين بشتى صوره وأشكاله).

- الرقابة الشرعية، حيث تخضع معاملات المشروع كلها للرقابة الشرعية، للاطمئنان على أنها تتم وفقاً لأحكام الشريعة الإسلامية.
- يكون تحقيق التعاون بين المؤمَّن لهم عن طريق اشتراكهم جميعاً في تحمل الأضرار التي تلحق بأي منهم نتيجة تحقق الخطر أو الأخطار المغطاة.
- توزيع ما قد يتحقق من فائض في عمليات التأمين وإعادة التأمين على المؤمَّن لهم.

وقد طُبّق نظام التأمين التكافلي التعاوني تحت صيغ مختلفة، منها صناديق الزمالة والصناديق الخيرية وصناديق التكافل بالنقابات المهنية ونحوها، حيث يقوم كل عضو في تلك الجهة . إن كان راغباً في الانضمام إلى مشروع التكافل . بدفع اشتراك سنوي، يمكن تقسيطه على دفعات شهرية، وتُستثمر هذه الاشتراكات في مجالات شرعية، ويُدفع منها قيمة التكافل لمن تنزل به كارثة أو مصيبة؛ وذلك حسب ما يتّفق عليه الأعضاء[12]*، وهذا الصنف من التأمين يقوم على أساس التبرع، ولا يقصد المشاركون فيه ربحاً منه، وإنما يقصدون التعاون على تخفيف الأعباء وآثار المصائب التي قد تنزل بأحدهم، فالمقصد الأساسي من هذا التأمين هو التعاون على تفتيت الأخطار، والاشتراك في تحمل المسؤولية عند نزول الكوارث، وذلك عن طريق إسهام أشخاص بمبالغ مالية تخصص لتعويض مَن يُصيبه الضرر.

خصائص التأمين التعاوني[13،14،15،16]

تجمع بين كل صور التأمين التعاوني خصائص ثلاث، هي:

- اجتماع صفتي المؤمِّن والمؤمَّن له في ذات العضو المساهم.
- أعضاء هذا التأمين متضامنون في تغطية المخاطر التي تصيب أحدهم أو بعضهم.
- تغيّر قيمة الاشتراك، لأن كل واحد منهم هو مؤمِّن ومؤمَّن عليه، ومن أجل هذا كان الاشتراك المطلوب من كل عضو عرضة للزيادة أو النقص، تبعاً لِمَا يتحقق من المخاطر سنوياً، وما يترتب على مواجهتها من تعويضات.

التكييف الفقهي للتأمين التعاوني

ينطوي التأمين التعاوني على خمسة عقود متداخلة، هي:

- **عقد تأمين جماعي**، ويتمثل بالاتفاق التعاوني القائم على أساس التعاون والالتزام وتبادل التضحية وتقاسم آثار الأخطار.
- **عقد هبة**، ويتمثل في التبرع الذي يقوم به الأعضاء، ليدفع لمن تضرر منهم.
- **عقد وكالة**، وهو العقد الناشئ بين المؤمنين جميعاً من طرف وشركة التأمين التي أنشئوها من طرف آخر.
- **عقد مضاربة**، حيث تقوم شركة التأمين باستثمار أموال الأعضاء وتقسيم الأرباح بين الشركة والأعضاء بنسبة الأقساط والجهد المبذول.
- **عقد كفالة**، ويكون ذلك حين يكون إجمالي أموال الأعضاء لا يكفي لدفع التعويضات للمتضررين، فتقوم الشركة بدور الكفيل عن المستأمنين، وتتحمل الالتزامات المالية المستحقة للمتضررين من أموال الشركة في صورة قرض حسن، تسترده من أموال المستأمنين بعد ذلك.

*أنظر قرار مجلس هيئة كبار العلماء في السعودية رقم 51 بتاريخ 1397/4/4هـ.

الفوارق بين التأمين التجاري والتأمين التعاوني(17،14،16،18،19،20،21)

تبيّن لنا مما سبق أن التأمين التجاري هو عقد يلتزم بمقتضاه المؤمَّن لديه أن يؤدي إلى المؤمِّن أو المستفيد الذي اشترط لصالحه مبلغاً من المال، مقطوعاً أو شهرياً، في حال حدوث الحادث أو تحقق الخطر المحدد في عقد التأمين مقابل قسط أو أي دفعة مالية يؤديها المؤمَّن له للمؤمِّن، أمّا التأمين التعاوني أو التكافلي فهو اشتراك مجموعة من الأفراد بمبالغ مالية على جهة التبرع لتعويض مَن ينزل به ضرر منهم، ولا يُقصد من دفع هذه المبالغ الاسترباح، وفي حال عجز المبلغ المدفوع من المساهمين عن دفع الضرر دفع الأعضاء المشتركون ما نقص، فإن زاد استحقوا استرداد الفائض، وهذا النوع من التأمين أشبه بالصناديق والجمعيات التعاونية التي لا تهدف إلى الربح كما هو حاصل في صناديق التأمين الخاصة بنقابات المهن المختلفة، كسائقي السيارات والعاملين في مؤسسة أو قطاع معين ... وهكذا.

وبهذا يظهر لنا أن أساس التأمين التعاوني أن تكون المؤسسة أو الشركة القائمة بعمليات التأمين نائبة ووكيلة عن المؤمَّن لهم، فتجمع منهم الأقساط، وتدفع لهم التعويضات، وتستثمر أموال التأمين وهي الأقساط وعوائدها بطريقة شرعية لمصلحتهم، والفائض الذي يمثل الفرق بين مجموع الأقساط التي تجمعها وعوائد استثماراتها والتعويضات التي تدفعها مع المصروفات اللازمة لإدارة عمليات التأمين واستثمار أمواله يوزع على المؤمَّن لهم، بعد تجنيب الاحتياطات المتفق عليها، ولا تأخذه هذه المؤسسة القائمة على إدارة عمليات التأمين واستثمار أمواله، وبهذا يختلف التأمين التعاوني عن التأمين التجاري؛ لأن شركة التأمين التجاري تعمل لحسابها وعلى مسؤوليتها، فالغنم لها والغرم عليها، وهي لا تعمل وكيلة لحملة وثائق التأمين، وبهذا فهي التي تستحق فائض التأمين باعتباره أرباحاً لمساهمي هذه الشركة، وبذلك فإن عقودها هي عقود معاوضات لا تبرّع، أما التأمين التعاوني فإنه يعتبر من عقود التبرّع المحض أو التبرّع المتبادل، فدافع القسط في هذا النوع من التأمين يتبرّع منه ومن عوائده بما يكفي لدفع التعويضات لحملة وثائق التأمين الذين يصيبهم ضرر من جرّاء وقوع الأخطار المؤمَّن عليها وتغطية مصروفات إدارة عمليات التأمين واستثمار أمواله.

ومما سبق يمكننا تبيّن الفوارق الجوهرية بين نظام التأمين التجاري ونظام التأمين التعاوني، والتي يمكن حصرها في الآتي:

- يقوم نظام التأمين التجاري على أساس التزام المؤمِّن بدفع أقساط التأمين، والتزام المؤمَّن له بدفع التعويض في حالة وقوع الضرر، أي أنه عقد معاوضة ينصب على مبادلة نقد بنقد، أما التأمين التعاوني فأساسه تحقيق غايات إيمانية وخلقية من خلال التعاون والتكافل والتضامن بين المساهمين، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾ [المائدة : 2] وقوله جلّ وعلا:﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾[الحجرات :10]، فأعضاء الجماعة التأمينية يقومون ـ في الأصل ـ بهذا العمل ابتغاء وجه الله تعالى وحافزهم على ذلك العقيدة الصادقة والإيمان القويم والخلق السديد.
- يقوم نظام التأمين التجاري على المقامرة والمراهنة، فهناك دائماً احتمال الكسب والخسارة، بينما يقوم التأمين التعاوني على أساس العضوية وأن الفرد يحمل صفتي المؤمَّن له والمؤمِّن في الوقت نفسه، وأن ما يدفعه يظل ملكاً له، ما لم تحدث أمور تستدعي تعويضات أو خسارة، كما أن ما يأخذه من تعويضات يعتبر تبرّعاً من إخوانه المساهمين عن طيب خاطر، تأكيداً لروح التكافل والتآخي، وبذلك تنتفي شبهة المقامرة والمراهنة.

- يقوم نظام التأمين التجاري على الجهالة والغرر الفاحش؛ لأن المؤمِّن لا يدري عند التعاقد ما إذا كان سيحصل على مبلغ التأمين أم لا؟ كما أن المؤمِّن والمؤمَّن له يجهلان مقدار التعويض، ومن ناحية أخرى كل منهما لا يدري كم سيدفع ومتى سيحصل الخطر.
- يقوم التأمين التجاري على استثمار فائض أموال الأقساط في المجالات التي تحقق أرباحاً عالية، بصرف النظر عمّا إذا كانت جائزة شرعاً أم لا، أما في نظام التأمين التعاوني فيستثمر فائض الاشتراكات في مجالات الاستثمار الشرعية البعيدة عن الربا، والتي تحقق الخير للأعضاء والمجتمع معاً.
- تتضمن بعض عقود التأمين التجاري شروطاً مجحفة، يترتب عليها غبن وأكل أموال الناس بالباطل، ولاسيما في حالة تصفية وثيقة التأمين قبل موعدها أو عند التأخر في سداد بعض الأقساط، فلا يتعادل ما يعطيه كل عاقد مع ما يأخذه، ويترتب على ذلك استغلال حاجات الناس، يضاف لهذا كله هذه الأموال تغل عوائد عالية، ولا يعود على المؤمَّن لهم منها إلاَّ النزر اليسير، وعلى النقيض من ذلك لا يتضمن نظام التأمين التعاوني . في الأصل . أي شروط غير شرعية أو مجحفة، كما أنه لا يتحمل المساهم فيه شيئا إذا تأخر في سداد بعض الاشتراكات، تطبيقاً لقوله جلّ وعلا: ﴿وَإِنْ كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ ﴾[البقرة :280] ، كما توزع عوائد استثمار فائض الاشتراكات ونتائج عمليات التأمين التعاوني على الأعضاء، وفي حال وجود عجز فإنه يُغطى غالباً من الاحتياطي والمخصصات المجنبة.
- هدف التأمين التجاري يتمثل في تحقيق أرباح من وراء نشاط المتاجرة بالأمان، فهو نظام قائم على نوازع مادية بحتة، ولذلك يسعى إلى تحقيق هدفه ولو بطرق لا تتفق مع أحكام الشريعة، أما نظام التأمين التعاوني فيهدف في المقام الأول إلى تحقيق أهداف خلقية واجتماعية، في إطار متوازن يجمع بين مصلحة الفرد والمصلحة العامة.
- يحكم نظام التأمين التجاري المبادئ والأعراف التجارية التي درج عليها غير المسلمين، باعتباره نظاماً قانونياً مستورداً، أما نظام التأمين التعاوني، فلأنه وليد المجتمع المسلم، فيحكمه . بحسب الأصل . القواعد والمبادئ المستمدة من الشريعة الإسلامية، ولهذا نرى أن الكثير من مؤسسات التأمين التعاوني بها هيئة يُطلق عليها هيئة الرقابة الشرعية، مهمتها الإشراف على جميع المعاملات، ومراقبتها للتأكد من تطابقها مع الأحكام الشرعية، ولكن هذه الهيئة لا وجود لها في نظام التأمين التجاري.

ومن المقارنة يتبيّن لنا ما يتميز به نظام التأمين التعاوني . والمؤسس على التكافل والتعاضد والتضامن والتآخي . على نظام التأمين التجاري القائم على الربا والغرر والمقامرة والمراهنة، كما يتبيّن لنا أن نظام التأمين التعاوني يتميز بعدة خصائص ومزايا لا تتوافر في نظم التأمين التجاري، مثل التعاون وخدمة الأعضاء واستثمار الأموال استثماراً شرعياً، كما أن فائض العمليات يعود على الأعضاء المساهمين، ويستمد العضو طمأنينته من إيمانه وثقته بربه؛ لأن التأمين التعاوني يخلو من الشوائب التي تكدر صفو التأمين التجاري كالربا والغبن والجهالة والمقامرة والغرر.

والجدول التالي يلخص هذه الفوارق بين نوعي التأمين

التأمين التجاري	التأمين التعاوني
● فكرة التأمين تجارية.	● فكرة التأمين التعاون على البر بنية التبرع.
● الغاية الأساسية للتأمين تحقيق الربح.	● الغاية الأساسية تحقيق التعاون بين المساهمين.
● شركة التأمين التجاري تمارس أصناف التأمين كافة.	● لا تمارس شركة التأمين التعاوني إلاَّ المشروع منها.
● لا تخضع الشركة للرقابة الشرعية.	● تخضع للرقابة الشرعية.
● هناك فصل بين المؤمِّن صاحب الشركة وبين المؤمَّن له أو المستفيد من التأمين.	● يعتبر المشترك مؤمِّناً ومؤمَّناً له.
● تستثمر الأقساط في المصارف التجارية، ولذلك لا يخلو هذا التأمين من الربا .	● تستثمر اشتراكاته بطرق الاستثمار الشرعية، ولذلك يخلو من الربا.
● قيمة القسط الخاص بالتأمين والادخار مدمجة معاً.	● قيمة الاشتراك تجزّأ إلى قسمين، أحدهما خاص بالتكافل والآخر خاص بالادخار والاستثمار.
● عوائد استثمار الأقساط مضمونة من بداية التعاقد بموجب سعر فائدة ثابت ومحدد.	● عوائد استثمار الاشتراكات تقسّم بطريقة المضاربة الإسلامية.
● طبيعة العلاقة بين طالب التعاقد وشركة التأمين محددة بمؤمِّن ومؤمَّن عليه.	● طبيعة العلاقة بين طالب التعاقد والشركة هي اشتراك في نظام تعاوني.
● عند انسحاب المؤمَّن عليه قبل مضي مدة التأمين لا يعاد له أي من الأقساط التي قام بدفعها.	● عند انسحاب المشترك لا يتم حسم أي مبالغ من الاشتراكات المخصصة للادخار والاستثمار.
● لإدارة الشركة مصلحة كاملة في عدم تسديد أي حقوق تُستحق بموجب شروط العقد.	● لا مصلحة لإدارة الشركة والعاملين في عدم تسديد أي حقوق تستحق بموجب العقد.
● التأمين التجاري أساسه المعاوضة.	● التأمين التعاوني أساسه التبرع.
● أموال التأمين ملك لشركة التأمين.	● أموال التأمين ملك للمشتركين جميعاً.

● شركات هذا النوع من التأمين شركات تجارية، تدير أعمال نفسها، وتستثمر أموالها وأموال المشتركين لصالحها.	● شركات التأمين التعاوني شركات خدمات، تدير عمليات التأمين، وتستثمر أموال المشتركين، مقابل مبلغ مقطوع أو نسبة من الأقساط أو نسبة من عائد الاستثمار.
● كل الفائض التأميني والأرباح ملك للشركة، ولا يوزع على المشتركين.	● يتم توزيع الفائض التأميني على المشتركين، وهو يتمثل في المبلغ المتبقي بعد دفع التعويضات.
● شركات التأمين التجاري تتحمل وحدها أي خسائر، ولذا فإنها تؤمن على نفسها لدى شركات أخرى، توقعاً لحدوث أي خسارة.	● إذا لم تكفِ الأموال لتعويض الأضرار على بعض المشتركين فإن المبلغ المتبقي يوزع على المشتركين كل حسب نسبة ما دفعه.

حكم التأمين

لا خلاف بين علماء الفقه في أن فكرة التأمين من حيث المبدأ، وما فيها من استعداد مسبق لتجاوز الأخطار والأضرار والتعاون على تحمل آثارها فكرة مقبولة بل مطلوبة شرعاً، كما أنه لا خلاف بينهم في تحريم ما يصاحب عقد التأمين من محرمات، كاستعمال أموال شركات التأمين في تجارات محرّمة أو مقامرة أو قروض ربوية أو نحو ذلك، وهذا التحريم لا يرجع في ذاته إلى التأمين، بل إن هذه التصرفات محرّمة اقترنت بالتأمين أم اقترنت بغيره، ولكن الخلاف يأتي من صياغة فكرة التأمين في العقود الراهنة، باعتبارها عقود تأمين تجارية فيها معاوضة مالية بين طرفين[22]، وهذا ما أثار الخلاف الفقهي بشأن حكمها، وسبب الخلاف يرجع إلى أن هذه العقود تتجاذبها قاعدتان:

الأولى: أن الأصل في العقود والمعاملات الإباحة.

الثانية: أن كل معاملة محرَّمة تعود إلى تضمنها الربا أو التغرير والغش أو الغرر والجهالة، فهل هذه العقود تضمنت أحد هذه المحظورات الشرعية فتكون محرَّمة، أم أنها خلت منها فتكون مباحة، تمسكّاً بالأصل القاضي بأن العقود أصلها الإباحة؟

ولما كان للتأمين نوعان، فالأمر يقتضي أخذ كل منهما بخصوصياته عند بيان حكمه الشرعي؛ وذلك كما يلي:

1. حكم التأمين التجاري

تنازع حكم هذا النوع من التأمين رأيان، الأول يقضي بتحريمه، وهذا هو قول جمهور العلماء المعاصرين، فهو الرأي الذي قرره المؤتمر العالمي الأول للاقتصاد الإسلامي، والذي عُقِد بمكة المكرَّمة سنة 1976م، وكان قد شارك فيه أكثر من مائتي عالم وأستاذ في الفقه الإسلامي والاقتصاد، وبه أخذت هيئة كبار العلماء في السعودية، في قرار لها صدر سنة 1397هـ، ومجمع الفقه الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي سنة 1398هـ، ومجمع الفقه الإسلامي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة سنة 1406هـ(1985م)، كما قال بهذا الرأي مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر الشريف سنة 1965م، وسبقه إلى ذلك كل العلماء المجتمعين في المؤتمر المنعقد تحت اسم أسبوع الفقه الإسلامي الثاني (أسبوع ابن تيمية) سنة 1961م، كما تقرر هذا الرأي الفقهي في الندوة الفقهية الثالثة في بيت التمويل الكويتي عام 1993م، وإلى القول بتحريم التأمين التجاري اتجه جمهور أهل الفقه المعاصر، ومنهم الشيخ محمد نجيب المطيعي مفتي مصر سابقاً، والشيخ أحمد إبراهيم أحد كبار فقهاء الشريعة في عصره، والشيخ محمد أبو زهرة، والشيخ عبد الكريم زيدان[23،24،21،25،26]*، ومن قبل هؤلاء جميعاً كان قد أفتى بالتحريم أشهب الفقيه المالكي المتوفى سنة 204هـ؛ وذلك بخصوص صورة من صور التأمين[27]، كما أفتى بعدم جواز التأمين التجاري الفقيه الحنفي ابن عابدين المتوفى سنة 1198هـ[28]، وقد ظلّ الاتجاه إلى الإفتاء بالتحريم قائماً دون منازع مدة قرن كامل بعد ابن عابدين[14]، ويمكن إجمال أدلة القائلين بالتحريم في الآتي[29،22،7،18،13]:

- التأمين التجاري رباً صريح دون شك، فهو بيع نقود بنقود بأقل منها أو أكثر مع تأجيل أحد النقدين، ففيه إذاً ربا الفضل وربا النسأ؛ لأن شركة التأمين تأخذ أموال الناس وتعدهم بإعطائهم نقوداً أقل أو أكثر منها متى وقع الحادث المؤمَّن ضده، وهذا هو الربا، فعقد التأمين التجاري ضرب من ضروب المقامرة، لِمَا فيه من المخاطرة في معاوضات مالية؛ لأن فيه غرماً بلا جناية ولا تسبب، أو غنماً بلا مقابل أو بمقابل غير مكافئ، فالمؤمِّن قد يدفع قسطاً من التأمين ثم يقع الحادث فتغرم الشركة كل مبلغ التأمين، وقد لا يقع الخطر ومع ذلك تغنم الشركة أقساط التأمين بلا مقابل، والعقد إذا استحكمت فيه الجهالة كان قماراً، ودخل في عموم الميسر المنهي عنه شرعاً**.
- التأمين التجاري لا يقوم إلاَّ على القمار (الميسر) المحرَّم بنص القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنْصَابُ وَالأَزْلامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [المائدة : 90] ، فالتأمين التجاري بجميع صوره لعب بالحظوظ، فالشركة تطلب من المؤمن دفع مبلغ، وتعده . إن وقع له حادث . أن تعطيه كذا، وهذا هو عين القمار، فالشركة إذا دفعت للمستأمن أو لورثته أو للمستفيد أكثر مما دفع لها من النقود، فهذا هو ربا الفضل، والمؤمِّن يدفع ذلك للمستأمن بعد مدة من الدفع بنقود بأقل أو أكثر، مع تأجيل أحد النقدين.

*مجلة المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي: ع11، ص243 - 256، عبدالله المنيع: ص11 ، مسفر القحطاني: ص614، مجلة المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي: ع2، ص547 - 731.

**أنظر الرابط التالي: http://www.saaid.net/arabic/ar63.htm

- التأمين التجاري غرر، والغرر محرَّم بأحاديث كثيرة صحيحة، ومنها حديث أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ نهى عن بيع الحصاة وعن بيع الغرر[30]*، والتأمين التجاري بجميع صوره يعتمد على الغرر، بل على الغرر الفاحش، فجميع شركات التأمين تمنع منعاً باتاً التأمين ضد أي خطر غير احتمالي أي محقق الوقوع، بل لابد أن يكون الخطر محتمل الوقوع وعدمه حتى يكون قابلاً للتأمين، وكذلك يمنع العلم بوقت وقوع الخطر ومقداره، وبهذا تجتمع في التأمين التجاري أنواع الغرر الثلاثة، فعقد التأمين التجاري من عقود المعاوضات المالية المشتملة على الغرر الفاحش؛ لأن المستأمن لا يمكنه أن يعرف وقت العقد مقدار ما يُعطى أو ما سيأخذ، فقد يدفع قسطاً أو قسطين ثم تقع الكارثة فيستحق ما التزمت به الشركة، وقد لا تقع الكارثة أصلاً، فيدفع الأقساط ولا يأخذ شيئاً، وكذلك المؤمِّن لا يستطيع أن يحدد ما سيعطي وما سيأخذ بالنسبة لكل عقد بمفرده، وسبب ذلك أن التأمين يكون على شيء محتمل الوقوع أو عدمه، وهو مع ذلك مجهول الوقت والمقدار؛ إذ مما هو معلوم أن وقت وقوع الحادث شيء مجهول، لا يمكن التنبؤ به، وكذلك مقدار تكلفته، وبهذا فالتأمين داخل تحت بيع الغرر.
- التأمين التجاري بجميع صوره أكل لأموال الناس بالباطل، وهذا محرَّم بنص القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ﴾[النساء : 29]، فالتأمين التجاري بجميع صوره عملية احتيالية لأكل أموال الناس بالباطل؛ إذ أثبتت إحدى الإحصائيات لأحد الخبراء الألمان أن نسبة ما يعاد إلى الناس المؤمّنين إلى ما أُخذ منهم في صورة أقساط لا يتجاوز 2.9%[18]، وبهذا فالتأمين خسارة عظيمة، ولا يغيّر من هذه الحقيقة الادّعاء بإعادة بعض الفائض؛ لأن هذا لا ينقذ التأمين من الربا والقمار والغرر وأكل أموال الناس بالباطل ومنافاة التوكل على الله تعالى وغير ذلك من المحرمات، بل إنما هو مخادعة وتلبيس.
- عقد التأمين التجاري من الرهان المحرم؛ لأن كلاً منهما فيه جهالة وغرر ومقامرة، ولم يبح الشرع من الرهان إلاَّ ما فيه نصرة للإسلام، وظهور لأعلامه بالحجة والسنان، وقد حصر النبي ﷺ رخصة الرهان في ثلاثة بقوله: (لا سبق إلاَّ في خف أو حافر أو نصل)[6،31]**، وليس التأمين من ذلك ولا شبيهاً به، فكان محرّماً لأنه قائم على الحظ، فالمؤمِّن يدفع المبالغ التي يدفعها (أي أقساط التأمين)، وقد يستفيد منها وقد لا يستفيد، فالمسألة مسألة حظ، إن وقع حادث استفاد وإلاَّ ضاع عليه ماله.
- عقد التأمين التجاري فيه أخذ مال الغير بلا مقابل، وأخذ الشيء بلا مقابل في عقود المعاوضات المالية لا يجوز شرعاً لدخوله في عموم النهي في قوله تعالى: ﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنْصَابُ وَالأَزْلامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[المائدة : 90]
- في عقد التأمين التجاري إلزام بما لا يلزم شرعاً[28]، فالمؤمِّن لم يحدث الخطر منه، ولم يتسبب في حدوثه، وإنما كان منه مجرد التعاقد مع المستأمن على ضمان الخطر على تقدير وقوعه، مقابل مبلغ يدفعه المستأمن له، والمؤمِّن لم يبذل عملاً للمستأمن فكان التأمين حراماً[12]؛ لأن هذا العقد تضمن التزام ما لا يلزم شرعاً، لعدم وجود سبب شرعي من أسباب الضمان الأربعة، وهي العدوان من قتل وهدم وإحراق ونحوها، وتسبب الإتلاف كحفر بئر دون ترخيص في الطريق العام، ووضع اليد غير المؤتمنة كالغصب والسرقة وبقاء المبيع في يد البائع، والكفالة[32]، وليس المؤمِّن متعدياً ولا متسبباً في الإتلاف ولا واضع يد

*صحيح مسلم بشرح النووي: كتاب البيوع،باب بطلان بيع الحصاة والبيع الذي فيه غرر، ج10، ص157 ، حديث رقم 1513

**أخرجه أبو داود في كتاب الجهاد:باب في السبق،حديث رقم2574 ، والترمذيفي أبواب الجهاد، باب ماجاء في الرهان والسبق حديث رقم 1700

على المؤمَّن عليه وليس في التأمين مكفول معين، وبهذا فالشركة أو المستأمن . حسب الأحوال . تضرر دون خطأ ارتكبه أو تسبب فيه، وهذا يدخل في الميسر المحرّم.

- التأمين عقد ربوي، ويظهر فيه الربا في نواحٍ ثلاث[18،13،22]

أ. المؤمِّن يدفع مالاً ليحصل على مال أكثر منه في حال وقوع حادث أو كارثة دون سلعة أو منفعة، وهذا هو عين الربا، والذي هو معاوضة مال بمال وزيادة.

ب. شركات التأمين تستثمر أموال المؤمِّنين بالربا، وذلك بإقراضها للمصارف الربوية بالفوائد المجمع على تحريمها، والتي تأخذ بعضها وتدفع للمستأمن بعضها إن حدث له حادث، وهذا ما يفسر الفارق الكبير بين ما يدفعه المستأمن وبين ما يأخذه.

ج. شركات التأمين تأخذ فوائد ربوية على المستأمن في حال تأخره في السداد.

وقد حاول أنصار الفريق القائل بجواز التأمين شرعاً مناقشة هذه الأدلة بغية دحضها بما يلي:

- الغرر في التأمين يسير لا يؤدي إلى النزاع، وبهذا فهو لا يفسد العقد، لأن من القواعد المقررة عند علماء المذهب الحنفي أن الجهالة المفضية إلى النزاع مفسدة للعقد، مما يُفهم منه أن ما لا يؤدي إلى النزاع لا يفسد العقد[34،33،18]، ومما يدل على أن الغرر والجهالة في التأمين لا يؤديان إلى النزاع انتشار هذا العقد وشيوع التعامل به، وقد أُجيب عن هذا بالقول بأن دعوى أن الغرر في التأمين يسير يردها حقيقة العقد والواقع المعاش[18]، فأما حقيقة العقد فإن أهم أركانه هو المخاطرة، ولهذا يدرجه القانونيون ضمن عقود الغرر، فركن العقد ومحله هو الغرر الفاحش[9]، وأما واقع الناس فيؤكد أن هذا العقد سبب للنزاع، فالخصومات بين المؤمِّنين وشركات التأمين كثيرة وسجلات المحاكم شاهد على ذلك، بل إن هذه النزاعات تظهر على الساحة وفي وسائل الإعلام، عند الحروب والأزمات وسقوط الطائرات وغرق السفن وغيرها.
- التأمين ليس قماراً، لأن القمار لعب بالحظوظ، ويورث تبعاً لهذا العداوة والبغضاء، فلا يمكن أن يلحق به نظام جاء ليرمم آثار الأخطار ويمنح الإنسان الأمان، وقد أُجيب عن هذا بأن التأمين لعب بالحظوظ كالقمار تماماً، فشركة التأمين تقول للمؤمِّن له ادفع كذا، فإن أصابك ضرر دفعت لك كذا، وإن لم يصبك خسرت ما دفعت، والمقامر يقول لزميله افعل كذا، فإن أصبت كذا دفعت لك كذا وإن لم تصبه خسرت ما دفعت، فكلٌّ من القمار والتأمين فيهما مخاطرة تعتمد على الحظ اعتماداً مطلقاً[18].
- الربا لا يتحقق في التأمين، لأن التأمين مبادلة تعود بمنفعة، والمنفعة ليست من أصناف الربا الستة المحرّمة ولا ملحقة بأحدها، وهذه المنفعة تتمثل في الأمان الذي يحصل للمؤمَّن له، وقد أُجيب عن هذا الاعتراض بالقول أن عوض الأقساط التي يدفعها المؤمَّن له هو مبلغ التأمين وليس الأمان؛ لأن الخطر قد وقع ويُراد إزالة آثاره بالمال الذي سيحصل عليه المستأمن من الشركة، بل قد يتعمد المؤمِّن حصول الخطر ويفضل ذلك، من أجل الحصول على التعويض المالي، كما لو كان خاسراً في تجارته، هذا من جهة المؤمَّن له، أما من جهة شركة التأمين فهو كذلك واضح، لأنها لم تنشأ من أجل مساعدة الأفراد وإزالة الضرر عنهم، وإنما من أجل الكسب المالي، فصار العقد معاوضة نقد بنقد[18].

أما القول الثاني بشأن حكم التأمين التجاري فقال بالإباحة، وممن قال به الشيخ مصطفى الزرقا، والشيخ علي الخفيف رئيس قسم الشريعة بكلية الحقوق بجامعة القاهرة، والدكتور محمد سلام مدكور، والدكتور محمد يوسف موسى، والشيخ عبد الرحمن عيسى، والشيخ عيسوي أحمد، والأستاذ محمد بن الحسن الثعالبي، والشيخ

عبد الله بن زايد آل محمود، وإليه مال الدكتور رفيق المصري، وقد ثبتت شرعية هذا القول للهيئة الشرعية بشركة الراجحي المصرفية[23،21،19،36،13،35]، وقد استدلّ هؤلاء جميعاً لرأيهم بأدلة عديدة، تضافرت على القول بإباحة التأمين التجاري، وهي كما يلي[36،13،35،37،23،19،21،20]:

- التأمين عقد جديد لم يعرفه الفقهاء القدامى، ولا يوجد في أصول الشريعة ما يمنع جوازه، فيكون بذلك مباحاً؛ لأن الأصل في العقود الإباحة حتى يقوم الدليل على التحريم، والشريعة لم تمنع الناس من إنشاء عقود جديدة إذا دعتهم الحاجة إلى ذلك، إذا كان العقد الجديد لا يخالف نظام التعاقد الشرعي وشرائطه[37]، فالشريعة لم تمنعنا من استحداث عقود جديدة في موضوعات جديدة، إذا لم يكن فيها ما يتنافى مع مقاصد الشريعة ومبادئها العامة في نظام التعاقد وفي الشروط العقدية التي يشترطها المتعاقدان، ونظام التأمين في ذاته (بقطع النظر عن كل عقد تأميني خاص يُعقد بين شركة تأمين معينة وبعض المستأمنين بشروط معينة قد تختلف بين شركة وأخرى ومستأمن وآخر) هو نظام تعاملي يحقق غاية جائزة شرعاً، سواء في ذلك التأمين على الأشياء أو المسؤولية أو الحياة، وعقده من العقود الجديدة المستحدثة في نوعها وموضوعها، ولا يوجد مانع شرعي من صحته.
- القائلون بالحرمة استندوا في رأيهم إلى تخريج عقد التأمين على بعض العقود التقليدية القديمة المشروعة قبلاً، وهذا ما يراه أصحاب الرأي الثاني مكمناً للخلل، لأنه يقتضي إلحاق عقد التأمين بالعقد التقليدي الذي يجري تخريجه عليه، وتطبيق أحكام العقد القديم وشرائطه الشرعية على عقد التأمين الملحق به، وهذا غير مقصود المتعاقدين وغير واقع فعلاً، وإلاَّ لم يبقَ مسوّغ لإعطائه إسماً جديداً هو (التأمين)، بل يجب حينئذٍ أن يُطلق عليه اسم العقد الملحق به، فتخريجه مثلاً على عقد الهبة بعوض يصطدم بأن الهبة، سواء أكانت بعوض أم بدونه، هي من عقود التبرع التي لا يتم انعقادها شرعاً إلاَّ بالقبض، وهذا من أحكام الهبة الأساسية.

فالتأمين بطريق التعاقد هو نوع جديد من العقود يتحقق به تعامل تعاوني، يخضع للشرائط العامة الشرعية في التعاقد، ولا يوجد في هذه الشرائط العامة لانعقاد العقود وصحتها ما يقتضي منعه، هذا بالنسبة لنظام التأمين التعاقدي بوجه عام، أما العقود الخاصة التي تجري بين إحدى شركات التأمين وبعض المستأمنين تطبيقاً لهذا النظام، والتي تتضمن مشارطات بينهما تختلف بين عقد وآخر، فهذا لا يمكن الإقرار بصحته بصورة مطلقة، مهما كانت مضمونات العقد ومشارطاتهما فيه، بل يجب النظر في كل عقد على حدة، لأن من المشارطات العقدية ما هو جائز، ومنها ما هو ممنوع شرعاً، فالبيع مثلاً هو نظام تبادلي جائز بنص الكتاب الكريم، وليس معنى هذا جواز كل بيع يتبايع به طرفان مهما كان مضمونه واشتراطات العاقدين فيه، والظاهر أن من أفتى بالتحريم نظر لبعض الصور التطبيقية لعقود التأمين، ولم ينظر للتأمين التعاقدي بوجه عام مجرّداً عن تلك التطبيقات.

- يمكن إسناد شرعية عقد التأمين التجاري إلى قياسه على عدة تصرفات وأنظمة ثبتت شرعيتها بنصوص دلّت على ذلك، مثل نظام العاقلة وعقد الموالاة وعقد المضاربة والتأمين الاجتماعي وضمان خطر الطريق وغير ذلك، فنظام العاقلة يتلخص في توزيع ديّة القتل الخطأ على أفراد عاقلة القاتل، ولا مانع من فتح الباب لتنظيم هذا التعاون على ترميم الكوارث المالية، بجعله مكوّناً بطريقة التعاقد والإرادة الحرة، كما جعله الشارع الحكيم إلزامياً دون تعاقد في نظام العاقلة، وعقد الموالاة والذي يتلخص في أن يقول شخص مجهول النسب للعربي مثلاً :(أنت وليّ، تعقل عني إذا جنيت وترثني إذا مت) هو صورة حيّة من صورة عقد التأمين؛ إذ يتحمل الولي مسؤولية مجهول النسب، كما تتحمل الشركة مسؤولية المؤمّن لديها، والتأمين الاجتماعي

المتمثل في نظام تقاعد موظفي الدولة أجازه كل العلماء، وهو لا يعدو أن يكون أحد تطبيقات نظام التأمين التجاري، أما ضمان خطر الطريق فقد قال الأحناف بمشروعيته، وصورته أن يقول شخص لآخر: (أسلك هذا الطريق فإنه آمن، فإن أصابك شيء فأنا ضامن)، فسلكه فأصابه ضرر فإنه يضمنه، وهذا هو عين التأمين على الأموال من الأخطار[34]، كما يمكن قياس عقد التأمين التجاري على المضاربة، باعتبار أن التأمين من قبيل شركة المضاربة، والتي هي مال من طرف وعمل من طرف آخر.

- المصلحة تصلح دليلاً لحل التأمين التجاري؛ إذ فيه مصلحة للمستأمن، وهي حصول الطمأنينة في المزاولة التجارية وغيرها من التصرفات، وفيه مصلحة للمتضرر، وهي حصوله على بدل الضرر، فالتأمين عقد يؤدي إلى مصالح، لأن هدفه ترميم الأخطار وتفتيتها بين مجموع المستأمنين، وهذا الهدف تشهد له الشريعة من خلال مشروعية كثير من الأنظمة التي تحقق هذا الهدف كنظام العاقلة وعقد الموالاة.
- التعامل بهذا النوع من العقود أصبح ضرورة ملحة وعرفاً لابدّ منه.

وقد نوقشت كل هذه الأدلة من قِبَل أنصار الفريق الأول من العلماء القائلين بعدم شرعية التأمين التجاري، وعموماً يمكن تلخيص أدلة القائلين بالجواز في اثنين هما:

. الاستدلال ببعض أصول الشريعة.

. قياس التأمين على بعض العقود والأنظمة الشرعية.

ويمكن تلخيص الردود على هذه الأدلة فيما يلي:

- الاستدلال بالعمل بالإباحة الأصلية باطل؛ لأن العمل بها مشروط بعدم وجود دليل نصي في المسألة، وقد وجد، كما أن القواعد الشرعية للعقود تعارض العمل بها في صدد التأمين التجاري؛ لأن العقود في الشريعة مبناها على العدل بين المتعاقدين والتأمين ليس فيه عدل؛ لأن مبناه على المخاطرة والمقامرة على أمر مجهول للعاقدين، فإذا وقع الضرر كانت الخسارة على الشركة، وإذا لم يقع كانت الخسارة على المستأمن، وخاصة أنه قد يدفع الأقساط سنين عديدة، ولا عبرة هنا بتراضي الطرفين؛ لأن الإنسان قد يجهل مصلحته، فيرضى بما فيه ضرر عليه، فآكل الربا وموكله متراضيان، ولاعبا الميسر متراضيان، ولكن لا عبرة بتراضيهما، فأساس شرعية العقود ليس الرضا بانعقادها، بل توافق شروطها ومبناها مع أحكام الشرع[37].
- أما قياس التأمين التجاري على بعض العقود والأنظمة الشرعية للإقرار بجوازه شرعاً فمردود؛ لأن ما ذكر كله كان قياساً مع الفارق، وذلك كما يلي:

. نظام العاقلة وعقد الموالاة ونظام التقاعد كلها تعتمد على التبرع والإسهام في أعمال البر والخير، وهي بهذا لا تتفق في أصلها مع التأمين التجاري القائم على الربح؛ لأنه عقد معاوضة[13،37]، لأن الأصل في تحمل العاقلة لديّة الخطأ وشبه العمد ما بينها وبين القاتل الخطأ أو شبه العمد من الرحم والقرابة الداعية إلى التناصر والتواصل والتعاون وإسداء المعروف دون مقابل، أما التأمين فعقوده تجارية؛ إذ هي معاوضات مالية محضة، ليست مبنية في أصلها على عاطفة الإحسان، وليس الدافع إليها المعروف، بل إنه لا يمت لها بصلة.

أما بشأن ضمان خطر الطريق، فإنه كان بسبب التغرير والغش، في حين حرم التأمين بسبب الغرر والجهالة، فبان الفرق بينهما، فقد أجاز الأحناف الضمان في التغرير، لأن التغرير عندهم سبب للضمان في المعاوضة، دفعاً للضرر بقدر الإمكان، يضاف لهذا أنه ليس هناك عوض يدفعه سالك الطريق للضامن

بخلاف التأمين؛ إذ على المؤمَّن عليه دفع أقساط متفق عليها في العقد[34،37].

كما لا يمكن قياس نظام التأمين التجاري على نظام معاشات التقاعد لظهور فوارق عدة بين النظامين، وذلك كما يلي:

- الموظف إذا استقال قبل بلوغ المدة المحددة للتقاعد أخذ ـ بحسب الأصل ـ ما يستحقه عن خدمته، قلّت أو كثرت، أما في التأمين فتوقف المؤمَّن له عن دفع الأقساط يبطل كل حقوقه ويؤدي إلى خسارته كل ما دفعه من مال.
- في نظام التقاعد لا احتمال ولا شكّ في حصول الموظف على مبلغ التقاعد إذا بلغ المدة المحددة في الخدمة، أما في التأمين فقد تنتهي مدة العقد دون وقوع الحادث، فلا يحصل عندئذ المؤمَّن له على شيء، بل إنه يخسر جميع ما دفعه.
- نظام التقاعد إن قلنا أنه نظام تعاقدي، فإنه يبرم من طرف الدولة بدافع تحقيق المصلحة العامة للموظفين، أما عقد التأمين فيبرمه المؤمَّن له مع شركة للتأمين غايتها الربح والإثراء.
- الدولة تسهم في تمويل نظام التقاعد بما تخصصه من أموال من الخزينة العامة، ولا تجني من وراء هذا النظام ربحاً مادياً، أما شركات التأمين فهي لا تسهم بشيء، بل إن جميع مصروفاتها وأرباحها وما تعيده على المؤمَّن لهم حين وقوع الحوادث تستخرجه من جيوب المؤمَّن لهم أنفسهم.

كما لا يجوز اعتبار هذا التأمين من قبيل شركة المضاربة، والتي هي مال من طرف وعمل من طرف آخر لأسباب ثلاثة، هي:

1. الأقساط التي يدفعها المؤمَّن له تدخل في ملك الشركة (المؤمِّن)، وهي مطلقة اليد، فلها أن تتصرف بها كيفما تشاء، ويخسرها المؤمَّن له إن لم يقع الحادث.
2. شرط صحة المضاربة أن يكون الربح بين صاحب المال والقائم بالعمل شائعاً بالنسبة، كالربع مثلاً أو الثلث، أما في التأمين فما يحصل عليه المؤمِّن محدد مسبقاً بمبلغ معين.
3. في حال موت المؤمَّن له قد لا يذهب التعويض إلى الورثة، بل للمستفيد من التأمين وهذا بخلاف حال موت رب المال في المضاربة.

كما أن الاستدلال بالمصلحة تبريراً لشرعية التأمين غير صحيح؛ لأن المصالح في الشريعة أقسام ثلاثة: قسم شهد الشرع باعتباره فهو حجة، وقسم سكتت عنه نصوص الشرع فلم تشهد له لا بالإلغاء ولا بالاعتبار، وهذا ما يسمى بالمصلحة المرسلة، وهذا القسم محل اجتهاد المجتهدين، والقسم الثالث ما شهد الشرع بإلغائه، وعقد التأمين فيه جهالة وغرر وربا وقمار، فكان مما شهد الشرع بإلغائه، لغلبة جانب المفسدة فيه على جانب المصلحة، فالمصلحة لتكون حجة لابدَّ فيها من توافر شروط هي:

1. ألا تصادم نصّاً من الكتاب أو السنة ولا مقصداً من المقاصد الشرعية.
2. أن تكون مصلحة حقيقة لا متوهمة.
3. أن تكون مصلحة عامة لا خاصة بفرد بعينه أو بطائفة قليلة.
4. أن تكون فيما يعقل معناه، لأن ما لا يعقل معناه كالتعبدات مثلاً تكفّل الشرع بتحديد المصلحة منها، فلا مدخل في ذلك لاجتهاد مجتهد.

وكل هذه الشروط خلا منها التأمين التجاري، لتعارضه مع النصوص الشرعية المقررة لتحريم القمار والربا

والغرر والجهالة، ولأنه لا يحقق إلاَّ مصلحة فئة معينة مع الناس، صحيح أن التأمين يحقق مصلحة غايتها ترميم الأخطار، وهذا في ذاته هدف لا غبار على شرعيته، ولكن الخلاف ليس في أصل الهدف بل في وسيلته، وهي عقد التأمين والذي تضافرت الأدلة على إثبات أنه وسيلة غير مشروعة، وشرعية الهدف لا تبرر عدم شرعية الوسيلة، كما أن شركات التأمين التجاري جميعها لا تهدف بإبرامها لتلك العقود . في الحقيقة . مصلحة المستأمنين والبر والإحسان، بل تسعى فقط إلى الربح[17].

كما لا يصح الاستدلال بالعرف لإثبات إباحة التأمين التجاري شرعاً؛ لأن العرف ليس من أدلة تشريع الأحكام بل هو وسيلة لفهم المراد من ألفاظ النصوص ومن عبارات الناس في أيمانهم وتصرفاتهم وعقودهم، مما يحتاج إلى تحديد المقصود منه، سواء أكان ما صدر عنهم قولاً أم فعلاً، وقد دلّت الأدلة وبوضوح على عدم شرعية التأمين، فوجب حظره؛ لأن العرف ليعتد به شرعاً يشترط فيه عدم التعارض مع نصوص الشريعة ومقاصدها، وهذا ما لم يتحقق في شأن العرف.

كما أنه لا يجدي في تبرير إجازة التأمين التجاري قياسه على التأمين التعاوني، أو اعتباره أحد الصور التطبيقية له، بحجة أن جمهور العلماء المعاصرين، وإن ذهبوا إلى تحريم التأمين التجاري، فقد اتجهوا إلى إباحة التأمين التعاوني، مستندين في رأيهم هذا على قاعدة فقهية مفادها أن الغرر في التبرعات دون المعاوضات مغتفر، فالخلاف ليس في صحة القاعدة، بل في تطبيقها؛ إذ بالاستناد عليها أبيح التأمين التعاوني، وحرّم التأمين التجاري، مع أنه ليس من المسلم أن التأمين التعاوني تبرع؛ لأن حقيقته (أتبرع لك بشرط أن تتبرع لي)، وهذه معاوضة لا تبرع، وإذا كان ثمة فارق بين نوعي التأمين فهو أن التأمين التجاري غايته تحقيق الربح بخلاف التأمين التعاوني، ولما كان هذا هو الفرق الوحيد فإنه ينبغي إجازة التأمين التجاري أيضاً تبعاً لإجازة التأمين التعاوني؛ لأن كثيراً من الأعمال كان المسلمون يحرمون أخذ الأجرة عليها، كالأذان والإمامة وغيرها من الواجبات الشرعية، ثم أجازوا أخذ الأجرة على القيام بها، خوفاً من ألاَّ ينهض بها أحد، فكذلك الحال في التأمين، ومن المعلوم أن مكافأة الجهد البشري يمكن أن تكون في صورة أجر مقطوع أو حصة من الأرباح، وما التأمين التجاري بحسب هذا القول إلاَّ صورة من صور التأمين التعاوني، إلاَّ أن الجهود فيه تكافأ بطريق الربح المعتدل بدل الأجر المعتدل، بل ربما كانت زيادة الأجر أو الربح تغري الأكفاء على ركوب المخاطر التجارية وإتقان المنتوجات[19،21].

ولكن هذا التبرير لا يمكن قبوله عند أصحاب الرأي القائل بالتحريم للأسباب التالية:

أ. شرعية التأمين التعاوني ليست محل إجماع العلماء.

ب. العلماء القائلون بإباحة التأمين التعاوني أجازوه لِمَا به من فوارق بينه وبين التأمين التجاري، فكانت هذه الفوارق هي سبب الإباحة لخلو التأمين التعاوني منها، وهي سبب التحريم لوجودها في التأمين التجاري.

ج. حتى مع التسليم باشتراك نوعي التأمين في الغرر فإن الغرر ليس هو العلة الوحيدة لتحريم التأمين التجاري، بل إنه يظل محرّماً، ولو انتفى الغرر منه، لعلة المقامرة والربا والجهالة، وهذه العلة ليست موجودة في التأمين التعاوني.

د. التأمين التعاوني ثبتت إباحته بأدلة مستقلة سيأتي ذكرها لا علاقة للتأمين التجاري بها.

هـ. إذا كان نوعا التأمين التجاري والتعاوني متشابهين، مما يعني وجوب إعطائهما الحكم نفسه، فلماذا لا

يكون هذا الحكم هو التحريم للاثنين معاً بسبب وجود الغرر الفاحش فيهما؟

ومما سبق كله ومن خلال عرض أدلة الفريقين ومناقشتها يتضح لنا رجحان القول بحظر التأمين التجاري، وذلك للأسباب التالية

- أن فيه غرراً فاحشاً، ولا خلاف بين الفقهاء في أن الغرر الفاحش له أثره في عقود المعاوضات المالية، ولما كان ركن عقد التأمين وأساسه هو ما فيه من خطر وغرر فوجب الحكم بعدم شرعيته، وهذا الوصف للتأمين يجمع عليه أهل القانون؛ إذ يدرجون التأمين ضمن عقود الغرر، وعقد بهذه المثابة لا شكّ أن الغرر فيه فاحش؛ لأنه إن لم يكن كذلك ففيما سيكون الغرر إذاً؟
- عقد التأمين هو نوع من المقامرة؛ لأنه معاوضة تؤدي في نهايتها إلى ربح أحد الطرفين وخسارة الطرف الآخر، فالمؤمِّن إذا دفع قسط التأمين ولم يقع الخطر ،كانت الشركة هي الكاسب والمؤمَّن هو الخاسر، أما إن وقع الخطر فإن الوضع ينعكس، حيث يجب على الشركة أن تعوّض المستأمن بأضعاف ما دفعه من أقساط، وبهذا يكون المستأمن قد كسب التعويض، وتكون الشركة قد خسرت الفرق بين قسط التأمين والتعويض، وبهذا يظهر لنا أن عقد التأمين التجاري هو أحد عقود الغرر الفاحش، فيكون الإقدام عليه إذاً نوعاً من المقامرة؛ لأنه لا يتوقع أن ينتفع به كلا الطرفين، بل لابدّ أن يكون أحدهما رابحاً والآخر خاسراً.

كما أن الادّعاء بحاجة الناس للتعامل بهذا العقد، بل ربما اضطرارهم إلى ذلك، مما يجعل الغرر الذي شابه غير مؤثر، هو ادّعاءٌ لا يقوم على أساس؛ وذلك لأسباب ثلاثة هي:

أ. الاستدلال بقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات) لإباحة التأمين التجاري استدلال في غير محله؛ لأن الضرورة لا يُفتح بابها إلاَّ إذا انسدَّت الأوجه المشروعة، وهذا غير متحقق هنا؛ لأن ما أباحه الله تعالى من طرق كسب الطيبات أكثر أضعافاً مضاعفة ممّا حرّمه عليهم، فليس هناك ضرورة معتبرة شرعاً تلجئ إلى ما حرّمته الشريعة من التأمين.

ب. التمسك بالحاجة كسبب للإباحة يشترط أن تكون الحاجة عامة، وليس هناك طريق لسدها سوى هذا الطريق، وهذا غير متحقق في عقد التأمين التجاري؛ لأنه من الممكن الاستفادة من مزايا التأمين دون مخالفة قواعد الشريعة ونصوصها، وذلك بالتعامل بالتأمين التعاوني.

ج. الحاجة . ولو كانت هي الدافعة للتعاقد . لا تصلح علّة لإباحة التأمين التجاري؛ لأن هذه الحاجة والمصلحةالمترتبة عليها تقابلها مضار أكبر منها، والقاعدة الشرعية عند تعارض المصلحة والمفسدة أن (درء المفاسد يُقدَّم على جلب المصالح)، ونظراً لكثرة هذه المفاسد نشير إلى بعضها بإيجاز، وذلك كما يلي:

1. تعويد الناس على التعلق بهذه الشركات، والاعتماد عليها في دفع الأخطار وجبر الأضرار، وهذا يضعف توكلهم على الله تعالى، والرضا بقدره وقضائه، ويبعدهم عن اللجوء إليه والضراعة إليه بالدعاء في السرّاء والضرّاء.
2. يؤدي بالناس إلى التساهل في أخذ الحيطة والاحتراز عن توقي أسباب الضرر، فتتكاثر الأضرار نتيجة الإهمال والرعونة وضعف الاحتراز، وينتج عن ذلك تلف للأنفس والأموال، وهذا ما يتعارض مع المقاصد الكلية للشريعة، الهادفة لحفظ النفس والمال، والمنع أو التضييق من الأسباب المؤدية إلى إتلاف الأنفس والممتلكات لا التوسع فيها، فلا يخفى على أحد ما حدث من جرّاء هذا العقد من تعديات على الأنفس والممتلكات، فكم شوهد من تدمير

متعمد للأملاك بهدف الحصول على مبلغ التعويض، وكم حدثت حوادث قتل بين أقارب لمجرد الحصول على التأمين، وبسبب هذا العقد تجرّأ بعض الناس، وتشجعوا على عدم المبالاة ليس فقط بحياة الغير، بل بحياتهم هم أنفسهم عند قيادتهم للسيارات، ويكفي بعض هذه الأضرار لتحريم هذا العقد؛ لأن القاعدة الشرعية أن كل ما جرَّ إلى محرَّم فهو حرام؛ لأن الضرر لا يُزال بالضرر.

3. القاعدة الشرعية تقرر أن دفع الضرر العام يُقدَّم على دفع الضرر الخاص؛ ولذا ولو كان هذا العقد محقّقاً لمصلحة فئة من الناس فإنه جالب لمفسدة تلحق بالمجتمع بأسره، فكان الواجب منعه.
4. هذا العقد يفضي في الغالب الأعم من الحالات إلى النزاع والخصومة بين المؤمِّن وشركة التأمين، وبالأخص إذا كان مبلغ التأمين كبيراً، فالشركة ستعمد إلى المماطلة والتسويف واختلاق المعاذير، وربما التحايل والتمسك بأوهى الحجج، والإخلال بشروط العقد، تهرّباً من دفع هذا المبلغ؛ لأن هدفها الوحيد هو الربح المادي، ولا تهمها كثيراً وسيلة ذلك، سواء أكانت مشروعة أم لا، مادامت كافية لتحقيق هذا الهدف، وهذا بخلاف ما لو كان التأمين تعاونياً يهدف إلى تفتيت المخاطر وتوزيعها على المساهمين في التأمين.
5. التأمين التجاري يدفع . وإن بصورة غير مشروعة . المستأمن لافتعال الخطر أو تعريض نفسه أو غيره للضرر، ليحصل على مبلغ التعويض، احتيالاً منه ونصباً، وهذا بلا شكّ سبيل غير مشروع، بل هو بالمقامرة والغش أشبه، وبحكمهما أقرب، وذلك كي لا يخسر المستأمن أمواله التي دفعها في صورة أقساط، أو ليحصل، ولو دون حق، على مبلغ التعويض، طمعاً منه فيه لكبره، أو ليحصل على التعويض مقابل دفع قسط أو أقساط قليلة، تملّصاً من دفع غيرها، ليحصل على الكثير مقابل دفع القليل.

ومما سبق كله، ومن خلال المناقشة لأدلة الفريقين يترجح لنا حرمة عقد التأمين التجاري؛ وذلك للأسباب التالية:

- أن فيه معنى القمار والرهان والميسر؛ لأنه تعلّق على خطر محتمل، قد يقع وقد لا يقع.
- المستأمن يدفع قسطاً ثابتاً محدداً في العقد، أما ما يتلقاه فغير معلوم الحصول والمقدار، وهو بهذا عقد غرر، والغرر به فاحش.
- العقد ينطوي على غرر وجهالة؛ لأنه لا أحد من طرفيه يدري عند إبرام العقد كم سيأخذ وكم سيعطي.
- في العقد غبن بيّن، لأنه عقد احتمالي.
- في العقد ربا من جهة أن المستأمن قد يبذل قسطاً واحداً ويأخذ تعويضاً كبيراً بلا مقابل مكافئ إذا وقع الخطر، ومن جهة إعطاء فوائد في بعض عقود التأمين، فضلاً عن أن شركات التأمين تستغل في الغالب ما تحصّله من أقساط في معاملات ربوية.
- أحد طرفي العقد، وهو شركة التأمين، قد يتحمل غرماً بلا جناية ولا تسبب فيها، ويكسب الطرف الآخر غنماً بلا مقابل أو بمقابل غير مكافئ.

2. حكم التأمين التعاوني

ذهب أغلب أهل العلم المعاصرين إلى جواز هذا الصنف من التأمين بكل صوره[14،22]، ولكن التدقيق يظهر لنا أن التأمين التعاوني ليس صنفاً واحداً، بل هو نوعان: بسيط ومركب، وهذا ما يدعو للتمييز بين النوعين في الحكم أو النص على أن لهما ذات الحكم، وليس إعطاؤهما ذات الحكم، مع أن المقصود نوع واحد فقط.

فالتأمين التعاوني البسيط صورته تتمثل في اتفاق عدد محدود من الأفراد، كأبناء أسرة أو عشيرة أو قبيلة، أو أهل حرفة ما كالأطباء أو الصيادلة، أو موظفي شركة معينة، أو أعضاء هيئة التدريس بجامعة ما، على التبرع لصندوق معين يتولون إدارته بأنفسهم، ويُقصد بالتبرع هنا التعاون على تفتيت الأخطار، والاشتراك في تحمل المسؤولية عند نزول الكوارث، وذلك عن طريق إسهام كل شخص منهم بمبلغ نقدي (شهري أو سنوي)، يخصص لتعويض من يصيبه الضرر، وهذا النوع من التأمين التعاوني لا خلاف بين أهل العلم في جوازه؛ إذ تواترت فتاويهم على تأكيد هذا الحكم، بل أجمعوا على ذلك، ومن ذلك ما تقرر في مؤتمر علماء المسلمين الثاني بالقاهرة سنة 1385هـ، ومؤتمر علماء المسلمين السابع في القاهرة أيضاً سنة 1392هـ، ومجمع البحوث الإسلامية بالأزهر الشريف، ومجمع الفقه الإسلامي برابطة العالم الإسلامي في مكة المكرمة سنة 1398هـ، وقرار مجلس هيئة كبار العلماء بالسعودية سنة 1397هـ، وقرار مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي سنة 1406هـ، وقرار الندوة الفقهية الثالثة لبيت التمويل الكويتي سنة 1413هـ[11،14،18]، وقد استدلوآ جميعاً على جواز التأمين التعاوني البسيط بما يلي:

- بحديث أبي موسى الأشعريﷺ ، وفيه أن النبي ﷺ قال: (إن الأشعريين إذا أرملوا في الغزو، أو قلَّ طعام عيالهم بالمدينة، جمعوا ما كان عندهم في ثوب واحد، ثم اقتسموه بينهم في إناء واحد بالسوية، فهم منّي وأنا منهم)[30،38]*، والحديث ظاهر الدلالة على أن الأشعريين في الأزمات وحالات قلة الزاد يتكافلون فيما بينهم، فيضعون كلَّ ما عندهم من طعام في ثوب واحد، ويقتسمونه بالتساوي، وهذا يقتضي أن يضع كل منهم ما عنده من طعام، وهذا يختلف فيه الأفراد، ويقتضي أيضاً أن يأخذ كل منهم ما يكفيه، وهم كذلك يختلفون في حد الكفاية، ومع هذه الجهالة جاز تصرفهم؛ لأن قصدهم التبرع والتكافل والإيثار؛ ولذا مدحهم ﷺ مما يدل على مشروعية فعلهم، وعلى الترغيب فيه والحث عليه.
- خلو هذا النوع من التأمين من الربا بنوعيه: ربا الفضل و ربا النسيئة؛ إذ ليست عقود المساهمين ربوية، ولا يستغلون ما جمعوه من أقساط في معاملات ربوية.
- هذا التأمين تبرع محض، خالٍ من المحظورات التي تمنع صحة العقود كالغرر والقمار والجهالة والرهان والمقامرة[14].
- غاية هذا التأمين مشروعة وهي التعاون على تفتيت الأخطار وآثار الكوارث، وليس الغرض منه الربح والاستغلال كالتأمين التجاري[37].
- لا يضر جهل المساهمين في هذا التأمين بتحديد ما يعود عليهم من النفع؛ لأنهم متبرعون، فلا مخاطرة إذاً ولا غرر ولا مقامرة ولا رهان، بخلاف التأمين التجاري، فإنه عقد معاوضة مالية.

---

*أخرجه البخاري في كتاب الشركة، باب الشركه في طعام والنهد والعروض، حديث رقم 2354، ومسلم في كتاب فضائل الصحابه، باب من فضائل الاشعرين،حديث رقم 2500

- هذا الصنف من التأمين التعاوني حلال؛ لأنه من قبيل التعاون على البر والتقوى الذي ينطبق عليه قوله تعالى ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ﴾[المائدة :2]، لأنه شركة بين المنتفعين به أي المستأمنين، بشرط أن يكون كسبهم حلالاً لا شبهة فيه.
- يمكن أن يستأنس لإقرار شرعية هذا التأمين بنظام المؤاخاة الذي كان في صدر الإسلام، والذي قام به ﷺ بعيد هجرته إلى المدينة المنورة، عندما آخى بين المهاجرين والأنصار.
- هذه العقود التأمينية تؤكد روح التواد والتراحم الذي يجعل المسلمين كالبنيان يشد بعضه بعضاً؛ لأنها تعاون على درء المفاسد بين المسلمين، فإن (المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يُسلمه)[38]** ، ومن رأى أخاه المسلم يتعرض للخطر أو الخسارة والضرر ثم لم يعمل على وقايته وحمايته وتخفيف آثار ما أصابه من كارثة فقد خذله وأسلمه، كما أن هذا النوع من التأمين هو من صور تفريج الكربات، الذي جاء الحديث الشريف مبشراً لمن فعله بقوله ﷺ:(مَن فرّج عن مسلم كربة من كرب الدنيا فرّج الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن يسّر على معسر يسّر الله عليه في الدنيا والآخرة)[30]**،

وبهذا تظهر لنا إباحة التأمين التعاوني البسيط، بل يمكن عدّه البديل الشرعي الأمثل للتأمين التجاري المحرّم، مما يقتضي تطويره في ضوء المبادئ الشرعية العامة، وبما لا يتعارض مع النصوص الجزئية، فالشرع الحكيم بعد أن قرّر جملة من المبادئ الشرعية الجامعة ترك للمسلمين حريّة الاجتهاد في وضعها موضع التطبيق الذي لا يحلّ حراماً ولا يحرّم حلالاً، وذلك بحسب ظروف المكان والزمان، وهو بهذا سبيل لدرء الأخطار الفطرية غير المصطنعة، وبه يتحقق الأمن من وقوعها، ويسهل على من ابتلي بها تحمل آثارها المدمرة؛ لأن فيه تفتيتاً لمغبة هذه الأخطار، وتعاوناً بين الأفراد على تحمل ما تجرّه من خسران.

أما النوع الثاني من التأمين التعاوني فهو التأمين المركّب، وهو صورة مطوّرة عن التأمين التعاوني البسيط، بل هو امتداد له وفيه تتولى إدارته شركة متخصصة، بصفتها وكيلة عن المستأمنين، وهذا هو الفارق الوحيد بين نوعي التأمين التعاوني؛ إذ في التأمين البسيط يتولى المستأمنون الإدارة، أما في التأمين المركّب فهذه الإدارة تتولاها شركة معينة، وبصدد حكمه الشرعي تفرّعت أقوال العلماء إلى اتجاهين هما:

الأول: وبه قال جمهور العلماء والبحاث المعاصرين، حيث قضوا بإباحته، وغالب هؤلاء لا يميزون في فتاويهم بين صورتي التأمين، بل إنهم عندما يقولون بالإباحة يمثلون لها بالتأمين البسيط، ولو كانوا يقصدون التأمين المركّب، بل إن غالبهم لا يميز بين النوعين أصلا، ولهذا فإنهم يستدلون لإباحة التأمين المركّب بذات أدلة إباحة التأمين التعاوني البسيط، والكثير منهم لا يرون داعياً لإفراد التأمين المركّب باسم خاص لبحث مدى شرعيته، باعتباره داخلاً تحت حكم التأمين التعاوني البسيط[19،21،14،20،11،15،17].

الثاني: وبه قال القلة من أهل العلم، ومنهم الدكتور سليمان بن ثنيان والدكتور حمد الحماد، حيث قضى هؤلاء بعدم إباحة التأمين التعاوني المركّب[18،39].

---

* أخرجه البخاري في كتاب المظالم،باب لا يظلم المسلم ولا يسلمه، حديث رقم 2310

** أخرجه مسلم في كتاب الذكر والدعاء والتوبه والاستغفار، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، حديث رقم 2699

ومنشأ الخلاف ينحصر في أن التأمين التعاوني المركّب يتجاذبه نوعان من التأمين، باعتباره يقع بينهما، وتختلط فيه خصائصهما، أحدهما التأمين التعاوني البسيط المتفق على إباحته شرعاً، والآخر التأمين التجاري الذي قال جمهور العلماء بتحريمه، والذين ترجّح لدينا وجاهة رأيهم، فهذه الصورة أقرب إلى عقد التأمين التعاوني البسيط، لكونها عقد تبرع لا يهدف عاقدوه إلى الربح من ورائه، بل إلى التعاون، وهم جميعاً مساهمون في هذه الشركة، ولكنها من زاوية أخرى أقرب إلى التأمين التجاري، لكون الاشتراك في هذا العقد يتم بعقود فردية تعقدها الشركة مع كل مستأمن دون سابق معرفة أو علاقة قرابة أو تماثل في الحرفة، كما أن المشاركين فيه من الكثرة بمكان، والإدارة فيه تتولاها جهة مستقلة عن المساهمين، تتقاضى أجرة نظير ذلك، كما أن الأقساط في هذا التأمين ثابتة ومنتظمة الدفع.

وهو بهذه الخصائص إلى التأمين التجاري أقرب منه إلى التأمين التعاوني البسيط، ولما كانت القواعد الأصولية تقرر أن الفرع إذا تجاذبه أصلان فإنه يلحق بأكثرهما شبهاً، فإن الحكمة توجب البحث أولاً عن خصائص هذا العقد، وإلحاقه بصورة التأمين الأكثر شبهاً به من حيث الخصائص، لينال حكمه، سواء أكان تأميناً تعاونياً بسيطاً أم تأميناً تجارياً، ولكن الأمر لا يبدو بهذه السهولة، لأنه لا روابط بين الأنظمة الأساسية لشركات التأمين التعاونية يسهل ويجعل من الممكن إعطاؤها حكماً واحداً، مما يتعذر معه الفتوى بإباحة أو بتحريم كل هذه العقود دفعة واحدة، نظراً لاختلاف بعضها عن البعض الآخر، مما يجعلها صوراً متعددة للتأمين، وليست صورة واحدة، ولعل هذا ما دعا مجلس هيئة كبار العلماء في السعودية في قراره الصادر سنة 1398هـ إلى تقييد إباحة هذا النوع من التأمين التعاوني بأن يتولى وضع مواد عقوده التفصيلية والنظام الأساسي للشركة جماعة من الخبراء أهل الاختصاص في مسائل الفقه والاقتصاد، وهذا ما أيده فيه المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي في دورته المنعقدة بمكة المكرمة سنة 1398هـ، وهو ما تنبه له الكثير من المختصين، فركزوا جهودهم بدلاً من بيان الحكم الشرعي لهذا التأمين لكل شركة على حدة، وعلى وضع ضوابط لهذه الشركات، وبيان خصائص شركة التأمين التعاوني الإسلامية، فإن توافرت تلك الضوابط واحتُرمت حُكِمَ بإباحة عمل تلك الشركة، وإلاَّ صار نشاطها محرّماً، باعتباره داخلاً في التأمين التجاري المحرّم، وقد اقترحوا لهذا الأمر ضوابط عديدة، صاغوها في صورة مبادئ، أهمها(14،15،16،17)

- ألاَّ تخالف الشركة الأحكام الشرعية في كل عقودها وتصرفاتها، وذلك بألاَّ تجري أي تصرف غير شرعي كإيداع أموالها في المصارف الربوية، وألاَّ تتضمن عقودها كلها شروطاً مخالفة لنصوص الكتاب والسنة والمقاصد الشرعية، وهذا يقتضي أن تلحق بالشركة هيئة للرقابة الشرعية يكون ما يصدر عنها ملزماً لإدارة الشركة، ويحق لها تدقيق كل عمليات الشركة والرقابة عليها، ولها حق الاطلاع على كل مستنداتها، ويجب إعلامها مسبقاً بأي عملية ستجريها الشركة.
- أن تكون عقود الشركة التي تجريها مع المستأمنين مستوفية للشرائط الشرعية، وأن تكون قائمة من حيث المبدأ على التبرع، وهذا يقتضي النص في كل عقد تأمين على أن حامل وثيقة التأمين (المساهم) يتبرع بالقسط وعوائده لحساب التأمين، لأن عقود المعاوضات المحضة التي تجريها شركات التأمين التجاري غير مشروعة، لأنها بخلاف عقود التأمين التعاوني تؤثر فيها الجهالة الفاحشة والغرر، وهذان لا تأثير لهما في عقود التبرع.
- عدم تملك الشركة لأقساط التأمين التي دفعها المستأمنون، بل تعتبر تلك الشركة مجرد وكيلة عنهم في إدارة أعمال التأمين، وسواء أكانت وكالتها بأجر يتحدد حسب ما تقوم به من عمل أو بدون أجر.

- استثمار الأموال المتجمعة من أقساط التأمين في الأوجه المشروعة لتحقيق الأرباح، وبهذا فالعلاقة تقوم بين الشركة وحملة وثائق التأمين أي المستأمنين على أساس المضاربة الشرعية، ويكون الفائض المالي المتبقي بعد حسم المصاريف ودفع كل مبالغ التأمين عائداً إلى المستأمنين، باعتبارهم أرباب المال لا الشركة، والتي لا حقَّ لها إلاَّ في أجرة ما قامت به من عمل، بحسب ما يحدده عقد وكالتها.
- وجوب الفصل بين حسابات الشركة وحسابات المستأمنين، لأن الشركة لا تملك أقساط التأمين، بل إنها مملوكة لحاملي وثائق التأمين، وبهذا وجب الفصل بين حسابات طرفي عقد التأمين، ليعود لكل طرف ما يخصه من حقوق، ويلزم بما عليه من واجبات والتزامات مالية.
- يستحسن مشاركة المستأمنين في إدارة أعمال الشركة بحسب مؤهلاتهم وخبراتهم، أو أن يكون لهم دور في اختيار من يتولى إدارة الشركة.
- مشاركة حاملي الوثائق التأمينية في التحمل بالالتزامات المالية لشركة التأمين، وهذا الضابط يقتضي تضامن المستأمنين في تغطية المخاطر التي تصيب أحدهم، واشتراكهم جميعاً بحسب ما دفعه كل منهم من أقساط في المنافع والأرباح التي تجنيها الشركة، وهذا يترتب عليه عدم ثبات قيمة الاشتراك، وتغيرها زيادة ونقصاً بحسب التزامات شركة التأمين وما تجنيه من أرباح سنوياً.

صور خاصة من التأمين وأحكامها الشرعية

تبيّنت لنا في المبحثين السابقين أحكام التأمين بنوعيه التجاري والتعاوني، ومع هذا فالأمر يحتاج إلى بعض التفصيل فيما يخص صوراً معينة من التأمين، والتي وإن لم تخرج في أحكامها عن الأحكام العامة للتأمين، وبهذا فهي تأخذ ذات حكمه الشرعي من إباحة أو تحريم، إلاَّ أن هناك تفاصيلَ تقتضي بعض الإيضاح، وذلك فيما يخص بعض صور التأمين، كالتأمين الصحي والتأمين على الحياة والتأمين الإجباري، وذلك كما يلي:

1. التأمين الصحي[40]*

وصورته أن يدفع المستأمن أقساطاً شهرية أو سنوية لشركة تأمين صحي، تتكفل بدفع تكاليف العلاج والدواء والعمليات الجراحية والرعاية الطبية، له ولأسرته، وفق ضوابط متفق عليها في العقد، وهو قد يكون اختيارياً، وقد يكون إجبارياً بحسب البلدان، ويسميه البعض التأمين ضد المرض.

وبشأن حكمه الشرعي فإنه لا يختلف عمّا سبق أن ذكرناه بشأن التأمين التجاري؛ إذ ترددت بصدد حكمه ذاتُ الرأيين السابقين، وهما قول الجمهور، ومفاده الحرمة، وقول قلة من العلماء بالإباحة، ولذا لا داعي لإعادة سرد حجج الطرفين، ولما ترجح لدينا رأي جمهور العلماء، فإن التأمين الصحي يأخذ حكم التأمين التجاري، باعتباره صورة منه، ويكون التحريم هو حكمه، لاشتماله . مثله . على الغرر والجهالة؛ لأن الشخص المستأمن يدفع مبلغاً يسيراً من المال، وقد يُعالج بأكثر منه، وقد لا يحتاج إلى العلاج عدة سنوات، فهذا المال الذي دفعه ليس على عوض معين، بل إنه دفع على شيء متوقع، أو على شيء محتمل الوقوع وعدم الوقوع.

---

*بخصوص الأحكام الشرعية للتأمين الصحي أنظر عبد الله بن بيه: ص384 وما بعدها وأنظر كذلك الروابط التالية :
http://63.175.194.25/index.php?ln=ara&ds=qa&lv=browse&QR=4210&dgn=3
http://63.175.194.25/index.php?ln=ara&ds=qa&lv=browse&QR=3104&dgn=3
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=472
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=3281
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=9316

وبذا فهو ينطوي على أكل لأموال الناس بالباطل من قِبَل هذه الشركات، ويشمل هذا التأمين أيضاً على الميسر، وذلك أنه يؤخذ مبلغ يسير من عدد كبير من الناس، فيجتمع المال الكثير بأيدي شركة التأمين، فتعطي منه فرداً أو أفراداً قلّة، فيكون ما دفعه يسيراً بالنسبة لعموم المبالغ التي اجتمعت عندها.

ولكن الحال ليس هو ذاته في كل البلدان، التي لا تعرف هذا النوع من التأمين، كأغلب البلدان الإسلامية، أو هو فيها اختياري، إلاَّ بالنسبة لبعض الفئات أو الشركات، بل هو إجباري في غالب بلدان الغرب؛ لأن العلاج فيها مرتفع الثمن، فلا يستطيع الفرد دفع تكاليفه وحده، وبخاصة العمليات الجراحية وعمليات الولادة، فهل يجوز للمسلم المقيم بذلك البلد، سواء لغرض الدراسة أم العمل، أو كان من رعايا تلك الدولة غير المسلمة الحصول على التأمين الصحي؟

الرأي الفقهي الذي يوافق الأصول الشرعية يقرر أن للمسلم الإقدام على هذا التأمين إن كان مضطراً إلى ذلك، استناداً لقوله تعالى: ﴿فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلا عَادٍ فَلا إِثْمَ عَلَيْه﴾ [البقرة :173] إن كان الأفضل بالنسبة له تحاشي ذلك ما استطاع، مفوّضاً أمره إلى الله تعالى، متوكّلاً عليه، فهو حسبه ﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجاً وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لا يَحْتَسِبُ﴾[الطلاق:2-3]، ولكنه، وإن أقدم على إبرام عقد التأمين مضطراً، ليس له تقاضي مبلغ من الشركة، إلاَّ ما كان مكافئاً لِمَا دفعه فقط؛ لأن ذلك أخف الضررين، وأهون المفسدتين؛ لأن إقدامه على التأمين أقل ضرراً من تركه علاج نفسه، مما قد يودي به إلى التهلكة، وهذه أثمها أكبر، وبالأخص أنه لا يوجد تأمين شرعي بتلك البلدان، يمكن اعتباره بديلاً عن هذا التأمين المحرّم، فالقاعدة أن ما اضطرّ إليه المسلم، بحيث لم يجد بديلاً سواه عن المحرّم، جاز له الإقدام عليه، وليأخذ منه بقدر ما يدفع عنه حالة الضرورة، ولا يزيد، فهو كالميتة يأكل منها ما يدفع عنه الهلاك، ولا يشبع، والخنزير إن لم يجد غيره أكله، ولكنه لا يُباح له إن وجد طعاماً غيره، ولو كان دون الخنزير اشتهاءً، مع أنه حلال طيب، فلا يعود الفرد عندئذٍ في حالة ضرورة، وكذلك هنا حكم التأمين الصحي، فهو إن كان إلزامياً إجبارياً من الدولة، فالإنسان ترتفع عنه حينئذٍ التبعة؛ لأنه لا يمكنه التخلص منه، ولا علاج نفسه وأسرته بدونه، وعليه في كل الأحوال الاعتماد على الله تعالى، واجتناب أسباب الهلاك والتلف، بالمحافظة على صحته وحماية نفسه ما استطاع، فإن أصابه شيء بقضاء الله وقدره فعليه الرضا بالقضاء، وفعل الأسباب المباحة في العلاج؛ لأن التأمين الصحي لا تقف مضاره عند مخالفته للشرع، بل إنه سبب للاستهتار بالصحة والإهمال في صيانتها وحمايتها؛ لأن الإنسان يعرف أنه سيعالج على حساب الشركة فلِمَ يبذل ماله في حماية نفسه إذاً؟

وما سبق كله لا مشكلة فيه، لأنه مجرد تطبيق للقواعد العامة، وإنزال للحكم العام للتأمين، سواء أكان تعاونياً أم تجارياً، على إحدى صوره، وهي التأمين ضد المرض، ولكن المشكلة تدق عندما يكون المؤمِّن دافع الأقساط ليس هو المستفيد منه، فما حكم التداوي والعلاج هنا بالنسبة للمستفيد؟

ومثال هذه الحالة أن تؤمن شركة ما . كشركة خدمات مثلاً على مستخدميها تأميناً صحياً لدى شركة تأمين تجاري، دون أن تقتطع من أجور مستخدميها شيئاً، بل تعد هذا تبرعاً منها لهم، فما حكم هذه الحالة؟

ذهب جانب كبير من العلماء إلى أن المستخدم له أن يعالج عند تلك الشركات، ولو زاد مقابل علاجه على القسط الذي تدفعه شركته التي يعمل بها؛ لأن الشركة التزمت بعلاج أولئك المستخدمين تبرعاً منها، فكان ذلك هبة منها لهم، فلا يداخله إذاً الربا ولا الجهالة ولا المقامرة ولا الغرر، وهي المثالب التي من أجلها حُرِّم

التأمين التجاري، وإن كان هذا التصرف يظل على حرمته فيما بين شركة الخدمات وشركة التأمين باعتباره تأميناً تجارياً.

بينما رأى بعض العلماء أن للمستخدمين العلاج، ولو كان ذلك مقابل ما تأخذه شركتهم التي يعملون بها من أجورهم؛ لأن الشركة تأخذ أجراً كبيراً من عدد كبير من المستخدمين، ولا يحتاج للعلاج إلاَّ عدد قليل منهم، فكان ذلك بالنسبة للمستخدمين كصندوق التأمين التعاوني، وبهذا جاز هذا التصرف بالنسبة لهم[41]، والصورة الأكثر وقوعاً لهذه الحالة تأمين شركات الخطوط الجوية على موظفيها وقادة طائراتها وكذلك على ركابها؛ إذ بحسب هذا الجانب الفقهي، إن ثبت الحادث، جاز لهؤلاء مطالبة شركة التأمين بالتعويض الذي فرضته هذه الشركة على نفسها، مقابل ما دفعته لها شركة الخطوط الجوية[41]

في حين رأى آخرون أن التصرف يبقى على أصل حرمته؛ إذ لا يقبل أن يكون العقد ذاته على التحريم فيما بين شركة الخطوط الجوية وشركة التأمين، وعلى الإباحة فيما بين شركة الخطوط الجوية ومستخدميها، ولذا لا يجوز لهؤلاء المستخدمين الاستفادة من هذا العقد، بل عليهم الترفع عن هذا المال المحرّم، ما لم يصل الأمر بهم إلى حالة الاضطرار، وعليهم نصح مسئول الشركة دفعاً للمنكر؛ لأن قبضهم لمبالغ التعويض لا يعني إلاَّ مشاركة منهم في هذا العقد الفاسد، وهذا ما لا يرضاه الشرع[41].

والذي يترجح لنا أنه لا مأخذ في الإفادة من هذا التأمين بالنسبة للمستخدمين، ليس فقط لأنهم ليسوا طرفاً في هذا العقد، إن قلنا بفساده، بل لأن ما يحصلون عليه هو تبرع من الشركة التي يعملون بها، وهو جزء مما وجب على الشركة بموجب عقد العمل المبرم بينها وبين مستخدميها، والذي يلزمها بتوفير الرعاية الصحية لهم كي يقوموا بواجباتهم الوظيفية، كما أن هذا الواجب هو ما يقتضيه الوفاء وحسن التعامل تجاه من صرف عمره في خدمة هذه المؤسسة، إذ بعد أن أمضى في الخدمة سنين عمره لا أقل من تلتزم الشركة تجاهه بتولي دفع تكلفة علاجه، ولذا لا نرى حرجا على الموظف في التمتع بهذا التأمين الصحي.

2. التأمين على الحياة[40]*

التأمين على الحياة كنظام اقتصادي من عقود المعاوضات غير المعروفة في بلاد الإسلام؛ إذ ورد إليها من بلاد الغرب، ويسميه رجال القانون التأمين على الأشخاص، وهو عقد لا ينطبق على شيء من العقود الشرعية التي ذكرها علماء الفقه، وحدّوها بحدود مضبوطة، وجعلوا لها قيوداً وشروطاً معينة، ولا يمكن إلحاقه بأحد تلك العقود، لتفرده بخصائص لا تتوافر في غيره، وصورته أن يتقدم شخص ما إلى شركة التأمين لإبرام عقد تأمين على الحياة لمدة معينة، تلتزم بموجبه شركة التأمين بدفع المبلغ المدفوع كأقساط مع فوائده، أو دفع المبلغ المتفق عليه بعد تمام مدة العقد، أو دفع ذلك المال لورثة المستأمن، إن مات، بتمام المدة المحددة، أو بعد انتهاء مدة العقد، ولو لم يدفع إلاَّ قسطاً واحداً.

---

*بخصوص الأحكام الشرعية للتأمين على الحياة أنظر عبد الله بن بيه: ص251 وما بعدها، وكذلك الروابط التالية:
http://63.175.194.25/index.php?ln=ara&ds=qa&lv=browse&QR=30740&dgn=3
http://63.175.194.25/index.php?ln=ara&ds=qa&lv=browse&QR=21559&dgn=3
http://63.175.194.25/index.php?ln=ara&ds=qa&lv=browse&QR=10805&dgn=3
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=20227
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=7394
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=8308
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=10046
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=18538
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=17615

وهذا النوع من التأمين اتفق علماء الفقه المعاصرون على تحريمه، بما فيهم من أباحوا صوراً غيره من التأمين التجاري؛ لأنه ينطوي على كل علل التأمين التجاري التي دعت لتحريمه، ويزيد عليها، فهو نظام قائم على الجهالة والتغرير وشبهة المقامرة فيه ظاهرة، وينطوي على عدم ثقة بالقضاء والقدر، وينعدم فيه التوكل على الله تعالى

فبالنسبة للتغرير في هذا العقد فسببه أن شركة التأمين لا تعلم على وجه التحديد كم قسطاً سيسددها المستأمن قبل أن تحل به الكارثة، أو يدهمه الموت، ولا يمكن للعاقدين معاً أو لأحدهما وقت العقد معرفة ما سيعطي وما سيأخذ بمقتضى هذا العقد، فبان من هذا مدى التغرير في هذا العقد؛ ولهذا حُكِمَ ببطلانه.

أما المقامرة في هذا العقد فسببها أن العقد ينص على دفع مبلغ محدد للمستأمن أو لورثته في حال موته، وقد يموت المؤمِّن بعد دفع أقساط قليلة، وربما بعد دفع قسط واحد، أي أنه لم يدفع شيئاً ذا بال مما كانت الشركة تتوقع دفعه لها بحسب حالته الصحية؛ إذ كانت الشركة تأمل وتضع في حسبانها أن يستمر في دفعه للأقساط مدة عشرين أو ثلاثين سنة، ولكن هذا ما لم يحدث، وعند ذاك تدفع الشركة مبلغاً كبيراً من المال، مع أنها لم تظفر بشيء، وهذا بذاته صورة حية للمقامرة.

كما أن الأقساط التي ينبغي على المستأمن دفعها للشركة لا يمكن تحديدها؛ لأن عليه الاستمرار في الدفع إلى أن يقع الحادث الموجب للتعويض، وهذا يثبت لنا جهله بمقدار الأقساط، يضاف لهذا أن المستأمن إذا أخلَّ بالتزامه بدفع الأقساط نحو الشركة، أو عجز عن دفع بعضها، على الرغم من استمراره في الدفع مدة طويلة، فإن ما سبق له دفعه يضيع عليه، وهذا أقل ما يقال عنه أنه شرط فاسد مفسد للعقد، كما أن بعض الشركات تدفع للمستأمن بعد انقضاء المدة المحددة في العقد كل ما دفعه من أقساط، مضافاً إليه مبلغاً آخر، وهذا هو عين الربا، فعقود التأمين على الحياة، أي العقود ذات القسط الثابت المحدد في العقد، هي من العقود الاحتمالية المحتوية على المقامرة والرهان غير المشروع، وهي بهذا عقود فاسدة شرعاً، ولا يمكن اعتبارها من عقود المضاربة؛ لأن عقد المضاربة شركة بين اثنين، أحدهما يدفع المال والآخر يقوم بالعمل، وهذا ما لم يتحقق في عقد التأمين على الحياة؛ لأن شركة التأمين لم تقم بأي عمل لصالح المستفيد من التأمين، كما لا يمكن اعتبار ما تقدمه شركة التأمين للمستفيد من التأمين تبرعاً، وما يدفعه المستأمن لها قرضاً؛ لأن المعاوضة بين الطرفين قائمة في هذا العقد وهي بهذا لن تكون إلاَّ قرضاً جرّ منفعة، وهذا هو عين الربا.

قال العلامة محمد نجيب المطيعي في المجموع شرح المهذب ما حاصله أن التأمين على الحياة غير صحيح ولا مباح، لأننا لم نجد له محملاً على الصحة؛ لأن وسائل البطلان محيطة به من جميع جهاته، فهو نوع من القمار ويدخل في بيع الغرر ... ويدخل في مسمى الربا، الذي هو شراء درهم بدراهم مؤجلة، ويدخل في بيع الدين بالدين، حيث إن المؤمِّن يدفع قيمة التأمين مقسطة في سبيل الحصول على دراهم مؤجلة أكثر منها، أضف إليه أنه لا تقتضيه الضرورة، ولا توجبه المصلحة، ويمجه العقل فضلا عن الشرع، وهو من القمار الصريح، لجهالة الأجل فيه، لتعلقه بعلم الله تعالى، وللغرر القائم في العقد، لجهالة ما سيدفعه المؤمِّن على حياته[12].

فالتأمين على الحياة ليس من الإسلام في شيء، لما يشتمل عليه من الغرر وأكل أموال الناس بالباطل والتعامل بالربا، والواجب على المسلم الابتعاد عن هذا النوع من العقود، وإن وقع فيه جهلاً بأحكامه، أو بسبب

آخر، وجب عليه فسخه، على أن يرجع لكل طرف ما دفعه، تطبيقاً لقوله تعالى في شأن الربا . وهو رأس العقود الفاسدة .:﴿وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُؤُوسُ أَمْوَالِكُمْ لا تَظْلِمُونَ وَلا تُظْلَمُونَ﴾ [البقرة:279]، وعلى هذا الرأي اتفقت المجامع الفقهية وأهل العلم، ومن ذلك:

- المؤتمر الثاني لمجمع البحوث الإسلامية بالأزهر الشريف سنة 1965م.
- المؤتمر العالمي للاقتصاد الإسلامي بمكة المكرمة سنة 1976م.
- المجمع الفقهي الإسلامي بمكة المكرمة سنة 1404هـ.
- مجمع الفقه الإسلامي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة سنة 1985م.
- مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي المنعقد في دورته السادسة عشرة بدبي سنة 1426هـ.
- مجلس هيئة كبار العلماء في السعودية في دورته العاشرة سنة 1397هـ.
- اللجنة الدائمة للإفتاء في السعودية (الفتوى رقم 17406، ورقم 19399).
- المجلس الأوروبي للبحوث والإفتاء.
- الندوة الفقهية الثالثة لبيت التمويل الكويتي سنة 1413هـ.
- دار الإفتاء الأردنية (الفتوى رقم 57 الصادرة في 2009/3/4م).

فهؤلاء العلماء جميعاً اتفقت كلمتهم على تحريم التأمين على الحياة، باعتباره ضرباً من ضروب القمار، وهو بهذا حرام، لأن العبرة في القمار المبدأ وليس الوسيلة أو الطريقة؛ إذ قد يدفع الرجل إلى شركة التأمين أقساطاً لمدة عشرين سنة، فيفقد بذلك أموالاً طائلة، ولا يستفيد مع هذا شيئاً، وقد يدفع غيره قسطاً واحداً، قدره عشرون أو ثلاثون ديناراً، ويغنم عشرة آلاف دينار وربما أكثر، كما أن الغنم والغرم في هذا النوع من التأمين يكون بمحض الصدفة، وليس قائماً على مهارة، وبهذا فهو لا يجوز شرعاً الإقدام عليه، بل إن تعاطيه لا يدل إلاَّ على عدم الاستقرار النفسي، وعدم التوكل على الله، وفقدان الثقة والإيمان بقضائه وقدره، وهذا التأمين لا علاقة ولا وجه تشابه بينه وبين نظام العاقلة؛ ولذا لا يصح قياسه عليها، فالعاقلة ليست من المقامرة، بل هي معونة يدفعها القريب لقريبه، وهذا ما لا وجود له في التأمين على الحياة، كما أن العاقلة لا دور لها إلاَّ في القتل الخطأ وشبه العمد، وفي القتل العمد إن عفا أولياء الدم عن القصاص، ورضوا بأخذ الدية، باعتبار التعاقل نوعاً من التكافل الاجتماعي، والتضامن في تحمل آثار جريمة يعجز الجاني عن تحملها وحده، أما التأمين فهو أوسع من ذلك، فبان بهذا الفارق بين الاثنين.

وعموماً يمكن حصر أنواع المفاسد التي ينطوي عليها التأمين على الحياة في ثلاثة، وهي:

أ. الغرر؛ لأن المؤمِّن يدفع قسطاً سنوياً، قد يعود للمستفيد من التأمين أضعافاً مضاعفة، إن حدثت

الوفاة، وقد يضيع على المؤمِّن ماله، فلا يرجع بشيء، وهذا هو الغرر الذي نهى عنه النبي ﷺ فيما يرويه أبو هريرة –رضي الله عنه - أنه قال: (نهى رسول الله ﷺ عن بيع الحصاة وعن بيع الغرر)[42]*

وحقيقة الغرر أن يبذل المرء ثمناً وهو لا يدري أيحصل على المثمن أم لا.

ب. الميسر؛ حيث إن المؤمِّن يدفع القسط السنوي، لا على سبيل التبرع، بل على رجاء أن ينال ما هو أكثر منه، وهذا هو الميسر بعينه.

ج. الربا؛ إذ التأمين على الحياة حقيقته مبادلة مال بمال أكثر منه من عين جنسه.

ومن أجل هذه المفاسد أفتى العلماء ببطلان عقد التأمين على الحياة، وحرمة الإقدام عليه، لإحاطة البطلان به من كل جانب، وعدم جواز الإعانة عليه**، والعمل في شركاته**، ولو كمندوب لجلب المشتركين**، ولا يجوز كذلك قبول وثيقة التأمين على الحياة، ولو كانت هدية من شركة التأمين، لما في قبولها من إقرار للمنكر، وترك إنكاره، والرضا به، والعزم على الانتفاع بمال محرم؛ لأن أخطار الحياة لا تواجه بما حرم الله، بل بطاعته وتقواه، قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجاً وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لا يَحْتَسِب﴾ [الطلاق :2-3] ، وقال جلّ وعلا: ﴿ وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافاً خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلاً سَدِيداً﴾[النساء:9]

ومع هذا أفتى بعض أهل العلم بجواز أخذ مبلغ التأمين لمن لم يكن طرفاً في العقد، كما لو أمّنت شركة على سيارة تملكها، إن أحدثت أضراراً للغير، باعتبار أن الشركة ملزمة بالتعويض الشرعي، أي الدية[41]، وكذلك الأمر لو كان هذا التأمين إجبارياً، لا خيار فيه، فإنه يجوز للضرورة؛ لأن التأمين يحرم حين يسعى المرء إليه، أما حين يكون إجبارياً فلا بأس به، امتثالاً لولي الأمر، وللمسلم هنا التصرف في مال التأمين كما يتصرف في كل مال حرام يقع تحت يديه.

ومع هذا نرى أن التأمين على الحياة محرم شرعاً بصوره كافة، ولو كان تعاونياً، لما ينطوي عليه من مفاسد، لا يختلف معها كونه تجارياً أو تعاونياً، وهو محرم ولو لم يكن المستفيد من مبلغ التأمين طرفاً في عقده، فحاله هنا حال من انتفع بالمال وهو يعلم أنه مسروق أو مغصوب، فأخذه له حرام ولو لم يكن هو من استولى عليه، إذ لا يباح له التعامل فيه وفي مبلغ التأمين إلا في حال الضرورة فقط.

3 . التأمين الإجباري***

وصورته أن يدفع صاحب السيارة قسطاً سنوياً أو دفعات شهرية لشركة تأمين، على أن تتولى هذه الشركة تعويض الغير، إن أُصيبوا هم وسياراتهم . بحسب الأحوال . من جرّاء حادث يتحمل المسؤولية عنه قائد السيارة

---

*أخرجه ابن ماجه في كتاب التجارات، باب النهي عن بيع الحصاة وعن بيع الغرر، حديث رقم 2194

* دار الافتاء الأردنية: الفتوى رقم 463 بتاريخ 2101/1/25م

** بصدد أحكام التأمين الإجباري الشرعية أنظر الروابط التالية:

http://www.saaid.net/arabic/ar63.htm
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=25022
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=1106
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=7899
http://islamweb.net/pls/iweb/fatwa.showSingleFatwa?FatwaId=3304
http://63.175.194.25/index.php?ln=ara&ds=qa&lv=browse&QR=5392&dgn=3
http://63.175.194.25/index.php?ln=ara&ds=qa&lv=browse&QR=21559&dgn=3

المؤمَّنة، وهو على صورتين: إما اختياري، وهذا هو النادر، وإما إجباري، وهو ما عليه قوانين أغلب الدول، وهو كذلك قد يكون شاملاً لكل الأضرار، سواء أكان إجبارياً أم اختيارياً، وقد يقتصر على أضرار بعينها، تُحدَّد في وثيقة التأمين.

وقد ذهب البعض تبريراً لإباحة هذا النوع من التأمين إلى اعتباره ليس تأميناً، بل نوعاً من الضرائب والرسوم التي تفرضها الدولة للحصول على السيارة أو لإجازة قيادتها، ولكن الحقيقة غير ذلك؛ لأن الضرائب الأصل فيها أن تصرف إيراداتها في المصالح العامة والخدمات التي تعود على الأمة بالنفع، أما إيرادات التأمين فتعود كلها إلى شركات لا غاية لها إلاَّ الربح.

إن المشكلة في هذا الصنف من التأمين تكمن في مصير الأموال التي يتم تحصيلها من حاملي وثائق التأمين؛ إذ بعد تعويض الحوادث التي وقعت، وبعد خصم تكاليف الإدارة والتشغيل، وهذه مبالغ قليلة إزاء ما يدفعه المستأمنون، فإلى من تنتقل ملكية هذه الأموال بعد انتهاء المدة الزمنية المؤمَّن عليها؟

الأمر لا يخرج عن أحد احتمالين:

الأول: أن تكون الشركة خاصة، أي ليست مملوكة للمؤمَّن لهم، بل هي شركة تحترف التأمين، فالمتبقي من تلك الأموال عندئذٍ بنهاية فترة التأمين يعود لملكية هذه الشركة، وعلى المؤمَّن لهم دفع أقساط جديدة، إن رغبوا في استمرار تأمين سياراتهم، دون أن يكون لهم الحق في المطالبة بما سبق لهم دفعه.
الثاني: أن تكون الشركة عامة، وهي بهذا يمكن اعتبارها مكتب تحصيل يورد مبالغَ إلى خزينة الدولة، ولكن لأن هذه الشركة تسير على نفس سياسة شركة التأمين الخاصة، فإن ملكية الأموال المتبقية في نهاية مدة التأمين تعود إليها، وليس إلى المساهمين في التأمين، والذين عليهم تجديد عقودهم بأقساط جديدة، إن رغبوا في استمرار التأمين على سياراتهم.

والظاهر من هذا أن الأموال المتبقية في نهاية مدة التأمين تعود ملكيتها لغير دافعيها، دون أن يقوم من نالها بأي عمل لصالح المؤمَّن لهم، أو يبذل أي جهد نظير تقاضيه تلك الأموال، أليس هذا من باب أكل أموال الناس بالباطل دون رضاهم، مع أنه ـ كما يقول ﷺ ـ: (لا يحل مال امرئ مسلم إلاَّ بطيب نفسه)[43]، ألا يعتبر القانون المجيز لهذه التصرفات موصلاً لأكل أموال الناس بالباطل، وداخلاً تحت حكم قوله تعالى: ﴿وَلا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقاً مِنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[البقرة :188]، ألا يعتبر هذا التأمين نوعاً من الميسر المحرَّم بقوله تعالى: ﴿يَسْأَلونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا﴾[البقرة :219]

جمهور أهل الفقه المعاصر يرون أن هذا التأمين ـ بل عقد التأمين التجاري بعمومه وكل أنواعه ـ هو عقد فاسد شرعاً، لتضمنه ثلاثة أسباب من أسباب فساد العقود شرعاً، وهي الربا والغرر الفاحش والشروط الفاسدة، وإن كان بعضهم يرى إباحة التأمين من الحوادث مؤقتاً للحاجة إليه، إلى أن ينشأ تأمين إسلامي، وهم تقريباً مجمعون على أن هذا التأمين، إن كان إجبارياً اشترطته الدولة للموافقة على ترخيص السيارة، فإن إثم ما فيه من شبهات يرتفع، طالما أن الدولة فرضته بقانون، ويتعذر على الشخص الحصول على ترخيص السيارة بدونه، أما ما يزيد على

ذلك . أي التأمين الاختياري . فعلى المسلم التنزّه عنه، بعداً بنفسه عن الشبهات، مع وجوب اتخاذ الحذر عند القيادة، واتباع ما تفرضه القوانين من قواعد المرور ووسائل الأمان من الحوادث، كما لو تعاون مع غيره من السائقين، لإقامة تأمين تعاوني، كما اعتاد ذلك سائقو سيارات الأجرة في بعض البلدان.

والراجح في هذا كله أن هذا النوع من التأمين لا يجوز شرعاً، لأنه تأمين على صاحب السيارة أو قائدها عن الحوادث ضد الغير، وهذا نوع من التأمين التجاري البحث، الذي سبق ترجيح حرمته شرعاً؛ لأنه مبني على الجهالة والغرر والقمار وأكل أموال الناس بالباطل، وهذا إذا كان التأمين اختيارياً، أما إذا كان إلزامياً فيجوز بناءً على قاعدة (الضرورات تبيح المحظورات)، وعلى الشخص، إذا أُجبر على التأمين، ألاَّ يأخذ أكثر مما دفع، فيما إذا عوضته شركة التأمين عمّا حصل له من ضرر، استناداً لقاعدة (الضرورات تُقدَّر بقدرها)، وبهذا فالحرمة تكون متحققة، إن دخل الإنسان في هذا التأمين مختاراً طامعاً فيما فيه من الفوائد، أما إذا أُكرِه عليه، واضطرَّ إليه، فإنه إنما يفعله لا طمعاً في الاستثمار، وإنما طمعاً في الحصول على مصلحته الخاصة التي لا يمكنه الاستغناء عنها، وهنا لا بأس في أن يقدم على هذا التأمين، ولكن لا يستغل ذلك في الوصول إلى الكسب الحرام[44]، فالإنسان إذا أُرغم على هذا التأمين لا حرج عليه في الدفع، ولكن إذا حصل له حادث فلا يأخذ من الشركة إلاَّ مقدار ما دفع لها؛ إذ بهذا يكون قد خرج من التبعة، لأنه ظُلِم بهذا العقد، فكان له أخذ قدر مظلمته، وهو هنا يأخذها باختيار ورضا ممن ظلمه.

والواجب على الإنسان التوكل على الله تعالى، فإن حصل له شيء من قدر الله، فعليه بالصبر والقيام بالتكاليف والغرامات التي تترتب عليه من ماله، لا من مال شركة التأمين؛ لأن هذا الصنف من التأمين يعتوره . بالإضافة إلى علل التأمين التجاري السابق ذكرها . أنه يختص بعلة أخرى داعية للقول بحرمته، وهي أنه يبعث على التساهل، وعلى التهور في القيادة، وما قد يترتب على ذلك من إضرار بالناس وبممتلكاتهم، وهذا بخلاف ما إذا علم سائق السيارة أنه هو من سيتحمل جبر الضرر، لأنه المسؤول وحده عما يحدثه من أضرار بالغير وبممتلكاتهم، وهذا يدفعه لأن يكون أكثر تحرّزاً وتحوّطاً أثناء قيادته لسيارته[44]؛ لأن بعض السائقين متى أمَّنَ على سيارته فإنه لا يبالي بما سيحصل للغير، فيتهور في قيادته، ويعرض نفسه وغيره للخطر، فيسبب حوادثَ، وقد يقتل أنفساً مؤمنة، ويتلف أموالاً محترمة، غير عابئ بما يفعل، لأنه متأكد أن الشركة سوف تتحمل وزر ما يفعله هو[41]

خاتمة

نأتي وقد فرغنا من بحثنا هذا إلى بيان أهم نتائجه، والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

- التأمين من حيث المبدأ كوسيلة لجبر الأضرار وتحمّل المخاطر المتوقع حدوثها نشأ منذ القدم، أما التأمين كعقد معاوضة بين طرفين فقد نشأ في بلاد الغرب حديثاً.
- يمكن أن نجد بذوراً لأحكام التأمين في الكتابات الفقهية القديمة؛ إذ ورد ذلك عن الفقيه المالكي أشهب وعن الفقيه الحنفي ابن عابدين.
- التأمين بحسب الأصل نوعان: تأمين تجاري وتأمين تعاوني.
- الراجح في التأمين التجاري أنه محرّم، لانطوائه على الغرر والمقامرة والربا وغير ذلك من المفاسد.
- التأمين التعاوني نوعان: بسيط ومركّب، فالتأمين البسيط لا خلاف بين العلماء على شرعيته، أما التأمين

التعاوني المركّب فجمهور العلماء أجمع على جوازه، ولكن القلة منهم يرون عدم إباحته شرعاً، وما نراه راجحاً عدم إعطاء حكم عام لهذا النوع من التأمين، لتميّز صوره التطبيقية بخصائص تتوافر في بعضها دون بعضها الآخر؛ ولذا الأولى إعطاء حكم لكل عقد بصورة منفردة.

- ليكون التأمين التعاوني المركّب مشروعاً لابدّ من تضمنه جملة من المبادئ تميزه عن التأمين التجاري، لعل أهمها أن يكون عقد تبرع، خالٍ من الربا، وأن يندمج فيه المؤمِّنون والمستأمنون، وأن يهدف إلى التعاون لا الربح، وتكون أقساطه على قدر التكاليف، فتكون عرضةً للزيادة أو النقص بحسب تغيّرها، ويعود فائضها إلى المستأمنين، وأن تكون شركة التأمين وكيلة عن المستأمنين، وليست مالكة لأموال التأمين.

المراجع

1.الطاهر أحمد الزاوي: مختار القاموس، ط1، الدار العربية للكتاب، ليبيا . تونس،1980م.

2. أحمد بن فارس بن زكريا: المقاييس في اللغة، تحقيق شهاب الدين أبو عمرو، ط1 ، دار الفكر، بيروت،1994م.

3. محمد بن يعقوب الفيروآبادي: القاموس المحيط، تحقيق مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، ، مؤسسة الرسالة، بيروت،1987م.

4. جمال الدين بن منظور: لسان العرب، ط3، دار صادر ودار الفكر، بيروت،1994م.

5. أحمد بن حنبل: المسند، ط2، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، بيروت،1978م.

6. محمد بن عيسى الترمذي: سنن الترمذي بشرح الإمام ابن العربي، ط1، المطبعة المصرية بالأزهر، القاهرة،1931م.

7. شوكت عليان: التأمين في الشريعة والقانون، ط2، دار الرشيد ، الرياض،1981م.

8. عبد السلام السليماني: الاجتهاد في الفقه الإسلامي . ضوابطه ومستقبله، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1996م.

9. محمد علي عمران: شرح عقدي البيع والتأمين، دار النهضة العربية، القاهرة.

10. محمد رواس قلعة جي: مباحث في الاقتصاد الإسلامي من أصوله الفقهية، ط1، دار النفائس، بيروت،1993م.

11. وهبة الزحيلي: المعاملات المالية المعاصرة، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت،2002م.

12. محيي الدين بن شرف النووي: المجموع شرح المهذب، تحقيق محمد نجيب المطيعي، مكتبة الإرشاد، مصر.

13. محمد عبد اللطيف الفرفور: عقود التأمين وإعادة التأمين في الفقه الإسلامي، مجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي، الدورة الثانية، 1407هـ.

14. أحمد سالم ملحم: التأمين الإسلامي، ط1، دار الإعلام، عمان،2002م.

15. محمد عثمان شبير: المعاملات المالية المعاصرة في الفقه الإسلامي، ط1، دار النفائس، الأردن،1996م.

16. محمد شوقي الفنجري: الإسلام والتأمين، ط3، دار ثقيف، الرياض،1988م.

17. سامي السويلم: وقفات في قضية التأمين، مركز البحث والتطوير بشركة الراجحي المصرفية للاستثمار،1423هـ.

18. سليمان بن ثنيان: التأمين وأحكامه، ط1، دار العواصم المتحدة ، بيروت،1993م.

19. رفيق المصري: الخطر والتأمين، ط1، دار القلم، دمشق،2001م.

20. محمد بلتاجي: عقود التأمين من وجهة الفقه الإسلامي، ط1، مكتبة البلد الأمين، القاهرة،2000م.

21. عبد الله المنيع: التأمين بين الحلال والحرام، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض،2002م.

22. محمد الشنقيطي: دراسة شرعية لأهم العقود المالية المستحدثة، ط2، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة ،2001م.

23. عبد الله ناصح علوان: حكم التأمين في الإسلام، دار السلام، مصر،1416هـ.

24. علي السالوس: فقه البيع والاستيثاق والتطبيق المعاصر، ط1، دار الثقافة، الدوحة،2003م.

25. مسفر بن علي القحطاني: منهج استنباط أحكام النوازل الفقهية المعاصرة، ط1، دار الأندلس الخضراء، جدة،2003م.

26. حسين شحاتة: تطهير الأرزاق في ضوء الشريعة الإسلامية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

27. مالك بن أنس: المدونة الكبرى، رواية سحنون بن سعيد التنوخي عن الإمام عبد الرحمن العتقي، دار

صادر، بيروت.

28. محمد أمين بن عمر (ابن عابدين): رد المحتار على الدر المختار، تحقيق عادل عبد الموجود، ط1، ، دار الكتب العلمية، بيروت، 1994م.

29. محمد بن أحمد السمرقندي: تحفة الفقهاء، ط2 ، دار الكتب العلمية، بيروت،1993م.

30. مسلم بن الحجاج القشيري: صحيح مسلم، تحقيق محمد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

31. سليمان بن الأشعث: سنن أبي داود، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط1، 1952م.

32. سعد العبار: ضمان عيوب المبيع في ضوء مقاصد الشريعة، ط1، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي،1999م.

33. شمس الدين السرخسي (أحمد بن أبي سهل): المبسوط، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت،1993م.

34. محمد بن عبد الواحد السيواسي (ابن الهمام): شرح فتح القدير، دار الفكر، بيروت.

35. مصطفى أحمد الزرقا: نظام التأمين حقيقته- والرأي الشرعي فيه، ط1، ، مؤسسة الرسالة، بيروت،1984م.

36. عبدالله بن زايد آل محمود: التأمين وإعادة التأمين، مجلة مجمع البحوث الإسلامية التابع لرابطة العالم الإسلامي، الدورة الثانية.

37. عمر المترك: الربا والمعاملات المصرفية في نظر الشريعة الإسلامية، اعتنى بإخراجه بكر أبو زيد، ط2 ، 1417هـ، دار العاصمة، الرياض.

38. محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي: صحيح البخاري، ضبطه ورقمه وذكر تكرار مواضعه وشرح ألفاظه وجمله وشرح أحاديثه: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دمشق- بيروت، دار اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1414هـ-1993م.

39. محمد بن حماد الحماد: عقود التأمين حقيقتها وحكمها، ط1، مكتبة الدار، المدينة المنورة،1989م.

40. عبد الله بن الشيخ المحفوظ بن بيه: صناعة الفتوى وفقه الأقليات، مراجعة رشيد قياظ وجمال القديم، مركز الدراسات والأبحاث واحياء التراث بالرابطة المحمدية للعلماء، الرباط، سلسلة دراسات وأبحاث (8)، ط1، 2012م.

41. عبدالله بن عبدالرحمن الجبريين: الفتوى رقم 5156 http://www.ibn-jebreen.com

42. محمد بن يزيد القزويني: سنن ابن ماجه، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، المكتبة العلمية، بيروت.

43. محمد بن علي الشوكاني: نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار، ط1، دار الحديث،1993م.

44. المنتقى من فتاوى الشيخ صالح بن فوزان الفوزان: ج4، ص253، الفتوى رقم 285، والفتوى رقم 7296 http://www.up.noor-alyaqeen.com/uploads/www.noor-alyaqeen.com13938765561.pdf

أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي و بقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى

The effect of using the Web Quest strategy across the web In the collection of knowledge development and the survival of the impact of learning and direction So on a sample of students at the University of Umm Al-Qura

* د. عماد محمد عبد العزيز سمره

* Dr. Emad Mohammed Abdel Aziz Samra

ملخص

استهدف البحث الحالي: دراسة أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى.استخدم البحث أدوات عدة تمثلت في:اختبار تحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمقرر تقنية المعلومات لطلاب المستوى الأول (بالفرقة الأولى) – قسم علم المعلومات –كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى، مقياس اتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست)، وتقدير صدقها، وحساب ثباتها.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) كمتغير يؤثر على تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمقرر تقنية المعلومات لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، مقارنة بالطريقة التقليدية.
- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) كمتغير يؤثر على تنمية الاتجاه نحو استخدامها في التدريس لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، مقارنة بالطريقة التقليدية.
- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) كمتغير لا يؤثر في بقاء أثر التعلم وكذلك الاتجاه لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى.

Abstract

Targeted current research: the study of the effect of using the Web Quest strategy across the web in the collection of knowledge development and survival of learning effect and the trend towards it among a sample of students from Umm Al Qura University.

Use the search tools several represented in: achievement test information knowledge associated with the decision of the Information Technology for students of the first level (first year) – Department of Information Science – Faculty of Social Sciences, University of Umm Al Qura, a measure towards the direction of Web Quest to use via the Web, and estimate the sincerity, and the expense of stability.

The research found the following results

- Web Quest variable strategy affects the cognitive aspects associated with the collection of information technology among a sample of students from the University of the decision of the Umm al-Qura, compared to the traditional way.
- Web Quest variable strategy affects the development of the trend toward use in teaching among a sample of students from the University of Umm Al-Qura, compared to the traditional way.
- Web Quest variable strategy does not affect the survival of the impact of learning, as well as the trend among a sample of students from Umm Al Qura University.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في المجال التربوي بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم .]

* علم المعلومات –كلية العلوم الاجتماعية–جامعة أم القرى – السعودية

* Assistant Information Science - Faculty of Social Sciences Umm Al Qura Universit

مقدمة

تشهد نظم التعليم حالياً الكثير من التطورات السريعة والمتلاحقة نتيجة التقدم الهائل والملحوظ في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، الأمر الذي أدى إلى كسر الحواجز بين دول العالم، كما تشهد هذه النظم طفرة كبيرة في توظيف التكنولوجيا بالتعليم ودمجها به، وقد تأثرت كل عناصر العملية التعليمية بهذه التكنولوجيا، وتغير دور كل من المعلم والمتعلم في هذه النظم؛ فتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، فهو يصمم بيئة التعلم، ويحدد مستويات طلابه، ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية، ويتابع تقدمهم حتى تتحقق النتائج المطلوبة.

كما تغير دور المتعلم، فلم يعد متلقيًا سلبيًا، بل أصبح نشطًا إيجابيًا، وأصبح التعلم متمركزاً حول المتعلم، وذلك بالاهتمام بالطرق والأساليب التي يتبعها المتعلم في الوصول للمعرفة؛ ليصبح المتعلم في ضوء ذلك منتجاً للمعرفة لا متلقياً لها، وقد أظهرت الأبحاث أن استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة يلعب دوراً مهما وبارزاً في عمليتي التعليم والتعلم؛ ومن ثم يجب أن يكون الطلاب على علم بهذه التكنولوجيا وأن يكون لديهم القدرة على استخدامها بشكل مناسب.

ويعد التعليم الإلكتروني أحد أهم استثمارات تكنولوجيا التعليم التي أفادت من معطيات تكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا الاتصالات في العملية التعليمية المعاصرة ولقد أصبح هذا النوع من التعليم سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية؛ وبخاصة في التعليم الجامعي، وتتجلى أهمية التعليم الإلكتروني في تنشيط عمليات التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم الحالية التي بدأت تستفيد من تكنولوجيا التعليم والمعلومات في معظم مجالاتها، باستخدام بعض المستحدثات مثل الكومبيوتر، وتطبيقات الإنترنت، والاتصال الهاتفي، والتي أثرت بدورها على المؤسسات التعليمية ونظم عملها وفتراتها الزمنية وموادها الدراسية، ولقد تزامن ظهور التعليم الإلكتروني مع ظهور الكمبيوتر، وتكنولوجيا المعلومات التي تعتمد على الشبكات العالمية والتي أسهمت في تطوير عملية التعلم وعناصرها الأساسية من متعلم ومعلم، ومادة دراسية. (Seok,2006)[1]

فجودة التعليم الإلكتروني ونجاحه تتأثر بدرجة كبيرة بالممارسات التدريسية التي يتم تطبيقها من خلالها، وليس بنوعية الأدوات والوسائل التكنولوجية المستخدمة من خلالها؛ لذا فيجب أن تهتم استراتيجيات التعليم بكيفية توظيف التعلم الإلكتروني في المواقف التعليمية؛ مما يلقي مسئولية تصميم وتطوير أنظمة التعلم الإلكتروني على التربويين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وليس المتخصصين في مجال تكنولوجيا الحاسبات، والتطور الحقيقي للممارسات التعليمية في نظام التعلم الإلكتروني يجب أن يتم في إطار توظيف استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني من خلال تلك الممارسات، والتي تظهر بوضوح في استخدام الكمبيوتر في الأنشطة التفاعلية؛ مما يسهم في زيادة فهم المتعلمين للمادة التعليمية.(الغريب زاهر، 2009)[2]

فاستخدام استراتيجيات التعليم الحديثة ومصادر التعلم المعتمدة على توظيف التعلم الإلكتروني في المواقف التعليمية يمكن أن يسهم في معالجة الكثير من المشكلات داخل قاعات المحاضرات، لا سيما أن جيل اليوم من الطلاب أكثر ميلاً لاستخدام التقنيات الحديثة في شتى المجالات بما فيها المجال التعليمي، خاصة إذا وظفت التقنيات الحديثة كالحاسوب والإنترنت بشكل يخدم العملية التعليمية، فهما من أهم التقنيات حديثة الاستخدام؛ مما جعل الطالب شغوفاً بأن يتقن تعلمهما إشباعاً لرغباته ومسايرة لأقرانه، ولكي نوجه تلك القدرات إلى مسارها السليم ونوظفها في رفع مستوى الطالب الأكاديمي فلابد من توظيف تلك التقنيات من

خلال الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الالكترونية الحديثة التي تركز على إيجابية المتعلم ومساعدته في البحث والتقصي والتوصل إلى المعرفة بنفسه، في ظل تعدد وتنوع مصادر المعرفة.

وأصبحت العملية التعليمية تعتمد على ركيزتين رئيستين: هما المعرفة العلمية (المعلومات)، وطريقة الوصول إلى تلك المعرفة، وفي ظل هاتين الركيزتين يتم توفير المناخ المناسب لعمليات التعليم والتعلم والاستخدام الأمثل لهذه المصادر؛ مما أحدث معه تغيراً في دور المعلم من خلال تطور تكنولوجيا المعلومات المشتملة على الحاسبات وبرمجياتها، وما يتصل بها من شبكة الإنترنت وخدماتها الرقمية؛ الأمر الذي جعل زيادة قدرات الطلاب على استيعاب التكنولوجيا والتمكن من مهارات التعامل معها ضرورة معرفية لا غنى عنها. (مبارك، 2012)[3]

ومن أكثر النشاطات التي تتعلق بشبكة الإنترنت هو عملية البحث عن المعلومات لأهداف علمية، أو بحثية، أو تعليمية، ومشكلة معظم محركات البحث أنها لا تراعي طبيعة الشخص القائم بعملية البحث، وإمكاناته وقدراته العقلية، ومدى إدراكه للاطلاع على جميع مواقع البحث بدون تحفظ، إضافة إلى ذلك فإن عملية البحث كثيراً ما تتشعب بالباحث في موضوعات بعيدة كل البعد عن محور البحث؛ ويؤدي كل ذلك به إلى التشتت في الحصول على المعلومة المطلوبة، فضلاً عن كثرة عدد صفحات الويب التي تتزايد باضطراد، وإن هذا النشاط غالباً ما يأخذ وقتاً أكثر من اللازم؛ مما يؤدي إلى هدر الموارد، والاستخدام العشوائي للكمبيوتر، والاستغلال غير العقلاني أو غير المقنن لزمن الإبحار على الشبكة. وانطلاقاً من ذلك جاءت الحاجة إلى تطوير نماذج تعليمية محددة تتوخى الدقة والاستخدام الأمثل للإنترنت في عملية إيجاد المعلومة. (Corina,et:al,2012)[4]

ومن الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وجعل المتعلم أكثر نشاطًا وإيجابية في الحصول على المعلومة من خلال نشاطاته وتفاعله: استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ فهي واحدة من التوجهات الحديثة لتحقيق التعلم الفاعل والنشط في العملية التعليمية، وبشكل خاص على مستوى الجامعة، كما إنهاتنسجم مع الدور الحديث للمعلم بكونه مرشداً وموجهاً للعملية التعليمية لا ناقلاً للمعرفة ومصدرها.

وقد اكتسبت الرحلات المعرفية عبر الويب كاستراتيجية تعليمية موجهة في التعلم من خلال شبكة الإنترنت اهتماماً كبيراً من المربين وتم دمج هذه الاستراتيجية على نطاق واسع في المناهج بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي، وهي يمكن أن تكون وسيلة فعالة لتنظيم موارد الإنترنت ومساعدة المتعلمين على اكتساب معرفة جديدة من خلال بيئة التعلم الموجهة.

وتتفق الرحلات المعرفية عبر الويب كاستراتيجية تعليمية مع الأسس والمبادئ التي يقوم عليها المدخل البنائي في التصميم التعليمي؛ فمن خصائص هذا المدخل أنه يتمركز حول المتعلم، ويؤكد على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه، ورفض التلقي السلبي لها، والتأكيد على المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التعلم وربط معارفه الجديدة بخبراته ومعارفه السابقة، والتأكيد على العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية المتعلم، وجعله واعياً بدوره ومسئوليته الفردية، وأن تكون مهام التعلم واقعية وذات معنى، وبذلك تُعَدُّ استراتيجية الرحلات المعرفية إحدى استراتيجيات التعلم التي تتوافر فيها أسس الفكر البنائي ومبادئه، من حيث أنها تستهدف تدريب المتعلم وتشجيعه على بناء المعرفة وإنتاجها بنفسه بدلاً من نقلها إليه، كما أن تنفيذ الطالب لخطوات الاستراتيجية يمكنه من اكتشاف معارف واكتساب خبرات جديدة ؛ فتنتظم هذه الخبرات في الإطار المفاهيمي الموجود لديه

بالفعل ، لتؤدي إلي إبداع تراكيب معرفية جديدة تساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مر بها، وكلما مر المتعلم بخبرات جديدة حدث تعديل للمنظومة المعرفية الموجودة لديه.(طلبة،2009)[5]

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية العديد من المتغيرات ومن هذه الدراسات دراسة (.(Perkins, R& Mckninght, M.L. 2005)[6] والتي توصلت الى أن استخدام الرحلات المعرفية لدى المعلمين أثار قلقهم بشكل أكبر من أقرانهم، في حين توصلت دراسة (Halat, 2008)[7] إلي فاعلية الرحلات المعرفية في التأثير الإيجابي للاتجاهات لدى المعلمين.

كما توصلت دراسة برونتون (Brunton, 2005)[8] أن طلاب الصف الثامن حققوا نتائج أفضل في مادة العلوم نتيجة لدمج التكنولوجيا باستخدام الرحلات المعرفية، إضافة الى أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية تكونت لديهم المواقف الإيجابية نحو مادة العلوم.

وأظهرت نتائج دراسة (Michelle, O., & Eula, M. 2005)[9] تفوق الطلاب الذين درسوا الرياضيات من خلال استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

كذلك كشفت نتائج دراسة (جاد الله، 2006)[10] فروقًا ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح الطلاب الذين تعلموا باستراتيجية الرحلات المعرفية، وأن الطلاب تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو دراسة الكيمياء، وأوصت الدراسة بضرورة وجود دورات تدريبية لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في برامج الجامعات، كذلك توصلت نتائج دراسة (Ikpeze, C., & Boyd, F. 2007)[11] ، أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية كان لها تأثير إيجابي في تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

وأظهرت دراسة (الحيلة، ونوفل 2008)[12] وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التي تعلمت من خلال استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تطوير التفكير النقدي، وتنمية التحصيل.

كما توصلت دراسة (جمعة، وأحمد، 2012)[13] إلي أن الرحلات المعرفية لها أثر ايجابي في تدريس مادة الكيمياء على تحصيل الطلاب، كما توصلت دراسة (ماهر صبري، ليلى الجهني، 2013)[14] إلي فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات العلم الاساسية، بينما اختلفت نتائج تلك الدراسات مع دراسة (Strickand & Nazzal.2005)[15] والتي توصلت إلى أن طريقة التدريس التقليدية لتدريس الدراسات الاجتماعية أكثر فاعلية من الرحلات المعرفية.

من خلال العرض السابق لمجموعة من الدراسات والبحوث السابقة يلاحظ أن الرحلات المعرفية عبر الويب تعد أداة تعليمية تستند إلى البنائية الاجتماعية، وأنها أداة تعليمية تصلح للعديد من المقررات ويستفيد منها الطلاب بشكل جيد، وأن هناك اتفاق بين هذه الدراسات على أنها تعمل على تنمية التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم من خلالها، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحديده من خلال إجرائها.

مشكلة البحث

إن شيوع استراتيجيات التعليم التي تعتمد على التلقين من جانب المعلم، وعلى الحفظ والاستذكار من جانب المتعلم، دون غيرها من الأساليب التعليمية – خاصة إذا اتبعت هذه الأساليب في الجامعات – يعمل على الحد من اكتساب الطالب المهارات الفنية اللازمة لحصوله على المعلومة، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي الذي ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي لديه.

لذا فإن إعادة النظر في استراتيجيات التعليم التقليدية والبحث عن الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تعتمد على تقنيات المعلومات والتي تثير الدافعية والفهم والاستقصاء في التعلم، أمر في غاية الأهمية، ويُعدُّ البحث عبر الإنترنت من النشاطات التي يمكن توظيفها لتخدم العملية التعليمية، إلا أن البحث من خلال المحركات الخاصة مثل (جوجل ، وياهو، وغيرها من محركات البحث) قد يُظهر عددًا كبيرًا من النتائج مما يُشتت الباحث في الحصول على المعلومة المطلوبة ويستغرق وقتًا أكثر من اللازم، وتزداد المشكلة عندما يبحث الأطفال أو المراهقون عن المعلومات في الإنترنت، فالنتائج لا تُراعي طبيعة الشخص القائم بعملية البحث،وإمكاناته وقدراته العقلية.

لذلك ظهر مفهوم الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) كاستراتيجية لتوفير الاستخدام الأمثل للإنترنت في عملية إيجاد المعلومة.

الأمر الذي جعل تطوير تعليم جميع المواد الدراسية وتعلمها مطلبًا ملحًا؛ حيث أشارت بعض، الأدبيات والدراسات إلى أن كل فرد قابل للتعلم، وكل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن، وكل متمكن قابل للإبداع؛ إذا توافرت له استراتيجيات التعليم المناسبة. (عبد السلام، 2013)[16] ، ومما يدعم إجراء الدراسة الحالية ما قام به(Yousif A. Alshumaimeri, Meshail M. Almasri, 2012)[17]؛ حيث أجرى دراسة على عينة من الطلاب السعوديين بهدف قياس أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية القراءة والفهم والأداء المتعلق باللغة الأجنبية، وتوصلت الدراسة إلى أن الرحلات المعرفية يمكن أن تحسن من أداء القراءة والفهم لدى الطلاب.

ويعد التحصيل بمختلف أشكاله هدفاً مهماً من أهداف التربية والتعليم ؛ فهو المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس مدى تقدم الطلاب في الدراسة، ونقلهم من مستوى لآخر، وكذلك توزيعهم في تخصصات التعلم المختلفة أو قبولهم في الجامعات.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن ضعف مستوى التحصيل وسلبية الاتجاهات لدى الطلاب يرجع إلى استخدام الطرق المعتمدة على المعلم والتي يكون فيها دور المتعلم سلبياً قاصراً على تلقي المعلومات وحفظها؛ مما ولد لديهم اتجاهات سلبية نحو دراسة تلك المقررات.

تحديد مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في العبارة التقريرية التالية: استخدام الطريقة التقليدية في تعليم مقرر تقنية المعلومات قد يؤثر سلبًا على التحصيل المعرفي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وعلى تكوين الاتجاه عندهم؛ مما يتطلب البحث عن استراتيجيات تعليمية جديدة تقوم على دمج التقنيات الحديثة في عملية

التعلم، وتعمل على جعل الطالب نشطًا في عملية البحث عن المعلومات واستخدامها وتوليد معلومات جديدة؛ كالرحلات المعرفية عبر الويب.

ومن ثم يسعى البحث الحالي الي الاجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى؟

ويتفرع منه التساؤلات الآتية:

1. ما أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى؟

2. ما أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في بقاء أثر التعلم لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى؟

3. ما أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاتجاه نحو استخدامها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تعرف أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية التحصيل المعرفي.
2. تعرف أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية الاتجاه نحو استخدامها في التعليم.
3. تعرف أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في بقاء أثر التعلم.

أهمية البحث

يتوقع أن يسهم البحث فيما يأتي:

- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم سوف يؤدي إلي استخدام الويب بشكل أفضل في العملية التعليمية؛ مما يحقق أكبر استفادة من الإمكانات المتاحة للويب.
- مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في التعليم واستجابة للنداءات التربوية لتجريب استراتيجيات حديثة تؤدي إلى جعل المتعلم أكثر إيجابية في عملية التعلم.
- تدريب الطلاب على الاستفادة من المعلومات علي شبكة الإنترنت وليس مجرد البحث عنها.
- تقديم مقياس للاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية يمكن للمعلمين تطبيقه واستخدامه.
- حاجة برامج التعليم لأنماط تعليمية تشجع على التعلم الذاتي وتوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وخاصة شبكة الإنترنت، ومواكبة العصر الذي نعيشه.

منهج البحث

يستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي في بيان أثر المتغير المستقل التجريبي (الرحلة المعرفية عبر الويب) على المتغيرات التابعة التي تتمثل في: التحصيل المعرفي، بقاء أثر التعلم، واتجاهات الطلاب نحو استخدام الرحلات المعرفية.

عينة البحث

تتمثل عينة البحث في اختيار مجموعة قوامها (40) طالبًا من طلاب المستوى الأول بقسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية– جامعة أم القرى، ممن يدرسون مقرر تقنية المعلومات، يتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة عددها (20) طالبًا، والأخرى تجريبية عددها (20) طالبًا.

متغيرات البحث: اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: يشتمل البحث الحالي على متغير مستقل واحد هو :(الرحلة المعرفية عبر الويب)
المتغيرات التابعة: يشتمل البحث علي ثلاثة متغيرات تابعة هي:
(التحصيل المعرفي، بقاء أثر التعلم، واتجاهات الطلاب نحو استخدام الرحلات المعرفية).

التصميم التجريبي للبحث

في ضوء طبيعة البحث ومتغيراته وقع اختيار الباحث على التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم القبلي /البعدي باستخدام مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، كما يوضحه الجدول(1) .

جدول 1: التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	المجموعات	المعالجات التجريبية	التطبيق البعدي
الاختبار التحصيلي. مقياس الاتجاه.	تجريبية	التعلم باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية	الاختبار التحصيلي الفوري. الاختبار التحصيلي المرجأ. مقياس الاتجاه الفوري مقياس الاتجاه المرجأ
الاختبار التحصيلي. مقياس الاتجاه.	ضابطة	التدريس باستخدام الطريقة التقليدية	الاختبار التحصيلي الفوري. الاختبار التحصيلي المرجأ.

فروض البحث

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي تدرس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) وطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والتي تدرس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) وطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية على مقياس الاتجاه لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

3. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

4. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي على مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

5. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: البعدي، والبعدي المرجأ للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المرجأ.

6. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: البعدي، والبعدي المرجأ على مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي المرجأ.

حدود البحث

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يأتي:

- استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية كأحد استراتيجيات التعلم عبر الويب.
- عينة من طلاب المستوى الأول (بالفرقة الأولي) – قسم علم المعلومات – كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى.
- اقتصر محتوى البحث الحالي على المعلومات المعرفية المتضمنة بمقرر تقنية المعلومات المقرر على طلاب قسم علم المعلومات.
- قياس التحصيل المعرفي، بقاء أثر التعلم، والاتجاه نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية.

أدوات البحث

يعتمد هذا البحث على الأدوات الآتية :

- اختبار تحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمقرر تقنية المعلومات لطلاب المستوى الأول (بالفرقة الأولى) – قسم علم المعلومات – كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى.
- مقياس اتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست).

ملخص خطوات البحث

تتمثل خطوات البحث فيما يلي:

1. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، والمرتبطة بمتغيراته.

2. تحديد المحتوى المناسب لتقديم متغيرات البحث وهو مقرر تقنية المعلومات لطلاب المستوى الأول بالفرقة الأولى بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

3. إعداد الاختبار التحصيلي الخاص بالمحتوى وعرضة على مجموعة من المحكمين بهدف قياس صدقه وثباته ثم إعداده في صورته النهائية.

4. تحديد المهمات التعليمية المطلوب من الطلاب انجازها خلال الرحلة المعرفية.

5. تجهيز مجموعة منتقاه من الصفحات والمواقع الالكترونية والتي تمثل مصادر المعلومات التي تساعد الطلاب على استيقاء المعلومات التي تساعدهم خلال ابحارهم في رحلتهم المعرفية.

6. تصميم وانتاج مادة المعالجة التجريبية والتي تتمثل في بناء الرحلة المعرفية عبر الانترنت في ضوء خطوات نموذج (ADDIE) والذي يمر بالمراحل التالية:

أ. مرحلة التحليل.

ب. مرحلة التصميم.

ج. مرحلة التطوير.

د. مرحلة التنفيذ.

هـ. مرحلة التقويم.

7. تقسيم الطلاب (أفراد عينة البحث)، وتوزيعهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية وفق التصميم التجريبي للبحث.

8. تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليًا.

9. تطبيق مادة المعالجة التجريبية (الرحلة المعرفية) على عينة البحث.

10. تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا.

11. معالجة النتائج إحصائيًا وتفسيرها.

12. إصدار مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث

الرحلات المعرفية عبر الويب(Web Quest): يُقصد بها طريقة تعليمية تقوم على الاستقصاء والبحث عن المعلومات من خلال عملية بحث مقننه في شبكة الإنترنت؛ بهدف تحقيق التعلم ذي المعنى، وتنمية القدرات العقلية المختلفة لدى المتعلم ، والتركيز على استخدام المتعلم للمعلومات بدلاً من التركيز على البحث عنها.

وتعرف الرحلات المعرفية عبر الويب إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: استراتيجية لتعليم محتوى مقرر تقنية المعلومات لطلاب المستوى الأول بالفرقة الأولى بكلية العلوم الاجتماعية تسمح لهم بالبحث والتقصي من خلال مصادر معده مسبقًا على شبكة الانترنت من قبل المعلم، بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.

بقاء أثر التعلم يقصد به: مدى احتفاظ الطلاب (عينة البحث) للمعلومات المعرفية المتضمنة بمقرر تقنيات التعليم بعد أربعة أسابيع من الانتهاء من تعلمهم المقرر، ويقاس ذلك بواسطة الاختبار التحصيلي المرجأ.

الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية : مجموعة استجابات الطلاب (عينة البحث) بالقبول أو الرفض تجاه استخدام الرحلات المعرفية في عملية التعلم من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من تطبيق مقياس الاتجاه.

الإطار النظري للبحث

استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest)

إن استراتيجيات التعليم وأساليبه المستخدمة في التعلم تؤثر تأثيراً كبيراً في عملية استيعاب الطلاب وفهمهم لما يتعلمونه، وهذا ما أكدت عليه الاتجاهات التربوية الحديثة؛ فإذا كان التدريس قائما على نشاط المتعلم وإيجابيته، كان أكثر يسراً، وأصبح اكتساب المعارف وتطبيقها أكثر احتمالاً، وكان هذا دافعاً قوياً لهم لتقدمهم في دراسة المقررات الدراسية.

والرحلات المعرفية عبر الإنترنت (الويب كويست) كاستراتيجية تدريسية تعدُّ نموذجًا لدمج التكنولوجيا الحديثة مع العملية التعليمية، فهي تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المتعلم للحصول على المعرفة وإنتاج معارف جديدة، من خلال تعامله مع المصادر الأصلية للمعلومات لا المصادر الثانوية؛ إضافة إلى تشجيع العمل الجماعي مما يجعل المتعلم قادرًا على بناء معارفه انطلاقاً من تعامله مع أقرانه في بيئة العمل.

وتعود فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) إلى دودج "Dodge"[18] إذ عرفها على أنها "أنشطة تربوية ترتكز على البحث والتقصي، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب، والتقويم) لدى المتعلمين، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية المتوافرة على الويب والمنتقاة مسبقاً، والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة ... "الخ (الحيلة،2008)[12].

وترتكز الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على إعطاء المتعلم بعض المهمات التي تمكنه من استخدام الخيال، والتأمل في المعرفة التي يتعامل معها، بالإضافة إلى تعلم مهارات حياتية مثل حل المشكلات والاكتشاف، لذلك فإن الاستجابات عند التعامل مع المعرفة لا تكون محددة مسبقاً وإنما يكون هناك إبداع وتعلم جيد ومستمر، فهي طريقة جيدة لجعل المتعلم أكثر مشاركة وإيجابية بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معنى، تساعده على بناء معرفي جيد ومتجدد.

وقد عرف الرحلات المعرفية العديد من الباحثين، فعرفها فيلدروآلين (ALLen,K.2002)[19] بأنها "نشاط تعليمي قائم على الويب يدور حول مشكلة حقيقية من واقع اهتمامات المتعلم يقوم خلالها المتعلم بفحص وجهات نظر مختلفة من مصادر متعددة عبر الويب، واستخدام مهارات تفكير متنوعة بهدف الوصول إلى حلول أو آراء تفيد في حل المشكلة، وأن دور المعلم يكون في تخطيط بيئة التعلم القائم على الويب، وتنظيم مصادر المعلومات وتقديم الإرشادات والتوجيهات نحو حل المشكلة، ولذلك تعتمد استراتيجية الرحلات المعرفية على قدرة المعلم على تصميم الاستراتيجية والمهام المرتبطة بها وتحديد الأنشطة القائمة عليها". (طلبه، 2009)[5]

وعرفها جاكولين بأنها " أنشطة تربوية تعتمد على عمليات البحث في شبكة الويب بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وتنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين" (2007Jacqueline)[20].

كما عرفها إبراهيم الفار بأنها "نشاط قائم على الاستقصاء والبحث يتيح للطلاب استخدام المصادر والأدوات في بيئة الإنترنت لتحقيق التعلم ذي المعنى، وهي طريقة بسيطة ومنطقية للإبحار عبر شبكة الإنترنت لتعميق فهم الطلاب للموضوعات" (الفار، 2012،)[21]

المزايا التعليمية للرحلة المعرفية

توفر الرحلات المعرفية للمتعلمين والمتدربين مهمات تتيح استخدام مهارات تفكير عليا في تحصيل المعرفة مثل حل المشكلات والاكتشاف، كما إنها تحد من تحديد استجابات المتعلمين في تحصيل المعرفة والتي تعدُّ في التعليم التقليدي محددة مسبقًا، حيث إن الإبداع والتعلم الذاتي المبني على المعرفة الدائمة هو ناتج أساس للرحلة المعرفية، حيث يستلزم الأمر من المتعلمين استخدام التفكير الإبداعي وحل المشكلات للوصول إلى حلول إبداعية مناسبة للقضايا المطروحة.

كما أن الرحلة المعرفية وسيلة مميزة تعتمد على توظيف استراتيجيات التعليم الحديثة المبنية على استخدام التقنية بحيث يصبح المتعلم في مركز النشاط التعليمي؛ مما يجعل التعلم فعالاً ونشيطًا وأكثر دقة من التعليم التقليدي المعتمد على الحفظ والتذكر، ويمكن تلخيص أهم مزاياها في النقاط الآتية : (محمدالسيد،2011)[22]

1. تشجع على العمل الجماعي التعاوني وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلم وزملائه بالإضافة إلى العمل الفردي.
2. تعمل على توسيع آفاق المتعلم، وتمنحه فرصة استكشاف المعلومة لا حفظها واستظهارها؛ مما يجعله متعلمًا باحثًا.
3. زيادة الخبرة التعليمية للمتعلم؛ مما يساعده على بناء معارفه وخبراته في المقررات التعليمية بصفة خاصة وفي الحياة بصفة عامة.

4 . تعزز لديه مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وفي مقدمتها شبكة الإنترنت واستخدام برامج العروض وبرامج معالجة الصور والصوت، وبرامج النشر على الإنترنت مثل: برنامج الفرونت بيج (FrontPage)، وغيرها من برامج معالجة صفحات الويب، وهذا إثراء غني وفعال للمتعلمين من جهة، ولمصادر التعلم من جهة أخرى.

5. تنمي لدى المتعلم مهارات البحث المختلفة من جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وعرضها وتقويمها.
6. توفر للمتعلم المسار الآمن لاستخدام الإنترنت في التعليم، وذلك من خلال التوجه إلى المواقع التعليمية الموثوقة ذات الصلة بموضوع درسه وبحثه والمحددة مسبقًا.
7. تنهج أسلوبًا تربويًا بنائيًا متمحورًا حول نموذج المتعلم الرحال والمستكشف؛ فتمنح الطلبة فرصة الاستكشاف والبحث عن المعلومة.

8. تنمي مهارات التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة.
9. تعمل على تحقيق استراتيجية دمج التقنية في العملية التعليمية.
10. توفير الوقت والجهد بتوجيه الطلبة وتكثيف جهودهم باتجاه النشاط المحدد.
11. تراعي الرحلة المعرفية الفروق الفردية بين الطلبة.
12. تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.
13. تنمي مهارات المتعلم في تقويم عمله وتقويم عمل زملائه في مجموعته أو المجموعات الأخرى.
14. نمط تربوي يساعد على بناء معارف وخبرات المتعلمين في جميع المواد الدراسية.

وقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في العملية التعليمية وأثرها على تنمية جوانب التعلم المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة (Halat, Peker, 2011)[23]، والتي كان الغرض منها مقارنة تأثير استخدام التعليمات باستخدام أنشطة Web Quest مع تأثير تعليمات باستخدام أنشطة جداول البيانات على الدافع من قبل المعلمين العاملين في مدرسة ابتدائية لتدريس الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (70) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى وقوامها (30) معلماً يمثلون المجموعة التي استخدمت أنشطة WebQuests، والثانية قوامها(40) معلماً وأربعون يمثلون المجموعة التي استخدمت أنشطة جداول البيانات وذلك لمدة سبعة أسابيع لتعليم الرياضيات، استخدم الباحثون استبيان ليكرت من نوع يتكون من أربعة وثلاثين من التصريحات الإيجابية والسلبية واختبارات لمعرفة المواقف التحفيزية للمشاركين نحو استخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات، بعد جمع البيانات، استخدم الباحثون اختبارANCOVA،t.test لتحليل البيانات الكمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق كبير بين متوسطات درجات المجموعات على ما قبل الاختبار لصالح الذين استخدموا الجداول البيانية، إلا أن استخدام الرحلات المعرفية كان أكثر إيجابية وتأثيراً على الدافع لدى معلمي المدارس الابتدائية لاستخدامها في تدريس الرياضيات.

كما استهدفت دراسة (Zacharia, 2011)[24] الكشف عن تأثير طريقتين للتعلم إحداهما تعاونية عبر الإنترنت والتعلم التعاوني التقليدي، على تعلم الطلاب والممارسات/ الإجراءات لمقرر العلوم باستخدام الرحلات المعرفية (Web Quest)؛ وكذلك تحديد المشاكل المحتملة التي تواجه الطلاب في استخدام الرحلات المعرفية (Web Quest) وتقديم الاقتراحات لتطوير أدوات التعلم القائم على شبكة الإنترنت وتمكين الطلاب من التغلب على هذه المشاكل، تكونت عينة الدراسة من 38 طالباً من طلاب الصف السابع الذين يدرسون مقرر العلوم مع معلمين لديهم خبرة سابقة في استخدام الطريقة التعاونية التقليدية، درس جميع المشاركين حول البيئة، والهندسة المعمارية والطاقة والعزل من خلال استخدام الرحلات المعرفية (Web) Quest، جمعت البيانات من خلال الاختبارات النظرية المعنية، إضافة إلى البيانات التي تم التقاطها من خلال شاشة الفيديو والمقابلات، كشفت النتائج عدم وجود فروق بين الطريقتين في التدريس، من حيث تعزيز الطلاب لفهم المفاهيم المتعلقة بالبيئة والطاقة.

كذلك استهدفت دراسة (Almasri,2012)[17] قياس أثر استخدام Web Quest على الطلاب السعوديين الذكور الذين يدرسون مقرر اللغة الإنجليزية لتنمية القراءة والفهم والأداء باستخدام WebQuests، تعرض الطلاب خلال الدراسة للعديد من المصادر على الإنترنت وتتطلب منهم جمع معلومات حول موضوع محدد،

تلقت المجموعة التجريبية التدريس بالإضافة إلى Web Quest، وتلقت المجموعة الضابطة التدريس التقليدي فقط، استخدم الباحث اختبارًا لكلا الفريقين من أجل تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة حدثت في المجموعة التجريبية في نتائج اختبار الأداء والفهم بالمقارنة مع ما قبل الاختبار ترجع إلى أن استخدام Web Quest يمكن أن تحسن من أداء القراءة والفهم لدى الطلاب، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن WebQuests لديها إمكانات للاستخدام في تشجيع القراءة والفهم لكل من المدرسين والطلاب، ومع ذلك فهي تحتاج إلى تدريب من أجل استخدام WebQuests بطريقة أكثر فعالية.

كما استهدفت دراسة (مندور عبد السلام، 2013)[25] التعرف على أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبرالويب (Web Quest) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، وقد تطلب البحث لتحقيق هدفه تحديد قائمة لكل من المفاهيم الأساسية ومهارات التعلم الذاتي، وبناء عدد من الدروس في ضوء استراتيجيات الرحلات المعرفية عبرالويب(قصيرة المدى – طويلة المدى)، وبناء اختبارفي الاستيعاب المفاهيمي ومقياس مهارات التعلم الذاتي، ومقياس أساليب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من(114) طالباً اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بعنيزة للعام الدراسي1431– 1432، توصلت الدراسة إلى فاعلية الرحلات المعرفية (قصيرة وطويلة المدى) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأن أساليب التعلم ذات الفاعلية كانت على الترتيب (البصري– السمعي– الحركي)، وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة وجود تفاعلات بين المعالجات وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

أيضاً استهدفت دراسة (صبري، والجهني، 2013)[14] التعرف على فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) في تعلم العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تمثلت في:

- دليل المعلمة المصاغ وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- اختبار مهارات عمليات العلم لكاثلين سميث وباول ويليفر.

وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة ، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (40) طالبة من مدرسة الملك عبد العزيز النموذجية، والأخرى ضابطة وعددها (40) طالبة من مدرسة الأبرار النموذجية بالمدينة المنورة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارعمليات العلم الكلي ومستوياته الفرعية (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ،القياس، الاتصال، استخدام العلاقات المكانية والزمانية) لصالح المجموعة التجريبية، كما أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ذات فاعلية في تنمية مهارات عمليات العلم ككل.

مكونات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)

من خلال الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات التي تناولت استراتيجية الرحلات المعرفية كدراسة (Dodge,2001, p7-9)[26]، (أسماء المهر،3013)[27] ، (الطويلعي ،1433)[28]، (طلبة ،2009) [5] (جمعة، بارام ، 2012)[13]، (صبري، الجهني ،2013)[14]، (هويدا السيد، (2011)[29]، (بيومي، عبد السميع2008)[30] وجد الباحث أن الرحلات المعرفية تتكون من مجموعة من العناصر أو المكونات هي:

1. المقدمة Introduction

تعد هذه الخطوة من أهم الخطوات لتقديم الدرس والتمهيد له بطريقة شائقة وجذابة لإثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وحب الاستطلاع المعرفي حيث يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره والتركيز على أهدافه من أجل وضع الطالب في تطور مسبق حول ما سيتعلمه، وتحديد المصادر التي يجب أن يوفرها المعلم حتى يتمكن الطلاب من إنهاء مهامهم العلمية، وفي هذه المرحلة يزود الطالب بالإطار الأساس للمشروع قيد البحث وربط معرفته السابقة بالويب كويست الحالي حتى تصبح المقدمة خبرة تعلم ممتعة وناجحة لإنجاز العمل ومهيِّئة لقنوات الاستقبال المعرفي لديه.

2. المهمة Task

وهي الجزء الأهم والرئيس من الويب كويست وتشمل المهام الأساسية والفرعية المنظمة والمعدة إعدادا جيدا، وهذه المهام يجب أن تكون مثيرة للاهتمام ومرتبطة بمواقف الحياة الواقعية، وفيها يكتشف المتعلم الموضوع المحدد ودوره في النشاط، وينبغي أن يكون وصف المهمة قصيرًا ومختصرًا، وتعد المعرفة السابقة ضرورية لإكمال المهمة العلمية .

3. العملية Process

هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات والمراحل التي يجب على المتعلم إنجازها أثناء النشاط، ويجب أن تتم تجزئة العمليات المركبة إلى مجموعة من الخطوات المحددة والواضحة، ويمكن أن يعمل المعلمون مع بعضهم البعض لمقارنة الأفكار التي توصلوا إليها، وهذا من شأنه أن ينمي مهارات العمل التعاوني لدى الطلاب، وكذلك يجب على المتعلمين أن يعملوا بشكل فردي حتى يصلوا إلى مرحلة تقودهم للعمل بشكل جماعي لحل مشكلة ما.

4. المصادر Resources

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتحديد المواقع الافتراضية التي يتوافر فيها الدقة العلمية والتي تثير اهتمام المتعلمين وانتباههم، وهذه المواقع يجب أن تكون منتقاة بعناية مسبقاً، وأن تكون مرتبطة بالأهداف والأسئلة التي سيجيب عليها الطلاب في نهاية الرحلة، ويمكن أن تشتمل هذه المصادر على : المواقع الإلكترونية – الموسوعات العلمية – الدوريات والمجلات– المقالات، ولابد أن تشتمل المصادر على عناوين لروابط المواقع المختارة مسبقا، والتي تغطي حاجات المتعلم المعرفية، ويعد استخدام مواقع شبكة الإنترنت صورة مهمة من الويب كويست؛ وعليه فإن على المعلم أن يختار روابط المواقع بعناية معتمداً في ذلك على مستوى الصف الدراسي للطالب وخبراته، وأن يزود المتعلم بوصف مختصر عن المواقع التي سوف يذهب إليها؛ وهذا يسمح للطلاب بعمل أحكام سريعة عن المصادر.

5. التقويم Evaluation

تعد هذه المرحلة مكوناً مهماً من مكونات الويب كويست، والقاعدة الأساسية هنا أن يستطيع الطلاب تقويم أنفسهم ويقارنوا ما تعلموه وأنجزوه، أو أن يقوم المعلم بتقويم أعمال طلابه في المراحل السابقة، وجدير بالذكر أن أدوات التقويم التقليدية لا تناسب تقويم النتائج عند استخدام الرحلة المعرفية عبرالويب؛ إذ يعد التقويم معيارا لقياس المهارات التي سيتقنها الطلبة من خلال الأنشطة المختلفة، ويقع على عاتق المعلم ابتكار طرق جديدة للتقويم وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها لتقويم هذه الرحلات بشكل واضح، وإخبار الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم المعرفية.

6. الخاتمة Conclusion

في هذه المرحلة يجب أن توضع مجموعة من التوصيات حول الويب كويست، وعن عمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها، وتذكير الطلبة بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالمهمة، وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخري.

7. صفحة المعلم:Teacher Page

وهي صفحة يتم إدراجها بالرحلة التعليمية في نهايتها، وذلك بهدف أن يفيد منها معلمون آخرون،وفيها يوضح المعلم خطة السير في الرحلة المعرفية، والنتائج المتوقعة بعد الانتهاء من تنفيذ الرحلة المعرفية.

ويمكن أن تعتبر صفحة المعلم دليلاً إرشادياً للمعلمين الآخرين نحو توظيف الرحلات المعرفية في صفوف ومدارس أخرى أو مباحث أخرى، أو حتى لتصميم رحلات معرفية أخرى للمعلم نفسه.

أنواع الرحلات المعرفية: صنف دودج استيراتيجية الرحلات المعرفية الي مستويين هما:

1. الرحلات المعرفية قصيرة المدى

تتراوح مدتها ما بين حصة واحدة إلى أربع حصص، وغالباً ما يكون الهدف التربوي منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات، فهمها واسترجاعها. وعادةً ما يستعمل هذا النوع من الرحلات المعرفية مع المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث. وقد يستعمل أيضا كمرحلة أولية للتحضير للويب كويست طويلة المدى.

2. الرحلات المعرفية طويلة المدى

على العكس من الرحلات المعرفية قصيرة المدى، فإن عمر الرحلات المعرفية طويلة المدى يتراوح بين أسبوع وشهر كامل، وهي تتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم ... إلخ ، يقدم حصاد الرحلات المعرفية طويلة المدى في شكل عروض شفوية أو في شكل بحث، أو ورقة عمل، والتحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض مثل باوربوينت، أوبرامج معالجة الصور، لغة الترميز .(Summerville,2000)[31]

وسوف يهتم البحث الحالي بتعرف أثر الرحلات المعرفية طويلة المدى على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم والاتجاهات.

دور المعلم في تصميم الرحلات المعرفية

من الضروري التأكيد على أن استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية لا يحل محل دور المعلم، بل يجعل المعلم مرشداً وموجهاً لعملية التعلم؛ وعلى العكس من ذلك، فإن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم يسلط الضوء على أهمية المعلم في إنشاء المهام ذات الصلة باحتياجات الطلاب، بما يجعله ميسراً لعملية التعلم، وفي ظل استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم ومن هذه الأدوار:

1. الإبحار على الشبكة بشكل مكثف لجرد المواقع التي يراها ملائمة ومهمة لتنفيذ المهام المطلوبة من المتعلم.

2. تصنيف هذه المواقع حسب طبيعتها وعلاقتها بالمادة والمنهج.

3. تقويم الجودة التربوية لهذه المواقع بشكل جماعي بعد تحديد معايير دقيقة للتقويم. (البحرية، 2009)[32].

4. أن يدرك خصائص كل مصدر يقدمه للمتعلمين ، وأن يتأكد من صلاحيته وقيمته المضافة.

5. أن يراعي عند تصميم مهام الرحلة المعرفية مخاطبة مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.

6. أن يضع خطة محكمة لعملية التقييم النهائي للرحلة المعرفية للتأكد من مدى اكتساب الطلاب للمعارف المتضمنة بالرحلة المعرفية.

فالرحلات المعرفية وسيلة تعليمية جديدة تهدف إلي تقديم نظام تعليمي جديد للطلاب عن طريق الاستفادة من دمج شبكة الويب في العملية التعليمية؛ إضافة إلى إمكانية استخدام الرحلات المعرفية في جميع المراحل وكافة المواد الدراسية.

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية علي تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة (الحيلة، نوفل، 2008)[12] استهدفت هذه الدراسة استقصاء أثر استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) طويلة المدى وقصيرة المدى في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وتألفت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة، موزعين على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست طويلة المدى،والمجموعة التجريبية الثانية تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، والمجموعة الثالثة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من فترة التطبيق، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مساق تعليم التفكير كقياس بعدي، واستخدم تحليل التباين المصاحب لاختبار فرضيتي الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تنمية التفكير الناقد أولاً ثم لصالح طلبة قصيرة المدى ثانياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (طويلة المدى) في تنمية التحصيل الدراسي أولاً ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية (قصيرة المدى) مقارنة بأداء طلبة المجموعة التقليدية.

كما استهدفت دراسة (المهر، 2011)[27] قياس فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم، استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمقرر التصميم التعليمي، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة طنطا ، وعددهم (35) طالباً وطالبة ، وذلك بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010م، وتم تقسيم طلاب العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (20) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة بلغ عددها (15) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلي فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل المعرفي لدى عينة الدراسة.

كما استهدفت دراسة (سعيد،2011)[29] التعرف على أثر اختلاف البحث المستخدم في Web Quest على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها، استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًّا لقياس الجانب المعرفي المتعلق بالموضوع الدراسي الخاص بالبحث، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس اتجاه نحو استخدام Web Quest، تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة عين شمس، توصلت الدراسة إلى فاعلية Web Quest في تنمية كل من(التحصيل المعرفي، الدافعية) للإنجاز الدراسي والاتجاه، بغض النظر عن اختلاف طريقة البحث المستخدمة.

كذلك استهدفت دراسة (الوسيمي، 2013)[33] قياس أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، استخدم الباحث أوراق نشاط الطلاب لبيان المهام والأنشطة التي يقومون بها وفقاً للرحلات المعرفية، كما استخدم دليلاً للمعلم، تكونت عينة الدراسة من طلاب مدرسة الظاهر الثانوية للبنين، وبلغ عددها (40) طالباً تم اختيارهم من فصلين مختلفين بالمدرسة وتم تقسيمهم إلي مجموعتين : الأولي تجريبية عددها (20) طالباً من فصل (5/1)، والثانية ضابطة عددها (20) طالباً من فصل (3/1)، وتم ضبط العمر الزمني لطلاب المجموعتين بحيث يتراوح بين (15–16) سنة، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم.

يتضح مما سبق أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب كاستراتيجية تعليمية؛ لما لها من أثر إيجابي في تسهيل عملية التعلم، فهي تساعد المتعلم على بناء المعرفة بنفسه، واكتشافه لمعارف جديدة، وتعمل على توفير الوقت والجهد.

علاقة الرحلات المعرفية بالتحصيل المعرفي

إن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، في التعليم لها العديد من المميزات أهمها الفرصة التي تمنحها للمتعلم في هذه الرحلة من خلال ما يقوم به من نشاطات الهدف منها بناء معارفه الشخصية بنفسه، كما أنه بإمكانه إعادة بناء معرفته من خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع أقرانه؛ لما لهذا التفاعل من أثر في تحقيق النمو العقلي والتخلص من التمركز حول الذات، وبناء الخبرة القائمة على النشاط.

كما أن فلسفة الرحلات المعرفية تقوم على افتراضات نظريتي بياجية والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة، ونظرا لأن الاستراتيجية هذه تعتمد دمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم بما يحقق الترابط والوظيفية بينهما من خلال استثارة اهتمام المتعلم بأسلوب مشوق وجذاب، وإشباع حاجاته وتنشيط دافعيته ورغبته في الاستزادة من المعرفة فهي تعكس فكرة التعليم المعاصر الذي يعتمد على أحدث تقنيات العصر في اعتماده كمصدر للمعرفة في مختلف المراحل الدراسية، فضلاً عن أن المعلومات المتوافرة فيها تتسم بالحداثة والجدة وكونها في التخصصات المختلفة.(جمعة، أحمد، 2012)[13]

فالنظرية البنائية تصف عملية التعلم بأنها عملية نشطة، قائمة على نشاط المتعلم بنفسه لمعالجة معلوماته، وتعديل بنيته المعرفية، وذلك من خلال الجهد العقلي الذي يبذله المتعلم حتى يكتشف المعرفة بنفسه، وهذا ما تقوم عليه استراتيجية الرحلات المعرفية وتؤكده من خلال المهام التي يتعرض لها الطالب، وكذلك إمداده بالعديد من المصادر الغنية بالمعلومات المعرفية التي تزيد من حصيلته المعرفية، وتجعله نشطاً في عملية التعلم، محاولاً اكتساب العديد من المعارف وتوليدها؛ مما يجعل استخدامها كاستراتيجية تدريسية له تأثير إيجابي في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب.

ثانياً: الاتجاه نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية

مع نمو الفرد تتكون لديه اتجاهات ومواقف معينة حيال الأفراد والجماعات والمؤسسات والأفكار والمذاهب المختلفة، وهذه الاتجاهات وتلك المواقف تحتل من الأهمية غايتها؛ فهي في كثير من الأحيان تتحكم في خط سير الإنسان وتعامله مع ما يحيط به، وهي– فضلاً عن هذا وذاك– يمكن أن تحفز الإنسان لعمل شيء معين أو تثبطه عن فعله، فمفهوم الاتجاه من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس، ومحور مهم من محاوره؛ حيث يحمل الأفراد بداخلهم عدداً كبيراً من الاتجاهات نحو العديد من الأشياء، ونحو غيرهم من الأفراد.

فالاتجاه "استعداد مكتسب وتهيؤ عقلي متعلم يؤثر في استجابة الفرد بالسلب أو الإيجاب نحو موضوع ما، كما يعدُّ الاتجاه استعدادًا مكتسبًا يكتسبه الفرد منذ الطفولة، ويتكفل هذا الاستعداد ليأخذ منزلة السمة من حيث ثباتها، وبصفة عامة، أن الاتجاه وجداني وأنه حالة من الاستعداد العقلي (معرفي)" متعلم ومكتسب وأنه يظهر في صورة سلوك". (عبد النبي، 2007)[34].

وتظهر أهمية الاتجاهات في أنها تساعد الفرد على اتخاذ قراراته، وممارسته للعديد من المهارات كالتعاون والتنافس؛ حيث يمكن تغيير اتجاهات الأفراد عن طريق التعلم والتوجيه والمناقشة والحوار وإن متطلبات العصر في شتى ميادين الحياة تدعو الأفراد إلى اكتساب اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتكنولوجيا كأساس

البناء وحضارة القرن القادم، كما أن هذه القرارات التي يصدرها الأفراد تتأثر تأثيراً كبيراً باتجاهات الأفراد (زيتون، 2004)[35].

مكونات الاتجاه

على الرغم من أن مفهوم الاتجاه مفهوم واسع إلا أن أصحاب نظريات الاتجاه قد قاموا بتحليل هذا المفهوم، كما أن بعض المفاهيم الفلسفية عن الطبيعة الإنسانية كان لها أثرها في تحليل هذا المفهوم، ومن خلال هذا التحليل تم التوصل إلى مكونات ثلاثة للاتجاه نوردها فيما يأتي: (سرايا، 2007)[36] .

1. المكون المعرفي

ويدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي على وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بمواقفه من موضوع الاتجاه، ويتضمن هذا المكون: المعلومات، الحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن هذا الموضوع، وفي هذا المكون يدرك الفرد مثيرات البيئة، ويتصل بها ليتعرفها ويتكون لديه مجموعة من الخبرات والمعلومات التي تشكل الإطار المعرفي لهذه المثيرات، ويتكون الاتجاه لدى الفرد إذا استطاع أن يحصل على قدر من المعرفة والمعلومات عن موضوع الاتجاه.

2. المكون الوجداني

هو أسلوبٌ شعوريٌّ عام يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه، أو رفضه، فبعد أن يلم الفرد بمجموعة المعلومات والمعارف عن موضوع الاتجاه، تظهر لديه بعض الأحاسيس والمشاعر، التي تتجلى في مدى تأييد أو عدم تأييد الفرد لموقف معين، وتتوقف هذه المشاعر من حيث حدتها على درجة المعلومات وكميتها التي يكونها الفرد، ويعد هذا المكون من أهم المكونات الثلاثة المكونة للاتجاه.

3. المكون السلوكحي "الإرادي – النزوعي"

ويشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة، في أوضاع معينة، كما يشير إلى مدى التفاعل بين المكون المعرفي والمكون الوجداني؛ بحيث يصبح أكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكاً محدداً تجاه موضوع الاتجاه بحيث يُعبر سلوك الفرد وتصرفه عن مجموعة المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه، حيث يأتي سلوك الفرد ونزوعه تعبيراً عن رصد معرفته بشيء ما، وعاطفته المصاحبة لهذه المعرفة، ولذلك فإن الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الفرد حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه.

وتتباين مكونات الاتجاه من حيث قوتها واستقلاليتها ؛ فقد يملك فرد معين معلومات وفيرة عن موضوع ما "مكون معرفي" غير أنه لا يشعر حياله برغبة قوية "مكون عاطفي" تؤدي به إلى اتخاذ أي فعل حياله "مكون سلوكي" وعلى العكس فقد لا يملك الأفراد أي معلومات عن هذا الموضوع، ومع ذلك يتفانى في العمل من أجله، إذا كان يملك شعوراً تقبلياً قوياً نحوه.

أنواع الاتجاهات

تصنف الاتجاهات على عدة أسس كما يأتي: (زهران، 2000،)[16]

1. على أساس الموضوع:

- اتجاه عام: هو الاتجاه الذي يكون مجمعاً نحو موضوعات متعددة متقاربة وهو أكثر ثباتاً واستقراراً.
- اتجاه خاص: وهو الاتجاه الذي يكون محدداً نحو موضوع نوعي محدد، وهو أقل ثباتاً واستقراراً.

2. على أساس الأفراد:

- اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يوجد لدى الفرد، دون سائر الأفراد.
- اتجاه جماعي: وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة من الناس.

3. على أساس الوضوح:

- اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به، ويعبر عنه سلوكياً دون حرج أو خوف.
- اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر.

4. على أساس القوة:

- اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعال الذي يعبر عن العزم والتصميم، والاتجاه القوي أكثر ثباتاً واستمراراً ويصعب تغييره نسبياً.
- اتجاه ضعيف: وهو اتجاه يكمن وراء السلوك المزاجي المتردد، وهو اتجاه سهل التغيير والتعديل.

5. على أساس الهدف:

- اتجاه سالب: وهو الاتجاه الذي يُنحِّي الفرد بعيداً عن موضوع الاتجاه.
- اتجاه موجب: وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه.

وقد أكدت بعض الدراسات والبحوث فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية الاتجاهات ومن هذه الدراسات دراسة (Martonia & etal, 2006)[37] والتي استهدفت تعرف اتجاهات الطلاب نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في نواتج التعلم بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية، وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

أوضحت الدراسة عدم اعتياد الطلاب والمعلمين استخدام هذه الطريقة في التدريس، وعلى الرغم من تدعيم استراتيجية الرحلات المعرفية بالتقنيات الحديثة، وتطور إمكانات الطلاب في استخدام هذه التقنية، لم يؤثر ذلك في الفروق بين المجموعتين، ولكن أوضحت المجموعة التجريبية استمتاعها بالعمل بهذه الطريقة.

كذلك استهدفت دراسة (Halat, 2008)[38] تعرف أثر استخدام الرحلات المعرفية(الويب كويست)على تنمية الدافعية والاتجاهات لدى عينة من طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية في مادة الرياضيات، استخدم الباحث استبيان ليكرت للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو استخدام الرحلات المعرفية، تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، يرجع أثره إلى استخدام طريقة الويب كويست في التدريس.

كما استهدفت دراسة (بيومي، عبد السميع، 2008)[30] تعرف أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، استخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير، مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية الويب كويست، وتكونت عينة الدراسة من

بين طالبات كلية إعداد المعلمات بجدة – جامعة الملك عبد العزيز – بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عدد أفراد العينة(٧٦) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية و(٦٨) طالبة من كلية إعداد المعلمات بخميس مشيط –جامعة الملك خالد يمثلن المجموعة الضابطة، توصلت الدراسة إلى فعالية الويب كويست في تنمية أساليب التفكير، وكذلك فاعليتها في تنمية اتجاه الطالبات نحو استخدامها في التدريس.

أيضاً استهدفت دراسة (أبو مغنم، أبو درب، 2012)[39] قياس أثر استخدام رحلات التعلم الاستكشافية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو استخدامها في تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدم الباحثان اختبارًا تحصيليًّا معرفيًّا، ومقياس اتجاه نحو استخدام الرحلات الاستكشافية عبر الويب، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف السادس بمدرسة جهينة الغربية للتعليم الأساسي، بلغ عددها (76) اختيرت بطريقة مقصودة، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتوصل البحث إلى فاعلية رحلات التعلم الاستكشافية في تنمية التحصيل المعرفي، والاتجاه نحو استخدامها في التدريس.

الرحلات المعرفية عبر الويب وتنمية الاتجاهات

إن الاتجاه نحو شيء معين هو تعبير الفرد عن موقف معين، وشعوره تجاه موضوع ما يتمثل في السلوك الذي يتخذه الفرد تجاه هذا الموضوع، مع اتصاف هذا السلوك المتخذ بالاستمرارية والثبات، حتى يصبح هذا السلوك صفه ملازمة للفرد.

ويمكن أن تسهم الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاتجاه الموجب نحو التعلم من خلالها لدى الطلاب؛ فالرحلة المعرفية تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة للطلاب؛ فالطالب يقوم في الرحلة المعرفية بدور الرحالة المستكشف والباحث عن المعلومات، التي تساعده في إشباع حاجته المعرفية؛ ومن ثم تخلق لديه شعورًا بالاستمتاع بعملية التعلم، لما توفره هذه الرحلة من تهيئة الظروف المناسبة للقيام بهذا الدور.

كذلك تحديد المهام التي سيقوم بها الطالب في الرحلة المعرفية، وإتاحة الفرصة للطلاب للعمل في مجموعات في شكل تعاوني، يساعد على إحساس الطالب بمشاركته في موضوع التعلم؛ مما يكون لديه اتجاهاً موجباً نحو هذا النوع من التعلم.

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي في بيان أثر المتغير المستقل التجريبي (الرحلة المعرفية عبر الويب) على المتغيرات التابعة التي تتمثل في: التحصيل المعرفي، بقاء أثر التعلم، واتجاهات الطلاب نحو استخدام الرحلات المعرفية.

متغيرات البحث: اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: يشتمل البحث الحالي على متغير مستقل واحد هو :(الرحلة المعرفية عبر الويب)

المتغيرات التابعة: يشتمل البحث علي ثلاثة متغيرات تابعة هي:

(التحصيل المعرفي، بقاء أثر التعلم، واتجاهات الطلاب نحو استخدام الرحلات المعرفية).

التصميم التجريبي للبحث

في ضوء طبيعة البحث وقع اختيار الباحث على التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم القبلي /البعدي باستخدام مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، كما يوضحه جدول رقم (2).

جدول 2: التقيم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	المجموعات	المعالجات التجريبية	التطبيق البعدي
الاختبار التحصيلي. مقياس الاتجاه.	تجريبية	التدريس باستخدام استيراتيجية الرحلات المعرفية	الاختبار التحصيلي الفوري. الاختبار التحصيلي المرجأ. مقياس الاتجاه الفوري مقياس الاتجاه المرجأ
الاختبار التحصيلي. مقياس الاتجاه.	ضابطة	التدريس باستخدام الطريقة التقليدية	الاختبار التحصيلي الفوري. الاختبار التحصيلي المرجأ.

يستخدم هذا التصميم مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية حيث تطبق أدوات البحث قبليا على المجموعتين قبل التجربة، ثم تتعرض المجموعة التجريبية فقط للمتغير المستقل(الرحلة المعرفية عبر الويب)، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ثم تطبق أدوات البحث بعدياً على المجموعتين.

إجراءات البحث

تصميم الرحلة المعرفية عبر الويب

تمثلت مادة المعالجة التجريبية المستخدمة في الدراسة الحالية في تصميم رحلة معرفية عبر الويب لدراسة مقرر تقنية المعلومات لطلاب المستوى الأول بالفرقة الأولى بقسم علم المعلومات– كلية العلوم الاجتماعية– جامعة أم القرى، وقد استعان الباحث بنموذج التصميم العالمي (ADDIE) وفق مراحله المختلفة والتي تتمثل في (التحليل– التصميم– التطوير– التنفيذ – التقويم) ويمكن توضيح هذه المراحل فيما يلي:

1. **مرحلة التحليل:** تم تحليل محتوى مادة تقنية المعلومات المقررة على الطلاب لتحديد الأهداف التي ينبغي أن يحققها الطلاب بعد انتهائهم من الرحلة المعرفية، وكذلك الفترة الزمنية التي سيستغرقها الطلاب في دراسة المادة وفقاً للرحلة المعرفية والتي تستغرق (أربعة أسابيع).

- **خصائص المتعلمين:**

- بلغ عدد طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (40) طالباً موزعين على مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.
- المجموعة التجريبية تمتلك المهارات الأساسية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر، وكذلك مهارة استخدام شبكة الإنترنت.
- امتلاك مجموعة طلاب المجموعة التجريبية لأجهزة كمبيوتر خاصة بهم.

2. مرحلة التصميم

مرت هذه المرحلة بالخطوات التالية:

- في هذه المرحلة قام الباحث بتحديد الهدف العام من الرحلة المعرفية في تنمية التحصيل المعرفي، وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة طلاب جامعة أم القرى.
- تجميع للوسائط المختلفة التي سوف تستخدم في بناء الرحلة المعرفية وهذه المصادر متمثلة في (الصور الثابتة – الرسومات التعليمية – مقاطع الفيديو) من خلال مجموعة من المصادر المختلفة كالكتب والمجلات، ومواقع شبكة الإنترنت، وإجراء المعالجات اللازمة عليها حتى يمكن استخدامها في الرحلة المعرفية، ومن ثم تساعد في تحقيق الهدف العام من الرحلة، وتخدم المحتوى العلمي.
- كتابة سيناريو الرحلة المعرفية مراعياً فيه اشتماله على المكونات الخاصة بالرحلة المعرفية من صياغة المقدمة، وتحديد المهام التعليمية، وتحديد المصادر، والعمليات، وتحديد آلية التقويم.
- تحديد البرامج: تم تحديد مجموعة البرامج التي سوف يتم الاستعانة بها في إنتاج الرحلة المعرفية، والمتمثلة في (Adobe Photoshop cs5, Adobe flash, google account)

3. مرحلة التطوير: شملت هذه المرحلة تحويل محتوى الرحلة المعرفية والمتمثل في محتوى مقرر "تقنية المعلومات" إلى محتوى إلكتروني، وتم الاستعانة ببعض البرامج الداعمة كبرنامج macromedia flash لعمل الرسومات بالرحلة، وبرنامج Adobe Photoshop cs5 لتصميم ومعالجة الصورة الثابتة، وبرنامج Microsoft Word لتحرير النصوص، ثم وضع هذا المحتوى في أحد القوالب الجاهزة والمتاحة علي شبكة الإنترنت من خلال الخدمات التي يقدمها محرك البحث "Google"، ثم قام الباحث بعد ذلك بإتاحة الرحلة على شبكة الإنترنت ليقوم الطلاب بالإبحار فيها.

4. مرحلة التنفيذ: قام الباحث بعقد عدة لقاءات مع طلاب المجموعة التجريبية، وتم تدريبهم على كيفية استخدام الرحلة المعرفية والتعامل معها، وبعد التأكد من إتقان طلاب المجموعة التجريبية استخدام الرحلة، تم نشر الرحلة المعرفية موضوع البحث على شبكة الإنترنت لبدء التجربة الأساسية.

5. مرحلة التقويم:

للوقوف على مدى مناسبة الرحلة المعرفية من ناحية التصميم ومناسبتها لعينة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، حيث أبدوا مجموعة من الملاحظات أهمها:

- زيادة عدد المصادر المتاحة للطلاب على شبكة الانترنت والتي تتعلق بالمحتوى الموضوعي للرحلة.
- توضيح تفصيلي للمهام المطلوب من المتعلم القيام بها لتحقيق أهداف الرحلة المعرفية.

وعلى ضوء هذه الملاحظات والتوصيات تم عمل التعديلات اللازمة، لتصبح الرحلة في شكلها النهائي.

تقييم الطلاب خلال الرحلة المعرفية

تم تحديد مراحل التقييم على النحو الآتي:

- تقييم ذاتي: حيث يتعرض الطالب لاختبار ذاتي لتقييم تحصيله للجانب المعرفي من خلال إبحاره في الرحلة المعرفية.
- تقييم خارجي: من خلال الإجابة على الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث للوقوف على مدى تحصيل الطلاب للمعلومات المعرفية المتضمنة بالرحلة المعرفية، والتي تتعلق بالهدف من القيام بهذه الرحلة.

ثانياً: إعداد أدوات الدراسة

1. إعداد الاختبار التحصيلي:

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي، قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي من النوع الموضوعي وبنائه، وقد مر الاختبار التحصيلي في إعداده بالمراحل الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:** وقد هدف الاختبار التحصيلي للبحث الحالي إلى قياس تحصيل عينة من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى في الجانب المعرفي لمقرر تقنية المعلومات وفقاً لمستويات العلوم المعرفية.

- **وضع تعليمات الاختبار:**

روعي في التعليمات أن تكون:

- سهلة وواضحة ومباشرة وممثلة للمجال المستهدف قياسه.
- توضح ضرورة الإجابة على كل الأسئلة.
- تتضمن مثالاً مجاباً عنه لكل نوع من أنواع الاختبار.

وبالنسبة لاختبار الاختيار من متعدد روعي ما يأتي :

- صياغة الفكرة الرئيسة للسؤال في مقدمته.
- اتساق جميع الاختيارات والبدائل للعنصر الواحد.
- وضع جميع الإجابات محتملة؛ حتى لا يسهل تخمين الطالب للإجابة الصحيحة.
- مراعاة تقارب أطوال الاحتمالات المختلفة للإجابات.
- أن تشتمل أسئلة الاختبار على العديد من الصور الواضحة.
- ترك مسافات بين كل عنصر وما يليه.
- أن يبدأ العنصر وينتهي في الصفحة نفسها.

- **تحديد نوع الاختبار ومفرداته**

قام الباحث بالاطلاع على بعض المراجع [40،41] الخاصة بكيفية بناء الاختبارات وإعدادها، وبناءً عليه تم وضع اختبار من النوع الموضوعي يتكون من جزأين: الأول: صواب وخطأ، والثاني: اختيار من متعدد، وقد راعى الباحث الشروط اللازمة لكل نوع حتى يكون الاختبار بصورة جيدة.

– **إعداد الاختبار في صورته الأولية:** تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية للمحتوى الخاص بمقرر تقنية المعلومات، وقد راعى الباحث صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الأهداف الإجرائية، ووصل عدد بنود الاختبار في صورته الأولى إلى (60) مفردة (38) صوابًا وخطأ، (22) اختيارًا من متعدد.

– صدق الاختبار

يقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، وقد تم تقدير صدق الاختبار في البحث الحالي بطريقتين هما:

أ. الصدق الظاهري:

حيث تم عرض الاختبار (مطبوعًا) على مجموعة من المحكمين من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس وذلك للتأكد من:

– ارتباط مفردات الاختبار بأهداف المقرر.
– مناسبة مفردات الاختبار لأفراد عينة البحث.
– السلامة اللغوية لمفردات الاختبار.
– إضافة أي مفردات قد أغفلها الباحث مع أنها مطلوبة لهذا الاختبار.
– حذف أي مفردات غير مناسبة من وجهة نظرهم.

وقد أوصى السادة المحكمون بإجراء بعض التعديلات على الاختبار حتى يكون مناسبا للمحتوى ولأفراد عينة البحث، وقد تم إجراء التعديلات الموصى بها.

وقد وصل عدد البنود الاختبارية بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون إلى (50) بنداً، منها (30) صوابًا وخطأ، و(20) من نوع الاختيار من المتعدد.

ب. الصدق الداخلي:

ويعني تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، وتم التأكد منه عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها، وقد قام الباحث بالتأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع جدول للمواصفات وفق المقرر الدراسي وتوزيع الأهداف بمستوياتها (التذكر– الفهم – التطبيق).

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة من طلاب قسم علم المعلومات وقد بلغ عددها (10) طلاب وفي ضوء هذا التطبيق تم:

– حساب معامل ثبات الاختبار:

لحساب معامل الثبات تم اختيار عينة من طلاب قسم علم المعلومات؛ حيث تم تطبيق الاختبار عليهم، وقد تم الاعتماد في حساب ثبات الاختبار على طريقة التجزئة النصفية، حيث استخدم الباحث معادلة رولون" Rolun " المختصرة للتجزئة النصفية (السيد، 1979)[42]، وبلغت نسبة معامل ثبات الاختبار ككل (0.85) وهو معامل يشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، الأمر الذي يجعل الباحث يطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس، حيث يعني ذلك أن الاختبار يمكن أن يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها في الظروف نفسها.

- حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار:

تم حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل بند من بنود الاختبار التحصيلي، وذلك للتأكد من جودة مفردات الاختبار من حيث مستوى سهولتها أو صعوبتها (السيد، 1979)[42].

وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار الحالي ومفرداته بجزأيه ما بين (0.35 – 0.67) مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار التحصيلي على درجة مناسبة من حيث السهولة والصعوبة.

- حساب معامل التمييز للاختبار: يعبر معامل التمييز عن تمييز المفردة للطالب الممتاز والطالب الضعيف، ولتعيين معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي قام الباحث بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار (السيد، 1979)[42].

ومعامل التمييز المقبول لا يقل عن (0.30) وكلما ارتفع عن تلك القيمة كان أفضل، وتراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (0.32- 0.68)، وتعد بذلك معاملات تمييز مقبولة.

- **الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:** بعد أن أنهى الباحث خطوات إعداد الاختبار التحصيلي، وتأكد من صدقه وثباته، أصبح الاختبار مكونًا من (50) مفردة منها (30) مفردة من نوع الصواب والخطأ، و (20) مفردة من نوع الاختيار من المتعدد.

2- مقياس الاتجاه: تم إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) وفقاً للمراحل الآتية:

- **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف المقياس تحديد اتجاهات طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية- جامعة أم القرى بالقبول أو الرفض أو الحياد تجاه استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في عملية التعلم.
- **صياغة مفردات المقياس:** روعي عند صياغة مفردات المقياس التوازن بين المفردات الإيجابية والسلبية، مع مراعاة توزيعها بطريقة عشوائية، وأن تكون عبارات المقياس قصيرة محتوية على فكرة واحدة بسيطة وغير مركبة، وواضحة المعني.وقد تم صياغة عدد من العبارات لكل محور، وضعت أمام مقياس متدرج ثلاثي الأبعاد (أوافق بشدة- لا أوافق- محايد) بعض هذه العبارات سالبة وبعضها موجبة، وعلى الطالب قراءة العبارات والتعبير عن اتجاهه.

- **صدق المقياس** : قام الباحث بعرض المقياس بصورته النهائية على عدد من الخبراء في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وقد طلب من كل محكم تحديد وضوح كل فقرة (واضحة، غير واضحة) وملاءمتها للقياس بوجه عام، وللمجال الذي وردت فيه (ملائمة، غير ملائمة). وقد طلب من كل محكم كذلك، حذف أو إضافة فقرات أخرى إذا رأى أن ثمة فقرات لم ترد في المقياس، واعتبر الباحث حصول الفقرة على نسبة اتفق فيها أكثر من (85 %) صالحة لتكون ضمن فقرات المقياس، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلي الصيغة النهائية للمقياس المكون من (20) عبارة منها (11) عبارة موجبة، و(9) عبارات سالبة.
- **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة استخدام معادلة ألفا كرونباخ ووجد أنه يساوي(0.86) وهي قيمة مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وعليه يمكن الوثوق به في الدراسة الحالية.
- **زمن المقياس:** تم تحديد زمن المقياس ووجد أنه يساوي (25) دقيقة بما فيها قراءة التعليمات الخاصة بالمقياس.
- **الصورة النهائية للمقياس:** بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (20) مفردة وقد تم حساب الدرجة كالآتي:

أ. بالنسبة للعبارات الموجبة أوافق ثلاث درجات – غير موافق درجتان – محايد درجة واحدة.
ب. بالنسبة للعبارات السالبة أو افق درجة واحدة – غير موافق درجتان– محايد ثلاث درجات.
ج. وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس(20) درجة والعظمي(60) درجة.

3.التجربة الأساسية للبحث: تم إجراء التجربة الأساسية للبحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1434– 1435هـ، على عينة من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى، ممن يدرسون مقرر تقنية المعلومات، وقد مرت التجربة بالمراحل الآتية:

- **اختيار عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث من طلاب المستوى الأول بقسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية– جامعة أم القرى، الذين يدرسون مقرر تقنية المعلومات، وقد بلغ عدد العينة (40) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة بلغ عددها (20) طالباً، والأخرى تجريبية بلغ عددها (20) طالباً.
- **تطبيق أدوات البحث قبلياً:** تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي– مقياس الاتجاه) قبلياً للتأكد من تكافؤ وتجانس مجموعتي الدراسة، حيث قام الباحث بتحليل نتائج كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه؛ بهدف التعرف على مدى تجانس عينة الدراسة قبل إجراء التجربة الأساسية، وكانت النتائج كالآتي:
- **التأكد من تجانس مجموعات الدراسة:** للتأكد من تجانس مجموعتي الدراسة، تمت معالجة نتائج التطبيق القبلي إحصائياً باستخدام اختبار t.test لعينتين مستقلتين للفروق بين المجموعتين، ويوضح جدول (3) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

جدول 3 : الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي للتحصيل

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	20	16.4000	3.37795	0.741	غير دال
ضابطة	20	17.2500	3.86448		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.741) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) أو مستوى (0.01)؛ مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، بالنسبة للاختبار التحصيلي؛ مما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة؛ وبناءً عليه يمكن القول بأن أية فروق تظهر بعد إجراء التجربة تكون راجعة إلى تأثير المتغير المستقل، وليس إلى اختلافات موجودة مسبقاً بين المجموعتين. ويوضح جدول (4) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه.

جدول 4: الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي للاتجاه

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	20	27.4000	4.55839	1.484	غير دال
ضابطة	20	25.4500	3.70597		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (1.484) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) أو مستوى (0.01) مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، بالنسبة لمقياس الاتجاه؛ مما يؤكد أن مجموعتي الدراسة متكافئتان ومتجانستان بالنسبة للاتجاه نحو الدراسة باستخدام الرحلات المعرفية.

- **تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:**

تم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- تم عقد عدة لقاءات مع طلاب المجموعة التجريبية وذلك بهدف شرح وتوضيح كيفية الإبحار في الرحلة المعرفية موضع الدراسة، وإعلامهم بطبيعة المهام الموكلة إليهم، والأهداف المنوط بهم تحقيقها في نهاية الرحلة، وكذلك عرض مجموعة من المصادر العلمية التي سوف يستقون المعلومات من خلالها، وما هي آلية التقييم المتبعة في هذه الرحلة.
- تم طباعة ونسخ الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه وإعدادهما في صورتهما النهائية بعدد مساو لعدد طلاب مجموعتي الدراسة.
- درس طلاب المجموعة الضابطة المحتوى الخاص بمقرر تقنية المعلومات بالطريقة التقليدية بمعامل الكلية وحجراتها.

- بعد انتهاء مجموعتي الدراسة من دراسة المحتوى من خلال الرحلة المعرفية، والطريقة التقليدية، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه بعدياً لمعرفة أثر استخدام الرحلة المعرفية على التحصيل والاتجاه نحوها بالنسبة لطلاب مجموعتي الدراسة.
- بعد أربعة أسابيع من تطبيق أدوات الدراسة بعدياً قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه بعدياً على طلاب المجموعة التجريبية، لمعرفة أثر استخدام الرحلة المعرفية على بقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها.
- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**

بعد عرض إجراءات البحث والانتهاء من التجربة الأساسية ورصد درجات طلاب مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي(قبلي- بعدي)، الذي يقيس تحصيل الجانب المعرفي عند طلاب المجموعتين، وكذلك مقياس الاتجاه (قبلي – بعدي)، وذلك باستخدام اختبار t.test لعينتين مرتبطتين للفروق بين القياسين القبلي والبعدي والبعدي والمرجأ.

- اختبار صحة الفروض ومناقشتها وتفسيرها: فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضها.

التحقق من صحة الفرض الأول: وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للتحصيل والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول 5: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمجموعتي الدراسة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	20	39.2500	3.64005	4.502	0.05
ضابطة	20	33.9500	3.80808		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (4.502) وهي دالة عند مستوى (0.05) ومن ثم يكون الفرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في مجموعتي البحث بالنسبة للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهي المجموعة التجريبية، والذي بلغ (39.2500)؛ وبناءً عليه يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث، ونصه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي تدرس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) وطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى :

– طبيعة استراتيجية الرحلات المعرفية والتي تعتمد على التعلم المتمركز حول المتعلم، والتي كان لها دور فعال في تهيئة الطالب للتعلم الجيد، فهو محور العملية التعليمية من خلال قيامه بالعديد من المهام والأنشطة، والتي تساعده على اكتشاف المعلومات الجديدة والمطلوبة، وتوليد معارف جديدة مما يؤدي إلي ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم.

– تغيير الدور السلبي للمتعلم والذي تعتمد عليه الطريقة التقليدية، وجعله إيجابياً فاعلاً في الحصول على المعلومات من خلال تصفحه لمجموعة المصادر المتضمنة بالرحلة المعرفية، وتلخيصها، ومناقشتها مع زملائه، في محاولة للوصول إلى المعارف المطلوبة بطريقة صحيحة، مما يؤدي إلي زيادة الحصيلة المعرفية لديه.

– تنوع الأنشطة والمهام التي يقوم بتنفيذها الطالب في الرحلة المعرفية بما يتناسب ومستوى الطالب، والتباين بين الطلاب فيما بينهم من فروق فردية؛ بحيث يتعلم كل طالب وفقاً لخطوه الذاتي، واستعداداته، وذلك على عكس الطريقة التقليدية.

– تنوع طريقة عرض المعلومات المتضمنة بالرحلة من خلال (الصور، لقطات الفيديو، صفحات الويب) مما عمل على توضيح المعلومات المطلوبة لدى الطالب ورسخها في ذهنه وبالتالي أدى الي تنمية الجانب التحصيلي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

التحقق من صحة الفرض الثاني: وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي على مقياس الاتجاه والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

جدول 6 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه لمجموعتي الدراسة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	20	47.8000	5.89915	8.822	0.05
ضابطة	20	32.1500	5.30417		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (8.822) وهي دالة عند مستوى (0.05) ومن ثم يكون الفرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في مجموعتي البحث بالنسبة للتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه، لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهي المجموعة التجريبية، والذي بلغ (5.89915) ؛ وبناءً عليه يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي تدرس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) وطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة

التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) في التدريس لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلي

1. تغير طريقة معاملة المعلم مع الطلاب إيجابياً نظراً لتوافر وقته؛ فأصبح دوره في هذه الاستراتيجية – في أوقات كثيرة – موجهاً ومرشداً للطلاب مما جعل الطالب في مركز العملية التعليمية؛ ومن ثم تكون لديه اتجاه إيجابي لاستخدام الرحلات المعرفية في التدريس.

2. إجراءات التدريس وفق أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب أسهمت في اكتساب الطلاب للاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة من خلال شبكة الإنترنت، حيث إنها ترتكز على إيجابية المتعلم، ومن ثم زيادة تشجيع الطلاب أثناء المواقف التعليمية، وإقبالهم على تعلم المحتوى التعليمي المحدد، وتنفيذ الأنشطة بحماس وفاعلية، والتوصل إلى نتائج سليمة يثق فيها المتعلم.

التحقق من صحة الفرض الثالث: وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي، من أجل حساب قيمة "ت" لمعرفة دلالتها الإحصائية كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول 7 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية (ن=20)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	16.4000	3.37795	22.85000	4.88041	20.938	0.05
البعدي	39.2500	3.64005				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، الذي بلغ متوسطة (39.2500) في مقابل (16.4000) للتطبيق القبلي، وبلغت قيمة "ت" (20.938) وهي دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على أن الرحلة المعرفية حققت أثراً كبيراً في تحصيل الطلاب، وبناءً عليه يتم قبول الفرض الرابع من فروض البحث، والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح التطبيق البعدي".

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- تنسجم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب مع مبادئ نظرية التعلم البنائي والتي تركز على الطالب وتشجع العمل من خلال مجموعات مما يسمح بتشارك المعلومات بين الطلاب مما عمل

على إكساب الطلاب المعرفة بدلاً من تكرارها وحفظها، وبالتالي أدى الى زيادة الجانب التحصيلي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- أن الرحلات المعرفية عبر الويب ضمت مجموعة من المهمات التعليمية المتنوعة والتي أدت إلى إنتاج معارف جديدة لدى طلاب المجموعة التجريبية، وربطها بما لديهم من معارف سابقة وخبرات، كذلك التعاون بين الطلاب في بعض المهام الموكلة إليهم عبر الرحلة أسهم في الحد من اعتماد الطلاب على معلمهم، وزادت مسئولياتهم تجاه تعلمهم بأنفسهم وتفاعلهم؛ مما أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي.

- نشاط الطلاب وفاعليتهم في التوصل إلى المعارف بأنفسهم، وخروجهم من الشكل التقليدي للدروس اليومية التي كان يقتصر دورهم فيها على الاستماع والتلقي، أدى إلى جعل المادة الدراسية محببة إليهم، وجعلهم يثقون بأنفسهم وقدراتهم، ويستمتعون باكتشاف المعرفة؛ وهذا ما كان بمثابة تعزيز داخلي يحثهم دوماً نحو فهمهم للمادة الدراسية والتعمق فيها والتشوق لمعرفة المزيد عنها؛ مما كان له أثره في تنمية التحصيل لديهم.

- التنوع في المهام المطلوبة من الطلاب لتنفيذ الأنشطة التعليمية من خلال تصفح مصادر المعلومات ومحاولة جمع معلومات من مصادر مختلفة؛ إضافة إلى محاولة توليد المعارف الجديدة لديهم؛ كانت بمثابة ممارسات لتنمية التفكير والعمليات العقلية والتي تؤدي إلى التعلم الفعال القائم على إدراك معنى ما يتعلمه الطالب.

- تم اختيار المصادر في الرحلة المعرفية بعناية؛ بحيث تحتوي على المعلومات ذات العلاقة بموضوع الرحلة، وبحيث تكون مناسبة لمستوى الطلاب ومشوقه لهم؛ مما ساعدهم على تذكر المعلومات المعرفية، ومن ثم ساعد على تنمية التحصيل المعرفي.

التحقق من صحة الفرض الرابع: وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه، من أجل حساب قيمة "ت" ؛ لمعرفة دلالتها الإحصائية كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول 8 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه للمجموعة التجريبية (ن=20)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	27.4000	4.55839	20.40000	7.14806	12.763	0.05
البعدي	47.8000	5.89915				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي،

الذي بلغ متوسط (47.8000) في مقابل (27.4000) للتطبيق القبلي، وبلغت قيمة "ت" (12.763) وهي دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على أن الرحلة المعرفية كان لها أثر في تكوين اتجاه موجب لدى الطلاب، وبناء عليه يتم قبول الفرض الخامس من فروض البحث، والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي– البعدي على مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي".

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلي:

– معرفة الطلاب بالأهداف والمهام المطلوب تحقيقها بعد دراسة الرحلة تعدُّ من عوامل زيادة الدافعية للتعلم؛ الأمر الذي ساعد الطلاب على معرفة ما هو متوقع منهم، ومن ثم دفعهم إلي إتقان عملية التعلم؛ مما أدى بدوره إلي تكوين اتجاه موجب لديهم.

– طبيعة الرحلات المعرفية تعمل على توفير أفضل الظروف التعليمية للمتعلم، وتهيئة المناخ المناسب له الذي ساعده على التعلم الذاتي من خلال المصادر الأصلية المتوافرة له على شبكة الإنترنت؛ مما ساعدهم على المرور بخبرات فعلية حقيقية أدت إلى تنمية تحصيلهم الدراسي، والثقة في الحصيلة المعرفية التي اكتسبوها من خلال تلك الرحلات؛ مما زاد لديهم شعور الثقة بالنفس، والشعور بالإنجاز، وحب الاستطلاع المعرفي، والاستمتاع بالعمل، وكوَّن لديهم اتجاها إيجابيا نحو استخدام طريقة الرحلات المعرفية في عملية التعلم.

– وفَّرت هذه الاستراتيجية بيئة تعلم قائمة على التفاعل والتواصل بين الطلاب، مراعية ما بينهم من فروق فردية، فكل طالب من طلاب المجموعة يعمل بمفرده للوصول إلى المعلومة المطلوبة مع إمكانية العمل في شكل مجموعات؛ حتى يستطيع اكتساب معلومات جديدة، ويكون قادرا على تقييم ناتج عملية التعلم من خلال ما اكتسبه من معارف جديدة؛ كل ذلك أدى إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو استخدام هذه الاستراتيجية في عملية التعلم.

التحقق من صحة الفرض الخامس: وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والبعدي المرجأ للاختبار التحصيلي، من أجل حساب قيمة "ت" لمعرفة دلالتها الإحصائية كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول 9 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيقين البعدي، والبعدي المرجأ للاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعدي	39.2500	3.64005	1.80000	4.89468	1.645	غير دال
المرجأ	37.4500	4.07140				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المرجأ للاختبار التحصيلي؛ حيث بلغت قيمة "ت" (1.645) وهي غير دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على أن ما اكتسبه الطلاب من خلال التدريس باستخدام الرحلة المعرفية ظل عالقاً في بنيتهم المعرفية لفتره طويلة بعد عملية التعلم، حيث سهل استرجاع ما اكتسبوه خلال أدائهم للاختبار (المرجأ)، وبناءً عليه يتم رفض الفرض الخامس من فروض البحث، والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي المرجأ لصالح التطبيق البعدي"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي المرجأ".

وتشير هذه النتيجة إلي فاعلية الرحلات المعرفية، في تنظيم وتدريس محتوى المقرر في مساعدة الطلاب على استبقاء المادة المتعلمة؛ حيث لم يفقد طلاب المجموعة التجريبية أي معلومات مما تعلموه وتم تحصيله في كل من القياس البعدي والقياس المرجأ.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- الأسس التي تستند إليها نظرية أوزوبل للتعلم اللفظي ذي المعنى، حيث تعمل على صقل البنية المعرفية وتهذيبها لدى المتعلم؛ مما يسهل اكتسابه للمواد التعليمية والخبرات، ويزيد من مدة احتفاظه بالمادة المتعلمة الجديدة، وذلك على عكس الطريقة التقليدية التي تجعل من المتعلم مستمعاً وحافظًا للمعلومات التي سرعان ما يتم نسيانها.

- التصميم الجيد للرحلة المعرفية ساعدت الطلاب على سهولة الاستخدام والاستمتاع بالمعلومات المتضمنة بها، وسهولة الوصول إلى المعلومات ومن ثم أثر في الاحتفاظ بالمادة المتعلمة لفترة طويلة.

- **التحقق من صحة الفرض السادس:** وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والبعدي المرجأ لمقياس الاتجاه، من أجل حساب قيمة "ت" لمعرفة دلالتها الإحصائية كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول 10 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيقين البعدي، والبعدي المرجأ لمقياس الاتجاه للمجموعة التجريبية

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعدي	47.8000	5.89915	1.90000	3.25900	1.607	غير دال
المرجأ	45.9000	5.00421				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المرجأ لمقياس الاتجاه؛ حيث بلغت قيمة "ت" (1.607) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)؛ وبناءً عليه يتم رفض الفرض السادس من فروض البحث، والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: البعدي، والبعدي المرجأ على مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي المرجأ"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: البعدي، والبعدي المرجأ على مقياس الاتجاه".

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- طبيعة الرحلات المعرفية ساعدت المتعلم على المرور بخبرات فعلية حقيقية أسهمت في تنمية تحصيلهم الدراسي والثقة في الحصيلة المعرفية التي اكتسبوها من خلال تلك الرحلات؛ مما زاد لديهم شعور الثقة بالنفس والشعور بالإنجاز وحب الاستطلاع المعرفي والاستمتاع بالعمل، وكوَّن لديهم اتجاها إيجابيا نحو استخدام طريقة الرحلات المعرفية في عملية التعلم.

- انخراط المتعلم في عملية التعلم واعتماده على نفسه حقق بعدين أساسيين: الأول تثبيت المعلومات لفترة أطول في ذهنه، والثاني تكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلم نحو استخدام استيراتيجية الرحلات المعرفية في التدريس.

- أسهمت الرحلة المعرفية في التغلب على العديد من معوقات التعليم التقليدي، والتي من أهمها سلبية المتعلم، وجعله نشيطاً وفاعلاً في الموقف التعليمي، وإمكانية تكرار المعلومة أكثر من مرة؛ مما أدى إلى ازدياد شعوره بأنه مركز العملية التعليمية؛ وبالتالي تكوين الاتجاه الايجابي تجاه تلك الاستراتيجية.

التوصيات

1. الحث على استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس المقررات الأخرى غير مقرر تقنية المعلومات للتغلب على الصعوبات التي تواجه التعلم بالطريقة التقليدية.

2. الاستفادة من الدراسات والبحوث التي تناولت أنواع من الرحلات المعرفية؛ لمعرفة أفضل النماذج المستخدمة وأكثرها ملائمة لطبيعة المقررات العملية.

3. عقد دورات تدريبية للمعلمين بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام الرحلات المعرفية في التدريس بشكل فعال.

مقترحات ببحوث ودراسات مستقبلية

1. دراسة أثر التفاعل بين استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية وبعض الأساليب المعرفية المختلفة، وأثر ذلك في تحقيق أهداف تدريس المواد الدراسية بمراحل التعليم المختلفة.

2. دراسة أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الجامعية.

3. دراسة أهم معوقات استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس المقررات الدراسية الأخرى كأسلوب حديث للتعليم والتعلم.

4. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية ؛ لمقارنة استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية طويلة المدى، بغيرها من الاستراتيجيات الإلكترونية الأخرى في تنمية التعلم الذاتي لدى طلاب المراحل المختلفة

المراجع

Seok, Soonhwa. . "Validation of Indicators by Rating the Proximity Between.1
Similarity and Dissimilarity among Indicators in Pairs for Online
Course Evaluation in Postsecondary Education", A PHD thesis
presented to the Faculty of the Graduate School of the
University of Kansas. 2006.

2. اسماعيل، الغريب زاهر، التعليم الاكتروني من التطبيق الى الاحتراف . ط1، عالم الكتب، القاهرة. مصر. 2009.

3. مبارك، هدى مبارك سمان ، فاعلية برنامج الكتروني قائم على خرائط المفاهيم لتنمية التفكير الابداعي والتحصيل الدراسي لمادة الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المؤتمر الدولي العلمي التاسع – التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق، ج2 – الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية – القاهرة، مصر، 2012 .

corina,perrone,clark, David, and Repening, Alexander. Web quest: subtantiating.4
Education in Educatinment through Interactive Learning Games,available (online)
[24 august >http://www.cs.colorado.edu/corrina/ Web quest>[24 augst 2012]

5. عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة، فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب (W.Q.S) في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث. مج19.ع 1، القاهرة، مصر، 2009.

perkins, R& Mckninght, M.L.Teachers Attitudes Toward Webquests as Method.6
of teaching. Computers in the schools, 22 (1), 123-133. 2005.
Halat,E A Good Teaching Technique : Web Quests,Journal of Educational.7
Strategies, v. 81, n3, 2008,PP 109-112.
Brunton,G. The effects of inter integrating technology into an 8th grade science.8
curriculum. Master thesis, University of Central Florida Orlando
Florida, USA.2005
Michelle,O, & Eula, M. The nature of discourse as students collaborate on.9
a mathematics WebQuest. *Computer in the Schools*, *22*(1), 2005, 135-146

10. جاد الله ، أحمد ، تصميم دروس تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء.(رسالة ماجستير) غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الاردن (2006) .

Ikpeze, C.,& Boyd,F.Web-based inquiry learning:Facilitating thoughtful literacy.11
with webquests, Journal of adolescent & Adult Literacy, 60, (7) 644- 654.
2007.

12. الحيلة، محمد محمود، نوفل، محمد بكر، أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج4، ع3، 2008 الأردن، 3.

13. جمعة، عبد الرحمن، أحمد، بارام، فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية الويب كويست

12.الحيلة، محمد محمود، نوفل، محمد بكر، أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج4، ع3، الأردن، 2008 .

13. جمعة، عبد الرحمن، أحمد، بارام، فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم– جامعة السليمانية، مجلة الفتح، ع 49. كردستان. العراق. 2012.

14. صبري، ماهر اسماعيل، الجهني، ليلي بنت عصام، فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج1، ع 34، بنها، مصر، 2013.

15.Strickland,J,& Nazzal,A. Using WebQuests to teach content: comparinf. instructional strategies. Contemporary Issues in technology and Teacher Education, 5 (2). Retrieved from:
http:// www.citejournal.org/vol5/iss2/socialstudies/article.com

16. زهران، حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي. ط6– عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000.

17.Alshumaimeri, Yousif A; Almasri, Meshail M. The Effects of Using WebQuests on Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students, Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, v11 n4 Oct. 2012.

18.Dedge, B, Some Thought about web quests ,San Diege state University. [10 jun >http://www.webquest.sdsu.edu/about-webquests.<available (online) at 2013]

19.R,Filder & K,Allen .Web quest acritical examination in light of selected. learning theries, Analysis of learning theories in instruction FLI: University of Central Florida. 2002.

20.L, Jacqueline. Confronting Challenges in Online Teaching: The WebQuest. Solution, Merlot Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 3, No. 1. 2007.

21. الفار، ابراهيم عبد الوكيل، تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا ويب (2.0)، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، طنطا، مصر، 2012، .

22. السيد، محمد، استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، مجلة التدريب والتقنية، ع 154، التدريب التقني للجميع، متاح على الخط المباشر [28 jun. 2012] < http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=352&issueNo=13>، 2011

23.Halat, Erdogan; Peker, Murat .The impacts of mathematical representations. developed through WebQuests and spreadsheet activities on the motivation of pre-service elementary school

teachersTurkish Online Journal of Educational Technology
(Impact Factor: 0.96). 01/2011; 10(2):259-267

24. Zacharia, Zacharias C.The Effect of Two Different Cooperative Approaches on Students' Learning and Practices within the Context of a Web Quest Science *Investigation* Educational Technology Research and Development, v59 n3 2011, p399-424 Jun.

25. فتح الله، مندور عبد السلام، أثر التفاعل بتنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع 40، الرياض، ربيع الثاني، السعودية، 2013

26. Dodge,B. Five Rules for Writing a Great Web quest Learning & Leading with Technology, Vol.(28), May.2001.

27. المهر، أسماء عبد المنعم، فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية بطنطا، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة طنطا، كلية التربية النوعية، 2011.

28. الطويلعي، مرفت عبد الرحمن، أثر الرحلات المعرفية عبر الويب(الويبِ كويسِت) في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنميةَ التنور العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة، 1433.

29. السيد، هويدا سعيد عبد الحميد، أثر اختلاف أسلوب البحث في الرحلات المعرفية (Web Quest) على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج3، ع146، القاهرة، مصر، ديسمبر، 2011 .

30. عبده، ياسر بيومي، اسماعيل، وداد عبد السميع، أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج1، ع43، بنها، مصر، 2008.

31. Summerville ,Jennifer.Web Quests TechTrends March, Volume 44 , Issue 2, 2000, pp 31-34

32. البحرية ، صفية بنت سلطان بن سيف، الويب كويست(Web Quest) للمعلم وأشياء أخرى، دورية التطوير التربوي، ع 47، سلطنة عمان. 2009.

33. الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد، فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج1، ع43، بنها، مصر، 2013
34. حنفي، على عبد النبي، العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة: دليل المعلمين والوالدين. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ: مصر. 2007.
35. زيتون، كمال عبد الحميد، تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج1، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 21-23 يوليو، القاهرة، مصر، 2004، .
36. سرايا، عادل، تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار: رؤية تطبيقية. ط1، دار وائل للنشر، الاردن، 2007 .

37. Martonia,Gaskill & etal.Learning from webQuests,Journal of science Education and Technology, Vol. 15, No. 2, April 2006 DOI: 10.1007/s10956-006-9005-7

38. Halat, E. The Effects of Designing web quest on Motivation of preservice. Elementary school teachers, International Journal of Mathematical Education and Technology, vol 39,No 6.2008.

39. ابو مغنم، كرامي بدوي; ابو درب، علام على محمد، اثر استخدام رحلات التعلم الاستكشافية عبر الويب لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو استخدامها في تعلم الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، ع32. مصر. 2012.
40. فرج، صفوت، القياس النفسي. ط6. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2007.
41. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1996.
42. السيد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى.ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1979.

أثر أستخدام أسلوب التعلم المعكوس على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات

The impact of the usage of flipped learning on Sci-11th grade students grades in Mathematics

* أمل محمد عبدالله البدو

الملخص

الرياضيات مادة حية تنمو وتتطور، وقد نشأت أصلاً لخدمة حاجة الإنسان في حياته العملية، ومازالت هي الأداة الأساسية لحل المشكلات وخدمة العلوم الأخرى، بل إنّ التقدم التقني المعاصر هو تقدم يستند إلى الأساليب الرياضية، والنماذج الرياضية التي تستخدم لبناء وتطوير الأجهزة والبرمجيات التي تُستخدم فيها. ولا يقتصر استخدام الرياضيات على العلوم الطبيعية والهندسية والطبية والزراعية والفيزيائية، ولكنها تستخدم أيضاً في العلوم الإنسانية والاجتماعية بل وفي الفنون واللغويات. من ناحية أخرى فإنّ الرياضيات ذاتها تتقدم وتتطور، فهي من حين لآخر تلتفت إلى نفسها لتعيد بناء وترتيب تركيبها وأساليب براهينها ومعالجتها، ومن ثم فهي دائماً تأتي بالجديد سواء ظهر بصور رياضية بحته أو من خلال التطبيقات الواسعة، خاصة في الاقتصاد وفي وسائط الاتصال الإلكتروني وتقنية المعلومات، ومعادلات ومتباينات التوقعات في المجالات المختلفة .

وعليه لم تعد الرياضيات تدريبات عقلية، ومهارات مجردة، وعلاقات رمزية، وإنما أصبحت عملية إكساب الطلبة الأسلوب العلمي السليم في التفكير، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية، وتكوين وعي كامل عند الطلبة باستخدامات الرياضيات في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والطبية (مينا، 2002)[1]. ويتأثّر كل جزء من حياتنا تقريبًا بالرياضيات، وتتدخل الرياضيات في تفاصيل حياتنا اليومية البسيطة منها والمعقدة، حيث لعبت الرياضيات دورًا أساسيًا في تطور التقنية الحديثة كالأدوات، والتقنيات والمواد ومصادر الطاقة التي جعلت حياتنا وعملنا أكثر يسرًا في الحياة اليومية.

* أمل محمد عبدالله البدو

* وزارة التربية والتعليم / المملكة الأردنية الهاشمية

*** Amal Abdulla Albado**

* Ministry of Education/jordan

Abstract

New theories and discoveries in Mathematics evolve every single day. It always comes with new images of purely mathematical images or through its extensive applications, especially in the economy، in the modes of electronic communication, information technology, equations and inequalities expectations in various fields. Mathematics was originally created to serve the human need in his career ,and still it's the basic tool to solve problems and serve other sciences. Moreover, nowadays technical progress is based on mathematical techniques and mathematical models that are used to build and develop hardware and software that are used. Mathematics isn't limited in engineering, medical, agricultural and physical sciences, but it is also used in the humanities, social sciences, arts and linguistics. And it is no longer amental math training, skills and abstract, symbolic relationship , but it has become a process of giving the students the proper scientific method of thinking, decision-making, and taking responsibilities. Mathematics interfere in our daily lives details including simple and complex, where mathematics played an important role in development of modern technology as tools, techniques, materials, and energy sources that have made our lives and our work more accessible in everyday life.

The mathematics education at the secondary level, is a scientific interfere with the effectiveness of culture to ensure the achievement of tangible progress and development of the educational environment in a manner that achieves the needs of society. The growth of culture and deep effects that caused by computer applications which are accompanied by developments in each Pure and Applied Mathematics developments, will contribute the increasing in mathematical knowledge and the depth of its roots as an independent standalone science . Diversity in teaching methods is an input to improve learning, education, and access to its degree of perfection, also to achieve the educational objectives for less time, Increasing the yield of the education process, and reducing the costs of education without any impact on its quality. The best type of education that education which blends with fun, that generates beautiful excitement. Where educational videos help teachers to make the Chapter experiences more fun, and more racy, with few lectures and a lot of educational projects. Horizon 2014 report indicates that flipped learning is on of the teaching styles that rely on technology and the candidate to bring about fundamental changes in the educational context and educational institutions .

Therefore, this study aimed to discuss the effect of the use of flipped learning in trigonometric ratios module for Sci-11th grade students on their academic achievement in mathematics. The researcher used quasi-experimental more specifically the design known as design measuring pre and post for one set. Whereas the community study of first-grade students in secondary scientific Arjan Secondary School for Girls in Amman in the second semester of the academic year 2014 \ 2015. The study included triangles and trigonometric ratios module of curriculum scientific first secondary grade. The Results of the study indicated the positive impact of teaching mathematics for first grade secondary scientific in flipped learning manner compared to the traditional way. The results indicated that there were statistically significant differences at the significance level ($0.05 = \alpha$) between pre and post test for the study sample, also between post-test and the test at the end of the first semester of the study sample in the study variable.

Key words:Flipped learning, Interactive video.

إن تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية، هي فعالية علمية تتداخل مع عنصر الثقافة بما يضمن تحقيق تقدم وتطور ملموس في البيئة التعليمية بالشكل الذي يحقق احتياجات المجتمع، كما إن نمو الثقافة والتأثيرات العميقة التي حملتها تطبيقات الحاسوب التي تصاحبها التطورات الحاصلة في كل من الرياضيات البحتة والتطبيقية جميعها ستساهم في زيادة مساحة المعرفة الرياضية وعمق جذورها بوصفها علماً مستقلاً بذاته (المطيري، 1429)[2].

إن أفضل أنواع التعليم ذلك التعليم الذي يمتزج بالمتعة التي تولّد التشوق الجميل للمعرفة، حيث تساعد الفيديوهات التعليمية المعلمين على جعل تجارب الفصل أكثر متعة، ومفعم أكثر بالحيوية، مع قليل من المحاضرات وكثير من المشاريع التعليمية. ويشير تقرير هورايزون 2014 إلى أن التعلم المعكوس هو أحد الأنماط التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا والمرشحة لإحداث تغييرات جوهرية في السياق التعليمي والمؤسسات التعليمية (Johnson et al, 2014)[3] .

لذلك سعت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر أستخدام أسلوب التعلم المعكوس في وحدة النسب المثلثية للصف الأول ثانوي العلمي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وعلى نحو أكثر تحديداً التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة حيث تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول ثانوي العلمي في مدرسة عرجان الثانوية للبنات في العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014\2015، وتناولت الدراسة وحدة المثلثات والنسب المثلثية من منهج الصف الأول الثانوي العلمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي لتدريس مادة الرياضيات للصف الأول ثانوي العلمي بأسلوب التعلم المعكوس مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الإختبار القبلي والبعدي لعينة الدراسه، والاختبار البعدي وإختبار نهاية الفصل الأول لعينة الدراسة في متغير الدراسة.

الكلمات المفتاحية

التعلم المعكوس، الفيديو التفاعلي.

مقدمة

يشهد العالم في العصر الحاضر تطورات متسارعة في كافة المجالات تفرض على المجتمعات السعي لمسايرة هذه التحولات المتلاحقة بالعمل على تطوير كافة أنظمتها، ولعل أهمها النظام التعليمي، فتطوير النظام التعليمي في عصرنا الحاضر أصبح ضرورة مستمرة، ويشمل كافة عناصره بصورة متكاملة، وذلك لتحقيق الغايات المرجوّة التي تتوافق مع متطلبات العصر الذي نعيشه، والذي يفرض العمل على إعداد جيل متمكّن من مهارات التفكير، قادر على التعلم الذاتي المستمر وصولاً إلى تحقيق التنمية المستدامه في ظل المتغيرات المستمرة التي نعيشها. وحقل التربية والتعليم لا يمكن أن يوصل رسالته ويحقق أهدافه ما لم يتمكن من استيعاب تلك التطورات والتغيرات وذلك من خلال مواكبة المناهج وأساليب وطرق لتلك التطورات بشكل عام ومناهج الرياضيات بشكل خاص، حيث إنّ الرياضيات من أهم المجالات المعرفية على الساحة العالمية، لارتباطها الوثيق بالمجالات العلمية الأخرى، ولدورها الكبير فيما يشهده العالم من تقدم علمي وتقني، إضافةً إلى ضرورتها في مجالات الحياة المختلفة، لما لها من طبيعة خاصة وأساليب منهجية، ويستخدمها الفرد في معظم سلوكياته الحياتية، وبالتالي فإنه من المفترض أن تكون عملية تطوير تدريس الرياضيات من أولويات تطوير التعليم في كل المراحل.

و علم الرياضيات يرتبط بالحياة بشكل عام، وظاهرة ضعف الطلبة فيه، كانت وما زالت مقلقة للعديد من أولياء الأمور والتربويين، وكان لا بد من البحث عن وسائل تعليمية مثيرة وفاعلة ومحفزة، أساليب تدريس رائدة لمساعدة الطلبة على زيادة تحصيلهم الدراسي.

وتُعَدُّ الرياضيات فرعًا من فروع العلم والمعرفة، وتدخل بشكل أو بآخر فيها، حتى سُمّيت ملكة العلوم أو لغة العلوم. وتُعدّ من أهم المجالات المعرفية على الساحة العالمية، لما لها من طبيعة خاصة وأساليب منهجية، ويستخدمها الفرد في معظم سلوكياته الحياتية. والرياضيات هي الأساس الذي يُبنى عليه العلم الحديث بكل آفاقه، فمنهج الرياضيات يفترض أن يكسب المتعلم المعلومات، والمهارات الرياضية، حيث يخصب الخيال، وينمّي القدرة على الابتكار والخلق، ومن ناحية أخرى يعوّد الفرد الدقة والسرعة والتنظيم في العمل، والتفكير المنطقي، وهي عوامل أساسية للنجاح في الحياة(مديرية المناهج،2006)[*].

وتحتل الرياضيات مكانة متميزة في التعليم الثانوي تستمدها من دورها الفعّال في تحقيق أهدافه، و من هنا جاءت ضرورة تحديد وظيفة تعليم الرياضيات في تكوين الطلبة عقلياً ووجدانياً. فيتعين أن يكون التعليم ملائماً لواقع الطالب و منسجماً مع المعطيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لمحيطه، منفتحًا على التطورات التي يعرفها عالم اليوم بشكلٍ يجعله قادراً على التكيّف باستمرار مع المستجدات المعرفية والتكنولوجية.

وفي ظل تعاظم الدور الحضاري والنفعي الذي تقوم به الرياضيات في مجالات المعرفة المعاصرة، وأوجه التقدم العلمي والتقني، يصبح من الأهمية بمكان إعداد الطلبة إعدادًا قوياً وذكياً في الرياضيات، من حيث تكوين الحس الرياضي، وإدراك مفاهيم الرياضيات، وإتقان المهارات الرياضية، في سياقات مجتمعية، وفي مواقف واقعية، وفي أطر قيمية. لذلك كان التخطيط ينصب

* مديرية المناهج (2006). التوجيهات التربوية العامة لتدريس مادة الرياضيات بالتعليم الثانوي. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي قطاع التربية االوطنية.المملكة المغربية.

دائماً حول كيفية تسخير نظريات التعلم والتعليم، ونظريات علم النفس، وهذا التطور التكنولوجي في خدمة تطوير التعليم، وإيجاد تعليم نوعي يمثل جسراً قوياً نحو بناء مجتمع المعرفة القائم على اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في خدمة التنمية المستدامة، وإحداث نقلة نوعية في بيئة التعليم من جميع النواحي (عبيد، 2004)[4].

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة الدراسة في محورين أساسين :

المحور الأول : في توضيح أهمية، وفوائد، التعلم المعكوس، إن فكرة التعلم المعكوس أو متغير الوجهة تستند في أساس تكوينها إلى مفاهيم مثل: التعلم النشط، وفاعلية الطالب وإذاعة أو بث للمحتوى التعليمي ومشاركتهم، وتصميم مختلط للدرس. فقيمة هذا الفصل تكمن في تحويل وقت الفصل بشكل عمدي إلى ورشة تدريبية يمكن من خلالها أن يناقش الطلبه ما يريدون بحثه واستقصاء حول المحتوى العلمي، كما يمكنهم من اختبار مهاراتهم في تطبيق المعرفة والتواصل مع بعضهم البعض أثناء أدائهم للأنشطة الصفية وخلال وقت الفصل يقوم المعلمون بوظائف مماثلة لوظائف المدربين أو المستشارين أو الموجهين، وتشجيع الطلبه على القيام بالبحث والاستقصاء الفردي والجهد الجماعي التعاوني الفعال، و بمعنى آخر يتم في هذا النوع من التعلم التبادل، فما يتم عادة إنجازه في الفصل يقوم الطلبه بإنجازه في المنزل وما يتم عادة إنجازه في المنزل من تدريبات وتمارين وأنشطة ينجز في وقت تم الفصل(Dagdilelis، 2008)[5]. و تأتي الدراسة الحالية لمحاولة المساهمة في البحث عن بدائل فعالة لتدريس مادة الرياضيات و بخاصة التدريس باستخدام التعلم المعكوس.

المحور الثاني: توضيح استراتيجية التعلم المعكوس ، حيث أنه تمازج فريد بين نظريتين في التعلم كان ينظر لهما على أنهما غير متوافقتان وهما التعلم التقليدي والتعلم النشط. وتقوم فكرتها على أساس قلب العملية التعليمية، فبدلاً من أن يتلقى الطالب المفاهيم الجديدة داخل الفصل الدراسي، ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية، يتلقى الطالب في التعلم المعكوس المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل ثم يأتي إلى الحصة ليشارك المعلم في إعطائها ويكون هو المحور الأساسي في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة

قامت الدراسة الحالية بمحاولة الإجابة على السؤال التالي: "ما مدى تأثير أسلوب التعلم المعكوس في تدريس مواضيع النسب المثلثية على التحصيل المعرفي على طلبة الصف الأول ثانوي العلمي في مادة الرياضيات ؟ و من أجل الإجابة على سؤال الدراسة تم وضع السؤال التالي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الأول ثانوي العلمي في مادة الرياضيات تعزى إلى أسلوب التدريس بالتعلم المعكوس؟

أهمية الدراسة

عمدت الدراسة الحالية إلى الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية كوسيلة تعليمية مؤثرة في أنماط التفكير الإنساني واكتساب المعرفة والمهارات لدى الطلبة في مواقف تعليمية، لمعرفة أثره على التحصيل المعرفي في الرياضيات. وبذلك اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها النظرية لتتوافقها مع التوصيات التي أكّدت عليها جلالة الملكة رانيا العبدالله في ملتقى مهارات المعلمين الأول في الوطن العربي و التي شددت على أهمية التقنيات الحديثة في تعليم الرياضيات وتعلمها .

كما تكتسب الدراسة الحالية أهمية تطبيقية عملية تتلخص فيما يلي:

1. البحث عن طرق تدريس تساعد في تطوير بعض المرونة لدى الطلبة في طريقة المعالجة والشروع في حل المشكلات، بالإضافة إلى تنمية المهارات وتحسينها عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة، حيث يضمن الصف المعكوس الاستغلال الجيد لوقت الحصة، و يبدأ المعلم بتقييم مستوى الطلبة في بداية الحصة ومراجعة ما تم تعلمه في المنزل ثم يقدم لهم مهام، وأنشطة، ومجموعة مسائل أو مشاريع ليتم تأديتها في الفصل بدلاً من إضاعة الوقت في الاستماع إلى شرح المعلم . كما أن الواجبات المنزلية في الصف المعكوس تختفي، حيث يقوم الطلبة بأداء الأنشطة التي كانت فروضاً منزلية في الصف، إنّ التعلم المعكوس لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين في مجال التعلم والتعليم لاسيما بالمملكة الأردنية الهاشمية، ولم تأخذ المادة نصيبها من البحث والتجريب على حد (اطلاع علم) الباحثة، وهو ما حفز الباحثة على إجراء هذه الدراسة.

2. التقليل من الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلم مادة الرياضيات وبشكل خاص في موضوع النسب المثلثية، وعلم المثلثات له تطبيقات كثيرة، منها حساب المسافات والزوايا في إنشاء المباني والطرق وفي صناعة المحركات وأجهزة التلفزيون والأثاث وملاعب الكرة، وكذلك وفي حساب المسافات الجغرافية والفلك، وفي أنظمة الاستكشاف بالأقمار الصناعية (الفقي، 2005)[6].

3. البحث عن طرق تدريسية وأساليب لعلاج ظاهرة انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات.

حدود الدراسة تحددت نتائج هذه الدراسة بالمحددات التالية:

1. محددات بشرية: تناولت الدراسة عينة من طالبات الصف الأول ثانوي العلمي والبالغ عددهم 25 طالبة في مدرسة عرجان الثانوية للبنات التابعة لقصبة عمان الأولى .

2. محددات مكانية: تناولت الدراسة وحدة النسب المثلثية من كتاب الصف الأول ثانوي العلمي.

3. محددات زمانية: الوقت الذي يجب أن تطرح فيه المادة حيث سيخضع الطلبة لامتحان في هذه الجزئية وغيرها في نهاية الفصل الثاني لعام 2015/2014.

مصطلحات الدراسة

التعلم المعكوس في إطار الفصول المعكوسة: هو نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة و شبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلبه في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس. في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات. ويعتبر الفيديو عنصراً أساسياً في هذا النمط من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين 5 إلى 10 دقائق و يشاركه مع الطلبه في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي (الشرمان،2013)[7]. و أيضاً تعرف مؤسسة إيديوكوز المتخصصة في دعم الاستخدام الفعال للتقنية في العملية التعليمية التعلم المعكوس، هونموذج تربوي يقوم على عكس العملية التعليمية بحيث يتم مشاهدة محاضرة نموذجية كواجب في المنزل والقيام بالأنشطة المتعلقة بالمقرر في الفصل (Fulton,2012)[8].

مفهوم الفيديو التفاعلي :هو نظام بنى علي أساس الخصائص التفاعليه للكمبيوتر، ويربط بين نظامى الكمبيوتر والفيديو ديسك ، حيث تكون برامج الفيديو وبرامج الكمبيوتر تحت تحكم المتعلم ويمكن تشغيله بقلم ضوئي أو الفأره او لوحه المفاتيح او جهاز فيديو تفاعلي للحصول علي مصادر متعدده للتعلم في وقت قليل، واختيار التتابعات المطلوبه من صور الفيديو والصوت والنصوص ورسوم الكمبيوتر او الصور الثابته (البيشي،2006)[9] .

التحصيل العلمي: عرفه جابلن (Chaplin, 1971)[10] بأنه مستوى محدد من الانجاز أو التقدم في العمل المدرسي والأكاديمي يقومه المدرسون بواسطة الاختبارات المقننة أو كليهما معاً.

التعريف الإجرائي للتحصيل : هو مستوى تعلم طالبات الصف الأول ثانوي العلمي في موضوعات علم النسب المثلثية خلال الفصل الدراسي الثاني والمتمثل بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي النهائي الذي أستخدمته الباحثة لهذا الغرض.

الخلفية النظرية للدراسة

إنّ الرياضيات مادة حية تنمو وتتطور، وقد نشأت أصلاً لخدمة حاجة الإنسان في حياته العملية، ومازالت هي الأداة الأساسية لحل المشكلات وخدمة العلوم الأخرى، بل إنّ التقدم التقني المعاصر هو تقدم يستند إلى الأساليب الرياضية، والنماذج الرياضية التي تستخدم لبناء وتطوير الأجهزة والبرمجيات التي تستخدم فيها. ولا يقتصر استخدام الرياضيات على العلوم الطبيعية والهندسية والطبية والزراعية والفيزيائية، ولكنها تستخدم أيضاً في العلوم الإنسانية والاجتماعية بل وفي الفنون واللغويات (المشهراوي، 1999)[11].

إنه مما يُميّز الرياضيات أنّها أبنية محكمة يتّصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً، حيث تكون في النهاية بنياناً متيناً، وإن اللبنات الأساسية لهذا البناء هي المفاهيم الرياضية، والمبادئ، والتعميمات الرياضية، والمهارات الرياضية، وحل المشكلات (عفانة،2006)[12].

ومما لا شك فيه، أن أفضل أنواع التعليم، ذلك التعليم الذي يولد التشوق للمعرفة ويجعل العملية التعليمية أكثر متعة وأكثر حيوية مع قليل من المحاضرات التقليدية وكثير من المشاريع والقراءات في تعلم يتمركز حول الطالب لا المعلم. وهذا نابع من متطلبات القرن الحادي والعشرين والذي يركز على أن التعلم لم يعد بمقدار ما يعرف الفرد وإنما فيما يستطع أن ينجزه بناءً على معرفته، لذلك عندما يكتسب الطلبة المعرفة مسبقاً هذا سييفتح لهم المجال ليقوموا بتطبيق ما تعلموه وأن يستخدموه في الإبداع والابتكار. ويكون كل ذلك تحت إشراف المعلم وبالتعاون مع الطلبة الآخرين في بيئة آمنة. ومع ازدياد استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، ازدادت أعداد المعلمين الذين يرغبون بتدريس طالبهم بطرق إبداعية. ومن الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة لتفعيل التعلم الرقمي: استراتيجية التعلم الإلكتروني، واستراتيجية التعلم المدمج واستراتيجية الرحلات المعرفية)الويب كويست (واستراتيجية التعلم المعكوس) (الشرمان،2013)[7].

إن الفصل المعكوس flipped classroom مفهوم ليس بالجديد على ميدان التدريس عامة، حيث بدأنا نسمع مؤخراً عن التعليم المعكوس في بعض المواقع والمدونات العربية الرائدة في تقنيات التعليم، فقد وصف بمستقبل التعليم، من طرف العديد من المهتمين بتطوير طرق و استراتيجيات التدريس، حيث اعتبروه الطريق الأسهل إلى تكنولوجيا التعليم دون المساس بمبادئ التعليم التقليدي، والذي يعتبر التفاعل المباشر بين المتعلم والمعلم من جهة و بين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى ركيزة أساسية لبناء التعلم.

ويقع مفهوم الصف المعكوس ضمن استراتيجيات الأنشطة المنزلية، وهو شكل من أشكال التعليم المدمج الذي توظف فيه التقنية الحديثة بذكاء. في الصف المعكوس تتجلى مهارات القرن الواحد والعشرين الذي يتحول به الطالب إلى باحث باستخدامه التكنولوجيا بفاعلية من خلال التعلم خارج حدود المدرسة معززاً التفكير الناقد والتعلم الذاتي ومهارات التواصل والعمل التعاوني بين الطلبه، محدثاً التغيير بتحصيل الطلبة على مخرجات تعليمية عالية. حيث تتيح فكرة الصف المعكوس إمكانية إعادة الفيديو المصور عدة مرات، وتوقيفه لتدوين الملاحظات دون إحراج للمتعلم، أو تأخير الدرس أو حتى مضايقة المعلم، كما يمكن للمتعلم تسريع بعض المقاطع الأخرى، فنجد هنا حضور عناصر التشويق والاستمتاع بالتعلم بقوة. وفي اليوم التالي يأتي الطلبة للمدرسة مستعدين لتطبيق ما تم تعلمه بالأمس في المنزل، بهذا يضمن الصف المعكوس الاستغلال الجيد لوقت الحصة، حيث تم تقييم مستوى الطلبة في فهم الدرس مسبقاً، ليبدأ المعلم بتوضيح ما كان صعباً أو غير واضح من مبادئ الدرس بمراجعة ما تم تعلمه في المنزل، فيوزع المعلم المهام والأنشطة والمشاريع ليتم تأديتها في الغرفة الصفية بدلاً من إضاعة الوقت في شرح الدرس. بهذا نجد الواجبات المنزلية في الصف المعكوس اختفت، حيث يقوم الطلبة بأداء الأنشطة المنزلية في الصف بدل البيت، وتحول هنا دور المعلم ليصبح موجه ومساعد ومحفز ليشرف على سير الأنشطة و داعماً للطلبة الذين

بحاجة لمزيد من التقوية. فيتمكن المعلم من قضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع طلابه داخل الفصل بدلاً من إلقاء المحاضرات، و يتيح له الوقت الكافي للتعمق أكثر بالأنشطة التعليمية الفعالة مع الطلبة.

إن التعلم المعكوس يعمل على إعادة ترتيب وصياغة الوقت وطريقة استغلاله داخل الغرفة الصفية وخارجها من أجل نقل التحكم بالتعلم من المعلم إلى الطالب، وعندها يتم استغلال وقت الحصة الصفية بالتعلم النشط وتنفيذ المشاريع العملية التطبيقية (Johnson et al, 2012)[3] كما أن بعض الطلبة قد لا يكون لديهم الرضا عن تحصيلهم في المواد الدراسية لان لديهم القناعه أن تحصيلهم هو مجرد التزام بما يريده المعلم ويتوقعه من طلبته، دون أن يصاحب ذلك فهم حقيقي للمادة العلمية. وفي هذه الحال يكون تحصيل الطالب مرتبط ارتباطاً قوياً بمدى التزامه بالنص الذي حدده المعلم إلا انه لا يعكس بالضرورة مدى تعلم الطالب الحقيقي لأهداف التعلم المهمه، وتبتعد كل البعد عن تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد والفهم العميق وتكوين رأيه الشخصي فيما يدور حوله من أحداث، مما قد يؤثر على حياته الشخصية أو المجتمعية أو حتى الإنسانية. وفي أحسن الأحوال ممكن أن ينتج هذا النظام ما يسمى بالطالب الوهمي (illusory student) وهو الطالب العادي أو المتوسط الذي غالباً ما يؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم وتطوير المناهج. فالمناهج في العادة تتجاهل الطالب المتميز كما تتجاهل الطالب من ذوي التحصيل المتدني لأسباب شتى (Ridgway, McCusker,&Pead,2004)[13].

كما تتيح فكرة الصف المعكوس مناقشة المفاهيم الجديدة من خلال المحادثة الجماعية أو الإجابة على تقويم إلكتروني للمفاهيم، وتُقوم نتائج الاختبار بمساعدة المعلم بالتقييم المبدئي لفهم طلابه للدرس قبل الحصة المدرسية، كذلك يتيح التعرف على الجزئيات التي لم يجب عليها بعض الطلبه بتحديدها للمعلم ليتمكن من توضيحها لهم لاحقاً في الصف. وهكذا فإنّ مفهوم الفصل المعكوس يضمن إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيّم المعلم مستوى الطلبه في بداية الحصة ثم يُصمّم الأنشطة داخل الصف من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف و المهارات. ومن ثمّ يشرف على أنشطتهم ويقدمُ الدعم المناسب للمتعثرين منهم وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عاليةً جداً، لأن المعلم راعى الفروقات الفردية بين المتعلمين (الشرمان،2013)[7].

لقد جاءت فكرة الصف المعكوس التي تقوم على عكس العملية التعليمية، لتساعد العديد من الطلبة على تلقي العلم والمعرفة والحصول عليه بطريقة سهله وميسرة، فبعض الطلبة المتميزين أكاديماً له اهتمامات شخصية وهوايات سواء كانت رياضية أو ثقافية لا منهجية أو غيرها، ويضطر هؤلاء الطلبه للتضحية باهتماماتهم من أجل الالتزام بحضور الحصص التي يشرح فيها المعلم المادة خوفا من أن يترك عدم حضوره للشرح فجوات معرفية في تلك المادة، وأيضا ظروف بعض الطلبة الشخصية وغيابه عن المدرسه أوتأخره عن حصة معينه ممكن أن يؤثر على تحصيله الدراسي نتيجة وصول المعلومه منقوصه إليه من بعض زملائه ، لكن عندما يتلقى الطالب درسه في المنزل بأي وقت يناسبه مستخدماً هاتفه الذكي أو جهازه المحمول، بحضوره مقطع فيديو شاركه به المعلم بحيث يكون أعده المعلم بنفسه، أوأشار إليه عبر مواقع الإنترنت التعليمية مثل allimni 3أو khan academy أو coursera أوغيرها، يساعد الطالب بالأستمرار في عملية التعلم، ويتحول الطالب في

الصف المعكوس إلى باحث و مستخدماً للتقنية بفاعلية من خلال التعلم خارج الفصول الدراسية، ويساعد نمط التعلم المعكوس على تعزيز التفكير الناقد و التعلم الذاتي و بناء الخبرة وتطوير مهارات التواصل والتعاون بين الطلبه، ليحقق بذلك مهارات القرن الحادي و العشرين في التعليم.

إن التعلم العكسي من الممارسات النشطة التي تهتم بالذكاءات المتعددة، والفروق الفردية بين الطلبة، والأساليب التعليمية المختلفة تساعد على تفريد التعلم، فالتفرد والاستقلالية التي مارسها المتعلم عند اكتشافه للمفهوم، وبناؤه له عبر الوسائط المتعددة (الفيديو) السَّمْع بَصَري خارج حدود المدرسة، وممارسته للتطبيق، وبناء الخبرة داخل الصف بالتعاون مع أقرانه عبر الأنشطة والمشاريع، تمكنه من مهارة الربط بين ما تعلم وحياته الشخصية أو تعلمه الشخصي، أي يجعل لتعلمه معنًى خاصًّا، فيفهم المساق أو الموضع بمستوى أعلى من مستوى المعلومات. وأيضاً من جهة أخرى تخفف على المعلم عبء شرح الدرس للطلبة المتغيبين عن الحصة لاسباب متنوعه، مما يعطي المعلم الوقت الإضافي لإثراء موضوع الدرس بالأمثلة الإضافية والأفكار البنائه. في حين أن في التعلم التقليدي من الصعب على المعلم أن يقوم بتفريد التعليم لعدد كبير من الطلبه كل يوم على مدار السنه الدراسية.

ويوضح ستراير (Strayer, 2007)[14] هذه العلاقة مع بيئة التعلم من خلال الدور الذي يقوم به التعلم المعكوس من توفير فرصة للتعلم النشط وذلك من خلال تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية ومساعدته على الخروج من الدور السلبي ليكون فعالاً ونشطاً في تعلمه. وهذا النشاط يساعد عليه توظيف تكنولوجيا التعليم المختلفة وبخاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا الحاسوب. فالقدرات الكبيرة التي أضافها الحاسوب، بما في ذلك القدرة الكبيرة على تخزين البيانات ومعالجتها وكذلك التواصل عن بعد ونقل الملفات بأنواعها المختلفة عن بعد، جعلت هذه التكنولوجيا أساسية في ظهور التعلم المعكوس وفي تطبيقه عملياً. كما أن كلاً من تكنولوجيا التعليم والدور النشط للطالب خلال العملية التعليمية كلاهما ينعكس على بيئة التعلم بأبعادها وعناصرها المختلفة.

أخيراً من المهم أن نعلم أن دمج التقنية بحد ذاتها لا تحقق الهدف من تعلم المهارات و المفاهيم، إذ تعتمد بالمقام الأول على استعداد المعلم و مهارته في توظيف التقنية لتطوير طرق التدريس و التحفيز و التواصل مع الطلبة، ومن هنا يحدث التغيير في تحصيل الطلبة و الحصول على مخرجات تعليمية عالية. فوعي المعلم عند تحديد أهداف مساق التعلم في الفصل المعكوس ومواءمته بين النطاقات الثلاثة (السلوكية، والنفس حركية، والإدراكية) وحرفيته في تحليل محتوى المساق وصناعة الفيديو التفاعلي، وتصميم أنشطة الممارسة التطبيقية داخل الفصل لما فهم الطالب واستوعبه في المنزل بعناية، ومراقبة التعلم، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، يساعده على ملاحظة تحقق معايير التعلم الشخصي، وتتضح معايير التعلم الشخصي فيما يلي:

- إثبات المتعلم لوعيه الذاتي تجاه مساق التعلم.
- إخراج المتعلم مساق تعلمه وموضوعه إلى سياق محلي أو عالمي.

- مراقبة خط زمن التقدم نحو أهداف التعلم المتعددة.
- قدرة الطالب على نقل المعرفة ومساق التعلم من مادة إلى أخرى.
- انتقال التعلم من المدرسة إلى الحياة.

وهناك عدة أساليب لا تخفى على معلم الفصول المعكوسة تساعد على تفريدالتعلم، مثل:

- طرح المشكلات وإثارة التفكير الناقد في محتوى الفيديو التعليمي.
- حفز المتعلم على خلق المجازات والاستعارة داخل الفصل، وأثناء الدردشة.
- المشاهد التمثيلية وتبادل الأدوار.
- المشاريع والمهمات الأدائية.
- تعليم التعلم، أي: جعل المتعلمين يعلم بعضهم بعضًا .
- حفز المتعلمين لتصميم الجرافيك التعلمي الخاص بهم (الزين،2015)[15].

إن التدريس المعكوس هو أشبه ما يكون بحالة ذهنية يتم من خلالها إعادة توجيه التركيز في العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب وتعلمه ومن هنا فالمعلم الذي يسعى إلى عكس تدريسه من الممكن أن يستخدم طريقة تدريس معينة أو أدوات مختلفة تماماً عما يستخدمه معلم آخر فهنالك الكثير من الخيارات والأدوات التي من الممكن أن تستخدم بطرق شتى ضمن التعلم المعكوس.

الصفوف المعكوسة

تعتمد آلية الصفوف المعكوسة على عكس دور البيت ودور المدرسة ليأخذ كل منهما دور الآخر في التدريس التقليدي. ففي الطريقة التقليدية يتم شرح المادة العلمية للطلبة من قبل المعلم ثم يعطون أسئلة ومشكلات لحلها والتدرب عليها في البيت ولكن في الأغلب يكون الطلبة غير قادرين على ذلك بسبب نسيانهم ما شرحه المعلم خلال الحصة الصفية أو لعدم قدرتهم على كتابة الملاحظات خلال شرح المعلم. أما في الصفوف المعكوسة فيكون العكس، فيعتمد الطلبة على مشاهدة الأفلام التعليمية في البيت بالسرعة والوقت المناسبين لهم حيث يمكن إعادة مشاهدة شرح نقطة معينة أكثر من مرة وكذلك من الممكن تسريع عرض الفيلم للوصول إلى ما هو مطلوب. كما أنه من الممكن مشاهدة تلك الفيديوهات التعليمية من خلال الحاسوب أو من خلال الأجهزة المحمولة وهو ما يتيح المجال بشكل واسع للانخراط في العملية التعليمية. وخلال مشاهدة المقاطع الفيلمية يقوم الطالب بتدوين أية ملاحظات أو أسئلة خلال مشاهدة الفيديو. ولا يتوقع من الطالب أن يتقن جميع المفاهيم والأفكار بمجرد مشاهدة الفيديو ولكن عليه أن يفهم على الأقل المفاهيم الأساسية في المادة.

إن نقل المعلومة ضمن العملية التعليمية يعتمد على بعدان مهمان هما العمق والاتساع (Khan,2012)[16]. من الممكن تلقين المعلومات للطالب دون التركيز على العمق والاتساع ويتم ذلك من خلال التعليم التقليدي داخل الحصة الصفية عن

طريق المعلم وهو النمط الذي كان شائعاً ومقبولاً. ومن الممكن بعد ذلك التوسع في التقنيات التكنولوجية والأدوات الرقمية ، أن يستخدم المعلم العديد من الوسائل والتقنيات التعليمية للوصول إلى فهم أعمق وإستيعاب أفضل لموضوع الدرس، وهنا يبرز الدور الجوهري للمعلم في قيادة عملية التعلم وتوجيهها بشكل أفضل ومميز.

إن ما يتم عمله ضمن التعلم التقليدي في داخل الغرفة الصفية يتحول إلى المنزل وكذلك ما يقوم به الطالب في المنزل ضمن التعلم التقليدي يتحول إلى الغرفة الصفية. ففي التعلم التقليدي يتم تقديم المحتوى التعليمي للطلبة من خلال المعلم داخل الغرفة الصفية وبعدها يتم تقوية المحتوى من خلال الواجبات المنزلية التي يطلبها المعلم من الطلبة لزيادة الاستيعاب وتعزيزه. أما في التعلم المعكوس فيتم تقديم المحتوى الجديد للطلبة في المنزل قبل أن يأتوا للحصة الصفية أما من خلال الحصة الصفية فيتم تقوية المحتوى الجديد عن طريق ما يقوم به الطلبة من تطبيقات عملية وتجارب ومناقشات وغيرها وتحت إشراف المعلم. فعند ذلك يصبح وقت الحصة الصفية أو المحاضرة كاملاً للتعلم النشط حيث يجد الطلبة فرصاً كافية للتعمق قي المحتوى التعليمي حيث يجدون المعلم حاضرا عندما يحتاجون المساعده للوصول إلى الإتقان. و يتم في هذا النمط تدريس الطلبة خارج الحصة الصفية من خلال فيديوهات تعليمية توضع على الإنترنت، فيشاهد الطالب الفيديوهات في البيت بحيث يفهم المفاهيم والأفكار من خلالها. وفي الصفوف الدراسية يقوم المعلم بالإجابة عن أسئلة الطلبة والتعامل مع المشكلات التي ربما واجهت البعض منها أثناء محاولته للفهم خلال متابعة الفيديوهات. ذلك أنه مطلوب من الطالب أن يدون ملاحظات وأسئلة خلال متابعة الفيديوهات التي رفعها المعلم على الإنترنت ويشرح من خلالها الدرس. وبذلك يستطيع الطالب أن:

1. يسير بالسرعة التي تناسبه في التعلم.
2. إيقاف شرح المادة متى يشاء لتدوين الملاحظات أو الأسئلة على المحتوى ثم متابعة عرض الشرح من جديد.
3. إعادة المشاهدة أكثر من مرة لكي يتمكن من الفهم بالمستوى المطلوب.
4. التنقل بين المشاهد السابقة واللاحقة أثناء عرض الفيلم من أجل استيضاح نقطة معينة أو تجاوز مقطع يعرفه من قبل.

أن ضمن التعلم المعكوس فيصبح الطالب فعلياً هو محور العملية التعليمية حيث يتحول إلى عنصر إيجابي بدلاً من الجلوس والاستماع لشرح المعلم فقط بكل ما في ذلك من سلبية. إذن، يعتبر التعلم المعكوس جزءاً من حركة بيداغوجية واسعة يتقاطع فيها التعلم المدمج والتعلم بالاستقصاء وغيرها من استراتيجيات التدريس وأساليبه وأدواته المختلفة التي تسعى إلى المرونة وتفعيل دور الطالب وجعل التعلم أكثر متعة وتشويقاً. فالتعلم المعكوس يتعلق بمنهجية العملية التعليمية والتي يتغير فيها دور كل من المعلم والطالب من أجل الوصول إلى تعلم أفضل. وتبعاً لذلك يعاد توزيع الأدوار في العملية التعليمية ويتم التركيز على دور الطالب في تحمل مسؤوليته (Goodwin & Miller, 2013)[17].

دعائم التعلم المعكوس: لكي يتم تطبيق نمط التعلم المعكوس بفاعلية وكفاءة لا بد من التركيز على توافر أربعة دعائم أو أركان رئيسية (Hamdan, Mcknight& Arfstorm,2013)[18]

1. توافر بيئة تعلم مرنة: يتضمن ذلك تكوين جزء خاص بالدراسة الذاتية أو بنظام المجموعات أو التطبيق أو غيرها وهذا كله من الممكن أن يكون في بيئة تعلم واحدة. لذلك لابد من وجود المرونة الكافية في بيئة التعلم ولدى القائمين عليها لاستيعاب مثل هذه الديناميكية وتسهيل المهمة أمام المعلم للقيام بذلك.
2. تغير في مفهوم التعلم: وذلك بالانتقال من فلسفة مركزية التعلم حول المعلم كونه هو مصدر المعرفة لهذه المادة ليصبح المركز هو الطالب. فيتحول الطالب من منتج لعملية التدريس ليصبح محوراً لعملية التعلم حيث يقوم باستمرار بعملية تشكيل المعرفة وبشكل فعال وإيجابي.
3. التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله.
4. توافر معلمين أكفاء ومدربين: المعلم ضمن هذا النمط يصبح لديه الكثير من القرارات التي لا بد من أن يتخذها ولذلك يجب أن تكون مثل هذه القرارات أقرب ما يمكن من الصواب مثل التنقل بين التدريس المباشر والتدريس غير المباشر من خلال التكنولوجيا.

العوامل التي ساعدت على ظهور نمط التعلم المعكوس

1. **التطورات التكنولوجية المتسارعة:** لقد شهد دخول الإنترنت إلى العملية التعليمية تغيرات جذرية أدت إلى ظهور أنماط التدريس حديثة وطرق جديدة للتفاعل بين المعلم والطالب وكذلك تغيرات جوهرية على الطريقة التي تدار بها العملية التعليمية برمتها. فالتعلم الإلكتروني (e–Learning) والتعلم عن طريق الإنترنت (Web–based learning) و نظم إدارة التعلم (Learning Management systems) ونظم إدارة المحتوى((Content–management) والتعلم المدمج (Blended learning systems) والتعلم المعكوس (Flipped learning) كلها أمثلة على الطريقة التي أثرت فيها الإنترنت على واقع العملية التعليمية. ومن هنا يبدو واضحاً أن ظهور نمط التعلم المعكوس كان نتيجة لتطور تكنولوجيا التعليم ووجود الأدوات والإمكانيات التي سمحت بذلك. فظهور هذا النمط لم يكن مبنياً على نتائج أبحاث أو نظريات.
2. **تراكم المعرفة التي تركز على ضرورة التنويع في أساليب التعلم ووسائله:** وبالإضافة إلى عامل التكنولوجيا الذي ساهم في ظهور نمط التعلم المعكوس يأتي عامل آخر يتعلق بازدياد القناعة بأن أسلوب المحاضرة يبقى عاجزاً عن تحقيق الأهداف التعليمية ولفترات زمنية طويلة. فبالرغم من تجذر أسلوب المحاضرة والتلقين على مدى قرون من الزمن في العملية التعليمية تبقى القناعة بأن هناك أساليب أخرى في نقل المعرفة تكون أكثر فاعلية وتساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة نسبيًا إذا ما قورنت بالمحاضرة.

مميزات التعلم المعكوس

1. التماشي مع متطلبات ومعطيات العصر الرقمي: إن من أهم سمات الطالب في العصر الرقمي أنه متصل بشكل شبه دائم بالإنترنت من خلال الأجهزة المختلفة بما في ذلك الحاسوب والهاتف الخلوي والأجهزة اللوحية الأخرى (مثل الiPAD و Galaxy Note وغيرها).

2. المرونة: إن الآلية التي يقدم فيها المحتوى التعليمي من خلال فيديوهات تعليمية ترفع على الإنترنت تعطي الفرصة والمجال للطلبة الذين لديهم ارتباطات كثيرة أن يستفيدوا من ذلك. فالطالب الذي يكون لديه ضغط وارتباطات كثيرة في وقت معين من الممكن أن يعيد ترتيب جدوله لكي يستفيد من أوقات الفراغ لديه ما أمكن بحيث يقوم بمشاهدة الفيديوهات التعليمية مسبقاً كلما سنحت له الفرصة لذلك لأنه قد لا يجد الفرصة لذلك في الوقت المطلوب لاحقاً. يضاف إلى ذلك أن هذه المرونة في تقديم المحتوى التعليمي قد تساعد الطلبة على القيام بأعمال أخرى غير منهجية سواء أكانت أكاديمية أو تطوعية أو ممارسة الهوايات. وقد يعمل ذلك على الخروج بالمدرسة من الصورة النمطية المملة بالنسبة لبعض الطلبة من خلال تنويع النشاطات والاهتمامات وتنميتها لدى الطلبة ومساعدتهم على التميز والإبداع. فنمط التعلم المعكوس من الممكن أن يوفر مرونة كبيرة تساعد الطلبة لإدارة شؤون حياتهم المختلفة دون الحاجة للتضحية ببعضها على حساب الآخر. كما أن جانباً أساسياً من مرونة هذا النمط يتمثل في قدرة الطالب على إيقاف شرح المعلم وإعادته مراراً وتكراراً إلى أن يتم استيعاب موضوع الدرس. فالطالب لديه الحرية والقدرة على إعادة شرح المادة العلمية حتى يحقق أهداف التعلم وهذا بالطبع يختلف من طالب إلى آخر. فنحن بهذه الطريقة نعطي الطالب سيطرة تامة على سرعة شرح المحتوى والذي كثيراً ما يكون مصدر إحباط لبعضهم إذا انتقل المعلم من شرح نقطة إلى أخرى قبل أن يستوعبوا النقطة الأولى وكثيراً ما يكون الوقت ضيقاً للسؤال عن ذلك . أيضا يساعد المعلم على السيطرة على إعطاء المنهج الدراسي ضمن الخطة والوقت المحدد ويساعده على تحقيق أهداف التعلم. إلا ان من الصعب نوعا ما بالطريقة التقليدية، وفي ظل الأعداد الكبيرة من الطلبة وإختلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم الدراسية، تحقيق الأهداف الدراسية بصورة فعالة داخل الحصة الصفية(Fenrich, 2005)[19].

3. الفعالية: أن إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية ووقتها يجعل التفاعل أكثر غنى وفائدة. فالهدف هو الاستفادة من إمكانيات التعلم الإلكتروني وكذلك إمكانيات التعلم التقليدي المباشر والتخفيف من سلبيات كل أسلوب إذا ما أخذ منفرداً.

4. مساعدة الطلبة المتعثرين أكاديمياً: التعلم المعكوس هو تحول بالتعلم من السلبي إلى النشط من أجل الوصول إلى تعلم أعمق وأكثر فاعلية. فدور المعلم يتغير ويتم أعادة توزيع الوقت داخل الحصة الصفية ليحظى الطلبة المتعثرون بحظ أوفر من الوقت. حيث يقوم المعلم بجولات بين الطلبة ليقدم الدعم والمساعدة للطلبة الذين يحتاجونها في الوقت الذي يحتاجونها فيه وهؤلاء الطلبة في الأغلب هم الطلبة المتعثرون. وهنا يكتشف المعلم الفروق الفردية بين الطلبة بصورة أكبر، وبوقت أسرع مما كان يحتاجه ضمن النمط التقليدي.

5. زيادة التفاعل بين المعلم والطالب: يزيد التعلم المعكوس التفاعل بين المعلم والطالب ويجعل هذا التفاعل أكثر فاعلية في خدمة العملية التعليمية. فدور المعلم في التعلم المعكوس يتحول ليصبح ميسراً لتعلم الطلبة خارج الحصة من خلال التدريس غير المباشر عن طريق الفيديو التعليمي أو غيره. أما دور المعلم داخل الحصة الصفية فيركز بشكل كبير على التوجيه والتدريب والإشراف، فالتفاعل بين المعلم والطالب يأخذ الشكل المباشر داخل الحصة الصفية وغير المباشر خارجها. إن جوهر التعلم المعكوس هو ليس محاولة إحلال التعلم من خلال التقنيات التكنولوجية والرقمية لتأخذ دور المعلم، إنما يصبح دور المعلم أكثر جوهرية ويكون بالتركيز على استغلال الوقت المتاح للتفاعل بين المعلم والطلبة بالطريقة المثلى.

6. التركيز على مستويات التعلم العليا: دور المعلم لايمكن الاستغناء عنه وبخاصة للانتقال بالطلبة إلى مستويات عليا في الفهم والتفكير. ولذلك فإن وقت التفاعل المباشر بين المعلم والطالب ضمن التعلم المعكوس يكون أهم جزئية يجب التركيز عليها والتخطيط لها بدقة وعناية فائقة للاستفادة منها بالشكل المطلوب. إن قرب المعلم من جميع الطلبة في التعلم المعكوس يتيح له المجال لتشخيص حالة كل طالب على حده واستخدام ذلك للبناء عليه من أجل مساعدة كل طالب للانتقال إلى مستويات تفكير أعلى وإلى تعلم أعمق وأكثر ثراء.

7. مساعدة الطلبة في كافة المستويات على التفوق وبخاصة من ذوي الحاجات الخاصة: بما أن شرح المادة الدراسية يتم تقديمه من خلال فيديوهات تعليمية مسجلة من قبل المعلم فالطالب من ذوي الحاجات الخاصة يستطيع إعادة شرح المادة مرة بعد مرة حتى يتقن المادة الدراسية. وهذا قد يخفف من قلق الطالب عندما يعلم أن المادة الدراسية لديه ولا حاجة لأن يأخذ ملاحظات من طلبة آخرين قد تكون مغلوطة أو ناقصة أو غير واضحة.

8. المساعدة في قضية الإدارة الصفية: إن ما يجري خلال الحصة الصفية في التعلم المعكوس يتطلب كثيراً من الحرية والديناميكية التي تعطى للطالب خلال الحصة فلا يمكن أن يستفيد الطلبة من التعلم المعكوس وهم جالسون مثلاً في أماكنهم بسلبية. فقد أشارت جنيفر ديمسكي(Demski,2013)[20] ، وهي أستاذة لمادة الفيزياء في جامعة هارفرد وتبنت التعلم المعكوس في تدريسها، أنك إذا دخلت محضارتها أثناء تدريس مادة الفيزياء لطلبة الجامعة ستجدها أشبه ما تكون بحصة لأطفال في الروضة وهي تؤكد أن الصخب داخل الحصة شيء رائع ذلك أن الطلبة يكونون مندمجين ومتفاعلين مع المادة الدراسية بدلاً من الجلوس بسلبية يستمعون للمعلم.

9. الشفافية: يوفر التعلم المعكوس مجالاً أكبر للشفافية حول ما تقوم به المؤسسات التعليمية وبخاصة عندما يطلع أولياء الأمور على الطريقة والمحتوى الذي يتعرض له أبناؤهم. وأكثر من ذلك أنه تصبح لدى أولياء الأمور فرص لمتابعة تعلم طلبتهم أو حتى التعلم معهم أثناء متابعتهم للفيديوهات التعليمية.

10. التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء وكذلك غياب المعلم: يأتي التعلم المعكوس للمساعدة على التغلب على مثل هذه الظاهرة من خلال الأستعانة بالفيديوهات التي تم تسجيلها من قبل معلمين أكثر كفاءة. كذلك من الممكن للمعلم أن يقوم

بتسجيل فيديوهات لشرح دروس قادمة قد لا يكون هو موجود حينما يأتي شرحها في المدرسة. فإذا ما فكر المعلم بأخذ إجازة اضطرارية خلال الدوام فإن بإمكانه أن يشرح الدروس التي يتعين على الطلبة دراستها في وقت غيابه.

ويمكن إلقاء الضوء على أهم المعيقات للتعلم المعكوس:

- يعتمد الصف المعكوس على توفر شبكة الإنترنت والأجهزة التقنية في منازل الطلاب, لذا لايمكن تطبيقها لمن لا تتوفر لديه.
- تتطلب معلمًا متمكنًا من مهارات التقنية وتطبيقات الويب 2 وطرق توظيفها في التعليم، وامتلاك مهارات خاصة بالتعامل مع البرامج لكي يتمكن من إنتاج مواد للتعلم المعكوس، لذا سيصعب على من يعزف عن استخدام التقنية أو إستخدامها تقبل هذا النوع من التعلم .
- تتطلب معلمًا لديه الرغبة الذاتية في التغيير ومتابعة طلابه في المنزل فهي تحتاج لتقديم وقت وجهد إضافي خارج أوقات الدوام الرسمي، لذا لربما نجد من لا يجد الوقت أو من يعارض ذلك.
- ضرورة تقبل الطالب لتحمل مسؤوليته التعليمية في التعلم والتخلي عن اعتماده على المعلم كما تعود في التعلم التقليدي. فالطالب يأتي إلى الغرفة الصفية وفي ذهنه تصور للكيفية التي ستكون عليها والتي تعتمد على ما يقوله المعلم أولاً وأخراً، أما في التعلم المعكوس يكون على الطالب تحديد النقاط الغير مفهومة والغير واضحة والاستفسار عنها من المعلم.

إذن التعلم الحقيقي يحتاج إلى توافر عناصر تساهم في تحقيق ذلك وتساعد على إحداث تغيرات إيجابية في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

ظهر في الآونة الأخيرة اهتمام عالمي بدراسة أثر استراتيجيات التدريس الحديثة والمعتمدة على التقنيات الحديثة لتطوير العملية التعليمة، ومن هذه الأستراتيجيات الحديثة استراتيجية التعلم المعكوس، حيث اتضح من نتائج البحث أن هناك غزارة ووفرة في الدراسات السابقة الأجنبية التي تناولت موضوع التعلم المعكوس، في حين أن هناك ندرة في الدراسات العربية .

وفي دراسة (زين، 2015)[15] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النموذج التصميمي المستخدم في تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس، وعلى أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وقد أجريت على عينة تكونت من (77) طالبة من طالبات كلية التربية في تخصص التربية الخاصة والطفولة المبكرة. ولتحقيق الهدف من الدراسة، قامت الباحثة ببناء اختبار شمل معظم مفردات الوحدة يهدف إلى تحديد مستوى طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس وأيضاً تحديد مستوى المجموعة الضابطة قبل وبعد التدريس باستخدام التعلم التقليدي، وأظهرت النتائج فاعلية التعلم المعكوس في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وتحقيق نتائج أعلى.

وهدفت دراسه إجريت على طالبات الثانوية الثانية في منطقة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1434-1435 هـ إلى معرفة تأثير استخدام المتغير المستقل مفهوم الصف المعكوس في تدريس مقرر حاسب 2 على المتغير التابع (مهارة التعلم الذاتي). حيث استخدم البحث منهج البحث العلمي التجريبي، من خلال إجراء تجربة على عينة من الطالبات عددهن 26 طالبة من طالبات المستوى الثالث مقررات (ثاني ثانوي علمي) تم تعلمهن من خلال تطبيق مفهوم الصف المعكوس لتعلم مهارات دروس الحاسب الجديدة في المنزل. بعد ذلك تتناقش الطالبات جماعياً في موقع Edmodo و يليه أداء اختبار الكتروني، وفي اليوم التالي يتم مراجعة ما تم تعلمه في المنزل و من ثم تقديم أنشطة متنوعة للطالبات. و قد تم في البحث تطبيق استبيان قبلي و من ثم بعدي لقياس الأثر، وقد أظهرت النتائج نمو و زيادة مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، و أظهر الاستبيان أن مفهوم الصف المعكوس ساهم بمراعاة الفروق الفردية و وتعلم الطالبات وفقاً لإمكانياتهن و قدراتهن و ساهم بجذبهن و استمتاعهن بالتعلم و أظهر أن معظم الطالبات قد أيدن تحملهن لمسؤولية تعلمهن الذاتي للدرس دون الاعتماد على المعلمة في ذلك، مع تأييد معظم الطالبات لاستخدام و تطبيق مفهوم الصف المعكوس في التعليم (الخليفة،2015)[21] .

وهدفت دراسة (De los Arcos ,2014)[22] إلى معرفة تصورات معلمي مراحل التعليم العام الذين يطبقون نظام التعلم المعكوس أو الفصول المعكوسة من خلال المصادر التعليمية المفتوحة على أداء المتعلمين في بعض مدارس الولايات المتحدة. حيث شملت العينة 300 معلم ممن يستخدمون نظام التعلم المعكوس أو الفصول المعكوسة، وطبق عليهم استبيان أعد خصيصاً لهذا الغرض للتعرف على تصورات عينة الدراسة. وتوصل الباحث إلى أن عينة الدراسة ترى أن توظيف المصادر التعليمية المفتوحة في التعلم المعكوس أدى إلى: زيادة رضا المتعلمين عن عملية التعلم، زيادة مشاركة المتعلمين في عملية التعليم / التعلم، زيادة معدل تعاون الزملاء في إدارة عملية التعلم.

وفي عام 2009 أخفق 50% من طلبة مدرسة كلينتونديل العليا في ولاية ميتشيجان الأمريكية (Clintondale High School in Clinton Township) في امتحان الإنجليزي كما أن المدرسة شهدت 736 حالة تأديب بحق 165 طالباً في السنة نفسها. وعندها قررت المدرسة أن التعلم المعكوس من الممكن أن يوفر للطلبة وقتاً أطول للتحضير للدروس وبخاصة أن كثيراً منهم كانوا يسكنون في مناطق بعيدة عن المدرسة وأن وسائط النقل لم تكن بالمستوى المطلوب. وبعد سنة من تطبيق نمط التعلم المعكوس شهدت المدرسة انخفاضاً حاداً في نسبة الطلبة الذين أخفقوا في الامتحان، حيث انخفضت النسبة في مادة اللغات من 52% إلى 19% وفي مادة الرياضيات انخفضت نسبة الرسوب من 44% إلى 13% وفي مادة العلوم من 41% إلى 19% بينما كانت نسبة الرسوب في المواد الإنسانية 10% مقارنة بالسنة التي سبقتها حيث بلغت النسبة الثلث. ومن هنا كانت الاستنتاجات في المدرسة أن التعلم المعكوس هو المفتاح الذهبي لتعلم الطلبة فيصبح المعلمون قادرين على تذليل العقبات أمامهم وتجعلهم قادرين، على إعطاء أفضل ما لديهم من عروض ومصادر(Alvarez, 2012)[23].

وفي دراسة (Pedroza ,2013)[24] استهدفت رصد اتجاهات الطالب نحوالتعلم المعكوس وذلك عن طريق تصميم استبانة وزعت على ثلاثة فصول، تم التدريس فيها باستخدام استراتيجية التعلم المعكوس لمدة سنتين، تضمنت أسئلة حول التعلم الإتقاني والشبكات الإجتماعية ومقاطع الفيديو والتعلم الذاتي وأسئلة عامة حول التعلم المعكوس ، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع الطلاب كانوا مستمتعين بتجربة التعلم المعكوس و(7%) فقط لم يرغبوا أن ينصحوا أصدقائهم بتجربته، و(4%) شعروا بأن في التعلم المعكوس كان هناك تفاعل أقل من الموجود في التعلم التقليدي، بينما أفادت غالبية الطالب بارتياحهم لفكرة التعلم الذاتي في الوقت الذي يناسبهم. كما أكد معظم الطالب على أن التعلم المعكوس دعم الطريقة التي تعلموا بها، ووفر لهم فرص أكثر من حيث التفاعل مع أقرانهم ومع الأستاذ في تعلم نشط ومثمر ومن حيث الانتهاء من حل الواجبات في وقت الفصل، بينما صرح(5%) من الطالب بأن دافعيتهم انخفضت في التعلم المعكوس و6% شعروا بأن هذا النوع من التعلم لم يحسن طريقة تعلمهم للمقرر.

وفي دراسة (Goodwin & Miller, 2013) [17] طبق هذا النوع من التعلم معلمان في فصل علم الاقتصاد وذلك لايمانهما بعدم ملائمة طريقة التعلم التقليدي لبعض أنواع التعلم. ولتحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطالب، قام المعلمان بتوفير أدوات مختلفة يتعلم بواسطتها الطلبه في المنزل من نصوص مقروءة ومقاطع فيديو لمحاضرات وعروض تقديمية متضمنة صور، وشرائح عروض تقديمية مطبوعة. وليتأكدا من اطلاع الطالب على المحتوى العلمي المرسل لهم تم تصميم أوراق عمل يقوم الطالب بحلها في وقت الفصل، ويستغل وقت الفصل في تطبيق مبادئ الاقتصاد ومناقشات مجموعات عمل تعاونية، وأكد المعلمان أن الطلبه في هذا النوع من التعلم كانوا أكثر دافعية من طلاب التعلم التقليدي، كما كان اتجاه الطلبه إيجابي جداً نحو التعلم المعكوس .

كما أجريت دراسة تم فيها استطلاع رأي أعضاء المركز الوطني لدراسة الحالات في تدريس العلوم للتحقق من مدى استخدام المعلمين الذين يشرفون عليهم للتعلم المعكوس في التدريس، وأكد 511 معلم منهم على أنهم استخدموا التعلم المعكوس وذكروا أسباب أخرى تجعلهم يستخدمون التعلم المعكوس إضافةً لألسباب السابقة ومنها: توفير وقت كاف للطالب للعمل على الأجهزة والمعدات المتوفرة في الفصول فقط، وتمكين الطالب الذين يتغيبون عن الفصول اشتراكهم في الأنشطة مشاهدة ما فاتهم من المحاضرات، كما يقدم التعلم المعكوس التعزيز للتفكير داخل وخارج وقت الفصل لدى الطالب ويزيد من تفاعلهم في العملية التعليمية بصورة أكبر(الوكالة الأمريكية،2012)[25].

وفي دراسة ل (Fulton,2012)[8] بينت الأثر الإيجابي للتعلم المعكوس في تحسين تحصيل الطلبة واستيعابهم. فقد أشارت الدراسه إلى تحسن ملحوظ طرأ على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في موضوعات متعددة مثل الجبر والحساب والهندسة.

كذلك بين (Strayer, 2007)[26] في دراسته التغير الذي طرأ على مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات في مدرسة بيرون العليا(Byron High School, Minnesota, USA) على مقياس الاختبارات الخارجية الموحدة لولاية مينيسوتا الأمريكية بين عامي 2006 و 2010 من 29.9% إلى 65.6% والذي يرجع إلى حد كبير إلى تبني المعلمين لنمط التعلم المعكوس. حيث إن استخدام الفيديو في شرح المادة الدراسية ساعد على فهم الطلبة واستيعابهم مما أدى إلى تحسن على أدائهم في الاختبارات الموحدة .

وفي تجربة لمدرسة بيرون ولاية مينيوسا– الولايات المتحدة الأمريكية (Byron School District) وجدت المدرسة نفسها في مواجهة لتقليص الميزانية المخصصة لها عام (2010/2009). فقد كان عدد الطلبة في المدرسة 1743 طالباً وبذلك أصبح لديها عجز في الميزانية المخصصة للكتب. فقترح مدرسوا الرياضيات أن يقوموا بتطوير مناهجهم بأنفسهم معتمدين على المصادر المتوفرة على الإنترنت والتخلي عن الكتاب بشكله التقليدي، وأيضاً محاولة الارتقاء بالتعليم للوصول إلى المعايير المطلوبة وما يتناسب وحاجات طلبتهم. ومن هنا لجأ المعلمون إلى تسجيل فيديوهات تعليمية منهجية لطلبتهم ورفعها على الإنترنت على موقع اليوتيوب ومن خلال نظام مووديل لتكون متاحة للطلبة وأولياء الأمور في البيت بدلاً من الكتاب المطبوع. وبعدها لاحظ معلمو الرياضيات الذين اشتركوا في المشروع أنه أصبح بإمكان الطلبة مشاهدة الفيديوهات كواجبات منزلية وهو ما وفر وقت الحصة الصفية للمناقشة والتطبيق العملي(Khan,2012)[16].

إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في فعالية أسلوب التعلم المعكوس وأثره الإيجابي على التحصيل، واستخدمت نفس الأسلوب في عرض الفيديوهات والمادة التعليمية واستخدام شبكات الإنترنت والمواقع التعليمية المختلفة، وإتبعت نفس المنهج في بعض الدراسات مثل دراسة (زين، 2015)[15]، ودرا سة (Fulton,2012)[8] حيث استخدمت المنهج الشبه تجريبي وتصميم المجموعة الواحدة، لكنها اختلفت عنها في عينة الدراسة ومبحث الدراسه وموضوعها وأيضاً في المقارنات الإحصائية، حيث أن الدراسة الحالية ركزت على مبحث الرياضيات وفي مادة النسب المثلثية.

واختلفت عن الدراسات الأخرى في المنهج المتبع والإجراءات الإحصائية المتبعة، حيث أغلب الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، او المقارن، واستخدمت الاستبيان والملاحظة كأداة للقياس لمعرفة إتجاهات المعلمين والطلبة حول فعالية أسلوب التعلم المعكوس مثل دراسة (De los Arcos, 2014)[22] و دراسة (Pedroza,2013)[27] و (Goodwin & Miller, 2013)[17] ودراسة (Fulton,2012)[8]، ودراسة وتجربة مدرسة بيرون ولاية مينيوسا .

منهج الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي يقوم فيها الباحث بدراسته أثر عامل (متغير) تجريبي أو أكثر على عامل متغير تابع أو أكثر. لذا استخدم في هذه الدراسة إحدى تصميمات المنهج شبه التجريبي وعلى نحو أكثر تحديداً التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحده، وهذه الطريقة تستخدم في حالة اختيار مجموعة واحدة من الأفراد في البحوث التربوية التي تجري على التلاميذ في أثناء تواجدهم في صفوفهم. ويستخدم في هذا التصميم المجموعة نفسها ويقارن نتائج التجربة في ظرف معين والنتائج في ظرف آخر، فمثلاً يقارن تحصيل الطلبه في ظرف معين بتحصيلهم في ظرف آخر. ويجري هذا النوع على النحو التالي:

1. يجرى اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة.

2. يستخدم المتغير المستقل على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.

3. يجرى اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

4. يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم نختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً .

5. يحسب الفرق بين القياس القياس البعدي ودرجة امتحان نهاية الفصل الأول، ثم نختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول ثانوي العلمي في مدرسة عرجان الثانوية للبنات في العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014\2015، وتم اختيار المدرسة بشكل قصدي وقد اختارت الباحثة هذه المدرسة كونها تعمل مدرسة فيها وهذا يعطي لها تسهيلات إجراء الدراسة التجريبية الحالية ومساعدة الزميلات لها. الأمر الذي يؤدي إلى سهولة الاتصال بأفراد العينة وتنفيذ إجراءات التجربة.

عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة 25 طالبة، وهو نفسه مجتمع الدراسة حيث لا يوجد سوى شعبة واحدة للصف الأول ثانوي العلمي في مدرسة عرجان الثانوية للبنات. ولم تتجاوب المدارس الأخرى في قصبة عمان لتجربة هذا النوع من التعلم بهذه الجزئية من المادة وفي هذه المرحلة الدراسية، لما لها علاقة مباشرة بمواضيع موجودة في منهج الثانوية العامة الذي يخضع له جميع طلبة الأردن، مما كان له تأثير على حجم العينه ونوع التصميم التجريبي المتبع.

أدوات الدراسة: من أجل القيام بالدراسة الحالية وتحقيقاً لأهدافها قامت الباحثة ببناء أداتين للقياس: وهي الاختبار التحصيلي القبلي، الاختبار التحصيلي البعدي، وفيما يأتي وصف لكل أداة على حدة:

الاختبار التحصيلي القبلي: الاختبار الذي قد يعطى للأفراد في أول التجربة ربما يكون في حد ذاته خبرة تعليمية تؤثر في هؤلاء الأفراد بحيث يغيرون استجاباتهم في الاختبار البعدي. حيث قامت الباحثة بتحديد الأهداف التربوية العامة، ثم تحليل المحتوى التعليمي، وتحليل الخبرات التعليمية التي ينبغي توفيرها للطلبة، والأهداف السلوكية المعرفية، ومن أجل التركيز على الأهداف التعليمية السلوكية حلّلت الباحثة محتوى المادة التي ستطبق من خلالها الدراسة، إلى مفاهيم وحقائق وتعميمات وخوارزميات ، كما حلّلت الباحثة المحتوى حسب تصنيف الأهداف المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية . ومن ثم قامت ببناء الإختبار الذي يعتمد على المعلومات السابقة في مادة النسب المثلثية ، وقد أخذت الطالبات هذا الموضوع في الصف التاسع الوحدة الخامسة (النسب المثلثية)، وأيضاً في الصف العاشر في الوحدة الخامسة (وحدة المثلثات)، فقد احتوى الاختبار على أسئلة من الخبرات السابقة للطالبات في مواضيع الرياضيات المختلفة مثل: الزاوية والوضع القياسي، النسب المثلثية، الجيب وجيب التمام ضمن الدورة الكاملة، قانون الجيوب، قانون جيوب التمام، تطبيقات على حل المثلث القائم الزاوية، زواياه الارتفاع والإنخفاض، مساحة المثلث بدلالة طولي ضلعين فيه وجيب الزاوية المحصورة بينهما. ومن هذه الأهداف التي يسعى الاختبار إلى تحقيقها، إيجاد قيم الجيب وجيب التمام و الظل لزاوية قياسها (هـ) حيث $0 \leq$ هـ ≤ 360، إيجاد مساحة مثلث علم منه طولا ضلعين و قياس الزاوية المحصورة بينهما، استنتاج قانوني الجيب و جيب التمام، استخدام قانوني الجيب و جيب التمام في حل المثلث، حل مسائل عملية على حل المثلث و النسب المثلثية، إيجاد جيب الزاوية الحادة وجيب تمام الزاوية الحادة وظل الزاوية الحادة، معرفة العلاقة بين النسب المثلثية، تحليل المثلث القائم الزاوية، إيجاد زوايا الارتفاع والانخفاض.

صدق الاختبار التحصيلي القبلي: الصدق هو عبارة عن مدى صلاحية استخدام درجات المقياس في القيام بتفسيرات معينة (أبو علام، 1998)[28]. اعتمدت الباحثة على إيجاد صدق المحتوى الذي يتطلب المطابقة بين محتوى الاختبار وبين تحليل المحتوى للمادة وأهداف تدريسها وبالقدر الذي تكون فيه أهداف التدريس ممثله في الاختبار يكون الاختبار صادقاً (أبو زينة ،1992)[29]. وقد قامت الباحثة بعرض الصياغة الأولية للاختبار على مجموعة من الموجهين والمعلّمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن بلغ عددهم (6) بغرض استطلاع آرائهم في الاختبار من حيث:

- سلامة السؤال ودقته العلمية.
- مناسبة السؤال لقياس الهدف.
- سلامة الصياغة اللغوية للسؤال ووضوحها.
- تسجيل الملاحظات على الاختبار أو سؤال فيه.
- تحديد زمن الاختبار.

وقد قامت الباحثة بعد ذلك بتلافي الملحوظات وتعديل الاختبار على ضوء ذلك وقد أبدى جميع الخبراء موافقتهم على الأسئلة المطروحة في هذا الاختبار وبالتالي أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق .

وكان الهدف من إجراء الاختبار القبلي ما يأتي:

1. معرفة نقاط القوة والضعف عند الطالباًت في مهارات رياضية حددتها الباحثة وتعتمد عليها المادة العلمية الجديدة.
2. ربط المفاهيم الرياضية الجديدة بالمفاهيم والبنيات السابق تعلمها.
3. ربط المفاهيم البنائية والمجردة والعلاقات الرياضية في الرياضيات مع المادة المطروحة.

معامل الصعوبة والتمييز: ثم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز، وهي إحدى مؤشرات الصلاحية للاختبارات، ويفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، ويمكن حساب معامل الصعوبة للأسئلة المقالية باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}}$$

وكانت قيمة معامل الصعوبة تساوي 48% وهيه قيمة مقبولة إحصائيا. كما تم حساب معامل التمييز حيث أن مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذى القدرة العالية والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة . وكانت قيمة معامل التمييز 65% ويمكن حساب معامل التمييز للأسئلة المقالية بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{مج م} \times \text{ن}}$$

حيث مج س : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج ص : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

مج م : الدرجات المخصصة للسؤال.

ن : عدد أفراد إحدى المجموعتين.

حساب الثبات للاختبار القبلي : تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم الأسئلة الثمانية إلى قسمين الأول ذات الأرقام الفردية والثاني ذات الأرقام الزوجية، واستخدم معادلة سبيرمان براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات الاختبار، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.8489)، وبأخذ الجذر التربيعي نحصل على معامل الصدق الذاتي وهو (0.9214) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ارتفاع صدق الاختبار.

بناء الاختبار التحصيلي البعدي: حرصت الباحثة على تحقيق مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد وذلك من خلال الاستعانة بأدبيات القياس والتقويم التربوي ودليل التقويم للصف الأول ثانوي العلمي. وبذلك جُمعت أسئلة الاختبار البعدي، وبواقع ستة أسئلة تشمل المادة التعليمية للرياضيات.

التحقق من صدق الاختبار

اعتمدت الباحثة على إيجاد صدق المحتوى الذي يتطلب المطابقة بين محتوى الاختبار وبين تحليل المحتوى للمادة وأهداف تدريسها وبالقدر الذي تكون فيه أهداف التدريس ممثلةً في الاختبار يكون الاختبار صادقاً (أبو زينة ،1992)[29]. و قامت الباحثة بعرض الصياغة الأولية للاختبار على مجموعة من الموجّهين والمعلّمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن بلغ عددهم (6) بغرض استطلاع آرائهم في الاختبار من حيث:

- سلامة السؤال ودقته العلمية.
- مناسبة السؤال لقياس الهدف.
- سلامة الصياغة اللغوية للسؤال ووضوحها.
- تسجيل الملاحظات على الاختبار أو سؤال فيه.
- تحديد زمن الاختبار.

وقد قامت الباحثة بعد ذلك بتلافي الملحوظات وتعديل الاختبار في ضوء ذلك وبالتالي أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق. إنّ الهدف من إعداد الاختبار البعدي يتمثّل في : قياس تحصيل المجموعة في موضوعات الدراسة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي .

حساب الثبات للاختبار البعدي: لحساب الثبات تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم الأسئلة الستة إلى قسمين، الأول الأسئلة ذات الأرقام الفردية والثاني الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، واستخدم معادلة سبيرمان براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات الاختبار، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط

(0.8289)، وبأخذ الجذر التربيعي نحصل على معامل الصدق الذاتي وهو (0.9104) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ارتفاع صدق الاختبار.

كما تم حساب معامل الصعوبة للامتحان البعدي وكانت قيمة معامل الصعوبة تساوي 50% ، ومعامل التمييز 45% .

إجراءات التطبيق التجريبي

بعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة الحالية والتأكد من صلاحيتها قامت الباحثة بتطبيق التجربة البحثية على عينة البحث من طالبات الصف الأول ثانوي العلمي في مدرسة عرجان الثانوية.

المادة الدراسية: قامت الباحثة بتحديد الأهداف التربوية العامة، ثم تحليل المحتوى التعليمي، وتحليل الخبرات التعليمية التي ينبغي توفيرها للطلبة، والأهداف السلوكية المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية، وأفعال كل منها.

ومن أجل التركيز على الأهداف التعليمية السلوكية حلّلت الباحثة محتوى المادة التي ستطبق من خلالها الدراسة، إلى مفاهيم وحقائق وتعميميات وخوارزميات وحل مسائل موضحة كما يلي : التمييز بين التقدير الستيني والتقدير الدائري ، وصف الاقترانات المثلثية الأساسية (جاهـ ، جتا هـ ، ظا هـ) بوصفها اقترانات دائرية في دائرة الوحدة في الوضع القياسي. تمثيل منحنيات الاقترانات المثلثية يدوياً أوباستخدام الحاسوب وايجاد المجال والمدى والسعة والدورة ووصف سلوك الاقترانات تحت تأثير التحويلات. حل معادلات مثلثية من الدرجة الأولى والثانية جبرياً وبالرسم.إثبات صحة متطابقات مثلثية جبرياً .واستخدام الاقترانات المثلثية لنمذجة وحل المشكلات.

تطبيق التجربة

بعد استعراض ما تمّ عمله من إجراءات قبل تطبيق التجربة بصورة عملية، انتقلت الباحثة إلى الخطوات الإجرائية التطبيقية للتجربة. وحدّدت فترة (16) ساعة للتجربة العملية حيث بدأت فعلياً يوم 2/9 /2015 وانتهت 2015/3/12 وبواقع محاضرة واحدة يومياً لمادة الرياضيات وبفترة زمنية (60) دقيقة وهي، مدة الحصة الدراسية الواحدة المعتادة لأي مادة دراسية. حيث تم تقديم المتغير المستقل والذي هو أسلوب التدريس باستخدام التعلم المعكوس ، حيث قامت الباحثة والموجهة التربوية بإعطاء مقدّمة عن البرنامج والهدف منه والأهمية التي تعود على الطالبات من تنفيذه، وربما يشكل نقلة نوعية في التعلم ويحفز الطالبات على الإبداع.

وقامت الباحثة نفسها بتطبيق البرنامج على عينة الدراسة، وإعطاء وحدة النسب المثلثية بطريقة التعلم المعكوس، بحيث أن قبل كل حصة دراسية ترسل للطالبات مقطع فيديو مدته من 5–10 دقائق ، أما يكون من إعداد الباحثة نفسها، أو تقوم بتنزيله من المواقع التعليمية على الشبكة العنكبوتية وله علاقة قوية بالمفهوم أو الدرس الذي تريد شرحه وتوضيحه، وتقوم بإرساله عن طريق موقع التواصل الاجتماعي الفيس بوك، أو عن طريق الوتس أب، حيث أنشأت الطالبات والباحثة مجموعة خاصة على

الفيس بوك والوتس أب، لخدمة هذا الموضوع وللتاكد من وصول الفيديو لجميع أفراد العينة وهم طالبات الصف الأول ثانوي العلمي. وفي اليوم التالي تقوم الباحثة بمناقشة الطالبات والإجابة على الأمور الغير واضحة والغير مفهومه من قبل الطالبات بعد مشاهدة عرض الفيديو أو البوربوينت، ثم تقوم الباحثة بعرض أسئلة تعتمد على مهارات عقلية عليا، تركز على التطبيق والتحليل وحل المشكلات لإستثارة دافعية الطالبات وتنمية روح الإبداع والإبتكار.

آلية التنفيذ

1. مراجعة الطالباًت في المفاهيم والمهارات التي أخذتها الطالبات في وحدة المثلثات في الصف العاشر، عن طريق عدد من مقاطع الفيديو وبعض عروض البوربوينت.

2. استخدام برنامج أو(GRph)، (Geo Gebra) لتوضيح طريقة رسم النسب المثلثية.

3. عرض الفلاشات على الدروس.

4. توزيع أوراق العمل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمّت جدولة نتائج الاختبار ومقياس الاتجاهات، ثم إدخال البيانات إلى الحاسب لإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS :

1. حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات أداة البحث.

2. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأختبار التائي لدرجات التحصيل على التطبيقين القبلي والبعدي ولدرجات امتحان نهاية الفصل الأول.

3. حساب مربع إيتا لمعرفة حجم الأثر .

نتائج الدراسة ومناقشتها

لاختبار الفرضية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الرياضيات بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة لغرض إيجاد دلالة الفرق في متوسطات درجات طلبة الصف الأول ثانوي علمي على الاختبار القبلي والبعدي، وأيضاً إيجاد دلالة الفرق في متوسطات درجات طالبات

الصف الأول ثانوي علمي بين الاختبار البعدي وامتحان نهاية الفصل الدراسي الأول في مادة الرياضيات، قبل وبعد تطبيق التعلم المعكوس. وكانت النتائج حسب جدول رقم (1)

جدول 1: الوسط الحسابي والإنحراف المعياري للإختبار القبلي والبعدي وقيمة (ت) المحسوبة

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مجموع درجات الاختبار	قبلي	25	6.685	3.258	9.752	دالةعند 0.01
	بعدي	25	12.859	4.551		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (24) وعند مستوى دلالة (0.05)=1.98

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية(24) وعند مستوى دلالة (0.01)=2.62

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين التطبيقين القبلي والبعدي لجميع الطلبة في عينة الدراسة ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وهذا يشير إلى أن تطبيق التعلم المعكوس قد نمى التحصيل لدى عينة الدراسة.

وللتأكد أيضاً من فعالية أسلوب التعلم المعكوس وأثره على تنمية التحصيل العلمي لدى الطالبات، قامت الباحثة بمقارنة درجات الطالبات في وحدة النسب المثلثية مع درجات الطالبات بدرجات نهاية الفصل الأول في امتحان مادة الرياضيات الذي أجرته الطالبات بتاريخ 2014/12/28 ، وبناءً عليه يتم اعتماد مستوى الطالبات في المادة وتقرير نجاح أو رسوب الطالبه، وامتحان نهاية الفصل الأول يعد ضمن جدول مواصفات وتحليل المحتوى ويتمتع بصدق محتوى عالي، ويقصد بصدق المحتوى فحص مضمون أو محتوى الاختبار فحصاً دقيقاً منتظماً لغرض تحديد ما إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميدان الموضوع الدراسي الذي يقيسه، أي تحليل مواد الاختبار وفقراته لتحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة فيه ونسبة كل فيها إلى الاختبار ككل. ويعد صدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق ملائمة مع الاختبارات التحصيلية ولكي يتحقق يتطلب الجوانب الاساسية الاتية :

1. تحليل محتوى المادة الدراسية: فالخطوة الاولى في الوصول الى صدق المحتوى هو القيام بتحليل الموضوع الذي نريد قياسه فنحلله تحليلا منتظما لتحديد مجالاته وتقدير الوزن لكل مجال بناء على اهميته بالنسبة لبقية المجالات الاخرى .

2. تحليل اهداف التعلم : أي انه يجب ان تكون فقرات الاختبار ممثلة للأهداف السلوكية فاذا كانت الاهداف مثلاً المعرفة ، الاستيعاب ، التطبيق ، فيجب ان تمثل الفقرات (الاسئلة) هذه الاهداف بناء على الاهمية النسبية لكل هدف.

3. جدول مواصفات : وفيه يتم حصر المواصفات وتحديد الأهمية النسبية لكل منها بغية تمثيلها في الاختبار مع ما يتناسب واهميتها .

4. تحديد الأهمية والوزن النسبي لمكونات الاختبار: يتم تحديد الأهمية والوزن النسبي للدروس جميعها في كتاب الصف الأول ثانوي العلمي الجزء الأول ، في ضوء المحكات التالية: عدد الحصص المحددة لكل درس من الدروس، عدد الصفحات لكل موضوع من الموضوعات.

5. تقديرات المحكمين : يعتمد صدق المحتوى على تقديرات المحكمين لذلك يجب الاعتماد على محكمين قادرين ومختصين في مجال القياس والاختبار لكي نحصل على مؤشرات صدق غير مزيفة . وقد تم اعتماد هذا الإمتحان من المشرف التربوي، والمساعده الإدارية لمجال الرياضيات، ومنسقة قسم الرياضيات في المدرسة، ومعلمة الرياضيات الثانية التي تدرس المرحلة الثانوية. وكانت النتائج كما في جدول رقم (2):

جدول 2: الوسط الحسابي والإنحراف المعياري للإختبار والبعدي وامتحان نهاية الفصل الأول وقيمة (ت) المحسوبة

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مجموع درجات الاختبار	نهاية الفصل الأول	25	10.872	4.271	4.760	دالةعند 0.01
	بعدي	25	12.859	4.551		

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (25) وعند مستوى دلالة (0.05)= 2.98

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (25) وعند مستوى دلالة (0.01)= 3.08

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ، وهذا يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين التطبيقين والبعدي وامتحان اخر الفصل الأول لجميع الطلبة في عينة الدراسة ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وهذا يشير إلى أن تطبيق التعلم المعكوس قد نمى التحصيل لدى عينة الدراسة.

وبهذا يكون الباحث قد تحقق من عدم صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، حيث أثبت هذا الفرض أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تحصيل الرياضيات بين متوسطي درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تحصيل الرياضيات بين متوسطي درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي وامتحان نهاية الفصل الأول.

إن هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة، تأتي تأكيداً للدراسات والأدبيات السابقة التي أشارت إلى أهمية ودور هذا النمط من التعلم بشكل عام وفي مادة الرياضيات بشكل خاص، وتأكد الدراسه على التنوع في طرائق التدريس، حيث يعتبر مدخلاً لتحسين التعلم والتعليم والوصول به إلى درجة الإتقان، وتحقيق الأهداف التعليمية بوقت وإمكانات أقل، وزيادة العائد من عملية التعليم، وخفض تكاليف التعليم دون تأثير على نوعيته، بالإضافة إلى عرض عناصر المحتوى بطريقة تجتذب الطلبة وتوفّر عنصر التشويق، والإثارة لدى الطلبة، والتعامل مع كافة مستويات الطلبة، ما يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم، ثم إتاحة الفرصة للطلبة الرجوع إلى موضوع الدرس عدة مرات وفقًا لاحتياجاتهم وعلى ضوء قدراتهم وسرعتهم الذاتية للتغلب على المشكلة التي تواجههم في مادة الدرس.وتتفق نتائج الدراسة على ما تشير بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي للتعلم المعكوس في تحسين تحصيل الطلبة واستيعابهم.

فقد أشارت دراسات إلى تحسن ملحوظ طرأ على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في موضوعات متعددة مثل الجبر والحساب والهندسة. كذلك الذي طرأ على مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات في مدرسة بيرون العليا(Byron High School, Minnesota, USA) على مقياس الاختبارات الخارجية الموحدة لولاية مينيسوتا الأمريكية بين عامي 2006و 2010 من 29.9% إلى 65.6% والذي يرجع إلى حد كبير إلى تبني المعلمين لنمط التعلم المعكوس. حيث إن استخدام الفيديو في شرح المادة الدراسية ساعد على فهم الطلبة واستيعابهم مما أدى إلى تحسن على أدائهم في الاختبارات الموحدة (Fulton, 2012)[8]. وتتفق هذه الدراسة مع النتيجة التي توصل اليها بيرغمان وهو معلم كيمياء في مدرسة وودلاند بارك العليا بعد أن قام بعكس تدريسه، إلى أن يأتي الطلبة إلى الحصة بملاحظات وأسئلة حول موضوع الدرس. ومع الزمن أصبح طلبته يسألون أسئلة أفضل ويفكرون بعمق أكثر فيما يتعلق بالمحتوى، وبالتالي كان له أثر واضح على التحصيل الدراسي.(Fenrich, 2005)[19].

ولمعرفة حجم التأثير تم حساب مربع إيتا η2 باستخدام المعادلة التالية:

وأيضا عن طريق (ت) مباشرة أمكن إيجاد قيمة d التي تعبر عن حجم التأثير للمادة المشروحة باستخدام المعادلة التالية:

الجدول رقم (3) يوضح حجم التأثير بواسطة كلٍ من η2، d

جدول 3 : قيمة (ت) و η2 ، d وحجم التأثير في الاختبار

درجة الحرية	درجة الحرية	T			حجم التاثير
الإختبار التحصيلي	24	9.752	0.511	2.045	كبير

يتضح من الجدول رقم (3) أن حجم التأثير كبير، وهذا يدل على أن أثر التعلم المعكوس على تحسين التحصيل لدى أفراد العينة كان كبيراً، مما يدلل على نجاح أسلوب التعلم المعكوس وحسن أثره على التحصيل في الرياضيات. وتعزو الباحثة ذلك إلى مشاركة الطلبة الفاعلة في العملية التعليمية من حيث التفكير والمناقشة والحوار وإبداء الرأي وعرض الأفكار والاستنباط، حيث أن أسلوب التعلم المعكوس ولأول مرة كان يحاكي واقعاً تعليمياً مختلفاً عما رأوه في التعليم التقليدي وفي نفس الوقت قريب من واقعهم وفكرهم وعاطفتهم. أيضاً الوقوف على جانب من جوانب تدني التحصيل وهو المرتبط بطريقة عرض المادة الدراسية عرضاً تقليدياً جامداً لا يغير من واقع الطلبة ورغبتهم في التفاعل مع التحصيل في الرياضيات، وكان ذلك ثمرة نمط التعلم الذي أُستخدم في التدريس من قبل الباحثة والتي ارتبطت باهتمامات الطلبة ورغباتهم.

وتأكد هذه الدراسة على ما ينبغي أن يكون علية التعلم الحقيقي، ففي التعلم الحقيقي التركيز على نقل المعلومات المطلوبة إلى الطالب ثم مساعدته على الربط بين المعلومات وخبراته الشخصية السابقة لكي يقوم بترتيبها في دماغه لسهولة استرجاعها فيما بعد. ولربما يكون هذا المبدأ هو من أهم الأسباب التي تؤدي إلى نجاح التعلم المعكوس. فهذا النمط من التعلم لايقف فقط عند عملية نقل المعلومة للطالب وإنما يتعداه لكي يساعد الطالب على استيعابها وربطها بمعرفته السابقة وتنظيمها في دماغه. فلكي يصل الطالب إلى مستوى الإتقان لمهارات أو معلومات معينة فإنه لا بد من أن يحقق النقاط التالية:

1. أن يكون لديه فهم عميق للحقائق والمعلومات.

2. أن يكون هذا الفهم ضمن الإطار المعرفي السابق للطالب.

3. ترتيب هذه الأفكار والمعلومات والحقائق بطريقة تسهل عمليات استرجاعها وتطبيقها فيما بعد.

إن التغذية الراجعة الفورية أثناء تطبيق الطلبة للمعرفة في التعلم المعكوس تساعدهم على عمليات ما وراء المعرفة لكي يدركوا تعلمهم وتطورهم فيه ولكي يكونوا قادرين فيما بعد على أخذ زمام الأمور في هذه العملية من خلال وضع أهدافهم وأهداف تعلمهم ومراقبة تطورهم أثناء التعلم(الزين،2015)[15].

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة، و التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح تدريس مواضيع النسب المثلثية باستخدام التعلم المعكوس، توصي الباحثه بما يلي :

1. التوسع في إجراء الدراسات حول استخدام التعلم المعكوس في تدريس موضوعات أخرى من مادة الرياضيات.

2. تأهيل معلمي الرياضيات و تشجيعهم لتوظيف التقنيات في تدريسهم.

3. حوسبة دروس الرياضيات من أجل تبسيط المفاهيم و الأفكار بما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة .

4. تبني المعلّمين لطرق التدريس والإستراتيجيات الحديثة والاهتمام بزيادة قدراتهم، وتطوير مهاراتهم في التدريس عن طريق الالتحاق بالدورات التدريبية في أساليب التدريس الحديثة.

5. تزويد المعلّمين بكل ما هو جديد في الرياضيات من برامج رياضية، وطرق تدريس جديدة، ومعلومات ونظريات جديدة في الرياضيات، حتى يطوروا من أنفسهم ثم يفيدوا طلبتهم.

6. التركيز على المعلومات والمهارات التي يتقنها الطلبة، أي أن تكون الامتحانات امتحان قدرات وليس على العلامات التي يحققها الطالب ثم يفرغها بعد اجتياز الامتحانات.

مراجع

1. مينا، فايز مراد خلفية نظرية مقترحة للبحث التربوي في تعليم الرياضيات، المؤتمر العلمي السنوي الثاني لجمعية البحث في تربويات الرياضيات. دار الضيافة، جامعة عين شمس 2002.

2. المطيري، بندر بن مرزوق. فاعلية استخدام برمجية تعليمية على طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات. رسالة مجستير غير منشورة. جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية: (1429).

3. Johnson,Lisa W.(2012)."Effect of Flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement", PHD. Diss., college of Education and Human development, University of Louisville, Kentucky.

4. عبيد، وليم، تعليم الرياضيات لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة المجتمع، دار المسيرة.عمان:(2004).

5. Dagdilelis,V.(2008).Principles of Educational Software design, In Rahman,S.(Ed).Multimedia. Technologies: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. Volume II , Hershey . New York , InformatIon Sclence reference.

6. الفقي، علاء الدين محمود. تطوير منهج التفاضل والتكامل في ضوء المدخل المنظومى لطلاب المرحلة الثانوية العامة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، كلية البنات، القاهرة،(2005).

7. الشرمان، عاطف أبو حميد. تكنولوجيا التعليم المعاصرة و تطوير المنهاج. دار وائل للنشر و التوزيع ،عمان،(2013)

8. Fulton,K.(2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classrom to Improve Student Learning> Learning& Leading with Technology, June 12-17.

9. البيشي، عامر مترك أثر استخدام برمجية تعليمية موجهة على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات بمحافظة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية ،مكة المكرمة: (2006)

10. Chapline J. F. , 1971, *Dictionary of Psychology* , New York Dell Publishin

11. المشهراوي، إبراهيم (. برنامج مقترح لتنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة دكتوراه غير منشورة. غزة: كلية التربية الحكومية،(1999).

12. عفانة، عزو التدريس الإستراتيجي للرياضيات الحديثة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية ،غزة: ،(2006)

13. Ridgway, J., McCusker,S., & Pead, D.(2004).Literaturereview on e –assessment Futurelab Series.

14. Strayar, J.F.(2007). The effects of the Classrom Flip on the Learning environment Comparison of Learning Activity in a Traditinal Classrom and Flip Classrom that used an Intelligent Tutoring System (PhD), School of the Ohio state University.

15. الزين، حنان أسعد أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(4)، العدد(1)- كانون الثاني،(2015).

16. Khan,S.(2012). The one world schoolhouse. New York: Twelve

17. Goodwin, B. & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classroms Is Still Coming In Educational Leadership, March 2013, 27-80.

18. Hamdan, N., Mcknight, K.,& Arfstrom, K. M.(2013). A Review of Flipped Learning: George Mason University.

19. Fenrich, P.(2005). Creating Instructional Multimedia Solutions: Practical Guidelines for the Real World. California: Information Science Press.

20. Demski, J. (2013). Expret Tips for Flipping the Classrom.

21. الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء استراتيجيات التدريس الفعالة، مكتبة المتنبي،(2015)

22. De los Arcos, B. (2014). *Flipping with OER: K12 teachers' views of the impact of open practices on students.* In Proceedings ofThe 10th annual OpenCourseWareConsortium Global Conference "Open Education for a Multicultural World".Ljubljana, Slovenia, on April 23-25, 2014.

23. Johnson, Lisa W. (2012). *" Effect of Flipped classroom model on a secondary computer. applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement",* PHD. Diss., college of Education and Human development, University of Louisville, Kentucky.

24. Pedroz a, Anna (2013). "*Student perceptions of the flipped classroom* – New Research ",available http://www.mediacore.com/blog/studentperceptions-of-the-flipped-classroom-newresearch.

25. الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ووزارة التربية والتعليم أداء الطلاب في القراءة والحساب والممارسات التربوية والإدارة المدرسية في الأردن. عمان، (2012)

26. 43.Strayer -Jeremy (2007). "The effects of the classroom flip on the learning environment:. a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system", PHD. Diss., Ohio State University.

27. Pedroza, A. (2013). "Student perceptions of the flipped classroom- New Research".

28. بأبو علام، رجاء محمود. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية القاهرة: ، دار النشر للجامعات، جامعة القاهرة ،(1998).

29. أبو زينه، فريد كامل أساسيات القياس والتقويم في التربية. مكتبة الفلاح، الكويت: ،(1992).

توظيف التراث الشعبي في القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية

(دراسة في نماذج مختارة)

Traditional heritage in short story In the kingdom of Saudi Ara
(a study in chosen patterns)

*** Mohammad Sultan Al Walmani**

AQbstract

The study aims to use the traditional heritage in the short story in the kingdom of Saudi Arabia. And it selected patterns from the short story book in the kingdom, and they are abdul aziz mushri, abdo khal,Mariam al ghamdi and mohammad alwan. This study came with an introduction and six discussions and a conclusion.

In the introduction, the study explained the concept of traditional heritage linguistically and idiomatically, and tracked the concept of this terminology with the arab scholars and also with westerners. And it discussed the causes of returning to the traditional heritage and use it with mentioning the aspects of the traditional heritage, and it is folktale, traditional proverb, traditional poetry, the myth, customs and traditions and traditional characters.

The six discussions included the aspects of heritage, and the study depends on the stories groups to clarify the traditional aspects in in proofing on using every form of aspects.

And through the research, it was clear that mushri distinguished himself in using those aspects in his groups of stories and his usage of this aspects which is full of inferences

And he distinguished himself in the side of using the traditions and customs and portraying the village environment that he lived in.

*** محمد سلطان الولماني**

ملخص

تهدف الدراسة إلى توظيف التراث الشعبي في القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية. واختارت نماذج من كتّاب القصة القصيرة في المملكة، وهم: عبدالعزيز مشري، عبده خال، ومريم الغامدي، ومحمد علوان. وقد جاءت هذه الدراسة في تمهيد وستة مباحث، وخاتمة.

وتحدثت الدراسة في التمهيد عن مفهوم التراث الشعبي لغةً واصطلاحًا، وتتبعتْ مفهوم المصطلح عند الدارسين العرب، وكذلك الغربيين. وتطرقت الدراسة لأسباب العودة إلى التراث الشعبي وتوظيفه مع ذكر أشكال التراث الشعبي، وهي: الحكاية الشعبية، والمثل الشعبي، والشعر الشعبي، والأسطورة، والعادات والتقاليد، والشخصيات التراثية.

وأما المباحث الستة فقد تضمنتْ أشكال التراث، واعتمدت الدراسة في توضيح الأشكال التراثية على المجموعات القصصية في الاستدلال على توظيف كل شكلٍ من الأشكال. ومن خلال البحث تبين أن مشري تميّز في توظيف تلك الأشكال في مجموعاته القصصية، واستخدامه لهذه المادة الغنية بالدلالات. وقد تميّز في جانب توظيف العادات والتقاليد، وإظهار البيئة القروية التي عاش فيها.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال النقد الادبي بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم .]

*مشرف تربوي في ادارة التعليم بوادي الدواسر – المملكة العربية السعودية

* educational superviser – wadi adawaser- kingdom of Saudi Arabia

مقدمة

ظهرت القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية مع صدور صحيفة الحجاز في 1932/4/4م، والتي فتحت صفحاتها أمام الأدباء، ونشرت عشر قصص قصيرة، منها قصة "الابن العاق " للأديب "عزيز ضياء" [1].

ولا شك أن القصة القصيرة هي أحد الأبواب لدراسة الشعوب دراسةٍ بيئيةٍ واجتماعيةٍ وثقافيةٍ. فهي مرآة للأمة، تعكس مظاهرها، وعاداتها، وعناصرها البيئية [2]. فقد كانت القصة القصيرة بالمملكة تزخر بالكثير من العناصر البيئية، وإبراز عادات المجتمع وتقاليده، وثقافته. وقد اشترك كتّاب القصة القصيرة بالمملكة في ذلك، إلا أنهم اختلفوا في طريقة التعبير عنها، وكيفية توظيفها داخل القصة، وطريقة معالجتهم لها. والكتّاب السعوديون ليسوا بمنأىً عن كتّاب القصة في الدول العربية، وقد تأثروا بالقوالب الأجنبية، وجعلوها سمة ظاهرة في قصصهم. إلا أن كتّاب المملكة حاولوا أن يأخذوا مساراً يميزهم عن غيرهم، وعن تأثرهم بالثقافة الغربية.

وتظهر أهمية البحث عند محاولة توصيف إحدى الظواهر التي تميزت بها القصة القصيرة بالمملكة، وهي توظيف التراث الشعبي، ومحاولة لفت النظر إليها، إما من ناحية السرد بشكل عام، أو القصة القصيرة بشكل خاص. وذلك عند مجموعة من الكتّاب السعوديين، والذين تميزوا في توظيف التراث الشعبي. أما القصة القصيرة في المملكة فقد نشأت قلقة متعثرة، تنظر إلى التراث مرة، وإلى القوالب الحديثة للقصة مرة أخرى. وهي في بداياتها من الناحيتين الزمنية والفنية لا تختلف كثيراً عن مثيلاتها في معظم الدول العربية[3].

إن من أبرز أسباب اختياري هذا الموضوع، هو رغبتي التي نمت من خلال قراءاتي للقصة القصيرة، وملاحظتي لذلك، رغم قلة البحوث والدراسات حول هذا الموضوع، وخاصة في علاقة التراث الشعبي بالقصة القصيرة.

وبناءً على ما سبق، فقد جاء البحث مشتملاً على مقدمة، وتمهيد وستة مباحث، وخاتمة. فتحدثتُ في التمهيد عن مفهوم التراث الشعبي لغةً واصطلاحاً، وتتبعتُ مفهومه عند الدارسين العرب، وكذلك الغربيين، وحاولت جمع الجوانب التي اتفقوا عليها في مفهوم التراث الشعبي. وتطرقتُ لأسباب العودة إلى التراث الشعبي وتوظيفه، ثم ذكرتُ أشكال التراث الشعبي، وهي: الحكاية الشعبية، والمثل الشعبي، والشعر الشعبي، والأسطورة، والعادات والتقاليد والشخصيات التراثية. أما الجزء الثاني من البحث، وهو على ستة مباحث، وتتضمن أشكال التراث، واعتمدتُ في توضيحها على المجموعات القصصية في الاستدلال على توظيف كل شكلٍ من الأشكال.

وقد أفدتُ في هذه الدراسة من منهجين، هما المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال وصف ظاهرة توظيف التراث الشعبي كما جاءت في المجموعات القصصية عن طريق الاستدلال بنماذج من القصص نفسها، ومن ثم تحليلها، وإبراز الجانب التراثي الشعبي فيها. وكذلك من خلال اختياري للمجموعات القصصية التي يكثر فيها ظهور التراث الشعبي، محاولاً الانتقاء للنماذج التي تعكس هذا الموروث الشعبي.

ومحاولةً للخروج بالدراسة من عدم التكرار، فقد اطلعت على ما كُتب عن التراث الشعبي بشكل عام من جهة، وعن توظيف التراث الشعبي في الأدب السعودي من جهة أخرى بشكل خاص. فأما الدراسات التي تحدث عن التراث الشعبي ومفهومه، فأهمها:

- **أشكال التعبير في الأدب الشعبي، للدكتورة نبيلة إبراهيم.**

فقد تحدثت الكاتبة عن الفرق بين الأدب الشعبي والأدب الذاتي، وقسمت الكتاب إلى فصول عديدة: الفصل الأول عن الأسطورة ومفهومها، والأسطورة عند العرب والغرب.

الفصل الثاني :أساطير الأخيار والأشرار، وتحدثت عن دوافعها ونماذج منها.

الفصل الثالث والرابع: تحدثت عن الحكاية الشعبية والفرق بينها وبين الخرافية.

الفصل الخامس: تحدثت عن البطل في الحكاية الخرافية والشعبية والأسطورة.

والفصل السادس والسابع والثامن: تحدثت الكاتبة عن المثل الشعبي واللغز الشعبي وكذلك النكتة الشعبية.

- **توظيف التراث الشعبي في المسرح العربي، للدكتور أحمد صقر.**

تحدث الكاتب في بداية الدراسة عن تاريخ المسرح عند العرب، والبذور الأولى له. ثم تحدث عن توظيف الحكاية الشعبية في المسرح، وذكر نماذج متعددة. ثم طبيعة الشخصيات في تلك المسرحيات المعتمدة على الحكاية الشعبية.

- **التراث الشعبي في المسرح المصري الحديث، للدكتور كمال الدين حسين.**

تحدث المؤلف عن العناصر الدرامية في الموروث الشعبي، وهي: الأسطورة والسيرة الشعبية والحكاية الشعبية والأرجوز وغيرها. أما الفصل الثاني: فتحدث عن توظيف التراث الشعبي في المسرح المصري. من خلال توظيف الحكاية الشعبية، والسيرة الشعبية، والموال القصصي.

- **أثر الأدب الشعبي في الأدب الحديث، للدكتور حلمي بدير.**

تحدث المؤلف عن فنون الأدب الشعبي من أمثال شعبية، وأغاني شعبية، وسير شعبية. وكذلك تحدث عن توظيف الأدب الشعبي في الأدب الحديث، وأثر حكايات ألف ليلة وليلة على الأدب الحديث، وتحدث عن سيرة عنترة بن شداد، وكذلك سيف بن ذي يزن.

أما الدراسات التي تطرقت للأدب الشعبي في الأدب السعودي بشكل عام، والقصة القصيرة بشكل خاص. ومنها:

- **لغة الرواية السعودية، لمنى المديهش.**

فقد تحدثت عن أنماط التعبير اللغوي في الرواية السعودية، وعن توظيف النص في لغة الرواية السعودية، ومنها توظيف الحكايات الشعبية في الروايات السعودية.

- **القصة القصيرة المعاصرة، للدكتور محمد صالح الشنطي.**

تحدث الكاتب عن مجموعة من القضايا، والتي تمسّ جنس القصة القصيرة، ولمجموعة من الكتّاب في هذا الفن. ومن ضمن القضايا: التوظيف الأسطوري، والأسطورة والواقع، والتراث الشعبي.

- **العناصر البيئية في الفن القصصي في المملكة العربية السعودية، للدكتور طلعت صبح السيد.** تحدث المؤلف عن البيئة الزمانية والمكانية في السعودية، وكذلك، الصراع بين البداوة والحضارة، وظواهر البيئة الريفية، والشخصية القصصية والبعد الاجتماعي فيها، والتراث الفني وعلاقته بالفن القصصي، والعادات والتقاليد، وغيرها.

مفهوم التراث الشعبي

في بداية الأمر يجب أن نبين مفهوم التراث لغةً حتى يتضح ما المقصود بالتراث الشعبي؟

المدلول اللغوي كما في لسان العرب (ورث) هو: البقاء بعد الفناء. أما المال فهو مدلول للميراث[4]. وقد استخدم القرآن الكريم كلمة التراث بالمعنى نفسه الذي ورد في معاجم اللغة، أي: المال. قال تعالى « وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلا لَمًّا»[الفجر:19]. وقال تعالى « ثُمَّ أَوْرَثْنَا الكِتَابَ»[فاطر:32]. ومن هذه الآيتين يتبين أن للتراث شقين، شق مادي كما في الآية الأولى، وشق روحي وفكري كما في الآية الثانية. فالمادي هو ما يورّثه الأب لأبنائه من مال وممتلكات، أما الروحي والفكري فهي المعتقدات والأفكار، يتوارثها جيل بعد جيل. ومن ذلك ينصب اهتمامنا بالشق الثاني وهو الروحي والفكري.

أما الجزء الثاني وهو الشعبي، حيث يبين لنا مدلوله اللغوي بأنهم الجماعة أو القبيلة العظيمة. ففي مادة (شعب): « الشَّعبُ: القبيلة العظيمة، وقيل الحي العظيم يتشعب من القبيلة، وقيل هو القبيلة نفسها»[4]*.

وعندما نتتبع تعريفات التراث الشعبي عند الباحثين العرب نجد اختلافهم على هذا المصطلح حاله حال أغلب المصطلحات التي لم يُتفق عليها، وسنوضح أسباب هذا الاختلاف بعد عرض التعريفات. هناك من عرّف التراث الشعبي بأنه يشمل كل ما تتوارثه الأمة عبر الأجيال،فهو « يشمل كل الموروث على مدى الأجيال من أفعال وعادات، وتقاليد، وسلوكيات، وأقوال تتناول مظاهر الحياة العامة والخاصة وطرق الاتصال بين الأفراد والجماعات الصغيرة، والحفاظ على العلاقات الودية في المناسبات المختلفة بوسائل متعددة، والاحتفال بالمناسبات ... الدينية والروحية والتاريخية»[5]. فلم يغفل الباحث العادات والتقاليد وكذلك السلوكيات تجاه مظاهر الحياة.

ومن التعريفات التي توسّعت في مفهوم التراث الشعبي، بأنه « الفنون والمعتقدات وأنماط السلوك الحيّة التي يعبّر بها الشعب عن نفسه، سواء استخدم الكلمة أو الحركة أو الإشارة أو الإيقاع أو الخط أو اللون أو تشكيل المادة أو آلة بسيطة»[6]. وفي هذا التعريف، توسع الباحث في المفهوم حتى شمل الحياة العامة، فالرقص وما يتضمن من أصوات، وكذلك الكتابة وطريقتها تندرج ضمن مفهوم التراث الشعبي. وكذلك نجد فاروق خورشيد يتوسع جغرافيًا فيقول : « ونقصد الأدب الشعبي العربي: مجموعة العطاءات القولية والفنية والفكرية والمجتمعية التي ورثتها الشعوب التي أصبحت تتكلم العربية وتدين بالإسلام»[7].

* لسان العرب :مادة (شعب)

وهناك من الباحثين من يطلق على التراث الشعبي (الفولكلور)، وهو مصطلح غربي، قد انتقلت تسمية هذا المصطلح إلى اللغة العربية ضمن التأثيرات الثقافية التي وفدت من الغرب، ويطلق على « التراث الروحي للشعب، خاصة التراث* الشفاهي »[8].

أما تعريف الفولكلور عند غير العرب، فنجد(وليم welaym) يعرّف الفولكلور بأنه «المعتقدات والأساطير والعادات التقليدية الشائعة بين عامة الناس بأنه آداب السلوك والعادات والخرافات والأغاني الروائية والأمثال التي ترجع إلى العصور السالفة »[9]. ويقدّم معجم الفولكلور واحداً وعشرين تعريفاً لكلمة الفولكلور*، وصدر هذا المعجم أول مرة في 1949م [10].

ومما تقدم، نجد تعدداً لفهم التراث الشعبي من قِبل الباحثين، وذلك ناتج عن خلفية فهم الباحث لمفهوم التراث الشعبي، من حيث الأشكال المنطوية تحته، وكذلك تصور بعضهم عن التراث الشعبي من حيث هو الكلمات العامية السطحية. وعلى خلاف ذلك، نجد الباحثين اتفقوا على سماتٍ ومميزاتٍ للتراث الشعبي، ومنها:

1.الأزلية: فالتراث الشعبي مرتبط بحياة الإنسان ونشأته.

2.تصوير الواقع: التراث الشعبي هو صورة لحياة الشعب اليومية، ينقل الأحداث اليومية، وكذلك عاداته وتقاليده، وتفاصيل أسلوب حياتها.

3. التفاعل الجماعي: كل فرد من الجماعة له دور في صنع أو تشكل ثقافته الشعبية، سواء بالتواصل، والمشاركة بينهم. وبسبب الجماعة وصل إلينا هذا الإرث.

ومما سبق، يتبين لنا بعد الجمع بين التعريفات أن الأفكار والمعتقدات والمأثورات والعادات الاجتماعية ونمط العيش في الحياة اليومية لجماعة ما تربطهم خلفية ثقافية واحدة يتداولها جيل بعد جيل، هو ما يسمى (بالتراث الشعبي).

أسباب العودة إلى التراث وتوظيفه

لا شك أن التراث الشعبي له أهمية تدعو للعودة إليه، وذلك أن المبدع يجد فيه روح الأمة وتاريخها، فالتراث الشعبي « هو روح الأمة ومقوماتها وتاريخها، والأمة التي تتخلى عن تراثها تتخلى عن روحها، وتهدم مقوماتها وتعيش بلا تاريخ »[11]. فالتراث الشعبي هو أحد الركائز الأساسية التي تميز ملامح الأمة عن غيرها من الأمم، والبحث عن الهوية والذات. فهو يمثل ذاكرة الشعب وروحه، فهو « تاريخه المعبر عن طموحاته، وقضاياه وتحدياته»[12]. فالعودة إلى التراث القديم هو نوع من المواجهة للمدنية والحضارة التي أخذت تقسّم وتفصّل العلاقات الاجتماعية وكذلك الإنسانية، فعودة الكاتب للتراث قد يكون بداعي الشوق إلى ذلك الماضي القديم، والذي ما زال في ذاكرته مع الترف ومظاهر التطور. فعودة الكاتب للتراث، محاولةً لاستخدامه لنقل الأفكار المعاصرة.

* اشترك في تقديمه واحد وعشرون عالماً من علماء الفولكلور الأمريكين

فعملية المزج بين الماضي والحاضر إدراكٌ من الكاتب بأهمية ما يوظفه في نصه. «وتوظيف التراث هو عملية مزج بين الماضي والحاضر في محاولة لتأسيس زمنٍ ثالث منفلت من التحديد هو زمن الحقيقة في فضاء لا يطوله التغيير »[13]. وقد أحال بعض الباحثين عودة الكتّاب إلى التراث الشعبي لأسبابٍ عديدة، منها:

– قد يعمد الكاتبُ إلى توظيف التراث الشعبي بأشكاله المتنوعة حتى لا يقع في المباشرة والوضوح. فميزة النص أن يكون عميقًا محملاً بالدلالات التي تجذب القارئ؛ لكي يفسر النص، ويبحث عن دلالاته والإشارات التي يقصدها الكاتب. يقول أحد الباحثين: « إن الفنان يلجأ إلى التراث كوسيلة فنية حتى لا يسقط في المباشرة التي تقتل جمالية الإبداع »[14]. وليس فقط المطلوب هو الرجوع إلى التراث دون النظر إلى الدلالة الفنية؛ فإن ذلك سيسبب علاقة تنافرٍ بين الدلالة التراثية، والدلالة المعاصرة، مما يبعد المتلقي عن النص، ويحرمه التواصل معه، ولكن ينبغي أن يحصل التجانس بين الدلالة القديمة، وبين الدلالة الفنية المعاصرة[14].

– ويلجأ بعض الكتّاب إلى توظيف التراث الشعبي في نصوصهم لأسباب سياسية واجتماعية. فيرى المؤلف أن إرسال المفاهيم أو الأفكار مقنّعة بالتراث، تحميه من غضب السلطة، وكذلك رفض المجتمع له ولأفكاره. ويجد البعض من الكتّاب أن توظيفه للتراث الشعبي هو نوعٌ من إثباتٍ لذات الثقافة العربية التي اعتمدت لفترةٍ طويلة على الثقافة الغربية. فبدلاً من توظيف التراث الغربي كالملاحم الغربية، والأساطير اليونانية، توظف الأساطير والسير الشعبية العربية. وهذا انتصار للثقافة العربية، وعدم اعتمادها على الثقافة الغربية. إن الاهتمام بدراسة التراث لا يُقصد به العمل على إحياء تلك العادات والتقاليد التي تكثر في تاريخنا وتراثنا، وإنما تعني دراسة التراث بطريقة واعية وقائمة على الأصالة والمعاصرة، وتتبع طريق هويتنا الثقافية[15].

– وقد يجد المبدع في توظيفه للتراث دافعاً للناس في تحريك مشاعرهم، ومحاولة إحياء هممهم. فيكون الماضي كالنور الذي يتبعه الناس إلى مستقبلهم. « فالماضي يعتبر المحرك القوي للمشاعر، والمثير للدوافع، به يتلمس الناس الرشد والنصيحة، ويستخلصون العبر التي يسترشدون بها لحل مشاكلهم الأخلاقية والفكرية والاجتماعية والسياسية، إنها خبرة الماضي بين يدي الحاضر»[16].

– ويرى البعض الآخر أن أهمية التراث الشعبي تكمن في فهم نفسية المجتمع العربي، فهو « ضرورة حيوية لفهم نفسية المجتمع العربي في تشكيل قومياته، وتحديد نقاط التقائها معاً على قاعدة التفاعلات التي ترسي دعائمها عناصر الجيرة، وصراعات التاريخ، ووحدة اللغة...»[17]، فهو قريبٌ لتلمس مشاكلهم وأساليب حياتهم، ومحاولة وضع الحلول المناسبة.

أشكال التراث الشعبي

تتعدد أنواع التراث الشعبي الى انواع كثيره وهي:

1. الحكاية الشعبية

يحيلنا المعنى اللغوي للحكاية إلى « إحكام الشيء بعقد أو تقدير. يقال حكيت الشيء أحكيه، وذلك أن تفعل مثل فعل الأول» * . ويورد ابن منظور كلاماً مشابهاً لما سبق، بأن الحكاية: « كقولك: حكيت فلانا وحاكيته فعلت مثل

* لسان العرب : مادة (حكى)

فعله أو قلت مثل قوله سواء لم أجاوزه، وحكيت عنه الحديث حكاية »[18]. فهي تقليد ومحاكاة من غير زيادة ولا مجاوزة، سواء كان بالقول أو الفعل.

ومما سبق يتضح بعض من مفهوم الحكاية الاصطلاحي. فالحكاية الشعبية اصطلاحاً « جميع الأشكال القصصية التقليدية، وتضم الحكايات الخرافية المجسمة لرغبات الشعوب البدائية»[19]. أما بعض المعاجم الألمانية فتعرّف الحكاية الشعبية بأنها « الخبر الذي يتصل بحدث قديم ينتقل عن طريق الرواية الشفوية من جيل لآخر، (أما المعاجم الإنجليزية فتعرِّف الحكاية الشعبية)خلق حر للخيال الشعبي ينسجه حول حوادث مهمة وشخوص ومواقع تاريخية. أو هي حكاية يصدقها الشعب بوصفها حقيقة، وهي تتطور مع العصور وتتداول شفاهاً، كما أنها قد تختص بالحوادث التاريخية الصرفة أو بالأبطال الذين يصنعون التاريخ»[20].

ولا يقف دور الحكاية الشعبية عند الرواية فقط، وإنما لها الفضل الكبير في الكشف عن « المكونات اللاواعية في حياة الشعوب »[20].

وبهذا، يتضح بعض عناصر الحكاية الشعبية، ومنها:

- الانتقال والرواية شفاهياً من جيلٍ إلى آخر.
- تمثل الخرافة بعض موضوعات الحكاية الشعبية، مثل: حكايات الحيوان.
- ارتكاز الحكاية الشعبية على الواقع، وتحديد الزمان والمكان فيها[19].
- اتسام الحكاية الشعبية بالمرونة، فهي قابلة للزيادة والنقصان.

هناك من لا يفرّق بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية، فيخلط بينهما على أن الحكاية الخرافية تندرج ضمن الحكاية الشعبية. لكن مع البحث في سمات الحكايتين يتبين لنا الفرق بينهما.

تختلف الحكاية الشعبية والخرافية في معتقدات الأشخاص. ففي الحكاية الشعبية نجد أن الإنسان يؤمن بالسحر وبأثره الفعّال في حياته، إلا أنه ما زال ينظر إليه بوصفه قوة منعزلة عن حياته الواقعية. بينما الحكاية الخرافية لا تعيش في الواقع، أي: لا يوجد زمان ولا مكان، وإنما هي أشباح، تدرك واقع السحر ولا تهابه، عكس ما نراه في الحكاية الشعبية، فإن الأشخاص يدركون السحر، ويجذبهم ذلك العالَم المجهول، لكن ما يلبثون حتى يشعروا بعظمة هذا العالَم، فيرتدوا عنه إلى عالمهم الواقعي.

2.المثل الشعبي

يعد المثل من أهم أشكال التراث الشعبي الشائعة بين الناس والمتداولة. فهو من أقدم وسائل التعبير عند الشعوب. ففي المثل عمق السنين، وتجارب الحياة الإنسانية. فالاهتمام بالأمثال وجمعها من قديم الزمان، وقد جمع الأمثال العلماء الأوائل من المسلمين. ومن الكتب التي تم تأليفها أو جمعها للأمثال:

- جمهرة الأمثال لأبي الهلال الحسن العسكري.
- مجمع الأمثال لأبي الفضل أحمد بن محمد الميداني.
- كتاب الأمثال للمفضل الضبي.

وهناك الكثير من الكتب التي لا مجال لحصرها، ويجدها الباحث متداولة في المكتبات العربية.

فالمثل لغة:« الشّيءُ الذي يُضربُ لشيءٍ مثلاً فيجعل مِثْلَهُ »[4]*. هذا من ناحية اللغة، أما الاصطلاح، فقد اشترك المفهوم وتوسع. فصاحب "العقد الفريد"، يعرّف الأمثال بأنها « وشي الكلام، وجوهر اللفظ، وحلي المعاني التي تخيرتها العرب، وقدمتها العجم، ونطق بها في كل زمان على كل لسان، فهي أبقى من الشعر، وأشرف من الخطابة، لم يسر شيء مسيرها، ولا عمّ عمومها»[21]. يؤكد "ابن عبد ربه" سعة تداول المثل، وتميزه على باقي الأشكال الأدبية، إضافة إلى تميزه بقصر العبارة. أما "معجم المصطلحات العربية" فيعرّف المثل بأنه: « قصة قصيرة بسيطة رمزية غالباً ما تدل على مغزى أخلاقي »[22]. ونجد التصريح بالمغزى الأخلاقي من المثل في هذا التعريف، إلا أنه ربطها بقصة. أما "أحمد أمين" فقد عرّف المثل الشعبي، وأولى الاهتمام بالجانب الأدبي والشكلي، فيقول: « نوع من أنواع الأدب، يمتاز بإيجاز اللفظ، وحسن المعنى، ولطف التشبيه، وجودة الكناية، ولا تكاد تخلو منه أمة من الأمم، ومزية الأمثال أنها تتبع من كل طبقات الشعب»[23].

ومما سبق، نستطيع أن نتبين أهم السمات أو الخصائص التي تميّز المثل الشعبي عن غيره من أشكال التراث الشعبي. ومنها:

- سعة تداول المثل، فلا يحصره زمان ولا مكان. فالمثل الذي قيل قبل سنوات طويلة وفي أماكن متعددة، نجده في مكان آخر وزمان مختلف.
- ثبات اللفظ على مر السنين. كل أنواع التراث الشعبي يتغير من حيث الشكل أو المعنى، لطول السنين وكثرة روايته، أما المثل فهو باقٍ على مر العصور، من حيث الشكل والمحتوى.
- قصر العبارة في المثل ويسرها. وهذا هو السبب في ذيوع المثل وانتشاره بين الناس.
- دلالة المثل على مغزىً أخلاقي. فلا يطلق المثل من أجل التسلية، بل له هدفٌ أخلاقي يهدف إليه.
- استعمال المثل من كل طبقات المجتمع. فليس كل الأشكال الشعبية لها حظ في القبول لدى طبقات المجتمع.

3. الأغنية الشعبية

عندما نتحدث عن الأغنية الشعبية، فإننا لا نقصد الشعر بمعناه الشائع في كتب التراث. وإنما نريد ذلك الشعر الغنائي الشعبي الذي يردده الشعب. وسأبينُ مفهوم الشعر الغنائي الشعبي ليتضح معناه.

حيث يورد أحد الباحثين تعريفاً للأغنية الشعبية بأنها « عبارة عن قصيدة شعرية ملحنة، تعتمد موسيقاه على السماع ... وهي مجهولة النشأة»[24]. فالباحث يحدد ملامح الأغنية الشعبية بأنها ملحنة ومجهولة النشأة، وإن كان في عدم معرفة النشأة شيءٌ من النسبية، و إلا فبعض القصائد معروف قائلها.

ويبين الباحث بعض خصائص الشعر الغنائي الشعبي فيقول: « ترتبط بالشعب، وتنتشر وتشيع بين الأميين والعامة من الناس، من ساكني الأحياء الشعبية في المدن، وكذلك العمال في أزمنة ماضية، وبقيت متداولة أزمنة طويلة وقد تنتشر بين الفلاحين وساكني الصحراء من البدو القاطنين، والرحل منهم، علاوة على الصيادين »[24].

---

* لسان العرب: مادة (مثل)

فالباحث يشير إلى أن الأغنية الشعبية هي من إنتاج الشعب نفسه، إلا أن ربط الباحث الأغنية الشعبية بالأجواء الشعبية، أتى من باب اللفظ الواحد بينهما. وهذا قد يقلل من أهمية الأغنية الشعبية، ويراها البعض في منزلةٍ دونية.

إن الأغنية الشعبية لها دورٌ كبير في حياة الإنسان بمراحله الكاملة. فهو منذ صغره تُتْلى على مسامعه تلك الأناشيد التي تبهجه وتزيد من فرحته، وكذلك، عندما يشتد عوده، يحتاج إلى ترديد الأغنية الشعبية لبثّ روح الحماس والقوة في المعركة، أو العمل. فالأغنية الشعبية دورها كبير في حياة المجتمع، فلم تتوقف على الفرد فقط.

ومن أهم سمات الأغنية الشعبية، ارتباطها بالشعب، وخروجها من الشعب. فهي تعبر عن همومهم، وقضاياهم المشتركة. لذلك، نجد الشعر الغنائي الشعبي يدور بين الطبقات الشعبية، فهو يدور بين الفلاحين عندما يعملون في مزارعهم، وكذلك البدو في الصحراء عندما يرتحلون، والصيادين عندما يذهبون للصيد، تجدهم ينشدون تلك الأشعار، ويرددونها. وقد لا يتطلع إليه أصحاب الطبقات العالية.

ومن سمات الأغنية الشعبية، ذيوعها وانتشارها، وذلك يسهّل التغيير ، والتعديل عليها، فيما يراه القائل مناسباً له في الموقف. وبهذا السبب جعل الأغنية الشعبية تدور بين الناس، لا يقف ضدها زمان ولا مكان، إلا أنها ترتبط بالثقافة الواحدة. فهي ليست كالمثل الذي يدور على ألسنة الناس في كل زمان ومكان. فنجد المثل يدور في أطراف الجزيرة العربية، دونما قيد أو ربط. أما الأغنية الشعبية فنجدها تختص بثقافة معينة. فالأغاني الشعبية التي يطلقها الصيادون، لا يمكن أن نجد ساكني الصحراء من البدو، يرددونها؛ لأنها لا تناسب طبيعة وثقافة حياتهم في الصحراء.

4.الأسطورة

تعد الأسطورة من أهم أشكال التراث الشعبي اهتماماً، ودراسةً. وقد تطرق لها الباحثون بالتأويل، ومحاولة وضع تعريف جامع ومانع من دخول بعض الأشكال الأخرى من التراث الشعبي، مثل الحكاية الخرافية. وقد تعددت مفاهيم الأسطورة، وتنوعت. فكل يرى حسب علمه ودراسته. فعالِم النفس يراها من منظور نفسي، وعالِم التاريخ يراها من منظور التاريخ والوقائع،.

يقول "عبد الحميد يونس" في تعريف الأسطورة: بأنها « تتركز حول تصور الواقع، وإن كان تصوراً خارقاً، أو تقترن دائماً بالطقوس التي تمثلها ... فهي حكاية إله، أو شبه إله، أو كائن خارق. تفسر بمنطق الإنسان البدائي ظواهر الحياة، والطبيعة، والكون... »[25]. أما "نبيلة إبراهيم" فتعرّف مفهوم الأسطورة، بأنها :« محاولة لفهم الكون بظواهره المتعددة، أو هي تفسير له، إنها نتاج وليد الخيال، ولكنها لا تخلو من منطق معين، ومن فلسفة أولية تطور عنها العلم والفلسفة فيما بعد »[19].

أما الأسطورة في المعاجم الفرنسية، هي: « قصة خرافية، عادة ما تكون من أصل شعبي، تصور كائنات، تجسد في شكل رمزي قوى الطبيعة، أو بعضاً من جوانب عبقرية البشر ومصيرهم »[26]. وعند قراءتنا للمفاهيم السابقة، نجد قصورًا في محاولة التعريف لمفهوم الأسطورة عند العرب، وقد يكون ناتجاً من عدم استيعاب مضامين الأسطورة ومفاهيمها. أما التعريف الغربي للأسطورة فقد اشتمل على جوانب الأسطورة من كل الجهات، فهو يبين حقيقتها من أنها قصة خرافية أصولها شعبية، وطبيعة الشخصيات المشاركة في الأسطورة.

فالإنسان القديم استخدم الأسطورة ليحمي نفسه مما يجهل تفسيره. فالأسطورة « عملية إخراج لدوافع داخلية »[19]. دوافع من الظواهر الطبيعية التي يجهل تنظيمها، وتفسيرها. فيتبين أن الأسطورة هي قصة خرافية أرادها الإنسان القديم، ورَبَطها بأشخاصٍ خارقين للعادة، لكي يفسّروا له الظواهر الطبيعية، والإنسانية، التي تحدث له ويعجز عن فهمها، وكيفية حدوثها.

لذلك، تجده يقدّس ظاهرة على ظاهرة أخرى، بل يصل إلى حدّ العبادة؛ لأنها في نظره، هي السبيل لنجاته، ومساعدته على أعدائه.

وبناءً على ما سبق، نستنتج بعض خصائص الأسطورة، ومنها:

- عدم معرفة من هو المؤلف الأول للأسطورة، وعدم معرفة أصولها. وهذا ما يجعل للأسطورة هالةً وقدسية.
- سبب نشوء الأسطورة، هو دافع نفسيّ، هدفه حماية للإنسان من الظواهر التي يجهلها.
- دْخُل الشخصيات الموجودة في الأسطورة في صراع مع بعضها بعضًا، فهناك شخصيات تدعو للخير، وتساعد عليه، وهناك شخصيات تدعو للشر، وتحاول القضاء على الخير. وهنا تجد الأسطورة مادتها، فهي صراع بين اتجاهين متضادين، بين الخير والشر، أو الحياة والموت، أو الظلام والنور، أو الخلق والدمار.

5.العادات والتقاليد

جاءت كلمة العادة صريحة في "لسان العرب"، حيث يقول : « العادة الدّيدَنُ يُعادُ إليه، وجمعها عادٌ وعادات»[4]*. أما المعجم فقد عرّف التقليد بأنه: « مجموعة من العادات والمعتقدات والمهارات ينقلها جيل إلى الجيل الذي يتلوه »[27]. فالعادات والتقاليد هي كل ما تكرر فعله، ونقله الجيل إلى الجيل الذي بعده. فالعادة هي ما تعوّد الإنسان فعله، والقيام به، وتكرر منه ذلك حتى أصبح مألوفاً له وللمجتمع من حوله. فأساليب الزواج، وطرق الضيافة، تندرج ضمن مفهوم العادات التي تعودها المجتمع، وألفها، ولهم فيها أسباب وتفسيرات، قد لا تتوفر في التقليد.

أما التقاليد، فهي تقليد لجيلٍ سابق، لأساليبه، في الملبس أو السلوك أو العقائد. فنجد في القرآن الكريم قوله تعالى ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ﴾[البقرة: 170]. فهؤلاء القوم اتبعوا ما وجدوا عليه الآباء، من عبادة الأصنام، دون حجة أو دليل، فهذا يندرج ضمن مفهوم التقليد. وقد تشترك العادات والتقاليد في صفة أساسية واحدة، وهي أنها «تعبر عن مظاهر السلوك الجمعي المتكرر، وأساليب الناس الجماعية في العمل، والتفكير»[28]

تختلف العادات الفردية عن العادات الاجتماعية. فالعادات الفردية أسلوب فردي لممارسة بعض جوانب الحياة اليومية. أما الاجتماعية فهي تمثل الجماعة، فلا يمكن ممارستها إلا في مجتمع[28].

* لسان العرب: مادة (ع و د)

فيندرج هذا الشكل – العادات والتقاليد – تحت أشكال التراث الشعبي، وذلك؛ لحفاظه على الكثير من الأساليب القديمة، مثل أساليب الزواج (الخطبة أو عقد النكاح أو حفل الزواج وما يصاحبه من رقصات وإيقاعات)، وكذلك، طرق الضيافة، وكيفية استقبال الضيف. وكذلك اجتماع مجلس القبيلة، والتفافهم حول كبير القوم. كل ذلك يدخل ضمن التراث الشعبي الذي حفظ لنا حياة الإنسان القديم وكيفية تعامله مع وقائع الحياة اليومية. ولا يتحقق من هذه الأساليب بين الجماعة إلا ما ارتضته، ووافقت عليه. ونجد في العادات وممارستها، الصرامة والدقة، أكثر مما نجده في التقاليد.

ويحدد " سمنر " خصائص أربعة للعادات، وهي[29] :

- قوة الإلزام.
- عمومية شمول هذه الأساليب.
- الجزاءات التي توقع على من يخرج عن هذه الأساليب.
- الاستمرارية والديمومة.

6.الشخصيات التراثية

يتعدد توظيف التراث الشعبي إلى أشكال عديدة، ومنها توظيف الشخصية التراثية الشعبية. يحاول الكاتب إيصال أفكاره للمتلقي، دون أن يشعره بشكل مباشر، فيلجأ الكاتب إلى استخدام شخصية قريبة من المتلقي، ويضعها كقناع؛ لإيصال أفكاره بطريقة غير مباشرة. فالقناع « دلالة على شخصية المتكلم، أو الراوي في العمل الأدبي، ويكون في أغلب الأحيان هو المؤلف نفسه»[18].

وجد الكتّاب في الشخصيات التراثية الشعبية، مادةً غنية بالكثير من الدلالات، والإشارات التي توافق أفكارهم، وأطروحاتهم. وفي نفس الوقت، تكون هذه الشخصية قريبة لنفوس العامة. ويحاول الكاتب أن يعيد الحياة لتلك الشخصية التراثية من خلال مزجها بالحاضر، ومعايشتها للواقع. ولا شك أن الكاتب يدفعه عوامل لاختيار الشخصية التراثية، ومن تلك العوامل: الموضوع الذي يريد طرحه وإيصاله[30]. فمن المستحيل توظيف شخصية عنترة في الكرم، والدلالة المرتبطة بعنترة هي الشجاعة، ورفض الظلم والقمع.

ويكون توظيف الشخصية التراثية، على طرق ثلاثة[11]، هي:

- التوظيف الطردي: ويعني ذلك، عندما تكون الصفة المميزة للشخصية المُوظفَة، توافق مع ما كانت عليه في السابق. فعندما يوظف الكاتب "زرقاء اليمامة" للتعبير عن القدرة على التنبؤ، فهذا ما يسمى التوظيف الطردي؛ لأن الكاتب لا يغير شيئاً، مما عُرف عن الشخصية المُوظفَة.
- التوظيف العكسي: وفي هذا الأسلوب، يحاول الكاتب توظيف صفاتٍ ومواقف عكسية ومخالفة لمدلول الشخصية التراثية المُوظفَة. وذلك مثل: أن تتصف شخصية عنترة بالجبن، وعدم رفع الظلم، وهذا عكس ما عُرف عن عنترة، من شجاعةٍ ودفع الظلم.

- التوظيف الإسمي: في هذا الأسلوب، يقوم الكاتب بتوظيف اسم الشخصية التراثية في العنوان، ومن ثَمّ، يقوم النص بكشف هذه الشخصية، وصفاتها العامة.

وتعد الشخصيات التراثية، غنية بالدلالات والمعاني العميقة، والتي تساعد الكاتب على طرح أفكاره. ويعمد الكاتب إلى الشخصيات التراثية الشعبية، وذلك؛ لارتباطها بوجدان الجماعة[31]. وتساعد هذه التقنية – توظيف الشخصيات التراثية – على التعبير عن أفكار الكاتب وآرائه التي لا يستطيع أن يصرّح بها، خوفاً من بطش السلطة، أو رفض المجتمع له.

1. توظيف الحكاية الشعبية

يتكئ كثيرٌ من الكتّاب على الحكاية الشعبية؛ لإيراد فكرة يفهمها المتلقي. فلا يلجأ الكاتب إلى التصريح بالفكرة؛ حتى لا يسقط في الوضوح التام. وهذا ما نراه عند كثير من كتاب القصة القصيرة في المملكة. حيث وظفوا الحكاية الشعبية في قصصهم، وأصبحت سمة ظاهرة في الأدب السعودي[32].

في "ابتهاج البكاء ونشيج الديلزة"، يوظف "عبد العزيز مشري" حكاية شعبية تتذكرها الشخصية عندما أخبرته زوجته أنها بكت قبل النوم لسبب لا تعرفه. والحكاية تقول على لسان " الشايب ":

«هل سمعت عن أهل القزّة؟

قلت: بارك الله فيك، وما قصتهم؟

قال:

كان في القبيلة، قرية، أهلها منبوذون، ومستضعفون في القوم.. لا رأي لهم، ولا مكانة.. فقد باعوا مزارعهم على طول الزمان لكسلهم، واتكالهم على الحظ والصدف في سقاية السماء، وحلول الغمام (...) وذات يوم، اجتمعوا، وضربوا مشورات، كلها خيال من خبال، قالوا: لنجعل لنا بين القبيلة ذكراً، ونجعل لنا مقاماً ...»[33].

فسألوا كبيرهم، وأخبرهم بأن ينزلوا السوق، قد حلق كل واحد منهم، نصف رأسه. وذلك؛ للفت الانتباه، ويُقال: هؤلاء أهل "القزّة". فقديماً، كانت مهابة القبيلة، ومكانتها بين القبائل، يكمن في كثرة فلاحتهم، وبهائمهم. وإلا تسقط القبيلة في نظر الآخرين، فمهابتها تضيع مع ضياع فلاحتهم، وكذلك قلة بهائمهم. فمن مَلَكَ أكثر، كان الأقوى. وهذا هو منطق المجتمع القروي.

وفي محاولة أخرى لتوظيف الحكاية الشعبية، نجد "عبده خال" في قصة (سيرة من عذابات حامد المجدور)، يوظف حكاية حامد المجدور، ويبين حجم المأساة التي لقيها من مرضه.

*يقول حامد: **«وموعد العذراء مع الفرحة دنا .. امتطيت حماري.. توجهت صوب سوق الاثنين.. قيدته في سارية وقيدت آمالي في وجاهة حمار!!.***

يلاصقني رجل طافح الألم يمسك بغنيماته.. عيناه كجذوة الرماد.. أظافره الطينية تنحت جلده المهترئ.. تنفجر فقاقيع المرض تراباً وصديداً ونداءً...»[34].

يسأله أصحابه عن عام البثور، فيخبرهم قصته، وكيف أنه خرج من بلدته ليبحث عن مهرٍ يقدمه "لحسينه". وعاد وهو مصاب بمرض الجدري، وانتشر في بلدته، وتسبب في موت الكثير من أبناء البلدة. والعجيب أن حامد نفسه، نجا من المرض، بعد أن بقيت آثاره على جسده، وفي نفسه. عندما نقرأ هذه الحكاية، نجد كيفية الزواج، وبساطته. لا تكلف، ولا عناء. فحامد ينزل لسوق يسمى سوق الاثنين، ليبيع حماره، ويشتري بثمنه مهراً لعروسه. فكان مهر العروس ***جودر فضي، وكوز سمن.***

وهناك توظيف مختلف، وهو توظيف شكل الحكاية الشعبية، أو هيكل الحكاية الشعبية. ونجد ذلك عند مشري في قصة "عنترة بن ردّاد"، حيث يبدأ القصة، بالشكل المعروف للحكاية الشعبية، وهو: (قال الراوي).

فالراوي غير محدد، ولا يُعرف. فهنا، يأتي الانتقال والرواية شفاهاً. وهذا يتكرر في أجزاء القصة. ***«قال الراوي: وكانا يمشيان في وسط الشارع الأسود...***

قال الراوي: ضغط صاحب عنترة...» [33].

وهذا ما يجعلها قابله للتطور، والزيادة. فلا مرجع يرجع إليها في حالة الاختلاف، إما بالنقص أو الزيادة. وهو ما نراه في حكايات "ألف ليلة وليلة"، حيث تبدأ القصص ببنية واحدة، وهي (قال الراوي) وكذلك، في المقامات.

وفي قصة " المرأة الشبح" عند "مريم الغامدي"، أن امرأة تطوف القرية في يومٍ، مرة كل عام.

«تلك التي تجوس القرية في فجر يوم رمادي باهت مرة في العام.. وتقف على حافة البئر.. تملأ قربتها المثقوبة.. وتركض تجاه السفح.. ثم تصرخ صرخة ترتج لها بيوت القرية الحجرية..(...) المرأة الشبح قد عادت إلى الجزء الناتئ من الجبل، عيناها مغروستان في السفح...» [35].

فيختفي الفلاح عن مزرعته، والراعي عن بهائمه، ولا يخرج من أهل القرية أحد، إلا بعد شروق الشمس. وقد وظّفت الكاتبة هذه الحكاية الشعبية، والتي توحي إلى مأساة تلك المرأة، فهي تصرخ لسببٍ ما. وهذا ما دعا الكاتبة أن تستدعي هذه الحكاية، ففي سياقها، انتظرت الكاتبة الرجل التي أحبته، وجعلها تنتظر مقدمه. عند الجزء الناتئ من الجبل.

2. توظيف المثل الشعبي

لا شك أن المثل الشعبي، له قيمته في توظيفه داخل النص. فهو يحمل دلالات كثيرة، يختزلها في كلمات قليلة. ولذلك؛ نجد الكثير من الكتاب قد وظفوا المثل، وخاصةً من له صلة بالواقع.

فنجد مشري، يورد الكثير من الأمثال الشعبية في نصوصه. فيوظفها بما يناسب النص. ففي قصة "الأبواب" من مجموعة "أسفار السروي"، تتحدث القصة عن "علي" الفقير، الذي يحمل في جيبه كسرة خبز، ويحلم أن يقطف العناقيد، فيقول مؤملاً نفسه «***باح العنب يا سروي فاقضم العود*** »[33]. يعني إذا انتهى العنب، ولم يأكل منه شيئًا، أو انتهى، فلا تبقي على عوده. ويوضّح هذا المثل، كيفية استغلال البسيط، حتى لو كان عود الثمرة. ويوضّح حرص القروي على الاعتماد على النفس، وعدم الخضوع للمصير.

نجد الكثير من الأمثال عن مشري، وذلك لمقاربته للواقع، وبعده عن الخيال، والأسطورة. ففي قصته " خُطَطُ ابن عود" يبين مشري كيف دخل ابن عود على المضيف في آخر الليل، وحاول أن يستلطفه بكثرة القُبَل، وتكرار السلام؛ حتى يطمئن له صاحب البيت. وحتى لا يتوجس من ضيافته، بادَرَ ابن عود بذكر المثل الشعبي المشهور ***« قابل ضيفك ولا تعشيه »***[33]. وفي توظيف مثل هذه الأمثال، متعة للقارئ، وكسر للرتابة. شريطة أن يكون التوظيف إضافة للنص، ولا يجد تنافر بين توظيف التراث، والنص المُوظف فيه.

فقديماً، يأتي على الناس أوقات صعبة، ينقص فيها الزاد، وتجف المراعي، والحقول. فيكون الضيف عبئاً آخر على المضيف، فعند زيارة الضيف، يلطف المضيف استقبال الضيف بهذه العبارة، حتى لا يجد الضيف نافراً من استقباله، بل مرحباً، ومبتسماً.

يورد عبده خال أمثالاً تتعلق بقصة (سيرة من عذابات حامد المجدور)، وقد قيلت في سياق القصة، فيقول المثل ***« عدت بما عاد به حامد»*** و ***« أشأم وأتعس من حامد »***[34]. فالمثلان يجسدان حالة حامد المجدور، الذي ارتبط به الشؤم، والتعاسة. فقد أصابه مرض الجدري قبل زواجه. فمثل هذا التوظيف هو ما يوافق النص ويرتبط به، مما يجعله مناسباً لمعنى القصة وإضافة لها.

فبعض الأحداث المهمة، التي حصلت في السابق، تُنظم على نسجها أمثالٌ، تبين حقيقتها، والاستفادة منها. ويستفيد من تلك الأمثال، الجيل الذي يلي هذه الحادثة، فيتَّعظ منها، ويوردها في أخباره، وقصصه.

أما في قصة "الفرح في عيون الخوف" "لمريم الغامدي"، فتتحدث القصة عن مطر غزير، ينهمر على القرية، ويحول نهارها المشمس إلى ليلٍ داكن. فأطفال يخافون، ومدرسات يرتعدون، ويأتي توظيف المثل مجسداً لهذه الأجواء، محاولاً التغلب عليها.

«قلت لك سكنّا في البلد مع الناس .. مو هنا في خط السيل!!

«المحذور لا يرد المقدور» .. قولي يا رب !!»[35].

فيعبر المثل عن صبر الرجل، وتحمله. ومحاولة الرضا بقضاء الله وقدره، والإيمان القوي والصادق لذلك القروي، فلم يستسلم لحديث الزوجة، وينصاع لأمرها، لأمرٍ لم يكن لأحدٍ يد فيه. وإنما هو بأمر من الله عز وجل.

أما مشري، فنجد المثل يأخذ مكانه الصحيح في النص، ويأتي ملائماً لمعنى القصة، ومدعماً للفكرة. ففي قصة "البعيثران"، تتحدث الأم وتقول:

> ***–«الحمد لله يا ولدي.. الخير موجود.. لو أن الناس يذكرون نعمة الله، ويعافون النميمة والكذب والتكبر.. لكن، كل واحد على نيته، وربنا يحاسب المؤمن على فعله، مثل ما يقول: « كل شاة معلقة بعرقوبها »*** [33].

ويشير المثل إلى أن الشخص محاسب على كل ما يفعل. فيحاسب على النميمة، والكذب، والتكبر، وعلى سوء النية. فالكاتب يشير إلى الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ [الزمر:7] فلا يُأخذ الشخص بجريرة غيره.

فالمثل يأتي مجسداً لحالة ابن القرية، الذي يشاهد باستمرار، الشاة المعلقة [بعرقوبها] عند سلّخها.

وفي موضع آخر، نجد استخدام مشري للأمثال الشائعة، والتي تهتم بالمجتمع، وهمومه، وحاجاته اليومية. ففي قصة "الأقوال" يتحدث عن مرض "أبي مسعود"، فهو أبٌ لثلاثة أولاد، وبنت في المهد. وخوف" أم مسعود" من فقدان زوجها، فهو العائل الوحيد لها، ولأبنائها. فيأتي مشري بالمثل ليوظفه في مسار الأحداث، ويضفي بارقة الأمل لأم مسعود، فيقول: ***« أما إن كانت مصائب الدهر، ومحطات الأيام، تقرع فقرات الظهر.. فإن الله لا يمنع ولا يقطع، وكل شدق وله رزق»***[33].

« فالشدق: هو جانب الفم»[4]*. ويُقصد به الفم، وهذا يعني أن لكل إنسان رزقه المعلوم، كما في قوله تعالى:﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا﴾ [هود:6].

فقديماً، كان العائل الوحيد للعائلة، هو الرجل، إما أن يكون الأب، أو الابن الأكبر. ففقد الرجل مصيبة على النساء، لأن هذا يعني قطع الرزق، والحاجة إلى الناس في أبسط الأشياء. كأن تطلب المرأة مساعدتها في حمل شيءٍ ما، أو جلب الماء من الخارج، أو الذهاب إلى السوق.

وفي موضع آخر، نجد مشري يهتم بالأمثال التي تمسُ حاجات الشعب، وتبرز اهتماماته. ففي قصة "البنج"، يدور حوار بين مشري ومريض داخل الغرفة، ويشير الآخر إلى قلة البركة، وعدم نزول الأمطار، وهجر السواني، واعتماد الناس على الآلات الحديثة، فيجيبه مشري بأنه ***« تسقي ديار الفسَد، ولا تسقي ديار الحسد»***[33]. وفي هذا المثل، دلالات متزاحمة، تدل على ثقافة مشري الواسعة، والتي لم تنحصر في مجال ضيق، وإنما من مشارب متعددة. فيعالج مشري خطورة الحسد، وأثره على الفرد والمجتمع. أما الفاسد، مع ما فيه من مساوئ، إلا أن أثره قد لا يصل إلى غيره.

فالمطر، هو أهم ما يتمناه أفراد المجتمع البسيط. فالفلاح يدعو ربه لسقاية مزرعته بالمطر، والراعي يدعو ربه لريّ الأرض، وإنبات العشب، وأهل القرية يدعون الله لملء الآبار بالمياه. فالحسد يمنع المطر؛ لأنه ينشر الضغينة والكراهية بين الناس. وهذه المقولة الشعبية، لم أتبين صحتها في الشريعة، وإنما الصحيح هو قول بُريدة رضي الله عنه قال: قال الرسول صلى الله عليه وسلم: ***« ما منع قوم الزكاة إلا ابتلاهم الله بالسنين »***[36].

يحاول مشري أن يحافظ على هذا الموروث الذي يحمّله الكثير من المعاني التي توضح جانباً كبيراً من حياته في القرى، ففي قصة "الغطاريف" وفي حفل زفاف حمود، قام أبوه بشراء متطلبات الحفل، ويخاطب زوجته، بأنه ***« لا وجع إلا وجع الضروس، ولا همّ إلا همّ العروس»***[33].

يتردد كثيراً هذا المثل، وهو يشير إلى الهم الذي يعتلي المتزوج وأهله، حيث لا يُقارن بهمٍ آخر، وذلك؛ لما فيه من نصب، وبذل الجهد المادي والمعنوي. ففي السابق، كان الزواج، مع ما فيه من بساطة، إلا أن تكاليفه صعبة . وهذا ما جعل الزواج يُقارن بألم الضرس الذي لا يستطيع الإنسان تحمله.

* لسان العرب : مادة (شدق)

من جهة أخرى، نجد الأمثال تميز جنساً عن آخر، ففي قصة "الحب والمطر"، عند "محمد علوان"، يورد مثلاً يميز فيه النساء، والنظرة الدونية لهم، مهما ارتفع ذكرهم. يقول المثل:«***الحرمة حرمة .. تاليتها الرحى والبرمة***»[37]. ففي هذا المثل، دلالة واضحة على النظرة الدونية للمرأة في السابق. فمهما وصلت من الأمر، والأهمية، إلا أنها ما زالت تلك المرأة التي خُلقت لخدمة الرجل، ورعايته. فليس لها من المكانة والرفعة إلا الطحن على الرحى، وكذلك الطبخ، وكل هذا، يعود بالمنفعة على الرجل.

أما في قصة "أحبك ولكن" لمريم الغامدي، فتوظّف المثل الذي يتحدث عن علاقة الابن في السابق مع أهله، وتسلطهم عليه، وسلب حريته في الاختيار، حتى في أهم أمور حياته، وهو الزواج. فيقول المثل: «***هؤلاء أهلك يزرعون وأنت تضرس***»[35]. فقديماً كانت سلطة الأهل (الأب والأم) على الأبناء تصل إلى مصير حياتهم، في الزواج، والوظيفة، وتتحكم حتى في علاقتهم مع الخارج.

وهذا ما نجده يختلف عن عصرنا الحاضر، حيث يحدد الابن زوجته، ويختار وظيفته، دون تحديدٍ من الأهل، أو اختيار إجباري.

أما مشري، فنجده يوظّف مثلاً عن الزواج في قصة "الغطاريف"، يبين هذا المثل كيف أن أم العروس، مشغولة مع ابنتها، وفي نفس الوقت لا عمل لها. فيقول المثل: «***كما أم العروس .. فاضية مشغولة***»[33]. ففي البيئة القروية، يكون الزوج وأهله، في حالة نُفْرَةٍ؛ لترتيب أمور الزواج، وتهيئته على الشكل المطلوب. أما أم العروس، فهي مشغولة بترتيب الزوجة، وجعلها تظهر بالمظهر الحسن، ويساعدها في ذلك نساء القرية، فيحملوا عنها جزءًا كبيرًا

وفي نفس القصة السابقة، يوظّف مشري المثل الذي يردده الزوج في أول ليلة من زواجه، وهو «***اقطع رأس البَسّ، من أول ليلة***»[33]. كان يُعتقد في السابق، أن الزوجة يجب أن تخضع للزوج مهما كان أمره. ويرى الزوج أنه لا سبيل لجعل الزوجة تخضع لزوجها، أو تخافه، إلا بقطع رأس القط أمام الزوجة، حتى ترى الدم، والفعل الشنيع، فتعلم أن ذلك مصيرها، في حال عدم الخضوع أو الانصياع للأوامر. ولا شك أنه لا يقصد قطع عنق القط أمام الزوجة، كفعلٍ حقيقي، وإنما يقصد به، الحزم، والشدة في الرأي، وعدم التلين في القول، من أول ليلة في الزواج.

3. توظيف الشعر الشعبي

يرتبط الشعر الشعبي بمراحل حياة الإنسان، وكذلك بالظروف التي تطرأ عليه. فمنذ صغره وهو يسمع غناء أمه له، وفرحتها به، وفي طور شبابه، يردد الشعر الذي يثير عواطفه. أما في كبره، فتجده يردد تلك القصائد التي تحيل لذاكرته الأيام الخوالي.

هذا في الحالة العمرية، أما في الحالة النفسية، فنجد الإنسان يذكر بعضاً من تلك القصائد التي تعبر عنه، وكأنها قيلت له. فهناك قصائد للحزن، وللفرح، وغير ذلك.

ففي قصة "سيرة من عذابات حامد مجدور" تردد شخصية القصة، تلك الأغنية التي تشير إلى عميق حزنه، وألمه. فتقول:

«يا كِدِيْد يا مكَدْكَدْ يا كثيْر النكدْ

لا شَايْبَكْ يشِيْبْ ولا نايْبَكْ يُنيبْ»[34]

فحامد، يجتهد طالباً مهر زوجته، فيعود مصاباً بمرض الجدري، وينتشر في قريته، ويموت أبناء القرية. فهذه الأغنية مجسدة للمأساة التي عاشها حامد، ويبيّن فيها أن حياته، مليئة بالمتاعب، والمآسي. ومع توالي أحداث القصة، تتكشف حقيقة المأساة، إلا أنه ينجو من المرض بعد أن ترك آثاره على حامد نفسياً و جسدياً.

أما مشري، فنجده يحْضُرُ في هذا الموروث، ويجلب لنا من الواقع شعراً، يردده الناس في الزواج. ففي قصة "موت على الماء" يذكر لنا مشري ترديد بعض الشعراء، لأبياتٍ تُقال في حفل الزواج، وهي:

« دقدق الراعد ... وهلّ الناوي ... وهبوا للما محرّفه »[33].

فمثل هذه الأشعار، تكثر في مناسبات الزواج القديمة، و تتميز بإيقاعها الخفيف، لكي؛ تتناسب مع المقام الذي قيلت فيه. وتتميز الأشعار التي تُقال في الزواج، بكثرة الفخر بالقبيلة، ونصرتها للمظلوم، وحماية المكان من الأعداء. وطريقة الإلقاء، هو شاعر واحد، ويردد خلفه مجموعة من شباب القرية.

أما مشري، فيورد لنا نصاً في قصته "الأبواب"، وهي أغنية يرددها "علي":

« يا نسيم الصباح

سلّم على باهي الخد »[33].

وعلي هنا، يتذكر هذه الأغنية عندما تذكر الصبح بألوانه الفرحة، وعندما رأى مارية، تلك التي تمنحه الحب، والأمل في الحياة.

أما عبده خال، فيربط الشعر الشعبي في مجموعته بالحالات النفسية للشخصية، ففي قصة (حامد المجدور)، يتذكر حامد حكاية (نوب والقليص بن زايدي)، محاولاً التعلل بها عن أولاده الجياع.

يقول حامد:

« يا نُوبْ هبّي وهْبهِبي وجيبي القَلْيِص بن زايدي

يا للي سافَرْ وراكْ تسْعُون ليلة ما لقَيْتُهْ إلا الطيورْ والهَبَابيبْ»[34]

فحامد يتذكر القليص بن زايدي الذي سافر، ولم يجده أحد، إلا الطيور الجارحة، والهواء. فرائحة الموت من حوله، والمرض قد أثّر فيه جسدياً، ومعنوياً. فكأنه يشير إلى الحظ الذي لن يعتدل، وقد ضاع في بطون الطيور، ونشرته الرياح.

أما مشري، فنجده يردد كثيراً من الأشعار الشعبية، ففي قصة "ابتهاج البكاء ونشيد الديلزة"، أخبره الدكتور بعد أربع سنين، بأنه لا يحتاج إلى غسيل الكلى، فكما يقول مشري:

« واعتقوني بعد أربع من السنين مضين بكل كلل وملل وعنّ داخلي من باب التوارد المفاجئ:

أسمع رسول أشواق قلبي يناديك .. ترقص أماني نشوتي لجل أشوفك»[33]. فيذكر مشري أن ذكره لهذه الأغنية الشعبية هي من باب التوارد، والسخرية مما مضى، عندما أعتقوه من غسيل الكلى.

أما في قصة "بالمشعاب" فيذكر قصة الرجل الذي نفرت منه قبيلته بسبب عناده، عندما أخبرته بأن يرسل غنمه للبدو، كما فعلت القبيلة، إلا أنه رفض وعاند. وقد نصح الرجلَ أحدُ أبناء القبيلة بعدم مخالفة القبيلة، وأن الرجل سيندم على ذلك، عندما يقل المطر، وسيردد: ***« ما بقى إلا أنا من الناس ما جا لي معاش»***[33]. فقديماً، كانت عادة أبناء القرية، أخذ حلالهم للبدو، عندما يقلّ المرعى. أما المثل يُردده من يتحسر على مخالفته للناس، وعدم اغتنامه للفرصة. فقديمًا، كان الناس يجعلون للموظف مكانة، بسبب راتبه، صغرت وظيفته أو كبرت. وكانوا في السابق يرسلون أبناءهم للمدن، للعيش هناك، والحصول على وظيفة تنتهي بآخر الشهر براتبٍ مجزي، يفخر فيه أهله، وقبيلته.

4. توظيف الأسطورة

يجتمع أصحاب المعاجم على أن الأسطورة أصلها شعبي، تصور الكائنات خارقة للطبيعة، أو تصوير لعبقرية البشر. ويتكئ الكاتب على الأسطورة، من خلال مدخلين[38]:

- الاستعادة للرموز والأسماء. حيث يجد الكاتب مادةً جاهزةً لتوظيفها.
- تخليق الأسطورة. ويوظف الكاتب ***« روح الأسطورة»***[34].

يوظف عبده خال الأسطورة في قصته "أحنى حنجرة الأغنية". فالأسطورة تقول: ***« هذا الوادي منتجع للجن .. عطس به حامل عرش بلقيس»***[34]. فتشير هذه الأسطورة إلى أن الجان الذي حمل عرش بلقيس، عندما مرّ بالوادي عطس به. فعبده خال، يبدأ قصته بهذه الأسطورة، لكي يهيئ مناخ القصة، والتي تتحدث عن "غزوان" ذلك الرجل القوي. فهو الوحيد الذي لا يهاب النزول للوادي. وقد ارتبط الجن قديماً بالخرافة، وفعل الخوارق، والشعوذة. فظهر الجن في حكايات ألف ليلة وليلة، وكذلك في سيرة الملك "سيف بن ذي يزن". فالجن، له موضع الهالة، ويهابه الناس. وقد ظهر الجن مع الشعراء في "وادي عبقر"، وارتبط كل شاعرٍ بنفرٍ من الجن، لإلهامه في قول الشعر. فامرؤ القيس له صاحبٌ من الجن يدعى " لافظ بن لاحظ"[39].

أما مشري، فنجد الأسطورة أقل من سابقه، وذلك لقربه من الواقع، ومحاولة معالجة الواقع الاجتماعي. ففي قصة "اليوم الثالث" يقول:

« بكِ واحدة لا ترحم، جنية لا يقدر على استنطاقها من روحك غيري .. أماتت حامي عيالك، وفرقت بينك وبين زوجك بالبهتان، هادمة للملذات، مفرقة للجماعات (...) قالوا: ستنتقل الجنية بذراريها إلى بنات زينة .. واحدة، فواحدة»[33].

تحولت هذه الأسطورة من الحكاية الشعبية ، إلى الأسطورة. فقد أتت الأسطورة من رحم الواقع.[32] ارتبط معرفة الجن وإدراكه بالكاهن. فهو من يربط الإنسان بالجن، ومن يجعل الجن تحت تصرف الإنسان. قديماً، عندما يجهل الإنسان مصدر ألمه، أو حظه العاثر، أو توالي المصائب، فلا يجد لها حلاً، يُحيل تلك الأمور، لعالَمٍ مجهول، حتى يجد له العذر المناسب بعدم استطاعة مواجهته. فكما حصل لزينة في القصة، توفي زوجها الأول، وطلّقها زوجها الثاني. فهذه المصائب توالت على زينة، وهي تردها إلى فعلٍ مجهول. وقد أكدت العرّافة أنها متلبسة « ***بجنية مولّية، لا هي شرقية ولا غربية***»[32].

أما عبده خال، فتتكئ قصصه على الأسطورة، ففي قصة "انفجار بحار مسكون بالخوف" يورد أسطورة تقول:

« ***وتقول الأخبار في سير ابن الشاقي: بأن مزارعاً حنث بقسمه.. فقد أقسم أن لا يطأطئ هامته لشجرة القرية، فلازمته النكبات حتى ندم. فحمل قربانه، واتجه صوب الشجرة، فرأى من أمره عجباً. أبصر أم الدود تنبش شعرها .. فيفور رأسها حتى تحترق.. ثم تستوي في الأفق.. تلتصق بالشجرة.. تنفث فيها خمساً.. تبرز منها أسهم لها رؤوس من نار (...) تبصق أم الدود تنفلق الأرض.. يتصاعد دخان كثيف..***»[34].

فالأسطورة تقول بأن المزارع تواصلت عليه النكبات بسبب رفضه لعبادة الشجرة، فحمل قرباناً لها، فوجد عندها أم الدود، تحرق شعرة بيضاء، يخدمها مارد. ففي عهدٍ حلَّ فيه الجهل، وذهبَ الدين، حلَّت محلَّه الخرافات، والبدع. فكانت تُعبد الشجرة، ويُطاف حول القبور، لاعتقادهم بأنها تنفع وتضر. وهذا من طبيعة الكون، فإذا غاب الدين، والمشرِّع لحياة الإنسان، حلَّ ما يعتقده الإنسان بأنه صواب، ويرى فيه حلَّ مشكلته، والشفاء من العلل والأمراض. فهذا المزارع، عندما رفض عبادة الشجرة، توالت عليه النكبات، فتوقع أن تلك النكبات أتت بسبب رفضه عبادة الشجرة، فندم ورجع للشجرة. وفي الأثر الشعبي، ارتبط السحر والشعوذة بالعجائز اللواتي لا عائل لهن، ويقطنون المنازل وحدهن. وأهملت نفسها في المظهر، وكذلك الصحة. وهذا ما جعل بعض العجائز يرتبطن دائماً بالسحر، والشعوذة.

وفي موضع آخر، نجد مشري يورد أسطورة شعبية، تقول:

«وعلم فيما علمه أهل القرية أن الصواعق جاءت على أشياء كثيرة فأهلكت أصلها، وقد حفرت مكاناً عميقاً كحفرة مدورة في بطن صخرة عند طرف القرية، فافتدت بها بني آدم»[33].

في السابق، هالَ الإنسانُ ذلك الضوء الخارج من السماء، الذي يجهل مصدره، ولا يعرف سرّه. فخافه، ونسج حوله الحكايات، والأساطير لمعرفة حقيقته. فيرى أن البرق يأتي بأمرٍ من الجن على من يريدون قتله، أو فديته. وقيل: ***«صاعقة دعتها الجنّية فلبت وصرعت»***[33].

أما محمد علوان، فيوظّف الأسطورة في قصة "حدثنا رجب عن زهبة"، وعنوان القصة يحيلنا إلى النظام السردي القديم، الرواية الشفهية، المعتمدة على سندٍ لرجال يروونها. فيقول:

« حدثنا رجب عن معجب عن زهبة عن أمها أنه كان في ذات القرية المشرفة على وادٍ سحيق امتلأ بالثعابين والعقارب وبوحوش جميلة هادئة أول الأمر إلا أنها تفقد القرية أبناءها واحداً واحداً» [37].

في هذا المقطع، نجد الألفاظ تحيلنا على الأساطير. فالثعبان، والعقارب، والوحوش، إضافةً إلى وجودها في وادٍ سحيق، لا يسكنه أحد، رموز تحيل العقل العربي، إلى الأسطورة، والخرافة. وكأن الكاتب، يريد إدخال القارئ في جوٍ من عالم الأساطير، والخرافات. فهو يهيئ القارئ لمناخ الأسطورة، والتي سيأتي ذكرها بعد ذلك، فيقول: ***«حدثنا رجب أن امرأة فاتنة خرجت بعد مغرب يوم خريف والجوع يفتك بأهل القرية .. صعدت إلى قمة الجبل (...) نظرت إلى وجوه الرجال المبهورة صارخة والدم يملأ وجهها.. يكاد ينبجس.. تحولت المرأة إلى لهبٍ محترق يضيء الصحراء(...) ها أنا الزهرة والنار.. ها أنا الشمس والقمر..»*** [37].

ارتبط في السابق، أن زمن خروج الوحوش، والثعابين، من أماكنها، بعد المغرب. فالكاتب يربط الدلالة الشعبية لزمن المغرب، أو بداية الليل، بخروج المرأة الفاتنة التي تحولت إلى لهبٍ محترق. فقد أضفى آثاراً أسطورية للمرأة من حيث دلالة الزمن، وكذلك من حيث فعل المرأة.

أما عند مريم الغامدي، في قصة "الجُّعري". نجد أسطورة الحيوان الغريب، الذي تردده الأمهات لأبنائهم، من أجل الحذر، عند الخروج في الليل. تقول الكاتبة:

«أسمع ضجيجاً وصراخاً في الوادي!! أركض ورفاقي إلى حيث الصوت.. إنها (رفعة) ابنة (الولادة) التي ولد على يديها معظم أبناء وبنات القرية... (الجُّعري .. الجُّعري(...) هذا (الجُّعري) كم هو شرير.. إنه يخطف الأطفال من أحضان أمهاتهم !؟ هكذا تقول أمي !!» [35].

أكثر ما يخيف الإنسان في السابق، هو ما يجهله. فقديماً، يحاول الوالدان أن يحافظا على أبنائهما بطرق مختلفة. ومن هذه الطرق، أن تقصّ الأم على ابنتها، حكاية تبيّن فيها أن هناك من يتربص بالبنات في الخارج عند خروجهن، وابتعادهن من البيت. فمثل ذلك، الجُّعري الذي يخطف الطفل من حضن أمه، لم نقرأ وصفاً له، أو شكلا عُرف به. وتنْظِّم الجدات بعض الحكايات التي يكون هدفها الحفاظ على الأبناء، وتحذيرهم من الخروج دون معرفة الأهل.

وعند مشري، نجد الأسطورة التي تخرج من رحم الواقع، فالجدّات هن أكثر من يروي الأساطير لأحفادهن. وذلك لأهداف متعددة. فيقول مشري في قصة "حد الأسفلت":

«قعد صبي يداعب قطة نمرية الفرو كبيرة، تتملص من يديه وتحوم ثم تعود بلطف، وتقعد في حجره الدافئ (...) فيزيلها بعنف خوفاً أن تسرق ما تعلمه من قرآن(كما تحذره الجدة)» [33].

فكما أخبرته الجَدَّة، بأن القطة تسرق ما حفظه الإنسان من القرآن، أو تعلمه. قد تكون لهذه الأسطورة سببٌ في جعل الأطفال يبتعدون عن القطط، لما تحمله من أمراض، وأوبئة. واعتاد الطفل في الجزيرة العربية على أن يسمع من جدته، بعض الحكايات، والأساطير، إما من باب التحذير، والتنبيه، أو من باب التسلية.

وفي موضع آخر، نجد مشري، يوظّف الأسطورة العربية القديمة، فيقول فيها:

«قالوا: نتسلى بإيهامه.

وقالوا: علّها تصيب، وعلّها تخيب، فإن "صابت" فما أسهلها علينا، وإن خابت فما أصعبها عليه. أشاروا عليه، أن شياطين الشعر لا تأتي كل من يرغبها...»[3].

يحيلنا هذا المقطع، إلى "وادي عبقر" والذي اشتهر بشعراء الجن، وأنه من أراد نظم الشعر من الإنس، أن يذهب لهذا الوادي. فكان الجاهلي يعظّم الشعر، ولذلك؛ يرى أن نظم الشعر لا ينظمه الإنسان وحده، وإنما لكل شاعرٍ جن يلقنه الشعر[4]*.

5. توظيف العادات والتقاليد

يوظّف الكتاب أساليب للعادات والتقاليد، وذلك؛ من أجل الحفاظ على الموروث الشعبي، والاهتمام به. يكون التوظيف من أجل معالجة تلك العادة، أو تبيان ما فيها من أصالة، وإرساء المحبة بين الناس.

نجد ذلك بكثرة عند مشري، ففي قصة "ابن السروي" وهو عطية، الذي ينوي الرحيل إلى مكة للحج، ومعه مجموعة من الرجال. وفي الطريق، غشيهم الليل، وأرادوا ***المبيت « فطرقوا باب أطرف بيت في القرية، وكان طرقهم يقرع بالهدوء والثقة: كمن ضمن حسن المبيت »***[33] . ففي هذا النص، نجد عطية السروي وأصحابه، يطرقون البيت للمبيت فيه .

يجد السابقون صعوبة في السفر إلى الحج، وفي الطريق، يتعرضون لأنواع العقبات، منها المهلكة، ومنها البسيطة. وعند مرورهم بقرية، يتزوّدون منها، إما بالأكل، وإما بالشرب. وإذا صادف مرورهم عند مغيب الشمس، يطرقون أحد البيوت إما للمبيت، وإما للأكل. هذا ما فعله عطيّة وأصحابه، عند مرورهم بالقرية، هو طرقهم لبيت من أطراف القرية، للمبيت. فهذه من العادات التي اندثرت، ولم نرها في هذا الزمن، والذي أصبح الجار لا يعرف جاره. غابت الثقة، فغابت الفضائل.

وفي قصة "يصلكم مع حامل الرسالة" يبيّن مشري، كيفية التواصل مع الأهل قديماً. ففي السابق كان الأب يعوّل على ابنه عندما يذهب إلى المدينة. حيث الراتب المجزي الذي يصله آخر الشهر. وكان لزاماً على الابن أن يُرسل شيئاً إلى أهله في القرية. وكان المسافر في المدينة يفرح بمن يرجع للقرية حتى يرسل معه ما يمكن أن يصل إلى أهله. يقول مشري في نص الرسالة: ***« وسلامي إلى الوالدة الحنون، وإلى الأخ مرشد وحرمه، وإلى عمتي رفعة وأولادها.. وسلامي إلى أختي حجة، وشقيقي حميد، وأنا إن شاء الله في أول شهر الفطر الثاني أكون عندكم، يصلكم مبلغ ستمائة ريال سعودي مع حامل الرسالة، وأرجو منكم المعذرة يا والدي العزيز ...»***[33].

كانت وسائل الاتصال قليلة، بحيث لا يستطيع الابن أو المسافر التواصل مع الأهل إلا عن طريق الرسائل التي يحمّلها أشواقه.

---

*لسان العرب : مادة (عبقر)

أما في عادات الزواج، فنجد مشري، يوظّف عادات الزواج في القرية، وكيف تتم. ففي قصة "الشيخ ابن الشيخ .. يتزوج " تتحدث عن رجلٍ شارف عمره على الستين، وقد تزوج من ثلاثة نساء، لكنه رأى أن يجدد شبابه بالزواج من ابنة الخامسة عشرة. كان لشيخ القبيلة في السابق، مكانة يحترمها أفراد القبيلة، وحتى ممن هم خارج القبيلة.

فعندما خطب الشيخ من خارج القبيلة، لم يتردد والد الفتاة بل قال: ***« أزوجها الشيخ.. في الغد، تلد ذكراً.. يغدو بعد زمانٍ شيخاً، فنكسب النسب، ونروم الحسب. طوبى لرحم يتصل بمنازل الشيوخ»***[33]. لأن في ذلك رفعة لمكانته أيضاً بين أفراد قبيلته. ومن أجل ذلك، لم يستشر ابنته، وإنما وضعها أمام الأمر الواقع، ولم يلتفت لحديث الناس، ونصحهم له. وهذا مما أراده مشري، في معالجة هذه الظاهرة. سيتزوج الشيخ ، ولذلك على أبناء القبيلة أن يعاونوا الشيخ بما يستطيعون، حتى وإن كان فقيراً. فهذا تقرّب للشيخ، ومحاولة التودد له. فيقول الفقير: ***« من أين لي؟ والشيخ لا ينتظر مكرمتي! قال الجماعة: من شذّ .. شذّ في النار، وقال اليتيم: هل أبيع وصية أبي؟ قال الجماعة: اليتيم.. يتيم الدين والجماعة. ولم يقبل من المعتذر عذراً»***[33]. فلا مجال للعذر فأفراد القبيلة يجب أن يتشاركوا في مساعدة شيخ القبيلة، وإن كان في غير حاجة. فيبدأ الحفل، ويخرج الشيخ وقبيلته بعد الفجر قاصدين بيت العروس، فأذن المؤذن ***« أن يتجهزوا في اللبس والسلاح وأن يركبوا ما استطاعوا عدداً من السيارات، فالشيخ يرى أن تكون طلعته في عين الأرحام مهيبة، وأن تكون عظيمة، وأن تكون قوية»***[33].

وفي قصة أخرى يوظف مشري بعضاً من أساليب المبادرات بين أبناء القبيلة، فها هو الشايب "سعيد" يضرب على صدره، ويقول: ***« يا فلان كذا، وعندك يا فلان كذا. ويكاد يكون فاتحة المساهمات في كل الأمور التي تحتاج إلى مساهمات »***[33]. يتعرض بعض أبناء القرية لمصائب تجعله إما يعجز عن الحركة، أو نفاد ماله كله. وهذا ما يجعل أبناء القرية يتكاتفون لمساعدته، والنهوض به مرة أخرى. وهذا ما نراه في سعيد الذي بادر بجمع المال، ووزّع المساهمات على الحاضرين. فهذه طريقة لبعض العادات المتعارف عليها بين أبناء القرية الواحدة، يعالج فيها مشري، مشكلة التفكك، والتناحر بين أبناء القبيلة أو القرية الواحدة.

وفي موضع آخر، يروي مشري، أسلوب الزواج في القرية، وبساطته. ففي قصة " الغطاريف" يتحدث مشري عن تظافر أهل القرية في زواج "حمود" ، وأن الكل أحضر أواني ليوضع فيها الأكل، وكتابة الأسماء على الأواني، حتى؛ لا تختلط فيما بينها. وحضور أقارب الزوج من الصباح، ووصايا الأم لابنتها قبل دخول الزوج[33]. يقول مشري: ***«فقد عنيت الصبية بتنظيف الأواني الكثيرة، التي جمعوها من أهل القرية، والتي حملت بخطوط معوجة أسماءهم على أقفيتها...»*** [33]. ونجد وصايا أم الزوجة حضورها في القصة، ففي السابق، تعتمد البنت على أمها في كيفية التعامل مع الزوج من أول ليلة في **الزواج** ***« فالبنت الحَرّة هي تلك التي تستسلم لعريسها وتبتلع صوتها، وتظهر في صبيحة اليوم كالذهبة النقية، فلا تدع للعين عتب، ولا للسان قول مشين ... »***[33]. *فنلحظ وصية الأم واشتمالها على عددٍ من النصائح التي تهتم بالزوج، وكذلك تهتم بأهل الزوج.*

6. توظيف الشخصية التراثية

يلجأ الكاتب إلى توظيف الشخصية التراثية، ليحاول إيصال أفكاره للمتلقي، دون المباشرة في ذلك. فنجد محمد علوان، يوظّف شخصية عنترة، مشيراً إلى سيفه، وشجاعته. فيقول: ***« وفي ليالي الصيف كانت تواتيني*** الجرأة

لكي أخرج ومعي ذلك (المشعاب) كأنه سيف عنترة وعبلتي السمراء تغط في نوم عميق ... »[37].
فالمشعاب، عصاً غليظة. هي مثل سيف عنترة، فهو يدافع عن "خضراء"، تلك التي جذبته، من بين الفتيات، ولن يرضى لأحدٍ أن يأخذها منه، أو يفكر في الوصول إليها.

فالكاتب يوظف شخصية تراثية، عُرفت بالدفاع عن حقها، ودفع الظلم عنها، وهو عنترة بن شدّاد، الذي دافع حتى أخذ حق الاعتراف به.

أما عبده خال، فيوظف شخصية هبنّقة. ففي قصة " حوار على بوابة الأرض" ، يقول: « ***معجزة أرض بابل فصدت دماءها، أريد أن أكون أخرق، قلادة(هبنّقة) يتندر بها في المجالس»***[34]. فعبده خال وظّف هذه الشخصية التراثية، والتي عُرف عنها الحمق. وقد ربط الشخصية بطلبه (أريد أن أكون أخرق).

ومن الشخصيات التي وظّفها عبده خال، النبي سليمان. ففي قصة "سيرة من عذابات حامد المجدور" يقول: « ***اقتاتت البثور أنفاسهم.. ودودة الأرض استوطنت العظام.. عاد الهدهد مزوداً بالأخبار.. وسليمان متكىء على عصاه»*** [34]. فأولاد حامد خمسة، مات منهم أربعة، وبقي الخامس. فعندما حاول حامد أن يعود للحياة من جديد عند خروجه من مرضه، وبقيت آثاره، ما جعله سخرية من الآخرين، ذهب إلى أولاده ليعيد لهم الأمل في الحياة، فوجد أربعة منهم قد ماتوا، وبقي الخامس يحكمه المرض. فسليمان عليه السلام بقي فترة من الزمن متكئا على عصاه دون علم الجن بذلك، ليثبت للجن أنهم لا يعلمون الغيب، وذلك في قوله تعالى ﴿ فَلَمَّا قَضَيْنَا عَلَيْهِ الْمَوْتَ مَا دَلَّهُمْ عَلَى مَوْتِهِ إِلَّا دَابَّةُ الْأَرْضِ تَأْكُلُ مِنسَأَتَهُ فَلَمَّا خَرَّ تَبَيَّنَتِ الْجِنُّ أَن لَّوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ الْغَيْبَ مَا لَبِثُوا فِي الْعَذَابِ الْمُهِينِ ﴾[سبأ: 14].

ونجد توظيف الشخصية التراثية عند مشري. ففي قصة " عنترة بن رداد "، يوظّف الكاتب شخصية عنترة، ويسقطها في العصر الحاضر، مع متغيراته، ومتطلباته. فيقول: «***كان عنترة يغني.. يرفع عقيرته. .فتلعلع في المباني التي ارتفعت.. من اليمين ومن الشمال.. تصطدم القوافي مثل لمعان البرق بواجهات الزجاج... »***[33]. فعنترة ذلك الشجاع الذي لا يهاب أحداً، يمشي في الليل دون خوف من تسلط أحدهم عليه. ولا يهمه معرفة القبائل في العصر الحاضر، ولا الأماكن. فيقول صاحب عنترة: « ***يا عنترة، هل تعرف أين تقع سراة عبيدة. أجابه عنترة، غير مكترث: لا تهمني معرفتها. قال الراوي: ثم أن صاحب عنترة زاده بالسؤال، وقال: أرأيت أنك تغفل معرفة قبائل العرب؟ طيب.. قل لي هل تعرف قبيلة فلسطين، أو قبيلة بيروت، أو قبيلة موزمبيق؟»***[33].
فعنترة لا يهمه شيء في العصر الحاضر، وإنما يفخر بأمجاده السابقة. فتوظيف الكاتب أتى ليثبت للبعض أن ترداد الأمجاد السابقة، وإغفال القضايا المعاصرة، سيوقعهم في دوامة يضيع فيها حقهم، ويجعلهم في السلم الأخير من الحضارة. فعنترة ما زال في قالبه القديم، يصرخ من يبارز، هل من مناحر؟ فيقتله الرجل بثلاث طلقات. ليثب أنّ التشبث بالقديم، وعدم الالتفات للحاضر، وقضاياه المهمة، هو تخلف، وتأخر عن ركب الحضارة.

خاتمة

كان عالم الأدب الشعبي، من حكاية شعبية، وأسطورة، ومثل، وشعر شعبي، وشخصية تراثية، المكان المفضل للكاتب السعودي. ولذلك؛ اعتمد على استخدام التراث الشعبي بوصفه مرجعًا مهمًا ومادة رئيسة لكتابة الفن القصصي.

اختلف الدارسون العرب على مفهوم التراث الشعبي، وإن كانوا قد اتفقوا على بعض جوانبه، وهي: الأزلية، وتصوير الواقع، والتفاعل الاجتماعي. واستخدم الكتّاب التراث الشعبي وذلك لمواجهة المدنية التي رأوا فيها السبب الرئيس في تفكك المجتمع، وتقسيمهم. وأضاف البعض سبب عودة الكتاب إلى التراث، هو عدم السقوط في المباشرة والوضوح والتي تفقد النص حلاوته، وكذلك يلجأ الكتّاب إلى توظيف التراث لأسباب سياسية واجتماعية، فقد تحميه من غضب السلطة، ورفض المجتمع لأفكاره.

وأما أشكال التراث الشعبي، هي: الحكاية الشعبية، فقد اتفق الباحثون على انتقال روايتها شفاهياً، وهذا من الأسباب التي يجعلها مرنةً تقبل الزيادة والنقص. وقد تمثّل الخرافة بعض موضوعات الحكاية الشعبية، مثل: حكايات الحيوان. وترتكز الحكاية على الواقع في تحديد الزمان والمكان فيها. ووجدنا خلطاً بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية. فالبعض يخرج الحكاية الخرافية من الحكاية الشعبية، والبعض الآخر يدرجها ضمن الحكاية الشعبية. فبعد البحث في سمات كل منهما تبين أن الاختلاف في معتقدات الأشخاص في الحكاية. فالحكاية الشعبية يكون الإنسان فيها مؤمنًا بالسحر وبأثره الفعّال في حياته، إلا أنه يرى السحر قوة منعزلة عن حياته الواقعية. أما الخرافية، فالشخصيات لا تعيش في الواقع، وإنما هي أشباح تدرك واقع السحر ولا تهابه.

أما المثل الشعبي، فقد اتسم بسعة التداول، فلا يحصره زمان ولا مكان، وكذلك يتميز بثبات اللفظ على مَرّ السنين، وقصر العبارة في المثل هو السبب في ذيوع المثل بين الناس، واستعمال المثل من طبقات المجتمع.

أما الأغنية الشعبية، فتميزت بانتشارها، وكذلك سهولة التغيير والتعديل عليها حسبما يراه القائل مناسباً له في الموقف. وقد ترتبط الأغنية الشعبية بثقافة معينة، فنجد الصيّاد يطلق أغنية خاصة به، وساكنيّ الصحراء يرددون ما يناسب طبيعة وثقافة حياتهم في الصحراء.

أما الأسطورة، فلها سمات، وهي: جهل المؤلف الأول للأسطورة، وعدم معرفة أصولها. والشخصيات في الأسطورة في صراع دائم مع بعضها البعض، فهناك شخصيات للخير تتصارع مع الشر، وغير ذلك. أما العادات، فهي ما تعوّد الإنسان فعله، والقيام به، وتكرر منه ذلك حتى أصبح مألوفاً له. مثل أساليب الزواج وطرق الضيافة.

أما التقاليد، فهي تقليد لجيلٍ سابق لأساليبه، في الملبس أو السلوك أو العقائد. أما الشخصيات التراثية، فيوظفها الكاتب لإيصال أفكاره بطريقة غير مباشرة. ويكون التوظيف إما طرديًا، أو عكسيًا، أو اسميًا.

ظهر لنا في الجانب التطبيقي من هذه الدراسة، أن التوظيف يكون على أشكالٍ عديدة، وهي:

توظيف الجانب الشكلي في التراث الشعبي وهذا يظهر في الحكاية الشعبية. فيظهر لنا النموذج الخارجي، أو القالب للحكاية الشعبية. في مثل: قال الراوي. وتوظيفٌ آخر هو توظيف الأسماء والرموز الجاهزة، أو التلميح إلى أسطورة قديمة كما ظهر عندي مشري.

ونلحظ كثرة توظيف التراث الشعبي عند مشري في مجموعاته القصصية، واستخدامه لهذه المادة الغنية بالدلالات، لدرجة حيرة الانتقاء بين هذه النماذج. فقد تميّز في جانب توظيف العادات والتقاليد، وإظهار البيئة القروية التي عاش فيها. وقد تفاوتت النماذج المختارة في استخدام التراث بين القلة والكثرة، إلا أنه –كما ذكرنا – يتزعمهم مشري في ذلك. أما ما جاء في الشخصيات التراثية فنجدها قليلة في النماذج مقارنةً بالأشكال التراثية السابقة.

مراجـــع

1. سحمي ماجد الهاجري، القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية، ط1، النادي الأدبي بالرياض، الرياض، 1987م.
2. طلعت صبح السيد، العناصر البيئية في الفن القصصي في المملكة العربية السعودية، ط1، النادي الأدبي بالقصيم، بريدة 1991م .
3. منصور الحازمي، فن القصة في الأدب السعودي الحديث، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1981م، ص 95.
4. جمال الدين بن منظور. لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د.ت). مادة (ورث).
5. حلمي بدير، أثر التراث الشعبي في الأدب الحديث، دار الوفاء، الإسكندرية، (د.ت).
6. أحمد علي مرسي، مقدمة في الفولكلور، ط2، دار الثقافة، القاهرة، 1981م.
7. فاروق خورشيد، عالم الأدب الشعبي، دار الشروق، القاهرة، 1991م.
8. محمد الجوهري، علم الفولكلور، ج1، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1978م.
9. نمر سرحان، إحياء التراث الشعبي، دار فيلادلفيا، عمان،(د.ت).
10. ناصر الدين الأسد، التراث والمجتمع الجديد، مطبعة الهاني، بغداد، 1996م.
11. حسن علي المخلف، توظيف التراث في المسرح، ط1، دار الأوائل للنشر، دمشق، 2000م.
12. عبد السلام المسدي، توظيف التراث في الشعر العربي المعاصر، مجلة العربي، ع412، الكويت، 1993م.
13. مصطفى رمضاني, توظيف التراث وإشكالية التأصيل في المسرح العربي، م17، ع4، وزارة الإعلام الكويتية، الكويت، 1987م.
14. نهاد صليحة، المسرح بين الفن والفكر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985م.
15. عزيز أباضة، مسرح الشعر، ج2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994م.
16. أحمد كمال زكي، الأساطير، ط2، دار العودة، بيروت، 1979م.
17. أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق/عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت،1399هـ، مادة (حكى).
18. مجدي وهبة و آخرون، معجم المصطلحات العربية والأدب، ط2، مكتبة لبنان، بيروت، 1984م.
19. نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة مصر، القاهرة، (د.ت).
20. معجب العدواني، مرايا التأويل، ط1، النادي الأدبي بالرياض، الرياض، 2010م.
21. أحمد بن محمد ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج3، دار الكتاب العربي، بيروت، 1982م.
22. مجدي وهبة و كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب.

23. أحمد أمين، قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة القاهرة، 1953م.
24. حسن عبد الحميد رشوان، الفولكلور والفنون الشعبية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1993م.
25. عبد الحميد يونس، الأسطورة والفن الشعبي، المركز الثقافي الجامعي، القاهرة، 1980م.
26. سامية أسعد، الأسطورة في الأدب الفرنسي المعاصر، عالم الفكر، م 16، ع3،وزارة الإعلام الكويتية، الكويت، 1985م.
27. إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، تونس، 1986م.
28. فاروق أحمد مصطفى، الأنثربولوجيا ودراسة التراث الشعبي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008م.
29. أحمد أبو زيد، الأساليب الشعبية دراسة تحليلية لآراء سمنز، دار الطباعة للثقافة والنشر القاهرة، 1972م .
30. فريدريك أوين، برتولد بريخت حياته وفنه وعصره، ترجمة إبراهيم العريس، دار ابن خلدون، بيروت، 1981م .
31. إبراهيم دردير‌ي، تراثنا العربي في الأدب المسرحي الحديث، عمادة شؤون مكتبات جامعة الرياض، الرياض، 1980م.
32. محمد صالح الشنطي، القصة القصيرة المعاصرة في المملكة العربية السعودية، دار المريخ، الرياض، 1987م .
33. عبد العزيز مشري، الآثار الكاملة ، ج1، ط1، نادي جازان الأدبي، جازان، 1987م.
34. عبده خال، حوار على بوابة الأرض (جازان: نادي جازان الأدبي، ط1، 1987م).
35. مريم الغامدي، أحبك ولكن (جدة: النادي الأدبي بجدة، ط1، 1988م).
36. عبد العظيم بن عبد القوي المُنذري، تحقيق\ محمد ناصر الدين الألباني، ج1، ط1، مكتبة المعارف، الرياض، 1424هـ .
37. محمد علوان، الحكاية تبدأ هكذا (، ط1، دار العلوم، الرياض، 1983م).
38. صالح زياد، مجازات الحداثة، ط1، نادي المدينة المنورة الأدبي، المدينة المنورة،2010م،.
39. محمد بن أبي الخطاب القرشي، جمهرة أشعار العرب، دار صادر، بيروت،(د.ت).

الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في محافظة طولكرم

Job Burnout among Teachers of Public Schools that Integrated Students with Special Educational Needs in Ordinary Classes in the Tulkarm Governorate

* د. ربيع شفيق لطفي عطير

*Dr RAbee Shafiq Lutfy Oteer

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في محافظة طولكرم للفصل الثاني من العام الدراسي (2015/2014)، وإلى معرفة أثر متغيرات كل من الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي في تقييم واقع الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد استخدم الباحث استبانة الاحتراق النفسي كأداة للدراسة، إذ تكونت من (50) فقرة ، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.94). وأشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة حيث تكونت من (110) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين. حيث أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى الاحتراق النفسي لعينة الدراسة كان كبيراً على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية وهي مجال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والمعلم، وإدارة المدرسة وأظهرت كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدراسة وهي (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي). ومن أهم التوصيات التي أوصت بها الدراسة: عقد دورات تدريبية قبل وأثناء الخدمة حول متطلبات وظروف العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، توفير الوسائل والخدمات المساعدة والتي تساعد على العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، الاهتمام بتدريب مديري المدارس والمشرفين على كيفية تقديم المساعدة للمدرسين.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، المدارس الحكومية، ذوي الاحتياجات الخاصة، عملية الدمج.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the job burnout and challenges among teachers of public schools that integrated students with special needs students in their ordinary mainstream classes in the Tulkarm governorate during the second semester of the academic year (2014/2015). It also aimed to address the perceived effect of the variables, such as gender, discipline and qualification, on level of professional burnout among teachers of public schools that integrated students with special needs students in the ordinary mainstream classes.

The study instrument consisted of a 50-item job burnout questionnaire. The validity and internal consistency of the measurement tool were assessed and the overall reliability coefficient was (0.94). The study sample consisted of all members of study population i.e. 110 teachers of public schools which integrated both children with special needs and ordinary children.

The results of the present study revealed that average scores of burnout among the study sample were high at all areas of the study as well as the total score in terms of students with special needs, teachers and school administration. There were no statistically significant differences in all variables, including gender, discipline and qualification.

The study recommended that pre-service and in-service teachers training should be organized to support, enhance teacher learning and instill in them a greater degree of knowledge and experience of students with special needs, that subsidiary tools and services should be provided to help the teachers of students with special needs, and that principals and counsellors should be trained on how to support those teachers.

Keywords: burnout, public schools, special needs, integration

* [عضو هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة مرشد تربوي / وزارة التربية والتعليم]

* member at the Al-Quds University –& Education Advisor at the Ministry of Education

مقدمة:

تعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي للمعلمين واحدة من الظواهر التي يجب أن تؤخذ في عين الاعتبار لدى القائمين على سياسات التعليم في فلسطين حيث أن ازدياد معدلات الاحتراق النفسي عن المعدل المطلوب قد ينتج عنه بالإضافة إلى الآثار السلبية على الصحة النفسية لدى المعلم، أثاراً سلبية قد تؤثر على مسيرة التعليم ومستوى أداء التلاميذ. كما أن ذلك قد يؤثر سلباً على بقاء المعلمين في سلك التعليم وعدم تسربهم إلى القطاعات المختلفة أو العزل الإداري.

ويعتبر فرودنبير Freudenberger أول من استخدم مصطلح الاحتراق النفسي BURN– OUT، وذلك من خلال دراساته لمظاهر الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها المدرسون وغيرهم بقطاعات الخدمات، وبين من خلال دراساته أن الملتزمين والمخلصين هم الأكثر عرضة للاحتراق، كونهم يكونوا تحت الضغط الداخلي للعطاء، وتواجههم ظروف خارجية عن إرادتهم تقلل من عطائهم، مما يعوقهم عن تحقيق أهدافهم بأعلى درجة من النجاح. (نجى، 1999)[1]و(الفرح، 2001) [2]

وإذا كانت مجالات العمل تزخر بالعديد من مصادر الضغوط، والتي يمكن إرجاع بعضها إلى الفرد نفسه، والبعض الثاني إلى المؤسسة، والبعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، فإن مهنة التدريس وبحسب تصنيف منظمة العمل الدولية تعد من أكثر مجالات العمل ضغوطاً، حيث يتعرض المعلمون لخبرات ومواقف سلبية متنوعة ترتبط بعملية التدريس، وتنعكس على اتجاهاتهم، وعواطفهم نحو الطلاب والعمل، وتؤثر في قدراتهم على الإنجاز، وبالتالي تسبب لهم ما يعرف بالاحتراق النفسي. (Jenkins, S. and Calhom, J.F, 1991) [3]

وذكر سيمبوسون وآخرون (Simpson, et.al ,2004: 19–21) [4] أن الاحتراق النفسي للمعلم يرتبط بشكل سلبي مع الأداء، والرضا الوظيفي، ونوعية الحياة والصحة النفسية، كما يرتبط أيضاً مع الشعور بالإرهاق، حيث تؤثر الحالة النفسية في حالة الطلبة النفسية، فالمعلم عندما يكون أكثر عصبية ويتصف باللامبالاة، يكون الطلاب أقل تفاعلاً وأقل دافعية للتعلم.

ويظهر هذا بوضوح لدى المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة، الذين لم ينالوا نفس الدرجة من تسليط الضوء والاهتمام كالتي نالها معلموا الفئات العادية. (البطاينه أسامة، والجوارنه المعتصم بالله ، (2004) [5]

وحيث يعتبر المعلم الزاوية الأساسية في العملية التعليمية والعنصر الأساسي والمؤثر فيها، ومن هذا المنطلق كان الاهتمام بالمعلم وبالمشكلات التي تعوقه عن القيام بدوره الحيوي في العملية التربوية، وتعتبر الضغوط من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين، والتي تؤثر على كفاءتهم في أدائهم لعملهم، نظراً لما تسفره تلك الضغوط من نتائج سلبية على الصحة النفسية، وإلى جانب ذلك فإنها تؤثر سلباً على قدرة المعلم الابتكارية، وعلى مدى شعوره بالرضا عن مهنته، ومدى شعوره بالسعادة في عمله وحياته وهو ما يؤدي إلى إصابته بالإحباط واللامبالاة وينتهي الأمر بشعوره بالإنهاك النفسي.

مشكلة البحث: يسبب الاحتراق النفسي مشاكل كبيرة عند الفرد سواء ما يتعلق بالتكيف أو السيطرة على الظروف الضاغطة التي يتعرض لها، آثاراً سلبية على المحترق نفسه ومن حوله.

وبالرغم من أن مهنة التعليم طابعها أنساني، لذلك فإن هذه المهنة لا تخلو من المعوقات والضغوط التي تحول دون القيام بدوره المطلوب. الأمر الذي يجعله يشعر بأنه غير قادر على أداء عمله بالمستوى المتوقع. وتعد ظاهرة الاحتراق النفسي من أهم المعوقات التي ظهرت في مجال العمل والتدريس مع ذوي الحاجات الخاصة. ويتوقع الباحث من خلال الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

(ما درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في محافظة طولكرم).

أهمية البحث: تنبع أهمية هذا البحث مما يأتي:

1. يأتي هذا البحث في وقت تتزايد فيه الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة من خلال دمجهم مع الطلبة العاديين وهذا يتطلب التعرف على القدرات النفسية والسلوكية للمعلمين من خلال معرفة درجة الأحتراق النفسي لمعلميهم ليتم معرفة ذلك وتوظيف برامج للحد من هذا الأحتراق النفسي.

2. تشجيع الباحثين للبحث في مجال الظروف المحيطة بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

3. قد يستفيد من نتائج البحث المسؤولون في الإدارات العليا في التربية والتعليم الخاصة بالتربية الخاصة للتعرف على نقاط القوة في خطط وبرامج التنمية المهنية لمعلمي الفئات الخاصة لتدعيمها والتعرف على نقاط الضعف ومعالجتها.

أهداف البحث: هدف هذا البحث إلى:

1. التعرف إلى واقع الاحتراق النفسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية محافظة طولكرم.

2. التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي) في واقع الاحتراق النفسي.

فرضيات البحث: هدف هذا البحث إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع الاحتراق النفسي تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع الاحتراق النفسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

حدود البحث: قام الباحث بإجراء الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

1.اقتصار الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

2.إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015/2014).

3.تحددت نتائج الدراسة بصدقها، وثباتها، وعينتها، وأداتها، وإجراءات تطبيقها.

مصطلحات البحث: تضمن البحث الحالي المفاهيم الآتية:

الاحتراق النفسي: حالة نفسية داخلية يشعر بها الفرد نتيجة لضغوط العمل والأعباء الزائدة الملقاة على عاتقه. أي استجابة الفرد للتوتر النفسي، ويتضمن الشعور بالإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز. (الزيودي، 2007) [6]

وقد عرف وأبو هواش والشايب الاحتراق النفسي بأنه حالة من التعب والإجهاد العقلي والجسمي والانفعالي، تتميز بالتعب المستمر واليأس والإحباط والعجز، وتطوير مفهوم ذات سلبي، واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة.(أبو هواش، والشايب، 2012) [7]

أما التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي هو تأثير ظروف العمل المختلفة على الفرد حيث يكون لها مؤثرات سلبية على أداء الفرد ناتجة عن الضغوط النفسية والتعب الجسدي والنفسي التي يواجهها الفرد مما يكون لها دور في تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل.

الدمج المدرسي: هو عملية تهدف إلى تحقيق الدمج الاجتماعي والتعليمي للأطفال المعاقين

وتمكينهم من الالتحاق بالمدارس ورياض الأطفال العادية مع غيرهم من الأطفال غير المعاقين مما يوفر لهم بيئة تربوية ومعيشية أقرب ما تكون إلى البيئة الطبيعية. (العوالمه، 2003) [8]

ويعرف الباحث الدمج المدرسي بأنه المساواه في التعليم للأطفال المعاقين والعاديين وتوفير بيئة صحية لاكتساب المهارات والمعارف.

ذوي الاحتياجات الخاصة: هم الأفراد الذين يختلفون عن عامة أفراد المجتمع، والسبب في ذلك وجود احتياجات خاصة لهؤلاء الأفراد يتفردون بها دون سواهم، وتتمثل تلك الاحتياجات في برامج أو خدمات أو طرائق وأساليب التدريس أو أجهزة أو أدوات أو تعديلات تستوجبها كلها أو بعضها ظروفهم الحياتية، وتحدد طبيعتها أو حجمها ومدتها الخصائص التي يتصف بها كل فرد منهم. (ناصر، 2006) [9]

ويعرف الباحث ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم الأفراد اللذين يعانون من إعاقة بسيطة أو متوسطة سواء كانت إعاقة سمعية أو سلوكية أو تعليمية مما يستدعي تزويدهم بخدمات خاصة تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين من أجل مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من نمو وتوافق.

المدارس الحكومية: هي المدارس التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إدارياً وفنياً على اختلاف مراحلها التعليمية (أساسية وثانوية). (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014) [10]

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يرى العديد من الباحثين أن عدم قدرة المعلم على مسايرة المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس بإيجابية يرتبط بمشاعر الضغط لدى المدرسين وبمعدل الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى نيته لترك المهنة بسبب التوتر والألم

النفسي والجسمي الذي يعانيه، كما أن سوء تصرفات الطلبة وسلوكهم يساهم في زيادة الضغوط وانخفاض الروح المعنوية.(Dick and wayner,2001) [11]

أسباب الاحتراق النفسي

إن إصابة الفرد بالاحتراق النفسي هو حتماً نتيجة لمعاناته من الضغوط النفسية الناجمة عن ظروف العمل.

وفي هذا الصدد ذكرت دراسة كولي ويوفاندوف (Cooly, E and Yovanof,1996) [12]ثمانية أسباب للاحتراق النفسي :

1. العمل لفترات طويلة دون الحصول على قسط كاف من الراحة.
2. غموض الدور.
3. فقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل أو الإنتاج.
4. الشعور بالعزلة في العمل وضعف العلاقات المهنية.
5. الزيادة في عبء العمل وتعدد المهام المطلوبة.
6. الرتابة والملل في العمل.
7. ضعف استعداد الفرد للتعامل مع ضغوط العمل.
8. الخصائص الشخصية للفرد.

ويرى صلاح أن من أسباب الاحتراق النفسي الضغوط المتغيرة وغير المتوازنة التي تواجه المعلم في عمله والتي تعوق عن أداء وظائفه بشكل طبيعي.(صلاح، 2012) [13]

وحدد بيلنجسلي (Bilingsely, 1993)[14] من خلال مراجعته للدراسات التي تطرقت إلى أسباب عدم رغبة معلمي التربية الخاصة مواصلة عملهم ثلاثة عوامل رئيسية لها الأثر الأكبر في اتخاذ المعلمين لهذا القرار:

أولاً: عوامل خارجية وتنقسم إلى عوامل اجتماعية واقتصادية ومتغيرات مهنية خارج إرادة المعلم والإدارة التعليمية.

ثانياً: عوامل مهنية والكفاءة المهنية وتنقسم إلى الخبرة السابقة لدى المعلم (مثل الإعداد المهني، الخبرة قبل العمل) والمعلومات الحالية والمهارات التي تضيف إلى استعداده المهني، وطبيعة العمل التي تتضمن القوانين الإدارية، والبيئة المدرسية، بالاضافة إلى طبيعة أداء المعلم للمهام التعليمية.

إذ من المتوقع أن المعلم الكفء الذي يعمل في بيئة تعليمية مناسبة سيكون لديه الفرصة في الحصول على المحفزات التشجيعية (الاشباع المهني، التقدير، زيادة الراتب). ولا شك أن الحصول على هذه المحفزات سوف يزيد مستوى الانتماء ومن ثم البقاء في الوظيفة التعليمية. لكن عندما لا يكون هذا سينعكس سلباً على انتماء المعلم وبالتالي على قراره في البقاء في العمل.

ثالثاً: العوامل الشخصية، سواء كانت هذه العوامل سابقة أو حالية فسوف تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في شخصية وأداء وقرارات المعلم. فقرار المعلم بالتقاعد أو البحث عن وظيفة أخرى لتحسين وضعه المادي، أو المسؤولية الأسرية كلها تنعكس سلباً على أداء المعلم ورغبته في العمل بإخلاص.

ويرى البتال أن حدوث الاحتراق النفسي يخضع لعاملين رئيسيين هما:

1. المتغيرات المتعلقة بالطلاب في حين وتشمل المرحلة الدراسية، فئة الإعاقة، وحجم الصف،
2. المتغيرات المتعلقة بالمعلمين وتشمل في حين تشمل على العمر والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة، وفعالية التدريب السابق للخدمة، وتعاون المشرفين والزملاء، والتخصص، والوسائل التعليمية، والتدريب أثناء الخدمة، والهوايات. (البتال، 2000) [15]

ويؤكد كل من وسينوسكي وجارجيلو (Wisniewski and Gargiulo,1997)[16] أن للاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة أسباب عديدة ولا يمكن حصرها في سبب واحد. فالعديد من البحوث العلمية ذكرت متغيرات بيئية عديدة لها الأثر الكبير في ازدياد الاحتراق النفسي.

ويذكر سنغ وبلينجزلي (Singh and Billingsley, 1996)[17] أن الإنهاك الذي يشعر به معلموا التربية الخاصة يكون مرتبطاً بمستوى التدريب، ورخصة التربية الخاصة، وموهبة التدريس. أما بالنسبة لمستوى التدريب فإن العديد من معلمي التربية الخاصة يعانون من عدم وجود فترات تدريب ملائمة تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة. ومع ذلك فإنهم مطالبون باستخدام كل ما هو حديث من وسائل وأساليب حديثة سواء كان ذلك استراتيجيات تعليمية، أو وسائل مساعدة بالرغم من عدم تعرضهم للتدريب على استخدامها وتطبيقها. وينعكس هذا بطبيعة الحال سلباً على أدائهم خاصة إذا ما كانوا على علم بأن تقييم أدائهم من قبل المسؤولين يرتبط بمدى اعتمادهم على استخدام الأساليب الحديثة بالتدريس.

ويرى الباحث من خلال ما تم عرضه والخاص بأسباب الاحتراق النفسي أن قلة الاهتمام بحاجات المعلم المهنية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية سبب أساسي في تكوين الضغوط النفسية والتي تؤدي في معظم الأحيان للوصول لدرجة الاحتراق النفسي.

مصادر الاحتراق النفسي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

وتشير الدراسات النفسية إلى أن مصادر الاحتراق النفسي يمكن أن يظهر لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية ومن بينها مهنة التدريس وتصنف ضمن بعدين هما:

البعد الأول: المصادر المهنية أو الخارجية التي تتعلق بطبيعة العمل وبيئته ودور العاملين فيها.

البعد الثاني: المصادر الشخصية أو الداخلية والتي تتعلق بالخصائص الشخصية والنفسية للقائمين بالدور. (السمادوني، 1995) [18]

وهناك دراسات عديدة أهتمت بموضوع مصادر الضغوط والاحتراق النفسي عند معلم التربية الخاصة، منها دراسة ويسنويسكي جرجليو (Wisiewski, Gargiulo, 1997)[16] والتي أوضحت أن مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة راجعة إلى عدم وجود الدعم من قبل الإدارة مما يجعل مهمة المعلمين أكثر صعوبة،

فالبعض من الإداريين الذين يقبلون التربية الخاصة بصعوبة يقللون من قيمة معلمي التربية الخاصة ومن أفكارهم واحتياجاتهم.

ويرى الباحث من خلال ما تم عرضه عن مصادر الاحتراق النفسي عند معلمي التربية الخاصة أن معلمي التربية الخاصة يتم التعامل معهم كأي فئة أخرى من فئات الموظفين دون مراعاة طبيعة عملهم والتي تتطلب الإعداد النفسي والمهني للتعامل مع هذه الفئات.

واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين

حرصت فلسطين على أن تكون جزءاً من المنظومة التربوية العالمية حتى قبل تولي وزارة التربية والتعليم العالي مهامها عام 1994م، عندما شاركت بالمؤتمر في جوميتن عام 1990م الذي انطلقت منه الدعوة العالمية لتحقيق التعليم للجميع. وتعتبر فلسطين من البلدان التي ارتفعت وترتفع فيها نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة كنتيجة للظروف السياسية التي تمر بها، حيث أن اندلاع الانتفاضة الأولى أدى إلى إضافة ما يقارب من عشرة آلاف شاب ليكونوا في عداد المعاقين، هذا بالاضافة إلى النتائج التي أسفرت عنها انتفاضة الأقصى وما تبع ذلك من آثار الحرب على غزة في نهايات عام 2008م. وقد اتسع اهتمام الوزارة ليشمل ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تبنت عدة برامج تطويرية، وأولت اهتماماً كبيراً بهذه الفئة فأنشأت قسماً خاصاً ثم دائرة للتربية الخاصة لتعتني بفئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في النظام التعليمي العام وتقديم الدعم النفسي والأكاديمي وتوفير البيئة التربوية المناسبة لهم. وتبلغ نسبة الإعاقة في فلسطين (4%) منهم ما يقارب (48.5%) دون الثامنة عشر. ومن جهة أخرى أجرت الوزارة التسهيلات اللازمة في المدارس الجديدة وتلك التي تتم صيانتها حيث تم إجراء التعديلات في ما نسبته 45% من المدارس.(صباح، وخميس، وشيخة، وعواد، 2008) [19]

ويلاحظ الباحث اهتمام وزارة التربية والتعليم بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة وتصميم برامج للتعامل مع هذه الفئة وتوفير البنية التحتية المناسبة لهم.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات: دراسة صلاح (2012) [13] التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لمعلمي الأطفال الفلسطينيين ذوي الاحتياجات الخاصة لتخفيف الاحتراق النفسي لديهم وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في محافظة طولكرم، وقام الباحث بتصميم برنامج لتطبيقه على عينة الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين ذوي الاحتراق النفسي المرتفع في المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى البرنامج التدريبي، ووجود فروق بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي. أما دراسة أبو هواش والشايب (2012)[7] فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (81) معلمة بواقع (29) معلمة تربية خاصة و(52) من المعلمات العاديات، وتم استخدام الصورة المعربة لقائمة ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمات التربية الخاصة يعانين من مستوى مرتفع من نقص الشعور بالإنجاز ومستوى أكبر من الإجهاد الإنفعالي، وتبلد

المشاعر، والاحتراق النفسي. وفي دراسة قام بها الظفري والقريوتي (2010)[20] استهدفت الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة مكونة من (200) معلمة من معلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، تبين أن مستوى الاحتراق النفسي تختلف باختلاف كل من متغيري التخصص والمؤهل الدراسي، بينما لم تختلف هذه المستويات باختلاف الحالة الاجتماعية للمعلمة، وأن مستوى الاحتراق النفسي على جميع أبعاد مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي يميل إلى الارتفاع كلما مال المستوى الاقتصادي للتلاميذ إلى الانخفاض. وأظهرت نتائج دراسة ريشه (2010)[21] التي استهدفت الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي والرضا عن الحياة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتهما بمتغيرات الخبرة والجنس ونوع الإعاقة لدى عينة مكونة من (120) معلماً ومعلمة من مدينة أسيوط في جمهورية مصر العربية أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة، ولا يوجد لديهم رضا عن الحياة، كما تبين عدم اختلاف مستويات الاحتراق النفسي والرضا عن الحياة باختلاف متغير الجنس ونوع الإعاقة. وفي دراسة الخطيب (2007) [22] والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة ما بين الاحتراق النفسي ومرونة الأنا لدى المعلمين في قطاع غزة، تكونت عينة الدراسة من (306) معلماً، و (156) معلمة من محافظات قطاع غزة، وتم استخدام مقياس للاحتراق النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات متوسطة في أبعاد الاحتراق النفسي، والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً على بعدي انخفاض مستوى المساندة الإدارية، والاتجاه السلبي نحو الطلبة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، في حين وجدت فروق دالة على بعد عدم الرضا الوظيفي، وضغوط المهنة بين الثانوي والعليا ولصالح الثانوي، كما وجدت فروق دالة تعزى لمتغير مكان السكن، ولمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق دالة على متغير الخبرة والمستوى الاقتصادي، وعدم وجود ارتباط ما بين الاحتراق النفسي ومرونة الأنا. وهدفت دراسة الزيود (2007)[6] إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في إقليم الجنوب وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافيه كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي. واشتملت عينة الدراسة على (110) معلم ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس جنوب الأردن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2003/ 2004)، وقد تم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة في جنوب الأردن يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط تراوحت ما بين المتوسطة والعالية، ومن الإجهاد الانفعالي، وكذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في بعد تبلد الشعور وشدته لصالح المعلمين، كذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدخل الشهري في بعد نقص الشعور بالإنجاز. أما دراسة جينيت وهاريس وميسيبوف (Jennett, Harris and Mesibov, 2003)[23] فقد هدفت إلى التعرف لواقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال التوحديين، وبلغت العينة (64) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين مستوى درجة الالتزام والاحتراق النفسي، أي كلما زادت درجات الالتزام كان مستوى الاحتراق النفسي بسيط، وقد ظهر ذلك لدى المعلمات اللواتي يعملن حسب طريقة (TEACCH). وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمستوى الالتزام والجنس والتخصص والتوجيه المهني وجود الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات بمستوى متوسط. وأجرى الكريشا (Alkrish, 2002)[24] دراسة هدفت إلى مقارنة ظاهرة الاحتراق النفسي بين المعلمين الأمريكيين والأردنيين وتحديد مصادر الضغوط النفسية التي تسهم في حدوث هذه الظاهرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: المعلمون الأمريكيون يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة، بينما المعلمون الأردنيون يعانون من ذلك بدرجة عالية نسبياً، أما البيئة

المدرسية من المصادر الرئيسية لحدوث الاحتراق النفسي عند الطرفين. وهدفت دراسة جونس وساندي (Jones Sunday, 1999)[25] إلى المقارنة بين مستوى الرضا عن العمل والاحتراق النفسي عند المعلمين العاملين في التعليم الخاص في المدارس الثانوية وسهولة مكان الإقامة العامة للطلاب. وتطور الإعاقة في المسيسبي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث استبانة منيسوتا للرضا ومقياس ماسلاك للمثقفين، والتي استخدمت لمقارنة مستويات الاحتراق النفسي في مجموعتين وقد قيس الاحتراق النفسي من خلال ثلاث أبعاد وهي: الإنهاك العاطفي وتبلد الشعور والانجاز الشخصي، وقد أشارت النتائج إلى أنه هناك فروقاً مهمة في مستويات الرضا الوظيفي الرئيسي والطارئ بين المجموعتين، بينما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للاحتراق النفسي. أما ميلر وبراونيل وسمث (Miller, Brownel and Smith, 1999)[26] فقد درسوا العوامل التي تساعد على بقاء المعلم في ميدان التربية الخاصة، أو تركه أو التحول إلى مجالات أخرى في التربية العادية. اشتملت عينة الدراسة على (1576) معلماً ومعلمة من فلوريدا، وأخذت الدراسة المتغيرات الديموغرافيه التالية: العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، وعلاقة المعلم بالطلبة، وعدد الطلاب بالفصل، وعدد ساعات العمل وعلاقة المعلم بزملائه، والعلاقة مع الإدارة والراتب، وامتيازات المهنة والضغوط والرضا المهني. وأظهرت الدراسة بعد سنتين من المتابعة أن (21%) من المعلمين تركوا المهنة، وأن (20%) منهم تحول إلى العمل بمجال التربية العادية، أي ما يعادل (41%) من أفراد عينة الدراسة لم يستمروا في عملهم في مجال التربية الخاصة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين استمروا في العمل بمجال التربية الخاصة كانوا من المعلمين الأكبر عمراً، وذوي الخبرات العالية، وأنهم أقل تعرضاً للضغوط، أما الذين انسحبوا من مجال التربية الخاصة فقد أظهرت الدراسة أنهم واجهوا مشاكل في جو العمل، وقلة الدعم من قبل الإدارة، وتدني مستوى الإعداد الوظيفي وكثرة عدد طلبة الصف الواحد. وأجرى كيسار (Qaisar, 2009)[27] دراسة هدفت إلى تعرّف أسباب إنهاك معلمي التربية الخاصة، وأسباب تركهم للميدان والتوجه إلى ميادين أخرى. وتكونت عينة الدراسة من (98) معلماً ومعلمة، حيث طلب من المشاركين في الدراسة ذكر أكثر ثلاث أسباب من وجهة نظرهم تؤدي إلى ترك العمل. وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر سبب هو كثرة الأعمال الكتابية التي يكلف بها المعلم والتي تشكل عبئًا ثقيلاً عليه، ثم نقص التقدير والدعم والتعاون والتقبل والتفهم من قبل معلمي التربية العامة لعمل زملائهم معلمي التربية الخاصة، ثم نقص تقدير ودعم وتعاون الإدارة.

وأجرى كذلك سنغ وبلينجزلي (Singh and Billingsley, 1996)[17] دراسة للتعرف على رغبة معلمي التربية الخاصة في الاستمرار بمهنة التعليم، واشتملت العينة على (649) معلماً في ولاية فرجينيا منهم (150) من المعلّمين العاملين مع ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية و (499) من العاملين في مجالات التربية الخاصة المختلفة. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة الاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية كانت أعلى مما هي عليه لدى معلمي الفئات الأخرى. كما أن الرغبة في البقاء بالعمل لدى العاملين مع الفئات الأخرى كان أفضل من رغبة العاملين مع ذوي الاضطرابات السلوكية. وكذلك الأمر فقد أظهرت الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرات التعليمية الطويلة في مجال التربية الخاصة ، أقل تعرضاً للضغوط، وكانوا أكثر رغبة في البقاء في مجال التعليم.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح توصل معظم الدراسات إلى واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في البيئة العربية إلا أنه هناك ندرة في هذا الموضوع في البيئة الفلسطينية، وقد استفاد الباحث

من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وأهم ما يميز الدراسة الحالية أنها تدعم الدراسات السابقة في استكشاف الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

منهجية البحث وإجراءاته: يعدّ هذا البحث من الأبحاث الوصفية، فهي تهدف إلى التعرف على واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في محافظة طولكرم

مجتمع البحث وعينته: تكونت عينة البحث من (110) معلم ومعلمة أي ما نسبته 100% من مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم والتي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين وعددهم (9) مدارس في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2014 وقد استخدم الباحث العينة العشوائية المنتظمة لتحديد عينة البحث. والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول 1: خصائص أفراد عينة البحث

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	62	56.36
	أنثى	48	43.64
	المجموع	110	%100
التخصص	أدبي	51	46.36
	علمي	59	53.64
	المجموع	110	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	22	20.00
	بكالوريوس	74	67.27
	ماجستير	14	12.73
	المجموع	110	%100

أداة البحث: استعان الباحث بمقياس (سليمان والتهامي: 2010)[28] لبناء أداة الدراسة للتعرف على واقع الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي يقوم بالدمج مع الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتكون المقياس من جزأين: الأول تضمن بيانات أولية عن المبحوثين تمثلت في الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي. أما الجزء الثاني فقد تكون من ثلاثة مجالات وهي: (مجال المعلم، ومجال إدارة المدرسة، ومجال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة) ، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة (50) فقرة.

صدق أداة البحث وثباته: تأكد الباحث من صدق أداة البحث بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (6) من ذوي الاختصاص وهم من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية، إذ قام بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من(56) فقرة، وتم حذف 6 فقرات، وأصبحت في صورتها النهائية مكونة من (50) فقرة بناءً على أتفاق أكثر من 70% من المحكمين.

أما فيما يتعلق بالثبات فقد تأكد الباحث من ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا والجدول رقم(2) يوضح ذلك.

جدول 2 :معامل كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	**المعلم**	20	0.87
2	**إدارة المدرسة**	15	0.92
3	**الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**	15	0.91
	الاستبانة الكلية	**50**	**0.94**

يتضح من الجدول (2) أن معامل كرونباخ ألفا لمقياس الاحتراق النفسي تراوح بين (0.87) و(0.92)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لمقياس الاحتراق النفسي الكلية (0.94) وهي قيم عالية تدل على ثبات الأداة.

طريقة تصحيح الأداه

ومن أجل تفسير النتائج تم تحديد درجة الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في محافظة طولكرم من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات؛ فقد تم حساب المدى للمقياس الخماسي(4 = 1 – 5)، ثم قسم المدى على عدد الفئات، وذلك لتحديد طول الفئة (0.80= 5 / 4)، وبذلك فقد كانت الفئة الأولى (1.80 = 0.80 + 1)، ثم يضاف (0.80) لكل فئة كما يأتي (أبو دلال،2010) [29]:

1- متوسط حسابي (1 – 1.80)، أو نسبة مئوية (اقل من 36 %) يدل على درجة قليلة جداً.
2- متوسط حسابي (1.81 – 2.60)، أو نسبة مئوية (36.1% – 52 %) يدل على درجة قليلة.
3- متوسط حسابي (2.61 – 3.40)، أو نسبة مئوية (52.1 % – 68 %) يدل على درجة متوسطة.
4- متوسط حسابي (3.41 – 4.20)، أو نسبة مئوية (68.1 % – 84 %) يدل على درجة كبيرة.
5- متوسط حسابي (4.21 – 5)، أو نسبة مئوية (أكثر من 84 %) يدل على درجة كبيرة جدا.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والتكرارات للمتغيرات وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية باختبار (ت) (t-test) وتحليل التباين الأحادي (Anova).

تحليل نتائج الدراسة:هدف هذا البحث التعرف على درجة الإحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في محافظة طولكرم. وإلى تحديد أثر متغيرات كل

من الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وبعد عملية جمع المعلومات عولجت إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما درجة الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في محافظة طولكرم؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة حيث أن نتائج الجداول (3)، (4)، (5)، (6)، تبين ذلك

جدول3: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والدرجة لفقرات مجال المعلم

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات	%	الدرجة
1	1	لا أهتم في التعرف على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	4.30	86	كبيرة جداً
2	4	لا أرغب في القيام بالأعمال التي أكلف بها في المدرسة.	4.27	85.4	كبيرة جداً
3	11	لا أتعامل بهدوء مع المشكلات التي تواجهني.	4.11	82.2	كبيرة
4	12	أشعر بأنني شخص غير قادر على الاستمرار في هذا العمل.	3.84	76.8	كبيرة
5	13	لا أهتم بحضور الندوات أو المحاضرات أو المؤتمرات ذات الصلة بتخصصي.	3.81	76.2	كبيرة
6	6	لا أملك الطاقة للقيام بأية مهام تسند إلي في المدرسة.	3.75	75	كبيرة
7	8	لا أهتم بتوجيه سلوك التلاميذ داخل الفصل.	3.65	73	كبيرة
8	10	أعاني من صعوبة التركيز أثناء عملي مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.62	72.4	كبيرة
9	9	أشعر أنه ليس بمقدوري أن أواصل التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.	3.59	71.8	كبيرة
10	3	ينتابني شعور بأنني على وشك أن أفقد أعصابي.	3.58	71.6	كبيرة
11	5	أشعر أن مهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لا تناسبني.	3.55	71.0	كبيرة

12	7	ضبط النظام في الفصل يكلفني الكثير من الجهد.	3.30	66.0	متوسطة
13	2	تؤدي الضغوط المرتبطة بالعمل إلى الشعور بالضيق.	3.35	66.0	متوسطة
14	18	أنام ساعات كثيرة بسبب الإرهاق وضغط العمل.	3.19	63.8	متوسطة
15	16	أعمل لفترات طويلة دون الحصول على وقت كاف للراحة.	2.95	59.0	متوسطة
16	15	تؤدي كثرة الأعباء الملقاة على عاتقي إلى الشعور بالتعب.	2.94	58.8	متوسطة
17	19	أنتظر الأجازات بشوق شديد.	2.9	58.0	متوسطة
18	20	أشعر أنني أستنفذ كل طاقاتي طالما أنا داخل المدرسة.	2.9	58.0	متوسطة
19	17	أشعر بالارتياح عندما ينتهي اليوم الدراسي.	2.88	57,5	متوسطة
20	14	لا أجد وقتاً للراحة أثناء الوقت الدراسي.	2.86	57,1	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.48**	**70.0**	**كبيرة**

يتضح من خلال الجدول (3) أن درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين كانت كبيرة جداً على الفقرات (1، 4)، وهي الفقرات التي تتحدث عن قلة الاهتمام بما هو جديد في مجال التخصص وقلة الرغبة في القيام بالأعمال التي يتم التكليف بها حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (84%)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى كثرة الأعباء والواجبات المدرسية التي يكلف بها المعلم بشكل خاص، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (صلاح، 2012) [13]. أما الفقرات (11، 12، 13، 6، 8، 10، 9، 3، 5) فقد حصلت على درجة كبيرة حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (68.1_ 84%) وهي الفقرات التي تتحدث عن قلة الاهتمام بسلوك التلاميذ وتوجيههم وصعوبة التركيز والشعور بقلة القدرة على الاستمرار بالعمل وضبط الأعصاب والشعور بعدم التناسب في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وقلة الهدوء في التعامل مع المشكلات العامة ، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى قلة التأهيل من قبل الوزارة مع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أن تخصصات المعلمين لا تتناسب مع هذه الفئة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سنغ وبلينجزلي (Singh and Billingsley, 1996) [17]. أما الفقرات (7، 2، 18، 16، 15، 19، 20، 17، 14) فقد حصلت على صعوبة ضبط النظام الصفي وضغوط العمل تؤدي إلى الشعور بالضيق وقلة توفر وقت كاف للراحة واستنفاذ الطاقة الناتجة عن ضغوط العمل، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين بحاجة لأساليب خاصة لضبط الصف غير متوفرة للمعلمين الذين يحتاجون إلى التدريب المستمر للتعامل مع هذه الإشكاليات التي تسبب ضغوط مختلفة تشعر المعلم بقلة الراحة وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كيسار (Qaisar, 2009) [27] ومع دراسة (أبو هواش والشايب، 2012) [7]

جدول4: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والدرجة لفقرات مجال إدارة المدرسة

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات	%	الدرجة
1	21	لدي مشكلات لا تنتهي مع إدارة المدرسة.	4.46	89.2	كبيرة جداً
2	31	تتدخل إدارة المدرسة بدون داعي في عملي بصورة كبيرة ومستمره.	4.41	88.2	كبيرة جداً
3	29	أشعر بعدم تقدير إدارة المدرسة لما أبذله من جهد مع الطلبة.	4.24	84.8	كبيرة جداً
4	23	أنظر للمهام التي أكلف على أنها تمثل تحدياً لي قد لا أستطيع التغلب عليه.	4.02	80.3	كبيرة
5	26	أرى أن إدارة المدرسة تكلفني بأعباء فوق طاقتي.	3.88	77.6	كبيرة
6	27	لا أحصل على ما استحقه من ثناء من جانب إدارة المدرسة.	3.79	75.8	كبيرة
7	33	إدارة المدرسة تعامل المعلمين كما لو أنهم آلات أو ماكنات.	3.78	75.6	كبيرة
8	35	أشعر بالإحباط عندما لا أستطيع أقناع الإدارة بوجهة نظري.	3.61	72.2	كبيرة
9	22	الأعباء الإدارية تجعلني أقل حماساً للعمل كمعلم في ميدان ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.55	71.0	كبيرة
10	24	أشعر بعدم تقدير المسؤولين لما أبذله كمعلم من جهد.	3.37	67.4	متوسطة
11	32	أشعر أن الإدارة تقيد ابتكاراتي	3.72	65.4	متوسطة
12	34	يتم فرض برامج محددة للالتزام بها من قبل الإدارة	3.20	64.0	متوسطة
13	30	لا تقوم الإدارة بتوفير برامج مهنية ترتقي بمستواي المهني.	3.08	61.6	متوسطة
14	25	لا تقوم الإدارة بتوفير وسائل مساعدة للمساعدة في العمل	3.01	60.01	متوسطة

		مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.			
15	28	لا تهتم الإدارة بالمشكلات الناجمة عن دمج الطلبة العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.82	56.4	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.66**	**73.0**	**كبيرة**

يتضح من خلال الجدول (4) أن الدرجة كانت كبيرة جداً على الفقرات (21، 31، 29) حيث حصلت على نسبة مئوية أعلى من (84%) وهي الفقرات التي تتحدث عن مشكلات المعلم مع الإدارة وتدخلاتها وقلة التقدير من قبل الإدارة لعمل المعلم وكانت كبيرة على الفقرات (29، 23، 26، 27، 33، 35، 22) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها (68.1_ 84%) وهي الفقرات التي تتحدث عن التكليف بأعباء كثيرة من قبل الإدارة والشعور بالإحباط لعدم أقناع الإدارة بوجهة نظر المعلم وقلة الحماس الناتج عن كثرة الأعباء ، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى وجود النمط البيروقراطي عند المدراء حيث يتم التعامل مع القضايا الإدارية بأسلوب نمطي مما يزيد شعور الإحباط عند المعلمين، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كيسار(Qaisar, 2009) [27] أما الفقرات (24، 32، 34، 30، 25، 28) فقد حصلت على درجة متوسطة حيث تراوحت النسبة المئوية ما بين (52.1– 68%)، وهي الفقرات التي تتحدث عن تقييد ابتكارات المعلم وقلة الثناء من قبل الإدارة وفرض البرامج دون الاهتمام بأن تكون هذه البرامج مناسبة للارتقاء المهني وقلة توفير وسائل مساعدة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وقلة الاهتمام بالمشكلات الناجمة عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى المركزية في فرض البرامج دون الاهتمام بالاحتياجات اللازمة على أرض الواقع، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ميلر وبراونيل وسمث (Miller, Brownell, and Smith, 1999) [26]

جدول5: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والدرجة لفقرات مجال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات	%	الدرجة
1	36	لا أتابع أعمال وواجبات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	4.24	84.8	كبيرة جداً
2	39	لم تتغير اتجاهاتي السلبية مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.06	81.1	كبيرة
3	41	أشعر أثناء التدريس في الفصل المدرسي بأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كائنات لا تحتمل.	4.04	80.08	كبيرة
4	37	أعتمد على شرح واحد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب نقص قدراتهم.	4.02	80.03	كبيرة

5	42	أرى أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هم مصدر المشكلات التي تواجه المعلم.	3.96	79.2	كبيرة
6	38	ليس لدي القدرة على الصبر أثناء عملي مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.86	77.2	كبيرة
7	40	أرى أن التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة عمل غير ممتع ولا يحقق لي إشباعاً نفسياً.	3.76	75.1	كبيرة
8	43	أشعر أن العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة عملاً نمطياً لا يحتاج إلى تفكير.	3.73	74.6	كبيرة
9	45	تغضبني سلوكيات ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.63	72.6	كبيرة
10	46	ليس لدي دافعية للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.57	71.3	كبيرة
11	44	تسبب فترات عملي مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أن أكون عصبياً.	3.54	70.8	كبيرة
12	48	أشعر أثناء عملي مع ذوي الاحتياجات الخاصة أنني أستنزف إنفعالياً.	3.54	70.8	كبيرة
13	50	أشعر بالرتابة والملل عند العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.48	69.6	كبيرة
14	47	أستنفذ وقتاً طويلاً لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.46	69.2	كبيرة
15	49	لا يتيح عملي مع ذوي الاحتياجات الخاصة إظهار إمكاناتي وقدراتي.	3.37	64.4	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.75**	**75.0**	**كبيرة**

يتضح من خلال الجدول (5) أن الدرجة كانت كبيرة جداً على الفقرة (36) حيث حصلت على نسبة مئوية أعلى من (84%) وكانت كبيرة على الفقرات (39، 41، 37، 42، 38، 40، 43، 45، 46، 44، 48، 50، 47) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين(68.1_ 84%) ، وهي الفقرات التي تتحدث عن قلة متابعة واجبات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والاتجاهات السلبية نحوهم واعتبارهم مصدر المشكلات لا يمكن تحملهم وقلة المتعة في العمل معهم ناتج عن النمطية بالعمل والشعور بالغضب من سلوكياتهم وقلة الدافعية للعمل معهم والعصبية والاستنزاف الانفعالي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والشعور بالملل والرتابة والحاجة للوقت الطويل لتعليمهم، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى كثرة عدد الطلبة بالصف الواحد مما يشتت قدرات المعلمين في التعامل مع

هذه الفئة ويسبب لهم المشاكل المختلفة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جونس وساندي (Jones, Sunday, 1999) [25] أما الفقرة (49) فقد حصلت على درجة متوسطة حيث بلغت نسبتها المئوية (64.4%) وهي الفقرة التي تتحدث عن قلة إتاحة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في إظهار إمكانيات وقدرات معلميهم ويعزو الباحث سبب ذلك إلى قلة توفر البرامج المهنية لتطوير قدرات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجة الاحتراق النفسي على مجالات الدراسة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	3	الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	3.75	75.0	كبيرة
2	1	المعلم	3.48	70.0	كبيرة
3	2	إدارة المدرسة	3.66	73.0	كبيرة
		الأداة الكلية	**3.63**	**72.0**	**كبيرة**

يتضح أن مستوى الاحتراق النفسي كانت كبيرة على جميع المجالات والأداة الكلية حيث تراوحت النسبة المئوية لها ما بين (68.1– 84%) ويعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم توفر أستراتيجية واضحة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الوزارة مما يسبب الاحتراق النفسي للمعلمين وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الكريشا (Alkrisha, 2002) [24]

فرضيات البحث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي.

متغير الجنس: لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t–test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لواقع الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس. ويبين الجدول (7) نتائج اختبار (ت).

جدول 7: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لواقع الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المعلم	ذكر	62	3.37	0.48	108	1.41-	0.30
	أنثى	48	3.49	0.44			
إدارة المدرسة	ذكر	62	3.46	0.49	108	1.04-	0.18
	أنثى	48	3.56	0.44			
الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	ذكر	62	3.36	0.56	108	1.00-	0.12
	أنثى	48	3.46	0.48			
الدرجة الكلية	ذكر	62	3.39	0.45	108	1.23-	0.23
	أنثى	48	3.50	0.41			

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)**

يتضح من الجدول (7) أن الفروق لدرجة الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس كانت غير دالة على جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.30، 0.18، 0.12، 0.23) وهي أكبر من (α =0.05)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن سياسات الوزارة في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تشمل جميع المدارس الحكومية سواء كانت مدارس الذكور أو مدارس الإناث وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جونس وساندي (Jones, Sunday, 1999) [25] واختلفت مع دراسة (الخطيب، 2007) [22]

متغير التخصص: لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لواقع الاحتراق النفسي تعزى لمتغير التخصص. ويبين الجدول (8) نتائج اختبار (ت).

جدول 8: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين تعزى لمتغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المعلم	أدبي	51	3.26	0.49	108	1.34-	0.13
	علمي	59	3.33	0.45			
إدارة المدرسة	أدبي	51	3.33	0.50	108	1.03-	0.12
	علمي	59	3.24	0.45			
الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	أدبي	51	3.43	0.57	108	1.00-	0.14
	علمي	59	3.27	0.49			
الدرجة الكلية	أدبي	51	3.26	0.46	108	1.17-	0.18
	علمي	59	3.44	0.42			

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)**

يتضح من الجدول (8) أن الفروق لدرجة الاحتراق النفسي تعزى لمتغير التخصص كانت غير دالة على جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث كانت مستوى الدلالة على التوالي (0.13، 0.12، 0.14، 0.18) وهي أكبر من (α =0.05) ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن التخصصات الأدبية والعلمية يواجهون نفس الظروف من اكتظاظ الصفوف وكثرة الواجبات والمهمات المطلوبة منهم وقلة التأهيل للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة مما يسبب لهم الاحتراق النفسي.

متغير المؤهل العلمي: لاختبار هذه الفرضية تم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لواقع الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين تعزى لمتغير المؤهل العلمي . ويبين الجدول (9) نتائج تحليل التباين.

جدول 9: نتائج تحليل التباين الأحادي لواقع الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دبلوم	بين المجموعات	0.23	2	0.12	0.45	0.32
	داخل المجموعات	54.50	106	0.21		
	المجموع	45.69	108			
بكالوريوس	بين المجموعات	0.33	2	0.19	0.61	0.43
	داخل المجموعات	46.63	106	0.33		
	المجموع	47.11	108			
ماجستير	بين المجموعات	0.05	2	0.03	0.05	0.53
	داخل المجموعات	56.56	106	0.41		
	المجموع	56.82	108			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.16	2	0.11	0.33	0.61
	داخل المجموعات	40.25	106	0.31		
	المجموع	40.43	108			

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)**

يتضح من الجدول (9) أن الفروق لدرجة الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الحكومية التي تقوم بالدمج بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين تعزى لمتغير المؤهل كانت غير دالة على جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث كانت مستوى الدلالة على التوالي (0.32، 0.43، 0.53، 0.61) وهي أكبر من (α =0.05)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى بعد المؤهلات العلمية عن أسس التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب تعليمهم حيث أن المؤهلات بأختلافها بعيده كل البعد عن التعامل مع موضوع الدمج والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

التوصيات

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة قام الباحث بصياغة عدد من التوصيات ومنها:

1. توفير الوسائل اللازمة للمساعدة في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. دراسة المشكلات الناتجة عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين ومعالجتها.
3. توفير البرامج المهنية للتعامل مع عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين.
4. المدارس التي تحوي ذوي الاحتياجات الخاصة تقليل الأعباء الروتينية عن المعلم.
5. دعم وتشجيع المعلم للإبداع وابتكار طرق للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
6. القيام بورش عمل ومؤتمرات لتطوير العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

1. نجى، يوسف غالب، *لزاهدوى لإحتوف طيف زيخ و لخذاى ئالجعئ اط فيئصي بط ج لدي بـ غى ط صف بـ ط خنغ ظي بـ*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان– الأردن، 1999.
2. الفرح، عدنان، الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، **مجلة الجامعة الأردنية**، م (28)، ع (2) ، عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2001.
3. Jenkins, S. and Calhom,J.F, Teacher stress: Isses and intervention. ***Psychology in the Schools***, v(2), n(8),pp, 1991.
4. Simpon, R,Lacava,P, and Graner, P.S,The no child left behind act:Challenges and implications for educators intervention in school and clinic. ***Journal of Educational Research***, v(40), n(2), 2004.
5. البطاينه، أسامة ، و الجوارنه المعتصم بالله، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. *لجـ بـ ئة حـ ئـ ط جـ ئـ لعئ ط خنغ ظي بـ*، م(2)، ع(2)، عمان، الأردن، 2004.
6. الزيود، محمد حمزة، مصادر الضغوط النفسية والاختراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *لجـ بـ جـ ئـ لعـ بـ خ لسف*، م(23)، ع(2)، عمادة البحث العلمي جامعة دمشق، دمشق، سوريا، 2007.
7. أبو هواش، راضي محمد جابر، والشايب، عبد الحافظ قاسم، مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية. *ط لجـ بـ ط خنغ ي بـ ك ة ظي بـ*، م(1)، ع(7)، عمادة البحث العلمي جامعة الشارقة، الشارقة، الإمارات، 2012.

8. العوالمه، حابس، سيكولوجية الأطفال غير العاديين "الأعاقة الحركية"، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2003.

9. ناصر، محمود (2006)."تقييم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

10. وزارة التربية والتعليم العالي (2014). نظام المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014-2019، تقرير المتابعة والتقييم للعام 2014، رام الله: قسم التخطيط

11. Dick, R AND Wargner, U, Stress and strain in teaching: structural equation approach, ***the british psychology socity***,v(7), n(1), 2001.

12. Cooly,E. and Yavanof,p, Supportin Proffessionals at risk: Intervention to reduce burnout and improve retention of social education. ***Exceptional Children***, v(62), n(4), 1996.

13. صلاح صلاح الدين حسن، ***غذكي بـ انفذل ثـ تنخ في اي ك لكـ لـ ي ئلآف ك ط ك كتوري يي م دهـ ي ئلإحتي ئـ جـ ئـ ط ك خ ئـ شـ ب غي فحص لزتهـ دوي ئلإحتوف ط ك ف زي ك خ ي ك***. رسالة دكتوراة غير منشورة، مقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمص، القاهرة، 2012م.

14. Bilingsely, B., S, Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. ***Journal of Special Education***, v(27), n(2), 1993.

15. البتال، زيد، ***ئلإحتوف ط ك ف زي (صنفحص ط ك ع ك ط ك ف زي ب ك خ و لكـ لـ ي هـ لكـ لـ ئـ ة ط ك ة ظ ي ب ط ك خ ئـ شـ ب)***. سلسلة أصدارات أكاديمية التربية الخاصة: الرياض، 2000.

16. Wisniewski, L, Gargiulo, R.M, Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature, ***Journal Of Special Education***, v(31), n(3) , 1997.

17. Singh, K., and Billingsley, B, Intent to stay in teaching teachers of students with emotional disorder versus other special education. ***Remedial and Special Education***, v(17), n(1) , 1996.

18. السمادوني، السيد إبراهيم، الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية. ***لـ ك ب ط ك ة ظ ي ب ط ك لكـ ئـ شـ ب***، م(4)، ع(36)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مصر، 1995.

19. صباح سهير، وخميس سهيلة، وشيخة شفاء، وعواد شرين ،*وَح شقيئة ة حلك طحرك ا بك لعئفي م غى بك لخئذ ز ك ح قدلي بئآ زئزي بـ غى نكوري م*. إشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية/ الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة/ دائرة القياس والتقويم، 2008.

20. الظفري، سعيد، والقريوتي، إبراهيم، الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *بك لجـ بئآ نفي بـ غى بك كمل بك ة نلي بـ*، م(6)، ع(3)،عمادة البحث العلمي جامعة اليرموك، أربد، الأردن، 2010.

21. ريشه، السيد، الاحتراق النفسي والرضا عن الحياة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتهما ببعض المتغيرات. *لـ ة لـ نك ج لي بك لـ شفي بك كنخ ئزئـ ك ك ف زي بـ*، 15-17 فبراير ،مصر، 2010.

22. الخطيب، محمد جواد، الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظة غزة، *لـ ة لـ ذ ك ج ف غى بك ة ك ل بك كوري مى* "**مدخل للتميز**"، الجامعة الإسلامية، غزة، 30- 31 أكتوبر 2007.

23. Jennett, H,K Harris, S.L and Mesibov, G.B,Commitment to philosophy , teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. ***Journal of Autism and Developmental Disorders***, v(33), n(6), 2003.

24. Alkrisha, M.B,Burnout among selective Sample of American and Jordanian teachers.***Educational Science***,v(29),n(2),2002.

25. Jones, Sunday Annette, ***A comparison of jop satisfaction and burnout of special education teacher employed in Mississippi puplic schools and public residential facilities for students with developmental disabilities, pro Quest-Dissertation Abstracts***, The University Of Mississippi, Degree: PHD, P.87, 1999.

26. Miller, M., Brownell, M. and Smith, S, Factor predict teachers staying in learning. Or transferring from special education classroom. ***Council of Exceptional Children***. v(65), n(2), 1999.

27. Qaisar, S. , Special education teacher,s attrition in Kentucky and its reasons. ***Paper presented at annual conference of Mid- South Education Research Association***, U.S.A, 2- 5 october,2009.

28. سليمان، عبد الرحمن، والتهامي السيد، الاحتراق النفسي وعلاقته بالتفكير في ترك المهنة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية. *لـ جـ بـ تي بك ة نلي بـ*، م(2)، ع(34)،عمادة البحث العلمي الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010.

29. أبو دلال، حسام،*بك ق ئآ ة ك ع لي بـ هـ جـ ذ ة غى بك ة ملي بك زيئزي بـ غى نكوري م*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر. غزة، فلسطين، 2010.