

العدد
28

كانون أول / ديسمبر
2025

افتتاحية العدد
تحديات التربية
والتعليم في عصر
الذكاء الاصطناعي
بقلم الأستاذ الدكتور
علي محمود حجازي

التوجهات الحديثة في التربية الخاصة
في لبنان
بقلم الباحث الدكتور رضا علي الشاب

واقع التربية الدينية في ظلّ الغزو
الثقافيّ
بقلم الباحثة مريم أحمد فقيه

LA CO-FORMATION DES EN-
SEIGNANTS POUR RESTRUC-
TURER LES STRATÉGIES
D'ENSEIGNEMENT
Mélissa El Rayfouny
Dr Christelle Stephan-Hayek

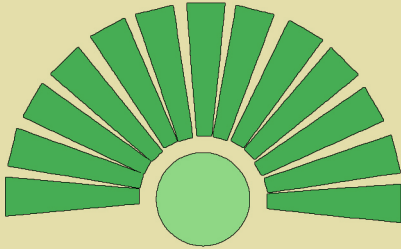
ملامحنا الداخلية
في مواجهة الغزو
الفكري
بقلم الدكتورة فدوى
نور الدين الخطيب

الحرية في الفكر الغربي من الأصول
الفكرية إلى التحولات الحديثة
بقلم الباحثة منى إحسان ناصر

دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية
مهارات التعلم الذاتي في مادة نظريات التعلم
بقلم كل من الدكتورتين إيمان محمد عباس
ورشا محمد منير سلطان

Q1

معامل التأثير العربي



وحي

مجلة ربع سنوية علمية محكمة

كلمة العدد
الذكاء الطبيعي
والذكاء الاصطناعي
الدكتورة
هيفاء سليمان الإمام

الجمعية الوطنية
للثقافة والتطوير
علم وخبر
d.i/1193

دار النهضة العربية



haifaa.imam@liu.edu.lb
wameed.alfkr@gmail.com



التعريف:

هي مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، علم وخبر 1193/أ.د.
يرأس تحريرها: د. هيفاء سليمان الإمام
ويعنى بنشرها وتوزيعها:
دار النهضة العربية / بيروت - لبنان.
وهي مرخصة من قبل وزارة الإعلام (بعد استشارة وموافقة نقابة الصحافة اللبنانية) تحت رقم 928
والمنشور في الجريدة الرسمية بقرار 475 / 2018،

حائزة على الأرقام الدولية المعيارية التالية:

issn : 2618 – 1312

e – copy : 2618 – 1320

IF: Ref.No: 2020 J101



دار النهضة العربية

DOI: 1018756/2020 J101

مجلة «وميض الفكر» للبحوث
مجلة فصلية علمية محكمة
العدد الثامن والعشرون (كانون أول/ديسمبر 2025)

مجلة «وميض الفكر» للبحوث
مجلة علمية محكمة فصلية
Issn:2618-1312 paper print
Issn: 2618-1320 e copy



حصلت مجلة وميض الفكر للبحوث
على معامل التأثير العربي لعام 2025 وقدره 3.06
وترتيبها 47 من بين 2157 مجلة عربية



Q1

في معامل التأثير العربي

هيئة الإدارة والتحرير

المشرف العام على المجلة: الأستاذ الدكتور علي مهدي زيتون

المستشار العلمي والبحثي: الدكتور يوسف السباعوي

رئيسة التحرير: الدكتورة: هيفاء سليمان الإمام

مديرة التحرير: أ. لبنى محمد عبد الغني

الاتصال والمراسلات:

هواتف المجلة: 009613691425

فاكس المجلة: 009618630280

الموقع الإلكتروني: www.wameedalfikr.com

البريد الإلكتروني: wameed.alfkr@gmail.com

البريد الإلكتروني لرئيسة التحرير: haifaa.imam@liu.edu.lb

الاشتراكات: لبنان والدول العربية 200 \$ سنوياً

باقي دول العالم 225 \$ سنوياً

فهرس المحتويات:

11.....	الهيئة العلمية المحكمة في هذا العدد:
13.....	رؤية المجلة:
13.....	هدف المجلة:
14.....	قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر.....
15.....	قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث.....
	افتتاحية العدد: “تحدّيات التربية والتعليم في عصر الذكاء الاصطناعي”
20.....	بقلم الأستاذ الدكتور علي محمود حجازي.....
	كلمة العدد: الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي
22.....	بقلم : رئيسة التحرير الدكتورة هيفاء سليمان الامام.....
	أبحاث العدد الثامن والعشرون (كانون أول/ديسمبر 2025)
	باب التربية
	1 - دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة نظريات التعلم
	(دراسة ميدانية في جامعة طرابلس - لبنان)
25.....	بقلم الدكتورتين: إيمان محمد عباس والدكتورة : رشا محمد منير سلطان.....
	2 - واقع التربية الدينية في ظلّ الغزو الثقافيّ (قراءة معاصرة في ضوء القرآن الكريم)
44.....	بقلم الباحثة: مريم أحمد فقيه.....
	باب التاريخ:
	1 - العهدة العمرية - نموذج العدل في التعامل مع الآخر
58.....	بقلم الدكتورة نضال سليمان الإمام.....
	2 - الشعوبية وأثرها في ظهور الفرق والحركات الانفصالية في العالم الإسلامي في العصر
	العباسي(132- 656هـ/750- 1258م)
71.....	بقلم: م.م زينة عبد الكاظم داوي التميمي.....

باب اللغة العربية وآدابها:

1 - ملامحنا الداخلية في مواجهة الغزو الفكري

88..... بقلم الدكتورة فدوى نور الدين الخطيب

2 - أدبيات الخطاب الفني

105..... بقلم الدكتورة: رفيقة بن رجب

باب العلوم الدينية:

1 - الجزية احتضان حضاري للآخر

118..... بقلم الشيخ محمد عباس حشوش

2 - الحرية في الفكر الغربي من الأصول الفكرية إلى التحولات الحديثة

137..... بقلم الطالبة: منى إحسان ناصر

باب العلوم الاجتماعية:

1 - التوجهات الحديثة في التربية الخاصة في لبنان: نحو تعزيز الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي

159..... بقلم الباحث الدكتور: رضا علي الشاب

باب اللغة الفرنسية وآدابها:

LA CO-FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR RESTRUCTURER LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Étude menée dans trois établissements scolaires libanais

Written by: 1^{er} auteur: Mélissa El Rayfouny

2^{ème} auteur : Dr Christelle Stephan-Hayek.....6

الهيئة العلمية المحكمة في هذا العدد

1. أ. د. أحمد فارس: (لبنان) كلية الدعوة الإسلامية في بيروت، وأستاذ اللغة العربية والآداب في الجامعة اللبنانية وفي جامعة بيروت العربية.
2. أ. د. رحيم طلو محمد شناوة البهادلي(العراق) أستاذ تاريخ الحضارة والفكر الإسلامي في كلية التربية _جامعة البصرة.
3. أ. د. عبد المجيد عبد الغني(لبنان):خبير دولي في التعليم والتدريب والتخطيط الاستراتيجي مدير عام شركة عبر الحدود للاستشارات والتدريب- لبنان.
4. أ. د. عفيف عثمان: (لبنان)أستاذ الفلسفة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية.
5. أ. د. علي زيتون: (لبنان) جامعة المعارف، رئيس مجلس الأمناء فيها، ورئيس الملتقى الثقافي الجامعي ورئيس قسم اللغة العربية في الجامعة اللبنانية.
6. أ. د. علي محمود شعيب:(مصر) أستاذ الصحة النفسية في كلية التربية - جامعة المنوفة، قسم علم النفس التعليمي.
7. أ.د. محمد علي القوزي : (لبنان) جامعة بيروت العربية، رئيس قسم التاريخ وأستاذ التاريخ الحديث والمعاصر فيها.
8. أ. د. لييب أحمد بصول: (فلسطين) أستاذ دكتور في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة خليفة أبو ظبي- الإمارات.
9. أ. د. محمد توفيق أبو علي: (لبنان)الجامعة اللبنانية، أمين عام اتحاد الكتاب اللبنانيين، وعميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية سابقاً وأستاذ اللغة العربية فيها.
10. أ. د. مصطفى معروف موالدي(سوريا)، أستاذ التاريخ في جامعة حلب وعميد معهد التراث العلمي العربي فيها.
11. أ. د. نشأت الخطيب: (لبنان)أستاذة التاريخ الإسلامي في الجامعة اللبنانية وفي جامعة بيروت العربية.
12. أ. د. وجدان فريق عناد: (العراق)جامعة بغداد، أستاذة التاريخ الإسلامي فيها، اختصاص تاريخ وحضارة الأندلس، ورئيسة تحرير مجلة التراث العلمي العربي في العراق.

13. أ. د. مهى خير بك ناصر: (لبنان) أستاذة الدراسات العليا في اللغة العربية وآدابها في المعهد العالي للدكتوراه - الجامعة اللبنانية.
14. أ. د. هالة أبو حمدان: (لبنان) أستاذ مساعد في مادة القانون في كلية الحقوق والعلوم السياسية في الجامعة اللبنانية.
15. أ. د. وجيهة الصميلي (لبنان): رئيسة قسم اللغات في كلية التربية / الجامعة اللبنانية.
16. الأستاذ المشارك الدكتور رشيد أحمد حسن (اليمن): نائب العميد لشؤون الطلاب في كلية التربية/ جامعة زنجبار، و حاصل على لقب أستاذ مشارك من جامعة أبين وفي قسم اللغة العربية/ كلية التربية جامعة زنجبار، أستاذ النحو واللغة المساعد فيها و في جامعة عدن.
17. الدكتور موسم عبد الحفيظ (الجزائر): أستاذ مساعد «أ» ودائم في قسم العلوم الإنسانية بجامعة سعيدة، وعضو في المجلس العلمي لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة. أستاذ مؤقت في قسم التاريخ بجامعة تلمسان.
18. الأستاذة الدكتورة راما عزيز دراز (لبنان) : أستاذة التاريخ الحديث والمعاصر في جامعة بيروت العربية.
19. الدكتور أنور فاضل علي الخالدي: (العراق) استاذ مساعد في التاريخ جامعة الكوفة، مركز الدراسات والأبحاث في جامعة الكوفة.
20. أ.د. ناجي كعدي (لبنان): أستاذ دكتور في الهيدروجيولوجيا في الجامعة اللبنانية، حاز على 3 براءات اختراع وطور طريقة رياضية لاحتساب حجم الأحواض المائية، شارك بأكثر من 38 مؤتمر علمي ونشر أكثر من 10 أبحاث في مجلات علمية محكمة، ناشط في المجتمع العلمي اللبناني.
21. الأستاذ الدكتور عيسى المعيزة (الجزائر): رئيس اللجنة العلمية لقسم القانون الخاص جامعة الجلفة - الجزائر - مدير مخبر المخطوطات سابقا.. عضو اللجنة العلمية للمدرسة الدولية لحقوق الانسان ولمنظمة Odimed - ايطاليا.

رؤية المجلة:

تتطلع الهيئة العلمية المشرفة على مجلة وميض الفكر للبحوث التربوية والعلوم الإنسانية إلى أن تكون المجلة منصة أكاديمية للبحث العلمي المميز على مستوى الوطن العربي بحيث تساهم في تعزيز بيئة البحث العلمي بتنفيذ أكبر قدر من المشاريع والمتطلبات الأكاديمية للطلبة والباحثين، كما أنها تتطلع إلى الريادة في مجال البحث العلمي من خلال النمو المستمر بالأفكار والتطوير الذي لا يتحقق إلا من خلال نخبة من الباحثين والمهتمين بهذه المجالات.

أهداف المجلة:

تهدف مجلة وميض الفكر للبحوث إلى توفير مرجعٍ علميٍّ وتلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في النشر العلمي، خاصة في مجال التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

فهرسة وأرشفة النتائج العلمي والمعرفي العربي في كبرى قواعد البيانات العلمية العالمية. توفير عملية مراجعة ونشر سريعة وفعالة للأبحاث والأوراق العلمية.

قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر للبحوث:

على المحكم أن يقدم إلى إدارة المجلة تقريراً مفصلاً عن تقييمه للبحث المرسل إليه لتحكيمه ضمن المعايير المعتمدة في المجلة ويكون على الشكل التالي:

I. الصفحة الأولى:

التوجه إلى إدارة المجلة.

الموضوع.

المرجع.

اسم المحكم وصفته ودرجته العلمية.

التاريخ.

II. الصفحة الثانية:

عرض أهم نقاط البحث

III. الصفحة الثالثة:

الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل موضوع البحث ينسجم مع تخصص الباحث؟
2. هل يعتبر البحث من البحوث المهمة في موضوعه؟
3. كيف يتم عرض البحث وكتابته ووضوحه؟
4. هل إشكالية البحث واضحة في عنوان البحث وفي مضمونه؟
5. ما هو منهج البحث الذي اعتمده الباحث؟
6. هل البحث يعتبر إسهاماً في مجال البحث العلمي الرصين؟
7. ما هو رأيك بنتائج البحث؟
8. ما هي حداثة المراجع وأهمية المصادر المعتمدة في البحث؟

IV. الصفحة الأخيرة:

علامات التقييم:

1. ما هو تقييمك لجودة وعاء النشر وسعة انتشاره (المجلة)؟
2. هل يعتبر البحث أصيلاً؟
3. هل البحث صالح للنشر؟

قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث:

ترحب المجلة بنشر الأبحاث والدراسات العلمية المتخصصة ذات الصلة بالعلوم التربوية واللسانيات والأدب والنقد المقارن والدراسات الفكرية والفلسفية والاجتماع والجغرافيا والفنون والتراث الشعبي والأنثروبولوجيا والآثار.

وتتصدى المجلة بالبحث الرصين والتحليل العلمي الموضوعي لأهم الظواهر التي تقع تحت مظلة العلوم التربوية والإنسانية.

أولاً: قواعد عامة:

تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية الأصلية، وتقبل للنشر فيها الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، أو اللغة الإنجليزية أو الفرنسية التي لم يسبق نشرها، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب، والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات، والندوات، والنشاطات الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها، كما ترحب بالمناقشات الموضوعية لما ينشر فيها، أو في غيرها من المجلات، والدوريات، ودوائر النشر العلمي.

ثانياً: الأبحاث أو المقالات:

ترسل البحوث مطبوعة مصححة بصورتها النهائية مدققة لغوياً مرفق بملخص عن البحث باللغتين العربية وأخرى أجنبية (فرنسي أو انكليزي) -على قرص ممغنط يتضمن البحث، والخلاصة باللغات العربية والإنجليزية أو العربية والفرنسية. ويمكن إرسالها عبر البريد الإلكتروني للمجلة.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس تحرير المجلة أو الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، لبنان - البقاع / شتورا.

يقدم الأصل مطبوعاً على الحاسوب وذلك باستخدام نظام الـ Word 2003، مع الالتزام بنوع الخط (Arabic Simplified) وحجم الخط (size 14)، التباعد بين السطور (1 سم) على ألا تزيد عدد صفحاته على 20 صفحة مطبوعة (أو مكتوبة بخط واضح) مضبوطة ومراجعة بدقة، وترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما في ذلك الجداول، والأشكال.

تطبع الجداول، والصور، واللوحات على أوراق مستقلة، ويشار في أسفل الشكل إلى مصدره، أو مصدره، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

يذكر الباحث اسمه وجهة عمله مترجمين الى لغة اجنبية (فرنسي او انكليزي) اضافة الى عنوانه الإلكتروني وصورة له على ورقة مستقلة، وعليه أن يشير فيما إذا كان البحث قد قدم إلى مؤتمر، أو ندوة وأنه لم ينشر ضمن أعمال المؤتمر.

يمنح الباحث نسختين من العدد الذي يتضمن بحثه، كما يمنح أصحاب المناقشات، والمراجعات والتقارير، وملخصات الرسائل الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركتهم.

يسدد الباحث رسماً رمزياً قيمته 200 دولار أميركي مقابل نشر البحث، أو يساهم في شراء وتوزيع خمس عشرة نسخة من العدد الوارد فيه بحثه.

ثالثاً: المصادر والحواشي:

يشار الى جميع المصادر بأرقام الحواشي التي تنشر في اواخر الصفحات من كل بحث، ويجب أن تعتمد الأصول العلمية المتعارف عليها في التوثيق العالمي وهي:

1- طريقة هارفرد Harvard لتوثيق المصادر

من بين اساليب التوثيق في البحث العلمي أكثر طرق التوثيق سهولة وهي "طريقة هارفرد" Harvard حيث نجد الكثير من الابحاث العلمية اعتمدت عليها في كتابة المصادر والمراجع والمصادر المستخدمة في البحث، وهذه الطريقة منقسمة على قسمين:

- التوثيق داخل البحث:

إذا كان تم استخدام فقرات من المراجع دون تصريف او تغير فيها - النقل الحرفي من المراجع - يتم وضع النص المُقتبس بين علامتي التنصيص، وبعد الانتهاء من كتابة الفقرة المقتبسة نتبعها بكتابة اسم العائلة للمؤلف وسنة النشر ورقم الصفحة كالشكل التالي "_____". (اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

وفي حال كان الباحث العلمي قد اقتبس من المرجع لكنه اخذ يعدل فيه او عمل في الاقتباس بتصريف يتم التوثيق على نحو الشكل التالي، (_____ النص المُقتبس - _____). (اسم عائلة الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة).

بعض الامور يجب ملاحظتها اثناء التوثيق داخل نص الرسالة اهمها اننا عندما نكتب اسم الكتاب في نص الرسالة لا نكتبه مرة اخرى في التوثيق وانما نكتفي ب (سنة الطباق، رقم الصفحة)، وفي حالة وجود أكثر من مؤلف نعتمد على الشكل اعلاه ونبدأ باسمي العائلة لكلا المؤلفين او المؤلفين وبقية التوثيق كما هو، إذا كان الاقتباس من الانترنت نعمل على توثيقه بالشكل التالي: (كاتب المقال او مالك الموقع، سنة النشر).

• التوثيق في فصل المراجع:

إذا كان للكتاب صاحب واحد كان التوثيق كما يلي:

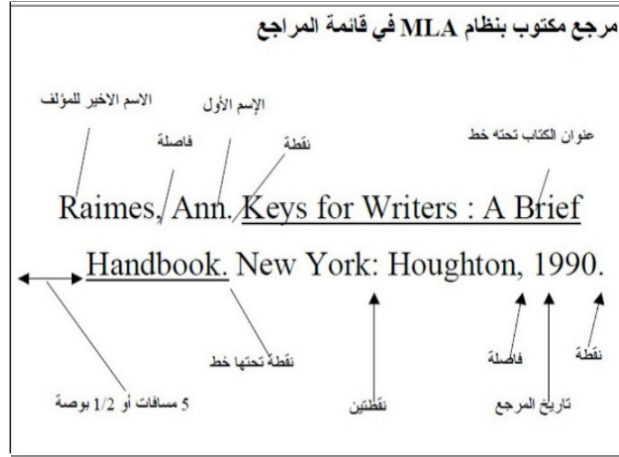
اسم العائلة للمؤلف أو المؤلفين، اسم المؤلف أو المؤلفين، سنة الطبع، عنوان الكتاب، الطبعة أو الجزء إن كان المرجع على أكثر من جزء، دار النشر. يتم اتباع نظام التوثيق السابق مع المقالات والمجلات العلمية. إن كان المرجع موقع على الانترنت يتم اتباع نفس طريقة التوثيق السابقة مع كتابة سنة الزيارة ووقتها.

2- طريقة MLA

منظمة اللغة الحديثة Modern Language Association اعتمدت MLA كطريقة لكتابة المراجع العلمية في الدراسات والأبحاث المتخصصة في الفلسفة، والمنطق، والأديان، والآداب، والتاريخ، والمجالات التربوية المتنوعة بالإضافة إلى مجموعة العلوم الإنسانية المعروفة وفيما يلي توثيق توضح هذه الطريقة:

المراجع:

- مراجع لها مؤلف واحد: اسم عائلة المؤلف، الاسم الأول للمؤلف. اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة الطباعة.
- مراجع لها أكثر من مؤلف: اسم عائلة الكاتب الأول، اسم الكاتب الأول، اسم الكاتب الثاني كما جاء في الكتاب. اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة الطباعة.
- المرجع المترجم وله أكثر من مشارك في إعداده: اسم عائلة المحررون، اسم المحرر (معد). اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة النشر.
- المرجع المكون من مجموعة أجزاء: اسم العائلة، اسم الكاتب الشخصي. اسم الكتاب. الجزء أو الأجزاء المستخدم في الرسالة. الطبعة. مكان النشر: دار النشر، سنة النشر. عدد الأجزاء المكونة للمرجع. يجب الفصل بين الأجزاء بالعلامة [-].
- المقالات العلمية واستخدامها كمرجع: اسم عائلة الكاتب، الاسم الأول للكاتب، اسم المعد للموسوعة. "اسم المقالة" اسم الموسوعة العلمية (سنة النشر)، الجزء، الصفحات

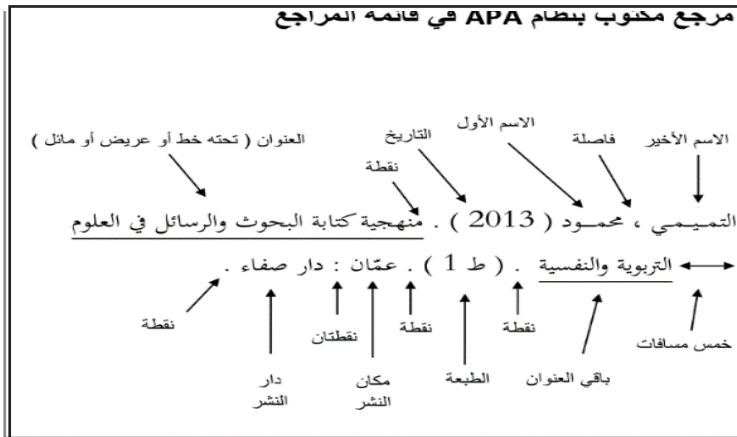


3- طريقة APA (American Psychological Association)

وهي طريقة خاصة لتوثيق الابحاث العلمية المتخصصة في العلوم النفسية وما يندرج تحتها من فروع علم النفس التخصصي، وتكون طريقة توثيق المراجع وفقها على النحو التالي:

اسم عائلة الكاتب، اول حرف من الاسم الشخصي. الحرف الاول من اسم والد الكاتب. (سنة النشر). اسم الكتاب: دولة النشر : دار الطباعة. ونطبق ما طبقناه من زيادات في الطريقة الثانية اذا ما تعدد الكتاب للمرجع الواحد او تعددت اجزائه.

APA مثال مرجع مكتوب بنظام



يزود البحث بقائمة للمصادر منفصلة عن الحواشي، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي لأسماء المؤلفين.

رابعاً: إجازة النشر:

يجري إبلاغ أصحاب المساهمات بتسلم المادة خلال أسبوعين من تاريخ التسليم، مع إخبارهم بقبولها للنشر، أو عدم القبول بعد إرسالها الى فحص الاستلال (علماً بأن المجلة ترفض البحث الذي يحتوي أكثر من 20 بالمية اقتباس)، ومن ثم يتم عرض البحوث على محكمين، تختارهم المجلة على نحو سري، أو بعد عرضها على هيئة التحرير (في حالة المساهمات الأخرى)، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات شكلية، أو شاملة على البحث قبل إجازته.

ملاحظة: إن الأفكار والآراء المطروحة والمتداولة في صفحات المجلة لا تعبر بالضرورة عن خيارات واتجاهات تتبناها المجلة، بل إنها تخص الباحث وحده مع احترام حق الرد والرد عليه إن كان ذلك مناسباً.

كما أن المجلة لا تتحمل تبعات أي موقف قد يثير إشكالاً في مادة البحث، والباحث هو المسؤول عن كل ما يكتبه أمام القانون.

21 العدد الثامن والعشرون (كانون أول/ديسمبر 2025)

- نحن ومعلمونا أمام تحديات كبيرة منها :
- كشف الواقع القائم في ظل هجمات غربية ممنهجة بدأت تغزو مناهجنا التعليمية والتربوية والاخلاقية والأدبية.
- من هذه التحديات أيضاً : كيف ندمج التلاميذ والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة - وكيف نوّمن بيئات تعليمية شاملة تراعي الفروق الفردية - وتكفل لذوي الاحتياجات الخاصة فرصاً متكافئة للتعلم والنمو النفسي في ظلّ التحديات الكبيرة، وعدم تأمين وصول هؤلاء إلى صفوفهم والعودة منها
- عند توقّف المصاعد المساعدة لهم على الانتقال مثلاً .
- يبقى السؤال مطروحاً أمام المسؤولين: كيف نعرّز الرفاه النفسي والاجتماعي للطلاب والتلامذة، والإدارة، إدارة وزارة التربية والتعليم عاجزة عن تأمين الآلات الحديثة لوضعها بين أيدي أبناء المستقبل هؤلاء ليصبحوا مواطنين مسؤولين ومبدعين في هذا العصر الجديد - عصر الذكاء الاصطناعي الذي أضحى مشكلةً بقدر ما هو مساعد على تأمين المعلومات والبيانات والعلوم كافة بسرعة فائقة. هذه المشكلة يوضحها هو أي الذكاء فيقول لنا جميعاً:
- أيّها المعلم - لا تحضّر الدروس والمحاضرات فأنا أحضّر لك ما تطلب
- أيّها التلميذ أنا أحلّ لك المسائل الرياضية والحسابية بسرعة فائقة، يمكنك
- الاعتماد على ذكائي الكبير.
- أيّها الأديب لا تكتب أنا أكتب لك القصائد والقصص والروايات، وأكتب الأبحاث أيضاً مهما بلغت .
- أيّها الفنان التشكيليّ أنا أرسم لك ما تطلبه. أيّها المهندس أن لك أن تترتاح فأنا أقدم الخرائط والهندسات الخارجية والداخلية.
- ماذا يعني كلّ هذا التطور الصناعي الذي يقدّم هذه الخدمات مجاناً؟ وهل يوجد في قاموس مشغلي هذا الذكاء مفردات مثل: إنسانية ورحمة وشفقة ليهبوا هذه الخدمات مجاناً؟ هذه الخدمات تعني أنّ العقل البشريّ لم يعد مهماً، لأنّه أصبح يعاني من معضلة عدم النمو والتطور.
- السؤال الخطير هو : ماذا لو توقّف هذا الذكاء فجأة؟ أيّ خسارة تلحق بالمؤسسات التي غدت معتمدة عليه كلياً؟
- ماذا تفعل شركات الطيران والنقل، وكلّ المرافق التي أضحت واقعة تحت سلطة هذا الذكاء وسطوته.
- أخيراً، علينا مراقبة تأثير هذا الذكاء الاصطناعي على المهارات المطلوبة كافة، وعلى أسواق العمل لنُبقي بأيدينا مفتاحاً صغيراً لمعرفة نتيجتها نحن من دون تدخل صناعي.
- في الختام أتمنى أن تبقى هذه المجلة وميضاً للفكر والعلوم والإبداع ...

كلمة العدد:

الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي



بقلم رئيسة التحرير الدكتورة هيفاء سليمان الإمام

استاذ مشارك في الجامعة اللبنانية الدولية liu / فرع البقاع /الخيار

Wameed.alfkr@gmail.com

www.wameedalfikr.com

يقف الإنسان في عصرنا الحالي أمام مرأتين : مرآة الذكاء الطبيعي التي صاغتها التجربة البشرية عبر آلاف السنين، ومرآة الذكاء الاصطناعي الذي وُلد من رحم العلم ليصبح شريكاً في التفكير، والعمل، وحتى الإبداع. لم يعد السؤال اليوم : أيهما أذكى؟ بل أصبح : كيف يمكن للإثنين أن يتكاملا دون أن يلغي أحدهما الآخر؟ فالذكاء الطبيعي هو هبة الوعي، وقدرة الإنسان على التأمل، والإحساس، وبناء المعنى. إنه الذكاء الذي يلتقط ما وراء الكلمات، ويصنع القيم قبل القرارات. وهو الذكاء الذي يخطئ ويتعلم، ويتعثر وينهض، ليضيف إلى المعرفة حرارة التجربة وعمق الإنسانية.

أما الذكاء الاصطناعي، فهو ثمرة العقل الإنساني نفسه، أداة فائقة السرعة، واسعة القدرة، قادرة على تحليل البيانات، واستشراف المسارات، وصناعة حلول تتجاوز حدود الزمن والمكان. إنه القوة التي يمكن أن تُطوّر الطب، وتُعيد تشكيل التعليم، وتُحدث نقلة نوعية في البحث العلمي.

لكنّ الخطر لا يكمن في الذكاء الاصطناعي بحد ذاته، بل في القطيعة التي قد تنشأ بين الإنسان وأداته إن فقد السيطرة أو الوعي بدوره. لذلك، فإنّ معركة هذا العصر ليست بين الإنسان والآلة، بل بين إنسانٍ واعٍ يستخدم التقنية لترقية حياته، وإنسانٍ مستسلمٍ يسمح للتقنية أن تعيد تشكيله بلا بصيرة.

في هذا العدد من وميض الفكر للبحوث، تلفت عبر بعض البحوث الى هذا التقاطع الدقيق بين نوعي الذكاء، وفتح نقاشاً علمياً حول مستقبل الفكر الإنساني في ظل الأنظمة الذكية. ونأمل أن تشكّل هذه الإسهامات رافداً جديداً للحوار البحثي، وأن تُسهم في ترسيخ وعيٍ يعامل الذكاء الاصطناعي بوصفه امتداداً للذكاء الطبيعي لا بديلاً عنه.

أبحاث العدد الثامن والعشرون (كانون أول/ ديسمبر 2025)

باب التربية:

1- دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة نظريات التعلم

(دراسة ميدانية في جامعة طرابلس - لبنان)

The Role of Artificial Intelligence Applications in Developing Self-Learning Skills in the Subject of Learning Theories

(A field study at the University of Tripoli - Lebanon)

بقلم الدكتورتين:



الدكتورة: رشا محمد منير سلطان
أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية وجامعة المدينة
طرابلس - لبنان

Soultan-rasha@hotmail.com
Dr. Rasha Mohammad Mounir Sultan
Assistant Professor at the Lebanese
University and City University, Tripoli-
Lebanon



الدكتورة : إيمان محمد عباس
دكتور مساعد في جامعة طرابلس -لبنان
iman834@gmail.com

Dr. Iman Mohammad Abbas
Assistant Professor at the University of
Tripoli –
Lebanon

مستخلص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعلم الذاتي عند طلاب كلية التربية في جامعة طرابلس - لبنان، إذ شمل مجتمع الدراسة طلاب السنة الأولى، وتم سحب عينة قصديّة شملت 53 طالباً من طلاب مادة نظريات التعلم، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام مجموعة ذات تصميم واحد One Design Group إذ تم تدريس الطلاب في المرحلة الأولى على النمط التقليدي في الشرح من خلال محاضرات يقدمها الأستاذ المحاضر، أما

بنسبة **31.78%** للطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة نظريات التعلم.

4 - تحسن التقويم الذاتي بنسبة **50.65%** لدى الطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة نظريات التعلم.

الكلمات المفتاحية : تطبيقات الذكاء الاصطناعي - التعلم الذاتي - نظريات التعلم .

Abstract

This study aims to identify the impact of using artificial intelligence applications in enhancing self-learning among students of the Faculty of Education at the University of Tripoli - Lebanon. The study population included first-year students, and a purposive sample of 53 students enrolled in the Learning Theories course was selected.

The study followed a quasi-experimental methodology using a One-Group Design. In the first phase, students were taught in the traditional lecture style presented by the instructor. In the second phase, students were asked to explain a specific theory along with its educational applications, utilizing various AI applications (ChatGPT, Perplexity, Deepseek). A comparison was made between the first and second phases.

في المرحلة الثانية تمّ الطلب من الطلاب شرح نظرية من النظريات مع التطبيقات التربوية لها وذلك مستعينين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة (Chatgpt -Perplexity-Deepseek) وتمت المقارنة بين المرحلة الأولى والثانية.

حاولنا مقارنة نتائج التحصيل الدراسي للطلاب في المرحلة الأولى من قبل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمرحلة الثانية من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومدى تطوّر مهارات التعلم الذاتي والتي تتضمن مهارة التخطيط ومهارة البحث ومهارة التسجيل، كذلك حاولنا المقارنة في النتائج للتأكد من وصول الطلاب إلى مرحلة التعلم وذلك من خلال إجراء إختبار تقييمي من بعد استخدامهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي . وجاءت النتائج كالآتي :

1 - تحسن مهارات البحث والإستكشاف بنسبة **35.44%** للطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة نظريات التعلم.

2 - تحسن التنظيم الذاتي للمعلومات بنسبة **65.58%** للطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة نظريات التعلم.

3 - تحسن التواصل والمشاركة المعرفية

تحوّلات جذريّة بفعل التطوّر السريع في تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي أصبحت تلعب دورًا محوريًا في إعادة تشكيل أساليب التدريس والتعلم داخل الجامعات. إذ لم يعد التعليم مقتصرًا على الحضور التقليدي في الفصول الدراسية، بل بات بإمكان الطلاب الاعتماد على التعلم الذاتي المدعوم بأدوات ذكية توفرّ لهم تجارب تعليميّة مخصّصة تتناسب مع إحتياجاتهم الفرديّة، وتتيح لهم التحكم في وتيرة التعلم ومحتواه. ويُعدّ التعلم الذاتي باستخدام الذكاء الاصطناعي من أبرز الاتجاهات التي تسعى الجامعات إلى تبنيها لمواكبة متطلبات العصر الرقمي، حيث يُمكن الطلاب من اكتساب المهارات والمعارف بشكل مستقل، مع دعم تقني متطور يعزز من جودة وكفاءة التعلم.

يرتكز التعلّم الذاتي في الجامعات على قدرة الطالب على تنظيم وقته، وإختيار المصادر التعليميّة المناسبة، وتقييم نفسه بشكل مستمر، وهو ما يعزز من تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، التي تعتبر من أهم متطلبات سوق العمل الحديث. ومع دمج الذكاء الاصطناعي في هذه العملية، يمكن للأنظمة الذكية تحليل بيانات أداء الطلاب، وتقديم محتوى تعليمي مخصّص، وتوفير تغذية راجعة فورية تساعد في سد الفجوات المعرفية، ممّا يعزز من فاعليّة التعلّم الذاتي ويجعله

We attempted to compare the students' academic achievement results from before using AI applications (Phase 1) and after using them (Phase 2), focusing on the development of self-learning skills, which include planning, research, and recording skills. We also compared the results to verify if the students reached the learning stage by conducting an assessment test after their use of the AI applications. The results were as follows:

1. Improvement in research and exploration skills by **35.44%** among students after using AI applications in the Learning Theories course.
2. Improvement in self-organization of information by **65.58%** among students after using AI applications in the Learning Theories course.
3. Improvement in communication and knowledge sharing by **31.78%** among students after using AI applications in the Learning Theories course.
4. Improvement in self-assessment by **50.65%** among students after using AI applications in the Learning Theories course.

Keywords: Artificial Intelligence Applications – Self-Learning – Learning Theories.

1. مقدمة البحث :

شهد التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة

التعلم، مثل جودة الأدوات الذكية، ومستوى تأهيل الطلاب والأساتذة لاستخدامه، هذا فضلاً عن توافر الدعم التقني والإداري داخل الجامعات. بالإضافة إلى ذلك، يجب النظر في كيفية التوفيق بين الاستفادة من مزايا الذكاء الاصطناعي والحفاظ على الجوانب الإنسانية والأخلاقية التي تضمن بيئة تعليمية متوازنة وشاملة. (زكريا، 2024)

في ضوء ما سبق، يكتسب البحث «دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي في التعليم الجامعي» أهمية كبيرة، إذ يمثل خطوة نحو تطوير منظومات تعليمية أكثر مرونة وتكيفاً مع متطلبات العصر، تُمكن الطلاب من التعلم بطرق مبتكرة وشخصية، وتعدّهم بشكل أفضل لسوق العمل المتغير باستمرار. كما يفتح المجال أمام الجامعات لتبني إستراتيجيات تعليمية جديدة تدمج بين التكنولوجيا والتفاعل البشري، ممّا يعزز من جودة التعليم ويضمن تحقيق أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم العالي.

2- الإشكالية و أسئلة البحث

رغم التطور الكبير في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، تبرز إشكالية جوهرية تتعلق بفعالية هذه

أكثر استجابة لاحتياجات كل طالب على حدة.

إلا أنّ هذا التحول لا يخلو من إشكاليات وتحديات متعددة تثير تساؤلات حول مدى فعالية التعلم الذاتي باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي. كما هناك مخاوف من أنّ الاعتماد الكبير على التكنولوجيا قد يؤدي إلى تقليل التفاعل البشري الضروري في العملية التعليمية، ممّا قد يؤثر سلباً على تنمية المهارات الاجتماعية والقدرة على العمل الجماعي. ومن ناحية أخرى، تواجه الجامعات تحديات تقنية وتنظيمية مثل الحاجة إلى بنية تحتية متطورة، وتدريب الكوادر الأكاديمية على استخدام هذه الأدوات بفعالية، بالإضافة إلى قضايا تتعلق بخصوصية البيانات وأمانها، وتحقيق العدالة في الوصول إلى هذه التقنيات بين جميع الطلاب (شعبان، 2021).

وهنا يطرح سؤال في مدى قدرة التعلم الذاتي المدعوم بالذكاء الاصطناعي على تحقيق نتائج تعليمية مستدامة ترتقي بمستوى التحصيل الأكاديمي والمهارات العملية للطلاب الجامعيين، مقارنة بالطرق التقليدية. كما تتطلع الدراسة إلى فهم العوامل التي تؤثر في نجاح هذا النمط من

نابضة بالحياة، تعزز من فعالية التعلم الذاتي، وتحقق تفاعلاً حقيقياً بين الطالب والمادة التعليمية، مع تجاوز التحديات التقنية والتنظيمية والأخلاقية؟

فمن خلال خبرتنا في المجال التعليمي نجد أنّ الطلاب يشعرون بالملل من المواد النظرية التي ربما تعرض عليهم بصفة محاضرة تقليدية، ونراهم يتعثرون في الإجابة عن أي أسئلة خارج نطاق الحفظ الآلي فنجد أنه لا يوجد لديهم ربط بين كل نظرية مع تطبيقاتها التربوية وإسقاطات لها على واقعهم الحالي، فبالتالي تبقى المادة مجرد مادة تحصيلية يأخذونها لإتمام عملية التخرج.

وبناءً على ذلك، تنشأ الإشكالية التالية: كيف يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التعلم الذاتي في مادة نظريات التعلم؟ وهل يمكن لتلك التطبيقات أن تحقق جودة فهمهم للمادة؟

من خلال تحليل هذه الإشكالية، سيتم تحديد مدى أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين عملية التعلم الذاتي وتطوير مهارات الطلاب في هذا الصدد.

التطبيقات في تحويل المواد النظرية البحتة، مثل مادة «نظريات التعلم»، إلى تجارب تعليمية حية وتفاعلية تزيد من فهم الطلاب وتحفز مشاركتهم الفعالة. فهل يمكن للذكاء الاصطناعي أن يتجاوز دوره كأداة مساعدة إلى أن يصبح محركاً رئيسياً لإحياء المحتوى النظري الجامعي، مع ضمان تفاعل الطلاب وتطوير مهاراتهم النقدية والتحليلية؟

تتعمق هذه الإشكالية في تحديات عدة، منها مدى قدرة أنظمة الذكاء الاصطناعي على تقديم محتوى تعليمي شخصي يتكيف مع احتياجات كل طالب، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتنويع طرق العرض لتناسب أنماط التعلم المختلفة، بالإضافة إلى كيفية دمج هذه التقنيات بشكل متوازن مع التفاعل البشري داخل البيئة الجامعية. كما تشمل الإشكالية مخاوف تتعلق بمدى جاهزية البنية التحتية الجامعية، وتأهيل الكادر الأكاديمي، وضمان العدالة في وصول الطلاب إلى هذه التقنيات، فضلاً عن معالجة القضايا الأخلاقية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

بالتالي، كيف يمكن للجامعات استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحويل المواد النظرية الجامعية إلى تجارب تعليمية

الفرضيات الفرعية:

1. يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تحسن التقويم الذاتي لدى الطلاب .

2. يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تحسن التواصل والمشاركة المعرفية لدى الطلاب .

3. يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث والاستكشاف لدى الطلاب .

4. يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تحسن التنظيم الذاتي للمعلومات لدى الطلاب.

4-أهداف الدراسة

الأهداف العامة:

- تقييم فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم الإستقلالية المعرفية للطلاب.
- ربط النتائج بسياقات التعليم العالي العربي.

الأهداف الخاصة:

*أن يختبر الباحث تحسن مهارات البحث والاستكشاف عند الطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أسئلة البحث :

السؤال الرئيسي: إلى أي مدى يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب ؟

الأسئلة الفرعية :

1. إلى أي مدى يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث والاستكشاف لدى الطلاب ؟

2. إلى أي مدى يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تحسن التنظيم الذاتي للمعلومات لدى الطلاب ؟

3. إلى أي مدى يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تحسن التواصل والمشاركة المعرفية لدى الطلاب ؟

4. إلى أي مدى يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تحسن التقويم الذاتي لدى الطلاب ؟

3-فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية :

يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب .

(المعلومات).

6-الخلفية العلمية للموضوع

دراسة (أبو عيادة و عضيبات، 2023) بعنوان : معايير أخلاقية مقترحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي

هدفت الدراسة إلى بناء معايير أخلاقية مقترحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، لتحقيق الاستخدام الأخلاقي بكفاءة وفعالية، وإدارة الأزمات الأخلاقية الحالية، وحل المشكلات بطرق علمية إبداعية، من خلال المنهج التحليلي التطويري؛ تحليل ومراجعة البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات التربوية خلال العام الحالي (2023/2022) لضمان رؤية علاجية متكاملة وفق خطوات واضحة لتحقيق التوظيف الأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي الفعالة والتنمية المستدامة. وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، وحسب رؤية الباحثين فإنها تبني المدونة الأخلاقية وتحدد درجة فاعليتها إضافة إلى مدى ملاءمتها من وجهة نظر المتخصصين والخبراء. وتوصي الدراسة بالتخطيط لتحويل مستقبل البحث العلمي بطريقة ذكية، من خلال إنشاء بيئة ذكية تواكب متغيرات العصر الحالي، وتقوم بتحسين جودة البحث العلمي، من خلال

*أن يختبر الباحث تحسين التنظيم الذاتي للمعلومات عند الطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

*أن يختبر الباحث تحسين التواصل والمشاركة المعرفية عند الطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

*أن يختبر الباحث تحسين التقويم الذاتي عند الطلاب من بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

5-أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

- تقديم بيانات تجريبية عن دور الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي ضمن البيئات العربية.
- دعم نظريات التعلم الحديثة (مثل التعلم المدمج) بأدلة ملموسة.

ثانياً: الأهمية العملية

- توفير استراتيجيات جديدة لتصميم أنشطة تعلم ذاتي فعالة.
- تسليط الضوء على ضرورة دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في المناهج.
- تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (مثل البحث النقدي، إدارة

الأثر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي كبيراً؛ حيث بلغت نسبته (0.99)، وأوصى البحث بضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والإهتمام بتنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، والإفادة من أدوات البحث ومواده وتوظيفها في العملية التعليمية، وغيرها من التوصيات، كما قدم البحث مجموعة من المقترحات المرتبطة بما أسفر عنه من نتائج.

دراسة (العنل و آخرون، 2021) بعنوان: **دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأثر متغيرات (النوع، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي) في ذلك، وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب بكلية التربية الأساسية و طبقت عليهم إستبانة تضمنت (31) عبارة موزعة على محورين.

زيادة الميزانية والمخصصات للتوسع في البحث العلمي و البنية التحتية للجامعات ومراكز البحث العلمي الإلكترونية.

دراسة (عبد الوهاب وآخرون، 2023) بعنوان: **تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية**

تناولت هذه الدراسة كيفية تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، والتعرف على أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية أبعادها، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بأبعاد الذات اللغوية الإبداعية بلغت (27) بعداً، ومقياس الذات اللغوية الإبداعية، وإتبع البحث المنهج شبه التجريبي، باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت مجموعة البحث من (30) طالباً من الطلاب الفائقين بالصف الثالث الثانوي الأزهري، وتم إجراء التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية ككل، وعلى الأبعاد الرئيسة له كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، وجاء الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (0.01)، وكان حجم

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقاً لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعليمية.

دراسة (كبداني & بادن، 2021) بعنوان: أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضمان جودة التعليم - دراسة ميدانية

يهدف الباحث من هذه الورقة إلى تحديد الأهمية النسبية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ودورها في ضمان جودة التعليم بالنظر إلى المعايير الدولية المتعارف عليها، تم جمع البيانات الأولية باستخدام إستمارة تم توزيعها على عينة من الأساتذة عدد مفرداتها 109، مع استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي والإستدلالي من أجل إختبار الفرضيات. تم التوصل إلى

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقاً لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعليمية.

دراسة (شعبان، 2021) بعنوان: الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي يشهد العالم تطورات هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، ومن التقنيات المستقبلية التي أصبحت تجذب أنظار التربويين تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، حيث إن الذكاء الاصطناعي هو عملية محاكاة للذكاء البشري بواسطة الآلات، وخاصةً أنظمة الكمبيوتر، ويتم بواسطته استخدام العديد من التطبيقات على نطاق واسع من قبل المعلمين والطلاب اليوم. هدفت الدراسة إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وذلك من خلال استعراض مفهوم

التعريف الإجرائي :

في هذا البحث تم استخدام الذكاء الاصطناعي الضيق (Narrow AI). وهو نوع من أنواع الذكاء التي تحاكي الذكاء البشري. ولكنه يختص بنوع واحد ومحدود من الذكاء، ويركز الذكاء الاصطناعي الضيق على أداء نوع واحد من المهمات ولكن بشكل جيد جداً، بحيث يركز على تنفيذ مهمة واحدة بإحترافية، ولكنه يعمل في ظل قيود أكثر بكثير من الذكاء البشري، مثل محرك بحث جوجل الذي تم إعماده في البحث.

التعلم الذاتي :

التعريف الإصطلاحي :

التعلم الذاتي (Self-Learning) هو عملية إكتساب المعرفة أو المهارات أو القيم بشكل مستقل، دون الاعتماد الكامل على معلم أو مؤسسة تعليمية تقليدية. يعتمد المتعلم هنا على جهوده الذاتية، باستخدام الموارد المتاحة (مثل الكتب، الدورات الإلكترونية، الفيديوهات، التجارب العملية، وغيرها) لتطوير فهمه وقدراته في مجال معين.

التعريف الإجرائي :

يعرّف التعلم الذاتي إجرائيًا بأنه عملية

أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية يعتبر أولوية في وقتنا الراهن بنسبة تفوق 81 بالمائة من وجهة نظر مفردات العينة، كما أن هناك حاجة ملحة لاستخدام هذه التطبيقات مع جميع التخصصات العلمية منها والإنسانية، كما أن استخدام هذه التطبيقات يساهم بدرجة كبيرة في ضمان جودة التعليم. كما توصلت الدراسة أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية استخدام هذه التطبيقات لضمان الجودة لا من حيث الدرجة العلمية ولا الرتبة الوظيفية ولا الخبرة المهنية .

7-مصطلحات الدراسة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

التعريف الإصطلاحي:

الذكاء الاصطناعي مصطلح شامل للتطبيقات التي تؤدي مهاماً مُعقدة كانت تتطلب في الماضي إدخالاً بشرياً، مثل التواصل مع العملاء عبر الإنترنت أو ممارسة لعبة الشطرنج. يُستخدم غالباً هذا المصطلح بالتبادل مع مجالاته الفرعية، والتي تشمل التعلم الآلي (ML) والتعلم العميق.

منهجية يقوم فيها الفرد بإكتساب المعرفة أو المهارات أو الخبرات بشكل مستقل، من خلال خطوات واضحة وقابلة للقياس، دون إعتداد كلي على توجيه خارجي مباشر.

نود تقييمها في التعلّم الذاتي قبل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي وقارنا بين هذين التقييمين .

10-متغيرات الدراسة

المتغير المستقل : تطبيقات الذكاء الاصطناعي

المتغير التابع : مهارات التعلم الذاتي

11-المنهج المعتمد

لقد اعتمدنا المنهج شبه التجريبي حيث سيتم اعتماد (one group design) على عينة الدراسة. يقوم هذا المنهج على مقارنة نتائج الطلاب في المرحلة الأولى قبل استخدام الذكاء الاصطناعي ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي الذي نطبقه على نفس المجموعة من الطلاب، مع وجود فاصل زمني لا يقل عن شهرين.

في المرحلة الأولى قمنا بتقسيم الطلاب إلى مجموعات وطلبنا منهم الإحاطة بجميع جوانب النظرية الجشططنية في مدة محاضرتين من خلال المحرك الآلي GOOGLE وكتب ملاحظات عن النظرية، ومن بعد ذلك قمنا بسحب أوراق الملاحظات من كل مجموعة، وإنتدبنا طالب من كل مجموعة ليشرح للمجموعة الأخرى عن النظرية ويتشارك الأفكار معهم

وقد تمّ في البحث قياس مهارة البحث والإستكشاف لدى الطلاب من خلال قدرة الطلاب على جمع المعلومات عن النظرية الجشططنية ودقة الملاحظات المكتوبة، ومهارة التنظيم الذاتي للمعلومات من خلال ترتيب الأفكار أثناء شرح النظرية للمجموعة الأخرى وقدرة الطلاب على ربط مفاهيم النظرية بتطبيقات عملية، ومهارة التواصل والمشاركة من خلال فعالية الشرح الشفهي بين المجموعات وتفاعل المجموعات مع بعضها أثناء تبادل الأفكار، ومهارة التقويم الذاتي من خلال الإجابات على الأسئلة التقييمية في النهاية ومقارنة المعلومات المقدمة من الطلاب مع المحتوى الأصلي للنظرية.

8-عينة الدراسة

أما بالنسبة للعينة فهي طلاب مادة نظريات التعلم، وهي عينة قصدية من طلاب السنة الأولى في كلية التربية. وقد بلغ حجم العينة ما يقارب 21 طالباً.

9-أدوات الدراسة

أجرينا إختباراً متعلقاً بالمهارات التي

خلال ربع ساعة، ثم إنتقلنا في المرحلة الثالثة بتوزيع أسئلة تقييمية حول مدى فهمهم للنظرية وقوانينها فتبين لنا أنَّ العديد من المفاهيم حول النظرية لم يصلوا إليها وتقييمهم لأنفسهم جاء سطحياً. كذلك جاءت الملاحظات سطحية والمشاركة في المجموعات كانت شبه خاوية ومبعثرة الأفكار.

في المرحلة الثانية وبعد مرور شهرين أي في نهاية الفصل عند تطبيق الذكاء الاصطناعي قسمنا الطلاب إلى مجموعات وطلبنا منهم الإحاطة بجميع جوانب النظرية وتدوين ملاحظات عنها خلال محاضرتين ومن بعد ذلك قمنا بسحب أوراق الملاحظات من كل مجموعة، وانتداب طالب من كل مجموعة ليشرح للآخرى عن النظرية ويتشارك الأفكار معهم خلال ربع ساعة، ثم إنتقلنا في المرحلة الثالثة بتوزيع أسئلة تقييمية حول مدى فهمهم للنظرية وقاموا هم بتقييم أنفسهم من خلال مقارنة إجاباتهم بالمعلومات التي تمَّ جمعها عن النظرية. في هذه المرحلة لاحظنا أنَّ الأداء الخاص بالطلاب كان مختلفاً عن المرحلة الأولى إذ أنَّ الوقت الذي خصص للبحث كان كافياً وكان هناك إستمتاع أكثر في جمع المعلومات وثباتاً وهذا ما بينته النتائج.

12- عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات ومناقشتها

قمنا بتصحيح أجوبة الطلاب عن طريق إحصاء كل محور الذي هو عبارة عن مدى إكتساب مهارة بحد ذاتها، وعددهم 21 طالباً في مادة نظريات التعلم، آخذين نتائج أجوبة الطلاب في كل محور .

	المتغير	المتوسط	عدد العينات (N)	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
التقويم الذاتي	(قبلي)	3.10	21	1.091	0.238
	(بعدي)	4.67	21	0.658	0.144
التواصل والمشاركة	(قبلي)	3.43	21	0.926	0.202
	(بعدي)	4.52	21	0.814	0.178
البحث والاستكشاف	(قبلي)	3.14	21	0.964	0.210
	(بعدي)	4.19	21	1.209	0.264
التنظيم الذاتي	(قبلي)	2.76	21	1.044	0.228
	(بعدي)	4.57	21	0.676	0.148

الجدول رقم 1: قياس مهارات التعلم الذاتي قبل وبعد استخدام الذكاء الاصطناعي

وهنا سيتم اعتماد اختبار Paired sample T-test، وهذا الاختبار يعتمد على مقارنة متغير رقمي لنفس المجموعة قبل وبعد اختبار ما أو بعد فترة زمنية معينة، والهدف هو معرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية وما إذا كان للاختبار أثر على الطلاب ساعد في تحسين نتائجهم. تمت المقارنة بين درجة الدلالة الإحصائية التي يعطيها SPSS أو ما يعرف بال Degree of significance مع هامش الخطأ والذي يكون في معظم أنواع الدراسات 5% ويعرف هامش الخطأ ب α . إذا كانت $\alpha < \text{Sig}$ لا يكون هناك أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين المعدلين قبل وبعد والعكس صحيح. ونعني بالمعدل الوسطي (Mean)، والبعد عن المعدل الوسطي (Std.Deviation) لرؤية مستوى الطلاب .

الدلالة الإحصائية (Sig.)	T test	الاختلافات المزدوجة				المتوسط	
		فترة الثقة ٩٥٪ للاختلاف		خطأ المعيار للمتوسط	الانحراف المعياري		
.000	-6.423	ادنى	اعلى	.245٠	1.121	-1.571	التقويم الذاتي القبلي والبعدي
		-1.061		-2.082			
.001	-4.111	-1.651	-.540	.266٠	1.221	-1.095	التواصل والمشاركة القبلي والبعدي
.002	-3.532	-1.666	-.429	.297٠	1.359	-1.048	البحث والاستكشاف القبلي والبعدي
.000	-7.382	-2.321	-1.298	.245٠	1.123	-1.810	التنظيم الذاتي القبلي والبعدي

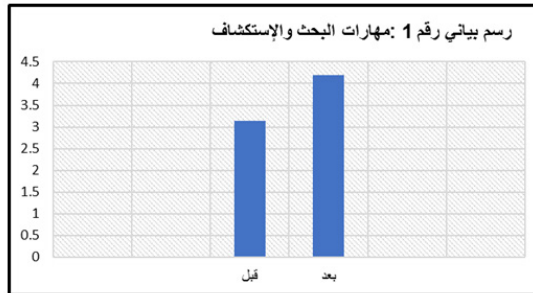
الجدول رقم 2 :

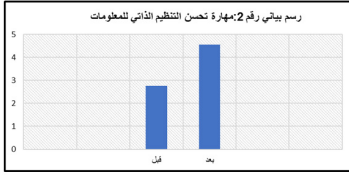
المهارة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الفرق	(%) نسبة التقدم
التقويم الذاتي	3.10	4.67	+1.57	+50.65%
التواصل والمشاركة	3.43	4.52	+1.09	+31.78%
البحث والاستكشاف	3.14	4.19	+1.05	+33.44%
التنظيم الذاتي	2.76	4.57	+1.81	+65.58%

الجدول رقم 3 : نتائج النسبة المئوية للتقدم

1.الفرضية الفرعية الأولى : يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث والإستكشاف لدى الطلاب .

من خلال قراءتنا للجدول رقم 1 و3 يتبين لنا الفروق في نتائج الطلاب قبل وبعد استخدام الذكاء الاصطناعي. فبالنسبة لمهارة التقويم الذاتي فقد أحرز الطلاب متوسط حسابي قبل استخدام الذكاء الاصطناعي 3.14 ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي متوسط حسابي 4.19 نسبة تقدم مئوية مقدارها 33.44%. وهذا يعطينا صورة واضحة عن نسبة التقدم الذي حصل عليه الطلاب بمجرد استخدامنا للذكاء الاصطناعي وذلك من خلال مقارنة نتائج الطلاب قبل ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي يظهر جلياً في نتائج الطلاب في الإختبار الأولي والثاني . ومن خلال قراءتنا للجدول رقم 2 نجد أنه يوجد دلالة إحصائية بنسبة 0.002 الأمر الذي يؤكد قبول الفرضية.





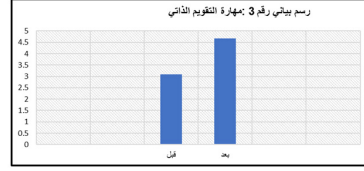
2. الفرضية الفرعية الثانية : يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تحسين التنظيم الذاتي للمعلومات لدى الطلاب .

من خلال قراءتنا للجدول رقم 1 و 3 يتبين لنا الفروق في نتائج الطلاب قبل وبعد استخدام الذكاء الاصطناعي. فبالنسبة لمهارة التقويم الذاتي فقد أحرز الطلاب متوسط حسابي قبل استخدام الذكاء الاصطناعي 2.76 ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي متوسط حسابي 4.57 نسبة تقدم مئوية مقدارها 65.58%. وهذا يعطينا صورة واضحة عن نسبة التقدم الذي حصل عليه الطلاب بمجرد استخدامنا للذكاء الاصطناعي وذلك من خلال مقارنة نتائج الطلاب قبل ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي. الأمر الذي يظهر جلياً في نتائج الطلاب في الإختبار الأولي والثاني . الأمر الذي انعكس جلياً في تدوينهم للمعلومات وتنظيمها وتسلسلهم المنطقي في الأفكار. ومن خلال قراءتنا للجدول رقم 2 نجد أنه يوجد دلالة إحصائية بنسبة 0.000 الأمر الذي يؤكد قبول الفرضية.

3. الفرضية الفرعية الثالثة: يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التقويم الذاتي لدى الطلاب. من خلال قراءتنا للجدول رقم 1 و 3 يتبين لنا الفروق في نتائج الطلاب قبل وبعد استخدام الذكاء الاصطناعي. فبالنسبة لمهارة التقويم الذاتي فقد أحرز الطلاب متوسط حسابي قبل استخدام الذكاء الاصطناعي 3.10 ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي متوسط حسابي 4.67 نسبة تقدم مئوية مقدارها 50.65%. وهذا يعطينا صورة واضحة عن نسبة التقدم الذي حصل عليه الطلاب بمجرد استخدامنا للذكاء الاصطناعي وذلك من خلال مقارنة نتائج الطلاب قبل و بعد استخدام الذكاء الاصطناعي. الأمر الذي يظهر جلياً في نتائج الطلاب في الاختبار الأولي والثاني ومن خلال قراءتنا للجدول رقم 2 نجد أنه يوجد دلالة إحصائية بنسبة 0.000 وهو ما يؤكد قبول الفرضية.

دلالة إحصائية بنسبة 0.001 .

الفرضية الرئيسية: يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب .



من خلال قراءة الرسم البياني أعلاه نرى بشكل واضح تطور جميع مهارات التعلم الذاتي للطلاب قبل وبعد استخدام الذكاء الاصطناعي . فالطلاب الذين قاموا باستخدام المحرك الآلي Google للبحث عن معلومات حول موضوع معين في مادة نظريات التعلم، ثم قاموا بعد فترة زمنية في نهاية الفصل باستخدام الذكاء الاصطناعي للبحث عن نفس المعلومات ولكن هذه المرة من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ChatGPT & Perplexity, DeepSeek . والمفاجأة كانت أنهم اكتسبوا النظرية بكل قوانينها واستطاعوا أن يربطوا النظرية بالتعلم وبالحياة اليومية، الأمر الذي جعل دراسة المادة ممتعة بعيدة عن الجانب النظري الجامد، كما أضفى على عمل الطلاب شيئاً من التميز والإثراء في المعلومات الغير تقليدية.

الخاتمة

في خلاصة القول يمكن الاستنتاج أن الذكاء الاصطناعي يلعب دوراً حاسماً في تعزيز وتنمية مهارات التعلم الذاتي ليس

4. **الفرضية الفرعية الرابعة :** يؤثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التواصل والمشاركة للمعلومات لدى الطلاب .

من خلال قراءتنا للجدول رقم 1 و 3 يتبين لنا الفروق في نتائج الطلاب قبل وبعد استخدام الذكاء الاصطناعي. فبالنسبة لمهارة التواصل والمشاركة فقد أحرز الطلاب متوسط حسابي قبل استخدام الذكاء الاصطناعي 3.43 ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي متوسط حسابي 4.52 نسبة تقدم مئوية مقدارها 31.78% . وهذا يعطينا صورة واضحة عن نسبة التقدم الذي حصل عليه الطلاب بمجرد استخدامنا للذكاء الاصطناعي وذلك من خلال مقارنة نتائج الطلاب قبل ومن بعد استخدام الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي يظهر جلياً في نتائج الطلاب في الاختبار الأولي والثاني . وظهر هذا الأمر من خلال ملاحظتنا للنقاش الدائر داخل المجموعات وبين المجموعة والأخرى، وهذا ما يؤكد الجدول رقم 2 أنه يوجد

المباشر، بل أن يعمل جنباً إلى جنب كأداة داعمة تُفَعِّل المشاركة النشطة للطالب والمعلم على حدّ سواء، لضمان بقاء القيم والتجارب الإنسانية كحجر أساس في بناء الفكر الإنساني.

قائمة المصادر والمراجع :

- 1- أبو زيد، أحمد الشورى . (2022). الذكاء الاصطناعي وجودة الحكم. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 23(4)، 145-176.
- 2- أبو عيادة، هبة & عبيدات، أنس . (2023). معايير أخلاقية مقترحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. المنظومة. جرش للبحوث و الدراسات . جامعة جرش . مج 24، ع 1 ، 383-369.
- 3- أبو مقدم، رشا . (2024). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات الأردنية. كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- 4- الرشدي، بندر . (2020) . أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم و الإتصال في جامعة حائل . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية . مجلد 28، عدد 1.
- 5- العزب، محمد . (2022). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم. المجلة الدولية للذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب، 2(2)، 30-13.
- 6- المالكي، وفاء . (2023). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز

فقط في مادة تربويّة إذ إنّ الأمر ينعكس على جميع المواد. فمهارات التعلّم الذاتي هي من مهارات الحياة التي يجب أن يكتسبها كل طالب ومتعلّم على حدّ سواء. من هنا كانت الدعوة إلى الاستفادة والعمل على الدمج ما بين مواد التكنولوجيا و المواد التي يأخذها الطالب في الجامعة وتفعيل دورها في جميع المواد التربوية ليكون الطالب مواكب لجميع التطوّرات وليكون المحتوى التربوي متوافق مع القرن الذي يعيش فيه . فالهدف الأساس هو وصول الطالب الجامعي إلى شهادة جامعيّة تمكنه من الإنخراط في سوق العمل، ومواكب لكل التطورات الحاصلة فيه ومؤهّل ومتمكن بالحد الأدنى من مهارات القرن الواحد والعشرين والتي تعتبر مهارات التعلّم الذاتي من اللبنة الأساسية فيها. فمن خلال النتائج التي تمّ الحصول عليها في دراستنا الحالية تبيّن أنّ استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي يمكن أن تساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم النقدية والتحليلية، من خلال توفير موارد تعليمية متنوعة ومتاحة بشكل فردي.

من هنا، فإنّ التوظيف الأمثل للذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية يقتضي أن يكون مقترناً بالحكمة والرؤية الناضجة. إذ يجب ألا يحلّ محلّ الدور الإبداعي للمعلم أو يقلّل من قيمة الحوار الإنساني

الاصطناعي ومستقبل التعليم عن بعد. دراسات
في التنمية والمجتمع. جامعة ابن خلدون،
الجزائر . 6(3)، 131-144.

14-Aleven, V et al. (2016).
instruction based on adaptive
learning technologies. Handbook
of research on learning and
instruction.

15-Black, P & William, D
(2009). Developing the theory of
formative assessment. Educational
assessment, evaluation and
accountability, 21(1), 5-31.

16-Cardona, M et al. (2023).
Artificial intelligence and the
future of teaching and learning.
Office of educational technology.
Washington, DC.

الملاحق

الملحق الأول : الاختبار القبلي

1. ما معنى كلمة «جشطلت» أو «Gestalt»
في اللغة الألمانية؟
2. ما المبادئ الأساسية التي تقوم عليها النظرية
الجشطلتية؟
3. كيف يمكن تطبيق النظرية الجشطلتية في
مجال التعليم؟
4. ما أهم الانتقادات التي وُجّهت للنظرية
الجشطلتية؟
5. هل توجد مواقف حياتية لا يمكن تفسيرها
بقوانين الجشطلت؟ أعطِ مثالاً.

الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي
(مراجعة الأدبيات). مجلة العلوم التربوية و
النفسية. 7(5)، 93-107.

7- العنل، محمد، العنزي، إبراهيم و
العجمي، عبد الرحمن. (2021). دور الذكاء
الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبة
كلية التربية الأساسية بدولة الكويت . مجلة
الدراسات و البحوث التربوية. المجلد (1) العدد
(1) .

8- اليازجي، فاتن. (2019). استخدام
تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم
الجامعي بالسعودية، رابطة التربويين العرب.

9- شعبان، أماني . (2021) . الذكاء
الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي.
المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج .
ع 84 . ج 1 .

10- عبد الوهاب، عبد الفتاح، عبد الرزاق،
محمود و رشوان، علي . (2023) . تطبيقات
الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات
اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة
الثانوية. مجلة كلية التربية . جامعة أسيوط .
مجلد 39 ، ع 1 .

11- كيداني، سيدي أحمد & بادن، عبد القادر
(2021) . أهمية استخدام تطبيقات الذكاء
الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية
في ضمان جودة التعليم- دراسة ميدانية. مجلة
دفاتر بودكس . المجلد 10، ص 153-176.

12- كمال حفنى، مها. (2023). استخدام
تطبيقات الذكاء الاصطناعي الجغرافي (Geo
AI) في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (رؤية
مصر 2030) في مجال التعليم. مجلة كلية
التربية (أسيوط)، 39(10.2)، 366-385.

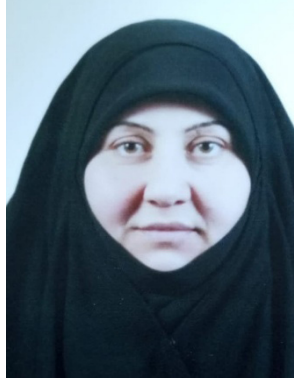
13- مذكور، مليلة. (2021). الذكاء

الملحق الثاني : الاختبار البعدي

1. اشرح بمثال كيف ينطبق مبدأ « الكل أكبر من مجموع أجزائه » في التعلم بحسب النظرية الجشطالتيّة.
2. عرّف الإستبصار، وتحدث عن تطبيق مفهوم « التعلم بالإستبصار (Insight) ” في تدريس حل المشكلات الرياضية.
3. عدد خصائص التعلّم من وجهة نظر الجشطالت وتحدث عن ثلاث منها.
4. قارن بين تجربة فريتمر في تعليم الأطفال مساحة المستطيل وبين الطريقة التقليدية (الحفظ عن ظهر قلب).
5. ما هي الانتقادات التي وجهت للنظرية الجشطالتيّة؟

2- واقع التربية الدينية في ظلّ الغزو الثقافيّ (قراءة معاصرة في ضوء القرآن الكريم)

The Reality of Religious Education in the Shadow of Cultural Invasion:
A Contemporary Reading in the Light of the Holy Qur'an



بقلم الباحثة: مريم أحمد فقيه

باحثة في مرحلة الدكتوراه في الجامعة الإسلامية في لبنان - بيروت-خلدة

Mariamfakih622@gmail.com

مستخلص

يعالج البحث واقع التربية الدينية في ظلّ الغزو الثقافيّ والهجمات الرقمية الممنهجة التي تستهدف القيم والمبادئ الراسخة التي قامت على أساسها أجيال كثيرة. وهو يهدف إلى دراسة هذا الواقع وكشف التحدّيات التي تترصده ضمن الموجة الكونية الجامعة من دون ضوابط ولا قيود، والتي طالت الهوية الدينية والأخلاق الإسلامية في مظاهر علنية واضحة. هذا بالإضافة إلى مناقشة مخاطر العولمة الرقمية، وكيفية تطويعها لتصبح في خدمة المشروع الإسلامي الهادف إلى بناء إنسان متّزن ومستقرّ روحياً ونفسياً ومادياً.

لذلك، كان لا بدّ من إضاءة هذه التّدايعات من خلال منهج نقديّ تحليليّ؛ إذ تظهر الثّغرات التي تشوب أنظمة التربية الدينية اليوم، علماً أنّ أموراً لا تزال تحت السيطرة، وذلك سعياً للوصول إلى مقترح نحو بناء نموذج تربويّ متكامل يشكّل حصانة مانعة لأشكال الاختراق القيميّ والثقافيّ.

prehensive educational model that provides effective protection against various forms of moral and cultural infiltration.

Keywords: Religious education – The Holy Qur'an – Islamic identity – Conscious Muslim – Cultural invasion – Globalization.

1. مقدمة

يذكر مؤرخو العصر الإسلامي العديد اللقاءات وجلسات الحوار التي جمعت النبي (ص) بأتباع الديانات الأخرى؛ خاصة اليهود والمسيحيين، فكانت تتراوح بين الحوارات الفكرية والمناقشات الدينية، وكانت غالباً ما تهدف إلى تبادل الأفكار والبحث عن الحقيقة، مع الحفاظ على الاحترام المتبادل؛ ما يعني أن الإسلام في واقع الأمر لا يرفض مثل هذا النوع من التعددية الدينية؛ إذ إنه لم ينكر الواقع التعددي في العالم على مدى العصور. وهذا ما نراه بوضوح من خلال أسلوب النبي (ص) في التعامل مع اليهود في المدينة؛ حيث سعى إلى عقد معاهدة معهم تضمن حقوق المسلمين، وتسمح لليهود بأن يعيشوا في المدينة من دون أن يؤذيهم أحد؛ بل نجد أن القرآن الكريم قد دعا إلى الحوار مع سائر الأديان، وذلك في عدة آيات، منها قوله تعالى ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ

الكلمات المفتاحية: تربية دينية – القرآن الكريم – الهوية الإسلامية – المسلم الواعي – غزو ثقافي – عولمة.

Abstract

This research addresses the reality of religious education in light of the cultural invasion and systematic digital assaults targeting the deeply rooted values and principles upon which many generations have been raised. It aims to examine this reality and uncover the challenges it faces amid the unrestrained global wave that has openly affected religious identity and Islamic moral values.

In addition, the study discusses the risks of digital globalization and explores ways to harness it in service of the Islamic project that seeks to build a balanced human being — spiritually, psychologically, and materially stable.

Therefore, it is necessary to shed light on these repercussions through a critical and analytical approach, revealing the gaps that characterize today's systems of religious education, while acknowledging that many aspects remain under control. The ultimate goal is to propose a com-

حول مسألة التحريف في الكتب السماوية، مؤكداً عدم وقوع التحريف في القرآن الكريم. أما أخطر المراحل كانت مرحلة الإمامين علي الهادي والحسن العسكري اللذين عاشا مرحلة من التوتر بين المسلمين وأتباع الديانات الأخرى، نتيجة الضغط السياسي من الخلافة العباسية.

يعني ذلك أن سيرة النبي الأكرم والأئمة الأطهار تثبت أهمية العلاقات الحسنة والسلوك الجيد تجاه الآخر المختلف، وهي من مميزات الإنسان المؤمن، والتي جرى تأكيدها حتى عند التواصل والاتصال بغير المسلمين وسائر الأديان الأخرى؛ لذلك، خاطب القرآن الكريم النبي الأكرم (ص) ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ﴾ (النحل: 125)، وجاء أيضاً في آية أخرى ﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ (الزمر: 17-18).

إذاً، الله سبحانه وتعالى جعل التعايش ممكناً بين الإسلام والأديان الأخرى، فالإسلام يرتضي أن تعيش الأقليات تحت حكمه وهي تتمتع بحقوقها الدينية والعقائدية - ويجب على المسلمين أن يرفعوا شؤونهم؛ فيعيش النصارى واليهود في كنف الجو الإسلامي، تبعاً لتعاليم الكتاب

رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: 125) ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئاً وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أَرْبَاباً مِّنْ دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ (آل عمران: 64)، وكذلك عندما حاور النبي (ص) نصارى نجران في أمور العقيدة وحول طبيعة النبي المسيح عيسى بن مريم (ع)، فعلى الرغم من انتهاء الحوار إلى عدم التوافق العقائدي؛ تميز بالاحترام المتبادل، وقد ذكر ذلك في سورة آل عمران وتحديداً الآية التي تدعو إلى المباحلة، وهي المناظرة بين النبي (ص) والوفد النجرائي. (اليزدي، 2006، الصفحات ص75-76).

في السياق نفسه، كان للأئمة لقاءات مع بعض النصارى واليهود؛ فجرت محاورتهم بحكمة وموعظة حسنة مُستخدِمين معارفهم الواسعة من التوراة والإنجيل لإثبات الإسلام، ومن أشهرها مناظرة الإمام علي (ع) مع نصارى الشام عندما كان خليفة، وكذلك الإمام جعفر الصادق (ع) الذي كان يجيب عن أسئلتهم حول الخلق والنبوة مُستخدِماً استدلالات عقلية ونقلية من الكتب السماوية. وكذلك موقف الإمام محمد بن علي الجواد الذي تجادل معهم

المبارك والسنة النبوية الشريفة وعتره أهل - ما أبرز العوامل الرئيسية في التربية البيت الطاهرة. الدينية الناجحة؟

الفرضيات

الإشكالية

بناءً على المشكلات المطروحة أعلاه، يمكننا طرح الفرضيات الآتية:

- يسعى الغزو الثقافي الغربي عبر العولمة وتكنولوجيا الاتصالات إلى نفس المعتقدات والعادات الدينية والاتجاه نحو الفردية الأنانية الباحثة عن اللذة فقط.

- أصبح تجديد الفكر التربوي وآليات التربية الدينية على مختلف الصعد حاجة ملحة وضرورة لمكافحة الفساد المستشري بسرعة فائقة.

- يمكن للتربية الدينية أن تستخدم الحوار المنفتح العقلاني والحذر باتباع خطوات احترازية ووقائية ضمن إطار التفاعل مع العالم الجديد.

- عدة عوامل تسهم في تصويب العملية التربوية الناجحة عبر التربية الدينية السليمة والمتوازنة.

أهمية البحث وأهدافه

تتجلى أهمية هذه الدراسة في استجلاء الأبعاد الخفية خلف الثورة الرقمية التي تسيطر على فئات كبيرة وشرائح واسعة في المجتمع؛ لما لذلك من عواقب وخيمة لا

ذلك التعايش الفكري الثقافي الديني حصل في عصر الإسلام في حضرة النبي والأئمة؛ لكن المفارقة اليوم، في القرن الحادي والعشرين، تكمن في التحديات التي تواجهها التربية الدينية في ظل انتشار وسائل التواصل السريعة والمتاحة بسهولة فائقة، والتي تربط أقصى الكون بأدناه؛ فكيف للتربية الدينية أن تثبت على ما بدأت به؟ من هنا، تطلق الإشكالية الكبرى الآتية:

كيف يمكن للتربية الدينية أن تواكب التعدد الثقافي في إطار صون الهوية الإسلامية وحمايتها من آثار العولمة الرقمية المستفحلة؟

تتدرج تحت هذه الإشكالية عدة تساؤلات وهي الآتية:

- كيف أثرت العولمة الدينية والثقافية في تقويض المعتقدات الإسلامية؟

- هل بات تجديد الفكر الإسلامي التربوي ضرورة أم خياراً؟

- هل يمكن أن تصل التربية الدينية إلى نموذج سليم وآمن ضمن عمليات التفاعل مع العالم الخارجي؟

- يُسْتَهان بها ولا يمكن التغافل عنها؛ لذلك، أبرز أهداف البحث هي:
- تبين واقع التربية الدينية في المرحلة المعاصرة.
 - كشف العوامل المؤدية على انحراف المنظومة الأخلاقية والقيمية.

2. تداعيات العولمة على منظومة التربية الدينية

- يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة بفعل العولمة الرقمية التي امتدت آثارها إلى مختلف المجالات الثقافية والتربوية والقيمية، والتي أدت إلى نشوء تحديات جوهرية أمام التربية الدينية التي تهدف إلى بناء إنسان سليم روحياً وذهنياً وعاطفياً؛ ذلك أن العولمة فتحت أمام التربية سيلاً متدفقاً من المعلومات والقيم عبر الوسائط الرقمية؛ ما يجعل فرص التواصل والانفتاح عرضة لمخاطر اضمحلال الهوية الدينية وتلاشي مبادئها.
- تعزيز دور التربية الدينية في بناء فرد صلب رصين قادر على مواجهة التحديات الكبرى التي تمس الالتزام الأخلاقي في علاقاته مع العالم الخارجي.
 - السعي إلى تكوين وعي إسلامي متجدد قابل للانفتاح على الثقافات المختلفة استناداً إلى التعاليم القرآنية والسنة النبوية الشريفة.

المنهج المعتمد

يرتكز العمل البحثي في قسمه الأكبر على المنهج الوصفي التحليلي الذي ساعد على تقديم صورة دقيقة لواقع التربية الدينية في ظل العولمة والتحديات التي تواجهها في المرحلة المعاصرة. إضافة إلى استخدام المنهج النقدي المقارن؛ إذ يسعى البحث إلى إضاءة الثغرات التي تشوب التربية اليوم في محاولة لتحسينها وتقويمها بسبب تأثير العولمة في الهوية الدينية والقيم الأخلاقية؛ وذلك من خلال توضيح

1.2. انعكاس سلبات العولمة في الواقع الحقيقي

ينص القرآن الكريم على أن الإنسان هو المكلف والمسؤول في هذه الحياة، ومن ذلك آيات كثيرة تدلّ هذا المفهوم، مثل قوله تعالى ﴿فَوَرِّكْ لِنَسْأَلَنَهُمْ جَمِيعًا عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (الحجر: 92-93)، وقوله تعالى ﴿وَقَفَّوْهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ﴾ (الأحزاب:

وصف عملهم بالفاحشة في الآية الكريمة ﴿ولو طأ إذ قال لقومه إنكم لتأتون الفاحشة ما سبقكم بها من أحد من العالمين﴾ (العنكبوت: 28)؛ لكنهم رفضوا نصائح نبيهم، فأَنْزَلَ اللهُ عليهم عذاباً شديداً» (اليزدي، 2006، صفحة 16).

تبين إذاً أنَّ العولمة تستند مباشرة إلى الحضارة الغربية المعاصرة التي توجهها المبادئ غير الدينية الوضعية التي لا تؤمن بالله، ولا تعترف بالنبوءات، ومنها نبوة النبي محمد(ص) ولا باليوم الآخر، ولا بالغيبات الدينية الثابتة من الكتاب والسنة. من هنا تُشيع الحياة المادية والإلحادية عبر شبكاتها وأجهزتها العالمية بأساليب ووسائل تقوم على الإغراء والخداع؛ كونها تؤثر في مئات الملايين من المسلمين مباشرة؛ فهي تفقد الإنسان المسلم كيانه وشخصيته، تفقده عقله وقلبه وروحه، وتقرغه من أصول الإيمان والأخلاق الحميدة. كما أنَّ دراسة العولمة بأبعادها دراسة واعية تثبت، من دون أدنى شك، أنَّ المسلمين جميعاً هم الهدف للعولمة الصهيونية الأمريكية الرأسمالية.

2.2. النقد الموجّه إلى الوجه الآخر للعولمة

يؤكد المفكر الفرنسي المسلم «روجيه غارودي» مُتحدِّثاً عن العولمة الأمريكية

(15). وتأتي هذه المسؤولية؛ خاصة مع ارتفاع مستوى الانحطاط والفساد الأخلاقي التي أفرزتها العولمة الدينية التي تنصّ على أهداف مُعيّنة، مثل زعزعة المعتقدات الدينية لمصلحة الفكر المادي الرأسمالي، واستبعاد الإسلام من نُظم التربية والأخلاق، أيضاً، من «مخاطر العولمة في الجانب الاجتماعيّ أنّها تُركّز على حرية الإنسان الفردية حتى تصل للمدى الذي يتحرّر فيه من كلّ قيود الأخلاق والدين، والوصول إلى المرحلة العدمية، وفي النهاية يُصبح الإنسان أسيراً لكلّ ما يُعرض عليه في الشركات العالمية الكبرى التي تستغله أسوأ استغلال، وتلاحقه به بما تنتجه وتروج له من سلع استهلاكية وترفيهية، ولا تدع للفرد مجالاً للتفكير في شيء آخر وتُصيبه بالخوف». (رجب، 2000، صفحة 15).

هذا يعني أنَّ العولمة تسعى إلى التلاعب بشخصية الأفراد والأمم جميعاً، فتثير في برامجها وأنشطتها الشهوات الجسمية، وتشيع أنواع الشذوذ وتُحطّم قيم الفطرة الإنسانية، وهذا دليل واضح قاطع على نوايا الفكر الغربي في دحض القيم التي لطالما كرّستها التربية الإسلامية. وقد تطرّق القرآن الكريم لذلك الانحراف منذ قوم لوط وعاقبهم على العمل الذي كانوا مصرّين عليه؛ إذ كانوا يأتون في ناديهم المنكر ويأتون الذّكران من العالمين، وقد

30). ما يعني أنّ الجهود التي تتركسها العولمة الرقمية تسعى إلى إعادة تشكيل الوعي الجماعي في المنطقة بما يخدم مصالحها الاستعمارية ومشروع الهيمنة الفكري الثقافي.

أما في ما يتعلق بالموقف الإسلامي تجاه سلبيات العولمة الواضحة، والتي باتت من أكثر المظاهر شيوعاً ضمن فئات الشباب، فيكاد يجمع المفكرون والناقدون المسلمون أنّ العولمة الغربية تحديداً بصيغتها الرقمية الحديثة تشكل خطراً حقيقياً ي طال مجتمعات بكاملها ويهدد استقرارها؛ إذ إنّ سرعى استجابة الأفراد للأنماط الجديدة في التواصل وغيرها من التقنيات الحديثة تفوق تجاوبهم مع أي مبدأ ديني أو فكري إسلامي. إلا أنّ أسلوب مواجهة هذه الحقيقة تختلف بين ناقد وآخر، فبعضهم يرى التّحصين والمقاومة أمراً ملحاً، وآخرون يقترحون طريقة للتفاعل النقدي والانخراط في هذا التّحوّل العالمي، وغيرهم يقترحون تقديم نموذج بديل يتّسم بصيغة إسلامية محافظة لضمان استرجاع الأفراد إلى منظومة القيم الإسلامية. (الحاج، 2002)

في الواقع، نستطيع أن نرى شيئاً من هذا القبيل في أكثر من مظهر وعلى عدة مستويات، فنحن نجد الكمّ الهائل من الإنتاج الإعلامي المقاوم الذي يتنوّع في

الصّهيونيّة قائلًا: «هذه الوحدة التي أسّسها الحكّام الأمريكيان واللّوبي الصهيونيّ» «آلاي باك» Ai Pac وساسة دولة «إسرائيل»، تقوم اليوم -أكثر من أيّ وقت مضى- على وحدة الهدف الذي هو مُحاربة الإسلام، وآسيا اللذين يعدّان أهمّ عقبتين في وجه الهيمنة العالميّة الأمريكيّة والصّهيونيّة» (الجميل، 2000، صفحة 22).

في هذا الإطار، الدّولة الصّهيونيّة طرحت تصوّرها الخاصّ للعولمة، وهي تحاول فرضه على الدّول المحيطة بها، وهو تصوّر «الشّرق أوسطيّة» صهيونيّة المنشأ، إسرائيليّة التّخطيط والتّنظيم، ولمصلحة الكيان الإسرائيليّ ويهود العالم في الدّرجة الأولى والدّول الغربيّة في الدّرجة الثّانية، وعلى حساب الوطن والمواطن العربيّ، وقد تبنّتها الولايات المتّحدة الأمريكيّة وسوّقتها للدّول الأوروبيّة؛ فنجحت في حمل العديد من الدّول العربيّة على الموافقة عليها» (حسين، 1995، صفحة 3).

إذاً، يحاول الكيان الصّهيونيّ فرض هذا المشروع على دول الشّرق الأوسط المحيط بها، ومن «أهدافها تكريس الغزو الفكريّ والثقافيّ والحضاريّ للمنطقة» (حسين، 1995، الصفحات 5-6)، «وتهديد الهوية الثقافيّة العربيّة والإسلاميّة، والعمل على إذابتها» (أمين، 1994، صفحة

يَتَّخِذ من الدِّين أساساً ومحوراً له مميّزات وصفات، مثل الوعي والعلم والرؤية والالتزام العملي والإيمان، وقوة التقوى والتحكّم بالذّات، وقدرة تقييم الذات والآخرين، والذهنية الواسعة والمنفتحة، والقدرة على إقامة العلاقات والمعاملات الصحيحة والمنطقية مع الآخرين (مرزوق، 2019، صفحة 260)؛ فالعلاقات والسياسات يجب أن «تكون قائمة على الحرّية، المعرفة، القبول، المرونة، التفاعل التسامح، النقد، والتقييم المستمر للذّات وللآخرين» (مرزوق، 2019، صفحة 276).

إذا، التربية الحقيقية ليست دوغمائية منغلقة؛ فلا تتشبّث بموقف فكريّ أو سلوكيّ من دون الانفتاح على الحضارات الأخرى، ولا تتوانى عن إطلاق مبادرة حوارية أو نقاشية؛ بل تفتح الطريق أمام تبیین الأمور وقبولها بشكل منطقيّ، حتّى يتمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين بشكل آمن وسليم لا يؤثر في المبادئ الراسخة. هذا المبدأ رسّخه القرآن الكريم منذ عهد النبي الأكرم (ص) في الآية الكريمة ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ (البقرة: 256)، فد أوحى الله إلى نبيّه استعمال أساليب الإقناع والحوار والنقاش، وهو أسلوب يقف على طرف نقيض من الدوغمائية.

ظواهره، سواء أكان على مواقع التواصل الاجتماعيّ المشهورة، أم من خلال الندوات وجلسات النقاش التي تُقام في المدارس والجامعات، أم عبر التجمّعات الشبابية في المناسبات الإسلامية الخاصة بالأشهر الهجرية، والتي يراها المسؤولون فرصة لشدّ انتباه الشباب، خصوصاً، نحو مثل هذه الفعاليّات عوضاً عن اللّحاق بما يُسمّى «ترند» أو غيره من العادات الغربية التي باتت تتغلغل في صميم حياتهم اليومية.

3. الهوية الإسلامية الفاعلة في ظلّ العولمة

تُعَدّ الهوية الإسلامية بلا منازع أحد الأركان الرئيسة التي أسهمت في بناء أجيال الأمة الإسلامية؛ إذ إنّها تجمع المعتقدات الدينية والمنظومة الأخلاقية في قالب واحد يفي الحاجات الإنسانية؛ لكنّ العولمة الغربية تحمل نزعات فردية وأنماط فكرية مغايرة لمفاهيم الإسلام تماماً؛ الأمر الذي أظهر تحديات حقيقية تهدّد وجود هذه الهوية، وتتنذر بموجة كونية عارمة تسعى إلى طمس الخصوصيات الثقافية واستبدالها بأخرى غريبة.

1.3. سمات المسلم المعاصر في رأي القرآن الكريم

استناداً إلى وجهة نظر القرآن الكريم، يجب أن يكون لدى الفرد المسلم الذي

من مظاهر غير حضارية قد تمسّ هويته الإسلامية ومبادئه الإنسانية، ودليل ذلك جليّ في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (النحل: 125)، زد على ذلك، يستطيع هذا الفرد استثمار تكنولوجيا الاتصالات وأدوات العولمة الرقمية الحديثة في خدمة الرؤية الإسلامية نحو العالم، فيُعطي من قيمتها بنشر معارف الإسلام وعلموه، فتتضح صورة المسلمين الحقّة للعالم أجمع.

ثالثاً، يقول الله في كتابه الكريم ﴿وَمَنْ يَعْصِمْ بِاللَّهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ (آل عمران: 10)، تؤكد هذه الآية أولوية العلاقة مع الله سبحانه وتعالى، فعلى الفرد الوعي أن يدرك أهمية استثمار الوقت في ما يرضي دينه ودنياه، فلا يستنزف طاقاته في جلسات طويلة عند استخدام التكنولوجيا، عملاً بمبدأ الوسيلة لا الغاية؛ أي أن لا يسمح لهذه الموجة الكونية، بما فيها من فوائد جمّة على مختلف المستويات، أن تؤثر على عاداته الدينية العبادية أو المجتمعية، ليبقى هو المتحكّم في طرائق استخدامها بدلاً من سيطرتها على يوميّاته وعلاقاته عموماً.

2.3. ركائز التربية الدينية المعاصرة

إنّ بنية المذهب الانحصاريّ هو من

أما أبرز الخصائص التي تظهر في تصرف المسلم الملتزم فهي، أولاً، الثبات على القيم والمبادئ؛ أي أنه يستذكر مبادئه في سلوكه الرقميّ، وعند استعماله أدوات التكنولوجيا الحديثة؛ فلا يتخطى الضوابط التي لطالما تربّى عليه، سواء أكان خاضعاً لرقابة أم لم يخضع. إضافة إلى ذلك، يستطيع هذا الفرد مقاومة الإيديولوجيات الغربية الهادفة إلى الانحلال؛ فلا يستقبل أيّ معلومات تحتل الخطأ أو اللبس، ولا يشارك أيّ منشورات غير موثوقة أو من دون التّحقّق من مصادرها وأبعادها؛ لذلك، تبقى التربية الحقّة حصناً منيعاً ضدّ أيّ تيار معاكس. ومن ذلك قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات: 6)، وهنا تبين الآية الكريمة عاقبة تناقل الأخبار غير الصحيحة، وهي الندم، وما يتبعه من آثار وخيمة تطال الأطراف المعنية، ومن ثمّ تمتدّ إلى المجتمع بكامله.

ثانياً، يسعى الفرد الملتزم إلى تحقيق التّواصل الحضاريّ الإيجابي؛ فيحرص على الالتزام بالضوابط الأخلاقية في علاقاته مع الآخر المختلف، فيسعى لبناء جسور الحوار والتّثاقف وتبادل المعلومات في إطار الاحترام وتقبّل الرّأي الآخر من غير تشويه أو تحريض، أو ما إلى ذلك

عليه اسم نموذج التربية الدينية الفضائية العالمية (مرزوق، 2019، صفحة 279).

ج- نتيجة لعصر العولمة المسيطر على الثقافات والتربية عموماً، على الأفراد أن يتعلموا احترام سائر الثقافات وقيمها الأصلية الإنسانية؛ إذ إن هذا الانفتاح على العلم والمعلومات أدى إلى فرض ثورة على المهارات؛ لذلك، بات إيلاء الاهتمام بمهارات، مثل التفكير النقدي والتشاور وتبادل وجهات النظر وبذل الجهود المشتركة، من المهارات الأساسية التي يجب أن تعتد بها التربية العصرية. أضف إلى ذلك، «عندما يكون هناك أشخاص لا يُعادون المسلمين ولا يؤذونهم، وهم من غير ديانة، المسيحية مثلاً، فالمسلمون مأمورون بمراعاة العدل والإحسان معهم، وعدم الاعتداء عليهم ولا مُصادرة حقوقهم، إذ ورد في القرآن الكريم ﴿لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبرّوهم وتقسطوا إليهم﴾ (الممتحنة: 8)، وهنا يوصي الإسلام بالرحمة واللطف بهم لعلهم ينجذبون إليه. إذاً، يمكن القول إنَّ حكم الإسلام في التعاطي مع هؤلاء هو عدم جواز استعمال العنف والقوة الدافعة (اليزدي، 2006، صفحة 186).

جملة البنى التي قامت التربية على أساسه سابقاً، وذلك ضمن إطار قيمي خاص؛ في حين أنَّ التربية الدينية في أيامنا هذه اتسمت بجانب غير مجسّد ومُحدّد، فأصبحت أشدّ تقلّناً من التّحكّم فيها والسيطرة عليها؛ نتيجة لذلك، ثمة بعض الأصول والركائز التي يجب الأخذ بها.

أ- على الفرد، كما تكلمنا سابقاً، «التّحلي بالوعي والمعرفة والعلم، وأن يُحقّق الالتزام الداخلي، ومن البديهي أن يؤدّي هذا العمل إلى تنمية عملية التّحكّم بالذّات والتّوجيه الذّاتي، معتمداً القيم والأسس المُستمدّة من الدين، وفي الوقت نفسه يستطيع أن يؤدّي إلى زيادة المسؤولية العامّة والعمليات التّربويّة» (مرزوق، 2019، صفحة 277).

ب- تنمية تقوى الحضور؛ أي التقوى الإيجابية عند الفرد المُتربّي؛ لأنّ تقوى الانزواء والاجتئاب؛ أي التقوى السلبية ليست فعّالة أو مجدية.

ت- الإمكانيات التكنولوجيّة من خلال حضور الناس الفعّال في عصر الاتّصالات، فيكون لدى كلّ إنسان القدرة على الحوار والتّواصل والتّفاعل البناء مع الآخرين، لهذا السّبب تبرز الحاجة إلى تقديم نظريّة أو نموذج تربويّ يستطيع أن يتفق أو يتماشى وتطوّرات العصر الحديث؛ فيُطلق

في هذا السياق، يقول «ميشال فوكو»: «إنَّ العصر الحاليَّ هو عصر اقتراب البعض من البعض الآخر ليكونوا جنباً إلى جنب، وهو عصر النِّقارب بين البعيد والقريب، وفي الوقت نفسه هو عصر التَّشَتُّت والتَّفَرُّق» (name، 2004).

1.4. أهَمِّيَّة التَّحْصِين الدِّينِي فِي وَجْهِ الانْحِلَالِ الْأَخْلَاقِي

في ظلِّ الانفتاح الإعلاميِّ والرَّقْمِيِّ غير المحدود، ازدادت مظاهر اللّجوء إلى المجال الأخلاقيِّ، فيقول الإمام الخامنّي في هذا الصّدّد: «على القوى الثّقافيّة في المجتمع أن تعلم أنّ العدو اليوم قد صبَّ جُلَّ جهده على الهجوم الثّقافيِّ» (الشيرازي، 2021، صفحة 138)؛ الأمر الذي يهدّد بتآكل البنية الأخلاقيّة والفكريّة للمجتمع تدريجيّاً، أي أنّ المفاهيم يُعاد تشكيلها بما يخدم مصالح الطّذرف الآخر، فهو يعمد إلى توجيه السلوكيات بعيداً من القيم الأصليّة؛ إنّ نوع من الاستعمار الخفيّ؛ لكنّه لا يستعمل الجيوش؛ بل يخترق عبر الشّاشات والأزياء والفنّ والإعلام، فهذه الميادين تقلب المفاهيم رأساً على عقب، ليُصبح التّحرّر مُرادفاً للانحلال، مثال على ذلك، تلك الوسائل تقدّم الإباحيّة بوصفها فنّاً والحياء تخلفاً.

4. بناء نموذج ديني حصين لمكافحة الاختراق الثّقافي

يشكّل الفضاء الرّقْمِيّ، اليوم، ساحةً لتشابك المعلومات وتبادلها، فأصبحت الخصوصيّات الثّقافيّة عرضةً للتأثّر أو الاختراق؛ إذ إنّ خطر الغزو لم يقتصر فقط في الميدان العسكريّ أو الاقتصاديّ؛ بل امتدّ إلى غزو فكريّ ثقافيّ، ليتحوّل لاحقاً إلى حرب ناعمة تستهدف منظومة القيم والعادات، وتحاول القضاء على صلابة المعتقدات وجديّتها. من هنا، ظهرت الحاجة إلى بناء نموذج تربويّ حصين

إدّا، هدف الطّرف الآخر هو الانحراف نحو الإباحيّة، تلك المنظومة الاقتصاديّة والثّقافيّة العالميّة التي تُدار بخلفيّات أيديولوجيّة تهدف إلى تفرغ الإنسان من

بالضّياح إن لم تجد مرجعاً ثابتاً هو الإيمان بالله وقيمه. وكما تطرّقنا سابقاً، يتعرّض الإنسان في العصر الرّقميّ يومياً لفيض هائل من المعلومات والرّسائل الإعلانيّة والثّقافيّة التي تشرّع النّسبي وتُلغي المطلق؛ ما يؤدي إلى تآكل القيم ودحض ثنائيّة الحقّ والباطل. وهنا تظهر التّربية الدّينيّة حائطاً صدّاً؛ لأنّها تُرَوِّد النّاشئة ببوصلة داخلية تُرشدهم نحو الخير، وتُعينهم على رفض الفتن، نذكر هنا قوله تعالى ﴿قُلْ إِنْ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ اللَّهُ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام: 162)، فالحيّة تصبح بكاملها مُرتبطة بالله عزّ وجلّ، وهذا يُشكّل وعياً أخلاقياً راسخاً، فهي حماية من التّشتّت القيميّ والانحرافات.

إذاً، التّربية السّويّة تمنح الإنسان الطّمأنينة في عالم مضطرب تائه، وهنا تتجلّى عظمة العلاقة مع الله في قوله تعالى ﴿أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (الرعد: 28)، هي علاقة مُحاطة باللّطف الإلهيّ والأمل والطّمأنينة، وتشكّل مرجعاً عظيماً يستند إليه الإنسان في حياته، فيستعين على الشّدائد بالصّبر والغفران والعفو، وهي كلّها قيمٌ تُسهم في تحقيق سلامه الدّاخلية وبناء سلام المجتمع من حوله، كما أنّها تُعزّز الاستقرار النّفسيّ والاجتماعيّ، وتنشئ إنساناً يخاف الله برقابة داخلية نابعة من إيمانه، وقد قال

محتواه الرّوحيّ والقيميّ، وفي هذا الإطار، نذكر قوله تعالى ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (النور: 19)، هذه الآية لا تُدين الفعل الفاحش فحسب؛ بل تنذر من ينشره ويشيعه بعقاب أليم. فالإباحيّة تضعف القيم الفرديّة في متسوّى معيّن، وتهدم تلك الأسريّة في متسوّى جماعيّ بين أفراد المجتمع، وهذا ما يؤدي إلى اهتزاز البنيان النّفسيّ والاجتماعيّ؛ لذلك، تضطلع التّربية الدّينيّة بدور فعّال في حماية الإنسان وإعادة إحياء المعاني التي تحفظ له كرامته وحريّته الحقيقيّة؛ لأنّ الإنسان مفطور على التّساؤل عن ذاته وغاية وجوده، وقد قال الله تعالى في ذلك ﴿فطرت الله التي فطر النّاس عليها﴾ (الروم: 30).

في هذا الإطار، قال «كارل غوستاف يونغ»، وهو يحتضر، «أستطيع أن أقول من موقعي كطبيب، إنّ كلّ المرضى الذين راجعوني بعد أن تجاوزوا الأربعين من العمر، كان غياب الدّين سبباً جوهريّاً لمرضهم. إنّه لأمر مذهل! فلو استطعنا أن نمدهم بدين ما لتعافوا تماماً.» (أوشو، 2016)

من هنا نجد أنّ التّربية الدّينية تُغذي الفطرة الإنسانيّة، وتحفظها من التّشوّه والانحراف، ففي خضمّ الحداثّة الماديّة، تُصاب النّفس

التربية الدينية في الوقت الحالي ليست ترفاً فكرياً ولا خياراً جانبياً؛ بل ضرورة وجودية وأمنية تربوية لحماية المجتمع من التثوّه الأخلاقي في سبيل تثبيت الكرامة وإعادة الحرية الحقيقية إلى الوجود الإنساني.

إذاً، نحن في موقع يجب فيه التصدي للهجمات الرقمية التي يتعرض لها جيل كامل مهدد بالانحراف؛ لذلك، «نحن بحاجة لوضع البرامج وأول خطوة في هذا المسير هو أن نُفكر بتجديد وتقوية المطالعات، وترميم نظامنا الفكري، ثم نبدأ عملنا معتمدين على أسس مُحكمة وأصول قوية بالاعتماد على عامل البصيرة والمعرفة والبنية الثقافية» (اليزدي، 2006، صفحة 26). من أجل ذلك، علينا أن نجهز أنفسنا بالسلاح الفكري، ونتعرّف بدقة على أصول الفكر والثقافة الإسلامية؛ لأنّ الله نفسه يحفظ الدين في الآيات الكريمة ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر: 9)، ﴿هو الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليُظهره على الدين كلّه ولو كره المُشركون﴾ (الصف: 9)، ﴿لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم﴾ (المتحنة: 8).

تعالى ﴿يعلم خائنة الأعين وما تُخفي الصدور﴾ (غافر: 19)؛ فالرقابة الذاتية تجعل المجتمع آمناً من الشرور الغريزية، فتحقق بذلك ما تعجز عن تحقيقه الأنظمة المادية التي لا تعرف إلا القانون الخارجي.

فضلاً عن ذلك، تُقدّم التربية الدينية نماذج للسلوك الرّاشد، وتُعلي شأن العقّة والصدق والأمانة والعدل، وذلك واضح في قوله تعالى ﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمُنكر﴾ (النحل: 90)؛ إذاً، هو قانون تربويّ شامل يجمع التّحفيز والمنع في إطار مشترك؛ أي البناء والتّحصين ضدّ الانهيار؛ فهذه التربية وقاية من الانحرافات السلوكية؛ لأنّها تُخرّج إنساناً صالحاً وفاعلاً في المجتمع، يرى العمل عبادة، والعلم مسؤولية، والإصلاح واجباً، انطلاقاً من الآية الكريمة ﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾ (التوبة: 105). فالدين لا يفصل بين الإيمان والعمل، بل يُلزم المؤمن بأن يكون مُنتجاً، عادلاً، نافعاً للنّاس، ليكون صالحاً وبنّاءً؛ الأمر الذي يسهم ببناء نموذج للنّعايش والرّحمة.

خاتمة

إزاء ما ورد أعلاه من حقائق تثبت تداعيات العولمة الرقمية على منظومة القيم الدينية ومبادئها، يتبدّى لنا أنّ تحصين

المراجع الأجنبية:

- No name .(2004). **Internationalizing the business curriculum**. *American academy of business*.

المصادر العربية:

القرآن الكريم

المراجع العربية:

1. أوشو. (2016). **من العلاج إلى التأمل**. بيروت: دار الخيال.
2. جلال أمين. (1994). **مشروع الشرق أوسطية والنهضة العربية**. مجلة آفاق السلام.
3. رحمت الله مرزوق. (2019). **مباني وأصول التربية والتعليم (ط1)**. بيروت: دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع.
4. سيار الجميل. (2000). **العولمة والمستقبل (ط1)**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
5. عبدالرحمن الحاج. (2002). **الهوية الإسلامية والعولمة الثقافية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
6. علي الشيرازي. (2021). **مدخل إلى المنظومة الفكرية للإمام الخامنئي (ط1)**. بيروت: مركز المعارف للترجمة.
7. غازي حسين. (1995). **الشرق أوسطية- إسرائيل عظمى (ط5)**. بيروت: المركز العربي الجديد.
8. محمد تقي مصباح اليزدي. (2006). **تحديات ومواجهات (ط1)**. تر. السيد علي عبد المنعم مرتضى، بيروت، لبنان.
9. مصطفى رجب. (2000). **مخاطر العولمة على المجتمعات العربية**. مجلة البيان.

باب التاريخ:

1 - العهدة العمرية - نموذج العدل في التعامل مع الآخر

The Umari Covenant – A Model of Justice in Dealing with the Other



بقلم الدكتورة نضال سليمان الإمام

أستاذ مشارك في الجامعة اللبنانية الدولية (LIU) / لبنان

Dr .Nidal Suleiman Al-Imam

Associate Professor at the Lebanese International University (LIU) /

Lebanon

nidal.emam@liu.edu.lb

ملخص البحث

يتناول هذا البحث وثيقة العهدة العمرية، التي أبرمها الخليفة عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - مع أهل القدس عند فتحها عام 15هـ / 636 م، باعتبارها نموذجاً فريداً للعدل في معاملة غير المسلمين. وتعكس هذه الوثيقة أرقى معاني التسامح الإسلامي، خاصةً عندما يكون التسامح صادراً عن الأقوياء المنتصرين تجاه المحاصرين المستسلمين، كما تجسد بنودها.

of non-Muslims. This document reflects the highest meanings of Islamic tolerance, especially when it is extended by victorious powers toward surrendering besieged people, as its provisions embody.

The document highlights Islamic values based on tolerance, the preservation of rights, and the application of justice among people, in harmony with the words of God Almighty: Indeed, Allah orders justice and good conduct and giving [help] to relatives and forbids immorality and bad conduct and oppression. He admonishes you that perhaps you will be reminded)²The practical application of this justice is evident in the stance of Umar ibn al-Khattab when a Coptic man complained to him about the aggression of Ibn Amr ibn al-As. The Caliph ordered justice and restored his rights. He even rebuked the governor of Egypt, saying his famous phrase: "Since when did you enslave people when their mothers gave birth to them free?" The importance of this research lies in shedding light on the human and legal values guaranteed by the

تبرز الوثيقة القيم الإسلامية التي تقوم على التسامح، وحفظ الحقوق، وتطبيق العدل بين الناس، انسجاماً مع قول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَايَ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾¹. ويتجلى التطبيق العملي لهذا العدل في موقف عمر بن الخطاب عندما اشتكى له الرجل القبطي من اعتداء ابن عمرو بن العاص، فأمر الخليفة بإنصافه، وأعاد إليه حقه، بل وبخ والي مصر قائلاً عبارته الشهيرة: " متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً؟".

تتجلى أهمية البحث في تسليط الضوء على القيم الإنسانية والحقوقية التي كفلتها العهدة العمرية، باعتبارها مرجعاً تاريخياً في إدارة التنوع الديني والثقافي، ونموذجاً يُحتذى به في تحقيق العدالة والتعايش السلمي.

Research Summary

This research examines the Umareyya Covenant, concluded by Caliph Umar ibn al-Khattab (may God be pleased with him) with the people of Jerusalem upon its conquest in 15 AH/636 AD. It is considered a unique model of justice in the treatment

2- سورة النحل، آية: 90

1- سورة النحل: 90

الوقت الذي كان فيه المسلمون في موقع القوة والهيمنة؟

أهمية البحث:

وتتجلى الأهمية التاريخية للعهد العمرية في كونها تعد ثاني الوثائق التي وضعت قاعدة لتعايش المسلمين مع غيرهم من الأديان في الدولة الإسلامية، بعد صحيفة المدينة التي أبرمها الرسول الكريم (ص) مع مختلف فئات المجتمع داخل المدينة المنورة، والتي وضعت أسساً قانونية لحقوق وواجبات أهل الذمة. كذلك جاءت العهد العمرية لتُعبّر عن استمرارية السياسة الإسلامية في التسامح الديني والعدالة الاجتماعية. على الرغم من أنها وثيقة تاريخية ترتبط بزمن معين، إلا أن المبادئ التي تضمنتها ما زالت تعتبر مراجع هامة لفهم العلاقات بين المسلمين وغير المسلمين في العالم الإسلامي.

أما أهمية البحث فتبرز من خلال تسليط الضوء على القيم الإنسانية والحقوقية التي تضمنتها العهد العمرية، والتي تعد مرجعاً تاريخياً في كيفية إدارة التنوع الديني والثقافي.

أهداف البحث:

1. تحليل مضمون العهد العمرية واستخلاص القيم التي رسّختها.

Umareyya Covenant, as it serves as a historical reference for managing religious and cultural diversity and a model to be emulated for achieving justice and peaceful coexistence.

المقدمة:

يتناول هذا البحث وثيقة العهد العمرية التي أبرمها الخليفة عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - مع أهل إيلياء (القدس) عقب فتحها في سنة 15 هـ / 636 م، ويُعدُّ هذا الاتفاق نموذجاً فريداً في تطبيق العدل تجاه غير المسلمين. تعكس الوثيقة المبادئ الإسلامية في التسامح وحفظ الحقوق، وضمان العيش المشترك بسلام.

إشكالية البحث:

تبرز إشكالية هذا البحث في فهم كيفية تجسيد العهد العمرية، التي أبرمها الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) مع أهل القدس، لنموذج العدل في التعامل مع الآخر، خاصة من غير المسلمين. فبينما يعد تاريخ الإسلام حافلاً بمواقف العدل والمساواة، يطرح السؤال حول مدى تطبيق هذه المبادئ في سياق الحكم الإسلامي على غير المسلمين في فترات الغزو والفتح. وكيف استطاع الخليفة عمر بن الخطاب من خلال هذه الوثيقة أن يضمن حقوق أهل الذمة ويحفظ كرامتهم، في

2. إبراز دور العهدة في تحقيق العدالة والتسامح الديني.

○ الالتزامات المتبادلة بين المسلمين وأهل القدس.

4. العهدة العمرية كنموذج للعدل والتسامح

○ حفظ حقوق المسيحيين وصيانة كنائسهم.

○ مبدأ عدم الإكراه في الدين.

1. السياق التاريخي للعهدة العمرية:

بعد فتح المسلمون لبلاد الشام في السنة 15 هـ، إثر معركة اليرموك، وتمكنهم من السيطرة على العديد من المدن مثل حمص، قنسرين، غزة، اللاذقية، حلب، حيفا، ويافا، توجه القائدان عمرو بن العاص وأبو عبيدة بن الجراح نحو فلسطين. قبل بدء الهجوم على القدس (إيلياء)، خاضوا معركة أجنادين ضد الروم وحققوا نصراً كبيراً، مما اضطر العديد من الروم إلى الهروب إلى القدس.

وصل المسلمون إلى القدس في فصل الشتاء، بعد حصار طويل دام لأربعة أشهر. وعندما شعر أهل المدينة بعدم قدرتهم على تحمل الحصار، عرضوا على البطريرك التفاوض مع المسلمين. طلبوا أن يتسلم الخليفة عمر بن الخطاب المدينة بنفسه. فأرسل أبو عبيدة بن الجراح

يأتي العهد في اللغة بعدة معانٍ، منها: الميثاق، والوصية، واليمين، والوفاء، والأمان، والذمة، والشرط، والحفاظ، ورعاية الحرمة، والزمان. وفي الاصطلاح، يعني العهد حفظ الشيء ومراعاته من حالة إلى حالة، ثم يُستخدم للإشارة إلى الموثق الذي يتعين الالتزام به.

وقد وردت العديد من الروايات عن نص العهدة، بعضها ورد بشكل مختصر، وبعضها الآخر جاء مفصلاً، ولكن جميعها مأخوذة من رواية الطبري التي نعتمد عليها في دراستنا هذه.

محتوى البحث

1. مقدمة تحتوي على اشكالية البحث والأهمية والأهداف

2. السياق التاريخي للعهدة العمرية

○ فتح بيت المقدس وأهميته التاريخية.
○ الظروف التي سبقت توقيع العهدة.

3. نص العهدة العمرية وتحليلها

○ أهم بنود الوثيقة ومضامينها.
○ ضمانات الحماية والأمان لغير

وسائر ملتها.. أنه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم، ولا ينقص منها ولا من حيزها ولا من صليبهم ولا من شيء من أموالهم، ولا يُكرهون على دينهم، ولا يضارّ أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود.

وعلى أهل إيلياء أن يُعطوا الجزية كما يُعطي أهل المدائن. وعليهم أن يُخرجوا منها الروم واللصوص. فمن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله حتى يبلغوا أمنهم. ومن أقام منهم فهو آمن، وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية. ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم ويخلي بيعهم وصلبهم، فإنهم آمنون على أنفسهم وعلى بيعهم وصلبهم حتى يبلغوا أمنهم. فمن شاء منهم قعد وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية. ومن شاء سار مع الروم. ومن شاء رجع إلى أهله، فإنه لا يؤخذ منهم شيء حتى يحصد حصادهم.

وعلى ما في هذا الكتاب عهد الله وذمة رسوله وذمة الخلفاء وذمة المؤمنين، إذا أعطوا الذي عليهم من الجزية.

كتب وحضر سنة خمس عشرة هجرية.

شهد على ذلك: خالد بن الوليد وعبد

الرحمن بن عوف وعمرو بن العاص

ومعاوية بن أبي سفيان.¹

1- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (-224/310هـ): تاريخ الرسل والملوك، طبعة طهران.

إلى أمير المؤمنين عمر بما تم الاتفاق عليه، فوافق عمر على ذلك وسافر إلى بيت المقدس حيث استقبله البطريك صفرونيوس وكبار الأساقفة. تم الاتفاق على شروط التسليم، ووقع الخليفة عمر بن الخطاب العهدة العمرية، التي تُمثل علامة فارقة في تسامح المسلمين التاريخي.

الأهمية الدينية لبيت المقدس عند المسلمين:

تتمثل أهمية القدس لدى المسلمين في كونها أولى القبلتين، ولقد أسري بالنبي محمد صلى الله عليه وسلم منها، وصعد منها إلى السماء في حادثة المعراج. ولذلك، كانت القدس مركزاً روحياً هاماً.

خلال العهدة العمرية، أظهر الخليفة عمر بن الخطاب احتراماً بالغاً للنصارى والمقدسات المسيحية في القدس، حيث تم تأكيد حماية الكنائس والممتلكات. كان الخليفة عمر بن الخطاب هو نفسه من وقع العهدة، مما يدل على الأهمية الكبرى التي توليها الأمة الإسلامية للمسجد الأقصى ومدينة القدس بشكل عام.

نص العهدة العمرية:

“بسم الله الرحمن الرحيم، هذا ما أعطى عبد الله، عمر، أمير المؤمنين، أهل إيلياء من الأمان. أعطاهم أماناً لأنفسهم وأموالهم وكنائسهم وصلبانهم وسقيمتها وبريئتها

محتوى العهدة العمرية

تُظهر العهدة العمرية مجموعة من الحقوق والواجبات التي تضمنها للمسيحيين، ومن أبرزها:

1. حماية الأرواح والممتلكات: نصت

العهدة على أن المسلمين يجب أن يحترموا أرواح غير المسلمين وأموالهم. وهذا يتفق مع ما جاء في السنة النبوية من تحريم قتل المعاهدين أو الاعتداء عليهم.

حماية أماكن العبادة: تم تضمين الأمان للكنائس والصلبان في العهدة¹، مما يعكس احترام الدولة الإسلامية لحرية العبادة للأديان الأخرى.

2. حرية الدين: العهدة العمرية تضمن

الحرية الدينية لأهل الكتاب (اليهود والنصارى) في ممارسة شعائهم دون تدخل من السلطة الإسلامية، وهو ما يختلف عن السياسات التي كانت تُتبع في بعض الدول المجاورة في ذلك الوقت².

1- يعد الصليب عند النصارى رمزاً للإيمان ويفتخرون به، رغم أن صاحبه لحق به الأذى، وهم يقدسونه ويعدون من حمله علامة على أنه من أتباع السيد المسيح.

2- زانا محمد أمين سعيد ومزية مصطفى، تسامح الاسلام في العهدة العمرية: دراسة تحليلية، بحث منشور في مجلة التجديد مجلد 21 العدد 41، الجامعة الاسلامية العالمية / ماليزيا، ص: 89

3. الجزية: اشترطت العهدة على أهل

الذمة دفع الجزية كواجب تجاه الدولة الإسلامية مقابل حمايتهم. الجزية كانت تمثل مساهمة مالية من أهل الذمة مقابل خدمات الدفاع والحماية.

4. العدالة في المعاملة: كما نصت

العهدة على أن أهل الذمة يعاملون بعدالة، ولا يمكن أن يتعرضوا للتمييز أو الظلم في الدولة الإسلامية. وذكر ذلك في عدة روايات تاريخية، منها ما قاله الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه: «ذمة الله وذمة رسوله في عنق خليفته»

5. العدوان الداخلي والخارجي: العهدة

العمرية تضمنت كذلك حماية أهل الذمة من العدوان الداخلي والخارجي، حيث كان الخليفة عمر بن الخطاب يوصي بضرورة الوفاء بالعهد وحماية حقوقهم.

العهدة العمرية في السيرة النبوية

تُعد العهدة العمرية امتداداً لمبادئ السيرة النبوية التي سبق أن وضعتها الدولة الإسلامية في المدينة المنورة. ففي عهد النبي صلى الله عليه وسلم، تم إبرام العديد من الاتفاقات مع اليهود والنصارى تتضمن احترام حقوقهم في ممارسة دينهم، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يؤكد على

أَلْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلُوتُوا أَوْ تَعْزِفُوا فَإِنَّ
اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا¹، تؤكد على
أن العدل هو الأساس في التعامل بين
جميع الناس، بغض النظر عن ديانتهم أو
مكانتهم. الله سبحانه وتعالى يأمر المؤمنين
بالقيام بالقسط والعدل، ولا يجوز لهم التحيز
أو اتباع الهوى في الحكم. هذه الآية تشكل
مبدأً أساسياً في التعامل مع الآخرين. وهي
أصل من أصول الإسلام، في القرآن الكريم
التي تحدد أساسيات التعامل بين المسلمين
بعضهم البعض، وبين المسلمين والآخر
سواء كان الآخر من أهل الكتاب النصارى
واليهود أو من غير أهل الكتاب كالمشركين
وغيرهم.

وبالتالي فإن حرية العقيدة والعبادة وإبداء
الرأي محفوظة لغير المسلمين الساكنين في
ظل الدولة الإسلامية، والاعتراف بذلك مبدأ
مقرر في الإسلام، ويعد ذلك مظهرًا من
مظاهر التسامح الإسلامي، وقد تضمنت
العهد العمرية ما يكفل للنصارى الساكنين
في القدس هذه الحقوق:

حرية العقيدة فقد ورد فيها: «ولا يكرهون
على دينهم»، وقد اعتمد الخليفة في كتابة
هذا البند وإقرار هذا الحق على ما قد سبق
وعامل به النبي نصارى نجران المعاملة

عدم الاعتداء عليهم وحمايتهم. وقد ورث
الخليفة عمر بن الخطاب هذه المبادئ
وأضاف إليها بعداً تنظيمياً من خلال
العهد العمرية.

النقد والتفسير

العهد العمرية قد تكون موضوعاً للنقد
والتفسير في السياقات المختلفة. بعض
المفكرين يعتقدون أن الوثيقة تؤكد على
السياسة السلمية التي كانت تتبعها الدولة
الإسلامية تجاه غير المسلمين في وقت
الفتوحات، بينما يرى آخرون أن تطبيق
الشروط كان يتفاوت في فترات لاحقة
من التاريخ الإسلامي. كما أن البعض
يلفت الانتباه إلى أن النصوص التاريخية
الخاصة بالعهد غير موحدة وقد تختلف
بعض التفاصيل حسب الروايات.

وقد تميزت العهد بحماية الأرواح
والأموال وحرية الدين، ما جعلها نموذجاً
للتسامح والعدالة. رغم مرور قرون على
العهد، فإن قيمها ومبادئها تظل محط
اهتمام ودراسة لفهم كيفية تعامل الدولة
الإسلامية مع غير المسلمين في فترات
التاريخ المختلفة.

إن الآية الكريمة التي تقول: لِيَا أَيُّهَا الَّذِينَ
آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ
عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ
غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا

1- سورة النساء: آية: 135

المالكي إذ يرى جواز إحداث الكنائس فيما فتحت عنوة إذا أذن الإمام، وثالثها البلاد التي فتحت صلحاً، فإن كان الصلح على أن تكون الأرض لهم مقابل الخراج للدولة الإسلامية يجوز لهم إحداث الكنائس، وإن علامة على أنه من أتباع السيد المسيح.

إن الآية الكريمة التي تقول: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلُوتُوا أَوْ تَعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا} (النساء: 135)، تؤكد على أن العدل هو الأساس في التعامل بين جميع الناس، بغض النظر عن ديانته أو مكانته. الله سبحانه وتعالى يأمر المؤمنين بالقيام بالقسط والعدل، ولا يجوز لهم التحيز أو اتباع الهوى في الحكم. هذه الآية تشكل مبدأ أساسياً في التعامل مع الآخرين، بما فيهم أهل الكتاب (اليهود والنصارى) وكذلك غيرهم.³

أما حرية العقيدة والعبادة، فهي مضمونة في الشريعة الإسلامية. فكما جاء في القرآن الكريم: {لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ} (البقرة:

نفسها حيث كتب لهم: «ولنجران وحاشيتها جوار الله، وذمة محمد النبي، على أنفسهم وملتهم وأراضيهم وأموالهم وغائبهم وشاهدهم وعشيرتهم وبيعهم، وألا يغيروا ممّا كانوا عليه ولا يغيّر حقّ من حقوقهم ولا ملّتهم، ولا يغيروا أسقفًا من أسقفيته ولا راهبًا من رهبانيته»¹

ولهذا صرح الفقهاء بأن المسلمين مأمورون بأن يتركوا أهل الذمة وما يدينون.² وتلك أما مسألة بناء الكنائس والمعابد، وإقامة الشعائر الدينية بعامّة، فقد فصل الفقهاء القدامى القول في الأمصار والقرى من حيث الإذن بإحداث الكنيسة فيها أو عدمها، أمّا الأمصار والمدن فقسّموها إلى ثلاثة أقسام:

أولها ما أنشأه المسلمون ومصره كالكوكة وبصرة وبغداد، فإنه لا يجوز إحداث الكنائس فيها عند المذاهب الأربعة، **وثانيها** ما فتحه المسلمون من بلاد النصارى عنوة، فلا يجوز إحداث الكنائس فيها، وهذا عند المذاهب الأربعة أيضاً، وقد خالفهم في ذلك ابن القاسم

1- الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1406 هـ / 1986 م)، ج 2، ص 312.

2- زانا محمد أمين سعيد ومزية مصطفى، تسامح الاسلام في العهدة العمرية: دراسة تحليلية، بحث منشور في مجلة التجديد مجلد 21 العدد 41، الجامعة الإسلامية العالمية / ماليزيا، ص: 89

3- الحلقة (14) من فضائية الرسالة برنامج البرنامج، بعنوان العهدة العمرية. ضيف الحلقة: الدكتور عبد الله معروف أستاذ دراسات بيت المقدس في جامعة طيبة في المدينة المنورة، المقدم: د. عمر الجبوسي تاريخ الحلقة: 27/01/2012م

<https://youtu.be/cKoUF0i8Og0>

لليهود بمساكنتهم القدس، وأدخلوه في المعاهدة، حيث ورد فيها: «ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود»، هذا مع أن بعض الباحثين يشكون في صحة هذا البند لمخالفته للواقع، إذ لم يثبت في المصادر التاريخية بأن الخليفة أخرج أحداً من اليهود، ولكن بعد البحث في الزمن الذي كتب فيه العهد، تبين للبحث أن هذا الشرط من شروط النصارى، صحيح، وأنه دليل على صحة العهد ونسبته إلى عمر ويدل على أنه كان لهم الحرية في إبداء رأيهم، مع أن المسلمين كانوا يعيشون مع اليهود في مواطن كثيرة، إلا أنهم قبلوا هذا من النصارى احتراماً لرأيهم، والدليل على أن النصارى هم الذين اشترطوا ذلك في العهد، هو تلك العلاقة السيئة التي كانت بين اليهود والنصارى حينئذٍ، والمؤامرات التي صدرت من اليهود اتجاه النصارى، إذ تعاونوا مع الفرس حينما حاربوا البيزنطيين في الشام، ولا سيما حين وصلوا إلى فلسطين، فانضم إليهم خمسة وعشرون ألف يهودي، ساندوهم في إحراق الكنائس النصرانية، وأعمال القتل والنهب التي تعرض لها النصارى في القدس، وبعد الاستيلاء على القدس أوكل الفرس إدارة المدينة لليهود مكافأة على مساعدتهم، وارتكبوا فيها بمساعدة اليهود مذبة رهينة ضد النصارى قُتل فيها ثلاثة

(256)، وهذا يشير إلى أنه لا يجوز إجبار أي شخص على اعتناق الإسلام أو التخلي عن دينه. في هذا السياق، العهدة العمرية التي أبرمها الخليفة عمر بن الخطاب مع أهل القدس تضمن لهم حقوقهم الدينية، مثل عدم إكراههم على تغيير دينهم أو الاعتداء على أماكن عبادتهم.

فيما يتعلق بالكنائس والمعابد، كانت الشريعة الإسلامية قد نظمت مسألة بناء دور العبادة لغير المسلمين. في بعض البلدان التي فتحت عنوة، كالعراق والشام، كانت الشريعة تفرض قيوداً على بناء الكنائس الجديدة. أما في الأراضي التي فتحت صلحاً، فكان يُسمح لأهل الكتاب ببناء كنائس ومعابد جديدة، بشرط أن يدفعوا الخراج ويعيشوا تحت حماية الدولة الإسلامية.

إلى جانب ذلك، كانت الحقوق السياسية والاجتماعية لأهل الكتاب محفوظة في ظل الدولة الإسلامية، بما في ذلك الحق في إبداء الرأي والمشاركة في الحياة العامة دون التعرض للاضطهاد. وهذا يُظهر التسامح الإسلامي الذي يعترف بحرية العقيدة ويحترم التنوع الديني في المجتمع.

وأما حقهم في إبداء رأيهم فقد كفلتها لهم العهدة العمرية أيضاً، وذلك في البند الذي اشترطه النصارى على عدم السماح

الحقوق الاقتصادية للمسيحيين في الإسلام

حفظ الإسلام للذميين حقوقهم الاقتصادية، مثل حق التملك والعمل، حيث أتاح لهم المشاركة في الأنشطة الاقتصادية داخل المجتمع الإسلامي. العهدة العمرية لم تغفل هذين الحقين الأساسيين. فيما يتعلق بحق التملك، ورد في العهدة: «أعطاهم أمناً لأنفسهم وأموالهم... ولا يَنْتَقص منها، ولا من حيزها، ولا من صليبهم، ولا من شيء من أموالهم... فمن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله...»، مما يدل على أن الذميين، في القدس، لهم الحق في امتلاك الأموال وحمايتها.

كما أشار الحديث إلى أن الذميين لا يجوز أخذ شيء من أموالهم إلا الجزية أو ما تم الاتفاق عليه. فقد روي عن ابن عباس: «أخذ شيء من أموالهم إلا الجزية أو ما صولحوا عليه». وكذلك، فإن الذميين يُسمح لهم بالعمل وكسب الرزق، فقد تم التنبيه في العهدة العمرية إلى أن «من كان بها من أهل الأرض... فإنه لا يؤخذ منهم شيء حتى يحصد حصادهم»، مما يعكس حرص الإسلام على ضمان حقوقهم في العمل والإنتاج.²

وثلاثون ألف شخص، وأسروا أعداداً منهم ونقلوهم إلى المدائن، واستمرت سيطرة اليهود على القدس ثلاث سنوات، اشتغلوا فيها بالانتقام من النصارى، حتى استعادت الروم سيطرتها على القدس مرة أخرى،⁴ وهذه الأحداث قد وقعت قبل اثنتين

وعشرين سنة من وصول الخليفة عمر بن الخطاب إلى القدس وفتحها عام (15 هـ)، والبطريك الذي تفاوض المسلمون معه كان قد عاصر هذه المذبحة، إذ كان في مصر قبل أن يتولى بطريركية القدس، فليس من المستبعد أن يكون البطريك قد اشترط ذلك في المفاوضات خوفاً من أن يتكرر التاريخ بأن يتحالف اليهود هذه المرة مع المسلمين للقضاء عليهم¹.

ومن المحتمل أن عبارة «ألا يساكنهم فيها اليهود» المذكورة في النصين إنما تدل على أن القدس كما هو معلوم تاريخياً كانت خالية من اليهود، ولم يشأ النصارى أن يسكنها اليهود من جديد تحت حكم المسلمين. وليس كما فسرها اليهود سن أن اليهود كانوا يسكنون في القدس، واشترط النصارى على المسلمين إخراجهم منها.

1- محمود، شفيق جاسر أحمد، تاريخ القدس والعلاقة بين المسلمين والمسيحيين فيها منذ الفتح الإسلام حتى الحروب الصليبية، (عمان: دار البشير للنشر والتوزيع، 1984 م)، ص 4.

2- الجُميري، محمد بن عبد المنعم، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: مؤسسة ناصر للثقافة، 1980م) ص 69.

الواجب الثاني على نصارى القدس وفقاً للعهد العمرية هو دفع الجزية، حيث ورد في نص العهد: «وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطي أهل المدائن». وفيما يتعلق بالروم، ذكرت: «ومن أقام منهم فهو آمن، وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية». كما جاء في حق المزارعين: «فمن شاء منهم قعدوا عليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية». بما أن موضوع الجزية غالباً ما يُستخدم من قبل المستشرقين كمدخل للطعن في تسامح الإسلام مع أهل الذمة، يسعى الباحث لتوضيح تعريف الجزية، ودليل مشروعيتها، والشروط التي تجب فيها، والمقدار الذي تُفرض به، والأوقات التي تسقط فيها، والهدف منها، وتسامح الإسلام في التعامل معها.

1. تعريف الجزية:

الجزية، من الناحية اللغوية، تعني الخراج الذي يُأخذ من الأرض، أو ما يُؤخذ من الذمي. والجمع منها هو جَزَى أو جِزْي أو جِزَاء. أما اصطلاحاً، فهي المال المقدر الذي يُأخذ من الذمي، وتعد ضريبة تُفرض على الرؤوس. ويجب على الذمي دفعها للدولة الإسلامية في المواعيد المحددة، طالما توافرت الشروط اللازمة، ولم يكن هناك ما يسقطها.

الذميون في المعاملات الاقتصادية، مثل التجارة والبيع، يُعاملون مثل المسلمين، إلا أن هناك بعض المحظورات عليهم، مثل المعاملات الربوية، وبيع الخمر والخنازير داخل دار الإسلام. لكنهم يُسمح لهم بممارسة هذه الأنشطة في قراهم وأماكنهم الخاصة. كما أن لهم الحق في الاستفادة من المرافق العامة مثل وسائل النقل والمواصلات والكهرباء.

واجبات نصارى القدس وفقاً للعهد العمرية

العهد العمرية وضعت أيضاً بعض الواجبات على نصارى القدس. وأحد أبرز هذه الواجبات هو إخراج الروم واللصوص من القدس، حيث ورد في العهد: «وعليهم أن يخرجوا منها الروم واللصوص»، والمراد هنا بالروم هم البيزنطيون الذين كانوا يشكلون الحامية العسكرية للمدينة قبل الفتح، أما اللصوص فيعني بهم الأفراد الذين يشكلون تهديداً للأمن. كان هذا الواجب على عاتق النصارى لأنهم كانوا المقيمين في المدينة.

أما الواجب الآخر فهو دفع الجزية، حيث ورد في العهد: «وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطي أهل المدائن»¹.

1- أبو عبيد، القاسم بن سلام، كتاب الأموال، تحقيق: خليل محمد هراس (بيروت: دار الفكر، د.ط، د.ت)،

2. دليل مشروعيتها:

يعكس نبلاً وشهامة باحترام الأديان الأخرى.»

تعد الجزية أمراً متعارفاً عليه في كثير من الأنظمة الاجتماعية، حيث يُقرّ النظام حق الأقليات في العيش بأمان، ويُقابل ذلك ضمانات الحماية والعدالة لهم، وهي تتدرج ضمن حقوقهم الأساسية في المجتمعات التي يقيمون فيها.

5. ويتساءل: ماذا كان رد الغرب على ذلك؟ ماذا كان رد المسيحيين الأوروبيين، علماً أن المسيحيين الشرقيين قاتلوا بجانب المسلمين ضد الصليبيين؟ ويجب بيرجرون: «في تاريخ الحروب الصليبية، نجد أن عام 1099 شهد دخول جنود وفرسان أوروبا إلى القدس، حيث سقطت المدينة في مذبحة مروعة لطخت سمعة الحملات الصليبية».

3. يؤكد المؤرخ جوستاف لوبون في كتابه «حضارة العرب» أن الإسلام لم ينتشر باستخدام السيف، بل انتشر بفضل الدعوة فقط، ومن خلال هذه الدعوة اعتنقته الشعوب. ويضيف أن الإسلام لم يقتصر على الدعوة للتسامح الديني، بل جعل التسامح جزءاً من شريعته. تجلت أروع صور التسامح في الإسلام عندما دخل الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) مدينة القدس، حيث قدم كبير أساقفتها له مفاتيح الأماكن المقدسة. وحين حان وقت صلاة الظهر وكان عمر في كنيسة القيامة، طلب من رجل الدين أن يدلّه على مكان للصلاة، لكنه رفض أن يصلي داخل الكنيسة قائلاً: «لو فعلت ذلك، لطالب المسلمون بها»، فصلى في الشارع.

6. ويبرز تسامح الإسلام مجدداً عندما حرر صلاح الدين الأيوبي بيت المقدس، حيث أظهر إنسانية ورحمة في معاملة أهل المدينة، واحترم أماكن العبادة المسيحية. أما بالنسبة للجنود الصليبيين من اليتامى والشيوخ والأرامل، فلم يطلب منهم فدية للإفراج عنهم، بل قدم لهم مساعدات مالية. إذا كانت الصورة الأولى مفعمة بالقسوة والوحشية، فإن الصورة الثانية تجسد الرحمة والإنسانية، ويظهر الفرق الشاسع بين همجية الغرب وعطشه للدماء، وبين سماحة الإسلام ورحمته في الجهاد.

4. ويعلق المؤرخ الفرنسي بيرجرون على هذا الموقف قائلاً: «إن هذا العمل

الخاتمة

تُعد العهدة العمرية شهادة تاريخية على التسامح والعدل في الإسلام، حيث قدمت نموذجاً فريداً لضمان حقوق غير المسلمين في ظل الحكم الإسلامي، وهو ما يجعلها مرجعاً هاماً في تعزيز مفاهيم السلام والتعايش في المجتمعات المتعددة الأديان.

هذا التطبيق العملي للعدل والتسامح يُعد نموذجاً قديماً في تاريخ الإسلام. حيث أكدت على حماية الحريات الشخصية والدينية، وعدم المساس بالملكات والكنايس.

النتائج والتوصيات

أكدت العهدة العمرية على عدل الإسلام واحترامه للتعددية الدينية.

تمثل نموذجاً يُحتذى به في إدارة العلاقات بين الأديان والثقافات.

يمكن الاستفادة منها في تطوير مفاهيم المواطنة والتعايش السلمي في العصر الحديث.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1. أبو عبيد، القاسم بن سلام، كتاب الأموال، تحقيق: خليل محمد هراس (بيروت: دار الفكر، د.ط، د.ت)، ص 197

2. الحلقة (14) من فضائية الرسالة برنامج البرنامج، بعنوان العهدة العمرية. ضيف الحلقة: الدكتور عبد الله معروف أستاذ

دراسات بيت المقدس في جامعة طيبة في المدينة المنورة، المقدم: د. عمر الجبوسي تاريخ الحلقة: 27/01/2012م
<https://youtu.be/cKoUF0i8Og0>

3. الحميري، محمد بن عبد المنعم، الروض المعمار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: مؤسسة ناصر للثقافة، 1980م) ص 69.

4. د. عبد العزيز الدوري: (فكرة القدس في الإسلام) بحث أعده للمؤتمر التاريخي لبلاد الشام (فلسطين) المنعقد بالجامعة الأردنية سنة 1980م.

5. زانا محمد أمين سعيد ومزية مصطفى، تسامح الاسلام في العهدة العمرية: دراسة تحليلية، بحث منشور في مجلة التجديد مجلد 21 العدد 41، الجامعة الاسلامية العالمية / ماليزيا، ص: 89

6. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (-224/310هـ): تاريخ الرسل والملوك، طبعة طهران.

7. الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1406 . هـ/ 1986 م)، ج 2، ص 312 .

8. محمود، شفيق جاسر أحمد، تاريخ القدس والعلاقة بين المسلمين والمسيحيين فيها منذ الفتح الإسلام حتى الحروب الصليبية، (عمان: دار البشير للنشر والتوزيع، 1984 م)، ص 4.

2- الشعوبية وأثرها في ظهور الفرق والحركات الانفصالية في العالم الإسلامي في العصر العباسي

(132-656 هـ / 750-1258 م)

Shu'ūbiyya and Its Impact on the Emergence of Sectarian and Separatist Movements in the Islamic World during the Abbasid Era

(132-656 AH / 750-1258 CE)



بقلم: م.م زينة عبد الكاظم داوي التميمي

جامعة بغداد / مكتب رئيس الجامعة / وحدة متحف جامعة بغداد

Email: zinah.a@uobaghdad.edu.iq

By: Assistant Lecturer Zeina Abdul-Kadhim Dawy Al-Tamimi

University of Baghdad / Office of the University President / University of Baghdad Museum Unit

الملخص باللغة العربية :

تناولت هذه الدراسة الحركة الشعوبية، محللة إياها كظاهرة فكرية وسياسية ودينية، لا مجرد نزاع بسيط. يهدف البحث إلى إثبات أن الشعوبية كانت حركة معادية للعرب

in its revelation of the dangerous dimensions of this movement and how it adopted multiple forms to serve its hostile objectives.

Keywords: Teams, Movements, separatism, Populism

المقدمة:

تُعدّ الشعوبية من الحركات العنصرية القديمة، فعلى الرغم من أنها نشأت كردة فعل- كما يُدعى- للتعصب للعنصر العربي على حساب الأعاجم، إلا أن العنصرية قد ظهرت في تلك الحركة نفسها، ونتج عن تلك العنصرية ظهور فرق وحركات انفصالية عن الخلافة العباسية، فالشعوبية إذاً ما هي إلا ردة فكرية، ونعرة عصبية، وهو ما يحاول هذا البحث تسليط الضوء عليه، من خلال التعرض لنشأة الشعوبية، ودوافعها، ومن ثمّ كيف أثرت هذه الحركة في تكوين فرق ذات أيديولوجيات مختلفة، وتوجهات سياسية مختلفة أدت إلى حركات انفصالية.

**المبحث الأول: الحركة الشعوبية»
نشأتها وتطورها»**

أولاً: الشعوبية لغةً واصطلاحاً:

1. الشعوبية لغة:

الشعوبية من الشَّعْب: أي القبيلة العظيمة، والشعب هو أبو القبائل الذين ينتسبون

والإسلام، استهدفت تشويه تاريخهم وتقويض سلطتهم لصالح نفوذ الأعاجم، وخاصة الفرس. وقد توصل البحث إلى أن الشعوبية كانت المحرك الأساسي وراء نشأة الحركات الانفصالية والفرق الدينية التي سعت لإضعاف الخلافة العباسية. تبرز أهمية الدراسة في كشفها عن الأبعاد الخطيرة لهذه الحركة، وكيف أنها اتخذت أشكالاً متعددة لخدمة أهدافها العدائية.

الكلمات المفتاحية: الشعوبية، فرق، حركات، انفصالية

Abstract:

This study examines the Shu'ubiyyah movement, analyzing it as a deep-seated intellectual, political, and religious phenomenon rather than a simple conflict. The research aims to demonstrate that Shu'ubiyyah was an anti-Arab and anti-Islamic movement that sought to distort their history and undermine their authority in favor of non-Arab influence, particularly that of the Persians. The study concludes that Shu'ubiyyah was a primary catalyst for the emergence of separatist movements and religious sects that aimed to weaken the Abbasid Caliphate. The significance of this research lies

إليه، أي يجمعهم ويضمهم، والشعب هو ما تشعب من قبائل العرب والعجم، والجمع شعوب، وهو أيضاً القبيلة العظيمة، وجاء في المصباح المنير: الشعب هو ما انقسمت فيه قبائل العرب، والجمع شعوب، ويقال: «الشعب الحي العظيم»، والشعبوية: فرقة تفضل العجم على العرب ونسب إلى الجمع، لأنه صار علماً كالأنصار، وفي المعجم الوجيز: هم الجماعة من الناس تخضع لنظام اجتماعي واحد، والجمع: شعوب، وقد جاء في القموس المحيط: محتقر أمر العرب، فهي نزعة تذهب إلى حط شأن العرب أو نقدهم، وأن العرب أحقر من غيرهم من الأمم¹.

2. الشعبوية اصطلاحاً:

أما في ما خص الشعبوية من الناحية الاصطلاحية، فيقول أحد الباحثين: «إن مفهوم الشعبوية مفهوم شديد التعقيد، وإن الحركات السرية التي تتظاهر بالإسلام وتعمل على هدم السلطان العربي

كما بينا أن لفظ الشعبوية مأخوذ من الشعوب، وهو جمع شعب، فهو من قول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾⁴، يذكر ابن قتيبة أن رجلاً اعجباً قد ذهب في تفسير هذه الآية على أن المقصود من الشعوب هم العجم، والقبائل هم العرب، حيث قدم الله ذكر الشعوب على ذكر العرب وهذا فضل للشعوب على العرب⁵.

ولكن يمكننا القول بأن الشعبوية إنما هي حركة عنصرية فكرية مناهضة للعرب،

1- الجاحظ، عمرو بن بحر «ت: 255هـ»، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي- مصر، د.ط، 1975م، ج3، ص14؛ ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر-بيروت، ط1، د.ت، ج4، ص2270؛ أبو بكر الرازي، زين الدين «ت: 666هـ»، مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ، المكتبة العصرية- صيدا- بيروت، ط5، 1999م، ص338؛ المقرئ الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح: عبد العظيم الشناوي، ط2، دار المعارف، ص313، 314.

2- عبد العزيز الدوري، الجذور التاريخية للشعبوية، دار الطليعة للطباعة والنشر- بيروت، د.ط، 1962م، ص12.

3- كرد علي، الإسلام والحضارة العربية، دار الكتب المصرية- القاهرة، د.ط، 1936م، ج1، ص35، 36.

4- سورة الحجرات، الآية رقم 13.

5- أحمد أمين، ضحى الإسلام، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1997م، ص56.

ومن العرض السابق حول مفهوم الشعوبية، يتضح لنا أنه مفهوم الشعوبية يدور بين نزعتين النزعة الأولى المناداة بالتسوية بينهم وبين العرب، والنزعة الثانية هي أنهم أفضل من العرب، ولكن في حقيقة الأمر أن الذي ساد تاريخياً هو المعنى الثاني، النزعة الثانية، إذ أن الشعوبية كانت حركة اجتماعية و فكرية، قامت بها جماعة غير عربية، غايتها ضرب الكيان العربي من خلال إرثه الحضاري وثقافته، وذلك من خلال الحط من شأن العرب، ومهاجمة التراث الإسلامي العربي، مقابل الاعتزاز بالإرث الحضاري العجمي⁶.

ثانياً: بداية ظهور الشعوبية وانتشارها:

لا تنشأ الفرق، والحركات على مختلف أنواعها، ولا الجماعات، والأفكار بصورة مفاجئة، دون إرهابات ومقدمات وأرضية خصبة تنمو من خلالها، وهذا ما كان مع الشعوبية، ولكن يمكننا أن نبدأ من آخر العصر الأموي.

1. بداية الشعوبية في العصر الأموي:

كانت تُسمى الحركة الشعوبية في العصر الأموي بالتسوية» أو أهل التسوية، وهي نزعة بدأت نتاج تقصيل الجنس العربي على غيره من الأعاجم، وإعطاءهم جميع

6- فاروق عمر فوزي، نشأة الحركة الدينية السياسية في الإسلام، الأهلية للنشر والتوزيع، ط1، 1999م، ص217.

فهي حرب اشتبكت فيها الأقاليم والألسنة اشتباكاً لم يكن بالأثر القليل عن اشتباك الألسنة الرماح¹، فالشعوبية هي نزعة أكثر من كونها عقيدة، فهي أشبه بالديمقراطية والأرستقراطية².

وقد عرف الجاحظ الشعوبية بأنها نحلة أو فرقة حيث يقول: «اعلم أنك لم تلا قوماً قط أشقى من هؤلاء الشعوبية، ولا أعدى على دينه، ولا أشد استهلاكاً لعرضه، ولا أطول نصباً، ولا أقل غنماً من أهل هذه النحلة»³.

وقد ورد في كلام الجاحظ ما يدل على أن لفظ الشعوبية يُطلق على الموالي⁴ الذين يطلبون التسوية بينهم وبين العرب، وعلى الذين يتعصبون للعجمة أيضاً، حيث يقول في معرض حديثه عن الشعوبية من خلال باب «كتاب العصا»: «ونبدأ على اسم الله بذكر الشعوبية ومن يتحلى باسم التسوية»⁵.

1- حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، دار الجيل- بيروت، ط14، 1996م، ج1، ص279.

2- أحمد أمين، مرجع مذكور، ص76.

3- الجاحظ، مصدر مذكور، ج3، ص29، 30.

4- الموالي: هم الخدم والحلفاء في لغة العرب، تم استخدام هذا المصطلح بكثرة في زمن الخلافة الأموية للإشارة إلى المسلمين من غير العرب كالفرس والأفارقة والأتراك والأكرد. الطبري، محمد بن جرير: ت: 310هـ، تاريخ الرسل والملوك والمشهور بتاريخ الطبري، دار التراث- بيروت، ط2، 1387هـ، ج8، ص35.

5- الجاحظ، مصدر مذكور، ج3، ص5.

الملك» (ت: 125هـ / 743م)³ شعراً
يتغنى فيه بأمجاد الفرس حيث قال:

(رب خال متوج لي وعم ... ماجد
المجندى كريم النصاب)

(إنما سمي الفوارس بالفر ... س مضاهاة
رفعة الأنساب)

(فاتركي الفخر يا أمام علينا ... واتركي
الجور وانصفي بالصواب)

(إذ نربي نباتنا وتدسو ... ن سفاها نباتكم
في التراب)

فأمر هشام بن عبد الملك أن يقبض
على إسماعيل ويغطّ به في بركة من الماء
حتى كاد أن يموت اختناقاً، ثم تم نفيه
إلى بلاد الحجاز، وبهذا قضى على هذه
النزعة التي بدأت ظهورها، فتحوّلت من
حركة ظاهرية إلى حركة سرية⁴.

3- هشام بن عبد الملك بن مروان: من ملوك الدولة
الأموية في الشام. ولد في دمشق، وبويع فيها بعد
وفاة أخيه يزيد، وكان حسن السياسة، يقظاً في أمره،
يباشر الأعمال بنفسه. الطبري، مصدر مذكور، ج8،
ص283؛ ابن الأثير، أبو الحسن علي عز الدين»
ت: 630هـ»، الكامل في التاريخ، تح: عمر بن عبد
السلام تدمري، دار الكتاب العربي- بيروت، ط1،
1997م، ج5، ص96.

4- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، ت:
711هـ»، مختصر تاريخ دمشق، تح: روحية النحاس،
آخرون، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق
- سوريا، ط1، 1984م، ج4، ص376؛ الصفدي،
صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد= الله، ت:
764هـ»، الوافي بالوفيات، تح: أحمد الأرناؤوط وتركي
مصطفى، دار إحياء التراث - بيروت، 2000م، ج9،
ص144.

الحقوق والمميزات، ولكن في حقيقة الأمر،
كان العامل الرئيس، هو حصر أمر
الخلافة الإسلامية في العرب، وليس في
العرب فقط، بل في جنس عربي بعينه،
وهو القرشيون، استناداً لنصٍ حديثي
يقول: الخلافة في قریش»¹؛ ولذا ظهرت
الخوارج كما سنوضح في المبحث الثاني،
حيث نادى الخوارج بضرورة المساواة بين
العرب والعجم في قضية الخلافة، وذهبت
الخوارج إلى الأجازة بالأمامة لغير العربي،
ولكن هذه النظرة بدأت تُصبغ بالتعصب
للقوميات القديمة عند بعض الأعاجم،
فبدأوا في النظر إلى العجم أنهم أفضل من
العرب؛ حتى أن أحد الشعراء وهو «إسماعيل
بن يسار» (ت: 130هـ / 748م)² قد انشد
في حضرة الخليفة الأموي «هشام بن عبد

1- أحمد بن حنبل أبو عبدالله الشيباني، مسند الإمام
أحمد، مؤسسة قرطبة- القاهرة، دط، دت، حديث
رقم 17690، ج4، ص185، حكم شعيب الأرناؤوط
بضعف الحديث.

2- إسماعيل بن يسار النسائي: شاعر، أصله
من سبي فارس، اشتهر بشعوبيته وشدة تعصبه
للعجم، يفخر بهم في شعره على العرب. أبي
الفرج الأصفهاني، الأغاني، تح: سمير جابر،
دار الفكر - بيروت، ط2، ج4، ص118؛ خير
الدين الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين -
بيروت، ط15، 2002م، ج1، ص329.

809م³ لسياسة البرامكة⁴ فتخلص منهم، وكانت تلك صدمة وسداً أمام مطامع الفرس في ذلك الوقت⁵.

ولكن يمكن اعتبار فترة النفوذ الحقيقي للشعوبية ونجاحها في تحرير الحركات الانفصالية عن الخلافة العباسية كان في عهد الخليفة العباسي المأمون(ت: 218هـ/ 833م)⁶ والذي كان يرجع في نسبه إلى أصول فارسية، والذي قام بنقل عاصمة الخلافة إلى مرو⁷ وذلك بإشارة من الفضل بن سهل (ت: 202هـ/

2. ظهور الشعوبية في العصر العباسي:

شهد العصر العباسي نفوذا للعجم واسعاً كبيراً، خاصة للعنصر الفارسي، ومن ثم فقد قامت الدولة العباسية على جهد نصرتهم وصنيعهم لهم، حتى أن أبا جعفر المنصور قال: «يا أهل خراسان، أنتم شيعتنا، وأنصارنا، وأهل دعوتنا»¹، وقال الجاحظ: «دولة بني العباس أعجمية خراسانية، ودولة بني مروان عربية أعرابية»².

ولقد شغل الكثير من الموالي وظائف كبيرة في الدولة العباسية، وصلت درجة تلك الوظائف إلى وزراء وكتاب، ورجالات في الجيش، فظهرت الثنائية السياسية بين الخليفة العربي والوزير الفارسي، والتي سببت بعد ذلك الحركات الانفصالية عن الخلافة العباسية، حين قويت شوكت الفرس، وتأصلت لديهم النزعة الشعوبية، وعلى سبيل ذلك النفوذ المتزايد، وخطر الشعوبية المحدث، حين انتبه الخليفة العباسي هارون الرشيد(ت: 193هـ/

3- هارون (الرشيد) ابن محمد (المهدي) ابن المنصور العباسي، أبو جعفر: خامس خلفاء الدولة العباسية في العراق، وأشهرهم

4- البرامكة: وهم ينتسبون إلى جدهم الأكبر برمك، الذي كان سادساً في أحد معابد المجوس ويسمى معبد النوبهار، وهو أحد أشهر المعابد في مدينة بلخ في آسيا الوسطى، فهي أسرة يعود أصلها إلى مدينة بلخ، كانوا في الأصل مجوساً ثم دخلوا الإسلام. محمد، المعروف بدياب الإلتيدي، نوادر الخلفاء المشهور بـ «إعلام الناس بما وقع للبرامكة مع بني العباس»، تح: محمد أحمد عبد العزيز سالم، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 2003م، ج1، ص167.

5- عبد العزيز الدوري، مرجع مذكور، ص37، 40.

6- عبد الله بن هارون الرشيد بن محمد المهدي بن أبي جعفر المنصور، أبو العباس: أمه تسمى من أجداد أهل فارس، وهي أم ولد، وهو سابع الخلفاء العباسيين، وأكثرهم اطلاعاً وعلماً، وفي عهده ظهرت فترة خلق القرآن. الكتبي، محمد شاکر، فوات الوفيات، دار صادر - بيروت، تح: إحسان عباس، ط1، 1973م، ج4، ص142.

7- مرو الشاهجان: هذه مرو العظمى أشهر مدن خراسان وقصبتها. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله(ت: 626هـ)، معجم البلدان، دار صادر - بيروت، ط2، 1995م، ج5، ص112.

1- الطبري، مصدر مذكور، ج8، ص92؛ «سبط ابن الجوزي»، شمس الدين أبو المظفر يوسف بن قزّوغي(ت: 654هـ)، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، دار الرسالة العالمية، دمشق - سوريا، ط1، 2013م، ج12، ص126.

2- الجاحظ، مصدر مذكور، ج3، ص237.

818م)¹، مما أثار القلق لدى العرب؛ إذ أن هذا النقل للعاصمة معناه نقل السيادة للجنس الفارسي، مما أدى إلى اشتعال ثورة في العراق والجزيرة العربية، مما اضطر المأمون إلى أن يعود بالخلافة إلى بغداد مرة أخرى².

هذه الأحداث وغيرها، تدل هلى بدء ظهور الشعوبية، واستفحال أمرها من خلال ازدياد نفوذ الجنس الفارسي في الجهاز الإداري والقيادي في الدولة العباسية، ومن ثمّ ظهور الفرق، وتشجيع الحركات الانفصالية.

ثالثاً: أسباب وعوامل نشأت الشعوبية:

هناك عدة أسباب أدت إلى ظهور الشعوبية

1. استأثار العرب بالوظائف المهمة والمكانة العالية دون غيرهم من العجم؛ مما ولد لدى العرب نظرة الاستعلاء على الموالي، والاعتداد بالنسب والحسب، وخاصة بعد ما حققوا النصر على دولتي الفرس والروم في كثير من اللقاءات العسكرية، وتوسع رقعة الدولة الإسلامية، فأخذوا ينظرون إلى الموالي نظرة استعلاء، وخاصة في عصر الأمويين³ وإن كان في حقيقة الأمر لم يكن هذا بالسبب القوي، أو الواضح الجلي، إذ أن معظم العلماء الذين كان من الموالي كانوا في مرتبة المساواة مع غيرهم من العرب، فكان العالم يشرف بعلمه سواء كان من الموالي أم من العرب، ومن سادة التابعين من كانوا من الموالي، وكان محل التقدير والاحترام من الناس جميعاً، ولو ذكرنا من الأعلام ممن كانوا من الموالي لتأكد لنا ذلك المعنى، فمنهم على سبيل المثال لا الحصر: سعيد بن جبير (95هـ / 714م)، الحسن البصري (ت: 110هـ / 728م)، محمد بن سيرين (ت: 110هـ / 729م)، ربيعة

1- الفضل بن سهل: الفضل بن سهل السرخسي، أبو العباس: وزير المأمون وصاحب تدبيره، وصحبه قبل أن يلي الخلافة، فلما وليها جعل له الوزارة وقيادة الجيش معاً، فكان يلقب بذي الرياستين (الحرب والسياسة)، ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين «ت: 681هـ»، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر - بيروت، ط5، 1994م، ج1، ص413.

2- يُنظر للاستزادة: ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر «ت: 774هـ»: البداية والنهاية، تح: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1988م، ج2؛ الياضي، أبو محمد غيف الدين عبد الله «ت: 768هـ»، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1997م، ج2؛ عبد الملك بن حسين بن عبد الملك العصامي المكي «ت: 1111هـ»، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، تح: عادل أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1998م، ج3.

3- حسين عطوان، الزندقة والشعوبية، دار الجيب - بيروت، د.ط، د.ت، ص151.

الأمر الذي فجر لديهم شعوراً كان دفيناً لديهم بسبب الانحياز التام للجنس العربي خلال عصر الأمويين؛ هذا الشعور الذي بدا في الافتخار بحضارتهم القديمة ومجدهم البائد، حتى أصبحوا يتسامون على الجنس العربي، وهذا الذي ظهر جلياً من خلال المؤلفات التي ألّفت في ذلك العصر مثل: «كتب الفرس» لمعمر بن المثنى التيمي (ت: 209هـ/ 824م)²، وكذلك كتاب « فضل العجم على العرب» لسعيد بن حميد البختكان³، وكتاب « مثالب العرب وعيوب الإسلام» ليونس بن محمد بن

الرأي (ت: 136هـ/ 753م) شيخ الإمام مالك بن أنس وغيرهم كثير.

2. إقبال الموالي بدفع الجزية حتى بعد إسلامهم، من الأسباب القوية في نشأت الشعوبية، حيث أن الموالي قد تعرضوا في عصر الأمويين للكثير من الظلم في هذا الشأن، فلم يكن الموالي يُعفون من دفع الجزية حتى بعد إسلامهم، إلا في عصر الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز (ت: 101هـ/ 720م)، وكان الأمويون يفعلون ذلك إرضاءً للنصرة العربية بداخلهم، والتي كانت تدفعهم إلى عدم المساواة بينهم وبين العرب في الجوانب المالية، فيثقلون كاهل الموالي بدفع الجزية حتى بعد إسلامهم¹.

3. في العصر العباسي الأول (132- 232هـ/ 750- 847م) خاصة نولو الوظائف الكبيرة في الدولة، و تعد من أهم العوامل التي ادت إلى تطور الشعوبية وانتشارها؛ فلقد تولى الفرس تقريباً جميع مجالات التفوق، بل وأصبح الخلفاء العباسيون يعترفون لهم بالفضل، حتى أصبح منهم القادة العسكريين، والوزراء، والكتّاب، والسفراء، والعلماء، والأدباء، وهو

2- مهمر بن المثنى: كان مولى العباسيين، وكان من أئمة العلم والأدب واللغة، وكان إباحياً شعوبياً، مبعضاً للعرب، فصنف في مثالب العرب كتباً، وكان مولده في البصرة. يُنظر: الذهبي، شمس الدين «ت: 748هـ»، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، ط2، 1985م، ج9، ص445، 447، الزركلي، مرجع مذكور، ج7، ص272.

3- سعيد بن حميد بن البختكان: ويكنى أبا عثمان وكان فهماً متكلماً فصيحاً وله أصل في الفرس قديم وكان شديد العصبية على العرب وله من الكتب كتاب فضل العجم على العرب وافتخارها كتاب رسائله وله كتب في الكلام ذكرتها في موضعها من الكتاب. ينظر: ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق «ت: 438هـ»، الفهرست، تح: إبراهيم رمضان، دار المعرفة - بيروت - لبنان، ط1، 1983م، ص463.

1- يُنظر للاستزادة: الطبري، مصدر مذكور، ج7، ص54؛ ابن عبد ربه الأندلسي «ت: 328هـ»، العقد الفريد، تح: عبد المجيد الترحيني، دار الكت العلمية - بيروت - لبنان، ط1، 1983م، ص463.

كيسان (ت: 150هـ / 767م)¹.

أصحاب النزعة الشعبية في إزاحة العرب من الصدارة، والملك، وسيطرتهم هم على مقاليد الحكم، وعلى مراكز الصدارة في كل المجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم نجد لأنهم أهل ملك بالأساس كانوا ينظرون إلى العرب أنهم نزعوا منهم الملك، وخاصة حين حصر العرب الخلافة فيهم فقط وفقاً للنص الحديثي سالف الذكر، فرأوا أن الباب مغلق عليهم من هذا الجانب، فاتجهوا وجهة أخرى راحوا من خلالها يصورون العرب على أنهم أمة لا تستحق الرئاسة؛ لأنها همجية صحراوية لا إرادة عندهم ولا سياسة، فكانت بدعتهم الشعبية تلك³.

المبحث الثاني: ظهور الفرق والحركات الانفصالية عن الدولة العباسية

كان للشعبية أثر كبير في نشأة وظهور الفرق المنتسبة للإسلام وغيرها، خاصة وإذا أكدنا على أن زعماء ورؤوس هذه الحركة كانوا من الفرس ممن ينتسبون إلى المجوس، عرفنا كيف نشأت هذه الفرق، ومن أين استمدت مبادئ وأفكارها المشوهة، المخالفة لمبادئ وشرائع الإسلام شكلاً وموضوعاً، وكذلك نؤكد على أن

4. التعصب العباسي للإسلام دون تعصبهم للعربية، بمعنى محاربة العباسيين للزندقة، وإهمالهم لنصرة العجمية التي بدت ظاهرة وواضحة، حتى إن الأمر أصبح في العصر العباسي الأول لصالح العجم على حساب العرب، فكان العرب يجدون من العجم تعنتاً شديداً، فالوزراء من العجم، والدسائس التي تُحاك في القصور لإضعاف شأن العرب كثرت، حتى أنه إذا ثار العرب في الأطراف أو في جزرهم نكل القواد من العجم بهم وخاصة من الفرس، على سبيل الانتقام، وإخراج الحقد الدفين الذي كان مدفوناً طيلة حكم الأمويين².

5. رغبتهم الشديدة في الملك وإزاحة العرب منه، وهذا هو السبب المحوري، والذي يدور عليه البحث، الرغبة الشديدة لدى

1- يونس بن محمد بن كيسان: الملقب بأبي فروة، وكان جده مولى لعثمان بن عفان - رضي الله عنه -، وقد اتهم يونس بالزندقة، وكان من أنصار ممن اتهموا بالزندقة والعداء للإسلام أمثال ابن المقفع وشار بن برد وحمام وعجرد وغيرهم، قد ألف يونس كتابه هذا والذي أبدى فيه بغضه للعرب، بل وللإسلام كذلك، حتى أن ملك الروم قد أهده ما لا كثيراً على ذلك. يُنظر للاستزادة: الجشياري، محمد بن عبدوس، الوزراء والكتاب، تح: مصطفى السقا، وآخرون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، دط، 1938م، ص 130؛ الزركلي، مرجع مذكور، ج 8، ص 263.

2- أحمد أمين، مرجع مذكور، ص 81.

3- يُنظر: حسين عطوان، مرجع مذكور، سميرة مختار الليثي، الزندقة والشعبية وانتصار الإسلام والعروبة عليهما، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، دط، 1968.

إيران وتغلب على بلاد فارس، ولم يكتف بما حققه من سيطرة، فتوجه إلى خراسان وقضى على الدولة الطاهرية ولكي يحصل على تفويض بحكم ما تم الاستيلاء عليه كتب إلى الخليفة العباسي المعتمد، فمنحه التفويض، وبذلك فقد أسس يعقوب بن الليث الدولة الصفارية، على الرغم من أنه قد واجه دولة فارسية مثله، لم يكن ذلك محبة في العرب على حساب العجم، ولكن العكس، فحينما يظهر الضعف على دولة مستقلة، أو حركة انفصالية عن الخلافة العباسية، كانت تظهر حركة أخرى أكثر قوة وفتوة، وتأخذ مكانها حتى لا تعود السيادة للعرب مرة أخرى³.

2. الدولة السامانية (261-389هـ/ 875-999م)⁴

يعود أصل السامانيين إلى الأقوام الفارسية وهم ينتسبون إلى سامان خداه⁵ وهم من

الشعوبيين قد عملوا على نشر فكر حركتهم في أوساط العامة والجهال، وقصدوا التقليل من العرب، والحد من شأنهم، حتى وصل الأمر في بعض الأحيان إلى التقليل من الإسلام نفسه ومن هنا يمكننا أن نذكر أهم الفرق والحركات التي وُلدت من رحم الشعوبية.

1. الدولة الصفارية (289-254هـ/ 868-902م)¹:

وهي إحدى الدول التي قامت بالحركات الانفصالية التي في المشرق الإسلامي في الجزء الجنوبي من أجزاء إيران وبعد يعقوب بن الليث الصفار مؤسساً لها²، وعلى الرغم أن هذه الحركة كانت على حياد الدولة الطاهرية وهي دولة كذلك من خراسان وتطلع يعقوب بن الليث الصفار إلى التوسع في سلطانه، حيث أحكم سيطرته على الأقاليم الجنوبية من

1- الدولة الصفارية في ولاية سجستان، وكانت هذه الولاية تابعة لآل طاهر في خراسان، وكان الوضع السياسي فيها مضطرباً أشد الاضطراب، ولقد كثرت فيها الاضطرابات والثورات ضد الحكم المحلي، ينتسب الصفاريون إلى مؤسس دولتهم يعقوب بن الليث الصفار، الذي ينتمي هو وأخوته الثلاثة عمرو وطاهر وعلي إلى قرنين، وهي قرية بسجستان على مرحلة من عاصمة الولاية زرنج. ابن خلكان، مصدر مذكور، ج6، ص430، ياقوت الحموي، مصدر مذكور، ج4، ص333.

2- يعقوب بن الليث الصفار: أحد الأمراء الدهاء الكبار كان في صغره يعمل الصفر (النحاس) في خراسان ويظهر الزهد فسمي بالصفار تطوع بقتال الشراة وله فتوحات عديدة في بلاد فارس توفي بجنديسابور سنة 26 5هـ. انظر ابن الأثير، مصدر مذكور، ج7، ص60

3- يُنظر: عطية القوسي: تاريخ الدول المستقلة في المشرق عن الخلافة العباسية، مكتبة دار النهضة، 1993م، ص-48 52؛ عصام الدين عبد الرؤوف الفقي: الدول المستقلة في المشرق الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 1999م، ص35، 39، ومحمد سهيل طقوش، مرجع مذكور، ص188، 190.

4- السامرائي، مرجع مذكور، ص191
5- سامان خداه: يعني الملك سامان لأن خداه بالفارسية الملك وفي اللغة الكردية يعني خداه الله وسامان هو سامان خداه بن جثمان بن طغماث بن نوشرد بن بهرام جوبين بن بهرام جشنش. انظر: السورجي، أحمد عبد العزيز محمود، الدولة السامانية (تاريخها وحضارتها)، ط1، دار عيذاء، عمان، 2020، ص 38

من تحركات رافع بن الليث بن نصار بن سيار بعهد الخليفة المأمون فكافأهم الخليفة على ذلك وعينهم ولاية على مدن ما وراء النهر كما وتمكن هؤلاء الأخوة بالتصدي لحملات الأتراك على المناطق الحدودية بالتعاون مع الطاهريين فنشأ نوع من التعاون بينهم وبين الطاهريين وعندما زالت الدولة الطاهرية انفرد السامانيون بحكم ما وراء النهر وحكموه باسم الخلافة مباشرة ففصلت الخلافة العباسية إقليمهم عن خراسان وأقرتهم عليه⁴.

3. الدولة البويهية(334:447هـ/945:1055م)⁵:

استطاعت الشعوبية في أن تؤسس دولة تعبر عن طموحها، متمثلة في الدولة البويهية، حيث أسسوا دولة لهم في بلاد فارس وما حولها، وقد اشارت بعضاً من المصادر التاريخية لما افضى اليه التحالف بين كلاً من ابن العلقمي(ت: 656هـ/1258م) ونصير الدين الطوسي(ت:

أولاد بهرام جويين أحد القادة المشهورين الذي قاد ثورة ضد دولة الفرس وبعد جدهم سامان خذاه أحد أشرف مدينة بلخ¹، اسلم في عهد الخليفة الأموي هشام ابن عبد الملك وقام بالانضمام للدعوة العباسية في خراسان وعمل الى جانب أبي مسلم وكان لسامان ابناً سماه اسد تيمنا باسم والي الأمويين على خراسان الذي أسلم على يده وهو أسد بن عبد الله القسري².

قامت هذه الدولة في ايران وإقليم ما وراء النهر³ وامتدت بسلطانها الى خراسان وشملت ايضاً طبرستان والري والجبل وسجستان ، وكان لأسد دوراً كبيراً للحد

1- مدينة بلخ: تقع في مستو من الأرض ولها أهمية كبيرة لموقعها المتوسط فهي تقع على أبعاد متساوية من الحدود الغربية والشرقية والشمالية والجنوبية لمنطقة إيران. انظر: الاصطخري، أبو اسحاق ابراهيم بن محمد (ت341هـ- 952م)، المسالك والممالك، مطبعة بريل، لندن، 1937م، ص172.

2- الزبيدي، فائق محمد حسين، التوظيف السياسي للفكر الديني في العصر العباسي (274-132هـ/861-749م)، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التاريخ، 1441هـ/2020م، ص17

3- إقليم ما وراء النهر: يراد به ما وراء نهر جيحون بخراسان، فما كان في شرقيه يقال له بلاد الهياطلة، وهي تسمية أطلقها العرب على المنطقة المتحضرة الواقعة في حوض نهري سيحون وجيحون وكانت جزءاً لا يتجزأ من شرق ديار الخلافة سكنها مزيج من الشعوب الآرية والتركية والمغولية خضعت لسيادة القبائل التركية تأتي الأهمية الاستراتيجية لها من مجاورتها لقبائل المغول والترك من جهة وقربها من الصين والهند من جهة أخرى. انظر: ياقوت الحموي، مصدر مذكور، ج5، ص45؛ أبو الفضل، سميحة، الساميون ودولتهم فيما وراء النهر، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية الآداب، قسم التاريخ، دمشق، 1992، ص39.

4- طقوش، مرجع مذكور ، ص191-190
5- ظهر بنو بويه على مسرح الأحداث في أوائل القرن الرابع الهجري، وأسسوا دولا انفصالية في فارس والأهواز وكرمان والري وأصفهان وهمدان، وبسطوا هيمنة فعلية على العراق، فشاركوا الخلافة العباسية في حكمه، وعظم نفوذ هذه الأسرة حتى سمي باسمها عصر من عصور الخلافة العباسية، هو العصر العباسي الثالث. يُنظر: محمد سهيل طقوش، تاريخ الدولة العباسية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، د.ت، ص220.

672هـ/ 1274م)¹ مع هولاكو المغولي، وما نتج عن هذا التحالف من نشر الفساد وتدمير البلاد و قتل الخليفة وخاصة رجاله وعامة المسلمين، بطريقة تدل على الحقد العظيم على المسلمين و الإسلام³.

4- الزندقة العلاقة بين الشعبية والزندقة:

البداية حين أعلنت الشعبية أن الإسلام ليس دين العرب وحدهم - وهذا حق، ولكن يُراد به باطل-، وأن العرب ليس لهم فضلٌ على العجم أو باقي البشر- وكذلك هذا حق، ولكن يُراد به باطل-، ولكن هذا القول لهم أصبح مدخلاً خطيراً جداً لرفض تعاليم إسلامية أصيلة، فبدأوا

1- نصير الدين الطوسي: محمد بن محمد بن الحسن، أبو جعفر، نصير الدين الطوسي: فيلسوف. كان رأساً في العلوم العقلية، علامة بالأرصاد والمجسطي والرياضيات. علت منزلته عند (هولاكو) فكان يطيعه فيما يشير به عليه. ولد بطوس (قرب نيسابور) وابتنى بمراغة قبة ورصدا عظيماً، واتخذ خزانة مלאها من الكتب التي نهبت من بغداد والشام والجزيرة، اجتمع فيها نحو اربعمئة ألف مجلد، وقرر منجمين لرصد الكواكب وجعل لهم أوقافاً تقوم بمعاشهم. وكان (هولاكو) يمدّه بالأموال. ينظر: الكتبي، مصدر مذكور، ج2، ص149؛ ابن كثير، مصدر مذكور، ج13، ص267؛ الزركلي، مرجع مذكور، ج7، ص30، 31.

2- محمد بن أحمد (أو محمد بن محمد ابن أحمد) بن علي، أبو طالب، مؤيد الدين الأسدي البغدادي المعروف بابن العلقمي: وزير المستعصم العباسي. وصاحب الجريمة النكراء، في مملأه «هولاكو» على غزو بغداد. يُنظر: الكتبي، مصدر مذكور، ج2، ص152؛ الزركلي، مرجع مذكور، ج5، ص320، 321.

3- ابن كثير، مصدر مذكور، ج13، ص213، 216.

4- ابن منظور، لسان العرب، ج10، ص147.

كأبناء الأكاسرة الدهاقين وأولاد المجوس المستطيلين، فهؤلاء موتورون، قد استكن الحقد في صدورهم كالداء الدفين...»³.

أثر الشعوبية والزنادقة على الفرق في مباحث العقيدة

أن الحركة الانفصالية أو الفرق العقائدية من خوارج و مرجئة، ومعتزلة، وغيرهم، كانت بدايتهم بداية سياسية، ثم اتجهوا إلى التنظير الديني والعقدي، من أجل أمرين رئيسيين الأول: تخريب عقيدة الإسلام والمسلمين، والثاني: إضفاء نوعاً من القداسة والتعظيم والاحترام والتقدير، ومن ثم كانت الشعوبية وما نتج عنها من زندقة وأثرها على مباحث العقيدة وخاصة فيما يتعلق بمبحث الألوهية، فمثلاً القول بوجود إلهين في الكون إنما هي ديانة فارسية قائمة على النور والظلمة، فنجد مثلاً حركة تسمى بالخاطبية نسبة إلى أحمد بن خابط (ت: 232هـ/ 846م) وهي فرقة من المعتزلة تؤمن بالتناسخ والثانوية، والاعتقاد بأن للكون إلهين⁴، حيث ظهر أحمد بن خابط في عصر الخليفة العباسي الواثق بالله (ت: 232هـ/ 846م) وزعم

والمزدكية والزرادشتية وهو ما أدى إلى انتشار الزندقة¹.

وهذا ما أكد عليه ابن حزم الأندلسي حين قال: والأصل في ان تخرج هذه الطوائف عن دين الإسلام، هو ان الفرس كانت لهم من علو اليد على جميع الأمم حيث كانوا يعتبرون جميع الأمم عبيداً لهم، كما كان لهم سعة في الملك، فلما زالت دولتهم من قبل العرب، الذين كانوا يعتبرونهم أقل الأمم خطراً عليهم، فتعظم الأمر وتضاعفت المصيبة لديهم².

إذاً كانت العلاقة بين الزندقة والشعوبية علاقة وثيقة، و لفهم الشعوبية لابد من إرجاع حركة الزندقة إليها، فلو نظرنا مثلاً إلى أغلب زعامة الفرق التي ظهرت، وكونت حركات انفصالية عن الخلافة العباسية، نجدهم كانوا في الأصل من فارس، فنجد أن الإسماعيليين مثلاً كانوا من اكبر الفرق الباطنية ارتبطاً بالفرس، وقام، أتباع محمد بن إسماعيل وهم أحفاد ميمون القداح بتثبيت قواعد الدولة الفاطمية، كذلك أكد الإمام الغزالي (450-505هـ/ 1111-1058م) الارتباط الوثيق بين الباطنية والشعوبية، فقد قال: «طائفة انقطعت الدولة عن أسلافهم بدولة الإسلام،

1- ينظر، أحمد أمين، مرجع مذكور.

2- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد «ت: 456هـ»، الفصل في الملل والنحل، مكتبة الخانجي- القاهرة، ج2، ص115.

3- أبو حامد الغزالي، محمد بن محمد الطوسي «ت: 505هـ»، فضائح الباطنية، تح: عبد الرحمن بدوي، مؤسسة دار الكتب الثقافية- الكويت، ص39.

4- السمعاني، عبد الكريم محمد بن منصور «ت: 562هـ»، الأنساب، تح: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ط1، 1962م، ج2، ص302.

أن للكون خالقين: أحدهما الخالق القديم، والآخر مخلوق وهو عيسى بن مريم- عليه السلام-، ولإثبات مزاعمه تلك قام بالاستشهاد بآيات قرآنية وأحاديث نبوية حيث تعد من أخطر الأمور¹.

وأن كل ذي دين مصيب سواء أرضي أو سماوي، كما انهم يلعنون أبا جعفر المنصور ويعظمون أبا مسلم الخراساني، ومنهم من يقول بشيوعية النساء، ويتباركون بالخمور، والأشربة³.

أ - حركة بابك الخرمي² الانفصالية «البابكية» أو «الخرمية»:

ظهرت كذلك فرقة القرامطة، في العصر العباسي الثاني كحركة انفصالية⁵، قال ابن كثير رحمه الله في حوادث سنة 278هـ: وفيها تحرك القرامطة، وهم فرقة من الفرس الملاحدة الزنادقة أتباع الفلاسفة الذين يعتقدون بنبوة مزدك وزرادشت، وكانوا يبيحون المحارم، ويتبعون كل داعي إلى باطل، وأكثر ما يفسدون من جهة الرافضة، ويميلون الى الباطل، كونهم أقل الناس عقولاً⁶، ومن معتقدات القرامطة ايضاً أن الله تعالى يتجسد في صورة بشرية لكي يتمكن البشر أداء عبادتهم إلى تلك الصورة الجسدية، وبما أن يعد الإمام هو

هذه الحركة ظهرت في العصر العباسي، وتعد من أخطر الحركات الانفصالية، ولقد استمرت حوالي عشرين سنة، وهي نتاج الشعوبية التي ما زالت في صراع مع العرب، وأحييت، التعاليم الإباحية وعقائد المجوس، ولقد ادعت البابكية أن الرسل جميعهم لهم روح واحدة، كما أنهم يقولون أن الوحي لا ينقطع ويزعمون بالتناسخ،

1- من اعتقادات الخاطبة الفاسدة واستشهادهم بالقرآن أن المسيح هو الذي يحاسب الخلق في الآخرة وهو المراد بقوله تعالى : (وجاء ربك والملك صفا صفا) وهو الذي يأتي في ظلل من الغمام وهو المعني بقوله تعالى : (أو يأتي ربك) وهو المراد بقول النبي عليه الصلاة و السلام : (إن الله تعالى خلق آدم على صورة الرحمن) ويقولوه : (يضع الجبار قدمه في النار) وزعم أحمد بن خابط أن المسيح تدرع بالجسد الجسماني وهو الكلمة القديمة المتجسدة كما قالت النصاري. الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر، الملل والنحل، تج: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة- بيروت، د.ط، 1404هـ، ج1، ص58، 59

2- بابك الخرمي: من مجوس فارس، ادعى الإسلام، وتسمى بالحسن والحسين، وخرج في بعض الجبال بناحية أذربيجان أيام المعتصم العباسي، وتآمر معه أحد أبناء ملته وهو الإفشين قائد جند المعتصم، وخافه الناس، واشتدت وطأته على المسلمين، وطالت أيامه، حتى تمكن المعتصم من أسره ثم صلبه. يُنظر: اليافعي، مصدر مذكور، ج2، ص3؛ ابن كثير، مصدر مذكور، ج10، ص220، وما بعدها.

3- الشهرستاني، مصدر مذكور، ج1، ص178؛ الذهبي، شمس الدين» ت: 748هـ، العبر في خبر من غير، تج: محمد السعيد بسيوني، دار الكتب العلمية-بيروت، د.ت، ج1، ص262.

4- القرمطة: أما سبب تسميتهم بهذا الاسم فلانتسابهم إلى رجل يقال له حمدان قُرْمَط، وهو رجل من أهل الكوفة، وقد كان راعياً مائلاً إلى الزهد والديانة، وقيل: إنه كان يتظاهر بذلك.

5- غالب بن علي عواجي، فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها، المكتبة العصرية الذهبية للطباعة والنشر والتسويق، جدة، ط4، 2001م، ج2، ص492.

6- ابن كثير، مصدر مذكور، ج11، ص71.

والتي بدأت بصورة سياسية، ثم صبغت نفسها بصبغة دينية من أجل إضافة نوعاً من القداسة عليها.

قائمة بأهم المصادر والمراجع:

أولاً: قائمة المصادر:

القرآن الكريم

1. أحمد بن حنبل أبو عبدالله الشيباني، مسند الإمام أحمد، مؤسسة قرطبة- القاهرة، د.ط، د.ت.

2. ابن الأثير، أبو الحسن علي عز الدين «ت: 630هـ»، الكامل في التاريخ، تح: عمر بن عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي- بيروت، ط1، 1997م.

3. الاضطخري، أبو اسحاق ابراهيم بن محمد (ت341هـ - 952م)، المسالك والممالك، مطبعة بريل، ليدن، 1937م.

4. أبو بكر الرازي، زين الدين «ت: 666هـ»، مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ، المكتبة العصرية- صيدا- بيروت، ط5، 1999م.

5. ابن تغري بردي، أبو المحاسن يوسف «ت: 847هـ»، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر.

6. الجاحظ، عمرو بن بحر «ت: 255هـ»، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي- مصر، د.ط، 1975م.

7. الجهشباري، محمد بن عبدوس، الوزراء والكتاب، تح: مصطفى السقا، وآخرون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأودلاه، القاهرة، د.ط، 1938م.

8. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد «ت: 456هـ»، الفصل في الملل والنحل، مكتبة الخانجي- القاهرة.

الذي يمثل العقل، والإله هو العقل الكلي، فإن الصفات الإلهية والعبادات وجهت إليه، ويعد حمدان قرمط من القرامطة (ت: 293هـ/ 906م) زعيم هذا الفكر¹.

الخاتمة:

يمكننا أن نستنتج من البحث التالي:

1. لم تكن الشعوبية حركة محدودة، بل كانت حركة ثقافية، سياسية، اجتماعية، دينية، انتحلت الإسلام ظاهراً، وأيقظت العداوة له باطناً.
2. كان الهدف الرئيس للشعوبية تشويه تاريخ العرب، وتراثهم، وتزييفه، والطعن في عقائدهم، كل ذلك كتمهيد للقضاء على سلطان العرب، وتوطيد سلطان العجم وبالأخص الفرس، ولذا كانت الحركات الانفصالية عن الخلافة العباسية.
3. التأكيد على أن الشعوبية كانت سبباً في نشأت الفرق والحركات الانفصالية

1- قرمط: رأس « القرامطة » من الباطنية. وإليه نسبتهم. اختلف في اسمه وأصله. قيل: اسمه « حمدان » أو « الفرج بن عثمان » أو الفرج بن يحيى « وقرمط لقبه. يُنظر: ابن خلدون، عبد الرحمن » ت: 808هـ»، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر-بيروت، ط2، 1988م، ج4، ص11، 84، 87؛ ابن تغري بردي، أبو المحاسن يوسف « ت: 847هـ»، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر، ج3، ص128؛ الزركلي، مرجع مذكور، ج5، ص193، 194.

9. أبو حامد الغزالي، محمد بن محمد الطوسي «ت: 505هـ»، فضائح الباطنية، تح: عبد الرحمن بدوي، مؤسسة دار الكتب الثقافية - الكويت.
10. ابن خلدون، عبد الرحمن «ت: 808هـ»، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر - بيروت، ط2، 1988م.
11. ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين «ت: 681هـ»، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر - بيروت، ط5، 1994م.
12. الذهبي، شمس الدين «ت: 748هـ»، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، ط2، 1985م.
13. الذهبي، شمس الدين «ت: 748هـ»، العبر في خبر من غبر، تح: محمد السعيد بسيوني، دار الكتب العلمية - بيروت، د.ت.
14. سبط ابن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر يوسف بن قزأوغلي «ت: 654هـ»، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، دار الرسالة العالمية، دمشق - سوريا، ط1، 2013م.
15. السمعاني، عبد الكريم محمد بن منصور «ت: 562هـ»، الأنساب، تح: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ط1، 1962م.
16. الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر، الملل والنحل، تح: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة - بيروت، د.ط، 1404هـ.
17. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله «ت: 764هـ»، الوفي بالوفيات، تح: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث - بيروت، 2000م، ج9.
18. الطبري، محمد بن جرير «ت: 310هـ»، تاريخ الرسل والملوك والمشهور بتاريخ الطبري، دار التراث - بيروت، ط2، 1387هـ.
19. ابن عبد ربه الأندلسي «ت: 328هـ»، العقد الفريد، تح: عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، ط1، 1983م.
20. عبد الملك بن حسين بن عبد الملك العصامي المكي «ت: 1111هـ»، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، تح: عادل أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1998م.
21. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر «ت: 774هـ»، البداية والنهاية، تح: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1988م.
22. محمد، المعروف بدياب الإتيدي، نوارد الخلفاء المشهور بـ «إعلام الناس بما وقع للبرامكة مع بني العباس»، تح: محمد أحمد عبد العزيز سالم، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 2003م.
23. المقري الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح: عبد العظيم الشناوي، ط2، دار المعارف - القاهرة.
24. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي «ت: 711هـ»، مختصر تاريخ دمشق، تح: روحية النحاس، وآخرون، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق - سوريا، ط1، 1984م.
25. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر - بيروت، ط1، د.ت.
26. ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق «ت: 438هـ»، الفهرست، تح: إبراهيم رمضان، دار المعرفة - بيروت - لبنان، ط2، 1997م.
27. الألباني، أبو محمد عفيف الدين عبد الله

المستقلة في المشرق الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 1999م.

10. عطية القوصي: تاريخ الدول المستقلة في المشرق عن الخلافة العباسية، مكتبة دار النهضة، 1993م.

11. علي شريعتي، التشيع العلوي والتشيع الصفوي، ترجمة: حيدر مجيد، دار الأمير للثقافة والفنون.

12. غالب بن علي عواجي، فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها، المكتبة العصرية الذهبية للطباعة والنشر والتسويق، جدة، ط4، 2001م.

13. فارق عمر فوزي، نشأة الحركة الدينية السياسية في الإسلام، الأهلية للنشر والتوزيع، ط1، 1999م.

14. أبو الفضل، سميحة، الساميون ودولتهم فيما وراء النهر، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية الآداب، قسم التاريخ، دمشق، 1992م.

15. الكتبي، محمد شاکر، فوات الوفيات، دار صادر - بيروت، تح: إحسان عباس، ط1، 1973م.

16. كرد علي، الإسلام والحضارة العربية، دار الكتب المصرية - القاهرة، د.ط، 1936م.

17. محمد سهيل طقوش، تريخ الدولة العباسية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، د.ت.

«ت: 768هـ»، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1997م.

28. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله «ت: 626هـ»، معجم البلدان، دار صادر - بيروت، ط2، 1995م.

ثانياً: قائمة المراجع:

1. أحمد أمين، ضحى الإسلام، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1997م.

2. حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، دار الجيل - بيروت، ط14، 1996م.

3. حسين عطوان، سميرة مختار الليثي، الزندقة والشعبوية وانتصار الإسلام والعروبة عليهما، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، د.ط، 1968.

4. حسين عطوان، الزندقة والشعبوية، دار الجيب - بيروت، د.ط، د.ت.

5. خير الدين الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين - بيروت، ط15، 2002م، ج1.

6. الزبيدي، فائق محمد حسين، التوظيف السياسي للفكر الديني في العصر العباسي (274-132هـ/861-749م)، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التاريخ، 1441هـ/2020م.

7. السورجي، أحمد عبد العزيز محمود، الدولة السامانية (تاريخها وحضارتها)، ط1، دار عيذاء، عمان، 2020م.

8. عبد العزيز الدوري، الجذور التاريخية للشعبوية، دار الطليعة للطباعة والنشر - بيروت، د.ط، 1962م.

9. عصام الدين عبد الرؤوف الفقي: الدول

باب اللغة العربية وآدابها:

1- ملامحنا الداخلية في مواجهة الغزو الفكري

Our Inner Features in Confronting Intellectual Invasion



بقلم الدكتورة: فدوى نور الدين الخطيب

أستاذ مساعد في كلية التربية وعضو اللجنة الثقافية في اتحاد الجامعات اللبنانية

Written by Dr. Fadwa Nour Al-Din Al-Khatib,

Assistant Professor at the Faculty of Education and member of the Cultural Committee of the Association of Lebanese Universities.

fadwakhatib210@gmail.com

لا ريب أن لكل أمة خصائصها الفكرية والدينية التي تتبلور في انجازاتها التاريخية والحضارية كتعبير عن روحها ونبضها، لذلك كان هناك الكثير من الاشكاليات التي وقع بها مثقفو عالمنا العربي سواء في ذلك بالمبالغة في تأييد الفلسفات الغربية أو في رفضها، وقد احبطت هذه الازدواجية معظم محاولات

الاصلاح، فالقيادات الثقافية التي طمحت الى تجديد حياة الأمة فكرياً ومادياً كانت أساساً قد استنقت من الحضارة الغربية أولوياتها، والذين نظروا الى موارثهم الفكرية والحضارية نفرته منها تلك الحالة التي كانت عليها المؤسسات التقليدية التي جمدت حالتها على عصر المماليك، هكذا كانت الخيارات المطروحة تنقسم الى ثلاثة بدائل،

لهذا وعلى المستوى الادبي تحركت الصورة الفنية على رفض الصورة الغربية الأحادية القائمة على الدنيا وحدها لتقابلها بثنائية الدنيا والآخرة والخالق والمخلوق.. الخ الخ

لهذا وعلى المستوى الادبي تحركت الصورة الفنية على رفض الصورة الأحادية التي قامت عليها الفلسفة.

الغربية التي تقوم على الدنيا وحدها الى الصورة الفنية القائمة على ثنائية الدنيا والآخرة والخالق والمخلوق

لهذا جابهت النهضة الفكرية في عالمنا العربي نزعة تقرد العقل الذي كان أحد نتاجات المدرسة الوضعية ونظمها، اذ كانت اوربا وفي الثلث الأخير من القرن التاسع عشر، وفي ظل المنهج التجريبي تعاني من تغيرات جذرية عميقة في المفاهيم العقلية والقيم الحياتية ونظره الانسان لنفسه وإلى الكون، وهذا ما أدى

الى مفاهيم عقلية جعلت من التجربة العلمية والمعرفة المحسوسة ميدانا للمعرفة الوحيدتين نتيجة للمدرسة الوضعية التي لا تعترف سوى بالمادة المرئية وحدها، والتي تعتبر ان لا ثنائيه بين عالمي الروح والمادة وان لا مجال للبحث في غير عالم المادة، فعالم ما وراء الطبيعية ليس سوى الفاظ جوفاء.

اختيار الأصالة أو اختيار الحضارة الغربية أو التوفيق بينهما اي ان نأخذ من الفريقين ما يناسب مجتمعنا، والحقيقة هو ان طرح الموضوع بصيغة الاختيار ما بين التراث والحضارة الغربية مسؤول الى حد بعيد عن التخبط والفوضى الفكرية العارمة التي يعاني منها مجتمعنا الحالي، وهو ما أثر بشكل سلبي عنيف على واقعنا الاجتماعي الذي كان ابرز ما استوردته من حضارة محاكم التفتيش قضية التعايش الديني وهي التي حولت عصبة الأمم عام 1948 الى عصابة عملت على اقتلاع الشعب الفلسطيني من أرضه لاستبداله بشعوب أخرى جاءت بها من كل أصقاع الارض عام 1948.

لهذا وعلى المستوى الادبي تحركت الصور الفنية للإنسان الحضاري في الرؤية العربية الحديثة على القيم الإسلامية لتستببط من الصراط المستقيم الموجود في القرآن الملامح الفنية للإنسان الحضاري الكامل الذي يستطيع التوازن ما بين جاذبية الارض وجاذبية السماء، وهي الصورة التي تحول دون الخضوع لجاذبية القوى الارضية والاستعلاء عليها، لا كما هو حاصل في الحضارة الغربية¹.

1- د.سعاد الحكيم ..الحكمة في حدود الكلمة بحث في مفردات ابن عربي - د. سهيله الترجمان - نظرية الانسان الكامل عبد الله الجبلاني - توفيق الحكيم - عصفور من الشرق ص 101 - التعادلية مع الاسلام والتعادلية. ص: 165 - 167.

الى تدمير القيم الاخلاقية التي كانت سائدة من قبل في مجتمعاتنا، فانتقلت اخلاقياتهم الى مجتمعنا وما حصل في لبنان اثناء الحرب الاهلية ما هو سوى امتداد لحضارة محاكم التفتيش التي جعلت في شوارع لبنان ميدانا للأخلاقيات الغربية على شكل حواجز تفتيش وقتل على الهوية الدينية، وقد اظهرت الدراسة التي قام بها، دكتور عصام خليفة تسلسل رحلة تاريخية لآلاف سنه ماضية لأوروبا وكانت على الشكل التالي:

- 1080 - طرد اليهود من فرنسا
- 1089 - الطرد من التشيك
- 1113 - الطرد من كييف (فلاديمير موناخ)
- 1147 - الطرد من فرنسا
- 1178 - الطرد من ايطاليا
- 1188 - الطرد من انكلترا
- 1198 - الطرد من انكلترا
- 1290 - الطرد من انكلترا
- 1298 - الطرد من سويسرا (اعداد مئة يهودي شنقا)
- 1306 - الطرد من فرنسا (3000 احرقوا احياء)
- 1360 - الطرد من المجر

لهذا اعتبرت المدرسة الوضعية المادة بديلاً عن الله، كذلك كان الحال مع معظم فلاسفة اوروبا خاصة مع فلسفة نيتشه «القوة» التي قضت على الاحساس الروحي والتي اوجبت قتل الضعفاء لا مساعدتهم.

في هذه الحقبة انشئت عصابة الأمم لتسيطر على الارث العالمي. الجديد الذي جعل العالم العربي محوره حيث كان التحضير جاريا لاقامة الوطن القومي اليهودي في فلسطين، وهذا ما جعل اليهود يعملون على انجاح الداروينية والماركسية والنيتشية.¹ وقد انتشرت هذه القيم الغربية في مختلف بيئاتنا الاجتماعية كالنار في الهشيم، ونسي ابناء المجتمعات العربية القيم التي كانت سائدة في مجتمعاتنا من قبل وذلك يوم عرفو المنهج السماوي للمعرفة فكشفوا للانسانية عمّا بها من جمال وصفاء وذلك مع ميثاق الرسول الذي حفظ البشر والشجر والحجر فالقيم الاخلاقية التي كانت لدينا هي التي قررت كرامة الانسان واعلت شرف العلم الرفيع واعزت آدمية الفرد وحفظت حياته². ولم تشهد ما شهدناه من ممارسات التطهير العرقي والصراع الدموي الذي شهدته اوروبا خلال تاريخها الطويل الذي قادها

1- عجاج نويهض - بروتوكولات حكماء صهيون ص ١٩٠ - ١٩١ م ط 2.
2- د. برهانا زريق - الصحيفة - ميثاق الرسول - دستور دولة الاسلام

- 1391 - الطرد من أسبانيا (اعدام 30 ألفا وحرقت خمسة آلاف أحياء 1407)
- 1394- الطرد من فرنسا.
- 1407- الطرد من بولندا
- 1482- الطرد من اسبانيا (قانون يمنع من دخول اليهود البلاد الى الابد)
- 1492- الطرد من صقلية
- 1495- الطرد من لتوانيا وكيف
- 1496- الطرد من البرتغال
- 1510- الطرد من انكلترا
- 1516 - قانون في صقلية يسمح لليهود بالعيش في الاحياء اليهودية فقط
- 1516- الطرد من البرتغال
- 1567 - الطرد من ايطاليا
- 1570- الطرد من المانيا (برادنبورغ)
- 1580- الطرد من نوفغورود روسيا - ايفان الرهيب
- 1592- الطرد من فرنسا
- 1616 - الطرد سويسرا
- 1629 - الطرد من سبانيا والبرتغال (فيليب الرابع)
- 1634 - الطرد من سويسرا
- 1655- الطرد من سويسرا
- 1660 - الطرد من كيف
- 1701 - الطرد من سويسرا (مرسوم فيليب الخامس)
- 1806- انذار نابليون- باداراجا
- 1828 - الطرد من كيف
- 1933 - الطرد من المانيا والابادة الجماعية¹.
- هذا التسلسل التاريخي القصير المتعلق بعلاقة الشعوب الاوروبية باليهود خلال الألف سنة الماضية ونلاحظ به أن اليهود في كل مرة كانوا يطردون من جميع شعوب العالم، كان ملجأهم الدول والشعوب الاسلامية هي التي تحملتهم فلم يطردوا يوماً منها وكان جزاء الشعوب الاسلامية في 14 مايو 1948 ان تم إنشاء دولة إسرائيل في 14 مايو 1948 على الأراضي الفلسطينية بمساعدة الدول التي طردتهم².
- مقومات الفلسفة الإسلامية الشرقية**
- قامت فلسفات عصر النهضة الحديثة في الشرق على رفض المدنية الغربية على المستويين الفلسفي والادبي، خاصة بشأن
-
- 1- في المدينة - اولى دستور لحقوق الانسان اول - قراءه قانونيه تاريخيه اجتماعية معاصرة
- 2- د. زكي نجيب محمود - في حياتنا العقلية من ص 16 _ 17 _ 29_ دار الشروق بيروت- ط 3 - 1989مجلة العربي - مقالة فؤاد زكريا - الاصاله والمعاصرة عدد 1405

وهنا لابد من أن نعي جيداً براعة مفكري الغرب في إبراز فضائل حضارتهم وما من شك أن لهذه الحضارة

فضائل ولكن الذي لا شك فيه هو ما تتطوي عليه براعة هؤلاء المفكرين. من أغراض على المستوى السياسي فالحضارة الغربية تجمع من الألوان والأنظمة ما هو متنافر ليصبح المجتمع الإنساني برمته واقعا تحت مهزلة صوت المدفع الذي يتيح للغرب المسلح اليوم ان يطلق صوتاً سخيلاً في شؤون الروح يسميه صوت الحكمة والتقدم وهو الذي يعني لديهم الانصياع الكامل للماسونية الصهيونية التي يريدون فرضها علينا تحت مسميات العقلانية والتقدم والسلام.

وما من شك أن النهوض الحضاري يستوجب عدم إضاعة أي جهد إنساني علمياً كان أم دينياً فالحضارات والثقافات لا تموت إنما تهضم في ثقافات أخرى لهذا لابد من استعراض الديانات لنبدأ بالديانات الأرضية بعد أن أصبحنا نعيش في ظلها إلى جانب الأديان السماوية الصحيحة والمحرفة خاصة بعد أن أقدم الغرب وفي سياق دعمه لإسرائيل إلى الحديث عن ديانة جديدة يعملون على انتشارها وهي الديانة الإبراهيمية والتي قامو بعدها بتعديل هذه التسمية لاحقاً إلى تعبير آخر هو الاتفاقية

الفلسفة الاحادية التي قامت عليها الرؤية الغربية والتي تمحورت على العالم الارضي وحده، حيث اقيمت الرؤية الحضارية الشرقية على ثنائية الدنيا والآخرة، والارض والسماء والخالق والمخلوق الخ... وقد تنفع في هذه الرؤية مقولة هوسرل حول طبيعة المشكلة الفلسفية بان هدف الفلسفة هو البدء بشيء بسيط للغاية بحيث لا يستحق الذكر والانتهاء الى شيء مهم للغاية بحيث لا يصدق¹.

والذي لا بد من الاشارة اليه انه لا يمكن الحكم على الفرضية الفلسفية بالصدق او الكذب، فليس من الجائز اصدار هذا النوع من الاحكام في النظرية الفلسفية، فلا صدق فيها ولا كذب يمكننا الحديث فقط ببساطة النظرية ووضوحها ويختلف مدى الاقتناع من فرد لآخر باختلاف التركيب الانفعالي لكل فرد ونوع النظرية التي تقدم لها السكينة الذهنية والطمأنينة العقلية. لهذا كان إدراكنا الصحيح للحياة التي نحياها يتطلب استكشاف القيم التي تتضمنها ومبلغ سلامتها وإصالتها أو ضعفها وخللها. وما يحتاج منها الى تعديل او حتى رفض في سبيل قيم تتبع من تراثنا وتتعلق بها الآمال المنبعثة من صدورنا².

1- عن اليوتوب

2- ادموند هوسرل - تأملات ديكرتية - ص 29 الى 35 - دار بيروت للطباعة والنشر ط 1 - 1958 د. قسطنطيني زريق- في معركة الحضارة ص 18 دار العلم للملايين 1973

النجوم والشمس حيزا كبيرا لدى الفرس ولم تكن عبادة الشمس من ابداع الفرس اذ كانوا اول من عبد الشمس تحت قواعد دينية منظمة هم السومريين والكلدانيين، والفراعنة، فهم الذين ابتدعوا اله الشمس «أوتو» وكانوا يوقدون في معابدهم نارا لا تنطفئ تكريما للإلههم، وعندهم انتشرت عبادة الشمس².

البهائية

تعود أصول البهائية إلى محمد الشيرازي الذي كان إنسانا عاديا، بالغ الزهد، فاستغله الملا المشرقي الذي كان متعاوناً مع أحد عملاء الروس فقام بإغرائه إلى أن أعلن أنه هو المهدي المنتظر فسجنته الدولة العثمانية، وعندما كان في السجن انقسم أتباعه عام 1266 هـ، قسم منهم اتبع يحيى المازندراني ومنهم من اتبع أخوه الملقب ببهاء الله الذي ادعى بعدها بأنه مظهر الله الحقيقي، وقد توفي عام 1309 هـ³.

وكان ذلك من أجل ضرب الديانة الإسلامية، وقد وضعها مع الباب العالي الذي كان في الأصل ماجوسيا وبعد اعدام الدولة العثمانية له، انتشرت البهائية على

الإبراهيمية الحديثة إذ أن الإبراهيمية مهما عدلوا من تسمياتها فمصدرها ليس نهج السماء إنما هي من صنع الذين أقاموا للصهيونية دولة كتسويق لمشروع دولتهم

نبذة وجيزة عن الديانات الأرضية

من الديانات الأرضية البارزة المعروفة الديانة الهندوسية فهي ترتبط بالتحاليم الأرضية التي تلبي حاجات المجتمع الذي وضعها وتتميز بكون أصحابها هم الذين وصلوا إلى الله لا العكس. وكانوا كاليونان لهم كثير من الآلهة ثم تطورت الهندوسية إلى البوذية التي استقت تعاليمها من الهندوسية ولكنها اختلفت عنها برفض تعدد الآلهة كما يؤمنون بتناسخ الأرواح¹.

أما الديانة المجوسية فهي موجودة في بلاد فارس منذ 3500 سنة وهم وثنيون يعبدون الشمس والنار، وقد خرجت عن الديانة المجوسية الديانة الزرادشتية بعد ظهور زرادشت، والديانة المجوسية هي فرع من فروع الآرية في اوساط اسيا التي كانت تعبد آثار الطبيعة وقد جعلها الفرس خليطاً من الحضارات البابلية، والهندية، والمصرية، إلى جانب الديانة اليهودية اذ كانوا يأخذون من التحاليم ما تتقبله أهوائهم وعاداتهم، وقد ادعى زرادشت النبوة معتبرا ان للكون الهاً واحداً، وقد لعبت عبادة

2- فاروق الدامرجي تاريخ الاديان -الالهوية وتاريخ الاديان ص 343- الاهلية للنشر والتوزيع بيروت 2003

3- ويل ديورانت كتاب قصة الحضارة ص 127 - 2- فاروق الدامرجي - تاريخ الاديان ص 3-4-3

1- ويل ديورانت قصة الحضارة ص 126 _ 194 - م 2 ج 2

حنيفا مسلما ولم يكن من المشركين» (صورة ال عمران اية 27) ومن نسل سيدنا ابراهيم تفرع الانبياء حملة الرسالات السماوية موسى وعيسى ومحمد عليهم السلام.

ثنائية العقل والقلب وأثرها في الحضارة الإسلامية

في مقابل تفرد العقل الذي قامت عليه الفلسفة الغربية، كان هناك ثنائية العقل والقلب التي قامت على أساسها الفلسفة الإسلامية التي تحركت في عالمين، الأول عالم المنطق العقلي والتجريبي، والثاني لغته الإيمان القلبي وهو موقف تفكيري لم يحدث لفلسفة أوروبا لأن تفكيرهم يعيش في العالم الأرضي وحده، ولغته هو العقل المنطقي بمفرده، ولقد كان للقلب وانطلاقا من القرآن موقع أساسي في الحياة الفكرية العربية قديما وحديثا فهو الركيزة الأساسية التي تقوم عليها المدارك الإنسانية بمختلف صفاتها اذ كان في ثنائية العقل و القلب تميز الفلسفة الإسلامية عن الحضارة الغربية وفلسفتها، فنزعة العقل التي كانت أحد أهم نتائج المدرسة الوضعية جعلت المعرفة الإنسانية تنحصر في التجربة العقلية الملموسة وحدها وهي الحويلة التي قامت عليها المدرسة الوضعية والتي اعتبرت المادة بديلا عن الله والتي تفرعت

يد اشقائه حسين ويحيى اللذان نفتهم الدولة العثمانية، وكان منفي حسين هو مدينة عكا وفي عام 1868 ميلادية بدأ حسين بنصرة الديانة البهائية ووضع كتابه «الكتاب الاقدس» مدعيا بانه المهدي المنتظر، وهو الرب الخالق، وقد وضع في هذا الكتاب تعاليم الديانة البهائية، فكانت البهائية هي الفرصة المناسبة لضرب الديانة الاسلامية، وكان ذلك بمساعدة اليهود انتقاما من الدولة العثمانية التي رفضت اعطاء فلسطين لليهود، هكذا اصبح حسين هو الرب الخالق، وقد ساعده اليهود على ذلك. فاسكنوه القصور ودعموه ليتسلم مقاليد الالهوية عام 1898¹. جاء بعده ابنه العباس عام 1898 ليتسلم مقاليد الالهوية وليؤيده اليهود تأييدا مطلقا، اذ جاء في كتابه بان اليهود ستأتي الى فلسطين تدريجيا حتى تصبح كلها لليهود وعندما اقيمت دولة اسرائيل عام 1948 اهتموا كثيرا بالبهائية اخر الديانات الارضية، قبل الديانة الابراهيمية المزعومة، علما ان سيدنا ابراهيم وان كان نبيا الا انه لم يحاول وضع ديانة، اذ كان قد توصل الى الله بقلبه المؤمن الموحد فقط، وهذا ما جاء في القرآن الكريم (بقول الله تعالى «ما كان ابراهيم يهوديا ولا نصرانيا ولكن كان

1- فاروق الدارمجي تاريخ الأديان صفحة 344 الإلهية للنشر والتوزيع بيروت 3 - د. اسعد سحمراني من اليهودية الى الصهيونية الفكر الديني اليهود في خدمة المشروع السياسي الصهيوني صفحة 26-27 دار النفائس.

خاص فهو ذلك الذي يستطيع أن يوازن حياته بين مطالب الدنيا والآخرة والقائمة على التوازن بين جاذبية الأرض والسماء، تصديقا لقوله تعالى في قرآنه الكريم «إن الله يدخل الذين آمنوا وعملوا الصالحات جنات تجري من تحتها الأنهار والذين كفروا يتمتعون ويأكلون كما تأكل الأنعام والنار مثوى لهم» (سورة محمد آية 12) كما يقول تعالى «إن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون» (سورة الأنفال آية 55)

لهذا كانت أول مأخذ الفلسفة العربية وأدبها في العصر الحديث على المدنية الغربية الحديثة وعلمها العقلي المحض هو العمل على الخروج من جاذبية الأرض باختراعاتها المختلفة للوصول إلى المريخ والقمر بالاعتراض على ذلك الحلم بحلم آخر، أعظم وأجدى للإنسانية جمعاء أي باختراع يخرجنا من جاذبية الأرض وعالم تركيبنا الحيواني لنلحق بالإنسانية العليا التي جاءت بها الديانة الإسلامية خاصة بعد أن اتضح من الحضارة الغربية الحديثة من الممارسات التي ترمي إلى إخضاع الحياة كلها لمقاصدها المادية على النحو الذي جعل الخط البارز، والمظهر الغالب للحضارة الغربية هو الاقتصاد بالإضافة إلى مطالب الأرض والدم، والجنس، والبيئة، وقد رأوا أن هذه الحضارة ما كانت

منها موجات الإلحاد وإنكار وجود الله¹. أما في تراث الشرق العربي فكان أبرز مقومات الفكر هو الدين قديما وحديثا، ويبرز ذلك من اقتران الدين بالأدب والفلسفة في التراث الإسلامي فكلاهما يضيء من مشكاة واحدة، منبعها ذلك القبس العلوي الذي ينبع من الأديان السماوية، وطفرة من طفرات البشرية المتحررة من حكم الغرائز وتغليب المصالح الاقتصادية والمكافيلية التي لا تقيم للوازع الأخلاقي أي اعتبار كما هو الحال في السلوك الاستعماري للحضارة الغربية وهنا يبرز مفهوم الكمال الإنساني في الفلسفة العربية الإسلامية قديما وحديثا إذ ارتبط معنى الرقي الأخلاقي في الفلسفة العربية بخاصية مميزة فهي لم تسلم أبدا بأن معنى الرقي الإنساني هو في تقدم أسباب معاشه المادية إنما الرقي الإنساني هي في التطلع إلى متع معنوية واغذية روحية وقيم أخلاقيه، لا علاقة لها بضرورات حياته الجثمانية مع كل ما يتضمنه هذا المعنى من تجريد الإنسان للبعد الروحي المرتبط دائما بالنموذج الأرقى الذي هو الله وبالقيم النابعة من السماء، والتي بها يتميز الإنسان عن الحيوان². هكذا رسمت الصورة المثالية للإنسان الكامل على شكل

1- توفيق الحكيم _التعاضلية مع الإسلام والتعاضلية صفحة 156-157 مكتبة الآداب الجامعيز _ القاهرة
2- دكتورة سعاد الحكيم _الحكمة في حدود الكلمة صفحة 191 بحث في مفردات الفيلسوف ابن عربي رسالة دكتوراه

اعتبرت الفلسفة الإسلامية الحديثة أن الحضارة الغربية تتقدم في وسائل قدرتها أسرع مما تتقدم في وسائل حكمتها وأن المخالب في الإنسان الأول قد تطورت من أسلحة حجرية إلى سيف إلى قنبلة ذرية، ولكن وسائل تحكمه بغرائزه لم تتطور إلى حد يمكنها في كل الأحيان من كبح جماح القدرة المطلقة، لهذا كانت صورة الإنسان في الحضارة الغربية صورة لمخلوق عجيب له ذكاء العالم، وضمير القرصان وغريزة الحيوان².

المؤثرات الفكرية في تشكيل الأصوليات المعاصرة

شهد النصف الأول من القرن العشرين ثورات في شؤون الفن الأدبي والسياسي وكان يضطرب بعوامل التوجه نحو مكافحة الاحتلال الأجنبي والتصدي لموجات التغيير الديمغرافي التي تجتاحه في محاولة للنهوض بالأمة في طريق مستقبل منشود يحاول كل فريق رسم ملامحه وكان الحوار الذي دارت حوله الخلافات يعود إلى مفهومي حضارتين لهذا كان من أبرز القضايا التي تصدى لها الفكر العربي الحديث قضية الإلحاد وإنكار وجود الله إذ كانت قضية الألوهية و قد شغلت فلاسفة أوروبا كما شغلته في

2 - توفيق الحكيم - التعادلية ومع الاسلام والتعادلية ص 51 - فن الأدب صفحة 262 دار الكتاب اللبناني بيروت

لتنتهي إلى هذه النهاية غير الإنسانية ما دامت تؤدي على هذه الصورة المخيفة لسيطرة الآلة على الحياة الإنسانية وسيادتها وإلى طغيان الحساب والأرقام والمصالح، هكذا أصبحت الحضارة الغربية بمذاهبها المختلفة تطرح القوى الروحية ولا تستبقي غير القوى العقلية تستمد منها وحدها كل عناصر نشاطها فالحيوان الذي لا يعقل هو كذلك لأنه لا يدرك معنى النموذج الأرقى أي الله، وهذا ما جاء في القرآن تخصيصاً فالإنسان هو الكائن الوحيد القادر على إدراك الله ويتوسل إلى هذا الإدراك بوسيلتين المنطق المنبعث من العقل والإيمان المنبعث من القلب الأول عكازة الدليل البين والآخر دليله الشعور الخفي، والحيوان حتى في أعلى مراتبه لا يدرك فكرة الأرقى أي الله لذلك فهو لا يتقيه، أنه يدرك الأقوى فقط فالعالم بالنسبة إليه مخلوقات ضعيفة يتغلب عليها وأما مماثلة له في القوى يتحاشى مواجهتها، والقوى عنده بدينية بحتة كما هي في فلسفة نيتشه التي توجب قتل الضعفاء لا مساعدتهم والتي عنها خرجت النازية والصهيونية في عصرنا الحديث¹.

1- الإمام الأكبر محمود شلتوت من توجيهات الإسلام صفحة 12 دار الشروق بيروت ط 7 - القرطبي الجامع لإحكام القرطبي ج 1 صفحة 149 صفحة 149 طبعه 3 دار الكتب المصرية - دكتور عبد الرحمن بدوي نيتشه صفحة 217 مكتبة النهضة المصرية ط 2-

هذه الأصوليات من زعم الغرب منذ بدايات النهضة في عالمنا العربي فرض نموذج الانمائي والثقافي والأخلاقي، فالأصولية الغربية هي العلة الأولى التي نتجت عنها كل الأصوليات المعاصرة اليهودية والمسيحية والإسلامية وهي الخطر الأكبر في عصرنا الراهن حيث أنه لا يمكن حل مشكلة انطلاقاً من التمسك بمعتقدات جامدة فالحوار هو نقيض الأصولية فليس هناك أي حوار مع الجمود الفكري الذي لا يقبل الآخر و الأصولية الدينية مسألة تضرب جزورها في الاقتصاد والسياسة لكنها في الوقت نفسه قرحة روحية تتهدد الحضارة المعاصرة بكاملها².

وكانت الأصوليات الغربية تستخدم منذ خمسة قرون كمبرر ايديولوجي لكل تجاوزات الاستعمار، هكذا غدا واقعا يعيش واحدا من اخطر الصراعات التي تخوضها امتنا في تاريخها القديم والحديث وذلك لأن الحركة الصهيونية الاصولية المعاصرة تضم يهود العالم إلى جانب صهيونية مسيحية تؤمن بالعهد القديم وما ورد فيه من مزاعم ونبوءات ملفقة بأحقية اليهود بدولة على ارض فلسطين وقد التقى هذا الاتجاه الديني مع الاطماع

العصور السابقة إذ أن هذه القضية لم تغب عن أي شعب من شعوب الأرض فبعد كل ما قام به الفلاسفة والمفكرون من تأملات وأبحاث يلحظ شعور هؤلاء بهذا الواحد الخفي الذي يحرك الكون ويتحكم بمساره وقد حاول كل منهم أن يعبر عنه بطريقته فكان في فلسفة نيتشه «القوة» التي قضت على الاحساس الروحي النابع من القلب وفي فلسفة بروغسون «الطاقة الحية» وفي فلسفة شوبنهاور «الإرادة» وفي فلسفة هيجل «المطلق» وفي فلسفة ماركس «المادة» وفي الأديان السماوية اسمه الله. لقد اتفقت جميع الآراء عند الفلاسفة عامة أن هناك شيئاً واحد يحرك هذا الكون وكل الخلاف هو في تحديد الاسم¹.

ويرى الفيلسوف الفرنسي روجيه غارودي أن المدرسة الوضعية لاوغيست كونت هي التي دفعت بالغرب إلى ما وصلت إليه ثورته الصناعية وحاجتهم إلى الأسواق الاستهلاكية لكي يعين نفسه مسؤولاً عن استعمار العالم بأسره سواء بحجة التعرف إليه أو بحجة تمدينه وذلك لأجل استثمار ثرواته وموارده وخيراته، وكان لانتصارات الحضارة الغربية وانتشارها أن عمّت الأصوليات الدينية في شرقنا العربي وفي بلدان العالم الثالث بكل أشكالها وقد ولدت

2 - روجيه غارودي الاصوليات المعاصرة اسبابها وظاهرها صفحة 1-12 ترجمة خليل احمد خليل دار باريس عام 2000 المرجع نفسه صفحة 20-38

1- دكتور مصطفى محمود الشيطان يحكم صفحة 138 دار العودة بيروت 1986

الكنيست الإسرائيلي في تموز عام 1954 المادة- 59 - التي تحمل الطابع الرسمي لهذا التصور، وذلك بالاتفاق مع المنظمة الصهيونية العالمية وبالتفاهم بين الحكومة الإسرائيلية والجهاز التنفيذي للمنظمة هكذا منحت الحكومة الإسرائيلية دعمها القانوني للحركة الصهيونية العالمية وهكذا أصبحت الأصولية الصهيونية جهازا رسميا لدولة إسرائيل، وله تمثيل بارز في كل سفاراتها ويعمل هذا الجهاز بفعالية في الولايات المتحدة أولا وفي دول أوروبا للحصول على الدعم المطلوب والغير مشروط مع الصمت والقبول لكل مشاريع إسرائيل في ضم الأراضي التي سيطرت أو يمكن أن تسيطر عليها وصولا إلى غزو لبنان وحتى القمع الوحشي للفلسطينيين وتجويعهم².

قامت النزعة المثالية للصهيونية على أنهم شعب الله المختار وهذا ما بلوره أدب كل من هيرتزل وعجنون وقد ذهب الأمر بتيودور هيرتزل إلى الإدعاء الكاذب بأن الأرض المغتصبة فلسطين كانت صحراء قاحلة لا زرع فيها ولا بشر ولا حتى حجر إلى أن زرعها وعمرها اليهود كما جعل الأدب الصهيوني من الإسرائيلي «السوبرمان» أو الإنسان الأعلى الذي نادى به نيتشه في فلسفته بديلا عن الله ومن حق الإسرائيلي أن يحقق مكانته هذه

2- د. نبيل راغب المذاهب الأدبية صفحة 79

الاستعمارية التي تريد الانقضاء على أرض امتنا وامتصاص ثرواتها، والصهيونية ليست مصطلحا دينيا إنما هي مصطلح سياسي يحمل فكرة يهودية تقوم على حق مزعوم بالعودة إلى أرض فلسطين والتي من أهدافها إقامة هيكل سليمان في القدس لهذا كان لابد لهم من قيام منظمة سياسية تحقق هذا الغرض¹. وكان لحضور الاستعمار الغربي في صميم مجتمعا وعالمنا السبب الأول في انتشار وتغذية التيارات الأصولية لنتناسب مع طروحات الصهيونية في فلسطين حتى أنه شجع قيام ديكاتوريات عسكرية هكذا جعل الغرب من الحركة الصهيونية جهازا لدولة إسرائيل في العالم كله، وقد أعلن ذلك في الكنيست الإسرائيلي في -24 195-11 حول المنظمات الصهيونية ينص في احد بنوده على أن دولة إسرائيل تعتمد على مساهمة اليهود في كل بلاد العالم ومنظماتهم اليهودية لبناء دولة إسرائيل وفي 1990-7-9 صرح يوسف شيتروك كبير حاخامات فرنسا للإذاعة الإسرائيلية في القدس أن كل يهودي فرنسي ممثل لدولة إسرائيل وقد اعتبر روجيه غارودي أن هذا الموقف السياسي هو من خصائص الأصولية وقد أضاف

1- روجيه غارودي الأصوليات المعاصرة أسبابها ومظاهرها من صفحة 70 إلى صفحة 78 مطبعة 2000 باريس 1 1999 ط 1

أصبحت الدعاية علما له أصول وقواعد مدروسة أخذت فنون التأثير الحديثة تتبع أساليب متشابهة ترمي في نهاية الأمر إلى تشكيل العقول بطريقة تصبح أكثر قابلية لتصديق ما يلقي على مسامعها، وأقل قدرة على استكشاف ما يقال لها، ومن أشهر هذه الأساليب وأكثرها شيوعا تكرار التعبير الواحد عددا هائلا من المرات مع ربطه بالشحنه الانفعالية المطلوبة من استحسان أو استهجان، بحيث تتقبله العقول آخر الأمر مقرونا بالانفعال المطلوب دون أي فحص أو اختبار منطقي، وهذا ما نجحت به للأسف وسائل الإعلام الغربية الحديثة، وكذلك العربية في كثير منها، لهذا يجب أن ندقق في لغة تخاطبنا حتى لا نستعمل كلمات ومصطلحات فقدت قدرتها على التعبير عن حقيقة واقعنا فضلا عن التوصيل، ومن أبرز هذه المصطلحات التي يتداولها الإعلام الحديث الفاظ الديمقراطية والحرية والإرهاب والسلام إلى آخره. وفي مضامين هذه التعبيرات معاني معينة روجت لها وسائل الإعلام المختلفة. هكذا صنف المناضل الذي يحارب من أجل تحرير وطنه من المحتل الصهيوني إرهابيا. وكلمة السلام تعني في الإعلام الغربي والتابع له سلامة المحتل الإسرائيلي حصرا، وقد أدى التشرذم في عالمنا العربي إلى ترك بصمات قوية طاغية على عالم

عن طريق الاعتداء على الأجناس الأخرى وذلك انسجاما مع معتقداته الدينية التي لخصها التلمود ونادى بها بروتوكولات حكماء صهيون¹.

وكان هيرتزل في رواية «الأرض الجديدة القديمة» أبرز ممثلي الأدب الصهيوني وقد حولت هذه الرواية هيرتزل الأديب والفنان إلى هيرتزل السياسي². من هنا نرى أن الواقع والتاريخ يقولان لنا اتبعوا الشمس حيث تسير وأفحصوا كل شبر من أرض يقع عليها شعاع تجدوا راية غربية وفتوحا حربية ومطامع استعمارية هذا هو الغرب الذي لم يتورع عن إقامة إسرائيل وهو لا يكتفي اليوم بمطامعه الاستعمارية السابقة إنها تشمل أيضا الاخضاع الروحي بتعميم نظمه العنصرية وأفكاره التدميرية من أجل نصرة دولته التي أقامها بإختلاق الأديان كما خلقوا دولة إسرائيل وهاهي الديانة الإبراهيمية التي تحولت إلى اتفاقية تغزو مجتمعاتنا كجزء من نهجه السابق والتي تهدف لا لنهب ثرواته المادية فحسب انما ليذوب المقهور في القاهر، وما يحصل في عالمنا العربي خطير جدا، فمنذ أن

1- دكتور أسعد سحراني من اليهودية إلى الصهيونية
2- غسان كنفاني في الأدب الصهيوني صفحة 124_ 123 مركز الدراسات الفلسطينية 1982
عباس محمود العقاد ما يقال في الإسلام صفحة 75 ط 2 1966 دار الكتاب اللبناني - بولس مسعد
هجية التعاليم الصهيونية ص -27-23 بيروت 1969

الإنسانية يستحيل معها الإنسان إلى حيوان يحكم بشريعة الغاب، وهو المنطق السائد اليوم، فالذي يفرق بين الإنسان والحيوان هو الكم المضاف إليه من قيم، وهذا ما نفتقده اليوم في الحضارة الغربية التي حولت المجتمع البشري إلى شريعة الغاب خاصة في لبنان وفلسطين. وكان القرآن قد قدم للفلسفة الإسلامية النهج الواضح الذي يستطيع معه الإنسان إذا فهمه جيداً أن يعتنق نهجاً ليزال به حياته، فالإنسان دوناً عن الحيوان مزود بعقل لا بد أن يعمل وإذا لم يعمل في اتجاه صالح فلا بد أن يعمل باتجاه خاطئ وأحياناً إجرامي وهو الذي حصل من أوروبا بتشريدها للفلسطينيين من أجل إنشاء دولة إسرائيل، وأول فضائل الدين هو التمسك بتراث أمتنا الحضاري والأخلاقي والذي اعتمد سابقاً على القيم الدينية دون تميز، فجميعها من مصدر واحد وهو الله، هذه القيم الأخلاقية والروحية هي التي تميزت بها أمتنا قديماً وحديثاً في بعض الأحيان ذلك أن التوازن بين المنطق العقلي والإحساس الروحي النابع من القلب تجعل الإنسان يتقي الله فيعيش لندياه كأنه يعيش أبداً ويعيش لآخرته كأنه يموت غداً.

ظاهرة الانهزام الثقافي وطريقة معالجتها في القرآن

لا ريب أن النهوض الحضاري في

الفكر والسياسة الذي أصبح في ظل هذا الواقع يعاني من تفرد صهيوني صارم من التحريفات والخرافات التي لم ينجو منها حتى الله بجلال قدرته وقدره، ويتمنى في ظلها البعض أن يقرأوا أو يسمعوا ما يوافق أهواءهم الأمر الذي يبدو معه الرأي الآخر شذوذاً مستغرباً وصوتاً ناشزاً في معزوفة مقررّة.

إن أول المآخذ على الفلسفة الغربية الحديثة وقوعها بالتناقض، فالمفروض من التقدم العلمي والفلسفي الهائل أن يؤدي إلى خير البشرية المعاصرة والواقع غير ذلك فهي تبدو كطائر جبار يخلق بجناح مادي واحد بعد أن انكسر جناحه الروحي الا وهو الدين، فمن مميزات الدين أنه الصوت الداخلي الذي يحكم سلوك الأفراد والجماعات، إذ أن القانون الوضعي يحكم سلوك البشر الخارجي وليس له سلطة أو مقدرة أنفاذ إلى داخل النفس البشرية، ولذلك تكمن كثير من الخطايا داخل النفس البشرية تنمو وتتراكم كالجراثيم والفيروسات الغير مرئية دون ان تصل إليها سلطة القانون فهو المصاد الحيوي، وهو الاشعة الروحية التي تستطيع أنفاذ إلى داخل النفس الإنسانية وقتل هذه الفيروسات في مكانها، فالقيم الروحية ليست ترفاً عقلياً، إنما هي ضرورة بشرية، ذلك أن تغليب منطق القيم الاقتصادية والتجرد من العدالة

مجتمعنا يستوجب عدم اضاءة أي جهد إنساني علمياً كان أم دينياً

فالحضارات، والثقافات لا تموت إنما تهضم في ثقافات أخرى سواء تمثلت بمقومات عقلية أم روحية، وفي إضاعتها تخلف وجهل وبدائية في أبشع صورها، والذي قامت عليه الفلسفة الإسلامية النابعة من القرآن تتسم بثنائية العقل والقلب والدنيا والآخرة والخالق والمخلوق الخ... وقد جاء في الميراث الفلسفي الإسلامي أن الإنسان الذي يتصف بالحيوانية من الجنس البشري هو مخلوق جمع جميع حقائق العالم الأرضي وحدها فالإنسان والحيوان يتغذيان بالغذاء المادي عينه من طعام وشراب أما الإنسان الكامل في الفلسفة الإسلامية فهو الذي يزرق إلى جانب الغذاء المادي بغذاء نوراني لا يناله الإنسان المتجرد¹.

من الإيمان بالذات الإلهية وهو ما قامت على أسسه الفلسفة الإسلامية التي تعيش في عالمي الدنيا والآخرة وليس في العالم الأرضي وحده. كان من أهم أقطاب العالم الأرضي والقيم العقلية المفكر أرنست رنان الذي يزعم أن العقلية الآرية لابد أن تكون

متفوقة ما دام أصحاب هذه العقلية هم المسيطرون على شعوب الأرض. ثم يشتد رنان في التهجيم على العقل العربي قائلاً: (يبدو أن التفكير الفلسفي للبحث عن الحقيقة كان وقفاً على الجنس الأوروبي أي الآري الذي كان يبحث منذ أقدم العصور إلى الآن في الله والإنسان والعالم ويفسره تفسيراً عقلياً، فترك في كل مراحل تاريخه آثاراً فلسفية خاضعة لنواميس تطور منطقي؛ فالعرب تنقصهم الدهشة التي تدعو إلى التفكير والتساؤل لأن اعتقادهم بقدرة الله يجعلهم لا يُدهشون لشيء². والمدّش في أدبنا العربي الحديث قيام فلسفته على أساس الإيمان بوجود الله و اليوم الآخر الذي كان أساس البناء الفلسفي والأدبي لأدبنا المعاصر؛ إذ كانت العقيدة بالذات الإلهية هي المحور الفلسفي لأدبنا الذي قام على ثنائية الخالق والمخلوق والعقل والقلب لا على العقل وحده؛ فثنائية العقل والقلب استطاع الأدب العربي الحديث معالجة المشاكل القومية والقضايا النهضوية التي انطبعت بطوابع إنسانية عامة مع التركيز على تصوير معالم وخصوصيات الروح العربية بشكل واضح ؛ هكذا جعل الأدب العربي من قضية إنكار الله واستبعاد الغيبيات الدينية الدرع الأول في مواجهته و تصديه لمقومات

2- أنيس المقدسي _ الفنون الأدبية وأعلامها _ ص 576

1- دكتور ذكي نجيب محمود أفكار ومواقف صفحة 48- ط 1987-3 دار الشروق - دكتورة سعاد الحكيم الموسوعة الفلسفية _ معهد الانماء العربي ط-1 م-1 1986 مقالة تحت عنوان اصطلاح ومفاهيم صفحة 134-137 - دكتور احمد صبحي الفلسفة الاخلاقية في الفكر الاسلامي العقليون والذوقيون او النظر والعمل ص31 دار النهضة العربية ط 1992-3

وهي الفلسفة التي قامت عليها قديما فلسفة عبد الله الجيلاني وابن عربي وما قامت عليها الفلسفة الإسلامية من ثنائيات العقل والقلب والدنيا والآخرة والخالق والمخلوق إلى آخره، دون الاكتفاء بحصر الفلسفة

الحديثة بمقومات المدرسة الوضعية التي انتجت الفلسفة الغربية التي لا تعترف سوى بالمعرفة الحسية والتجريبية وحدها فالعقل البشري محدود بحدود القدرة البشرية، اما المعرفة الحسية والدينية فهي متصلة بالذات الالهية الغير محدودة بحدود القدرة البشرية، والعقل سلم يصعد عليه بالمنطق البشري اما الايمان القلبي فهو شعاع يضيء بغير دليل ارضي، والمخلوق البشري كباقي المخلوقات لا بد ان يحيا في العالم، ولكنه يستطيع ان يرتد الى داخله لكي يحيا في عالمه الروحي الخاص، فثنائية العقل والقلب يستطيع ان يحيا الانسان بكامل مكوناته، وهناك كثير من الآيات القرآنية التي تتحدث عن ذلك بقوله مثلا «افلم يسيرو في الارض فتكون لهم قلوب يعقلون بها وأذان يسمعون بها فإنها لا تعمي الابصار ولكن تعمي القلوب التي في الصدور» (في سورة الحج 164) هكذا يبرز القرآن لنا القلب كأداة إدراك تساعد الحواس الإنسانية المختلفة. وكذلك في قوله تعالى «وطبع على قلوبهم فهم لا يعلمون» (سورة الأعراف آية 100) وكذلك

الغزو الفكري ببعديه الديني و الدنيوي و باعتباره ان الله هو النموذج الأرقى الذي ينشط الرقي الأخلاقي في اطار مناقشته لنظريات التطور والرقي عند داروين و نيثشة¹.

لهذا كان من العبث القبول بترك مفاهيمنا إلى مقاييس التيارات الغربية الوافدة لتسيطر على عقولنا ونفوسنا، فالقيم الغربية نابعة من ثقافة مغايرة لثقافتنا الثنائية، تحكمت في صياغتها ظروف اجتماعية مختلفة عن بيئتنا ومن الخطأ ربط قيمنا الفكرية والاخلاقية بها ولدنيا القرآن الكريم، ولكن المؤسف ان التيارات الفكرية الأحادية أي الغربية هي التي تسيطر على ثقافتنا الحالية، وقد عملت تلك التيارات على بتر متفقينا عن ثقافتهم الثنائية الأصلية والتأثير في وجدانهم بإقناعهم ان تلك التيارات لا بد ان تكون هي الافضل طالما ان الغرب قد حقق تقدمه على اساسها. وقد رأى البعض أن أهم وسائل النهوض الحضاري هي التي تقوم على دعائمي العقل والقلب التي كانت من ثنائيات الفكر الإسلامي التراثي والتي يستطيع معها الإنسان أن يتوازن ما بين جاذبية الأرض وجاذبية السماء والدنيا والآخرة والخالق والمخلوق،

1- توفيق الحكيم _ روايات عودة الروح وعصفور من الشرق_ توفيق الحكيم _ تحت شمس الفكر ص 100_ توفيق الحكيم _ التعددية مع الإسلام والتعاضدية ص 215

به بنوا إسرائيل وأنا من المسلمين» (سورة يونس آية 90) وكذلك عن سيدنا موسى مع فرعون يقوله تعالى عن السحرة «قال فرعون آمنتم قبل أن آذن لكم لأقطعن أيديكم وأرجلكم من خلاف ثم لأصلبنكم أجمعين قالوا إنا إلى ربنا لمنقلبون» (من سورة الأعراف آية 132) «وما تنقم إنا إلا أن آمنا بآيات ربنا لما جاءتنا أفرغ علينا صبراً وتوفنا مسلمين» (سورة الأعراف آية 126)

كذلك الأمر كان أيضاً مع النبي سليمان قال «لا تعلق علي واتوني مسلمين» (سورة النمل آية 31) وأيضاً كان للقلب الشأن ذاته مع سيدنا عيسى بقوله تعالى «فلما أحس منهم الكفر قال من أنصاري إلى الله قال الحواريون نحن أنصار الله ائنا بالله واشهد بأئنا مسلمون» (سورة آل عمران آية 52) وهكذا كان الأمر أيضاً مع سيدنا إبراهيم الذي سبق وجوده مجيء سيدنا محمد بزمان طويل إذ يقول الله تعالى عن ملة إبراهيم «إذ قال له ربه أسلم قال أسلمت لرب العالمين» (سورة البقرة آية 131) ومما جاء أيضاً «ووصى بها إبراهيم بنيه ويعقوب يا بني إن الله اصطفى لكم الدين فلا تموتن إلا وأنتم مسلمون» (سورة البقرة آية 132) وقوله تعالى عن النبي يعقوب «إذ حضر يعقوب الموت إذ قال لبنيه ما تعبدون من بعدي قالوا نعبد إلهك

ربط الله تعالى بين القلب وحاسة السمع بقوله تعالى «ونطبع على قلوبهم فهم لا يسمعون» (سورة الأعراف آية 100) كذلك بقوله «ونطبع على قلوبهم فهم لا يفقهون» (سورة التوبة آية 87) وأيضاً نراه يقول «إذ يقول المنافقون والذين في قلوبهم مرض» (سورة الأنفال آية 49) وهناك الكثير من الآيات التي تتحدث عن ارتباط القلب بكامل الحواس الإنسانية، فهو أحد الملامح

الرئيسية للفلسفة الإسلامية، لذلك كان التركيز في القرآن على القلب الإنساني، مهما كان ذلك الإنسان عادياً أم نبياً من أنبيائه، فالمؤمن هو من أسلم قلبه لله تعالى، وفيما جاء في القرآن عن النبي نوح الذي عاش بفترة زمنية تسبق ديانة الإسلام التي جاء بها سيدنا محمد بقوله تعالى «فإن توليتم فما أسألكم من أجر إن اجري إلا على الله وأمرت أن أكون من المسلمين» (سورة يونس آية 72) كذلك في قوله بالإشارة للقلب «وشفاء لما في الصدور» (سورة يونس آية 56) وكذلك أيضاً كان للقلب الشأن ذاته مع سيدنا موسى بقوله تعالى «قال موسى يا قوم إن كنتم آمنتم بالله فعليه توكلوا إن كنتم مسلمين» (سورة يونس آية 84) كما جاء في قوله تعالى «وجاوزنا ببني إسرائيل البحر فاتبعهم فرعون بغياً وعدواً حتى إذا أدركه الغرق قال آمنت أن لا إله إلا الذي آمنت

والله آباءك إبراهيم وإسحق إليها واحدا ونحن له مسلمون» (سورة البقرة آية 133) كما يقول الله تعالى عن سيدنا إبراهيم «ربنا واجعلنا مسلمين لك ومن ذريتنا أمة مسلمة لك وأرنا مناسكنا وتب علينا أنت التواب الرحيم» (سورة البقرة آية 128) وفي قوله تعالى أيضا «قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل ويعقوب والأسباط ألا نفرق بين أحدهم ونحن له مسلمون» (سورة البقرة آية 136) وقوله أخيرا:

«إن الدين عند الله الإسلام و ما اختلف الذين اوتوا الكتاب الا من بعد ما جاءهم العلم بغيا بينهم و من يكفر بآيات الله فان الله سريع الحساب » >> سورة آل عمران، الآية 19 << صدق الله العظيم، وليس بعد قول الله جل جلاله قول.

2 - أدبيات الخطاب الفني

كتاب السرايات للأستاذ الفنان عيسى هجرس نموذجاً

The Literature of Artistic Discourse:

The Book “Al-Sarayat” by the Artist Issa Hajras as a Model



بقلم الدكتورة: رفيقة بن رجب

استاذ مشارك في النقد والبلاغة/ الجامعة الأهلية / مملكة البحرين

reefbinrajab@yahoo.com

By Dr. Rafika Ben Rajab

Associate Professor of Criticism and Rhetoric, Ahlia University, Kingdom of Bahrain

ملخص البحث باللغة العربية

إنَّ التَّنَوُّعَ في فهم الجمالِ بكلِّ صِيغِهِ، يُؤكِّدُ على خارطة الفكر اللغويِّ، والفنيِّ، والجماليِّ، المتغلغلِ في ثنايا القراءاتِ المُستفيضةِ للسراياتِ لهذا المُبدِعِ، الذي يُفاجئنا بنقله الأدبيِّ والثقافيِّ حولَ جدليَّةِ الجمالِ بكلِّ تناقضاتها وتحدياتها .

وقد جاءَ الكاتبُ ليقَدِّمَ أنموذجاً فاعلاً حولَ أنواعِ الجمالِ، ويُثبِتَ للعالمِ بأنَّ حركةَ هذا الفنِّ باتتْ مُوطَّرةً بأطرٍ مُمنهجةٍ، تعملُ تحتَ نمطِ التحليلِ الفنيِّ الجماليِّ، والمتعلِّقِ بعمليةِ التلقِّيِ وبدلالاتِ وظيفيَّةٍ، ربطتْ بينَ الأنواعِ ربطاً تصويرياً، فيه معالجةٌ فنيَّةٌ

operate through an aesthetic and critical lens, rooted in the act of reception and functional symbolism, linking the different forms of beauty through a visual and interpretive framework. This is handled with a distinct artistic sensibility that reflects the writer's unique personality. It is as though he is laying the groundwork for a new discourse with its own specificity, tackling issues with a fresh perspective and intelligent techniques. Such an awareness, however, can only be truly impactful by transcending the familiar and venturing into the unfamiliar moving beyond perceived impossibilities toward the realm of what is possible."

المقدمة:

«السرايات ليس كتاباً تقليدياً، بل هو حصيلة تجربة حياة طويلة بدأت منذ عام 1995. ولم يُكتب بهدف النشر المباشر، وإنما نضج على مهلٍ عبر ثلاثة عقود من التأمل، والكتاب هو «نزهة تأملية في حديقة غير مرتبة، مما يعكس طابعه العفوي».

خاصةً بشخصية الكاتب أولاً، وكأنه يُؤسس لموضوع جديد له خصوصيته، يُعالج بها القضايا بنفسٍ جديدٍ، وتقنيات ذكية. ولن يكونَ هذا الوعي بمثل هذه القضايا فاعلاً إلا بالقفز على الحواجز المألوفة إلى اللامألوفة؛ بتخطي كل المستحيلات إلى الممكنات.

Abstract:

"The diversity in the perception of beauty in all its forms affirms the intricate map of linguistic, artistic, and aesthetic thought, deeply embedded in the nuanced and extensive readings of this creator's work. He continually surprises us with the weight of his literary and cultural presence, particularly in relation to the dialectic of beauty—with all its paradoxes and challenges.

In this context, the writer offers a dynamic model that explores the various manifestations of beauty, asserting that the movement of this art has become framed within methodical and structured approaches. These

إنَّ السرايات كانت لي سَفَرًا في عُقودِ السنين، بحثًا عن خَبِيئَةِ الحِكمة، وهَرُولَةٍ المُغامِرِ اللَّاهُثِ وراءَ شَرَائِقِ الحَرِيرِ¹.
يقع البيان عند السكاكي في منطقة ما بين الشعر والمنطق بين وظيفة التخيل ووظيفة المعرفة والاستدلال².

بعد قراءتي المتأنية والمستفيضة والمتواضعة لهذا الكتاب أقول : هو ظلُّ الانفتاحِ الفكريِّ والحضاريِّ، الذي ساهم

من خلاله المؤلفُ في تلكَ المقدِّمةِ

اللافتةِ إلى تشكيلِ البنيةِ التصاعديَّةِ

للتسيجِ المجتمعيِّ، الذي نعدُّه - نحنُ

القرَّاءَ والنقَّادَ والمتلقِّينَ - من المؤثَّراتِ

المعرفيَّةِ العاليِةِ المستوى، خاصَّةً

في انتقائه لتلكَ المفرداتِ العجائبيَّةِ،

والمُشتملةِ على فُحولةِ القلمِ، وخصوبةِ

الكلمةِ، وولادةِ العبارةِ، وتجويفِ الوجدانِ.

ما أغربها من عباراتٍ تدلُّ على عمقِ

فكرِ الكاتبِ، وانخراطِهِ باحترافيَّةٍ في

جَوهرِ الأصالةِ وحدائِثِ العِراقِ؛ لتحقيقِ

جماليَّاتٍ مرسومةٍ في عمقِ الذاكرةِ، وصميمِ

الإحساسِ في نطاقِ النصِّ المكتوبِ بإتقانٍ

شديدٍ، دونِ السقوطِ في حبالِ اللغةِ

المسطَّحةِ، حيثُ إنَّ تلكَ السراياتِ محبوكةٌ

بشكلٍ فنيٍّ، وجماليٍّ، وموضوعيٍّ، وأدبيٍّ.

تجمع بين دفتيها الحكم والمنطق والشعر

إلى جوارِ التخيلِ والمعرفةِ «تداخل علوم

البلاغة عامة والبيان مع الشعر وتياراته

المتشعبة انطلاقاً من البلاغة القديمة حيث

1- عيسى هجرس-السرايات - الطبعة الأولى

2022- - فراديس للنشر والتوزيع ص5

مدارات، وتصورات، متباينة المذاقات،
تهدف للوصول إلى أسلوبٍ تتناغم فيه
المعطيات، في سِمَتِ مُوطَّرٍ بجميع
التقنيات الفنيَّة.

العرض

لقد جاء هذا الكتابُ ليتابعَ مسيرةَ إبداعية،

لها أبعادها الأدبيَّةُ، والفنيَّةُ، والجماليَّةُ،

مارسها المؤلف على جميع المستويات من

منابع ثقافيه متعددة فضلاً عن كونها تُلبِّي

طموحاً عالي المستوى، وليس مجردَ سردٍ

مجموعةٍ من السرايات؛ لكي تُضيفَ رقماً

إضافياً. يرى رولان بارت إن النص نسيج

من الاقتباسات تتحدر من منابع ثقافيه

متعددة ويرى ان النص يتألف من كتابات

متعددة تتحاور وتتحاكى وتتعارض³.

هو مشروعٌ ناجحٌ بكلِّ المقاييس، ينوي

الوصولَ إلى مستوى التواصلِ مع الألفيَّةِ

الجديدة، التي ما عادت جهوداً ذاتيَّةً

خاصَّةً بالكاتبِ، بل هي هيئةٌ تتطَّعُ إلى

جهودٍ مؤسَّساتيَّةٍ جماعيَّةٍ، تتناول قضايا

2- محمد العمري البلاغة العربية اصولها وامتداداتها-
من منشورات افريقيا الشرق -بيروت -لبنان- 1999

ص 43 وص 68

3- أيمن إبراهيم معروف-إشراف يمني العيد - النقد

الأدبي في البلاغة العربية الى المناهج الحديثة -من
منشورات الشارقة ص12

تتصل باللغة والفكر والفصاحة وبأشكال القول الأخرى والتي تعمل بروح الفريق الواحد، الذي يضع أمامه عدّة معايير، لا بدّ له من استيفائها. «وإذا كان قد قيل بأن البلاغة هي علم أسلوب الأقدمين فمن الملاحظ أن حظها من العلم كان يوازي بل يفوق في بعض الأحيان تصورات العلوم الأخرى، فكثير من تحليلات التراث البلاغي المتصلة بمضمون التعبير تضاهي المنطقة التي يغطيها علم اللغة الحديث من قضايا تتصل باللغة والفكر والفصاحة وبأشكال القول وتكوينه مما يشمل جوانبه الثلاثة: الصوتية والمعجمية والنحوية»¹.

ومع تتبّعنا للحديث عن السرايات، سوف تُدهشنا تلك المضامين التي عبّرت عن معاني الذات، عبر التصوير، والرمز، والمجاز، بحثاً عن «معنى المعنى» على حدّ كلام شيخ البلاغيين عبد القاهر الجرجاني، عندما يُشير في كتبه إلى قضية معنى المعنى وليس المعنى فقط؛ إنّ فكرة «معنى المعنى» عند عبد القاهر - بهذا التصور - تؤسس على صعيد نظام العلامات اللغوية لنهج سيميائي في تقدير المدلول اللغوي للتركيب، ولذلك اخترنا هذه المقاربة السيميائية من أجل الكشف

عن وجوه دلالات التراكيب على «معنى المعنى»، عندما ترتقي اللّغة - على صعيد النظم والتأليف - من التعبير عن المعنى المباشر إلى مستوى أداء الأغراض التي تُوجبها مقاصد المُخاطبين وأحوال المتلقين. الكلمات المفتاحية: المعنى - الثاني - عبد القاهر - الدلالة - السيميائية.³

حتى لا تتفلت من أيدينا زمام الأمور، وتضيع في خضمّ الحقيقة المجردة، البعيدة عن المفاهيم، والأنساق، والأيدولوجيات، وجماليّات الصورة، مع البعد عن مساحيق

ولكي يتمّ تفعيل هذا الفنّ بنجاح، لنا أن نعترف بأنّ ذلك يتطلب مهارة ذهنيّة، ذات مصداقيّة، ورمزيّة ثابتة، فهي - على حدّ قول الكاتب -: «عواصف الموسم المُعلّقة بذيل الشتاء»² العبارة اشتملت على استعارة غير متأكّلة المجاز البتة، بل هي مبتكرة.

والاستعارة المتعلّقة بذيل الشتاء، شكّلت انعكاساً منتظماً في نسقٍ استراتيجيّ جماليّ، خلق تمازجاً بين الصورة المجازية، وبين التعبير المقصود والمسكوت عنه، في

1- فضل، صلاح - علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته - دار البلاد للطباعة والنشر - جدة - الطبعة الثالثة 1988-ص 167

2- عيسى هجرس - السرايات - الطبعة الأولى 2022 - فراديس للنشر والتوزيع

3- هاشمي الطاهر معنى المعنى عند عبد القاهر الجرجاني - مقارنة سيميائية - مجلة السوسيولسانيات وتحليل الخطاب. - 30-12-2022 Volume 8, Numara 1, Pages 24-43

التجميل ما أمكن. يتحدث ابن الأثير عن المجاز ويقول: «العرب تستعمله لأنه يدل على الفصاحة والبلاغة وهو في كثير من الكلام أبلغ من الحقيقة وأحسن موقعا في القلوب والأسماء وما عدا الحقيقة من جميع الألفاظ ثم لم يكن محال محضا وهو مجاز لاحتماله وجوه التأويل على إن ما يحكم الصور عنده هو التقاطها في حالة الحركة¹.

وتلك السرايات التي اجتهدَ فيها المؤلفُ هجرس لعرض المضامين بصورٍ متعدّدة، ومسترسلة تضامن فيها الركن الوظيفي لديه مع وظيفة اللغة حيث جعل المتلقي الواعي قادراً على اقتحام جدلية ذاك الصراع المتجدّر في عمق تلك السرايات المتعدّدة الرؤى، لأنه بحاجة إلى وعي يمسّ كلّ الدلالات المطروحة. «النص المنجز يحدث جماليته من خلال أثره المحرك وقوته الانفعالية». ويقول أيضاً: «الركن الوظيفي المتناهي مع وظيفة اللغة وقوة المجاز والمخيال الغرائبي كلها هواجس تدور حول النص بحركة الشعرية التي تباغتتنا بهذا النفس الطويل والتحدي الممتد والتقاطعات الدالية»².

وسوف نختار بعضاً منها لكي نتناولها بشيء من التحليل والدراسة:

السرايات المختارة: سرية رقم (8)

من صنع المصباح اصطادَ البرق، ووضعه في زجاجة، وأسيادُ الحضارة اصطادَهم الجهلُ والجدلُ العقيم، وظلّوا مع البيضة قبل أمّ الدجاجة³.

الكاتبُ يبحثُ هنا عن علاقةٍ التنسيق بين الصورتين؛ أي بين مَنْ صنع المصباح ومن صنع الحضارة، ترى ما العلاقة التي تربطُ بين هاتين الصورتين؟ هل قصد الانزياح «يرى ريفارتيير أن الانزياح» يكون خرقاً للقواعد حيناً، ولجوءاً إلى ما ندر حيناً آخر، فأما في حالته الأولى، فهو من مشمولات علم البلاغة، فيقتضي إذاً تقييماً بالاعتماد على أحكام معيارية، وأما في صورته الثانية، فالبحث فيه من مقتضيات اللسانيات عامة، والأسلوبية خاصة⁴ أم هو التوسّع في مساحات الرؤية أم هو اختلاف الأساليب؟ أم أننا نترث حتى لا نُغلق على أنفسنا الغوص في صناعة الكلام، الذي أفاض فيه البلاغيُّ الناقدُ «العسكري» في كتابه الصناعيتين؟ «إذا أردت أن تصنع كلاماً فأخطر معانيه ببالك، وتتوق له كرائم اللفظ،

3- عيسى هجرس-السرايات - الطبعة الأولى

2022 - فراديس للنشر والتوزيع ص 8

4- عبدالسلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، ط3، 103

1- عبده بدوي -دراسات في النص الأدبي-عصر الإسلام وبنى أمية -- من منشورات ذات السلاسل- الكويت -الطبعة الأولى - 1987ص341
2- عبد الله الغدامي-ثقافة الاسئلة، مقالات في النقد والنظرية-كتاب النادي الادبي الثقافي،الطبعة الاولى 1992ص43

إنّ مترجم الشعر يستطيع ترجمة الكلمات، ويصعبُ عليه نقلُ المشاعر، كمن يرسمُ الورد، لا يستطيعُ أن يرسمَ الرحيقَ، وهنا تكمن جماليات اللغة في ذاك التناغم بين الصور والتداخل الذي لا يفسد الكلام « يقول السكاكي في صدر الحديث عن تداخل هذه العلوم البلاغية مع جمالية اللغة: «وإذا تقرر أن البلاغة بمرجعيتها وأن الفصاحة بنوعيتها مما يكسو الكلام حلة التزيين ويرقيه أعلى درجات التحسن فهنا وجوه مخصوصة كثيرا ما يصار إليها القصد لتحسين الكلام وهي قسمان: قسم يرجع إلى المعنى، وقسم يرجع إلى اللفظ⁴.

هذه السراية ذكرّتي بمقالٍ ذكرتُ فيه رأيي في المترجم، في أحد مقالاتي وهو الذي لا يستطيعُ نقلُ المشاعر لقراءه كما ينبغي، وهو ذاته الذي أشارَ إليه كاتبنا المثقف.

ذكرتُ فيه أنّ المترجم ليس ناقلًا للعلوم فقط، بل هو مؤسسٌ لعوالمٍ جديدةٍ؛ تعني «المثاقفة» في ثوبٍ جديدٍ أنيق، يدعمُ المعالَمَ الإبداعيةَ، والطاقتِ الدلاليةَ، والمركزيّةَ الخاصّةَ بالمترجم، مصحوبةً بذائقتِهِ الجماليّةِ، والفكريّةِ. كما تُضيفُ للكلام بُعدًا برّاجماتيًّا مُنعشًا، واضعًا في اعتباره محاورَ عدّة، لا بدّ له من تطبيقها، والتأطير لها أثناء عمليّة النقل، والتي من

4- أبو يعقوب السكاكي -مفتاح العلوم - تعليق نعيم زرزور- دار الكتب العلمية -بيروت- لبنان- الطبعة الأولى 1983- ص 423

واجعلها على ذكر منك؛ ليقرب عليك تناولها ولا يتعبك تطلبها واعمله ما دمت في شباب نشاطك¹.

أم أن الغرض من هذه السراية هو التخلّص من الجدلِ العقيم، الذي لا طائلَ من ورائه، وما هذا إلّا دلالةٌ على الجهل؟ «اختلاف الأساليب ليس أمرا عبثيا وإنما هو أمر لازم، لا أقول لاختلاف المعنى كما قال القدماء وإنما أقول لاختلاف هيئة المشاعر بالمعنى ولا جدال إن هذه الفوارق الدقيقة في هيئات المعاني كلما دقت في النفوس كانت شاهد حضارة وعلامة رقي لان البدائي لا يعرف من اللون إلا فاقعه ثم لا تلبث الأذواق كلما صعدت في مدارج التقدم والحضارة أن تميز بين درجات اللون الواحد².

السراية رقم (19):

«مترجمُ الشعر يستطيعُ ترجمةَ الكلمات، ويصعبُ عليه نقلُ المشاعر، كمن يرسمُ الورد، لا يستطيعُ أن يرسمَ الرحيقَ³.

شدّني ذاك التناغمُ المبنيُّ على واقعِ المشهدِ الأدبيِّ، الذي يقولُ فيه الكاتب:

1- أبو هلال العسكري -كتاب الصناعتين الكتابة والشعر- ضبط: نفيذ قمحة -دار الكتب العلمية - لبنان -الطبعة الثانية - ص151 1989-

2- المرزوقي - حلمي -لنقد والدراسة الأدبية - الطبعة الأولى-1983- دار النهضة العربية للطباعة والنشر -بيروت -لبنان ص 114 وص 140

3- السابق ص10.

أهمها الإحاطة الكافية باللغتين، منوطةً

بالجانب الأكاديمي المنهجي، واعيًا لدقائق الأمور، مطلعًا على المعالجة الفنية لمقاييس الترجمة على أصولها.

ولا يكون هذا، بالطبع، إلا إذا كان المترجم ملماً بحصاد التجارب الطويلة، مصحوباً بذهنٍ مُنتج، وعقلية متوازنة، مستوعباً للمنجز الحضاري، الذي يُثري آليات النص المترجم؛ ليؤسس لعوالم فكرية، ذات رؤيا مركزية، ديناميكية، تكتسب شرعيتها، ووجودها من تلك الجهود المبذولة منه شخصياً، فهو -أعني المترجم- قد جاء ليؤكد على توثيق المقولات بأسلوبٍ أنيق وهادف، مراعيًا اختلاف مستوى المتلقين من ناحية، وتغيير مستوى التقنيات الحجاجية الفاعلة في الخطاب المترجم من ناحية أخرى.

ومن أجمل المفارقات لديه تلك التي تمازج

بين مهنتين: مهنة المترجم، ومهنة الرسّام. فيا ترى، وبعد توضيح ماهية المهنتين، هل حقّ المؤلف التكامل بينهما بشكلٍ خفيٍّ غير مرئيٍّ؟ أم أنه أراد بتلك المفارقة أن يوضّح ما قرأه لدى الآخرين، بغية التفوّق والتفرد، ليكون كلامه دائماً البريق والتوهج وهذا ليس من باب الغرور وطالما

وجدنا مثل هذه الصفة لدى نقادنا القدامى وأبرزهم ابن الأثير الذي كان يرغب أن

يكون متفرداً دوماً في كتاباته . والأروع ذاك التشبيه التصويري بين المترجم والرسّام: فكلاهما ليس لديه التركيز ولا الاهتمام بالمشاعر والأحاسيس رغم مهارتهما الفنية. « واعلم أن للتشبيه موقعا حسنا في البلاغة؛ وذلك لإخراجه الخفي إلى الجلي، وإدناؤه البعيد من القريب، يزيد المعاني رفعة ووضوحاً، ويكسبها توكيدا وفضلاً، ويكسوها شرفاً وتبلاً؛ فهو فن واسع النطاق، فسيح الخطو، ممتد الحواشي، متشعب الأطراف، متوعّر المسلك، غامض المدرك، دقيق المجرى، غزير الجدوى¹

سراية رقم 271:

«أحبُّ أن أكونَ نَعَمًا في نشيدِ بلادي، وحرّاً في اسمِ وطني، وفي أرضه حبة غبار، وفي هوائه خيطٌ نسيمٍ يجري إلى آخرِ نفسٍ².

كاتبٌ ثريٌّ بألفاظه، ومعانيه، وحكمه، وكلُّها تقنياتٌ محبوكةٌ، وعباراتٌ أحاطتُ بسياجِ المعنى، وكسرتُ من خلاله حاجرَ اللفظِ السطحيِّ إلى المعنى العميق، الذي يليقُ بالوطن.

1- أحمد الهاشمي -جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع - ضبط يوسف الصميلي -المكتبة العصرية - بيروت -
2- السابق ص 76

الطريقَ له مالٌ، ورأيتُ جمالاً في الصليبِ
والهلالِ، وجمالاً إيمانه شكٌّ وأكيدُه احتمالٌ،
ورأيتُ جمالاً؛ كلما كشفَ سراً ظلَّ لغزٌ
سؤال¹.

نجدُ هنا اختلافَ درجاتِ الجمالِ
والأنساقِ، التي رتبها لنا الكاتبُ، فقد تحدّثَ
بصيغةِ التعدديةِ، وفضاءاتها اللامحدودةِ،
حولَ مصطلحِ الجمالِ، وساهمَ في رُقيِّ
الفكرِ، ونُضحِ المعرفةِ، وبلورةِ الجهازِ
الذاتيِّ، الذي يُعدُّ من أكبرِ الثقافاتِ
وأعلاها شأنًا.

ولا شكَّ أنَّ التنوُّعَ في فهمِ الجمالِ بكلِّ
صيغِهِ، يُؤكِّدُ على خارطةِ الفكرِ اللغويِّ،
والفنيِّ، والجماليِّ، المتغلغلِ في ثنايا
القراءاتِ المُستفيضةِ للسراياتِ لهذا المُبدعِ،
الذي يُفاجئنا بثقله الأدبيِّ والثقافيِّ حولَ
جدليةِ الجمالِ بكلِّ تناقضاتها وتحدياتها.

وقد جاءَ الكاتبُ ليقدمَ نموذجًا فاعلاً
حولَ أنواعِ الجمالِ، ويُثبِتَ للعالمِ بأنَّ
حركةَ هذا الفنِّ باتتْ مُوطَّرةً بأطرٍ مُمنهجةٍ،
تعملُ تحتَ نمطِ التحليلِ الفنيِّ الجماليِّ،
والمتعلِّقِ بعمليةِ التلقيِ وبدلالاتِ وظيفيةِ،
ربطتْ بينَ الأنواعِ ربطاً تصويرياً، فيه
معالجةٌ فنيَّةٌ خاصَّةٌ بشخصيةِ الكاتبِ
أولاً، وكأنَّه يُؤسِّسُ لموضوعٍ جديدٍ له
خصوصيَّتهِ، يُعالجُ بها القضايا بنقَسِ

فكم هو جميلٌ أن نعيشَ نغمًا في نشيدٍ
بلادنا، وكم هي مشاعرُ وأحاسيسُ مُحضَّلةٌ
تُثيرُ الدروبَ المظلمةَ، وكأنَّها قد حُطَّتْ
بريشةِ فنَّانٍ مُتيمِّ بحبِّ هذا الوطنِ، بشكلٍ
لا يُشبهُ أيَّ حبٍّ في هذا العالمِ. وللعلمِ،
فالكاتبُ الأديبُ الذي نتحدَّثُ عنه، فنَّانٌ
ومُبدعٌ أيضًا بكلِّ المقاييسِ، وطالما تغنَّى
بالوطنِ بكلِّ حبٍّ وشفافيةٍ في مناسباتِ
وطنيةٍ عدَّة.

حبُّ الوطنِ يعني اختزالَ المواقفِ
الفكريةِ، والوجدانيةِ، والشعوريةِ، بصورةٍ
مُتناغمةٍ ومُتجانسةٍ، حتى يبدو لنا أننا
مع هذا الوطنِ سنُصبحُ كيانًا واحدًا،
عبرَ منظومةٍ تتقاطعُ أمامها كلُّ التجاربِ
النسقيةِ، التي تستوعبُ العديدَ من الأبنيةِ
المُقنَّنةِ لاستقطابِ الخطابِ المفتوحِ؛ هو
خطابُ العشقِ الوطنيِّ.

عباراتٌ تحفيزيةٌ، يستكملُ بها
الجهازُ المعرفيُّ القائمُ على المنظورِ
الوطنيِّ بامتيازٍ، مما يفتحُ أمامنا أبعادًا
واستراتيجياتٍ، تستوعبُ أكثرَ المشاعرِ
والأحاسيسِ المُقنَّنةِ، التي ترنو إلى الوصولِ
لمنظومةِ عشقٍ من نوعٍ خاصٍّ جدًا.

سراية رقم 279:

«رأيتُ جمالاً جرَّ رِقَابِ الرجالِ، وجعلَ
الميزانَ ينسى الاعتدالَ، ورأيتُ جمالاً
حوَّلَ العمارةَ أطلالا، ورأيتُ جمالاً رصفَ

1- السابق ص 79

إلى مركب المماثلات المفارقات وهذه القاعدة من التماثل والمفارقة تحظى في الشعر بطبع أكثر عمومية².

بَيْنَ الْمُعَادِلِ الْمُؤْضُوعِيِّ وَالْمُعَادِلِ التَّأْصِيلِيِّ، لِلْوُصُولِ فِي النِّهَايَةِ إِلَى الْمَعْنَى الْمُرَادِ: وَهُوَ أَنَّكَ مَهْمَا وَصَلْتَ إِلَى الْقِمَمِ، إِلَّا أَنَّكَ سَتَظَلُّ مُتَعَلِّقًا بِالْأَرْضِ، مَشْدُودًا إِلَى السَّمَاءِ بِنِيَاطِ الْعَقْلِ وَالْوُجْدَانِ فِي آنٍ وَاحِدٍ. وَسَوْفَ نَبْقَى قَادِرِينَ عَلَى تَهْشِيمِ الصُّورَةِ النَّمَاطِيَّةِ الْمُقَيَّنَةِ الَّتِي تَجْعَلُنَا نَنْطَلِعُ إِلَى الْعَالَمِ مِنْ أَطْرَافِ عُيُونِنَا، وَكَأَنَّا نَسِينَا قَوْلَهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى فِي سُورَةِ الْإِسْرَاءِ:

«وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا»
(37) سُورَةُ الْإِسْرَاءِ.

سراية 292

«هُنَاكَ مَنْ قَرَأَ جَرِيدَةً وَظَنَّ أَنَّهُ مَدْرَسَةٌ، وَهُنَاكَ مَنْ قَرَأَ كِتَابًا وَظَنَّ أَنَّهُ جَامِعَةٌ، وَهُنَاكَ مَنْ حَصَدَ الشَّهَادَاتِ وَمَا زَادَهُ الْعِلْمُ إِلَّا حَجَمَ جَهْلِهِ³. حُضُورُ إِبْدَاعِيٍّ مُمَيَّزٍ يُبْرِزُ الْفِكْرَ وَيَرْسُمُ مَفَارِقَاتٍ بَيْنَ أُمُورٍ تَسْتَنْطِقُ جَدَلِيَّةَ الْوَعْيِ الَّذِي يُؤَسِّسُ لِتَضَارِيسِ جُغْرَافِيَّةِ الْمَعْرِفَةِ الْمُتَنَاهِيَةِ مَعَ هَسْهَسَةِ اللَّعْغَةِ، الَّتِي لَا تَرْفَعُ

جديد، وتقنيات ذكية. ولن يكون هذا الوعي بمثل هذه القضايا فاعلاً إلا بالقفز على الحواجز المألوفة إلى اللامألوفة؛ بتخطي كل المستحيلات إلى الممكنات.

«أن الوعي النقدي والأدبي بعملية التلقي وصوره، كان له تجلياته وحضوره في كتابات نقاد وبلاغيي العرب، على الرغم من بساطة الطرح وغياب رؤية واضحة بإمكانها استيعاب فلسفة نظرية وجمالية مكتملة العناصر والأركان، غير أن هذا لا يمنع من اعتبار موضوع التلقي مشكلة توجد حيثما يوجد الأدب، بحيث من الصعب تصوّر انصراف الدراسات، كما قد يعسر من جانب آخر.

سراية 280

«قَدْ يَأْتِي يَوْمٌ تَمْشِي عَلَى الْقَمَرِ، وَتَنَامُ فِي الْمَرِيخِ، وَتَأْكُلُ فِي الزُّهْرَةِ، وَلَكِنْ يَبْقَى مَا تَحْتَ قَدَمَيْكَ أَرْضًا، وَمَا فَوْقَ رَأْسِكَ سَمَاءً¹.

هنا تتبلور هوية الكاتب وتتضح زواياها بهدف استثمارها في الجوانب الإنسانية؛ فهو يكاد يجمع في هذه السراية العالية المستوى بين الحركة الفكرية والحركة الأخلاقية، بين الوعي الخطابي والحوار الجمالي، بين المماثلات والمفارقات، «نبه سوسير إلى أن البنية اللغوية برمتها تؤول

2- يوري لتومان-تحليل النص الشعري- بنية القصيدة- ترجمة محمد فتوح أحمد من منشورات دار المعارف ص 58
3- السابق ص 81

1- السابق ص 79

نتائج إيجابية ملموسة.

سراية 639

«القمر عن قرب، وهو دائرة مشوهة الاستدارة، كَبَعُضٍ مَن نُحِبُّ، عند الاقتراب منهم، نجدُهم صُورًا مشوّهة الملامح، زائفة الألوان، وهكذا يكونُ القياسُ: من بعد أحيانًا سيّد الأحكام¹.

لا شك أن ترسيم هذه الصورة المتحوّلة عن الصورة المجازية البارزة في ذاك التشبيه اللامع بين القمر بشكله القريب وليس البعيد، لأنّ البعيد يُعطينا جمالاً، وإضاءةً، واستدارةً طالما تَغَنَّتْ به العرب في أشعارهم، ولكنّه القريب، لأنّه يكشف عن تضاريسه المتعرّجة بوضوح، فيُصبح حينئذٍ شكلاً عادياً جداً، وبيئته وبين الصديق الذي تحسبه صديقاً محبباً، قرابة شديدة، ولكن في حقيقة الأمر هو زائف المشاعر». العملية الإبداعية عليه سيكولوجية تتم داخل الإنسان ويمتزج فيها وعيه بذاته²

لقد برّع الكاتب في رسم هذه العلاقة بينهما بشكلٍ يخترقُ كلَّ العوالم، دون خللٍ البنى التقليدية، لأنّ مثل هذه الصورة التشبيهية تُروّج بين المعنى

المَرَّة بما يَمْتَلِكُ مِنْ شَهَادَاتٍ وَدِرَاسَاتٍ إِلَّا فِي حُدُودٍ وَبِمَقَالِيَسٍ مَدْرُوسَةٍ. وَهَذِهِ التَّضَارِيسُ لَا تَنْجَحُ فِي رَفْعَةِ الْمَرَّةِ فِي كُلِّ الْأَحْوَالِ رَغْمَ أَهْمِيَّتِهَا دُونَ الْعُودَةِ إِلَى تَرْمِيمِ الصُّورَةِ، وَإِعَادَةِ تَرْكِيبِهَا بِشَكْلِ دَقِيقٍ، مَعَ التَّمَسُّكِ بِالزَّوَايَا الْمَفْقُودَةِ، وَإِبْعَادِهَا عَنِ الشُّطَائِيَا الْمُتَنَازِلَةِ الَّتِي تَقْيِسُ الْأُمُورَ بِالْمَظَاهِرِ فَقَط. وَلِنَنْظُرَ إِلَى الْعَالَمِ مِنْ حَوْلِنَا نَحْنُ الْمُتَفَقُّونَ بِالذَّاتِ، نَظْرَةً اخْتِرَامٍ وَتَقْدِيرٍ لِأَنْفُسِنَا أَوَّلًا وَلِلْآخَرِينَ ثَانِيًا، وَنَجْعَلُ مِثْلَ هَذِهِ الْأَوْسِمَةِ وَالشَّهَادَاتِ تَلِيْقُ بِنَا وَبِتَصَرُّفَاتِنَا. وَمِنْ هُنَا نَسْتَطِيعُ الْوُصُولَ إِلَى التَّقْيِيمِ الْحَقِيقِيِّ، قَبْلَ أَنْ نَقَعَ ضَحِيَّةَ الْجَهْلِ رَغْمَ كُلِّ هَذِهِ الْأَوْسِمَةِ وَالشَّهَادَاتِ التَّقْدِيرِيَّةِ الْمُحَاطَةِ بِنَا. وَلَا يَغِيبُ عَنْ أَذْهَانِنَا أَنَّ الْيَوْمَ مُحَاطُونَ بِشَبَكَاتٍ مَعْلُومَاتِيَّةٍ مُتَشَعِّبَةٍ الْمَدَارِكِ، وَلَيْسَ لَهَا حُدُودٌ، وَنَحْنُ نَقْتَرِبُ مِنْ عَصْرِ جَدِيدٍ سَيَطْرُقُ فِيهِ هَذِهِ الشَّبَكَةُ بِشَكْلِ قَدْ يُعْطَى أحيانًا عَلَى الْكِتَابِ الْمَطْبُوعِ! أَقُولُ: إِنَّ ظُهُورَ الْعُلُومِ بِأَشْكَالِهَا الْمُخْتَلِفَةِ، وَفِي أَرْزَامِهَا أَيْضًا الْمُتَبَايِنَةِ، قَدْ خَلَقَ نَهْضَةً جَدِيدَةً، وَمَهَّدَ لِعَهْدٍ جَدِيدٍ، مُدْعِمٍ بِالهُوْبَةِ الْجَدِيدَةِ الَّتِي لَمْ تَكُنْ مَوْجُودَةً سَابِقًا، وَالَّتِي عَلَى أَثَرِهَا - سَابِقًا وَحَالِيًا - تَفَاعَلْنَا مَعَ الْكُتُبِ الْمَطْبُوعَةِ، وَوَاكَبْنَا تَأْثِيرَ تِلْكَ الْمَطْبُوعَاتِ عَلَى الْحَرَكَةِ النَّقَاطِيَّةِ وَالْحَضَارِيَّةِ بِإِبْعَادِهَا الْمُخْتَلِفَةِ، وَحَقَّقَتْ فِعْلًا

1- السابق ص 171

2- أيمن إبراهيم معروف-إشراف يمى العيد -النقد الأدبي في البلاغة العربية الى المناهج الحديثة -- من منشورات الشارقة ص12

ومعنى المعنى، طبقاً لمستوى الخطاب الإبداعي، عبر أدبيات الخطاب الفني، وبين الجدل والمساءلة التي تتغلغل في بنية النسيج المجازي، لأن الحقيقة في التصوير، رغم أهميتها، لن تُعبّر عن جمالية المقصود كالصوير الفني، وهذا الخروج عن المألوف أو «الانزياح» أو «العدول» كما أطلقه ابن الأثير في كتابه المثل السائر، هو من قرائن الجماليات التي لا نستطيع الاستغناء عنها في الكتابة الأدبية، وقد أشار إلى ذلك أيضاً البلاغي الناقد القديم عبد القاهر الجرجاني إلى أن مثل هذا العدول باستخدام المجازات بكل أنواعها، بات يؤسس لعوالم جديدة، تعني المثاقفة في ثوب جديد أنيق، يُدعم المعالم الإبداعية، والطاقات الدلالية، والمركزية الخاصة بالكاتب، الذي يستقي معلوماته من منابع ثقافية متعددة مصحوبة بذائقة الجمالية والفكرية، كما تُضيف للكلام بُعداً براماتياً مُنعشاً، واضعاً في اعتباره محاور عدّة، لا بدّ له من تطبيقها، والتأطير لها أثناء عملية تشكيل الصورة. «يرى رولان بارت أن النص نسيج من الاقتباسات تتحد من منابع ثقافية متعددة ويرى أن النص يتألف من كتابات متعددة تتحاور وتتحاكى وتتعارض»¹.

سراية 576

«الزمن يُعطيك وقتاً ويستردّه في نفس الوقت، والثانية التي تُصرفها لا يُعوّضها مهما فعلت، لا ينتظر أحداً، ولا يحترم أحداً. وأنت مُلزومٌ باحترام مواعيده إذا أعطاك وقتاً»².

هذه السرايا التي تُركّز على قيمة الوقت تُذكّرني بصحيفة بشر بن المعتمر، الذي بدأ صحيفته في القرن الثاني للهجرة، والمُدرّجة في كتاب الجاحظ البيان والتبيين، بقوله: «خُذ من نفسك ساعة نشاطك وفراغ بالك، وإجابتها إياك، فإن قليل تلك الساعة أكرم جوهراً، وأشرف حسباً، وأحسن في الأسماع، وأحلى في الصدور، وأسلم من فاحش الخطأ، وأجلب لكل عين وغرة، من لفظ شريف، ومعنى بديع. واعلم أن ذلك أجدى عليك ممّا يُعطيك يومك الأطول بالكُدّ، والمُطاوله، والمُجاهدة، وبالتكلف، والمُعاودة، ومهما أخطأك لم يُخطئك أن يكون مقبولاً قصداً، وخفيفاً على اللسان، سهلاً، وكما خرج من ينبوعه، ونجم من معدنه»³.

هنا تبرز قيمة الزمن، وصعوبة استرداده، كما يُشير إليها الكاتب بإتقان،

2- السابق ص 154

3- الجاحظ - أبو عثمان عمرو بن بحر -- البيان والتبيين - دار الفكر للجمع - 1968 ج 1 ص 94

1- أيمن إبراهيم معروف- إشراف يمني العيد - النقد الأدبي في البلاغة العربية إلى المناهج الحديثة -- من منشورات الشارقة ص 12

نوع من التوازي الدلالي بين العناصر الحُضورية والغيبية، من خلال تنوع واختلاف مقاصد تلك الخواطر والحكم.

والكاتب الأديب المتف عيسى هجرس، في هذا المنحى، بات وبشكل عفوي غير مُتكلف، يُؤسس لفلسفة ذات سميت عريق، له قيمة مُحاطة بثوابت نسقية مُتداخلة مع دائرة الخطاب الجمالي التي تعودانها من هذا المؤلف، والتي يعيها جيّداً جمهور المتخصصين والمهتمين بتلك الهواجس. وقراءتي المتواضعة للكتاب كاملاً، وتَمَعْنِي جيّداً، كعادتي في الغوص في عوالم تلك الخواطر، كشف لي إن الكاتب مُتمكّن من إدارة حوارات فكرية ونفسية مع عدّة أطراف ملموسة؛ لمحاولة تشريحها، وبث الحياة في ثنائياها، لأنها تعاملت مع تلك الخواطر بنفس قوي، وفاعلية ثقافية، وأهداف نموذجية، دون ضياع الهدف الأساسي، وهو إيصال تلك الحكم، والكلمات، والمضامين، والأشعار للناس. إنّه قد تبنّى موقفاً فكرياً، ربّما يكون غريباً ومُختلفاً، له دلالته التي خلقت بُعداً سيمائياً، تجاوز به الكاتب الحُلُول التقليدية إلى حُلُول أُخرى، لها رصدٌ نصاعدي، ومنظورٌ فكري وفلسفي، يتحرّك عبر أرضية ثابتة، لأنها تبحث في النهاية عن سبل لمواجهة التحدي مع النفس، وكان النجاح والتميز مكللاً بالنجاح لان المؤلف اعتمد أسلوب

وتؤكد هنا على ما أسماه بشر بن المعتمر في صحيفته منذ آلاف السنين بساعة التجلي»، وما تحمله هذه الساعة من إلهام فكري مُنتج، تلك الساعة التي تتواشج فيها المعاني، والألفاظ، والمضامين، لأن صاحبها احترّم الزمن والوقت، والتي قد تعجز عن استيفائها في سنين طوال، وأنت تبحث عن إحراز المنفعة.

ومن هذا المنطلق، أشار الكاتب لتلك الآلية التي تحتاج من المتلقي قراءة مُتأنية لما بين سطورها، بتمعن ووعي، كي تتضح لديه الرؤية، لكن دون نسيان دقائق ساعة الوقت، مع مراعاة الإتقان، والانسجام، والرواق الجمالي والفكري، الذي سوف يساهم في فتح مُنجز المعطيات بنجاح والساعة التي تذهب لن تعود ثانية.

الخاتمة

أختم هذا النقد المتواضع، رغم رغبتني الشديدة في تناول السرايات كاملة؛ خاصة وأنها لم تأت اعتباطاً، بل كانت نتيجة تفكير عميق، ووعي، وإدراك، وثقافة لا محدودة، إلا أنني أثرت أن أختار بعضاً منها.

حيث تبرز لدينا كقراء من خلال تلك السرايات عوالم جديدة، لها أثر محرك وقوة انفعالية وكأنها معالم الإبداع الدلالية المُغيبية تحت ركام التمويه الغرائبي؛ لخلق

- والنشر.
11. العمري، م. (1999). البلاغة العربية: أصولها وامتداداتها. منشورات أفريقيا الشرق.
 12. فضل، ص. (1988). علم الأسلوب: مبادئ وإجراءاته (ط3). دار البلاد للطباعة والنشر.
 13. لتومان، ي. (د.ت). تحليل النص الشعري: بنية القصيدة (ترجمة: محمد فتوح أحمد). منشورات دار الشارقة
 14. هجرس، ع. (2022). السرايات (ط1). فراديس للنشر والتوزيع.
 15. يمني العيد. (2008). في القول الشعري: الشعرية والمرجعية - الحداثة والقناع، دار الفارابي للنشر والتوزيع.
 16. هاشمي، ط. (2022). مقارنة سيميائية. *مجلة السوسيولسانيات وتحليل الخطاب*.
- الإيجاز في سراياته فبلغ مراده وحقق أهدافه . أبلغ الكلام ما حسن إيجازه، وقل مجازه، وكثر إعجازه¹.
- المصادر والمراجع:
1. أبو الهلال العسكري. (1989). كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر (ضبط: مفيد قميحة، ط2). دار الكتب العلمية.
 2. ابن رشيق القيرواني. (1934). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده (تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، ج1. دار الجيل.
 3. أيمن إبراهيم معروف. (د.ت). النقد الأدبي في البلاغة العربية إلى المناهج الحديثة (بإشراف: يمني العيد). منشورات الشارقة.
 4. بدوي، ع. (1987). دراسات في النص الأدبي: عصر الإسلام وبني أمية (ط1). منشورات ذات السلاسل.
 5. الجاحظ، أ. ع. ب. (1968). البيان والتبيين (ج1، ص94). دار الفكر للجميع.
 6. السكاكي، أ. ي. (1983). مفتاح العلوم (تعليق: نعيم زرزور). دار الكتب العلمية.
 7. الهاشمي، أ. (1999). جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع (ضبط: يوسف الصميلي). المكتبة العصرية.
 8. الغدامي، ع. (1992). ثقافة الأسئلة: مقالات في النقد والنظرية. كتاب النادي الأدبي الثقافي.
 9. المسدي، ع. س. (د.ت). الأسلوب والأسلوبية (ط3). الدار العربية للكتاب.
 10. المرزوقي، ح. (1983). النقد والدراسة الأدبية (ط1). دار النهضة العربية للطباعة
-
- 1- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده-تحقيق محي الدين عبد الحميد-دار الجيل-بيروت لبنان- ج-1ص 246

باب العلوم الدينية:

الجزية احتضان حضاري للآخر

The jizya is a cultural embrace of the other



بقلم: الشيخ محمد عباس حشوش

أستاذ في التعليم الثانوي ومنسق مادة اللغة العربية وآدابها ورئيس مركز الإمام
الخميني الثقافي في مدينة النبطية_لبنان

hashoushmohamad8@gmail.com

“Written by: Sheikh Mohammad Abbas Hashoush,

High school teacher, Coordinator of Arabic Language and
Literature, and Director of the Imam Khomeini Cultural Center
in the city of Nabatieh, Lebanon.”

تلخيص بحث:

يُعدّ مبحث الجزية من أكثر الموضوعات التي تعرّضت لهجوم المستشرقين وتشويه
المغرضين، مما يستدعي بيان حقيقتها ضمن منظومتها المتكاملة.

المفهوم والتاريخ: الجزية في اللغة هي العوض، وفي الاصطلاح الشرعي: مبلغ مالي
يفرض على الذميين (غير المسلمين) المقيمين في دولة الإسلام مقابل حمايتهم والدفاع
عنهم. لم يكن الإسلام أول من فرضها، فقد عرفت لها الأمم السابقة كالفرس والرومان،

ولكن بصور قاسية ومذلة.

وليست إتاوة.

قيمة الجزية والغاية منها: كانت قيمتها الزهيدة (دينار واحد سنوياً في الغالب) وهي دون قيمة الزكاة الواجبة على المسلمين، مما ينفي ادعاء الظلم. والغاية الأساسية هي إقرار مبدأ «المواطنة» في الدولة الإسلامية على أسس واضحة، حيث يساهم كل فرد في تكاليف الدولة حسب مركزه القانوني، مما يجسد روحية التسامح والعدالة في الحضارة الإسلامية.

مشروعيتها وحكمتها: شرعت الجزية في الإسلام بنص القرآن الكريم في قوله تعالى: {قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ... حَتَّىٰ يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ} (التوبة: 29). والحكمة منها ليست إذلالاً للشخص، بل هي إقرار بالخضوع السياسي لنظام الدولة وتمييز لهم عن المواطنين المسلمين الذين يخضعون لنظام الزكاة والجهاد. وهي عوض عن حمايتهم ودفاع الدولة عنهم، وإعفاءهم من الخدمة العسكرية.

الكلمات المفتاحية للبحث:

- الجزية في الإسلام

- أهل الذمة

- مشروعية الجزية

- حكمة الجزية

- «صاغرون»

- شبهات

- والتمييز الديني

- ضريبة حماية

- الزكاة

- الخضوع السياسي

- المستشرقون

- النظام المالي في الإسلام

- المواطنة في الدولة الإسلامية

الرد على الشبهات:

1. شبهة التمييز الديني: الرد بأنها ليست ضريبة دينية صرفه، بل هي بدل نقدي عن واجبين: الحماية والدفاع العسكري. فالتمييز قائم على الواجبات، فالمسلم يدفع الزكاة ويقاقل، وغير المسلم يدفع الجزية ويعفى من القتال.

2. شبهة الإذلال الشخصي (تفسير «صاغرون»): الخطأ الشائع هو تفسير «صاغرون» بالإهانة والدل. والصحيح أن المعنى هو الخضوع السياسي والانقياد لقوانين الدولة الإسلامية، وليس إذلالاً للكرامة الإنسانية. وقد كان الخلفاء يردون الجزية إذا عجزوا عن حماية الذميين، دليلاً على أنها عقد حماية

Abstract

In the name of God, the Most Gracious, the Most Merciful

Summary of the Research: The Jizya System Between Misconceptions and Responses

The study of Jizya is among the most targeted subjects by Orientalists and critics, necessitating a clarification of its truth within its integrated system.

Concept and History: Linguistically, Jizya means compensation. In Islamic law, it is a financial amount imposed on Dhimmis (non-Muslim residents) in the Islamic state in return for their protection and defense. Islam did not pioneer it; previous nations like the Persians and Romans knew it, but in harsh and humiliating forms.

Legitimacy and Wisdom: Jizya was instituted in Islam by the Quranic verse: "Fight those who do not believe in Allah... until they give the Jizya willingly while they are humbled" [At-Tawbah: 29]. Its wisdom is not personal humiliation, but rather an acknowledgment of political submission to the state's system, distinguishing them from Muslim citizens who are subject to Zakat and military duty (Jihad). It is compensation for their protection and defense by the state, exempting them from military service.

Responding to Misconceptions:

1. Accusation of Religious Discrimination: The response is that it is not purely a religious tax, but a financial substitute for two duties: protection and military defense. The distinction is based on obligations: Muslims pay Zakat and fight, while non-Muslims pay Jizya and are exempted from fighting.

2. Accusation of Personal Humiliation (Interpreting "Humbled"): The common error is interpreting "humbled" as insult and degradation. The correct meaning is political submission and compliance to the laws of the Islamic state, not humiliation of human dignity. Caliphs used to return the Jizya if they failed to protect Dhimmis, proving it was a contract of protection, not tribute.

- Orientalists and Jizya
- Financial system in Islam
- Citizenship in the Islamic State

تمهيد

تعد الجزية في التشريع الإسلامي أحد الموضوعات التي تثير جدلاً واسعاً في الساحة الفكرية المعاصرة، سواء على مستوى الفهم التاريخي والدلالة الشرعية، حيث تطرح حولها تساؤلات تشوبها سوء الفهم أحياناً، وتحيطها شبهات تحمل طابعاً أيديولوجياً أحياناً أخرى، لقد تحولت الجزية في الخطاب الحديث إلى رمز يستخدم لتوجيه انتقادات لسياسات الإسلام تجاه غير المسلمين، دون اعتبار للسياق التاريخي الذي نشأت فيه أو المقاصد الشرعية التي حكمت تطبيقها. وقد تجرّعت البشرية الظلم والانحراف المنهجي مع فساد الحكام، لذلك سعت للبحث عن حُضن آمن ودستور عادل، كما هو حال الإسلام ودستوره لأنّ الأيّام كانت قد أثبتت لها أنّ أهل هذا الدين لا يظلمون النَّاس ولا يجبرون أحداً على اعتناق عقيدتهم.

المسلمون لم يدخلوا البلاد التي فتحوها إلّا استجابة لنداءات أهلها وتلبية لمظلوميتهم التي كان ينزفون منها من ظلم الطاغية وسلطانها، حيث جاء الإسلام منقذاً، باثناً للحرية ناشراً للنور في تلك الظلمات

Value and Purpose: Its nominal value (often one dinar per year) was much less than the Zakat paid by Muslims, refuting claims of injustice. The primary goal was to establish the principle of "citizenship" in the Islamic state on clear foundations, where each individual contributes to state expenses according to their legal status, embodying the spirit of tolerance and justice in Islamic civilization.

Keywords

- Jizya in Islam
- Concept of Jizya
- Dhimmi (or Ahl al-Dhimmah)
- Legitimacy of Jizya
- Wisdom of Jizya
- Explanation of the Jizya Verse
- Interpretation of "Humbled" (Saghirun)
- Misconceptions about Jizya
- Responses to misconceptions about Jizya
- Jizya and religious discrimination
- Jizya as a protection tax
- Jizya and Zakat
- Political submission

التفسير المغلوط لقوله تعالى: ^١ ﴿حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾ (٢٩) هذا البحث يسعى إلى تفكيك هذه الإشكاليات عبر رحلة معرفية تجمع بين التأصيل الشرعي والتحليل التاريخي، لاستجلاء حقيقة الجزية في الإسلام والكشف عن جذور الفكرية للشبهات المثارة حولها مع تقديم ردود علمية تعيد وضع النقاط فوق الحروف، إنها محاولة لفهم الماضي بوعي الحاضر واستشراف مقاصد الشريعة التي ترفع الظلم وتؤسس المواطنة التي تقوم على العدل والرحمة، لذلك لابد من تعريف واضح للجزية لغة واصطلاحاً، وتوضيح الرؤية القرآنية للجزية ومعلقاتها، وإظهار أبرز الشبهات التي أثارها أعداء الإسلام الذين حاولوا تشويه الإسلام من خلال عنوان الجزية ونص أبرز الردود العلمية التي تظهر حقيقة الجزية ومؤداها الإنساني والحضاري، وذلك دفاعاً عن الإسلام الذي يمثل خلاصة الحضارة والفكر الإنساني الأمثل.

أولاً) أسباب اختيار الموضوع:

ما شجّعني اختيار موضوع الجزية احتضان حضاري للأخر للدراسة أسباب عديدة لعل أبرزها:

(1) - سوء تفسير معنى الجزية في

الدّامسة، فكانت حروب المسلمين في تلك الديار أقرب إلى التحرير والفتوحات، هي فتوحات النّور للظّلام الدّامس، وهذا لا يعني أنّه لم يقع البعض بأخطاء سلوكية وأطماع فردية إلّا أنّها لا تعتبر العنوان الأعم لتلك الفتوحات، بل استثناءات طارئة من هنا وهناك.

في هذا السّياق يبرز موضوع الجزية كنظام مالي مرتبط بفقّه العلاقات بين الدّولة الإسلاميّة وأهل الدّمة يستند إلى قواعد العدل والتّراحم التي تجسّدّها الشّريعة، لكن إشكاليّة الفهم تكمن في تحويل هذا النّظام إلى أداة للاثّهام بالتمييز أو القهر دون استحضار الصّوابط الشّرعية التي تحكمها مثل اشتراط القدرة الماليّة وربطها بالحماية العسكريّة والقضائيّة وإسقاطها عن غير القادرين.

ومن أكثر الشّبهات التي أثّرت على المسلمين واسيء فهمها عمداً أو سهواً تتّصل بقضية الجزية، والتي فسّرت بمنهجية وطريقة مليئة بالأحقاد بعيداً عن حقيقة الأمر متجافين عن المراد الحقيقي من الجزية وسبب فرضها وعلة وجودها، وقد اعتبروها ضريبة مليئة بالذلّ والظّلم والعنصرية، واعتبروا ذلك كلّهُ لطرده الإسلام على أهل الكتاب وإلّا فالجزية تصبح عقوبة، وكلّ ذلك جاء من

في الدستور الإلهي الذي ينظم العلاقات البشرية ويمدّ يد التكامل مع غير المسلمين ضمن المجتمع الإسلامي، لتكون الجزية في المفهوم القرآني فعل إصلاح وبناء ومواجهة لكل ألوان الاضطهاد الديني والتّمييز الأھوج بين النّاس، وهذا العنوان من عناوين التي أظهرت الصّراع القرآني مع الآخر بكلّ أساليبه المتدرّجة من المستوى السّلمي تحت مصطلحات الحوار والنّصح والإرشاد والتّنبية والتّحذير إلى المستوى العنفي تحت مصطلحات الجهاد والقتال والقصاص والجزية من جهة و بين التّهم والافتراءات والأضاليل القائمة على الأحقاد والمصالح السياسيّة والاستعماريّة لتشيويه الإسلام وتقزيمه وإقصائه وتكبيله بعناوين تستنزفه، بل تجعله عبءاً على الإنسانيّة كالعنف والإرهاب والقتل والاضطهاد من جهة أخرى ومن هنا ينبثق السؤال العريض :

هل يدعو النّص القرآني من خلال الجزية إلى العنف والاضطهاد والسّلوک العنصري ومواجهة الآخر احتقاراً أيّاه واستصغاراً من شأنه، كما أشارت الآية القرآنيّة في قوله تعالى: ﴿قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ... حَتَّىٰ يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾ (التوبة: 29). وإلى العنف والمواجهة والقتل من غير سبب أو داع تطهيري وبنائي وإصلاحي ليصبح شرع

القرآن واستخدامه افتراءاً لأجل نشر دعوات التّشويه والإلغاء.

(2)-القناعة المطلقة بوجود تصويب المواقف الهدامة وأنماط السلوك العنيف التي أدت إلى خلق روح الكراهية والدّمار الإنساني.

(3)-انتشار هذا الموضوع على مساحة واسعة ضمن الثقافات البشريّة المتنوّعة لتشيويه الإسلام بما فيه من أنواع وتشعبات ولما له من نتائج مهمة وخطيرة.

(4)-كون هذا الموضوع ظاهرة تطال كلّ مجتمع إنساني، كون هذا الموضوع على اختلاف أحواله وأنواعه وهو على تماس مع شخصية الفرد الإنساني بما يحمله من رغبات وميول ونوازع لأنّ الجزية ضمن الصّراع تعبّر عن حالة من الانكسار وتولّد صراعاً له أبعاد دينيّة وطائفية.

(5)- رغبتني في بحث هذه القضية الفكرية الرّاسخة في دستور الأمة الإسلاميّة، محاولاً لفت الأنظار إلى حقيقة الجزية ومفهومها الحضاري الواقعي.

(6) إظهار المعنى الحقيقي للجزية في المفهوم الإسلامي.

ثانياً: الإشكالية

الجزية في القرآن الكريم بين واقعها

الله مبلولا بدماء الأبرياء تخفق فوقه راية الإرهاب والاضطهاد؟

(2)- وهل هذه النمطية من الصراعات تنتهي أم أنها تستمر باستمرار الوجود الإنساني المتمسم بالمرونة والتمرد والحركة التي ترفض التحول؟

فهل يتجسد هذا النمط الصراعي في حاضرنا المعاش؟ وما هي منهجية الإسلام في التعاطي مع الآخر والتفاعل مع المختلف؟ هل الاسلام دين إقصاء وتمييز وعنصرية، كما يراها البعض في الجزية ومداليلها القائمة على المغالطات في الفهم والتفسير؟ وما هي حقيقة الجزية في الإسلام؟ وكيف تكون أداة حضارية لاحتضان الآخر واستيعاب الخلاف والاختلاف مع المغاير دينا ومعتقدا؟

ثالثا: الفرضيات

نحن نفترض أن القرآن هو الحق وفيه كمال العدل والمنهج الإنساني المتكامل الذي يقود البشرية نحو التطور والارتقاء والقرآن بكل أحكامه وموضوعاته عنوانا للحقيقة الكاملة والسعادة المطلقة، ومن هذه المعادلة ننظر إلى مفهوم الصراع والعنف في القرآن الكريم ضمن دائرة الكمال وفعل الارتقاء ومنهج الإصلاح والتغيير ومقاومة الرجعية والظلام والانقلاب على الموروث الرجعي ومواجهة المعتقد الفاسد، فالصراع

ونفترض أن القرآن بكماله لا يشترع إلا العدل والمساواة، ويرفض كل ألوان الاضطهاد والعنصرية وينظر إلى الإنسان مهما كان لونه او عرقه او دينه بعين الرحمة ومراعاة البعد الإنساني، لذا الفرضية الأساس أن الجزية عنوان حضاري تكاملي بين المسلمين ومن يخالفهم.

رابعاً) منهجية الدراسة

سأعتمد عدة مناهج في سير أغوار هذا الموضوع، وذلك لتعدد الجهات التي سأقارب من خلالها المضمون والأسلوب القرآني في طرح قضية الصراع ومن أبرز هذه المناهج

أ) المنهج الوصفي التحليلي

هو منهج يتمتع بمرونة كبيرة يتم من خلاله دراسة الواقع بشكل مركز وبكافة تفاصيله. إنَّ تحديد موضوع البحث أولى الخطوات ومن ثم جمع البيانات المتعلقة به وبعد ذلك يصنع الباحث فرضياته ومن ثم يعتمد العينة الدراسية لتجمع البيانات من خلالها وأخيراً يتم التوصل إلى النتائج المستخلصة من هذه البيانات

ب) المنهج الاجتماعي

اتَّجاه خارجي لدراسة النص الأدبي منهج يعمل إلى ربط الأدب بالمجتمع بكلِّ تجلياته اعتماداً على رؤية بار باري من النظرية التي ترى أنَّ الأدب ابن البيئة الاجتماعية ووليدها، فالأديب يحاكي المجتمع بكلِّ قضاياها بعيداً عن النوازع الشخصية .

ج) المنهج النقدي

ومنهج يتبعه الناقد في قراءة العمل الإبداعي والفني قصد دلالاته وبنيته

الجميلة والشكلية من خلال استقراء وتحليل النماذج الأدبية

د) المنهج الاستنباطي

وفيه يبذل الباحث جهوداً عقلية صلبة عبر دراسة النصوص تشتريها واستقراءها لاستخراج المبادئ والمعايير الفكرية والفنية والموضوعية وقطعها من بساطتها المضمونية والأسلوبية مدعمة بالأدلة.

منظومة الجزية بين الشبهات والردود

المطلب الأول: الجزية بين المفهوم والتاريخ.

أ) لغة:

إنَّ الجزية لفظ عربي محض مشتق من مادة الجزاء، وهي عبارة عن مال تأخذه الحكومة الإسلامية من أهل الذمة.

قال في القاموس: «الجزية بالكسر خراج الأرض وما يؤخذ من الذمي جمعه جزى وجزاء»¹ وفي الصحاح: «الجزية ما يؤخذ من أهل الذمة والجمع الجزاء مثل لحية ولحي»² وفي المجمع للطبرسي: «الجزية فعلة من

1- مجد الدين أبو طاهر محمد يعقوب - الفيروزآبادي

- القاموس المحيط - بيروت مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر - ط 8 - ج 2 - ص 18

2- أبو النصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي - صحاح اللغة - بيروت دار العلم للملايين - ط 4 - 1987 ج 4 - ص 43

جزى يجزي مثل القعدة والجلسة»¹.

ب) اصطلاحاً:

مال يؤخذ من أهل الكتاب، أعني اليهود والنصارى ومن له شبهة أهل الكتاب كالصائبين على حسب عقد الذمة ضريبة تفرض على الذميين من أهل الكتاب كاليهود والنصارى، فقال العلامة الحلّي: «الجزية هي المال المأخوذ من أهل الكتاب لإقامتهم بدار الإسلام في كلّ عام»²، إلى ذلك ينظر ما أفاده العلامة الطبطبائي: «أما الجزية فهي عطية مالية مأخوذة منهم مصروفة في حفظ ذمتهم وحسن إدارتهم»³.

أما تسمية هذه الضريبة بالجزية فله أسباب متعددة ومن أبرزها:

1 - جزاء للغطاء الأمني الذي تؤمّنه الدولة الإسلامية لهؤلاء الذمّيين، حيث يعفى هؤلاء من القتال في جيوش المسلمين.

2 - بذل يؤدّيه أهل الذمة لإعطائهم الحقوق التي تجعلهم متساويين مع

1- الطبرسي - تفسير مجمع البيان - بيروت مؤسسة الأعلمي للمطبوعات - ط - 1 1985 ج 5 - ص 21

2- حسن بن يوسف الحلّي - تذكرة الفقهاء - مؤسسه اهل البيت لاحياء التراث قم 1414 - ط - 1 ص 66

3- محمد حسين الطبطبائي - النظام في تفسير القرآن منشورات مؤسسة الأعلى للمطبوعات - ج 9- ص 240

المسلمين في حرية النفس والمال والعرض، وهذا ما أشار إليه أمير المؤمنين علي بن ابي طالب في قوله: «إنّما بذل الجزية لتكون أموالهم كأموالنا ودمائهم كدمائنا»⁴.

ج) الجزية قبل الإسلام

لم يكن الإسلام بدعة بين الأديان، كما لو لم يكن المسلمون كذلك بين الأمم، حين أخذوا الجزية من الأمم التي دخلت تحت ولايته، فإنّ أخذ الأمم الغالبة للجزية من الأمم المغلوبة أشهر من علم في التاريخ البشري أكبر شاهد على ذلك. إنّ الجزية عنوان ضريبي شمل كل الأمم قبل الإسلام وقد مارسته الحكومات البشرية على مختلف أنواعها ومشاربها، بمنهجية تعسفية عنصرية.

إنّ الجزية كمفهوم له جذور في الأنظمة الضريبية السابقة للإسلام، خاصة في الإمبراطوريتين البيزنطية والساسانية ففي «السياق البيزنطي فرضت الإمبراطورية البيزنطية ضرائب على غير المسيحيين وهي ضريبة رأس تفرض على الأفراد كانت هذه الضرائب تجمع من اليهود والمجموعات الدينية الأخرى جزء

4- وهبة الزحيلي - آثار الحرب - دمشق دار الفكر - 1998 ط 3 - ص 381

من سياسة التمييز الديني¹»

وفي الإمبراطورية الساسانية «وجدت الضريبة التي تعرف باسم (كزيت) وكانت تفرض على الطبقات غير النبيلة (الفلاحين والتجار) كضريبة رأس أو عينيه²»

وقد نقل العهد الجديد شيوخ الجزية حين قال المسيح لسمعان: «ماذا تظن يا سمعان ممن يأخذ ملوك الأرض الجباية أو الجزية أمن بنبيهم أم من الأجانب؟ قال له بطرس من الأجانب قال له يسوع فاذا البنون أحرار³» ولما سأل اليهود المسيح (حسب العهد الجديد) عن رأيه في أداء الجزية، أقر بحق القيصرية في أخذها عندما سأله: أيجوز أن تعطى جزية لقيصر أم لا؟ فقال لهم: لمن هذه الصورة والكتابة؟ قالوا له: لقيصر، فقال لهم: أعطوا إذا ما لقيصر لقيصر وما لله⁴.

«إلا أنه ما يميز الجزية قبل الإسلام أنها كانت تؤخذ من باب الإبقاء على قيد الحياة دون أي مقابل من حماية أو رعاية من قبل الدولة وهذا أقرب إلى العبودية والاسترقاق.» فكانت الجزية تفرض كوسيلة

لإذلال الشعوب المغلوبة ونهب مواردها دون ضمانات لحمايتها، كما في الإمبراطوريتين الرومانية والفارسية، حيث كانت تجبى بلا حدود وتستخدم لتمويل الحروب أو الثراء الشخصي للحكام. ولم تكن هناك إعفاءات تذكر حيث كانت تفرض على جميع الفئات بلا تمييز، بما في ذلك العاجزون عن الدفع، مما أدى إلى استبعاد الكثيرين أو إعدامهم لعدم القدرة على السداد. وكانت باهظة وغير عادلة مثلاً: «فرض الرومان على سكان فرنسا ما يعادل سبعة أضعاف الجزية الإسلامية، بينما أخذ الفرس نصف إنتاج المزارعين كضريبة⁵ ولم تكن الجزية لها علاقة بالمعتقدات الدينية، بل كانت أداة لتعزيز الهيمنة الاقتصادية الإمبراطوريات مثل: «جزية الفنيقيين لليونان مقابل الحماية الوهمية⁶».

المطلب الثاني: الجزية في الإسلام

أ- مشروعيتها:

إنّ تشريع ضريبة الجزية على أهل الذمة في بلاد المسلمين يرتكز على قوله تعالى: ﴿قاتلوا الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ولا يحرمون ما حرم الله ورسوله ولا يدينون

1- لوران تريد جولد الفصل الخاص بالسياسة الضريبية - كتاب الاقتصاد البيزنطي - ط 1 - ص 135 - 140

2- ريتشارد فراي - تراث فارس - الفصل الرابع عن النظام الضريبي صفحات 98 105-

3- انجيل متى - دار الكتاب المقدس لبنان - ط 2019 مع نصوص تفسيرية - ج 17- ص 24 27

4- المصدر نفسه - ج 22 - ص 24 27-

5- عبد العزيز السفار - الجزية في الاسلام - الرياض - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - ط 1 2019 - ص 4

6- ابن قدامة المقدسي - الجزية وأحكامها في الفقه الإسلامي - دار السلام الرياض ط 1 - 2003 ص 13

وحفاظا لكراماتهم وأموالهم، وذلك ما أشار إليه الإمام الصادق في صحيحه زرارة، حيث سئل عن علة الجزية وفرضها على الذميين، فأجاب الإمام الصادق: «إنما هم قوم فدوا أنفسهم من أن يستعبدوا أو يقتلوا»⁴، والجزية ليست على كل فرد من أهل الذمة، فهي تسقط عن الصبي والمجنون والأبله والمرأة والمملوك والشيخ الفاني والمقعد والأعمى والرهبان وأهل الصوامع والفقير⁵.

دين الحق من الذين أوتوا الكتاب حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون»¹، بالإضافة إلى السنة النبوية، كما يظهر في قول الإمام الصادق عن رسول الله (ص) في قوله: (إِنَّ النَّبِيَّ كَانَ إِذَا بَعَثَ أَمِيرًا لَهُ عَلَى سَرِيَّةٍ يَقُولُ... فَإِنْ أَبَوْا هَاتَيْنِ... فَادْعُوهُمَ إِلَى إِعْطَاءِ الْجِزْيَةِ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ)²، هناك إجماع إسلامي على مشروعية الجزية.

ب - حكمها وحكمتها وسقوطها.

اعتبر الفقهاء أَنَّ الجزية استند وجوبها على قوله تعالى بقوله تعالى: {قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ... حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ}³، وهنا أمر بالقتال، والغاية هي إعطاء الجزية، والنتيجة من هذه الآية هي وجوب أحد أمرين:

الأول: القتال.

الثاني: المطالبة بالجزية.

- حكمتها

هناك الكثير من الآراء التي جسدت حكمة فرض الجزية على الذميين في بلاد المسلمين، ومن أبرزها حقنا لدمائهم

ج: الجزية في القرآن الكريم

الآية موضوع البحث هي قوله تعالى: {قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ... حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ}⁶.

أ- سبب النزول:

«أشار المفسرون إلى أَنَّ سبب نزول الآية مرتبط بالسياق التاريخي للمواجهات بين المسلمين والدولة البيزنطية، وخصوصا في فترة ما قبل غزوة تبوك سنة 9 هجري، حيث امتنعت بعض القبائل المسيحية عن دفع الجزية أو نقض العهود مما استدعى

4- الحر العاملي - وسائل الشيعة - بيروت دار إحياء التراث العربي - ط1 - 1983 - ج-15 ص 149

5- أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي - الخلاف في الأحكام - طهران دار الكتب الإسلامية - ط 2 - 1985 - ج-5 - ص 546

6- القرآن الكريم سورة التوبة آية 29

1- القرآن الكريم سورة التوبة آية 29

2- محمد بن الحسن الحر العاملي - وسائل الشيعة - قم مؤسسة أهل البيت عليهم السلام لإحياء التراث - ط1 1993 - ج-15 ص 59

3- القرآن الكريم سورة التوبة آية 29

تنظيم العلاقة مع أهل الكتاب وفق ضوابط شرعية¹.

ب- تفسير الآية

تتفق التفسير على «إنّ الجزية ضريبة مالية تفرض على أهل الكتاب (اليهود والنصارى) مقابل حمايتهم وعدم مشاركتهم في الجهاد مع تأكيد شروط العدالة في تطبيقها، والجزية بديل عن الجهاد وهي علامة على الخضوع، مشيراً إلى أنّ الصغار في الآية يعني الخضوع السياسي وليس الإهانة الشخصية²»، أمّا قوله عن يد فهي تعني الدفع المباشر دون تأخير، و(صاغرون): «الخضوع للقانون الإسلامي مع رفض أي تعسف في الجباية، فالجزية نظام مالي عادل له شروط محدّدة وليست عقاباً، بل ضريبة بديلة عن الجهاد».³

أمّا التعبير الوارد في الآية (وهم صاغرون) والذي كان مدخلاً لكثيرين ممّن يصيد في الشبهات وتلفيق الاتّهامات للقرآن الكريم والإسلام، حيث اعتبر هذا التعبير لونا من ألوان الاضطهاد والتمييز والاستعباد، إلّا أنّنا وبمنظرة معمّقة

للموضوع، ومع استتطاق أهل التفسير لهذا التعبير نستطيع أن نرد هذه الشبهة حول النصّ القرآني في قضية الجزية. من أبرز المعاني المستقاة من هذه التفسير حول هذا التعبير:

1) الخضوع السياسي لا الإذلال الشخصي.

«تعبير من أبرز دلالاته الاعتراف بسلطة الدولة الإسلامية، وقبول العقد الاجتماعي دون انتقاص الكرامة الإنسانية⁴». «فلا تعارض بين الآية وخاصة تعبير (وهم صاغرون) ومبادئ الرّحمة القرآنية إذ تطبق الجزية بشرط البر والقسط⁵». التّمييز بين الصغير والذليل.

«الصّاغرون هم من لا يتعالون على أحكام الإسلام، أمّا الذليل هو الذي كسرت كرامته وانتقص حقه ونهبت إنسانيته، وهناك فرق كبير بين الدالّتين⁶». ويشير الشيخ جعفر السبحاني في مفاهيم القرآن إلى أنّ الذليل هو من يرفض العدالة لا من

4- الفضل بن الحسن الطبرسي - مجمع البيان في تفسير القرآن - بيروت دار إحياء التراث العربي - 1995 ط 2 - ج 5 - ص 77 72
5- فخر الدين الرازي - التفسير الكبير - بيروت دار الكتب العلمية - 2004 ط 2 - ج 14 - ص 105
6- السيد عبد الاعلى السبزواري - مواهب الرحمن في تفسير القرآن - بيروت مؤسسة المنار 1989 - ط 1 - ج 12 ص 32

1- علي بن إبراهيم القمي - تفسير القمي - بيروت مؤسسة الأعلمي بيروت 3 ط - ج 1 - ص 329
2- الطباطبائي - الميزان في تفسير القرآن - ج 9 ص 121
3- ناصر مكارم الشيرازي - الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل - قم مدرسة الإمام علي بن أبي طالب - ط 2 - 2000 ميلادي ج 6 - ص 121

يخضع لها¹.

وبذلك الجزية في التعبير القرآني تتوافق وروح الإسلام التي تحظر الظلم وتأمّر بحفظ كرامة غير المسلمين بعنوان أنّه إنسان.

المطلب الثالث: الجزية شبهة وردود

أولاً: الشبهات:

هناك الكثير من القضايا الإسلامية التي شوّهت عمداً فصورت تصويراً خاطئاً، ومن أبرزها الجزية، فقد صوّرت على أنّها وسيلة ضغط من المسلمين لإرغامهم أهل الكتاب الذين في ديارهم للدّخول إلى الإسلام، فالجزية في -عدستهم - لون من ألوان الإكراه والتّمييز الديني والاستغلال المادي لغير المسلمين، ونستطيع أن نحدد أبرز الشبهات التي أوردها المستشرقون حول الجزية على الشكل الآتي:

- 1) بعض المستشرقين: «إنّ الجزية كانت ضريبة قائمة على التّمييز الديني، وتهدف إلى إذلال غير المسلمين - أهل الذّمة - وإجبارهم على اعتناق الإسلام»².
- 2) زعم بعضهم أنّ الجزية: «كانت عبئاً مالياً ثقيلاً يفوق قدرة غير المسلمين

مما أدّى إلى فقرهم أو هجرتهم»³.
3) ربط بعض المستشرقين بين فرض الجزية وتراجع أعداد غير المسلمين في البلاد الإسلامية، معتبريها سياسة ممنهجة لتحويلهم إلى الإسلام⁴

4) ادّعى بعضهم: «أنّ الجزية كانت أعلى من الزكاة، مما يعكس تمييزاً ضد غير المسلمين»⁵.

ثانياً: الرد على شبهات المستشرقين حول الجزية:

انطلاقاً من قوله تعالى: {لا إكراه في الدين}⁶. وقال تعالى: {وقل الحقّ من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر}⁷، نلتمس قاعدتين أساسيتين يعتمدهما الإسلام في التّعاطي مع الآخر واحترام الآخر، حيث يتّضح كمال هذا الدّين والتّشريع وعلو أخلاقه والنّظر إلى الآخر كإنسان كامل له حقوقه، فمن المستحيل أن نخضع من يخالفنا بالسيف لنجبره إلى الدخول في الإسلام، إلا أنّ الإسلام يحمل في طياته قابليات انتشاره وسيطرته على العقول والقلوب

3- دانيال دينيت - التحول والجزية في الإسلام المبكر - الفصل الثالث - ط 1 - 1950 - ص 50 60-

4- آرثر ستانلي تريبتون - أهل الذمة في الإسلام - ط 1 - 1930 - ص 80 85-

5- إدوارد سعيد الاستشراق بعرفش - القاهرة دار رؤية للنشر والتوزيع - 2006 ط 1 - ص 100 110-

6- القرآن الكريم سورة البقرة آية 256

7- قرآن الكريم سورة الكهف آية 29

1- جعفر السبحاني - مفاهيم القرآن - قم مركز المناهج للدراسات الإسلامية 2007 - ط 1 - ج 7 ص 215

2- إبرنا لويس - اليهود في الإسلام - الفصل الثاني - ط 1 - جامعة بريستون 1984 - ص 14 20

العصر التي تؤكد حماية العناصر المدنية والدفاع عنهم . فالجزية مما يزين الإسلام ولا يعيبه، ويظهر مدى العدل الإلهي في هذا الدين الحنيف وسماحة الإسلام، وليس إكراه الناس وإجبارهم وإخضاعهم وإذلالهم للدخول إلى الإسلام، إلا أن المستشرقين والحداثيين أصروا على تشويه الإسلام وقلب الحقائق وجعل الجزية وهو العنوان الحضاري الرقي في الدفاع عن غير المسلمين الذين يعيشون في بلاد الإسلام ليجعلوه عنوانا عنصريا مقيتا كريها، فلا بد من تقرير هذه الحقيقة بوضوح والتي لا يتحدث عنها المستشرقون والحداثيون حين يطعنون في الإسلام بموضوع الجزية، إلا أن دعواهم هذه فارغة وواهية للأسباب الآتية :

1. إن دعوى الإكراه التي يفرضها أعداء الإسلام حول الجزية دعوة فاسدة، فلو أراد الإسلام أن يجبر الناس ويفرض عليهم الدين الإسلامي لأمرهم مباشرة بالدخول إلى الإسلام أو القتل، إلا أن فرضه للجزية كخيار وسط يبين مدى مرونة هذا الدين وتقبل الآخر، وخاصة أنه سمح للآخرين إقامة شعائهم الدينية حيث بقى اليهود والنصارى تحت حكم الإسلام أحرارا بدينهم ومعتقداتهم وطقوسهم، فبنوا الكنائس والمعابد وفي هذه الأجواء من

وهذا ما حمل غير المسلمين للدخول إلى الإسلام هو علو مقامه الأخلاقي ودستوره المقامي والنظر إلى الآخر بإنسانية كاملة بعيدا عن الأكاذيب والأساطير التي رواها المغرضون، وخاصة المستشرقون فالإسلام جذب الناس إليه بقوانينه العادلة وأخلاقه المتسامية، يقول جوستاف لوبون «إن القوة لم تكن عاملا في انتشار القرآن، فقد ترك العرب المغلوبين أحرارا في أديانهم فإذا حدث واعتنق بعض الأقوام النصرانية الإسلام واتخذ العربية لغة لهم، فذلك لما رأوه من عدل العرب الغالبين مما لم يروا مثله من ساداتهم السابقين، ولما كان عليه الإسلام من السهولة التي لم يعرفوها من قبل»¹.

إن المستشرقين عندما حاولوا طعن الإسلام من خلال تشويههم لصورة الجزية، والنظر إلى الإسلام بعين العنصرية ليظهر الإسلام في رداء عنصري كريه. إلى أن الجزية تشريع إلهي يقوم على ما أشرنا إليه من الآية القرآنية (حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون). وهذا القانون لا يتنافى مع بقية قوانين الإسلام التي تمنع إجبار الناس على الدخول إلى الإسلام، إلا أننا إذا نظرنا بموضوعية إلى هذه الضريبة، نجدها تتسمج مع روح أنظمة

1- جوستاف لوبون - حضارة العرب - القاهرة دار الهلال - ط2 - 2000 ص - 134

الحرية الدينية وقبول الآخر. فكيف لهم الإدعاء من خلال الجزية وهي ضريبة تدفع من أجل الدفاع عن النفس وحماية الدولة لهم على اعتبار أن الإسلام هو دين العنصرية والجبر.

2. أما الادعاء بأن عدم استطاعة الناس تحملهم دفع الجزية، هذا ما يجبرهم على الدخول إلى الإسلام، وهو رأي ضعيف يصدر عن الجاهل الذي لم يدرك مباني الإسلام الأخلاقية السامية فيما تخص الجزية وظروفها الفقهية، حيث تبلغ قيمة الجزية الدينار الواحد في السنة كلها وتزيد قليلا وتتقص قليلا على أساس المستوى المعيشي للأفراد، مقابل ما يحصلون عليه من مميزات المواطنة والحماية من قبل الحكومة الإسلامية، وكذلك نرى أن الجزية تسقط عن العاجز والفقير وكل من شارك مع المسلمين في القتال ضد أعدائهم وهذا لدليل على عدل النظام الإسلامي، يقول: (ويل ديورانت) عن الجزية: «ولم تكن هذه الضريبة تفرض إلا على غير المسلمين القادرين على حمل السلاح، ويعفى منها الرهبان والنساء والذكور الذين هم دون البلوغ والأرقاء والشيوخ والعجزة

والعمى والفقراء¹. لقد فرض الإسلام الجزية على كل عاقل بالغ قادر دون الأطفال والنساء والمجانين وغير القادرين على القتال، واسقاطها عن الرهبان وكل هؤلاء ينعم بحماية الدولة الإسلامية التي تقدم له كل شيء، فإن كان قانون الجزية وضع لإرغام هؤلاء للدخول إلى الإسلام وإجبارهم على أن يتخلوا عن دينهم، فلماذا يميز الإسلام في دفع الجزية ويحصرها بالقادرين عليها فقط، فهي لم تفرض إلا على البالغ العاقل القادر، وهذا يبين النظام الإسلامي في إطاره الاقتصادي العادل والاجتماع السامي حيث يقولون مجرد القول بفرض الجزية هو نقض دعوى الإكراه، فلو إن الإسلام أراد أن يكره الناس على الدين لم يفرض عليهم الجزية، بل لخيرهم بين الإسلام أو القتل وما دام أنه قد فرض الجزية فهو إقرار لهم بأن يبقوا على دينهم، وأن يمارسوا كل شعائرهم الدينية دون أية مضايقة، والتاريخ يشهد بأنهم بقوا تحت حكم الإسلام معززين بدينهم، مكرمين في أنفسهم لم يتعرض لدينهم أحد ولم يمنعوا من كنائسهم ومعابدهم، فكيف أصبحت الجزية مجبرة لهم على

1- ويل ديورانت - قصة الحضارة - القاهرة
 مؤسسة هنداوي 2012 - الطبعة الالكترونية
 - ص 130 131

الغاية من الجزية

لماذا فرضت الشريعة الجزية على الرعية غير المسلمة؟ بالعودة إلى التاريخ ، ويدرك واقعه يرى في الجزية قيمة أخلاقية وسلوكية مع الآخر لا يستطيع المعادون للإسلام إن يطمسها، فقد فرضت الجزية على الشعوب لدخولها تحت حماية الإسلام، فإنهم نعموا بأمان الإسلام ورغده، وهذا المعنى أظهرته نصوص الفقهاء يقول الماوردي: «ويلتزم -أي الإمام - لهم ببذلها حقاً: أحدهما: الكف عنهم، والثاني الحماية لهم، ليكونوا بالكف آمنين، وبالحماية محروسين» ويقول أبو الوليد الباجي الأندلسي: «الجزية إنما تؤخذ منهم على وجه العوض لاقامتهم في بلاد المسلمين والدب عنهم والحماية لهم، ومما يبين فضل الجزية على الذميين وأنها ميزة لا مثلية كما يصورونها، وأنها ليست لإجبار الناس على الإسلام، إن الذميين تحتها تمتعوا بكافة الحقوق الدينية، ومارسوا شعائرهم دون أي اضطهاد أو خوف، بل فضلوا العيش تحت لواء الإسلام، لما لمسوه من نزاهة الإسلام بما لم يتمتعوا به عند حكوماتهم الظالمة يقول (ديورانت): «وكان اليهود في بلاد الشرق الأدنى قد رحبوا بالعرب الذين حرروهم من ظلم حكامهم السابقين، الذين اضطهدوا من حكامهم، غير أنهم مع هذا كانوا يعاملون على قدم المساواة مع المسيحيين، فباتوا

الإسلام وهي التي تقر لهم حق البقاء على أديانهم. يقول (ويل ديورانت) عن الجزية: «ولم تكن هذه الضريبة تفرض إلا على غير المسلمين القادرين على حمل السلاح، ويعفى منها الرهبان والنساء والذكور الذين هم دون البلوغ والأرقاء والشيوخ والعجزة والعمى و الفقير»¹.

3. إذا كانت الجزية هدفها - كما يدعي المستشرقون - إكراه الآخرين وإجبارهم على دخول الإسلام، فلماذا يدفع المسلمون أكثر مما يدفعه غير المسلمين من ضرائب؟ فالجزية قيمة ثابتة زهيدة لا تتغير، أما الزكاة - التي تقطع كنسبة محددة من الثروة - فتبلغ نسبتها اثنين ونصف بالمائة. لنفترض أن ذمياً يملك مئة ألف دينار، والمسلم يملك المبلغ نفسه؛ سيدفع الذمي أربعة دنانير فقط كجزية سنوية، بينما سيدفع المسلم خمسة وعشرين ديناراً زكاة عن نفس المبلغ. فكيف يمكن أن تكون الجزية - بهذه الزهادة والعدالة - عنواناً لإجبار الآخرين على الدخول في الإسلام، والقائمون على هذا الادعاء يعلمون أن من يدخل الإسلام سيتحمل أغلب الضرائب؟

1- ويل ديورانت - قصة الحضارة - القاهرة مؤسسة هنداوي 2012 - الطبعة الالكترونية - ص 130 131

تاريخ البشر من حيث تعاملهم مع الآخر المختلف.

خاتمة المبحث:

توصّل هذا المبحث في دراسة «الجزية: منظومة الجزية بين الشبهات والرّدود» إلى جملة من النتائج، كان أبرزها أن الجزية في التشريع الإسلامي لم تكن مجرد ضريبة مالية فحسب، بل كانت نظاماً متكاملًا قائماً على فلسفة رحيمة تقوم على العدل والمرونة والاعتراف بالآخر. وقد تجلّت هذه الفلسفة في حكمة فرض الجزية، والتي تمثلت في حماية غير المسلمين في دار الإسلام، وإعفائهم من الخدمة العسكرية، وإقرار مبدأ التكافل بين أفراد الدولة.

كما أوضح المبحث أنّ الصّورة النّقيّة للجزية، كما شرّعها القرآن في قوله تعالى: {حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ}، قد شوّهت بفعل الفهم الخاطئ لكلمة «صاغرون»، والتي قصد بها إطلاقاً إذلال الإنسان أو انتقاص كرامته، بل قصد بها إظهار الخضوع لسيادة القانون الإسلامي العادل، والانصياع لشروط العقد الذي يضمن لهم الحقوق والأمان.

وفي الرّد على شبهات المستشرقين، تبيّن أنّ معظمها يقوم على اجتزاء النّصوص من سياقاتها التّاريخيّة والشرعيّة، وتجاهل المقاصد الكلّيّة للشرّعة الإسلاميّة التي

يتمتعون بكامل حريتهم، وفي ممارسة شعائر دينهم.» وينفي سير (توماس أرنولد) أكاذيب المستشرقين ومن تبعهم بأنّ الجزية أداة إجبار على الإسلام، فيقول: «ومما يدلّ على أن تحول المسيحيين إلى الإسلام لم يكن راجعاً إلى الاضطهاد ما وقفنا عليه من الشواهد التّاريخيّة الأصليّة وما وقفنا عليه من سيرة نبي الإسلام، وبكفي أن نشير إلى أنّه في الوقت الذي شغل فيه كرسي -البطريركية- أي عندما انتهى حكم الكنيسة في المشرق، تمتّع المسيحيون بحرية العبادة وبناء الكنائس، وقد أسقط الجزية عن الرّهبان من دفع الجزية ومنحوا امتيازات معيّنة»،

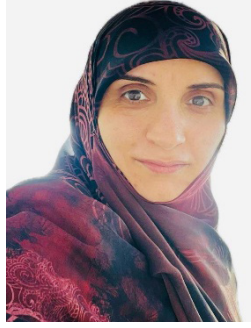
وفي الختام هكذا كان غير المسلمين يعيشون الحرية تحت لواء الإسلام، بل يتمتعون بالثروة والرغد الذي لم يعرفوه في ظل حكوماتهم، وكيف للمعترضين على الجزية قبول الضرائب في الدول المعاصرة، ولا تصل في بعض الدول إلى أكثر من 42% من الدخل كما في بلجيكا مثلاً، فأين هذه النسبة العالية من الضرائب من دنائير محدّدة كانوا يدفعونها مقابل كلّ تلك الخدمات التي تتمتع بها، فهذه هي الجزية العلامة الفارقة لعدل الإسلام وحضارته العريقة وهي مفخرة الإسلام، التي أراد المغرضون دفنها بأضاليلهم وكذبهم، وبذلك الجزية هي التجربة الحضارية الأرقى في

- جاءت بالرحمة والعدل. فقد أثبت البحث أن الجزية كانت أنصف وأرحم مما كانت عليه النظم الضريبية والإكراهات الدينية التي كانت سائدة في الإمبراطوريات المعاصرة لفترة التشريع.
- وختاماً، فإن نظام الجزية، بمنظوره القرآني والتاريخي، يعد شاهداً على سماحة الإسلام وعدالته في تعامله مع أتباع الديانات الأخرى، وهو نظام يستحق إعادة قراءته في ضوء مقاصد الشريعة لاستخلاص الدروس في بناء مجتمعات التسامح والتعايش.
- فهرس المصادر والمراجع**
- أولاً: المصادر والمراجع العربية والإسلامية**
1. الأنصاري، يعقوب بن إبراهيم. (1979). الخراج. بيروت: دار المعرفة. (الطبعة الثانية)
 2. الجوهري الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حماد. (1987). صحاح اللغة. بيروت: دار العلم للملايين. (الطبعة الرابعة). (ج 4، ص 43).
 3. الحلي، جمال الدين الحسن بن يوسف بن المطهر. (1993). تذكرة الفقهاء. قم: مؤسسة النشر الإسلامي. (ج 9، ص 46).
 4. الحلي، حسن بن يوسف. (1414 هـ). تذكرة الفقهاء. قم: مؤسسة أهل البيت لإحياء التراث. (الطبعة الأولى، ص 66).
 5. الحر العاملي، محمد بن الحسن. (1993). وسائل الشيعة. بيروت: [دار] إحياء التراث العربي. (الطبعة الأولى، ج 15، ص 149).
 6. الحر العاملي، محمد بن الحسن. (1993). وسائل الشيعة. [قم]: مؤسسة أهل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث. (الطبعة الأولى، ج 15، ص 59).
 7. الرازي، فخر الدين. (2004). التفسير الكبير (مفاتيح الغيب). بيروت: دار الكتب العلمية. (الطبعة الثانية، ج 14، ص 105).
 8. السبزواري، السيد عبد الأعلى. (1989). مواهب الرحمن في تفسير القرآن. بيروت: مؤسسة المنار. (الطبعة الأولى، ج 12، ص 32).
 9. السفار، عبد العزيز. (2019). الجزية في الإسلام. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (الطبعة الأولى، ص 4).
 10. الطبرسي، الفضل بن الحسن. (1995). مجمع البيان في تفسير القرآن. بيروت: دار إحياء التراث العربي. (الطبعة الثانية، ج 5، ص 77-72).
 11. الطبرسي. (1985). تفسير مجمع البيان. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات. (الطبعة الأولى، ج 5، ص 21).
 12. الطبطبائي، محمد حسين. (د.ت). النظام في تفسير القرآن. [بيروت]: مؤسسة الأعلى للمطبوعات. (ج 9، ص 240).
 13. الطبطبائي، محمد حسين. (د.ت). الميزان في تفسير القرآن. (ج 9، ص 121).
 14. الطوسي، أبو جعفر محمد بن الحسن. (1985). الخلافة (الأحكام). طهران: دار الكتب الإسلامية. (الطبعة الثانية، ج 5، ص 546).
 15. الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد

- يعقوب. (د.ت). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر. (الطبعة الثامنة، ج 2، ص 18).
16. القمي، علي بن إبراهيم. (د.ت). تفسير القمي. بيروت: مؤسسة الأعلمة. (الطبعة الثالثة، ج 1، ص 329).
17. المقدس، ابن قدامة. (2003). الجزية وأحكامها في الفقه الإسلامي. الرياض: دار السلام. (الطبعة الأولى، ص 13).
18. المواردي، أبو الحسن. (1978). الأحكام السلطانية والولايات الدينية. بيروت: دار الكتب العلمية. (الطبعة الثانية، ص 223).
19. النيسابوري، جعفر السبحاني. (2007). مفاهيم القرآن. قم: مركز المنازل للدراسات الإسلامية. (الطبعة الأولى، ج 7، ص 215).
20. الزحيلي، وهبة. (1998). آثار الحرب. دمشق: دار الفكر. (الطبعة الثالثة، ص 381).
21. الشيرازي، ناصر مكارم. (2000). الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل. قم: مدرسة الإمام علي بن أبي طالب (ع). (الطبعة الثانية، ج 6، ص 121).
- 1. ثانيًا: المراجع الأجنبية والمترجمة**
1. أرنولد، توماس. (1947). الدعوة إلى الإسلام (د. عبد المجيد عابدين، مترجم). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. (الطبعة الأولى، ص 130).
2. ديورانت، ويل. (2012). قصة الحضارة. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة. (طبعة إلكترونية، ص 131-130).
3. ديورانت، ويل. (1982). قصة الحضارة (د. حسن إبراهيم حسن، مترجم). بيروت: دار الجيل. (الطبعة الأولى، ص 132-131).
4. سعيد، إدوارد. (2006). الاستشراق. القاهرة: دار رؤية للنشر والتوزيع. (الطبعة الأولى، ص 110-100).
5. لوبون، غوستاف. (2000). حضارة العرب. القاهرة: دار الهلال. (الطبعة الثانية، ص 134).
6. Dennett, Daniel C. (1950). Conversion and the Poll Tax in Early Islam. Cambridge: Harvard University Press. (pp. 50-60).
7. Frye, Richard N. (1975). The Golden Age of Persia. London: Weidenfeld and Nicolson. (Chapter 4, pp. 98-105).
8. Lewis, Bernard. (1984). The Jews of Islam. Princeton: Princeton University Press. (Chapter 2, pp. 14-20).
9. Tritton, Arthur S. (1930). The Caliphs and their Non-Muslim Subjects: A Critical Study of the Covenant of 'Umar. London: Frank Cass & Co. Ltd. (pp. 80-85).
- 2. ثالثًا: المصادر الدينية (غير الإسلامية)**
1. الكتاب المقدس. (2019). إنجيل متى. لبنان: دار الكتاب المقدس. (مع نصوص تفسيرية، ج 17، ص 24-27).

1 - الحرية في الفكر الغربي من الأصول الفكرية إلى التحولات الحديثة

Freedom in Western Thought: From Intellectual Origins to Modern Transformations



بقلم الطالبة: منى إحسان ناصر

طالبة دكتوراه في علم الاجتماع الاسلامي في الجامعة الاسلامية/ لبنان فرع خلد

Monasser-313@hotmail.com

بإشراف الدكتور الأستاذ: علي حيدر أحمد

By the student: Mona Ihsan Nasser

PhD student in Islamic Studies at the Islamic University – Lebanon,
Khaldeh branch

Supervised by Professor Dr. Ali Haidar Ahmad

ملخص:

ليست الحرية في الفكر الغربي مجرد قيمة فلسفية أو حق قانوني؛ فقد شكّلت أحد أهم أركان الهوية الغربية منذ عصر التنوير؛ بحيث شغلت حيزاً لا يستهان به من الفكر الغربي؛ بل كانت جزءاً مقوماً من تعريف الغرب نفسه في مقابل الآخر، وأصبحت مادةً دستوريةً، وشعاراً سياسياً، وقيمةً مقدسةً في الخطابات الثقافية والإعلامية¹. ليست الحرية

1- لاري سيدمان، الثقافة الغربية المعاصرة- بين الحداثة وما بعد الحداثة، ترجمة محمد مزروعة- المركز الثقافي العربي، بيروت، لا.ط، 2005م، ص 47.

built since the Age of Enlightenment. During this era, freedom was not presented merely as a social demand, but as the very essence of human existence and the source of human dignity—on the premise that man is a rational, independent being capable of determining his own destiny. Thus, freedom became the philosophical gateway for the establishment of individualism that has distinguished Western thought, and over time, it evolved into a political slogan, a constitutional principle, and a sacred value in cultural and media discourses. It even came to serve as a justification for what has been called the “export of freedom” to other societies.

Keywords: Freedom, Western thought, Enlightenment, Western identity, individualism, human dignity, digital freedom, intellectual censorship.

في الفكر الغربي مجرد قيمة فلسفية أو حق قانوني بل هي أعمق من ذلك، حيث شكّلت الركيزة الأساسية لهوية الغرب الفكرية والحضارية، وأصبحت أحد المفاهيم المركزية التي بُني عليها الوعي الغربي الحديث منذ عصر التنوير. في هذا العصر، لم تُطرح الحرية بوصفها مطلباً اجتماعياً فحسب، بل باعتبارها جوهر الإنسان ومصدر كرامته، باعتباره كائناً مستقلاً عاقلاً قادراً على اختيار مصيره بنفسه فيه، وهكذا غدت الحرية المدخل الفلسفي لتأسيس الفردانية التي ميّزت الفكر الغربي بما في ذلك محاولات “تصدير الحرية” إلى المجتمعات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الحرية، الفكر الغربي، عصر التنوير، الفردانية، الحرية الرقمية، الرقابة الفكرية

Abstract:

Freedom in Western thought is not merely a philosophical value or a legal right; rather, it is much deeper than that. It has constituted the fundamental pillar of the West’s intellectual and civilizational identity and has become one of the central concepts upon which modern Western consciousness has been

مفهوم الحرية في الفكر الغربي

إنّ مفهوم الحرّيّة قد خضع لتجاذب الاتجاهات الفكرية، وتأثير خلفيات ومعتقدات المفكرين؛ ممّا أدّى إلى مزيد من إثارة الجدل بشأنه؛ بحيث أشار «إيزايا برلين» إلى أنّ تعريفات الحرّيّة بلغت متني تعريف؛ وقال: «الحرّيّة كلمة واحدة؛ لكنّها تحمل ألف معنى¹»؛ وهذا ما جعل من الحرّيّة -حتى في الغرب- مجالاً للصراع الأيديولوجي.

فالفلسفة اليونانية ربطت الحرّيّة بالعقل والفضيلة²، مروراً بالفكر المسيحيّ الذي رأى فيها هبةً إلهيّةً مشروطةً بالإرادة الأخلاقية³، وصولاً إلى عصر التنوير الذي نظر إليها كحقّ طبيعيّ لا تحكمه أيّ سلطة⁴، ثمّ انتهاءً بالليبرالية التي جعلت منها قيمةً مركزيّةً في الاقتصاد والسياسة والثقافة⁵.

- 1- إيزايا برلين، مفهومان للحرية، ترجمة محمّد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2002م، ص 35.
- 2- أفلاطون، الجمهورية، ترجمة محمّد عبد الله دراز، دار المعارف، القاهرة، ط5، لا.ت، الكتاب السابع، ص 234.
- 3- أوغسطين، الاعترافات، ترجمة جورج طعمة، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 1993م، الكتاب الثامن، ص 189.
- 4- جون لوك، مقالان في الحكم المدني، ترجمة نبيلة إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1996، ص 52.
- 5- جون ستيوارت ميل، في الحرّيّة، ترجمة عادل زعبيتر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1985م، ص 17.

3 - الإشكالية: كيف تطور مفهوم

الحرية في الفكر الغربي من الأصول الفكرية إلى التحولات الحديثة؟
فرضيات:

1. إنّ مفهوم الحرية في الفكر الغربي لم يكن ثابتاً عبر العصور بل خضع لتحولات عميق.
2. رغم التقدم الذي حققه الفكر الغربي في تأصيل الحرية القانونية والسياسي، إلّا أنّه فقد البعد القيمي الذي يمنح الحرية معناها الإنساني اللعيق.

الهدف من البحث:

دراسة مفهوم الحرية في الفكر الغربي منذ عصر التنوير بوصفه أحد المرتكزات الأساسية للهوية الغربية ومدى تأثيرها على الحرية في العصر الحديث.

المنهج العلمي المعتمد: استدعى العمل البحثي بموضوعه وحيثياته استخدام المنهج التاريخي التحليلي.

أ- تطوّر مفهوم الحرّيّة في الغرب

أولاً: الحرّيّة في الفكر اليونانيّ والرومانيّ

ساهم الفكر اليوناني في مرحلتين من تشكّل مفهوم الحرّيّة في التراث الغربي؛ بحيث قدّم الحرّيّة على أنّها قيمةً سياسيّةً

مرتبطة بالعدالة والمشاركة، ثم قيمة نفسية مرتبطة بالعقل والفضيلة.

أما الفكر الروماني، فقد أعاد صياغة مفهوم الحرية في سياق قانوني وسياسي أوسع، ثم أضفى عليه طابعاً أخلاقياً

داخلياً؛ وقد نما هذا المفهوم في ظل الدولة الرومانية العظمى المتعددة الثقافات؛ ما

جعله أكثر شمولاً وانفتاحاً. وقد التقى الفكر اليوناني والروماني على التأكيد على أن الحرية الحقيقية ليست اعتاقاً من القيود الخارجية فحسب؛ بل هي استقلال عقلي وأخلاقي يحقق للإنسان كرامته وسموه.

1. التحرر من الجهل لدى سقراط¹

قيّد سقراط (469-399 ق.م) الحرية بالمعرفة والوعي الأخلاقي؛ فقد جاء في حواراته التي نقلها أفلاطون أن «لا أحد يفعل الشرّ عن قصد»، وأنّ الإنسان يقع في الخطأ لأنه يجهل الخير²؛ وعليه يكون السبيل للتوصل إلى الحرية هو التحرر من الجهل من خلال المعرفة والتأمل؛ لا التمرّد على القوانين؛ ف«الإنسان الحرّ هو

أضاف أفلاطون (427-347 ق.م) بُعداً ميتافيزيقياً على مفهوم الحرية؛ فقد رأى في العالم الحسي الماديّ سجنًا للنفس، وفي الجسد قيداً يمنعها من بلوغ الحقيقة⁵؛ فالحرية الحقيقية تتمثل في تحرر النفس من عالم الظلال -العالم الحسيّ الماديّ-، والصعود إلى عالم المثل حيث «الخير في ذاته»⁶.

يؤكد أفلاطون أنّ «الفلسفة هي تدريب على الموت؛ أي على تحرير الروح من سجن الجسد»⁷؛ ويلاحظ هذا التصوّر الأفلاطوني في «مغارة أفلاطون» الشهيرة؛ حيث يُمثّل السجناء في المغارة البشر الذين

3- أفلاطون، محاوره كريتون، ترجمة بسام العسلي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1985م، ص 49.
4- جريجوري فلاسك، سقراط - حياة تفحص نفسها، ترجمة عماد توفيق، مؤسسة طلال أبوغزالة، عمان، لا.ط 2018م، ص 103.

5- أفلاطون، الجمهورية، ترجمة محمد عبد الله دراز، دار المعارف، القاهرة، ط5، لا.ت، الكتاب السابع، ص 235.

6- أفلاطون، (م.ن)، ص 240.
7- أفلاطون، فيدون، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985م، ص 89.

1- إن سقراط لم يترك نصوصاً مكتوبة، وما نُقل عنه كان عبر تلميذه أفلاطون.

2- أفلاطون، محاوره بروتاغوراس، ترجمة محمد عبد الله دراز، في أعمال أفلاطون الكاملة، دار المعارف، القاهرة، ط. قديمة، ص 352.

يعيشون في عالم الوهم، ولا تتحقق لأحدهم

الحرية الحقيقية إلا عندما يتحرر ويصعد إلى النور؛ فالحرية عند أفلاطون وجودية معرفية.

3. أرسطو وحرية المشاركة السياسية

أعاد أرسطو (384-322 ق.م) توجيه مفهوم الحرية نحو الفضاء العمومي والسياسي؛ فقد عرّف الإنسان بأنه «حيوان مدني بطبعه»¹، والحرية ليست مجرد حالة داخلية؛ بل هي ممارسة فعلية في إطار الدولة، والإنسان الحرّ هو الذي يشارك في الحكم²؛ فالحرية في هذا السياق هي القدرة على الحكم والخضوع للحكم بالتناوب؛ وهو ما يميّز النظام الديمقراطي.

يقرّر أرسطو أنّ «الدولة توجد من أجل الحياة؛ لكنها تستمرّ من أجل الحياة الحسنة؛ والحياة الحسنة لا تتحقق إلا بالحرية»³، إلا أنّه يؤكّد على أنّ الحرية ليست حقاً للجميع؛ بل هي حكراً على المواطن اليوناني، الحرّ، الذكر، البالغ،

1- أرسطو، السياسة، ترجمة جورج طعمة، دار بيروت، بيروت، 1963م، ط1، الكتاب الأول، الفصل 2، ص 15.

2- أرسطو، السياسة، (م.س)، الكتاب الثالث، الفصل 6، ص 117.

3- أرسطو، الأخلاق النيقوماخية، ترجمة سهير القمري، دار الثقافة، القاهرة، 1992م، ط1، الكتاب الأول، ص 25.

وغير الأجنبي⁴.

4. لأبيقورية والتحرر من الخوف

أما الأبيقوريون، فإنّ الحرية لديهم تتحقق بالتحرر من الخوف -خصوصاً الخوف من الموت والآلهة-؛ يقول أببيقور: «السعادة تبدأ حين نتحرر من الخوف»⁵. وترتبط الحرية بالهدوء النفسي -أتاراكسيا-، وهي حالة داخلية لا تعتمد على الظروف الخارجية. إلا أنّ الأبيقوريين لم يبدوا اهتماماً بالمشاركة السياسية؛ بل دعوا إلى «العيش في الخفاء» وهو ما يتناقض مع الموقف التقليدي اليوناني.

5. الحرية الداخلية في الفكر الرواقي

ظهرت المدرسة الرواقية في العصر الهلنستي وبلغت ذروة تأثيرها في الفكر الروماني، مقدّمة تصوّراً عميقاً للحرية كاستقلال داخلي؛ فقد رأى الرواقيون أنّ الحرية الحقيقية تكون في الاتّساق مع الطبيعة والعقل الكوني -اللوغوس-؛ فالإنسان الحرّ لا يتأثر بالعواطف كالخوف والشهوة؛ بل يعيش وفق العقل والواجب؛ يقول إبيكتيتوس: «الحرية ليست في أن تفعل ما تشتهي؛ بل في أن لا تُجبر على

4- أرسطو، السياسة، (م.س)، ص 120.

5- ديوجين لارتيوس، حياة آراء الفلاسفة الممتازين، ترجمة سامي نجيب، دار الآفاق، بيروت، ط3، 1995م، ص 632.

ما تكرر¹؛ ويؤكد سينيكا على أنّ الحرّية الحقيقية لا تقاس بالوضع الاجتماعي؛ بل بالسيطرة على الذات: «الرجل الحرّ هو من يعيش كما يريد، لا من يفعل ما يشاء»²، ومن هنا يميّز بين الحرّية الخارجية التي من الممكن أن تُسلب، والحرّية الداخلية التي لا يمكن لأحدٍ سلبها. فالإنسان، وإن كان قاصراً عن التحكّم في العالم الخارجي؛ إلّا أنّه قادرٌ على التحكّم في حكمه عليه³؛ وهذا يعني أنّ العبد الذي انتزعت منه الحرّية السياسيّة يمكن له أن يكون حرّاً داخليّاً إذا ما كان قادراً على تحكيم عقله على انفعالاته، وفصل سعادته عن الظروف الخارجية⁴.

6 - الحرّية في الفكر الروماني

بنى الرومان مفهومهم للحرّية على أساس الإمبراطوريّة والقانون؛ فالحرّية في روما كانت تعني وضع المواطن الحرّ مقابل العبد، ثمّ توسّعت لتشمل الحقوق المدنيّة والسياسيّة.

وفي العصر الجمهوري، ارتبطت الحرّية بمفاهيم المساواة أمام القانون، وحقّ الاعتراض على القرارات، وحرّية التعبير في مجلس الشيوخ؛ وقد دافع شيشرون عن الحرّية كقيمةٍ جوهريةٍ للجمهورية بقوله: «الحرّية هي أعظم الهبات التي وهبتها الطبيعة للإنسان»⁵، إلّا أنّ مفهوم الحرّية الروماني كان مرتبطاً بالهوية الجماعيّة أكثر من الفرديّة؛ فالمواطن الروماني حرٌّ لأنّه ينتمي إلى دولةٍ قويّةٍ ومنظمةٍ.

وعلى الرغم من تقادم القرون، ما يزال اليوم إرث الحضارتين اليونانيّة والرومانيّة يشكّل مرجعاً لا يمكن تجاهله في النقاشات المعاصرة حول الحرّية، سواءً في بعدها السياسيّ أو الأخلاقيّ.

أنّ هذه الرؤية للحرّية على أنّها استقلاليّة داخلية بدأت في العصر الهلنستي ضمن المدرسة الرواقية اليونانية، ثم وُثرت وطوّرت في العصر الروماني على يد إبيكتيتوس وماركوس أوريليوس، الذين

1- إبيكتيتوس، المحادثات، ترجمة سمير جريس، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2009م، ص 187.

2- سينيكا، الرسائل الأخلاقيّة إلى لوكيليوس، ترجمة عبد الحليم محمود، دار التنوير، بيروت، ط1، 2010م، ص 215.

3- أنتوني لونغ، الرواقيون - الأخلاق والحرّية والمعنى، ترجمة محمّد الجوهري، سلسلة عالم المعرفة، القاهرة، لا، ط، 2005م، ص 144.

4- إبيكتيتوس، الأربعون حديثاً، ترجمة عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة، ط1، 1954م، ص 22.

5- شيشرون، حول القوانين، ترجمة فؤاد زكريا، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، ط2، 1998م، ص 78.

ثانيًا: الحرّية في التنظير اللاهوتي المسيحي

ورثت المسيحية التراث الفلسفي اليوناني-الروماني، وأعدت كتابته على ضوء رؤيتها اللاهوتية؛ ومن المفاهيم التي اهتمت بها مفهوم الحرّية الذي شكّل موضوعًا للتأمل اللاهوتي منذ القرون الأولى للميلاد؛ بحيث أعاد الإيمان المسيحي صياغة هذا المفهوم وفق نظريته للخالق، ولعلاقة الإنسان به، وللخلاص؛ فقد رأى الفكر المسيحي في الحرّية هدية إلهية تُمارَس في سياق المسؤولية الأخلاقية والطاعة الإرادية لله¹. وقد شهد مفهوم الحرّية في الفكر المسيحي تحولًا جوهريًا من كونه فضيلة عقلية -كما رآه الإغريق-، إلى كونه علاقة روحية وأخلاقية مع الإله؛ فهذه الهدية الإلهية مشروطة بالاختيار الأخلاقي، والتوبة، والانسجام مع النظام الإلهي ففي العقيدة المسيحية، الإنسان مخلوق على صورة الله ومثاله، وأبرز سمات هذه الصورة هي القدرة على الاختيار الحرّ؛ فالله لا يُجبر الإنسان على طاعته؛ بل يدعو إليه بمحبة، ويمنحه حرّية القبول أو الرفض، غير أنّ هذه الحرية ليست مطلقة؛ بل

مرتبطة بإرادة الله؛ فالحرّية المسيحية ليست «فعل ما يشاء»؛ بل «القدرة على اختيار الخير بمحض الإرادة»؛ وهذا ما يميّزها عن الحرّية الرواقية كاستقلالية مطلقة؛ إذ يرى المسيحي أنّ الحرّية تتحقّق في الاتّحاد مع إرادة الله؛ لا في معارضتها.

1. أوغسطينوس والحرّية المسؤولة

طور القديس أوغسطينوس (354-430م) مفهوم الحرّية في الفكر المسيحي، خصوصًا في مواجهة تعاليم بيلاغوس التي رأت أنّ الإنسان يستطيع أن يخلّص نفسه بقوّته الذاتية من دون الحاجة إلى النعمة الإلهية؛ فقد أكّد أوغسطينوس أنّ الإنسان -بعد السقوط (خطيئة آدم)- فقد القدرة على اختيار الخير بذاته، وأصبح أسيرًا للخطيئة؛ إلّا أنّ الله يمنحه النعمة التي تُعيد إليه القدرة على الاختيار الحرّ، لا كقوة ذاتية؛ بل كهدية إلهية، ويؤكد أوغسطينوس أنّ الله خلق الإنسان حرًّا؛ إلّا أنّ حرّيته مسؤولة؛ فله أن يختار بين الخير والشرّ؛ لكنّ اختيار الشرّ يُفقد حرّيته الحقيقية؛ بحيث يصبح عبدًا للخطيئة²؛ «الإنسان خلق حرًّا؛ لكنّه استخدم حرّيته

1- جارت فوت، تاريخ الحرّية في الفكر الغربي، ترجمة سمير جريس، دار الساقى، بيروت، ط1، 2007م، ص 62.

2- أوغسطينوس، مدينة الله، ترجمة إميل إسكندر، دار المشرق، بيروت، ط1، 1988م، الكتاب 19، الفصل 15، ص 321.

ليخطئ؛ فوقع في عبودية الشهوات»¹.

2. التوفيق بين العقل والإيمان لدى توما الأكويني

يؤكد توما الأكويني (1225-1274م) أن الحرية ليست تناقضاً مع الإرادة الإلهية؛ بل هي جزء من النظام الإلهي ذاته²؛ فالله أعطى الإنسان عقلاً وإرادةً ليختار الخير طواعية³؛ «الحرية ليست انفلاتاً من القانون الإلهي؛ بل هي القدرة على اختيار ما يتوافق مع العقل والناموس الطبيعي»⁴.

ويُميّز توما بين نوعين من الإرادة:

- الإرادة الطبيعية: التي تميل تلقائياً نحو الخير المطلق (الله).
- والإرادة الاختيارية: التي تختار الوسائل المؤدية إلى ذلك الخير.

3. إيكهارت والحرية الروحية

ظهرت في القرون الوسطى تياراتٌ

صوفية، على رأسها ميستر إيكهارت (1260-1328م) الذي قدّم تصوّراً أكثر جذريةً للحرية؛ فقد دعا إلى التحرّر من كلّ شيء؛ حتّى من صورة الله؛ لأنّ التعلّق بأيّ شيء -حتّى بالأفكار الدينية-، يُفقد الإنسان حرّيته الداخلية؛ «ليكن الله حرّاً فيك، وكن أنت حرّاً في الله؛ لا تُقيّد الله بصورة، ولا تُقيّد نفسك بفكرة»⁵.

هذا التصرّ الصوفي يُعيد إلى الأذهان الفلسفة الرواقية التي رأت أن الحرية الداخلية أهم من الخارجية؛ إلّا أنه يضيف إليها بُعداً ميتافيزيقياً؛ فالحرية اتحادٌ بالذات الإلهية؛ لا تحكّم بالانفعالات فقط⁶.

وقد أدانت الكنيسة بعض تعاليم إيكهارت بعد وفاته، واتهمته بالزندقة؛ لكنّه ظلّ صاحب تأثير عميق في التصوّف المسيحي.

4. تطبيق الحرية خلال العصور الوسطى

مع اعتناق الإمبراطور قسطنطين المسيحية في مطلع القرن الرابع، أصبحت الديانة الرسمية للدولة، وبذلك دخل مفهوم الحرية المسيحية في مرحلة جديدة من التعقيد؛ وعلى الرغم من العمق اللاهوتي

1- أوغسطينوس، أوغسطينوس، الاعترافات، ترجمة سامي نجيب، دار الآفاق، بيروت، ط3، 2005م، ص 192.

2- توما الأكويني، الخلاصة اللاهوتية، ترجمة مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، دار التراث، القاهرة، لا.ط، 1998م، السؤال 83، المقالة 1، ص 210.

3- (م.ن)، السؤال 82، المقالة 2، ص 205.

4- توما الأكويني، في الحقيقة، ترجمة عبد الله الجفري، عالم الكتب الحديث، بيروت، لا.ط، 2015م، السؤال 24، ص 188.

5- (م.ن)، ص 82.

6- برنارد مكغين، الصوفية المسيحية - تاريخها وجوهرها، ترجمة جورج كنعان، دار المدار الإسلامي، بيروت، لا.ط، 2006م، ص 155.

السلطة العقل والفكر وحرية الرأي باسم الدين والكنيسة؛ ومن هنا برز العداء بين الكنيسة وحرية الفكر.

ومن المفارقات أن أكثر تجليات الحرية الروحية في العصور الوسطى كانت في الأديرة، وعلى الرغم من أن الحياة الرهبانية تقوم على الطاعة والانضباط، إلا أن الحرية تعني هنا اختيار نوع القيود التي تقره من الله؛ فتحوّلت الحرية إلى تجربة داخلية روحية، تُمارس في الصمت، والصلاة، والزهد²، وقد استمرت العبودية في أوروبا لقرون طويلة، على الرغم من الدعوة في بعض المجمعات الكنسية إلى معاملة العبيد بإنسانية، كما أن المرأة ظلّت

في وضعيّة دونيّة باستثناء حالاتٍ نادرة؛ إلا أن المسيحية قدّمت فكرةً جديدة تتلخّص في أن العبد والسيد متساويان أمام الله³؛ وهذه الفكرة، -على الرغم من عدم تطبيقها سياسياً-، لكنّها ستصبح البذرة لحركات إلغاء العبودية⁴.

لهذا المفهوم، إلا أنه واجه تناقضاً في التطبيق، وعلى الرغم من أن المفكرين المسيحيين الأوائل كانوا يدافعون عن حرية الضمير في مواجهة الاضطهاد، إلا أن الكنيسة مارست رقابة صارمة وصولاً إلى تحوّلها إلى سلطةٍ تمتلك القدرة على فرض العقيدة؛ مبررةً هذا الاضطهاد بأن «الحرية في الضلال تدمر النفس»، وأن «الحرية الحقيقية هي حرية الخلاص»، ومن واجب السلطة منع الناس من «الانزلاق في الهرطقة التي تُفقدهم خلاصهم»؛ وقد نُقل أن أوغسطينوس أفتى بجواز استخدام القسر ضد الهرطقة تحت شعار: «اضربوه، لعلّه يسمع!»¹.

وهكذا، تحوّلت الحرية من قيمةٍ فريدةٍ إلى مصلحةٍ جماعيةٍ تُدار من فوق، وقد قدّمت الكنيسة نفسها -في ظلّ محاكم التفتيش والحروب الصليبية-، على أنها حارس الحق؛ لأن الحرية في الضلال هي عبودية للشيطان.

كما استولت الكنيسة على مقاليد السلطة، ولما رأت في المفكرين ثورةً على قواعدها وأصولها، وتهديداً لسلطانها انطلقت لتكميم الأفواه، وتعطيل الأفكار الحرة؛ فقد حاربت

2- أوغسطين، مدينة الله، (م.س)، الكتاب 19، الفصل 15، ص 321.

3- ماري لويس فون بارتير، الحياة الرهبانية في العصور الوسطى بين الانضباط والتحرر، ترجمة سعاد الصباح، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 295، 2004م، ص 78.

4- جان لوكليير، التصوف المسيحي- من الأنبا أنطونيوس إلى القديس فرنسيس، ترجمة أنطوان ملكي، دار التنوير، بيروت، ط1، 2006م، ص 112.

1- أوغسطينوس، آثار أوغسطينوس الكاملة، ترجمة بطرس الجميل، دير الدراسات اللاهوتية، القاهرة، 1976م، الرسائل، رقم 93، ص 88.

ومما تقدّم يظهر بوضوح أنّ المسيحيّة قدّمت رؤيةً فريدةً للحرّيّة، تعلّي من شأن الإرادة الإنسانيّة باعتبارها هبةً إلهيّة، وتربطها في الوقت عينه بالخير المطلق والمصير الأخرويّ للإنسان

ب - تعدّد معاني الحرّيّة في الغرب الحديث

إنّ مفهوم الحرّيّة في الغرب الحديث ليس ذا معنى واحدٍ؛ بل يمكن القول إنّه ميدانٌ للصراع الأيديولوجيّ، والفلسفيّ، والسياسيّ¹؛ فقد تخطّت الحرّيّة حدودها النظرية في ظلّ الديمقراطيات الغربيّة الحديثة إلى ممارسةٍ يوميّةٍ تُترجم في الدساتير، والمحاكم، والأسواق، والمنازل، وشاشات الهواتف؛ لكنّ هذا التعدّد -الذي يبدو في ظاهره تكاملاً- ليس كذلك؛ بل هو تناقضٌ وصراعٌ بين حرّيّة الفرد وحرّيّة الجماعة، وبين الحرّيّة السلبيّة والحرّيّة الإيجابيّة، وبين حرّيّة التملّك وحرّيّة التمرّد على الملكيّة، وبين حرّيّة الجسد وسلطة الهوية².

1. الحرّيّة بين التمكين والطقوسيّة

في إطار التمكين، تُمارَس الحرّيّة السياسيّة كوسيلةٍ لتمكين الأفراد والجماعات من الدفاع عن مصالحهم، وتحقيق العدالة الاجتماعيّة، وبناء مؤسساتٍ ديمقراطيّةٍ قويّة؛ بحيث يرى عالم السياسة الهندي أمارتيا سين أنّ «الديمقراطيّة ليست فقط نظاماً للانتخابات؛ بل نظامٌ للحوار العام والشفافيّة والمساءلة»⁴.

أولاً: الحرّيّة السياسيّة وحقوق الإنسان

نُعدّ الحرّيّة السياسيّة وحقوق الإنسان من

3- جون ستيوارت ميل، الحرّيّة، ترجمة محمّد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ط3، 2009م، ص 45.

4- أمارتيا سين، التنمية كحرّيّة، ترجمة سمير أمين، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط2، 2005م، ص 178.

1- إيزايا برلين، مفهومان للحرّيّة، (م.س)، ص 35.

2- ميشيل فوكو، تاريخ الجنسانيّة - الإرادة في المعرفة، ترجمة علي مقلّد، دار الفارابي، بيروت، ط3، 2008م، ص 142.

سياسياً؛ لا مجرد متلقٍ سلبيٍّ للقرارات. ثمَّ إنَّ حريّة التعبير وحريّة التجمّع تصبحان أدواتٍ حقيقيّة لبناء رأيٍ عامٍ بإمكانه الضغط من أجل الإصلاح.

2. **الفجوة بين الخطاب والممارسة** كان من المفترض أنَّ يتحوّل مفهوم الحريّة السياسيّة في الغرب من الإطار النظريّ الفلسفيّ إلى منظومةٍ مؤسّساتيّة تُجسّد في الدساتير، والانتخابات، وحقوق الإنسان¹؛ وذلك مع الإعلان الأمريكيّ لحقوق الإنسان (1776)، والإعلان الفرنسيّ (1789)، اللذين حوّلوا الحريّة من شعارٍ إلى نصٍّ قانونيّ ملزم²؛ «الرجال يولدون ويظلّون أحراراً ومتساوين في الحقوق»³.

- الحريّة السياسيّة السلبية التي تعني غياب التدخّل الخارجي (لا أحد يمنعني من التصويت).
- والحريّة السياسيّة الإيجابية التي هي القدرة على الفعل والمشاركة (الذي القدرة على تغيير النظام⁶).

ثانياً: حريّة التعبير بين الحقّ المقدّس والمسؤوليّة الاجتماعيّة

يُنظر إلى حريّة التعبير في الغرب على أنّها أحد أكثر الحقوق قداسةً؛ بل الحريّة الأم التي تحمي بقيّة الحريّات⁷، وقد أسّس لها فولتير، وتبعه جون ستيوارت ميل الذي أشار إلى أنّه «إذا كان كلّ البشر يحملون

ولكنّ هذا التحوّل المفترض لم يتمّ وفق المأمول ولم يخلُ من التناقضات؛ فالحريّة السياسيّة -التي تعني «المشاركة الفعلية في صناعة القرار»- أصبحت مجرد طقوسٍ كما تحدّر كثيرٌ من النظريّات الحديثة في مقاربتها للديمقراطيّة الحديثة؛

1- ليندا كولارد، حقوق الإنسان في الفكر الغربيّ، ترجمة: أحمد محمود صبحي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م، ص 88.

2- الإعلان الفرنسيّ لحقوق الإنسان والمواطن (1789)، المادّة الأولى - ترجمة رسميّة منشورة في وثائق حقوق الإنسان الأساسيّة، الأمم المتّحدة، نيويورك، 1994م، ص 7.

3- (م. ن)، ص 7.

4- هانا أرندت، (م.س)، ص 155.

5- (م.ن)، ص 158.

6- إيزايا برلين، مفهومان للحريّة، (م.س)، ص 42.

7- جون ستيوارت ميل، في الحريّة، (م.س)، ص 33.

رأيًا واحدًا، وكان شخصٌ واحدٌ فقط يخالفهم؛ فليس من حقّ البشر إسكاته¹»، كما يؤكّد على أنّه حتّى الآراء الخاطئة قد تحمل جزءًا من الحقيقة؛ ولذلك فإنّ كبتها يحرم المجتمع من فرصة التأمّل والنقد والتطوّر؛ لأنّ كبت الرأي الخاطئ اغتصابٌ لحقّ الأجيال القادمة في التفكير والاختيار.

وقد عدّها المفكّرون الغربيّون من أبرز المكاسب التي حقّقتها الإنسانيّة في مسيرتها نحو التحرّر؛ فهي حجر أساس في بناء المجتمعات الديمقراطيّة، ووسيلة لا غنى عنها للنقد، والابتكار، والتقدم.

1. **حدود حرّية التعبير: مبدأ الضرر**
اعتبر ميل مبدأ الضرر حدًا أخلاقيًا

وقانونيًا لحرّية الفرد، بما في ذلك حرّية التعبير؛ «السلطة الوحيدة التي يُبرّر أن يمارسها المجتمع على الفرد ضدّ إرادته، هي منع الضرر عن الآخرين»².

وقد شكّل هذا المبدأ الأساس الذي بُنيت عليه التشريعات الغربيّة الحديثة؛ فعلى الرغم من قدسيّة هذا الحقّ إلّا أنّه لم يتمّ التعامل معه على أنّه حقّ مطلق؛ بل مقيّدٌ بواجباتٍ تجاه الآخرين والمجتمع؛

وفي هذا السياق، تُفرّق المواثيق الدوليّة بين حرّية التعبير المشروعة وخطاب الكراهيّة أو التحريض على العنف؛ فقد أشارت المادّة 20 من العهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق المدنيّة والسياسيّة إلى حظر «أيّ دعوةٍ إلى الكراهيّة القوميّة أو العنصريّة أو الدينيّة تشكّل تحريضًا على التمييز أو العداوة أو العنف»⁴.

2. حرّية التعبير وهيمنة الخطاب

إلّا أنّ حرّية التعبير لم تعد اليوم مجرّد حقّ في الكلام؛ بل أصبحت مجالًا للصراع بين حرّية الفنان وحساسيّة الأقليّات؛ وبين حرّية الصحافة وحقّ الأفراد في الخصوصية⁵... وهنا يبرز نعيم تشومسكي الذي يرى أنّ حرّية التعبير

3- يورغن هابرماس، نظريّة الفعل التواصليّ، ترجمة نبيل علي، دار الساقى، بيروت، ط1، 2003م، ص 214.

4- العهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق المدنيّة والسياسيّة، المادّة 20، الفقرة 2، الأمم المتّحدة، نيويورك، 1966، منشور في: المواثيق الدوليّة لحقوق الإنسان، (م.س)، ص 47.

5- جوشوا كوهين، (م.س)، ص 77.

1- (م.ن)، ص 35.

2- جون ستيوارت ميل، الحرّية، (م.س)، ص 72.

ثالثاً: الحرّية الفردية والجنسية بين

تحرّر الجسد والسلطة الجديدة

في العقود الأخيرة، برزت الحرّية الجنسية كأحد أبرز مظاهر التحول الثقافي وأحد أهم رموز الحداثة والفردية؛ فبعد قرون من سيطرة الأخلاق الدينية والضوابط الاجتماعية تمّ تحرير الجسد والرغبة شيئاً فشيئاً إلى أن أصبحت المطالبة بحق الفرد في تقرير مصيره الجنسي، -هوية وميولاً وممارسات- جزءاً من الخطاب الليبرالي.

فقد رأى سارتر أن الإنسان «محكومٌ عليه أن يكون حراً»، أي أن حرّيته عبءٌ وجودي، خصوصاً في مجال العلاقة بالجسد والآخر³؛ لكن ميشيل فوكو قلب المعادلة حينما أعلن أن التحرّر الجنسي الذي احتقل به الغرب في الستينيات والسبعينيات لم يكن تحرراً حقيقياً؛ بل نقلٌ للسلطة من المؤسسة الدينية إلى المؤسسات الطبية والإعلامية والنفسية⁴، وأكد على أننا: «لم نتحرّر من الجنس؛ بل أصبحنا ملزمين بالحديث عنه، وتحليله، وإدارته»⁵.

في الغرب -على الرغم من شعاراتها-، مشروطة بالسلطة؛ فوسائل الإعلام الكبرى تعمل على الإقصاء الاقتصادي والثقافي¹؛ ف«حرّية التعبير الحقيقية هي حرّية من يملك القليل أن يُسمع؛ لا حرّية من يملك الكثير أن يُكرّر»².

وفي هذا الإطار لا تكون المسؤولية الاجتماعية قيّداً خارجياً للحرّية؛ بل جزءاً من جوهرها؛ فالتعبير المسؤول هو الذي يُساهم في بناء مجتمع ديمقراطي حقيقي؛ لا الذي يُفرّق أو ينشر الكراهية باسم الحرّية.

ومع ظهور وسائل التواصل الاجتماعي، دخل مفهوم حرّية التعبير مرحلة جديدة من التعقيد؛ فقد وفّرت هذه الوسائل تمكيناً غير مسبوق للأفراد؛ إلا أنها سهّلت أيضاً انتشار الأخبار الكاذبة، والتنمّر، والتحريض على نطاق واسع، وقد أثار ذلك جدلاً حاداً في الغرب حول أنه: هل يجب أن تتدخل شركات مثل «فيسبوك» و«تويتر» لحذف المحتوى الضار؟ أم أن ذلك يهدّد الحرّية؟

1- نعيم تشومسكي، تصنيع الموافقة- الإعلام الغربي كجهاز دعائية، ترجمة عادل العوا، دار الفارابي، بيروت، لا.ط، 2003م، ص 201.

2- نعيم تشومسكي، مقابلة مع قناة البي بي سي (1992)، نُشرت في: تشومسكي- قراءة في فكره السياسي، تحرير: روبرت واريك، ترجمة زياد منى، دار الفارابي، بيروت، لا.ط، 2005م، ص 189.

3- جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، ترجمة إدمون رباط، دار التنوير، بيروت، ط1، 1985م، ص 44.

4- ميشيل فوكو، تاريخ الجنسية- الإرادة في المعرفة، (م. س)، مج1، ص 139.

5- (م. ن)، ص 155.

1. التحرر الجنسي بين الحقيقة والوهم
ينظر الفكر الليبرالي الكلاسيكي والمعاصر إلى الحرية الجنسية على أنها امتداداً طبيعياً لحق الفرد في التصرف بجسده؛ فكما للفرد حق ملكية ممتلكاته، فإن له أيضاً حق التصرف في جسده؛ يقول جون ستيوارت ميل: «ما دام الفعل لا يضر الآخرين، فلا يحق لأحد -فرداً أو جماعة- أن يفرض رأيه على شخص آخر في ما يخص مصلحته الخاصة»؛ وبناءً عليه يصبح تجريم المثلية، وفرض أدوار جنسانية تقليدية، أو منع الإجهاض، انتهاكات لحرية الفرد، ويصبح الجسد موقعاً للتحرر، والحرية الجنسية شرطاً لكرامة الإنسان.

2. المرأة بين التحرر والاستغلال

ومن الضروري في هذا السياق منح مساحة لتسليط الضوء على حرية المرأة في الغرب التي باتت بدورها مجالاً للصراع الطبقي والنفسي والسياسي. فقد بدأ النضال النسائي في الغرب تحت عناوين تدرجت من حق التصويت، وحق التعليم والعمل، إلى حق التحرر من الأدوار الجندرية³، وقد حققت الحركات النسائية إنجازات من خلال الدساتير التي تُجرّم التمييز، والقوانين التي تضمن المساواة في الأجر نظرياً، ودخول المرأة إلى عالم رؤساء الدول، والوزراء، والمدراء التنفيذيين⁴.

لكنّ بعض التيارات النسوية -خصوصاً النسوية الراديكالية-، شككت في حياد هذه الحرية؛ فقد رأت المفكرة كاترين ماكينون أن الحرية الجنسية في مجتمع ذكوري لا تعني سوى حرية الرجل في استغلال جسد المرأة؛ وقالت: «عندما نقول إن المرأة حرة جنسياً، ننسى أن هذه الحرية غالباً ما تُمارَس تحت ضغط الصورة النمطية،

2- كاترين ماكينون، الجندر كماركسيّة، ترجمة ليلي الأسعد، دار الساقى، بيروت، ط1، 2008م، ص 134.

3- ليندا نيكولز، تاريخ الحركة النسائية في الغرب، ترجمة فاطمة القاسم، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، لا.ط، 2008م، ص 44.

4- Inter-Parliamentary Union, Women in National Parliaments- 2024 Report, (Geneva: IPU, 2024), p. 12.

1- جون ستيوارت ميل، الحرية، ترجمة محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط3، 2009م، ص 88.

لكنّ هذه الإنجازات التي تُقدّم كتحزّرٍ شاملٍ لم ترقّ لبعض المفكرين النسويين الذين رأوا فيها تحزراً نخبويّاً لا يخدم سوى الطبقة الوسطى والعليا من النساء؛ لا العاملات أو المهمّشات¹.

وقد قدّمت كارول باتيمان نقدها للبيراليّة التي لم تحرّر المرأة؛ بل دمجتها في النظام الرأسماليّ كعاملةٍ مستغلّةٍ من دون إلغاء أدوارها التقليديّة²؛ ف«المرأة الحديثة مطالبةٌ بأن تكون حرّة في العمل، ومسؤولة في المنزل؛ دون أن يُخفّف عنها أيٌّ من العبئ³»، وهو ما يسمّيه بعض المفكرين «الاستغلال المزدوج»؛ كعاملةٍ أو موظّفةٍ تتقاضى أجراً أقلّ من الرجل لنفس الوظيفة؛ حيث تصل فجوة الأجور إلى 20% في أمريكا وأوروبا⁴، وكأمّ وزوجةٍ تعمل من دون أجرٍ عملاً يُقدّر بتريليونات الدولارات سنوياً؛ لكنّه لا يُحسب في الناتج المحلي⁵.

رابعاً: الحرّية الرقمية والرقابة

برزت في العقدين الأخيرين ساحةٌ جديدةٌ للحرّية في الغرب هي الفضاء الرقمي الذي أوهم الإنسان الحديث بعالمٍ متحرّرٍ من الرقابة، وأرضٍ غير محدودةٍ من بناء الهوية ونشر المعرفة؛ إلّا أنّه سرعان ما تحوّل إلى مجالٍ للسيطرة، والمراقبة، والاستغلال الرأسماليّ⁶؛ بحيث باتت الأدوات التي وُعد بها الإنسان لتحريره هي

1- نانسي فريزر، العدالة بين يدينا- إعادة التفكير في سياسات الهوية والاعتراف، ترجمة سمر حليبي، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2010م، ص 72.

2- كارول باتيمان، عقد الجنس- الاستغلال الجنسي للمرأة، ترجمة مها بركات، دار التنوير، بيروت، ط1، 2005م، ص 88.

3- (م.ن)، ص 92.

4-ILO, Global Wage Report 2023-2024, (Geneva: International Labour Organization, 2024), p. 33.

5- Marilyn Waring, If Women Counted: A New Feminist Economics, (New York: HarperCollins, 1988), p. 112.

6- بيل هوكس، النسوية للجميع، ترجمة عبير سليم، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2015م، ص 33.

7- (م.ن)، ص 38.

8- غاي ديבור، مجتمع الاستعراض، ترجمة أنور عبد الملك، دار الطليعة، بيروت، لا.ط، 1980م، ص 22.

9- شوشانا زوبوف، عصر الرأسمالية المراقبة- مستقبل السلطة الجديدة، ترجمة محمّد عادل، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2021م، ص 45.

بعينها أدوات ضبطه¹. الخارجي -الدولة، والدين، والمجتمع-، والحرية الإيجابية؛ أي القدرة على الفعل، أو التمكين، أو المشاركة، والتحكم في المصير.

يكشف هذا التمييز عن تناقضات عميقة في كل مجال من مجالات الحرية في الغرب الحديث؛ فكثيراً ما يُحتق بالحرية السلبية بينما تُهمل الحرية الإيجابية.

1. في السياسة: حرية التصويت لا تعني القدرة على التغيير:

تتمظهر الحرية السلبية في حرية التصويت، وتعد الأحزاب، وغياب القمع المباشر؛ وهو ما يتم الترويج له كديمقراطية؛ بحيث لا يُمنع المواطن من التصويت؛ بل يُشجّع عليه.

أما الحرية الإيجابية فتكمن في «القدرة على التأثير في القرار، وتغيير السياسات، ومحاسبة النخب؛ وهي الحرية الغائبة في أغلب الأحيان؛ فقد جاء في دراسة لجامعة برينستون في العام 2014 أن سياسات الحكومة الأمريكية تُحدّد بنسبة 90% من قبل النخب الاقتصادية واللوبيات؛ لا من

فقد ساد في التسعينيات، -عند بدء ظهور شبكة الإنترنت- الخطاب الواعد عما سيحدثه من ثورة ديمقراطية، وقد عبّر عن هذا الأمل العديد من المفكرين الذين رأوا أن الإنترنت يُمكن الإنتاج البيئي؛ أي أن الناس ينتجون بأنفسهم المعرفة؛ لا يستهلكونها فقط²؛ إذ «الإنترنت هو أول وسيلة اتصال في التاريخ تسمح للمستخدم العادي أن يكون ناشراً، وقارئاً، ومنتجاً في آن واحد³»، إلا أن هذا الوعد بدأ يتلاشى مع صعود شركات التكنولوجيا الكبرى التي حولت الفضاء الرقمي إلى سوق رأسمالية خاضعة لمنطق الربح؛ لا لمنطق الحرية⁴.

خامساً: الحرية السلبية في مقابل الحرية الإيجابية

لفهم التعدّد والتنوّع الكبير في معاني الحرية في الفكر الغربي الحديث، لا بدّ من العودة إلى التمييز الأساسي الذي طرحه إيزايا برلين بين نوعين من الحرية⁵؛ الحرية السلبية بمعنى غياب التدخل

1- يوكاي بنكلر، ثروة الشبكة- الإنتاج البيئي والتحول الاجتماعي، ترجمة: زياد منى، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2008م، ص 88.

2- (م.ن)، ص 95.

3- (م.ن)، ص 102.

4- شوشانا زوبوف، عصر رأسمالية المراقبة- مستقبل السلطة الجديدة، (م.س)، ص 67.

5- إيزايا برلين، مفهوم الحرية، (م.س)، ص 42.

قبل إرادة الناخبين العاديين¹.

على الأجر، والحصول على ضمانات اجتماعية؛ ولكن في «اقتصاد الغيغ» (Gig Economy)²، العامل حرٌّ؛ لكنّه مضطر.

في أمريكا، يعمل أكثر من 57 مليون شخص في وظائف «غيغ»، 36% منهم لا يملكون تأمينًا صحيًا³.

72% من سائقي «أوبر» Uber يقولون إنهم يعملون لأنهم لا يجدون بديلاً؛ لا لأنهم أحرار⁴؛ «في عالم أوبر Uber، أنت حرٌّ في أن تعمل 14 ساعةً يوميًا؛ لكنك غير حرٌّ في أن ترفضها إن كنت جائعًا⁵».

4. في الجسد والهوية: حرية الاختيار لا تعني تحديد الخيارات

الحرية السلبية هي حرية ارتداء ما تريد، وممارسة العلاقات مع من تريد، وتغيير هويتك الجنسية، وهو ما يعده الفكر

2- نظام اقتصادي يعتمد على العمل الحر والوظائف المرنة والمؤقتة بدلاً من الوظائف التقليدية بدوام كامل
3- U.S. Bureau of Labor Statistics, Contingent and Alternative Employment Arrangements- 2022, Report No. 1094 (Washington, DC: BLS, 2023).

4- Uber Drivers Survey, Rideshare Guy Blog & Independent Research, Why Do Drivers Really Drive for Uber? (2022), <https://therideshareguy.com>

5- The Gig Economy: Workers Without Safety Nets, by Sarah Kessler

مقابلة مع سائق أوبر، ترجمة نورا سلامة، دار التنوير، القاهرة، 2021م، ص 155.

2. في التعبير: حرية الكلام لا تعني القدرة على التأثير: يُقال في الحرية السلبية إنه «لا أحد يسجنك لأنك انتقدت الرئيس»، وهذا متوفر في الدول الغربية الحديثة خصوصًا إذا ما قورنت بالدول الاستبدادية.

ولكن الحرية الإيجابية هي في القدرة على الوصول إلى الجمهور، والتأثير في الرأي العام، ومواجهة الخطاب المهيمن، والحال أنه في عصر الخوارزميات، جميع ما ذكر يتم التحكم به من قبل الشركات، لا الأفراد.

وهذا يكشف عن عدم كفاية الحرية السلبية -عدم السجن-، من دون الحرية الإيجابية -القدرة على الوصول والتأثير-.

3. في الاقتصاد: حرية التعاقد لا تعني القدرة على الخيار تتمثل الحرية السلبية في حرية التملك، والاستثمار، والعمل لحسابك الخاص؛ وهو ما تُروّج له الليبرالية، في حين أنّ الحرية الإيجابية تكمن في القدرة على رفض العمل القسري، والمساومة

1- Martin Gilens & Benjamin I. Page, Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens, Perspectives on Politics 12, no. 3 (2014): 564-581.

الغربي من أهم إنجازاته؛ ولكن مفردات الحرية الإيجابية هي القدرة على تشكيل هويتك خارج الضغوط الاجتماعية، والإعلامية، والجمالية؛ والسؤال الأبرز: من يحدد معايير الجمال والنجاح والهوية سوى الإعلانات، ووسائل التواصل، وعالم هوليوود، وشركات التجميل؟ وفي دراسة لجامعة هارفارد (2022) وجدت أن 89% من الشباب في أمريكا يشعرون بضغط نفسي بسبب معايير الجمال على وسائل التواصل؛ رغم أنهم أحرار في نشر ما يريدون¹.

نستنتج مما تقدم:

ليس لمفهوم الحرية في الفكر الغربي مفهوماً ثابتاً ولا موحداً؛ بل هو مسار تاريخي فلسفي سيال صاغته محطات كبرى من الفلسفة اليونانية القديمة حيث كانت الحرية فضيلة عقلية وأخلاقية تتحقق بالمعرفة، وبالتحرر من الوهم، وبالمشاركة السياسية، إلى الفكر المسيحي حيث أصبحت الحرية هدية إلهية مشروطة بالإرادة الأخلاقية تستعاد بالتوبة والنعمة، أو بالانسجام مع النظام الإلهي، مروراً بعصر التنوير حينما تحولت إلى حق طبيعي سابق على الدولة والدين، يجب حمايته بالقانون، وبالعصر الليبرالي عندما قُدمت كنظام مؤسسي يحكم الاقتصاد، والسياسة، والثقافة، ووصولاً إلى العصر الحديث حيث تعددت وأصبحت مجاًلاً للصراع بين السياسي والاقتصادي، وبين الفرد والجماعة، وبين الجسد والهوية، وبين الإنسان والآلة.

3- Olivia Solon, Pentagon Contractor Palantir Harvests Data on Millions of Americans, The Guardian, March 15, 2023.

1. في الفضاء الرقمي: حرية التصفح لا تعني الخصوصية:

هنا تكون الحرية السلبية حرية الدخول إلى أي موقع تشاء، ونشر أي منشور، واستخدام أي تطبيق، في حين تمنح الحرية الإيجابية القدرة على التحكم في بياناتك، ورفض التتبع؛ والحال أن أكثر من 90% من التطبيقات تباع بيانات المشتركين فيها من دون موافقتهم². وفي عام 2023،

كشف تحقيق لصحيفة The Guardian

1- Harvard Youth Mental Health Study, Social Media and Body Image Pressure, (Cambridge, MA: Harvard School of Public Health, 2022), p. 12.

2- Privacy International, Your Data is Their Business- Global App Tracking Report, (London: PI, 2023), p. 18.

المصادر والمراجع

1. إيكيتيوس، المحادثات، ترجمة سمير جريس، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2009م.
2. إيكيتيوس، الأربعون حديثاً، ترجمة عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1954م.
3. أرسطو، الأخلاق النيقوماخية، ترجمة سهير القمري، دار الثقافة، القاهرة، 1992م، ط1، الكتاب الأول.
4. أرسطو، السياسة، ترجمة جورج طعمة، دار بيروت، بيروت، 1963م، ط1، الكتاب الأول، الفصل 2.
5. الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان والمواطن (1789)، المادة الأولى - ترجمة رسمية منشورة في وثائق حقوق الإنسان الأساسية، الأمم المتحدة، نيويورك، 1994م.
6. أفلاطون، الجمهورية، ترجمة محمد عبد الله دراز، دار المعارف، القاهرة، ط5، لات، الكتاب السابع..
7. أفلاطون، الجمهورية، ترجمة محمد عبد الله دراز، دار المعارف، القاهرة، ط5، لات، الكتاب السابع.
8. أفلاطون، فيدون، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985م، ص 89.
9. أفلاطون، محاوره بروتاغوراس، ترجمة محمد عبد الله دراز، في أعمال أفلاطون الكاملة، دار المعارف، القاهرة، ط. قديمة.

ولقد انتقلت الحرّية من كونها مفهوماً نظرياً فقط، إلى ممارسة يومية تُرجمت في الدساتير، والمؤسسات والمنازل، والأسواق...؛ إلا أن هذه الترجمة لم تكن ذات مسار تصاعديّ تكامليّ؛ بل كانت غالباً متناقضةً ومشتتة؛ فحرّية التصويت لم تقضِ إلى تمكين حقيقيّ، وحرّية التعبير استُغلت لتبرير الكراهية، وحرّية التعاقد تحوّلت إلى استغلالٍ منظم، وحرّية الجسد أصبحت عبوديّة وخضوعاً للمعايير الجمالية والإعلامية المفروضة، أمّا الحرّية الرقمية فلم تكن سوى إدارة دقيقة للخضوع؛ وهنا يبرز التمييز الذي قدّمه إيزايا برلين للحرّية؛ فالغرب أُنقن الحرّية السلبيّة، لكنّه فشل في تحقيق الحرّية الإيجابية.

ومن هذا المنظور، لم تعد الحرّية في الغرب مجرد قيمة تحرّرية؛ بل هي أداة أيديولوجيّة تُوظّف لتجميل أنظمة تُعيد إنتاج الاستغلال؛ فالعبوديّة اليوم لم تعد بالسلاسل، بل بالخوارزميات، والإعلانات، وثقافة الاستهلاك، وطغيان الأغلبية الليبراليّة.

فالحرّية الحقيقيّة هي في العبوديّة الواعية للمطلق اللامتناهي؛ لأنّ من لا يعبد الله، سيعبد الهوى، والسوق، والتكنولوجيا...

10. أفلاطون، محاوره كريتون، ترجمة بسام العسلي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1985م، ص 49.
11. أمارتيا سين، التنمية كحرية، ترجمة سمير أمين، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط2، 2005م.
12. أنتوني لونغ، الرواقيون - الأخلاق والحرية والمعنى، ترجمة محمد الجوهري، سلسلة عالم المعرفة، القاهرة، لا.ط، 2005م.
13. أوغسطين، الاعترافات، ترجمة جورج طعمة، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 1993م، الكتاب الثامن.
14. أوغسطينوس، آثار أوغسطينوس الكاملة، ترجمة بطرس الجميل، دير الدراسات اللاهوتية، القاهرة، 1976م، الرسائل، رقم 93.
15. أوغسطينوس، أوغسطينوس، الاعترافات، ترجمة سامي نجيب، دار الآفاق، بيروت، ط3، 2005م.
16. أوغسطينوس، مدينة الله، ترجمة إميل إسكندر، دار المشرق، بيروت، ط1، 1988م، الكتاب 19، الفصل 15.
17. إيزايا برلين، مفهوم الحرية، ترجمة محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2002م.
18. برنارد مكنين، الصوفية المسيحية - تاريخها وجوهرها، ترجمة جورج كنعان، دار المدار الإسلامي، بيروت، لا.ط، 2006م.
19. بيل هوكس، النسوية للجميع، ترجمة عبير سليم، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2015م.
20. توما الأكويني، الخلاصة اللاهوتية، ترجمة مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، دار التراث، القاهرة، لا.ط، 1998م، السؤال 83، المقالة 1.
21. توما الأكويني، في الحقيقة، ترجمة عبد الله الجفري، عالم الكتب الحديث، بيروت، لا.ط، 2015م، السؤال 24.
22. جارت فوت، تاريخ الحرية في الفكر الغربي، ترجمة سمير جريس، دار الساقي، بيروت، ط1، 2007م.
23. جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، ترجمة إدمون رباط، دار التنوير، بيروت، ط1، 1985م.
24. جان لوكير، التصوف المسيحي - من الأنبا أنطونيوس إلى القديس فرنسيس، ترجمة أنطوان ملكي، دار التنوير، بيروت، ط1، 2006م.
25. جريجوري فلاسك، سقراط - حياة تفحص نفسها، ترجمة عماد توفيق، مؤسسة طلال أبوغزالة، عمان، لا.ط، 2018م.
26. جون ستيوارت ميل، الحرية، ترجمة محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط3، 2009م.
27. جون ستيوارت ميل، في الحرية، ترجمة عادل زعيتر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1985م.
28. جون لوك، مقالان في الحكم المدني، ترجمة

37. ميستر إيكهارت، المواعظ والتأملات، ترجمة أنطوان ملكي، دار التنوير، بيروت، لا.ط، 2003م.
29. ديوجين لارتيوس، حياة آراء الفلاسفة الممتازين، ترجمة سامي نجيب، دار الآفاق، بيروت، ط3، 1995م.
30. سينيكا، الرسائل الأخلاقية إلى لوكيليوس، ترجمة عبد الحليم محمود، دار التنوير، بيروت، ط1، 2010م.
31. شوشانا زوبوف، عصر الرأسمالية المراقبة- مستقبل السلطة الجديدة، ترجمة محمد عادل، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2021م.
32. شيشرون، حول القوانين، ترجمة فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط2، 1998م.
33. غاي ديور، مجتمع الاستعراض، ترجمة أنور عبد الملك، دار الطليعة، بيروت، لا.ط، 1980م.
34. لاري سيدمان، الثقافة الغربية المعاصرة- بين الحداثة وما بعد الحداثة، ترجمة محمد مزروعة- المركز الثقافي العربي، بيروت، لا.ط، 2005م.
35. ليندا كولارد، حقوق الإنسان في الفكر الغربي، ترجمة: أحمد محمود صبحي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م.
36. ماري لويس فون بارتر، الحياة الرهبانية في العصور الوسطى بين الانضباط والتحرر، ترجمة سعاد الصباح، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 295، 2004م.
38. ميشيل فوكو، تاريخ الجنسانية- الإرادة في المعرفة، ترجمة علي مقداد، دار الفارابي، بيروت، ط3، 2008م.
39. نعوم تشومسكي، تصنيع الموافقة- الإعلام الغربي كجهاز دعاية، ترجمة عادل العوا، دار الفارابي، بيروت، لا.ط، 2003م.
40. نعوم تشومسكي، مقابلة مع قناة البي بي سي (1992)، نشرت في: تشومسكي- قراءة في فكره السياسي، تحرير: روبرت واريك، ترجمة زياد منى، دار الفارابي، بيروت، لا.ط، 2005م.
41. يورغن هابرماس، نظرية الفعل التواصلي، ترجمة نبيل علي، دار الساق، بيروت، ط1، 2003م.
42. يوكاي بنكلر، ثروة الشبكة- الإنتاج البنيوي والتحول الاجتماعي، ترجمة: زياد منى، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2008م.

1. ILO, Global Wage Report 2023–2024, (Geneva: International Labour Organization, 2024),
2. Marilyn Waring, If Women Counted: A New Feminist Economics, (New York: HarperCollins, 1988).
3. Martin Gilens & Benjamin I. Page, Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens, Perspectives on Politics 12, no. 3 (2014):
4. U.S. Bureau of Labor Statistics, Contingent and Alternative Employment Arrangements- 2022, Report No. 1094 (Washington, DC: BLS, 2023).
5. Uber Drivers Survey, Rideshare Guy Blog & Independent Research, Why Do Drivers Really Drive for Uber? (2022), <https://therideshareguy.com>
6. The Gig Economy: Workers Without Safety Nets, by Sarah Kessler مقابلة مع سائق أوبر، ترجمة نورا سلامة، دار التنوير، القاهرة، 2021م، ص 155.
7. Harvard Youth Mental Health Study, Social Media and Body Image Pressure, (Cambridge, MA: Harvard School of Public Health, 2022), p. 12. Privacy International, Your Data is Their Business- Global App Tracking Report, (London: PI, 2023), p. 18.
8. Olivia Solon, Pentagon Contractor Palantir Harvests Data on Millions of Americans, The Guardian, March 15, 2023.

باب العلوم الاجتماعية:

1 - التوجهات الحديثة في التربية الخاصة في لبنان

نحو تعزيز الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي

**Modern Approaches in Lebanon's Special Education: Towards
Enhancing Psychological Well-being and Social Cohesion**



بقلم الباحث الدكتور: رضا علي الشاب

أستاذ مساعد في معهد العلوم الاجتماعية _ الجامعة اللبنانية

ridach16@gmail.com

Written by Dr. Reda Ali Al-Shabb,

Assistant Professor at the Institute of Social Sciences – Lebanese
University.

الملخص

تُعدّ التربية الخاصة مجالاً أساسياً ضمن منظومة التعليم المعاصر، حيث تهدف إلى توفير بيئات تعليمية شاملة تراعي الفروق الفردية وتكفل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرصاً متكافئة للتعليم والنمو النفسي والاجتماعي. وتبرز أهمية هذا المجال في لبنان بصورة خاصة، في ظل التحديات الاقتصادية والاجتماعية والأمنية التي تعيق قدرة

النظام التعليمي على توفير خدمات ملائمة وبرامج دمج فعّالة. كما تتشكّل المحدوديات في الموارد والكوادر والبنى التحتية عائقاً أمام تطوير استراتيجيات تعليمية مستدامة. ينطلق هذا البحث من محاولة فهم واقع التربية الخاصة في لبنان، بهدف استكشاف دور التوجهات الحديثة، لا سيما التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، في تعزيز الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس اللبنانية، من منظور المعلمين والاختصاصيين النفسيين.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الرفاه النفسي، الدمج التربوي، التكنولوجيا، الذكاء الاصطناعي.

Abstract:

Special education constitutes a fundamental domain within contemporary educational systems, aiming to provide inclusive learning environments that accommodate individual differences and ensure equitable opportunities for the psychological, social, and educational development of children with special needs. Its significance is particularly pronounced in Lebanon, given the economic, social, and security challenges that hinder the educational system's ability to deliver adequate services and effective inclusion programs. Limitations in resources, trained personnel, and infrastructure further impede the development of sustainable educational strategies.

أظهرت نتائج البحث أن تطبيقات التواصل البديل والمعزز، الأجهزة القابلة للارتداء، الألعاب العلاجية، والروبوتات الاجتماعية، بالإضافة إلى برامج الذكاء الاصطناعي للدعم النفسي، ساهمت في تحسين مهارات التواصل، تعزيز الاستقلالية، ودعم الدمج الاجتماعي للتلامذة. كما أظهر أهمية دور المعلمين والاختصاصيين النفسيين في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي، والتكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع لتعزيز التماسك الاجتماعي.

رغم الفوائد، يواجه التطبيق تحديات تشمل الفجوة الرقمية، القضايا الأخلاقية،

This study seeks to understand the current state of special education in Lebanon, exploring the role of modern approaches—particularly technology and artificial intelligence—in enhancing the psychological well-being and social cohesion of students with special needs, from the perspectives of teachers and psychological specialists.

The findings indicate that assistive and augmentative communication applications, wearable devices, therapeutic games, social robots, and AI-based psychological support programs contribute to improving communication skills, fostering independence, and supporting social inclusion. The results also highlight the crucial role of teachers and psychological specialists in providing psychosocial support and underscore the importance of school–family–community collaboration to strengthen social cohesion.

Despite these benefits, implementation faces challenges, including the digital divide, ethical considerations, insufficient training, and the absence of full human interaction. Nonetheless, modern approaches offer promising opportunities to advance special education comprehensively and promote educational equity and inclusivity in Lebanese society.

Keywords: Special education, psychological well-being, educational inclusion, technology, artificial intelligence

المقدمة

شهدت التربية الخاصة في العقود الأخيرة تطورات ملحوظة، حيث لم يعد التركيز مقتصرًا على التحصيل الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بل امتد ليشمل رفاههم النفسي والاجتماعي وقدرتهم على الاندماج في المجتمع. وتكتسب هذه القضية أهمية خاصة في لبنان نظرًا للتحديات التي تواجهها، من نقص الكوادر المتخصصة وقلة الموارد التعليمية إلى الضغوط الاقتصادية والسياسية، ما يجعل توفير بيئة تعليمية شاملة وفعالة أمرًا ضروريًا.

والاختصاصيين لفهم تأثير هذه التوجهات على حياتهم اليومية وتقديم توصيات عملية لتحسين البيئة التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في لبنان.

إشكالية البحث

تعتبر التربية الخاصة ركيزة أساسية لضمان العدالة التعليمية والشمولية في لبنان، لا سيما مع وجود عدد كبير من التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى دعم شامل يجمع بين الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية. ومع التطورات المستمرة في السياسات التربوية والتقدم التقني، برزت التوجهات الحديثة، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، كوسائل واعدة لدعم الدمج التعليمي وتعزيز رفاهية التلامذة نفسياً واجتماعياً. في هذا الإطار، يبرز التساؤل الرئيسي: كيف يمكن للتوجهات الحديثة في التربية الخاصة، وخاصة التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، أن تسهم في تعزيز الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في لبنان، وفقاً لتصورات المعلمين والاختصاصيين النفسيين؟

وتتبع عن هذا التساؤل أسئلة فرعية يهدف البحث للإجابة عليها:

وتُعَدُّ التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي أدوات واعدة لدعم التعليم، من خلال تطبيقات التواصل البديل والألعاب العلاجية والروبوتات الاجتماعية والأجهزة القابلة للارتداء، التي تعزز مهارات التواصل والاستقلالية لدى التلامذة وتدعم اندماجهم الاجتماعي. كما يبرز الجانب النفس-اجتماعي في التربية الخاصة، الذي يركز على دور المعلمين والاختصاصيين والأسرة والمجتمع في خلق بيئة تعليمية داعمة تعزز رفاهية التلامذة ومشاركتهم الفعالة في المجتمع. يسعى هذا البحث إلى دراسة التوجهات الحديثة في التربية الخاصة في لبنان، وكيف يمكن للتكنولوجيا والممارسات التربوية المعاصرة تعزيز رفاهية التلامذة واندماجهم الاجتماعي.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهمية خاصة في لبنان، نظراً لقلة الدراسات التي تتناول تأثير التوجهات الحديثة في التربية الخاصة على رفاهية التلامذة واندماجهم الاجتماعي. كما تتيح التطورات التكنولوجية، ولا سيما الذكاء الاصطناعي، فرصاً لتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعزز استقلالية التلامذة وتدعم تماسكهم الاجتماعي. ويسعى البحث أيضاً لإبراز صوت المعلمين

- كيف انعكست التوجهات الحديثة على واقع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس اللبنانية من منظور المعلمين والمختصين؟
- ما الدور الذي تلعبه التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تعزيز الدمج وتحقيق التماسك الاجتماعي داخل المدرسة؟
- إلى أي مدى تسهم الممارسات التربوية المستندة إلى التوجهات الحديثة في تعزيز الرفاه النفسي للتلامذة؟
- ما أبرز التحديات التي تواجه تطبيق هذه التوجهات في لبنان، وما السبل الممكنة لتجاوزها؟

المنهج:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يهدف إلى دراسة التوجهات الحديثة في التربية الخاصة في لبنان وتحليل أثرها على الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة. يسمح هذا المنهج بجمع البيانات بشكل منهجي ومنظم، مع التركيز على تفسير النتائج وتحليلها من منظور نفسي-اجتماعي، ما يوفر فهماً عميقاً للظاهرة المدروسة ويكشف العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي وبين

رفاهية التلامذة واندماجهم الاجتماعي.

1. الفصل الأول: التوجهات الحديثة كرافعة للتربية الخاصة

شهد مجال التربية الخاصة خلال العقود الأخيرة تحولات جوهرية ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالتطورات التكنولوجية والتوجهات التربوية الحديثة. فلم تعد استراتيجيات الدمج والدعم محصورة في الأساليب التقليدية، بل أصبحت تستند إلى أدوات رقمية وتقنيات مبتكرة تُمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من تجاوز عوائق التعلم والتواصل. وتبرز أهمية هذه التوجهات في كونها لا تقتصر على توفير فرص تعليمية عادلة فحسب، بل تعمل أيضاً على تعزيز الاستقلالية، وتحقيق مبدأ الشمولية داخل البيئات التعليمية. (عبد الفتاح، 2012).

1.1 تعريف التربية الخاصة وأهدافها

تُعدّ التربية الخاصة مجالاً حيويًا في النظام التعليمي المعاصر، موجّهًا لتلبية احتياجات التلامذة الذين يواجهون تحديات تعليمية أو إعاقات حسية، حركية، عقلية، أو اضطرابات سلوكية وانفعالية. تسعى هذه التربية إلى تقديم برامج تعليمية متخصصة تراعي الفروق الفردية، وتدمج بين البُعدين الوقائي والعلاجي، بهدف تمكين هؤلاء

الأفراد من تحقيق إمكاناتهم الكاملة في بيئة تعليمية شاملة. (Vaughn & Linan-Thompson, 2003)
المرجعياً للسياسات التعليمية عالمياً، مساهماً في تعزيز العدالة الاجتماعية والتفاعل الإيجابي بين التلامذة. (Antoninis et al., 2020)

1.2 تعريف الدمج التربوي:

الدمج التربوي يتيح للأطفال ذوي الإعاقة المشاركة في التعليم العام مع توفير الدعم اللازم لتلبية احتياجاتهم التعليمية الخاصة. ويهدف إلى دمجهم في الفصول العادية مع أقرانهم، مع تقديم أساليب تدريس مناسبة وموارد تعليمية متكاملة، وإشراف متخصص إلى جانب المعلمين العاديين، لتعزيز التعلم والتفاعل الاجتماعي ضمن بيئة تعليمية أقل تقييداً. (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006)

1.3 التطور التاريخي للتربية الخاصة

مرت التربية الخاصة بمراحل تاريخية تعكس تطور النظرة إلى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بدءاً من العزل في مؤسسات منفصلة، مروراً بالتعليم في الصفوف الخاصة المنفصلة، وصولاً إلى التعليم الدامج في المدارس العادية. وقد شكّل إعلان سلامنكا (1994) نقطة تحول مهمة، حيث أكد على حق جميع الأطفال في التعليم الشامل بغض النظر عن اختلافاتهم. (UNESCO, 1994)
ومنذ ذلك الحين أصبح الدمج التربوي إطاراً

وفي العالم العربي، بدأ الاهتمام بالتربية الخاصة منذ السبعينيات مع إنشاء مراكز متخصصة، وتبني سياسات الدمج التربوي في العقد الأول من الألفية الثانية، رغم تحديات نقص الكوادر، الموارد، التمويل، والوصمة الاجتماعية. (الخطيب، 2015)

أما في لبنان، فقد تأثرت التربية الخاصة بالعوامل السياسية والاقتصادية، مع ظهور مبادرات أهلية وإطلاق سياسة وطنية للتعليم الشامل في 2023 بالتعاون مع اليونيسف، رغم محدودية التطبيق ونقص التشريعات والدعم المالي.

1.4 الرفاه النفسي في التربية الخاصة

يُعرف الرفاه النفسي بأنه حالة من التوازن الداخلي تشمل الصحة النفسية، القدرة على التكيف، الشعور بالإنجاز، والمرونة النفسية. (Maag & Katsiyannis, 2010)
وفي سياق التربية الخاصة، يعد تعزيز الرفاه النفسي للأطفال ذوي الإعاقة هدفاً أساسياً، إذ يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي، ويعزز

اندماجهم في البيئة المدرسية والمجتمع. (Veerman & Denessen, 2021) إذ يتعلم الأطفال كيفية التعامل مع اختلافات

الآخرين بشكل عملي. (ليلة، 2015)

تلعب الأسرة والمجتمع دورًا داعمًا أو معيقًا للتماسك الاجتماعي، فبيئة أسرية داعمة ومجتمع متفاعل يوفر للأطفال شبكة أمان نفسية واجتماعية، بينما نقص الدعم يؤدي إلى العزلة وتراجع مهارات التواصل، وبالتالي، يبرز التكامل بين المدرسة، الأسرة، والمجتمع كعامل حاسم لتعزيز رفاه الأطفال وبناء مجتمع شامل ومتماسك. شهد مجال التربية الخاصة خلال العقود الأخيرة تحولات جوهرية ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالتطورات التكنولوجية والتوجهات التربوية الحديثة. فلم تعد استراتيجيات الدمج والدعم محصورة في الأساليب التقليدية، بل أصبحت تستند إلى أدوات رقمية وتقنيات مبتكرة تُمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من تجاوز عوائق التعلم والتواصل. (الصمادي، الدقاسمة، 2024) وتبرز أهمية هذه التوجهات في كونها لا تقتصر على توفير فرص تعليمية عادلة فحسب، بل تعمل أيضًا على تعزيز الاستقلالية، وتحقيق مبدأ الشمولية داخل البيئات التعليمية. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2021)

تظهر الدراسات أن البرامج التعليمية الداعمة للرفاه النفسي ترفع تقدير الذات للأطفال، تقلل السلوكيات السلبية، وتحسن مهارات التواصل والتكيف الاجتماعي، (Täljedal et al., 2023) بينما يشكل الدعم الأسري والمجتمعي عاملاً حاسماً في نجاح هذه البرامج (إسماعيل، 2014) كما يلعب المعلم والاختصاصي دوراً محورياً، حيث يتجاوز دوره الأكاديمي ليشمل الدعم العاطفي والسلوكي والاجتماعي، ويؤدي التدريب المستمر والتعاون بينهما إلى تعزيز فعالية البرامج وتحسين جودة حياة الأطفال. (Beames et al., 2023)

1.5 التربية الخاصة والتماسك الاجتماعي

يشكل التماسك الاجتماعي حجر الأساس في التربية الخاصة، حيث يعكس قوة الروابط الإيجابية والشعور بالأمان للأطفال ذوي الإعاقة. من خلال دمج الأطفال في أنشطة مدرسية مشتركة مثل الألعاب التعاونية والورش الفنية، تتطور مهارات التواصل والعمل الجماعي لديهم، مما يقلل من العزلة ويعزز الانتماء. يساهم الدمج التعليمي أيضًا في غرس قيم

2. الفصل الثاني: الدراسات السابقة

والإعاقات فنلندا، (Fitas, 2025)

يهدف هذا الفصل إلى تقديم نظرة على الدراسات الدولية والعربية التي تناولت توظيف الذكاء الاصطناعي في التربية الخاصة، مع التركيز على انعكاساته في تعزيز الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي، وتحسين الأداء الأكاديمي لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ركزت الدراسة على أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تصميم خطط تعليمية فردية تعزز التفاعل الاجتماعي وتحسن الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. أظهرت النتائج أن أدوات التعلم التكيفي المدعومة بالذكاء الاصطناعي أسهمت في تحسين الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي، من خلال تجارب تعلم تراعي الفروق الفردية، وتقديم أدوات مساعدة مثل أنظمة التوصية التعليمية وتحليل أنماط التعلم، ما يعزز الدمج في الصفوف النظامية ويقوي التماسك الاجتماعي في المجتمع المدرسي.

2.1 الدراسات الدولية الحديثة

2.1.1 الاستفادة من الذكاء الاصطناعي

لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة باريس، (Linsenmayer, 2025)

تناولت الدراسة كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي لتمكين التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، عبر أدوات تعليمية قائمة على البحث العلمي، مع مناقشة التحديات الأخلاقية والتقنية المصاحبة لاستخدام هذه التقنيات. أظهرت النتائج أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يسهم في تعزيز الاندماج في الصفوف النظامية، وتحسين فرص التعلم الفردي، مع ضرورة وضع سياسات تربوية تحمي الخصوصية وتوازن بين الابتكار والتوجيه الأخلاقي.

2.1.3 تقييم تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي على التنقل والمساعدة في الحياة اليومية للأطفال ذوي متلازمة داون

السعودية (Alanazi, 2025)

هدفت الدراسة إلى تحليل أثر أدوات الذكاء الاصطناعي على تحسين التواصل والاستقلالية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. شملت عينة من 80 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 و12 عاماً، مستخدمين تطبيقات ذكية للتنقل وتنفيذ المهام اليومية وتعزيز التواصل. أظهرت النتائج

2.1.2 التعليم الشامل باستخدام الذكاء

الاصطناعي: دعم الاحتياجات الخاصة

تحسناً ملحوظاً في الاستقلالية، التفاعل الاجتماعي، والصحة النفسية للأطفال وأولياء أمورهم، مؤكدة دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز النمو الشامل والاندماج الاجتماعي.

2.2 الدراسات العربية الحديثة

2.2.1 العوامل المؤثرة في تبني الذكاء

الاصطناعي في قطاع التعليم اللبناني لبنان، (Hasan, Nader & Suleiman, 2025)

استعرضت الدراسة المحددات والعوائق التي تواجه إدماج الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية اللبنانية، مع تركيز خاص على التربية الخاصة. شملت عينة من 120 معلماً وخبيراً تربوياً، وبيّنت أن ضعف البنية التحتية، قلة التدريب المهني، ومحدودية التمويل تمثل أبرز التحديات، بينما أظهرت النتائج توجهاً متزايداً نحو اعتماد الأدوات الذكية لتحسين التعليم الفردي، شرط وجود دعم مؤسسي وتقني مناسب.

2.2.2 دور وكلاء الذكاء الاصطناعي

في تعزيز الشمولية لطلاب التعليم العالي ذوي الاحتياجات الخاصة لبنان، (Chedrawi, Kazoun & Kokkinaki, 2024)

ركزت الدراسة على دور الذكاء الاصطناعي في بناء بيئة تعليمية دامجة في الجامعات اللبنانية، باستخدام مقابلات مع عمداء ومديري تكنولوجيا المعلومات وأعضاء هيئة التدريس. أظهرت النتائج أن وكلاء الذكاء الاصطناعي أسهموا في تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي الإعاقات البصرية والسمعية والحركية، وزيادة الاستقلالية الأكاديمية، وتقليل الفجوة الرقمية، مؤكدين أهميته في تحقيق العدالة التربوية والشمولية الرقمية.

2.2.3 آراء معلمي التربية الخاصة

حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في الكويت الكويت، (Author, 2025)

عرضت الدراسة مواقف معلمي التربية الخاصة تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مركزة على الممارسات الحالية والتحديات مثل نقص التدريب وقيود البنية التحتية. أظهرت النتائج أن التطبيقات أسهمت في تعزيز التعلم الفردي والتفاعل الاجتماعي، مع التأكيد على أهمية الدعم المؤسسي والتدريب لضمان نجاح تبني هذه التقنيات.

التواصل البديل والمعزز التي تمكنهم من التعبير عن احتياجاتهم وأفكارهم، فضلاً عن الأجهزة القابلة للارتداء التي تُسهّل التفاعل المباشر مع المحتوى التعليمي. وقد أثبتت هذه الأدوات فعاليتها في تطوير المهارات المعرفية والحياتية، وتعزيز شعور الطلاب بالاستقلالية والثقة في قدرتهم على المشاركة الكاملة في الأنشطة المدرسية. (World Health Organization, 2022; Smith, 2023)

3.1 تطبيقات التواصل البديل والمعزز (AAC)

تُسهّم تطبيقات التواصل البديل والمعزز في تمكين الأطفال الذين يعانون اضطرابات طيف التوحّد، الشلل الدماغي، متلازمة داون، أو مشكلات نطق شديدة من التعبير عن احتياجاتهم وأفكارهم، إذ تعتمد هذه التطبيقات على الرموز والصور لتحويلها إلى جمل منظّقة، مما يُعزّز استقلالية الطلاب ويقلّل من الإحباط والسلوكيات السلبية المرتبطة بالعجز عن التعبير. (Light & McNaughton, 2014)

3.1.1 الأجهزة القابلة للارتداء

تفتح الأجهزة القابلة للارتداء مثل نظارات الواقع المعزز أو أساور تتبع الحركة المجال أمام تعليم أكثر شمولاً وتفاعلية. فهي

2.3 خلاصة وربط الدراسات بالبحث الحالي

تُظهر الدراسات السابقة اتفاقاً عاماً على أن الذكاء الاصطناعي يمثل أحد التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، لما له من أثر إيجابي في تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز التفاعل النفسي والاجتماعي، وتقوية التماسك الاجتماعي بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي المقابل، كشفت الدراسات عن تحديات تتعلق بالقيود التقنية والأخلاقية، ونقص التدريب المهني للمعلمين، وغياب السياسات المؤسسية الواضحة.

من هذا المنطلق، يسعى البحث الحالي إلى دراسة أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التفاعل النفسي والاجتماعي والرفاه الذاتي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية اللبنانية، سعياً لسد الفجوة البحثية المتعلقة بالدراسات العربية المحلية والمساهمة في بناء سياسات تربوية شاملة.

3. الفصل الثالث: التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في خدمة التربية الخاصة

تشمل الحلول الرقمية الحديثة أدوات متقدمة مثل برامج قراءة النصوص التي تدعم التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وتطبيقات

3.2.2 الألعاب العلاجية

تُعد الألعاب الرقمية مثل **SPARX** و **MindLight** من الوسائل المبتكرة لتعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية، إذ تقدم بيئة تفاعلية تعزز التفكير الإيجابي واستراتيجيات التكيف مع الضغوط. (Scassellati et al., 2021)

3.2.3 الروبوتات الاجتماعية

تُستخدم الروبوتات الاجتماعية مثل **Nao** و **Kaspar** لتشجيع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تنمية مهارات التواصل البصري والتفاعل الاجتماعي، فيما يوفر الروبوت العاطفي **Paro** دعماً نفسياً وخفضاً لمستويات القلق.

- **Nao**: روبوت يُستخدم مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحفيز التفاعل الاجتماعي وتعليم المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة الحوارية واللعب.

- **Kaspar**: روبوت يشبه الطفل، يهدف إلى مساعدة الأطفال على تطوير التواصل البصري والتفاعل الاجتماعي وتقليل العزلة.

- **Paro**: روبوت على شكل دمية فقمة ناعمة، يُستخدم لتقديم دعم عاطفي

تساعد على تبسيط المفاهيم المعقدة عبر نماذج ثلاثية الأبعاد، وتُتيح للتلامذة ذوي الإعاقات الحركية أو البصرية المشاركة في الأنشطة الصفية بشكل أفضل. مثال عملي: تلميذ يعاني إعاقة حركية يرتدي سواراً ذكياً يتيح له تحريك المؤشر على الشاشة التعليمية بمجرد تحريك يده، بدلاً من استخدام الفأرة التقليدية. (World Health Organization, 2022)

3.2 الذكاء الاصطناعي في التشخيص

والدعم النفسي

أصبح الذكاء الاصطناعي أداة رئيسية للتشخيص المبكر للاضطرابات النمائية والنفسية عبر تحليل أنماط البيانات السلوكية واللغوية، مما يُمكن المعلمين والاختصاصيين من التدخل المبكر وتحسين فرص الاندماج الاجتماعي والأكاديمي. (Baker & Smith, 2019)

3.2.1 تطبيقات الدعم النفسي

طُورت تطبيقات علاجية مثل **Wysa** و **Woebot** التي تعتمد على روبوتات محادثة لتقديم دعم نفسي فوري ومخصص، وتساعد الطلاب في إدارة القلق والضغط اليومية. (Scassellati et al., 2021)

البعد الإنساني في العلاقة العلاجية أحد أبرز العقبات. ومع ذلك، تفتح التوجهات المستقبلية المجال أمام فرص واعدة من خلال وضع سياسات داعمة وتعزيز التعاون بين التربية، علم النفس، وعلوم الحاسوب.

4. الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته

تم اتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية لضمان جمع بيانات موثوقة وصحيحة. شملت هذه الإجراءات تصميم استبيان متوافق مع أهداف البحث، وصياغة الأسئلة بطريقة تسمح بفهم أثر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة على الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة. كما تم اختبار الاستبيان أولاً على عينة صغيرة لضمان وضوح الأسئلة وسهولة الإجابة عليها، مع الالتزام التام بمعايير السرية والطوعية لمشاركة جميع المستجيبين.

4.1 مجتمع البحث وعينته

تم تحديد مجتمع البحث ليشمل المعلمين والاختصاصيين النفسيين العاملين في المدارس الدامجة في العاصمة اللبنانية بيروت، حيث يمتلك هؤلاء الخبرة العملية المباشرة مع التلامذة ذوي الاحتياجات

وخفض مستويات التوتر والقلق لدى الأطفال وحتى كبار السن.

مثال عملي: تلميذ يعاني العزلة الاجتماعية في المدرسة، يشارك في جلسة علاجية عبر لعبة SPARX ليتعلم استراتيجيات مواجهة القلق، ثم يتفاعل مع روبوت Nao في نشاط جماعي لتعزيز التواصل البصري والتفاعل مع زملائه.

3.3 دور الذكاء الاصطناعي في دعم الصحة النفسية

يساعد الذكاء الاصطناعي على توفير رصد ومتابعة مستمرة للحالات النفسية عبر الأجهزة القابلة للارتداء وتطبيقات الهواتف الذكية، إضافةً إلى تقديم تدخلات مخصصة مبنية على البيانات الضخمة. كما تسمح تطبيقات مثل Wysa و Youper بدعم نفسي مستدام، مع تقليل الوصمة الاجتماعية وضمان الخصوصية (Holmes et al., 2021)

3.4 التحديات والآفاق المستقبلية

رغم التقدم الكبير في دمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التربية الخاصة، لا تزال هناك تحديات تتمثل في الفجوة الرقمية، وقضايا حماية الخصوصية، وضعف التحقق السريري. كما يظل غياب

الخاصة. وقد تم اختيار العينة بعناية لضمان تمثيل حقيقي للبيئة التعليمية اللبنانية، مع التركيز على الأفراد الذين يتعاملون بشكل مباشر مع التلامذة ويشرفون على تطبيق التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، بما يشمل استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي والتطبيقات التعليمية والألعاب العلاجية.

اعتمد الباحث على العينة العمدية الموجهة لضمان شمول المشاركين الأكثر اطلاعاً وخبرة في مجال التربية الخاصة، ما يتيح دراسة معمقة وموثوقة للواقع العملي للتوجهات الحديثة وأثرها على الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي للتلامذة. تألفت العينة من 150 مشاركاً، شملت المعلمين والاختصاصيين، وتم توزيعهم على مدارس مختلفة في بيروت العاصمة لضمان التنوع في الخلفيات المهنية والخبرات العملية، بما يعزز صدقية النتائج وتحليلها من منظور نفسي-اجتماعي.

اعتمد الباحث على العينة العمدية الموجهة لضمان شمول المشاركين الأكثر اطلاعاً وخبرة في مجال التربية الخاصة، ما يتيح دراسة معمقة وموثوقة للواقع العملي للتوجهات الحديثة وأثرها على الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي للتلامذة. تألفت العينة من 150 مشاركاً، شملت المعلمين والاختصاصيين، وتم توزيعهم على مدارس مختلفة في بيروت العاصمة لضمان التنوع في الخلفيات المهنية والخبرات العملية، بما يعزز صدقية النتائج وتحليلها من منظور نفسي-اجتماعي.

4.3 إجراءات جمع البيانات: تم توزيع الاستبيان عبر Google Forms خلال شهري آب وأيلول 2025، مع التأكيد على السرية والطوعية في المشاركة. بعد إغلاق الاستبيان، تم تصدير البيانات إلى برنامج Excel ومن ثم تحليلها إحصائياً باستخدام SPSS.

4.2 أدوات جمع البيانات

تم استخدام استبيان إلكتروني يتضمن أربعة محاور رئيسية:

- **المعلومات الديموغرافية:** العمر، الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة.

5.1 الخصائص الديموغرافية للعينة

5.1.1 توزيع العينة حسب الجنس:



رسم بياني رقم (1) نسبة الإناث كانت أعلى من الذكور

يتضح من التوزيع أن 92% من أفراد العينة هنّ من الإناث مقابل 8% فقط من الذكور. ويُعزى هذا التفاوت الواضح إلى طبيعة ميدان التربية الخاصة في لبنان، حيث يتركز الحضور النسائي بشكل أكبر نظرًا لارتباط المهنة بخصائص يُنظر إليها اجتماعيًا على أنها تتطلب التعاطف، الرعاية، والقدرة على المتابعة النفس-اجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أن ارتفاع نسبة الإناث (92%) يعكس قدرة المرأة على خوض غمار هذا المجال التربوي-العلاجي بشكل فعال، مما يتيح لهن تقديم تقييمات أكثر واقعية للتوجهات الحديثة في التربية الخاصة وتأثيرها على التلامذة من الناحية النفسية والاجتماعية.

4.4 التحليل لتفسير النتائج

اعتمد البحث على التحليل الكمي لوصف التوزيعات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية ومؤشرات التوجهات الحديثة، كما استخدم التحليل النوعي لمقاطع السؤال المفتوح لفهم المواقف والاقتراحات المتعلقة بالتحديات والفرص في تطبيق هذه التوجهات.

4.5 الموثوقية والصدق

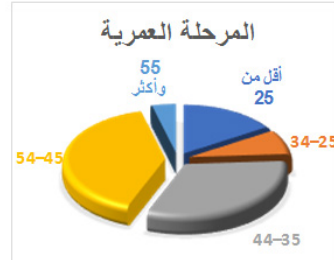
تمت مراجعة أدوات البحث من قبل خبراء في التربية الخاصة وعلم النفس وعلم الاجتماع لضمان وضوح الأسئلة وخلوها من التحيز. أُجري اختبار تجريبي على عينة صغيرة قبل التوزيع النهائي، وتم التحقق من توافق البيانات النوعية مع البيانات الكمية لضمان صدقية النتائج.

5. الفصل الخامس: عرض النتائج وتحليلها

شارك في الاستبيان 150 معلمًا واختصاصيًا من العاملين مع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم تحليل بياناتهم وفق منظور نفسي-اجتماعي لتقييم أثر التوجهات الحديثة على التفاعل الأكاديمي، الدمج الاجتماعي، والرفاه النفسي للتلامذة.

5.1.2 توزيع العينة حسب العمر:

تقديم تقييمات علمية دقيقة للتوجهات الحديثة في التربية الخاصة. كما أن نسبة 32% من الحاصلين على البكالوريوس تعزز بدورها التنوع الأكاديمي داخل العينة، بينما مثلت الفئة المهنية 16%، مما يشير إلى حضور الخبرة العملية المباشرة إلى جانب الخلفية النظرية.



رسم بياني رقم (2) الفئة العمرية متوسطة العمر الأكثر تمثيلاً



رسم بياني رقم (3) الشريحة الأكبر حائزة شهادة ماجستير

5.2.1 التوجهات الحديثة في التربية الخاصة:

5.2.1 التوجهات الحديثة (التكنولوجيا، الذكاء الاصطناعي، التطبيقات التعليمية) ساعدت في تحسين مستوى التفاعل الأكاديمي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

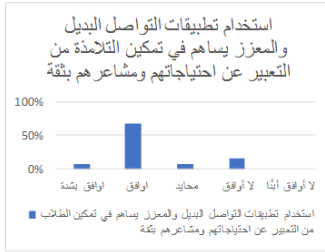
نُظهر النتائج أن 72% من المشاركين (108 أفراد) عبّروا عن موافقتهم على أن التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي يعززان التفاعل الأكاديمي. أما نسبة 16% فقد اتخذت موقفاً حيادياً، بينما أبدى 8%

يتضح من النتائج أن 72% من العينة (32% في الفئة 44-35 و 40% في الفئة 54-45) ينتمون إلى الفئتين العمريتين الوسطيتين، وهو ما يعكس مستوى متقدماً من النضج العملي والخبرة المهنية في مجال التربية الخاصة. كما أن تمثيل الفئة العمرية الأصغر والفئة الأكبر ظل محدوداً، مما يشير إلى أن التقييمات المقدمة للتوجهات الحديثة تنطلق أساساً من خبرات عملية تراكمية، تتيح فهماً أعمق لتأثير هذه التوجهات على التلامذة من الناحية النفسية والاجتماعية.

5.1.3 المؤهل العلمي:

تشير النتائج إلى أن 48% من المشاركين هم من حملة الماجستير، وهي النسبة الأعلى ضمن العينة، ما يعكس مستوى متقدماً من التأهيل الأكاديمي والقدرة على

على الدور الإيجابي لاستخدام تطبيقات التواصل البديل والمعزز في تمكين الطلاب من التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم بثقة. هذا التوزيع يعكس قناعة غالبية أفراد العينة بأن هذه التطبيقات لا تسهل فقط عملية التواصل، بل تساهم أيضاً في تعزيز الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى التلامذة، مما يساعدهم على بناء تفاعلات أكثر صحة ويقلل من احتمالات الشعور بالعزلة أو الإحباط داخل البيئة التعليمية.

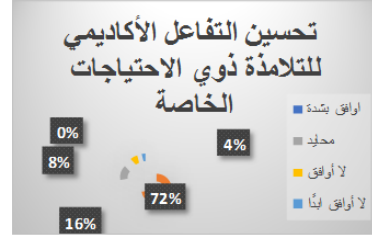


رسم بياني رقم (5) الغالبية ترى أن استخدام التواصل البديل والمعزز يمكن التلامذة من التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم

5.2.3 الأجهزة القابلة للارتداء تساعد التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة على التفاعل المباشر مع المحتوى التعليمي

تكشف النتائج أن 92% من المشاركين (12% أوافق بشدة + 80% أوافق) يرون أن الأجهزة القابلة للارتداء تمثل أداة تعليمية فعالة في تعزيز التفاعل المباشر مع المحتوى. من منظور نفس-

عدم موافقتهم، و 4% رفضاً تاماً.



رسم بياني رقم (4) الغالبية تؤكد دور التربية الخاصة في تحسين التفاعل الأكاديمي لدى ذوي الاحتياجات

يعكس هذا التوزيع أن الغالبية ترى في التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي أداة داعمة للعملية التعليمية، بما يحمله ذلك من أثر نفسي إيجابي يتمثل في تعزيز شعور التلامذة بالتمكين، رفع دافعيتهم للمشاركة، وتقليص الحواجز التقليدية للتعلم. وفي المقابل، تُظهر النسب المحدودة للرفض أو الحياد وجود بعض التحفظات التي قد ترتبط بعوامل مثل صعوبة التكيف مع الأدوات الرقمية أو القلق من فقدان الأدوار التقليدية للتفاعل التعليمي.

5.2.2 استخدام تطبيقات التواصل البديل والمعزز يساهم في تمكين التلامذة من التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم بثقة.

تشير النتائج إلى أن 76% من المشاركين (8% أوافق بشدة + 68% أوافق) أكدوا

اجتماعي، يمكن القول إن استخدام هذه الأجهزة يتجاوز الجانب التقني ليصل إلى بعد عميق يرتبط بتحفيز الاستجابات الحسية والذهنية، حيث يتيح للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة تجربة تعليمية غامرة تدمج بين الحواس المختلفة، ما يرفع من مستوى التركيز ويعزز الذاكرة. كما أن هذا التفاعل المباشر يولد شعورًا بالاندماج والمشاركة الجماعية داخل الصف، الأمر الذي يخفف من القطيعة الاجتماعية ويُعيد تشكيل العلاقة بين التلميذ صاحب الإرادة الصُّلبة والمحتوى من علاقة استهلاك إلى علاقة مشاركة حية. وبذلك، فإن هذه الأجهزة لا تُحسن فقط الأداء الأكاديمي، بل تساهم أيضًا في بناء هوية تعليمية أكثر توازنًا نفسيًا واجتماعيًا، حيث يشعر هذا التلميذ أنه ليس متلقيًا سلبيًا بل فاعل مؤثر في العملية التعليمية.

من منظور نفس-اجتماعي، يمكن تفسير هذه النتائج بأن الألعاب العلاجية والروبوتات لا تُستخدم فقط كأدوات تعليمية، بل تعمل كوسائط علاجية-تفاعلية تساعد التلامذة على تجاوز حواجز العزلة والانطواء. فهي توفر بيئة آمنة للتجريب والانخراط، حيث يمكن للتلميذ التعبير عن مشاعره، ممارسة مهارات التواصل، والتعلم من خلال التفاعل الرمزي والمحاكاة. إن هذا النمط من التفاعل يساهم في تعزيز التكيف النفسي عبر خفض مستويات القلق وتحفيز الثقة بالنفس، وفي الوقت ذاته يقوي الانتماء الاجتماعي من خلال تنمية القدرة على بناء علاقات وتطوير مهارات التعاون. وبذلك، تتحول الألعاب والروبوتات من مجرد أدوات تقنية إلى عناصر فاعلة في إعادة دمج التلميذ في محيطه الاجتماعي، ودعمه في بناء هوية أكثر توازنًا وانسجامًا.

5.2.5 برامج الذكاء الاصطناعي

المخصصة للدعم النفسي تساهم في تقليل التوتر والقلق لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة:

5.2.4 الألعاب العلاجية والروبوتات الاجتماعية تدعم تطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة

تشير النتائج إلى أن 92% من المشاركين (16% أوافق بشدة + 76% أوافق) يتبنون موقفًا إيجابيًا تجاه دور الألعاب العلاجية والروبوتات الاجتماعية

57% من المشاركين (1% أوافق بشدة + 56% أوافق) يرون أن برامج الذكاء الاصطناعي المخصصة للدعم النفسي تسهم في تقليل مستويات التوتر والقلق لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة. في المقابل، أبدى 24% رفضًا تامًا لفاعلية هذه البرامج، بينما اتخذت نسبة 16% موقفًا حياديًا.

وتُعيد التوازن بين التقنيات الحديثة والدعم البشري المباشر.

وبذلك، فإن برامج الذكاء الاصطناعي ليست بديلاً عن العلاقة التربوية-الإنسانية، بل هي أداة مساندة تحتاج إلى موازنة دقيقة مع الاحتياجات الفردية للتلامذة لضمان تحقيق أثر فعلي ومستدام في خفض القلق والتوتر.

5.2.6 التوجهات الحديثة قد تشتت انتباه التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة عن التعلم التقليدي

34.3% من المشاركين (31.3% أوافق + 3% أوافق بشدة) يرون أن التوجهات الحديثة قد تشتت انتباه الطلاب عن التعلم التقليدي، بينما يمثل الحياد 43.8% من العينة (66 مشاركًا)، مما يعكس وعيًا بضرورة الموازنة بين التجديد الرقمي والأساليب التعليمية التقليدية.

من منظور نفس-اجتماعي، قد يشعر بعض التلامذة بالانشغال الرقمي أو التشتت الذهني عند مواجهة توجهات حديثة غير متدرجة، مما يؤثر على التركيز والانخراط في الأنشطة الصفية التقليدية. هذا يؤكد أهمية التنظيم والإشراف التربوي لضمان دمج التوجهات الحديثة دون الإضرار بالتفاعل الاجتماعي أو الصحة النفسية للتلامذة.

من منظور نفس-اجتماعي، يمكن تفسير هذا التباين بعدة أبعاد: الأغلبية المؤيدة تعكس إدراكًا لأهمية الذكاء الاصطناعي في توفير قنوات بديلة للتفريغ الانفعالي وخدمات إرشادية فورية، ما يخفف من الضغوط النفسية ويُعزز الشعور بالأمان الداخلي لدى التلامذة. هذه الخاصية تساهم في بناء استراتيجيات ذاتية لإدارة التوتر، خاصة في البيئات التعليمية التي تفتقر أحيانًا إلى الدعم النفسي المباشر.

نسبة الرفض المرتفعة نسبيًا (24%) تكشف عن وجود فجوة في ملائمة هذه البرامج لجميع الحالات. فاستخدام هذه البرامج بمعزل عن البيئة التربوية قد يؤدي إلى شعور بالعزلة أو عدم الثقة. لكن حين يتم دمجها ضمن إطار تربوي داعم وتفاعلي، فإنها تتحول إلى رافعة حقيقية تعزز مهارات التكيف النفسي والاجتماعي،

داخل البيئة التعليمية. في المقابل، أبدى ما يقارب 34.3% من المشاركين (52 مشاركًا) موافقتهم على أن هذه الأجهزة قد تسبب صعوبات في التفاعل بين التلامذة، في حين رفضت أقلية بلغت 14.7% نحو 22 مشاركًا هذا الطرح.

هذا التوزيع يُبرز بوضوح أن القضية لا تُختزل في الجانب التقني البحت، بل تتطوي على أبعاد نفس-اجتماعية أعمق تتعلق بكيفية تلقي التكنولوجيا وتمثلها من قبل التلامذة والمعلمين. فالأجهزة القابلة للارتداء قد تتحول إما إلى وسيلة تمكين أو إلى أداة إقصاء، تبعًا لمدى قدرة الأفراد على التكيف معها، ولطبيعة البنية الاجتماعية التي تُدمج ضمنها. ومن هنا تبرز الحاجة إلى مقارنة متوازنة تضع في الاعتبار ليس فقط الجدوى التقنية، بل أيضًا الآثار النفسية والاجتماعية طويلة المدى، بما يضمن عدالة الاستخدام ويحافظ على الطابع الإنساني للتفاعل التعليمي.

5.3 الدمج والتماسك الاجتماعي: قراءة

نفس-اجتماعية

5.3.1 التوجهات الحديثة وتعزيز دمج

التلامذة ذوي الإعاقة.

5.2.7 استخدام التطبيقات التعليمية قد يزيد من اعتماد التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة على الأجهزة بدل تنمية مهاراتهم الذاتية:

75% من المشاركين (59.4% أوافق + 15.6% أوافق بشدة) يرون أن الإفراط في استخدام التطبيقات قد يعزز اعتماد التلامذة على الأجهزة ويحد من تنمية مهاراتهم الذاتية. من منظور نفس-اجتماعي، يمكن أن يؤدي هذا الاعتماد المفرط إلى تراجع استقلالية التلميذ وثقته بنفسه، وتقليل فرصه في التفاعل الاجتماعي المباشر وتطوير مهارات حل المشكلات. لذلك، من الضروري دمج التطبيقات ضمن بيئة تعليمية متوازنة.

5.2.8 الأجهزة القابلة للارتداء لا

تساعد جميع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس القدر وقد تسبب صعوبات في التفاعل:

فيما يتعلق بمسألة الأجهزة القابلة للارتداء ودورها في دعم التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، أظهرت نتائج الاستبيان أن نصف المشاركين تقريبًا كانوا محايدين (50، 75 مشاركًا)، وهو ما يشير إلى غياب موقف حاسم لديهم حيال مدى فعالية هذه الأجهزة أو تأثيرها على التفاعل

غالبية المشاركين 70.6%، أي نحو 106 مشاركين وافقوا على أنّ التوجهات الحديثة أسهمت في تعزيز دمج الطلاب ذوي الإعاقة داخل الصفوف العادية. في المقابل، أبدى 8.8% (نحو 13 مشاركاً) عدم موافقتهم، فيما اتخذ 14.7% نحو 22 مشاركاً موقفاً حيادياً.

5.3.3 الدعم الأسري والمجتمعي

تشير هذه النتائج إلى أنّ هناك تقبلاً متنامياً لفكرة الدمج بوصفها أداة لتعزيز الانتماء وتكافؤ الفرص. فالدعم الكبير من الغالبية يعكس نزعة مجتمعية نحو الشمولية، في حين أنّ الفئة المعارضة وإن كانت محدودة، قد تعبّر عن مخاوف من تحديات عملية مثل ضعف البنية التحتية أو عدم جاهزية الكادر التربوي.

5.3.2 البرامج التربوية المبتكرة تشجع على المشاركة الفعالة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الجماعية داخل المدرسة:

بيّنت النتائج أنّ 88.2% من المشاركين (132 مشاركاً) اتفقوا على أنّ البرامج التربوية المبتكرة تشجّع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة الفعالة في الأنشطة الجماعية، مقابل 8.8% 13 مشاركاً أبدوا عدم موافقة، بينما بقيت نسبة الحياد شبه معدومة.

5.3.4 دمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي يرفع مستوى التماسك الاجتماعي بين التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم.

هذا التوزيع يُظهر أنّ هناك قناعة شبه إجماعية بدور الابتكار التربوي في إحياء روح الجماعة لدى التلامذة، وهو مؤشر على أنّ هذه البرامج قد تُسهم في تقليص الفجوات النفس-اجتماعية بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم.

أظهرت النتائج أن 55.9% مشاركا

5.3.6 الفجوة التكنولوجية بين التلامذة

ذوي الاحتياجات الخاصة

أشار 61.8% من المشاركين (93 مشاركا) إلى أن البرامج المبتكرة قد تخلق فجوة بين التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة المستخدمين للتكنولوجيا وغير المستخدمين لها، بينما عارض ذلك 11.8% مشاركا، في حين اتخذ 17.6% مشاركا موقفاً حيادياً. هذا يسلط الضوء على خطر اللاعدالة التكنولوجية، حيث يمكن للتفاوت في الوصول إلى الأدوات الرقمية أن يعمق التباينات بين التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة بدلاً من ردمها.

5.3.7 التكنولوجيا وتقليص التفاعل

الاجتماعي الواقعي

أبدى 70.6% من المشاركين (106 مشاركين) موافقتهم على أن الاعتماد على التكنولوجيا يقلل من التفاعل الاجتماعي الواقعي بين التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم، مقابل نسبة محدودة (29.4%)، أي 44 مشاركا) تبنت موقفاً أقل حدة أو محايداً.

هذه النتيجة تكشف عن إدراك جمعي لخطر الاغتراب النفسي والاجتماعي

يوافقون على أن دمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي يرفع مستوى التماسك الاجتماعي بين التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم، مقابل 17.6% مشاركا عارضوا الفكرة، في حين بقي 26.5% مشاركا محايداً.

يعكس هذا التوزيع أن إدماج التكنولوجيا لا يزال موضع جدال، حيث يرى جزء معتبر من المشاركين أنها تعزز التماسك من خلال أدوات مساعدة وتفاعلية، بينما يُبدي آخرون قلقاً من فقدان التفاعل الإنساني المباشر. هذا الانقسام يؤكد الحاجة إلى مقارنة متوازنة بين الوساطة التكنولوجية والروابط الاجتماعية التقليدية.

5.3.5 مشاعر العزلة رغم استخدام

التوجهات الحديثة

أفاد 76.5% من المشاركين (115 مشاركا) أن بعض التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة يشعرون بالعزلة رغم اعتماد التوجهات الحديثة، فيما عارض، 14.7% وبقيت نسبة صغيرة محايدة. يُظهر هذا البند أن التوجهات الحديثة، رغم أهدافها الداعمة، قد تُسهم أحياناً في تعميق مشاعر العزلة بدلاً من معالجتها، خصوصاً إذا لم تُصمم بشكل يتناسب مع الخصوصيات

الناتج عن الإفراط في استخدام الوسائط وتعزيز الدمج الاجتماعي.

5.3.9 البرامج المبتكرة والقدرة على

التكيف مع الضغوط اليومية (حسب وجهة

نظر الأساتذة/المختصين): بحسب تقييم

الأساتذة والمختصين، يرى 11.8% منهم

أن البرامج المبتكرة لا تحسّن قدرة التلامذة

ذوي الاحتياجات الخاصة على التكيف

مع الضغوط اليومية، بينما يعتقد 58.8%

أن هذه البرامج توفر تحسّناً متوسطاً،

ويقدر 23.5% أن البرامج تساهم بشكل

كبير في تعزيز قدرة التلامذة على التكيف

مع الضغوط اليومية.

توضح هذه النتائج أن التوجهات الحديثة

والبرامج المبتكرة تلعب دوراً محورياً

في تخفيف الضغوط المدرسية وتعزيز

المرونة النفسية للتلامذة ذوي الاحتياجات

الخاصة. كما تسهم هذه المرونة في تعزيز

تفاعلهم الاجتماعي وبناء علاقات صحية

مع الزملاء والمعلمين، مما ينعكس إيجاباً

على مستوى الدمج والتماسك الاجتماعي

داخل الصفوف.

5.3.10 الدعم النفسي والتربوي

المستند إلى التكنولوجيا والحد من

السلوكيات السلبية:

بحسب تقييم الأساتذة والمختصين، يرى

20.6% منهم أن الدعم النفسي والتربوي

التكنولوجية، إذ يُخشى أن تحلّ العلاقات

الافتراضية محلّ الروابط الإنسانية

الطبيعية التي تُعتبر أساسية في النمو

النفسى-الاجتماعي للتلامذة أصحاب

الإرادة الصلبة.

5.3.8 الرفاه النفسي للتلامذة ذوي

الاحتياجات الخاصة في ظل التوجهات

الحديثة

بحسب تقييم الأساتذة والمختصين،

يقدر 26.5% منهم أن التوجهات الحديثة

تعزز ثقة التلامذة بشكل كبير، في حين

يرى 17.6% أن هذه التوجهات لا تسهم

في تعزيز ثقة التلامذة ذوي الاحتياجات

الخاصة بأنفسهم، بينما يعتقد 52.9%

أنها تساهم بشكل معتدل.

تظهر هذه النتائج أن غالبية الأساتذة

والمختصين تؤمن بأن التوجهات

الحديثة تمنح التلامذة ذوي الاحتياجات

الخاصة شعوراً بالتمكين النفسي والأمان

الذاتي، مما ينعكس إيجاباً على تفاعلهم

الاجتماعي داخل الصف. ومع ذلك، تشير

نسبة الأساتذة/المختصين الذين يرون بعدم

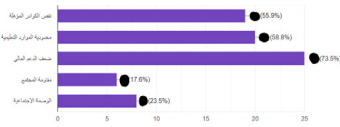
وجود أثر لدى بعض التلامذة إلى ضرورة

تكثيف التوجهات الحديثة وفق الاحتياجات

الفردية لكل تلميذ لضمان فعالية شاملة

المستند إلى التكنولوجيا لا يحدث أي تأثير في تقليل السلوكيات السلبية لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما يعتقد 44.1% أن هذا الدعم يوفر تحسناً معتدلاً، ويقدر 26.5% أن التدخلات التكنولوجية تساهم بشكل ملحوظ في الحد من هذه السلوكيات. توضح هذه النتائج أن التدخلات الرقمية الموجهة تساهم في تعديل السلوكيات غير المرغوبة، غير أنها لا تُعتبر بديلاً كاملاً عن التوجيه المباشر والتفاعل الإنساني.

5.4 التحديات والمقترحات (أكثر من خيار):



رسم بياني رقم (6) الغالبية ترى أن نقص الكوادر المؤهلة يمثل تحدياً أساسياً أمام تطبيق التوجهات الحديثة، فضلاً عن محدودية الموارد التعليمية

5.4.1 أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التوجهات الحديثة في التربية الخاصة :

أظهرت نتائج الاستبيان أن 55.9% من المشاركين يرون أن نقص الكوادر المؤهلة يمثل تحدياً أساسياً أمام تطبيق التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، في حين أشار 58.8% إلى أن محدودية الموارد التعليمية تعيق هذا التطبيق.

5.3.11 الاعتماد على التوجهات الحديثة قد يحد من قدرة بعض التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهة الضغوط بدون دعم التكنولوجيا :

بحسب تقييم الأساتذة والمختصين، يرى 8.8% منهم أن الاعتماد على التوجهات الحديثة لا يحدث أي أثر في قدرة التلامذة على مواجهة الضغوط دون دعم التكنولوجيا، بينما اعتبر 8.8% أن الأثر محدود، وأفاد 58.8% بوجود تحسن متوسط، في حين أشار 23.5% إلى أن هذه التوجهات تساهم في تحقيق تحسن كبير. تشير هذه النتائج إلى أن الاعتماد على التوجهات الحديثة وحده لا يكفي لتعزيز مرونة التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة

أما ضعف الدعم المالي فاعتبره 73.5% تشير النتائج إلى أن الاستخدام المفرط من من المشاركين العائق الأبرز، في حين أكد 17.6% أن مقاومة المجتمع تشكّل تحدياً، وأفاد 23.5% أن الوصمة الاجتماعية تظل من العوامل التي تعرقل الدمج الفعّال للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة. تشير هذه النتائج إلى أن أبرز التحديات تكمن في ضعف البنية التحتية البشرية والمالية، إلى جانب العوامل الاجتماعية التي تزيد من صعوبة تطبيق التوجهات الحديثة. وهذا يوضح أن نجاح هذه التوجهات يتطلب استثماراً أكبر في الكوادر والتجهيزات التعليمية، بالتوازي مع حملات توعية لتقليل الوصمة الاجتماعية وتعزيز تقبل المجتمع.

5.5 اقتراحات لتعزيز فعالية التوجهات الحديثة في التربية الخاصة :

أظهرت نتائج الاستبيان أن المشاركين قدّموا مجموعة واسعة من المقترحات العملية والعلمية لتفعيل التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة. وقد تركّزت هذه المقترحات في المحاور الآتية:

- **تأهيل الكوادر التربوية:** شدّد عدد كبير من المشاركين على ضرورة تدريب المعلمين والاختصاصيين على استخدام التكنولوجيا الحديثة والذكاء الاصطناعي بشكل فعّال، مع تنظيم ورش عمل مستمرة لتطوير خبراتهم.
- **تعزيز الموارد والدعم المؤسسي:** دعا المشاركون إلى توفير موارد تعليمية رقمية ميسّرة لجميع التلامذة، وزيادة الدعم المالي لضمان استدامة البرامج،

5.4.2 الصعوبات السلوكية أو الانفعالية الناتجة عن الاستخدام المكثف للتكنولوجيا :

بحسب نتائج الاستبيان، يرى 76.5% من الأساتذة والمختصين أن بعض التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون صعوبات سلوكية أو انفعالية نتيجة الاستخدام المكثف للتكنولوجيا، بينما اعتبر 23.5% أن هذه الصعوبات لا تظهر بشكل دائم وإنما في بعض الأحيان فقط.

- إضافة إلى تزويد المدارس بكوادر إضافية مختصة في التربية الخاصة.
 - **الدمج بين التقليدي والحديث:** أكد كثير من المشاركين على أهمية التوازن بين الأساليب التربوية التقليدية والتوجهات التكنولوجية الحديثة، بحيث تُستخدم التكنولوجيا كعامل مساعد لا بديل عن التفاعل الإنساني المباشر.
 - **التكيف مع الفروق الفردية:** أوصى الأساتذة بضرورة اعتماد خطط فردية للتلامذة، قائمة على نقاط القوة لديهم، مع تكيف الوسائل التكنولوجية بما يتلاءم مع تنوع الإعاقات واحتياجات كل تلميذ.
 - **التعاون مع الأسرة والمجتمع:** شددت نسبة ملحوظة من المشاركين على أهمية تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع، بما يحقق دعماً نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً متكاملًا للتلامذة.
 - **مكافحة التحديات الاجتماعية:** ركزت الاقتراحات على ضرورة مواجهة الوصمة الاجتماعية ومقاومة المجتمع من خلال حملات توعية، وتشجيع ثقافة القبول والدمج في البيئة المدرسية والاجتماعية.
 - **تطوير المناهج والبرامج:** اقترح عدد من المشاركين تصميم مناهج شاملة ومرنة، تتفاعل مع التكنولوجيا الحديثة، وتدمج الصحة النفسية والمهارات الحياتية، إلى جانب اعتماد التعلم القائم على القوة والبحث الإجرائي لتحويل الخبرات العملية إلى معرفة علمية.
- تكشف هذه المقترحات أن تعزيز فعالية التوجهات الحديثة في التربية الخاصة لا يقتصر على الجانب التكنولوجي وحده، بل يتطلب مقاربة شمولية تراعي الجانب النفسي-الاجتماعي للتلامذة، وتضمن تفاعلاً متوازناً بين التكنولوجيا والتواصل الإنساني. ويؤكد ذلك أن أي نجاح في هذا المجال مرهون بمدى تكامل التدريب، الدعم المؤسسي، إشراك الأسرة والمجتمع، وتطوير المناهج بما يتناسب مع احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 6. الفصل السادس: الاستنتاجات والتوصيات:** ربط نتائج البحث الميداني بالدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة والتوجهات الحديثة
- 6.1 الاستنتاجات**
- أظهرت نتائج البحث أن التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، ولا سيما التكنولوجيا

إلا أنّ فعاليتها تبقى مرتبطة بمدى دمجها في إطار تربوي إنساني يوازن بين التقنية والدعم المباشر.

- **وجود تحديات:** من أبرزها خطر الاعتماد المفرط على الأجهزة، واحتمال تشتت انتباه التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة، فضلاً عن صعوبة استفادة جميع الفئات من الحلول التقنية بنفس المستوى.

6.2 الربط بين الدراسات السابقة

ونائج البحث الميداني

6.2.1 أثر الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا على التفاعل الأكاديمي

- **الدراسات السابقة:** أشارت دراسات (Linsenyayer و Fitas (2025) إلى أنّ الذكاء الاصطناعي يعزز الاندماج وتحسين فرص التعلم الفردي، مع تعزيز الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة.

- **نتائج البحث الميداني:** وجد 72% من المشاركين أنّ التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي تعزز التفاعل الأكاديمي للتلامذة، بما يرفع الدافعية ويقلّل الحواجز التقليدية للتعلم.

والذكاء الاصطناعي، شكّلت رافعة مهمة لدعم الرفاه النفسي والاجتماعي للتلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة في لبنان. وقد برزت مجموعة من المؤشرات:

- **تحسين التفاعل الأكاديمي:** أكّد معظم المشاركين أنّ التكنولوجيا تعزز دافعية التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة للتعلم، وقلّلت من العوائق التقليدية المرتبطة بالصعوبات النمائية أو الجسدية.

- **تعزيز مهارات التواصل:** أظهرت تطبيقات التواصل البديل والمعزز والأجهزة القابلة للارتداء فعالية في تمكين التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة من التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم، مما قلّل من الإحباط وعزّز ثقتهم بأنفسهم.

- **تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية:** ساهمت الألعاب العلاجية والروبوتات الاجتماعية في تقوية التفاعل بين التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة وأقرانهم، وخفض مستويات العزلة والقلق.

- **تأثير محدود لبرامج الدعم النفسي الرقمية:** رغم أهميتها في تقليل التوتر للتلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة،

الدراسات الأجهزة القابلة للارتداء بشكل مباشر، لكن Chedrawi et al. (2024) أشارت إلى أن وكلاء الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحسنوا تجربة التعلم والاستقلالية.

نتائج البحث الميداني 92% : أيدوا
الأجهزة القابلة للارتداء و 92% أيدوا الألعاب العلاجية والروبوتات الاجتماعية لدعم المهارات الاجتماعية والانفعالية.

الربط: تعزز هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة، مع توسيع التطبيق لتشمل تجربة حسية متعددة الأبعاد والتفاعل الجماعي المباشر، مما يقلل العزلة ويزيد الدمج الاجتماعي.

6.2.4 برامج الدعم النفسي الرقمية

الدراسات السابقة: Linsenmayer (2025) و Alanazi (2025) سلطت الضوء على التحديات الأخلاقية والتقنية للذكاء الاصطناعي في دعم الطلاب، مع إمكانية تحسين الصحة النفسية.

نتائج البحث الميداني: 57% يرون
أن برامج الدعم النفسي الرقمية تقلل التوتر، بينما 24% أبدوا رفضاً، مما

• **الربط :** تؤكد نتائج البحث الحالي صحة هذه النتائج، وتضيف بعداً نفسياً واجتماعياً أكثر تحديداً، حيث يظهر أن التفاعل الأكاديمي المرتفع يترجم إلى شعور بالتمكين والثقة بالنفس.

6.2.2 استخدام تطبيقات التواصل البديل والمعزز

• الدراسات السابقة: أشارت Alanazi (2025) إلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تزيد استقلالية التلامذة وتحسن تفاعلهم الاجتماعي.

• **نتائج البحث الميداني 76% :**
من المشاركين أيدوا دور تطبيقات التواصل البديل في تمكين الطلاب من التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم بثقة، وتحسين الذكاء الاجتماعي والانفعالي.

• **الربط:** تدعم هذه النتائج ما خلصت إليه الدراسات السابقة، مع توسيع التحليل ليشمل الجانب النفسي- الاجتماعي وتأثير هذه الأدوات على الحد من العزلة.

6.2.3 الأجهزة القابلة للارتداء والألعاب العلاجية

• الدراسات السابقة: لم تتناول جميع

يعكس الحاجة إلى دمج هذه البرامج ضمن إطار تربوي إنساني.

إلى الحاجة لتوازن بين الوسائل الرقمية والتفاعل الإنساني.

• الربط: تؤكد النتائج السابقة على أهمية

تكييف برامج الذكاء الاصطناعي مع الخصائص الفردية للتلامذة، كما يظهر جلياً من بيانات لبنان التي توضح تأثير السياق المحلي على فاعلية هذه الأدوات.

الدراسات السابقة: Hasan et al. (2025) أشار إلى تحديات البنية التحتية والتدريب، و Chedrawi et al. (2024) أشار إلى الحاجة للشمولية الرقمية.

6.2.5 الدمج الاجتماعي والرفاه النفسي

الدراسات السابقة: جميع الدراسات أكدت أن استخدام الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا يعزز الدمج والتفاعل الاجتماعي (Fitas, 2025) ؛ (Hasan et al., 2025)

نتائج البحث الميداني: 70.6% يرون أن التوجهات الحديثة ساهمت في تعزيز الدمج، و 88.2% أكدوا دور البرامج المبتكرة في المشاركة الجماعية، بينما يظل 76.5% يرون بعض مشاعر العزلة.

الربط: تتوافق نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة، وتضيف بعداً محلياً يوضح تأثير البيئة التربوية والاجتماعية في لبنان على فاعلية التوجهات الحديثة.

6.3 التوصيات

6.3.1 للمعلمين والاختصاصيين:

الربط: النتائج تدعم فكرة الدمج الاجتماعي، لكنها توضح أن التكنولوجيا وحدها لا تكفي، ويبرز دور الدعم الأسري والمجتمعي، بالإضافة من المهم أن تُدمج التكنولوجيا في الصف كوسيلة داعمة لا بديلاً عن التفاعل الإنساني؛ فوجود المعلم بجانب التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يظل

الركيزة الأساسية.

التي قد ترافق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يضمن بيئة مدرسية أكثر تقبلاً واحتواءً.

6.3.3 للباحثين

- الحاجة إلى دراسات طويلة المدى تتابع الأثر النفسي والاجتماعي لاستخدام هذه التقنيات على التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة، خصوصاً في سياقات مضطربة مثل لبنان.
- توسيع نطاق الأبحاث ليشمل مقارنة تجارب متعددة من دول أخرى، مما يساعد على بناء نموذج متكامل وأكثر شمولاً.

- اختبار أدوات جديدة كالواقع الافتراضي والذكاء الاصطناعي التوليدي، لمعرفة مدى قدرتها على تعزيز الدمج التربوي وتحسين الرفاه النفسي للتلامذة ذوي الإرادة الصلبة.

6.4 الخاتمة

جاء هذا البحث ليضيء على سؤال محوري: كيف يمكن للتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي أن يغيّر حياة التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في لبنان؟ وما بدا واضحاً من خلال التحليل والنتائج أنّ هذه الأدوات لم تعد ترفاً تقنياً، بل أصبحت

- الاستثمار في تدريب المعلمين والاختصاصيين على استخدام التطبيقات والروبوتات التعليمية سيُسهم في جعل هذه الأدوات أكثر فاعلية وأقرب إلى احتياجات التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة.

- المتابعة المستمرة للحالة النفسية للتلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة أثناء استخدامهم للتقنيات أمر أساسي، حتى لا تتحول هذه الأدوات من فرصة للدعم إلى مصدر للضغط أو التشتت.

6.3.2 لصانعي القرار التربوي في

لبنان

- توفير خطة وطنية واضحة لدمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التربية الخاصة، مع مراعاة حماية البيانات وحقوق التلامذة. ذوي الإحتياجات الخاصة

- تخصيص ميزانيات تتيح للمدارس الحصول على الأدوات الحديثة مثل الأجهزة القابلة للارتداء أو برامج التواصل الميسرة.

- العمل على حملات توعية مجتمعية للحد من الصور النمطية والوصمة

وسيلة أساسية تساعد هؤلاء التلامذة على التعلم والتواصل والانخراط بشكل أفضل في محيطهم الاجتماعي والنفسي.

لقد لمسنا أنّ التطبيقات الرقمية وأدوات التواصل البديل تمنح التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة صوتاً جديداً، والروبوتات التعليمية تفتح أمامهم مساحات للتفاعل، فيما توفر الأجهزة القابلة للارتداء دعماً عملياً يومياً يخفف من معاناتهم. وفي العمق، فإن كل هذه التوجهات لا تتغير فقط من طريقة التعليم، بل تساهم في بناء ثقة داخلية، وتهيئة فرص أوسع للعيش بكرامة واستقلالية.

7. قائمة المراجع

7.1 المراجع العربية

- إسماعيل، م. (2014). دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم العام (ط1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الحديدي، ع. و الخطيب، ج. (2015). التربية الخاصة في الوطن العربي. عمان: دار الفكر
- الصمادي، ع. الدقاسمة، ب. (2024). قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار اليازوري للنشر.
- الشريف، ع (2012). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2021). واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج. الكويت.
- ليلة، ع. (2015). النظرية الاجتماعية وقضايا المجتمع: آليات التماسك الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وسيلة أساسية تساعد هؤلاء التلامذة على التعلم والتواصل والانخراط بشكل أفضل في محيطهم الاجتماعي والنفسي.

لقد لمسنا أنّ التطبيقات الرقمية وأدوات التواصل البديل تمنح التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة صوتاً جديداً، والروبوتات التعليمية تفتح أمامهم مساحات للتفاعل، فيما توفر الأجهزة القابلة للارتداء دعماً عملياً يومياً يخفف من معاناتهم. وفي العمق، فإن كل هذه التوجهات لا تتغير فقط من طريقة التعليم، بل تساهم في بناء ثقة داخلية، وتهيئة فرص أوسع للعيش بكرامة واستقلالية.

ومع ذلك، لا يمكن إغفال التحديات. فغياب الموارد الكافية، وضعف التدريب، واحتمال الاعتماد المفرط على التكنولوجيا، كلها عوامل قد تحدّ من فعالية هذه التوجهات.

قيمة هذا البحث تكمن في أنه يفتح أفقاً أكبر للبحث المستقبلي: كيف يمكن لتقنيات مثل الواقع الافتراضي أو الذكاء الاصطناعي التوليدي أن تعزز الرفاه النفسي للتلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة على المدى الطويل؟ وكيف يمكن للسياسات التربوية أن تواكب هذه التحولات بما يضمن عدالة تعليمية شاملة؟

7.2 المراجع الأجنبية

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
- Alanazi, R. (2025). Assessing the impact of AI tools on mobility and daily living assistance. Nature. <https://www.nature.com/articles/s41598-025-15085-7>
- Antoninis, M., et al. (2020). Global education monitoring report: Inclusion and education. UNESCO.
- Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Nesta.
- Beames, S., et al. (2023). Inclusion in education: Current challenges and future directions. International Journal of Inclusive Education, 27(2), 145-162.
- Chedrawi, C., Kazoun, N., & Kokkinaki, A. (2024). The role of AI agents in fostering inclusivity for HEIs' students with special needs. UNIC Research Portal. <https://pure.unic.ac.cy/en/publications/the-role-of-ai-agents-in-fostering-inclusivity-for-heis-students->
- Fitas, R. (2025). Inclusive education using artificial intelligence: Supporting special needs and disabilities. SpringerLink. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43681-025-00824-3>
- Hasan, N., Nader, & Suleiman. (2025). Factors affecting the adoption of artificial intelligence in the Lebanese education sector. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/383044265-Factors-Affecting-the-Adoption-of-Artificial-Intelligence-in-the-Lebanese-Education-Sector>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? Augmentative and

Alternative Communication, 30(1), 1–18.

- Linsenmayer, E. (2025). Leveraging artificial intelligence to support students with special education needs. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/leveraging-artificial-intelligence-to-support-students-with-special-education-needs_1e3dffa9-en.html
- Maag, J. W., & Katsiyannis, A. (2010). Disciplinary exclusion: A case study of minority students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 23–36.
- Scassellati, B., Admoni, H., & Matarić, M. (2021). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 23(1), 275–298.
- Smith, M. (2023). Artificial intelligence and the future of education: Challenges and opportunities. *Educational Technology Research and Development*, 71(3), 455–472.
- Täljedal, K., et al. (2023). Inclusive education and special needs: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 567–582.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140–147.
- Veerman, G., & Denessen, E. (2021). Inclusive education in the 21st century: Perspectives and practices. *International Journal of Educational Research*, 109, 101–120.
- World Health Organization. (2022). World report on disability and rehabilitation. Geneva: WHO.

2 - دور التجهيزات الرياضية على فعالية إدارة الوقت وتحقيق الأهداف في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت المباشرة الجنوبية

**The Role of Sports Equipment on the Effectiveness of Time
Management and Goal Achievement in Physical Education and Sports
Classes in Official Schools in the Direct Southern Suburbs of Beirut**



بقلم الباحث: محمد مهدي علي سبتي

استاذ رياضة في مدرسة الشويفات الدولية فرع الشويفات، طالب ماجستير اختصاص ادارة رياضية،
كلية التربية، الجامعة اللبنانية،

sbeytimohamad@gmail.com

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى دراسة أثر توافر التجهيزات الرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت الجنوبية المباشرة على فعالية إدارة الوقت وتحقيق الأهداف التعليمية في حصص التربية البدنية والرياضية. اعتمدت البحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبيان الكتروني، حيث بلغت العينة ستة معلمين ومعلمات في المدارس الرسمية بالمرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج أنّ مستوى توافر التجهيزات الرياضية في المدارس جاء متوسطاً مع قصور واضح في الملاعب والصيانة والمخزون الاحتياطي من الأدوات. إضافة الى مستوى مرتفع من فعالية إدارة الوقت لدى المعلمين، وقدرة واضحة على بدء الحصة في وقتها، واستثمار زمنها بكفاءة، وتنفيذ الأنشطة المخططة دون هدر ملحوظ. كذلك الأمر بالنسبة لتحقيق أهداف الحصة التعليمية (على المستوى

availability of sports equipment in schools was moderate, with apparent deficiencies in playgrounds, maintenance, and the reserve inventory of tools. Furthermore, the results indicated a high level of effective time management among teachers, characterized by an evident ability to start the lesson on time, use the lesson time efficiently, and execute planned activities without noticeable waste. The same was true for achieving the lesson's educational goals (at the skill, cognitive, or behavioral levels). The research concluded that improving the quality of PES classes requires enhancing sports equipment, maintaining it, and providing sufficient supplies for practical sessions, alongside supporting the effective teaching practices demonstrated by the teachers. The study also recommended improving sports infrastructure in public schools, developing teacher training programs, and encouraging community partnerships to support the school sports environment.

Keywords : Sports equipment; Physical Education; Time management; Lesson objectives; Public schools; Beirut Southern Suburbs; Teaching effectiveness.

1. مقدمة

تُعَدُّ حصص التربية البدنية والرياضية من

المهاري أو المعرفي أو السلوكي). خلص البحث إلى أن تحسين جودة حصص التربية البدنية والرياضية يتطلب تعزيز التجهيزات الرياضية وصيانتها وتوفير مستلزمات كافية للحصص العملية، بالتوازي مع دعم الممارسات التدريسية الفعالة التي يمتلكها المعلمون. كما أوصى البحث بضرورة تحسين البنية الرياضية في المدارس الرسمية، وتطوير برامج تدريبية للمعلمين، وتشجيع الشراكات المجتمعية لدعم البيئة الرياضية المدرسية.

كلمات مفتاحية: التجهيزات الرياضية؛ التربية البدنية والرياضية؛ إدارة الوقت؛ تحقيق الأهداف التعليمية؛ المدارس الرسمية؛ ضواحي بيروت الجنوبية.

Abstract

The objective of this research was to study the impact of the availability of sports equipment in public schools in the direct southern suburbs of Beirut on the effectiveness of time management and the achievement of educational goals during Physical Education and Sports (PES) classes. The research adopted a descriptive approach, and data were collected through an electronic questionnaire. The sample consisted of six male and female teachers in public middle schools. The results showed that the

التعليمية في حصص التربية البدنية والرياضية في المدارس للرسمية بالمرحلة المتوسطة في ضواحي بيروت الجنوبية المباشرة، من وجهة نظر معلمي التربية البدنية والرياضية. ويكتسب هذا البحث أهميتها من كونها تسلط الضوء على واقع التجهيزات في المدارس الرسمية اللبنانية، وتكشف العلاقة بين المادة التعليمية والموارد المتاحة، وتبرز دور المعلم في التكيف مع التحديات وتحقيق الأهداف رغم محدودية الإمكانيات. كما تسهم نتائجها في توفير قاعدة معرفية يمكن الاستناد إليها في تحسين البنية التحتية الرياضية في المدارس، وتعزيز مهارات المعلمين في الإدارة الفعالة للحصة، وتقديم توصيات قابلة للتطبيق من شأنها رفع جودة التعليم البدني وتطوير البيئة المدرسية. وبذلك، يسعى البحث إلى سد فجوة بحثية محلية وإثراء الأدبيات المتعلقة بفعالية التعليم البدني في السياقات التي تواجه تحديات مادية وبنوية.

1.2 إشكالية البحث

تمهيداً لمواجهة هذا الإشكال، يُمكن القول إنَّ المعلمين قد يواجهون صعوبات في تنظيم الحصة بشكل يسمح باستغلال الزمن بكفاءة، خاصة حين تكون التجهيزات

المكوّنات الأساسية في المنهاج التعليمي، لما لها من دور محوري في تنمية القدرات الحركية والمهارية لدى الطلاب، وتعزيز صحتهم الجسدية والنفسية، وترسيخ قيم التعاون والانضباط والعمل الجماعي. ومع تزايد الاهتمام العالمي بجودة التعليم الشامل، أصبحت فعالية الحصة الرياضية معياراً مهماً من معايير تقييم البيئة المدرسية، لا سيما في ظل ما قد تواجهه المدارس الرسمية من تحديات تتعلق بالتجهيزات والبنية التحتية والموارد المتاحة. ويُعدّ توافر التجهيزات الرياضية—من ملاعب وأدوات ومعدات—عنصرًا أساسيًا في دعم العملية التعليمية داخل الحصة، إذ يسهم في تحسين قدرة المعلم على تنظيم الوقت، وتنفيذ الأنشطة المخططة، وتحقيق الأهداف التعليمية بمختلف مستوياتها المعرفية والمهارية والسلوكية. إلا أنَّ العديد من المدارس، خصوصاً في المناطق التي تعاني من محدودية الإمكانيات، تواجه نقصاً في التجهيزات، مما قد يعيق استثمار وقت الحصة ويؤثر سلباً في جودة التعلم البدني.

وفي هذا الإطار، يأتي هذا البحث لاستكشاف أثر توافر التجهيزات الرياضية في فعالية إدارة الوقت وتحقيق الأهداف

معلمي المرحلة المتوسطة في تلك المدارس.

• تقدير مدى تحقيق الأهداف التعليمية (المعرفية، المهارية، الوجدانية) لحصص التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر المعلمين.

• تحليل العلاقات والارتباطات بين توفر التجهيزات الرياضية، فعالية إدارة الزمن، وتحقيق الأهداف التعليمية في الحصص المشار إليها.

1.5 منهجية البحث

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة أهداف البحث التي تسعى إلى وصف واقع التجهيزات الرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت الجنوبية المباشرة، وتحليل أثرها على فعالية إدارة الوقت وتحقيق الأهداف التعليمية في حصص التربية البدنية والرياضية. تم اختيار عينة قصدية من معلمي التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة، بلغ عددهم ستة معلمين، نظرًا لقلة العدد المتوفر في المدارس الرسمية ضمن نطاق البحث (حيث يوجد معدل معلم واحد في المدرسة). وجرى تطوير استبيان مكون من ثلاثة محاور رئيسية هي: توافر التجهيزات الرياضية، فعالية إدارة الوقت، وتحقيق

الرياضية غير كافية أو غير ملائمة. وإذا لم تُستغل الحصة بشكل فعال، فقد يتراجع تحقيق الأهداف المعرفية والحركية والوجدانية للحصة. وبناء على ذلك، تمثّلت إشكالية البحث في السؤال التالي: «ما أثر توفر التجهيزات الرياضية على فعالية التنظيم الزمني وتحقيق الأهداف في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الرسمية للمرحلة المتوسطة في ضواحي بيروت المباشرة الجنوبية؟»

1.3 فرضيات البحث

الفرضية الأولى: هناك أثر ذو دلالة إحصائية لتوافر التجهيزات الرياضية على فعالية إدارة الوقت في الحصة.

الفرضية الثانية: هناك أثر ذو دلالة إحصائية لتوافر التجهيزات الرياضية على تحقيق أهداف الحصة التعليمية.

1.4 أهداف البحث

• تحديد مستوى توفر التجهيزات الرياضية في مدارس المرحلة المتوسطة الرسمية في ضواحي بيروت المباشرة الجنوبية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية والرياضية.

• قياس مستوى فعالية إدارة الزمن في حصص التربية البدنية والرياضية لدى

أهداف الحصة التعليمية، واشتمل على خمسة عشر بنداً موزعة بشكل مدروس بما يعكس أبعاد كل محور.

- التركيز على الأدوات والممارسات التدريسية الأكثر فاعلية لحصص التربية البدنية والرياضية .

وللتأكد من صدق الأدلة وثباتها، تم عرض الاستبيان على مجموعة من المختصين لتحكيمه وتقييم ملاءمته، كما جرى اختبار ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.840)، بالإضافة إلى اختبار التجزئة النصفية الذي أسفر عن معامل غاتمان (0.867) ومعامل سبيرمان-براون (0.952)، مما يشير إلى مستوى ثبات مرتفع يسمح بالاعتماد على الأدلة في جمع البيانات. واعتمد البحث مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) للحكم على دلالة النتائج واستخلاص الاستنتاجات المتعلقة بفرضيات البحث.

2. عرض وتحليل نتائج البحث

أولاً، أظهرت نتائج التوزيع الديموغرافي للمشاركين في البحث أن العينة كانت مكونة في معظمها من الإناث، حيث بلغت نسبة الإناث (83.3%) مقابل (16.7%) للذكور. ويُشير ذلك إلى أن تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت الجنوبية المباشرة قد يكون مُمَثِّلاً بدرجة أكبر من قبل المعلمات، أو أنه قد تيسر الوصول إلى المعلمات أكثر من المعلمين ضمن المدارس المستهدفة. ويُعد هذا التوزع مهماً عند تحليل نتائج البحث، خصوصاً إذا كان يُحتمل أن تختلف ممارسات إدارة الوقت أو تقييم توافر التجهيزات باختلاف الجنس. أما بالنسبة لسنوات الخبرة في تدريس التربية البدنية والرياضية، فقد أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة يمتلكون خبرة تتجاوز عشر سنوات بنسبة (83.3%)، في حين بلغت نسبة من لديهم خبرة تتراوح بين

1.6 أهمية البحث

- تسليط الضوء على أهمية التجهيزات الرياضية في البيئة المدرسية وانعكاسها على جودة حصص التربية البدنية والرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت المباشرة الجنوبية.
- التطرق إلى حصص التربية البدنية والرياضية من منظور المعلمين والمختصين في التربية الرياضية.

(6-10 سنوات) نحو (16.7%). ويُفيد هذا التوزيع بأن غالبية أفراد العينة من ذوي الخبرة الطويلة، مما يمنح البحث قوةً في تفسير الأثر الحقيقي للتجهيزات الرياضية على فعالية إدارة الوقت، لأن الخبرة عادةً ترتبط بقدرة أعلى على تقييم بيئة الحصة ومتطلباتها.

وفي ما يتعلق بالمستوى الدراسي الذي يدرسه أفراد العينة، فقد بينت النتائج أن نسبة (66.7%) من أفراد العينة يدرسون الصف الأول المتوسط، فيما بلغت النسبة (83.3%) للصف الثاني المتوسط، و(66.7%) للصف الثالث المتوسط، و(50.0%) للصف الرابع المتوسط. ويُستنتج من ذلك أن معظم المعلمين يقومون بتدريس أكثر من مستوى دراسي واحد، وهو أمر شائع في المدارس الرسمية، مما قد يعكس مرونة في توزيع الحصص بين المعلمين أو محدودية الكادر المتخصص في بعض المدارس. كما يشير هذا الواقع إلى أن المعلمين يواجهون تحديات مختلفة في إدارة الوقت تبعاً لطبيعة كل مستوى دراسي. وتُعد هذه الخصائص الديموغرافية مؤشراً مهماً عند تفسير نتائج البحث، سواء في ما يتعلق بفعالية إدارة الوقت أو تقييم توافر التجهيزات الرياضية في المدارس

كما أظهرت نتائج الاستبيان المتعلقة بمحور توافر التجهيزات الرياضية أن مستوى توفر الملاعب والتجهيزات في المدارس الرسمية المشاركة ما يزال متوسطاً إلى ضعيف بشكل عام، مع وجود تباين بين الفترات. فقد أشارت النتائج الخاصة بمدى توفر ملاعب مناسبة لجميع الأنشطة الرياضية إلى أن غالبية المشاركين كانوا بين غير موافق و غير موافق إطلاقاً بنسبة إجمالية بلغت (66.7%)، بينما بلغت نسبة الموافقين (33.3%). وقد جاء المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.50) بانحراف معياري (1.22)، مما يدل على انخفاض مستوى الرضا عن توفر الملاعب ومدى ملائمتها لجميع الأنشطة البدنية. وفي ما يتعلق بتوفر الأدوات والمعدات الأساسية لتنفيذ الأنشطة المخططة، فقد أظهر المشاركون تقييماً أعلى نسبياً، حيث بلغت نسبة الموافقة (50.0%)، بينما

بلغت نسبة غير الموافقين (50.0%) وعلى صعيد تأثير التجهيزات في تنفيذ موزعة بين "غير موافق إطلاقاً" و"غير موافق". وقد سجّلت الفقرة متوسطاً حسابياً بلغ (2.83) بانحراف معياري (1.33)، وهو ما يشير إلى توفر محدود للأدوات الأساسية، مع وجود تفاوت واضح بين المدارس المشاركة. كما جاءت نتائج فقرة وجود مخزون احتياطي من الأدوات لتجنب توقف الأنشطة مشابهة للفقرة السابقة؛ إذ بلغت نسبة الموافقة (50.0%)، فيما بلغت نسبة غير الموافقة (50.0%). وسجّلت هذه الفقرة متوسطاً حسابياً (2.83)، مما يُظهر أن امتلاك مخزون احتياطي من الأدوات ليس سمةً عامةً في معظم المدارس، وهو ما قد ينعكس سلباً على استمرارية تنفيذ الأنشطة البدنية داخل الحصة.

أما بالنسبة لجودة صيانة تجهيزات المدرسة وملاءمتها للطلاب، فقد أظهرت النتائج أن نصف أفراد العينة (50.0%) كانوا غير موافقين، بينما أبدى (33.3%) موافقتهم، و(16.7%) اتخذوا موقفاً حيادياً. وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.83) بانحراف معياري (0.98)، وهي قيمة تشير إلى تقييم متوسط يميل إلى الانخفاض فيما يخص الصيانة والملاءمة.

وعلى صعيد تأثير التجهيزات في تنفيذ الحصة بسلاسة، فقد أظهرت النتائج اتجاهاً إيجابياً واضحاً؛ إذ أبدى غالبية المشاركين موافقتهم على أن توفر التجهيزات يساهم في تنفيذ الحصة دون اضطرابات، بنسبة موافقة بلغت (83.4%) مقابل (16.7%) ممن اتخذوا موقفاً حيادياً. وقد جاء المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (4.00) بانحراف معياري (0.63)، وهو ما يعكس إدراكاً قوياً لأهمية التجهيزات في تحسين سير الحصة. وبالنظر إلى المتوسط العام لمحور توافر التجهيزات الرياضية، والذي بلغ (3.00) بانحراف معياري (0.95)، يمكن القول إن مستوى التوافر جاء متوسطاً، مع اتجاه نحو القبول النسبي للتجهيزات المتوفرة. إلا أن النتائج التفصيلية تُبرز وجود نقص واضح في الملاعب الملائمة والمخزون الاحتياطي وصيانة الأدوات، مقابل إدراك قوي لأهمية التجهيزات وتأثيرها الإيجابي في تنفيذ الحصة بسلاسة. وعليه، تعكس هذه النتائج فجوة بين الواقع المادي للتجهيزات وبين أهمية دورها في نجاح الحصة التعليمية، مما يسلط الضوء على الحاجة لتعزيز تجهيزات المدارس الرسمية وتطوير صيانتها، بما يضمن استثماراً أفضل لزمّن الحصة ورفع جودة التعليم البدني والرياضي.

انتقالاً إلى نتائج الاستبيان المتعلقة بفعالية إدارة الوقت في الحصة فقد أظهرت أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة في استثمار زمن الحصة وتنظيمه، وذلك استناداً إلى الاتجاهات الإيجابية الواضحة في إجابات المشاركين. وقد جاءت جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور مرتفعة، مما يعكس أن غالبية المعلمين يتفوقون على أن التجهيزات الرياضية المتاحة (مهما كانت محدودة) تساهم في تنظيم الزمن واستثماره بكفاءة أثناء الحصة. فقد أشارت النتائج إلى أن معظم المشاركين يبدؤون الحصة في الوقت المحدد بفضل جاهزية الأدوات والمرافق، حيث بلغت نسبة الموافقة (83.3%)، وبلغ المتوسط الحسابي (3.83) بانحراف معياري منخفض (0.41)، مما يدل على استقرار كبير في هذا السلوك. ويعكس ذلك أن التحضير المسبق أو توفر الحد الأدنى من الأدوات يسمح ببداية الحصة دون تأخير.

وكفاءة. وقد بلغ المتوسط الحسابي للفقرة بفعالية إدارة الوقت في الحصة فقد أظهرت أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة في استثمار زمن الحصة وتنظيمه، وذلك استناداً إلى الاتجاهات الإيجابية الواضحة في إجابات المشاركين. وقد جاءت جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور مرتفعة، مما يعكس أن غالبية المعلمين يتفوقون على أن التجهيزات الرياضية المتاحة (مهما كانت محدودة) تساهم في تنظيم الزمن واستثماره بكفاءة أثناء الحصة. فقد أشارت النتائج إلى أن معظم المشاركين يبدؤون الحصة في الوقت المحدد بفضل جاهزية الأدوات والمرافق، حيث بلغت نسبة الموافقة (83.3%)، وبلغ المتوسط الحسابي (3.83) بانحراف معياري منخفض (0.41)، مما يدل على استقرار كبير في هذا السلوك. ويعكس ذلك أن التحضير المسبق أو توفر الحد الأدنى من الأدوات يسمح ببداية الحصة دون تأخير.

وفيما يتعلق بتأثير التنظيم المسبق للتجهيزات على إدارة الزمن، فقد جاءت النتائج إيجابية أيضاً؛ إذ وافق (66.7%) من أفراد العينة، ووافق تماماً (33.3%)، دون وجود أي معارضين. وسجلت الفقرة الحصة.

وفي السياق ذاته، أظهرت الفقرة المتعلقة بالوقت المستغرق لتجهيز الأدوات قبل بدء الأنشطة أن غالبية أفراد العينة (83.3%) يتفوقون على أن تجهيز الأدوات لا يستغرق وقتاً طويلاً، وأن التحضير يتم بسرعة

وفيما يتعلق بتأثير التنظيم المسبق للتجهيزات على إدارة الزمن، فقد جاءت النتائج إيجابية أيضاً؛ إذ وافق (66.7%) من أفراد العينة، ووافق تماماً (33.3%)، دون وجود أي معارضين. وسجلت الفقرة الحصة.

بمتوسطات حسابية مرتفعة جدًا وصلت إلى (4.00) مع انحرافات معيارية قليلة أو منعدمة، مما يدل على اتفاق شبه تام بين المشاركين حول أهمية التجهيزات في تحقيق الأهداف التعليمية. فقد أظهرت النتائج أن المشاركين يتفوقون بالكامل على قدرتهم على إنجاز جميع الأنشطة المخططة ضمن زمن الحصة بفضل جاهزية المرافق والأدوات، إذ بلغت نسبة الموافقة (100%) دون وجود أي معارض أو محاييد، وسجلت الفقرة متوسطاً حسابياً كاملاً قدره (4.00) دون انحراف معياري، مما يعكس تجانساً تاماً في تقييم هذه النقطة. ويدل ذلك على أن التجهيزات المتوفرة—ولو كانت محدودة—تساعد بفعالية في تنفيذ الأنشطة بما يتوافق مع مخطط الحصة.

كما أظهرت الفقرة المتعلقة بتحقيق الأهداف المهارية اتفاقاً كاملاً بين المعلمين بنسبة (100%)، مع متوسط حسابي (4.00)، ما يشير إلى إدراك واضح لأهمية التجهيزات في تعزيز الجانب الحركي والمهاري للطلاب، وهو عنصر أساسي في دروس التربية البدنية والرياضية. وينطبق الأمر ذاته على تحقيق الأهداف المعرفية والسلوكية، حيث

أعلى متوسط حسابي ضمن المحور وهو (4.33)، مما يعكس إدراكاً واضحاً لأهمية التنظيم المسبق في تحسين استثمار الوقت وتقليل الهدر. وعند النظر إلى المتوسط العام لمحور فعالية إدارة الوقت في الحصة، والذي بلغ (4.00) بانحراف معياري منخفض (0.13)، يتضح أن مستوى فعالية إدارة الوقت جاء مرتفعاً لدى أفراد العينة، وأن المعلمين قادرين على تنظيم الحصة واستثمار وقتها بشكل فعال بالرغم من التحديات المتعلقة بالتجهيزات في بعض المدارس. وتدل هذه النتائج مجتمعة على أن المعلمين يمتلكون مهارات قوية في إدارة زمن الحصة، مما يقلل من تأثير محدودية التجهيزات في بعض الحالات، ويؤكد أن التنظيم المسبق والتجهيز الفعال يلعبان دوراً مهماً في تحسين جودة التدريس واستثمار الوقت التعليمي بأفضل صورة ممكنة.

أما بالنسبة لمحور تحقيق أهداف الحصة التعليمية، فقد أظهرت نتائج الاستبيان اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى جميع أفراد العينة نحو قدرة التجهيزات الرياضية على دعم تحقيق أهداف الحصة المختلفة، سواء كانت مهارية أو معرفية أو سلوكية. وقد اتسمت جميع فقرات هذا المحور

أبدى جميع المشاركين موافقتهم الكاملة (100%)، مما يدل على أن التجهيزات الرياضية لا تقتصر أهميتها على الجوانب المهارية فقط، بل تلعب أيضاً دوراً في تعزيز التعلم النظري وتنمية السلوكيات الإيجابية مثل الانضباط والتعاون. وفي سياق المرونة التدريسية، أظهر جميع المعلمين موافقتهم على قدرتهم على تكيف الحصة بما يضمن تحقيق أهدافها حتى عند وجود نقص جزئي في الأدوات، بنسبة (100%) ومتوسط حسابي (4.00). وهذا يعكس مهارات عالية لدى المعلمين في التعامل مع التحديات التنظيمية، وبيّن أن نقص التجهيزات لا يقف عائقاً كاملاً أمام تحقيق الأهداف إذا توفرت خبرة تدريسية مناسبة.

وجود تباين طفيف في آراء المعلمين، إلا أن الاتجاه العام ظل إيجابياً وواضحاً. وعند النظر إلى المتوسط العام لمحور تحقيق أهداف الحصة التعليمية، الذي بلغ (4.00) بانحراف معياري بسيط (0.22)، يتضح أن المعلمين يرون أن الأهداف التعليمية في حصص التربية البدنية والرياضية تُحقق بدرجة عالية، وأن التجهيزات الرياضية—إلى جانب إدارة الوقت—تلعب دوراً مهماً في تعزيز هذا النجاح. وتدل هذه النتائج مجمعة على وعي عالٍ لدى المعلمين بأهمية التجهيزات والتنظيم الزمني في تحقيق أهداف الحصة، وأنهما يشكلان عاملين رئيسيين في رفع جودة التدريس وتحسين خبرات التعلم لدى الطلاب داخل الحصة.

أما الفقرة المتعلقة بتأثير كل من توفر التجهيزات وتنظيم الوقت في زيادة فعالية الحصة وتمكين الطلاب من المشاركة الفعالة، فقد أظهرت اتجاهًا إيجابيًا قويًا أيضاً، حيث بلغت نسبة الموافقة الإجمالية (83.3%)، مع وجود نسبة بسيطة (16.7%) غير موافقة، وسجلت الفقرة متوسطاً حسابياً (4.00) بانحراف معياري (1.10). ويُظهر الانحراف المعياري المرتفع نسبياً مقارنة بالفقرات الأخرى

بناءً على ما سبق، فقد أظهرت نتائج البحث الحالي أن لتوافر التجهيزات الرياضية أثراً واضحاً في تحسين فعالية إدارة الوقت داخل الحصة وفي تحقيق الأهداف التعليمية، رغم تفاوت مستوى توفر هذه التجهيزات بين المدارس الرسمية. وقد جاءت تقييمات المشاركين متوسطة في محور توفر التجهيزات الرياضية، إذ عكست النتائج وجود نقص في الملاعب الملائمة والمخزون الاحتياطي من الأدوات

والصيانة الدورية للتجهيزات. ورغم هذه التحديات، أظهر المعلمون قدرة عالية على تنظيم وقت الحصة واستثماره بكفاءة، كما حققوا مستويات مرتفعة في تحقيق الأهداف المهارية والمعرفية والسلوكية. ويشير ذلك إلى امتلاك المعلمين خبرات مهنية تسهم في التخفيف من أثر محدودية التجهيزات، وهو ما يدل على دور العامل البشري في تعزيز جودة التدريس حتى عند وجود قيود مادية.

2.1. اختبار الفرضيات

الفرضية الأولى: هناك أثر ذو دلالة إحصائية لتوافر التجهيزات الرياضية على فعالية إدارة الوقت في الحصة

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار الانحدار الخطي البسيط، وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 1: نتائج اختبار الفرضية الأولى

نتائج الانحدار الخطي	قيمة R	قيمة R2	معامل التحديد المعدل	قيمة F
	.7350	.5400	.4250	4.699
المتغير المستقل	معاملات غير قياسية	معاملات قياسية	اختبار (t)	
	قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)	قيمة (t) قيمة (p-value)
القيمة الثابتة (a)	3.705	.1410		26.196
توافر التجهيزات الرياضية	.0980	.0450	.7350	2.168
				.0460

المصدر: المؤلف، 2025

تشير نتائج تحليل الانحدار البسيط إلى وجود علاقة إيجابية بين توافر التجهيزات الرياضية وفعالية إدارة الوقت في الحصة، إلا أن هذه العلاقة جاءت ذات دلالة جزئية وليست قوية بما يكفي عند مستوى الدلالة التقليدي ($\alpha = 0.05$) بالنسبة لاختبار النموذج ككل. فقد أظهرت نتائج ملخص النموذج أن معامل الارتباط بلغ ($R = 0.735$)، وهي قيمة تدل على ارتباط قوي نسبياً بين المتغيرين، بينما بين معامل التحديد (R^2)

= 0.540) أن توافر التجهيزات الرياضية يفسر ما نسبته (54%) من التباين في فعالية إدارة الوقت داخل الحصة، وهو مقدار تفسير متوسط إلى مرتفع يعكس أثرًا ملموسًا للمتغير المستقل. أما نتائج تحليل التباين (ANOVA)، فقد أظهرت أن قيمة $F(4.699 = p)$ عند مستوى دلالة (0.05) = 0.096. ورغم أن هذا المستوى أعلى من الحد الإحصائي الشائع 0.05، إلا أنه يبقى قريبًا من مستوى الدلالة، مما يشير إلى أن النموذج الإحصائي يقترب من تحقيق الدلالة لكنه لا يصل إليها بشكل كامل عند المستوى التقليدي. وهذا قد يُعزى إلى حجم العينة الصغير، الذي قد يحد من القدرة التنبؤية للنموذج ويؤدي إلى ارتفاع مستوى الدلالة قليلًا.

وعند الانتقال إلى تقدير معامل الانحدار للمتغير المستقل، يتضح أن التأثير يصبح أكثر وضوحًا. فقد أظهر جدول معاملات الانحدار أن قيمة B لتوافر التجهيزات الرياضية بلغت (0.098)، مما يعني أن كل ارتفاع بمقدار وحدة واحدة في مستوى توافر التجهيزات الرياضية يقابله ارتفاع في فعالية إدارة الوقت بمقدار (0.098) نقطة. كما جاءت قيمة t بمقدار (2.168) وبمستوى دلالة $p = 0.046$ ، وهو

الفرضية الثانية: هناك أثر ذو دلالة إحصائية لتوافر التجهيزات الرياضية على تحقيق أهداف الحصة التعليمية

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار الانحدار الخطي البسيط، وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 2: نتائج اختبار الفرضية الثانية

نتائج الانحدار الخطي	قيمة R	قيمة R ²	معامل التحديد المعدّل	قيمة F
	0.810	0.656	0.570	7.636
المتغير المستقل	معاملات غير قياسية	معاملات قياسية	اختبار (t)	
قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)	قيمة (t)	قيمة (p-value)
3.438	0.212	—	16.228	< .001
0.188	0.068	.8100	2.763	.0410
القيمة الثابتة (a)				
توافر التجهيزات الرياضية				

المصدر: المؤلف، 2025

أظهرت نتائج تحليل الانحدار البسيط وجود أثر دال إحصائيًا لتوافر التجهيزات الرياضية على تحقيق أهداف الحصة التعليمية. فقد بينت نتائج جدول الملخص الإحصائي (Model Summary) أن قيمة معامل الارتباط بلغت ($R = 0.810$)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى وجود ارتباط قوي بين المتغيرين. كما أوضحت النتائج أن معامل التحديد ($R^2 = 0.656$) يبين أن توافر التجهيزات الرياضية يفسر ما نسبته (65.6%) من التباين في تحقيق أهداف الحصة التعليمية، وهو مقدار تفسير كبير يعكس أهمية المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع. كما أظهرت نتائج اختبار الدلالة الإحصائية للنموذج (ANOVA) أن قيمة ($F = 7.636$) مع مستوى دلالة ($Sig = 0.051$)، وهي قيمة تقع على حدود الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن النموذج ككل يقترب من كونه ذا دلالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$). ورغم اقتراب مستوى الدلالة من الحد الفاصل، إلا أنّ الانتقال إلى تحليل معامل الانحدار نفسه يوضّح الصورة بشكل أدق.

فقد أظهر جدول معاملات الانحدار (Coefficients) أن معامل الانحدار لتوافر التجهيزات الرياضية كان موجبًا وقيمة ($B = 0.188$) مما يدل على أن زيادة مستوى التجهيزات الرياضية تؤدي إلى زيادة في تحقيق أهداف الحصة التعليمية. وقد جاءت قيمة ($t = 2.763$) دالة عند مستوى ($Sig = 0.041$)، وهو مستوى أقل من

(0.05)، مما يؤكد وجود أثر معنوي لتوافر التجهيزات الرياضية على تحقيق أهداف الحصة. وبذلك يكون المتغير

المستقل قد حقق دلالة إحصائية مباشرة في تفسير التغير في المتغير التابع، رغم أن نموذج الانحدار الكامل كان قريباً من الدلالة. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن توافر التجهيزات الرياضية يُعد أحد العوامل المؤثرة بصورة ذات دلالة إحصائية في تحقيق أهداف الحصة التعليمية، وأن زيادة مستوى التجهيزات يسهم بصورة واضحة في تحسين فاعلية تحقيق هذه الأهداف.

3. نتائج البحث

تكشف نتائج البحث الحالي عن صورة واضحة ومتربطة للعوامل المؤثرة في جودة حصص التربية البدنية والرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت الجنوبية المباشرة. فمن خلال تحليل البيانات الكمية، يتضح أن التجهيزات الرياضية المتوفرة في المدارس تتراوح بين مستوى متوسط وضعيف، خاصة على مستوى الملاعب الملائمة وصيانة الأدوات وتوفير مخزون احتياطي. ورغم هذا النقص، أظهر معلوم التربية البدنية والرياضية مستوى عاليًا من الكفاءة في إدارة الوقت وتحقيق الأهداف التعليمية

وتشير النتائج الخاصة بمحور توافر التجهيزات الرياضية إلى وجود فجوة بين الاحتياجات الفعلية للحصة البدنية وبين الموارد المتاحة واقعياً في المدارس الرسمية. فقد عكست إجابات معظم المعلمين وجود نقص في الملاعب، والأدوات، والصيانة. ومع ذلك، فقد أظهرت النتائج أن المعلمين، رغم محدودية التجهيزات، تمكنوا من تحقيق مستويات عالية من الفعالية في إدارة الوقت. أما بخصوص محور إدارة الوقت، فقد أظهرت جميع الفقرات تقريباً اتفاقاً شبه تام بين أفراد العينة على قدرتهم على استثمار الحصة بكفاءة، والحد من الوقت المهدور، وتنفيذ جميع الأنشطة المخططة دون تأخير يُذكر. وسجلت جميع الفقرات متوسطات حسابية مرتفعة جداً، بعضها دون أي تباين، وهو ما يعكس درجة عالية من الاتساق في السلوك المهني بين المعلمين. وتدل هذه النتائج على أن المعلمين يمتلكون مهارات متقدمة في التخطيط المسبق، والتجهيز، وإدارة الانتقالات بين الأنشطة. أما محور تحقيق الأهداف التعليمية، فقد جاء بنتائج

أكثر إيجابية، إذ أظهر المعلمون اتفاقاً كاملاً تقريباً حول قدرة التجهيزات—حتى لو كانت محدودة—على تسهيل تحقيق الأهداف المهارية والمعرفية والسلوكية. وأبرزت النتائج أن المعلمين قادرون على تكيف الأنشطة وتحقيق الأهداف حتى في ظل نقص جزئي في الأدوات، مما يعكس مرونة عالية في الممارسات التدريسية.

وعند تحليل الفرضيات باستخدام الانحدار الخطي، أظهرت البيانات أن:

- الفرضية الأولى (أثر توافر التجهيزات على فعالية إدارة الوقت) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى تحليل معلمة الانحدار ($p = 0.046$)، رغم أن النموذج ككل كان قريباً من الدلالة. وهذا يعني أن التجهيزات تؤثر بالفعل في إدارة الوقت، لكن قدرة المعلمين على التعويض تخفف كثيراً من أثر هذا العامل.

وبشكل عام، تكشف نتائج البحث عن

منظومة مترابطة: نقص في التجهيزات يقابله أداء مهني مرن وتنظيم فعال للوقت، مما يسمح في النهاية بتحقيق الأهداف التعليمية إلى حد كبير. إلا أن هذه المرونة المهنية لا تلغي الحاجة الملحة إلى تحسين التجهيزات والمرافق الرياضية، كونها العامل الذي يرتبط بشكل أقوى بمخرجات التعلم النهائية. ويقدم البحث الحالي بذلك إسهاماً مهماً في السياق المحلي، إذ تسد فجوة معرفية تتعلق بالمدارس الرسمية في ضواحي بيروت الجنوبية، وتقدم قاعدة

- الفرضية الثانية (أثر التجهيزات على تحقيق أهداف الحصّة) جاءت دالة بوضوح ($p = 0.041$)، مع تفسير مرتفع بلغ 65.6% من التباين في تحقيق الأهداف. وهذا يعكس أن تحقيق أهداف الحصّة مرتبط بدرجة أكبر بتوافر التجهيزات مقارنة بإدارة الوقت.

ذلك أن جودة التجهيزات تُعدّ عنصرًا أساسيًا في تحسين العملية التعليمية في حصص التربية البدنية والرياضية، وأن تطوير البيئة المادية للمدارس يمكن أن يسهم بشكل كبير في رفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية. وتبرز نتائج البحث أهمية الجمع بين تطوير التجهيزات والبنية التحتية وبين تعزيز مهارات المعلمين في التنظيم والتخطيط، بما يضمن تحسين جودة التعليم البدني وتحقيق أهدافه بصورة مستدامة. وتقدم هذه النتائج أساسًا علميًا يمكن الاستفادة منه في تطوير السياسات التربوية، ووضع برامج دعم تستهدف الارتقاء بحصص التربية البدنية والرياضية في المدارس الرسمية.

5. المقترحات

استنادًا إلى نتائج البحث واستنتاجاتها، يمكن تقديم المقترحات التالية:

أولاً: التجهيزات والبنية التحتية، مثل تطوير الملاعب المدرسية بما يضمن ملائمتها لجميع الأنشطة الرياضية، مع ضرورة توفير مساحات آمنة ومجهزة بشكل مناسب. وتعزيز توفر الأدوات والمعدات الأساسية للحصص العملية، وتحديثها بشكل دوري بما يتناسب مع المناهج المعتمدة. إضافة إلى تعزيز برامج صيانة التجهيزات الرياضية من

علمية لتطوير بيئة التعليم البدني، عبر دعم التجهيزات والموارد، وتعزيز برامج التطوير المهني للمعلمين، بما يسهم في رفع جودة التعليم البدني والرياضي.

4. الخاتمة

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج المهمة التي تسلط الضوء على واقع التجهيزات الرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت الجنوبية المباشرة، وعلى دورها في تحسين فعالية إدارة الوقت وتحقيق الأهداف التعليمية في حصص التربية البدنية والرياضية. فقد بينت النتائج أن مستوى توافر التجهيزات الرياضية جاء متوسطاً يميل إلى الانخفاض، خاصة في ما يتعلق بالملاعب الملائمة، وصيانة الأدوات، وتوفر مخزون احتياطي. ورغم هذه التحديات، أظهرت البيانات أن معلمي التربية البدنية والرياضية يتمتعون بقدرة عالية على تنظيم الوقت وإدارته بكفاءة، إضافة إلى قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المهارية والمعرفية والسلوكية بدرجة مرتفعة.

كما أكدت الاختبارات الإحصائية أن لتوافر التجهيزات الرياضية أثراً دالاً في تحقيق أهداف الحصة التعليمية، وأثراً متوسطاً في فعالية إدارة الوقت. ويعكس

6. لائحة المراجع خلال خطط متابعة دورية تحد من الأعطال

Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2009). **The challenges of teaching physical education: Addressing issues of inadequate resources and time management in schools.** Journal of Physical Education and Sport, 14(2), 45–58.

Ogundi, A., & Juma, M. (2021). **Impact of inadequate sports facilities on physical education delivery in primary schools in Abuja, Nigeria.** African Journal of Physical Activity and Health Sciences, 27(3), 112–123.

Al-Arabi, M. (2018). **Time management effectiveness in physical education classes in middle schools in Oran.** Journal of Physical Education Research, 5(4), 55–68.

Ben Mohamed, A. (2019). **Teachers' satisfaction and time management efficiency in physical education classes.** International Journal of Sports Pedagogy, 7(1), 33–44.

Ben Ali, R. (2020). **Availability of sports equipment and its**

وتضمن الاستخدام الأمثل لها.

ثانيًا: المعلمين والممارسات التدريسية من خلال تدريب المعلمين على استراتيجيات متقدمة لإدارة الوقت وتطوير ممارسات تنظيم الحصة بما يضمن تقليل الوقت المهدور. وتعزيز برامج التطوير المهني التي تركز على دمج التجهيزات المتاحة في العملية التعليمية وتكييف الأنشطة في حال نقص الموارد. إضافة إلى تشجيع تبادل الخبرات بين معلمي التربية البدنية والرياضية من خلال ورش عمل أو لقاءات تربوية، بما يساهم في تعزيز الممارسات الناجحة.

ثالثًا: الإدارة المدرسية والبيئة التعليمية من خلال إشراك إدارات المدارس في وضع خطط واضحة لدعم التجهيزات الرياضية وتخصيص ميزانيات مناسبة لها ضمن الإمكانيات المتاحة. وتحسين التنسيق بين إدارات المدارس والمعنيين في وزارة التربية لضمان توفير الموارد اللازمة بشكل عادل بين المدارس. إضافة إلى تشجيع الشراكات المجتمعية مع البلديات والجمعيات الرياضية لدعم تجهيز المدارس وتوفير مساحات ومرافق إضافية عند الحاجة.

role in improving instructional effectiveness in physical education sessions. Journal of Educational and Psychological Studies, 14(2), 77–92.

Tisay, P., Mokoena, T., & Baloyi, M. (2022). **Influence of sports facilities on instructional time and students' engagement in secondary schools in Babala.** South African Journal of Physical Education and Recreation, 29(1), 88–101.

Setia, R., Wijaya, A., & Lestari, D. (2023). **Sports facilities readiness and its relationship with time allocation and learning objectives achievement in physical education.** International Journal of Physical Education and Sports Science, 11(3), 120–134.

All copyrights reserved ©

haifaa.imam@liu.edu.lb

wameed.alfkr@gmail.com



Wamid El-Fikr Research Journal

Quarterly peer-reviewed Scientific Journal

Issue 28, December 2025

Brief

It is a scientific quarterly peer-reviewed journal issued by the National Society for Culture and Development, Notice of Recognition (Declaration) No. 1193/a.d.

Edited by: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam

Published and distributed by: Dar Al-Nahda Al-Arabiya / Beirut – Lebanon

ISSN:2618-1312 paper print

ISSN: 2618-1320 e copy



دار النهضة العربية

Wamid El-Fikr Research Journal

Specializing: Education and Humanities

Quarterly peer-reviewed Scientific Journal

Issue 28, December 2025

Wamid Al-Fikr Journal for Research has obtained the Arab Impact Factor for the year 2024, with a score of 2.98. It ranks 47th out of 2,157 Arab journals and is currently classified in the Q1 tier.”

And it received the numbers: Ref. No.: (2020J1010)

It also received the No. (DOI:1018756/2020J101)

It is also indexed by the Arabic Citation Index under number: code

ARCI-2007-1110

Management and Editorial Board

General Supervisor: Prof. Ali Mahdi Zeitoun

Scientific and Research Advisor: Dr. Youssef Alsabaawi

Editor-in-chief: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam

Managing Editor: Lina Mohamed Abdul Ghani

Contact us

Tel: +961 3 691 425

Fax: +961 8 630 280

Website: www.wameedalfikr.com

emails: wameed.alfkr@gmail.com /

Editor-in-chief email: h_imamomais@hotmail.com

Annual Subscription:

In Lebanon and the Arab countries \$ 225

In the rest of the world \$ 200

أبحاث باللغات الأجنبية

باب اللغة الفرنسية وآدابها:

TEACHER CO-TRAINING TO RESTRUCTURE TEACHING

STRATEGIES

Study conducted in three Lebanese schools

LA CO-FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR RESTRUCTURER LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Étude menée dans trois établissements scolaires libanais

تدريب المعلمين المشترك لإعادة هيكلة استراتيجيات التدريس
دراسة أجريت في ثلاث مدارس لبنانية

Written by:

1^{er} auteur : Mélissa El Rayfouny

Doctorante en sciences de l'Éducation à
l'Université Saint-Esprit de Kaslik, Faculté
des Arts et des Sciences.

الكاتب الأول : ميليسا الريفوني
طالبة دكتوراه في علوم التربية في جامعة الروح القدس
الكسليك، كلية الآداب والعلوم
melissa.m.elrayfouny@net.usek.edu.lb

2^{ème} auteur : Dr Christelle Stephan-Hayek

Professeur associé à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, Faculté des Arts et des Sciences

الكاتب الثاني : الدكتورة كريستل اسطفان حايك
أستاذ مشارك في جامعة الروح القدس الكسليك، كلية
الآداب والعلوم، ص.ب. 446، جونيه، لبنان
christellestephan@usek.edu.lb

ملخص

أصبح التدريب المهني الشغل الشاغل لمنسقي المدارس ورؤساء الأقسام. فالمعلمون ليسوا مجرد محترفين يطبقون القواعد المنهجية في الفصول الدراسية. بل يُعد تدريب المعلمين على التعاون مع زملائهم ركيزة أساسية في الخطط المدرسية، لمواكبة الإصلاحات المتلاحقة في عالم التعليم.

لذا، يجب أن يُمكن التدريب المهني المعلمين من بناء استراتيجيات تعليمية مشتركة لتنشيط الممارسات التربوية. وبذلك، سيتمكنون من مناقشة وتحليل مواقف العمل معاً بهدف تحسينها وإثرائها: هذا هو التدريب المشترك للمعلمين.

تتيح هذه العملية للجهات المعنية بالتعليم إعادة النظر في استراتيجياتها الخاصة وتجربة مناهج جديدة لتعزيز خبراتها التدريسية. بمعنى آخر، سيتمكنون من التقييم الذاتي خلال التدريب المشترك لتنظيم ممارساتهم التدريسية. وهذا بدوره يسمح بتعزيز المهارات الشخصية للمعلمين.

إلى أي مدى يُمكن التبادل التأملي بين الزملاء أثناء التدريس المشترك المعلمين من هيكلة استراتيجياتهم التدريسية؟

في هذه المقالة، نستكشف التطبيق العملي للتبادل التأملي بين المعلمين في ثلاثة أنظمة تعليمية مختلفة، بهدف مقارنتها واستنتاج أنماط سنقوم بتحليلها. الكلمات المفتاحية: التدريس المشترك، التعاون، التبادل التأملي، التقييم الذاتي، استراتيجيات التدريس، المعلم، رئيس القسم الممارس التأملي.

Abstract

Professional training has become the primary concern of school coordinators and cycle managers. Teachers are not just professionals who apply methodological rules in the classroom. Training teachers to cooperate with colleagues is a key lever in the grand narratives of educational establishments, in order to cope with the successive reforms in the world of education.

This is why professional training must allow teachers to co-construct didactic strategies in order to revitalize teaching practices. They will be able to discuss, dissect and analyze work situations together with a view to improving and enriching them: this is the co-training of teachers. This process allows these educational actors to reflect on their own strategies and experiment with new approaches in order to strengthen their teaching expertise. In other words, they will be able to self-assess during the co-training in order to self-regulate their teaching practices. This subsequently allows for the strengthening of teacher's personal skills.

To what extent do reflective exchanges between colleagues during co-teaching allow teachers to structure their teaching strategies?

In this article, we propose to explore the practical application of reflective exchanges between teachers in three different educational systems, in order to compare them and deduce patterns that we will analyze.

Keywords: co-training, collaboration, reflective exchanges, self-assessment, teaching strategies, teacher, cycle leader, reflective practitioner

Résumé

La formation professionnalisante est devenue la préoccupation primordiale des coordonnateurs et des responsables de cycle au sein de l'école. L'enseignant n'est pas uniquement un professionnel qui applique, en classe, des règles méthodologiques. Former les enseignants à la coopération entre collègues est un levier essentiel dans les grands récits des établissements scolaires, afin de faire face aux réformes qui se succèdent dans le monde de l'Éducation.

C'est pourquoi, la formation professionnalisante doit permettre aux enseignants de co-construire les stratégies didactiques afin de revitaliser les pratiques pédagogiques. Ces derniers pourront ainsi discuter, décortiquer et analyser ensemble des situations de travail en vue de les améliorer et de les enrichir : c'est la co-formation des enseignants. Ce processus permet à ces acteurs de l'éducation de réfléchir à leurs propres stratégies et d'expérimenter de nouvelles approches afin de renforcer leur expertise dans l'enseignement. Autrement dit, ils pourront s'auto-évaluer au cours de la co-formation afin d'auto-réguler leurs pratiques pédagogiques. Ceci permet par la suite de renforcer les habiletés personnelles des enseignants.

Dans quelle mesure les échanges réflexifs entre collègues au cours de la co-formation permettent-ils aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement ?

Dans cet article nous nous proposons d'explorer la mise en pratique des échanges réflexifs entre les enseignants dans trois systèmes éducatifs différents, afin de les comparer et d'en déduire des constantes que nous analyserons.

Mots-clés : co-formation, collaboration, échanges réflexifs, auto-évaluation, stratégies d'enseignement, enseignant, responsable de cycle, praticien réflexif

Introduction

De nos jours, les enseignants font face à des réformes qui se succèdent dans le monde de l'Éducation. Cette situation-problème a été étudiée par plusieurs chercheurs. Nous pouvons citer, Philippe Perrenoud, un des plus grands chercheurs et didacticiens en Éducation. Selon lui, « les conditions d'exercice du métier d'enseignant se complexifient et parfois se dégradent, alors que les ambitions du système éducatif s'accroissent. La France, par exemple, scolarisait au début du siècle 4 % d'une classe d'âge dans les lycées. Un siècle plus tard, elle amènera près de trois quarts des jeunes au niveau du bac » (Perrenoud, 2012, p. 54).

Cette évolution en Éducation oblige probablement les enseignants à remanier leurs stratégies didactiques puisque de nouveaux centres d'intérêt se développent et les alternatives sont censées devenir, au fur et à mesure, très diversifiées. C'est pourquoi l'enseignant en action devrait élaborer une mise à jour de ses savoir-faire, reconstruire ses pratiques pédagogiques, les améliorer et les enrichir pour faire face à la complexité croissante des tâches.

Perrenoud, dans son ouvrage Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant (2012), soulève ce point et signale que « l'enseignement n'est plus ce qu'il était : les programmes se renouvellent toujours plus rapidement, les réformes se succèdent sans interruption, les technologies deviennent incontournables, les élèves sont de moins en moins dociles, l'évaluation est censée devenir plus formative, la pédagogie plus différenciée » (Perrenoud, 2012, p. 53). De ce fait, des formations dans les institutions éducatives pourraient aider les enseignants à améliorer leurs pratiques professionnelles en les adaptant aux nouveaux besoins du terrain.

Ces formations devraient ainsi s'appuyer, selon Perrenoud (2012), sur la pratique réflexive afin que l'enseignant réexamine ses stratégies de travail, ses évidences et se réinvestisse dans ses actes pédagogiques. Autrement

dit, ce dernier « se pose des questions, tente de comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir ; il prévoit de faire autrement la prochaine fois, ou l'année suivante, il se donne ses objectifs plus clairs, il explicite ses attentes et ses démarches » (Perrenoud, 2012, p. 42).

Dans quelle mesure les échanges réflexifs entre collègues au cours de la co-formation permettent-ils aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement ?

La revue de littérature permettra de présenter la définition de la co-formation et son importance dans la formation continue des enseignants. Nous exposerons également les rôles de l'administration et du responsable de cycle au cours de la co-formation. Nous présenterons ensuite la méthodologie de travail. Puis nous procèderons à une étude empirique sur les échanges réflexifs entre les enseignants dans trois systèmes éducatifs différents afin d'analyser, finalement, les résultats et identifier le degré d'efficacité de ces moments de discussion et de co-analyse entre collègues au cours de la co-formation.

1. Revue de littérature

1.1 L'historique de la co-formation

La construction d'un modèle discursif, analytique et interactif de formation pour les enseignants a toujours été le souci principal dans les écoles. Depuis 1983, le tournant réflexif en Éducation a pris sa place avec les travaux de Schön. Son ouvrage *The reflective practitioner*, publié en 1983, a réalisé, selon Paguay & Sirota (2001), un impact considérable dans le monde de l'Éducation et de la formation. Schön avance dans son ouvrage que l'enseignant n'est pas un professionnel qui applique seulement, en milieu scolaire, des règles méthodologiques mais au contraire, il est un praticien réflexif qui « construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action » (Paguay & Sirota, 2001, p. 5).

Schön (1983) ajoute que les enseignants en formation continue sont capables de délibérer, d'analyser et de décortiquer les pratiques pédagogiques pour les améliorer et les enrichir. De cette façon, cette épistémologie de la pratique réflexive au sein de la profession est considérée comme un lieu de développement des compétences professionnelles. Il est à noter que ce modèle de réflexion est applicable également dans d'autres secteurs.

Après la publication marquante et novatrice de Schön en 1983, Paguay & Sirota (2001) signalent que ce modèle de formation des enseignants a été diffusé dans le monde entier. Traversant l'Amérique du Nord pour arriver à l'espace européen, ce modèle de travail analytique a été traduit et transposé au fur et à mesure dans le monde francophone. Cette nouvelle conception, qui s'est intégrée dans la formation des enseignants, a été étudiée par plusieurs chercheurs tels que Tardif, Lessard & Gauthier (1998), Zay (1999), Perrenoud (2012) ...

Ainsi, selon Paguay & Sirota (2001), le programme des formations a été adapté grâce à ce paradigme de reconceptualisation de la formation continue des enseignants. C'est pourquoi, des séminaires d'analyse de pratiques pédagogiques ont commencé par exemple à se dérouler en France dans les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), et des études plus développées sur ce concept ont été réalisées. Nous pouvons citer, selon Campanale & Dessus (2002), le séminaire alternatif SAPEA (séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage) par exemple qui s'est déroulé à l'IUFM de Grenoble dans les années 1992 et 1993.

De nouvelles techniques de co-analyse ont été inscrites par la suite dans le tournant constructiviste de la professionnalisation des enseignants pour montrer l'importance de la réflexion sur la pratique d'une manière coopérative entre pairs : la co-formation des enseignants. Nous présenterons, dans ce qui suit, ce nouveau processus de formation continue des enseignants.

1.2 La définition de la co-formation

La co-formation trouve son origine dans la recherche-action coopérative. D'après Gardiès, elle constitue un processus par lequel les enseignants collaborent en vue d'assurer « la mise en relation du travail et des savoirs en situation d'enseignement ou de formation dans un partage » (Gardiès, 2017, p. 34).

Dans ce cadre, les enseignants, en fonction de leurs disponibilités, sont tour à tour sollicités pour accompagner le coordonnateur lors des visites de classes sans frontières. Perrenoud (2012) précise que ces visites correspondent à « des enseignements orientés vers la méthodologie de l'observation ou de la recherche » (Perrenoud, 2012, p. 63). Elles sont suivies d'un entretien entre collègues, conduit sous la supervision du coordonnateur. Selon Moreira Cunha & Mallard (2020), cet échange représente un moment de communication et de partage de savoirs et d'expériences, au cours duquel les enseignants, soutenus par leur coordonnateur, s'engagent dans une discussion commune et, surtout, dans une co-analyse de la leçon observée. Chaque enseignant est ainsi invité à exprimer son point de vue, car en Éducation, ils sont tous considérés comme « des chercheurs, des travailleurs, des sujets de savoirs, porteurs d'histoires respectives et singulières » (Moreira Cunha & Mallard, 2020, p. 14). Ces moments de partage, de facilitation, d'aide et de conseils à donner entre les collègues pourraient être considérés comme une forme de pratique réflexive pour enrichir par la suite les pratiques pédagogiques.

1.3 Le responsable de cycle dans la co-formation : un leader socioconstructiviste

Au cours de la co-formation, le responsable de cycle joue un rôle essentiel dans la reconstruction des savoir-faire entre les enseignants. Selon Savoie (2008), les visites de classe entre collègues et la collaboration qui se déroule après, engagent plusieurs enseignants afin de travailler et de se former ensemble. Dans l'organisation de ce travail collaboratif entre pairs,

le responsable du cycle joue un rôle important, qui sous-tend de :

1.3.1 S'investir dans la gestion technique du processus de co-formation

Selon Savoie (2008), la collaboration entre les enseignants nécessite une organisation au sein du cycle. Ainsi, le responsable du cycle devrait vérifier avec l'administration quelles sont les classes dans lesquelles les enseignants vont faire des visites de classe sous la supervision du coordonnateur et les salles dans lesquelles ces derniers vont s'installer après l'observation pour co-analyser ensemble les pratiques pédagogiques.

Il devrait également organiser les ressources matérielles nécessaires au coordonnateur et aux enseignants pour la mise en œuvre du processus de co-formation, afin que ces derniers disposent de toutes les ressources dont ils ont besoin.

Au cours de la mise en pratique du processus de co-formation, il fait sa tournée dans le cycle pour voir ce qui se passe dans les classes, si les enseignants collaborent et travaillent harmonieusement. Autrement dit, selon Savoie (2008), il fait sa tournée afin de vérifier la conformité de ce processus de coopération aux niveaux « humain, éducationnel, symbolique et culturel » (Savoie, 2008, p. 27).

De la sorte, Savoie (2008) explique que le responsable du cycle ne peut pas délaissier ce processus de travail puisque la structure actuelle de la co-formation est complexe et nécessite son intervention permanente pour concevoir « la journée scolaire de façon à permettre du temps d'échanges entre les enseignants » (Savoie, 2008, p. 33).

1.3.2 Donner des conseils administratifs aux enseignants au cours du processus de co-formation

Selon Savoie (2008), la collaboration entre pairs demande au responsable de cycle de fournir un appui, une assistance et des encouragements aux enseignants. Ainsi, le responsable de cycle n'est pas seulement un

gestionnaire au cours du processus de co-formation mais également un support pour les enseignants. Certes, il ne joue pas le rôle du coordonnateur en tant qu'encadrant mais il peut donner des conseils aux enseignants pour les encourager à établir une culture collaborative au sein de l'école.

C'est pourquoi, toujours selon Savoie (2008), le responsable du cycle devrait organiser des rencontres avec les enseignants avant l'élaboration du processus de co-formation afin de les soutenir, les guider et leur donner certaines directives.

1.3.3 Montrer aux enseignants les bénéfices de la co-formation

Savoie (2008) note que les enseignants sont parfois confus face à la co-formation. Le responsable de cycle devrait alors les rassurer et leur montrer l'efficacité de ce processus. Il devient ainsi un leader socioconstructiviste qui encourage les enseignants à partager leurs expériences pour reconstruire et enrichir les pratiques.

Ainsi, le responsable de cycle explique aux enseignants qu'ils ne devraient pas tenir à la discrétion de leurs pratiques au sein de l'école. Les enseignants, les coordonnateurs et les administrateurs forment une communauté éducative qui se soutiennent et collaborent en vue d'améliorer le processus enseignement/apprentissage. Selon Housni, Dumont, Piret, Kumps, Temperman et Lièvre (2021), l'intégration de la co-formation permet d'aménager des espaces de partage et de formation en procédant à un décroisement et privilégier le travail d'équipe.

De la sorte, lorsque les enseignants identifient les bénéfices du processus de co-formation, ils auront envie de s'investir dans ce processus qui leur offre, en milieu de travail, plus « d'occasions d'utiliser des méthodes variées et d'engager les élèves dans la critique constructive » (Savoie, 2008, p. 35).

1.3.4 Les différents styles de leader pour soutenir les enseignants au cours de la collaboration

Au cours de la co-formation, le responsable de cycle peut guider et soutenir les enseignants de diverses manières. Selon Savoie (2008), il devrait choisir le style de leader qui convient selon la situation. Mais cela « ne signifie pas abandonner son autorité » (Savoie, 2008, p. 26). Le responsable du cycle devrait alors, selon le contexte, créer son propre style de leader et trouver sa juste place au cours de ce processus. Goleman (2006) évoque six styles de leader applicables dans les métiers où il faut accompagner une équipe.

1.3.4.1 Le leader directif ou exigeant

Un leader directif impose son autorité à son équipe. De la sorte, les membres du groupe ne peuvent pas discuter, analyser et décortiquer ensemble une situation de travail. Le leader indique la méthode à adopter pour réaliser le travail conformément à ses directives. Ainsi, chaque membre du groupe a des responsabilités à assumer. Selon Goleman (2006), le leader directif pourrait être appliqué à des moments ponctuels car il peut priver les membres de l'équipe d'autonomie et de sens.

1.3.4.2 Le leader bienveillant ou coach

Un leader bienveillant est un gestionnaire qui aide les membres de son équipe à progresser et renforcer leurs compétences. Il guide et donne des conseils à son groupe pour faciliter le travail. Le leader devient alors un formateur qui permet à chaque membre de l'équipe d'être un acteur dans sa profession. Goleman (2006) souligne que ce style de leader favorise le développement professionnel des membres du groupe.

1.3.4.3 Le leader collaboratif

Selon Goleman (2006), un leader collaboratif encourage son équipe à interagir. De la sorte, les échanges et le partage d'expériences au sein du groupe sont mis en valeur. Ce style de leader assure une équipe

soudée qui communique et travaille ensemble. Ainsi, Goleman (2006) explique que le leader collaboratif favorise le sentiment d'appartenance des membres de l'équipe.

1.3.4.4 Le leader chef de file

Le leader chef de file est le modèle de son équipe. Il est un gestionnaire qui vise l'excellence et préfère que les membres de son groupe s'inspirent de son travail. Goleman (2006) explique que le leader chef de file est exigeant sans être autoritaire. Ce style de leader permet d'être un exemple à suivre au sein de l'équipe.

1.3.4.5 Le leader participatif

Pour Goleman (2006), le leader participatif encourage les membres de son groupe à collaborer et travailler ensemble. Ainsi, ces derniers peuvent donner leurs avis et partager leurs expériences. Le leader participatif interagit avec son groupe afin de favoriser la dynamique coopérative entre pairs. Tous les enseignants sont ainsi appelés à participer, dans une culture collaborative entre collègues.

1.3.4.6 Le leader visionnaire

Selon Goleman (2006), le leader visionnaire instaure une vision afin de faciliter la réalisation du travail. Il est un gestionnaire qui donne une vue d'ensemble ainsi que des directives pour une bonne organisation du travail. Grâce au leader visionnaire, les membres de l'équipe vont comprendre les objectifs afin de s'investir par la suite dans la mise en pratique du projet.

1.3.4.7 Le leader agile

Goleman (2006) met en avant un dernier style de leadership qui s'est récemment imposé dans les métiers : le leader agile. Ce type de leader accompagne de près son équipe afin de faciliter le travail collectif. Il se positionne ainsi comme un gestionnaire au service du groupe et comme un acteur central des pratiques collaboratives. Le leadership agile regroupe plusieurs formes de leadership : collaboratif, participatif et coach (ou

bienveillant). D'après Goleman (2006), ce modèle constitue le style de leadership le plus pertinent à adopter dans les établissements scolaires. Le responsable de cycle devrait donc s'inscrire dans une culture agile afin de créer un climat positif au sein de l'école. Une telle dynamique permettrait de structurer et d'organiser la collaboration entre enseignants, contribuant ainsi à leur développement professionnel : « The teachers sensed that they contributed to a larger goal and shared a common purpose that made them proud » (Goleman, 2006, p. 79). Ceci permet par la suite de favoriser l'auto-régulation des stratégies didactiques. Selon Daoudi (2022), l'auto-régulation, qui s'effectue à la fin du processus de co-formation est essentielle, puisqu'il s'agit des démarches que l'enseignant réalise en vue de reconstruire et d'enrichir ses pratiques pédagogiques. C'est pourquoi, ce mode de leadership s'intègre directement au processus de co-formation, car le responsable de cycle a pour rôle de soutenir et d'accompagner les enseignants dans leurs échanges afin de rendre la collaboration efficace et propice à l'évolution de l'équipe.

2. Méthodologie

Notre étude vise à examiner si les échanges réflexifs entre enseignants, dans le cadre du processus de co-formation, peuvent jouer un rôle-clé dans la restructuration des stratégies d'enseignement. Autrement dit, nous cherchons à démontrer, à partir de notre travail de terrain, l'efficacité de ces moments de partage entre collègues dans trois systèmes éducatifs distincts. Il convient de préciser que cet article s'inscrit dans une recherche plus large portant sur la co-formation des enseignants et impliquant différents acteurs (le coordonnateur de matière, le responsable de cycle et les enseignants). Toutefois, dans le cadre présent, nous nous focalisons uniquement sur la perspective du responsable de cycle et des enseignants.

Notre enquête a été menée au cycle 2 (CP – CE1 – CE2 / EB1 – EB2 – EB3 / Grade 1 – Grade 2 – Grade 3) dans trois établissements scolaires libanais situés dans le gouvernorat du Mont-Liban : deux établissements

relevant de la même direction et adoptant exclusivement le système éducatif libanais, ainsi qu'un établissement homologué proposant plusieurs parcours, dont le système éducatif français et le système éducatif américain, sur lesquels s'est concentrée notre étude. Il importe de souligner que ces deux systèmes éducatifs, offerts dans le troisième établissement, fonctionnent de manière indépendante, chaque section disposant de ses propres responsables de cycles.

L'échantillon retenu pour cette recherche est constitué de 65 enseignants, 11 coordonnateurs et 4 responsables de cycle répartis dans les trois établissements et les trois systèmes éducatifs (français, libanais et américain). Un questionnaire a été adressé aux enseignants de français (section française), d'anglais (section américaine), de mathématiques, de sciences et d'arabe (langue première) du cycle 2 dans ces trois systèmes. Celui-ci comportait à la fois des questions fermées (à choix unique) et des questions ouvertes. L'ensemble du questionnaire a été transmis via un lien Google Forms à tous les enseignants concernés.

En parallèle, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des coordonnateurs de matière et des responsables de cycle. Les coordonnateurs et les responsables de cycle des systèmes français et américain ont été rencontrés en présentiel, lors d'entretiens individuels organisés en octobre 2024. Quant aux coordonnateurs et aux responsables de cycle du système libanais, ils ont été interviewés en ligne, également en entretiens individuels, en novembre 2024.

Ainsi, notre démarche consiste, dans un premier temps, à analyser les réponses fournies par les enseignants ainsi que les points de vue exprimés par les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs. Dans un second temps, nous cherchons à dégager les écarts et les constantes afin de déterminer, en définitive, le degré d'efficacité des échanges réflexifs entre enseignants au cours de la co-formation.

3. Résultats de la recherche

Introduction

Dans cette partie, nous présenterons les résultats du questionnaire adressé aux enseignants ainsi que les points de vue des responsables du cycle 2 avec lesquels nous avons réalisé des entretiens semi-directifs sur la co-formation des enseignants.

Les questions de l'entretien avec les responsables du cycle 2 sont divisées en trois parties se rapportant 1. à l'importance de la collaboration et de la co-formation, 2. au rôle bienveillant du responsable de cycle au cours de ce processus et 3. au développement des habiletés personnelles des enseignants grâce au processus de co-formation.

Le questionnaire se compose de cinq parties principales :

La première partie de notre questionnaire contient des renseignements généraux sur les enseignants, le système éducatif et les classes dans lesquels ils enseignent.

La deuxième partie nous renseigne sur la collaboration et la co-formation, si elles sont importantes dans la formation continue des enseignants afin de favoriser leur croissance professionnelle.

La troisième partie s'intéresse aux échanges réflexifs entre collègues, s'ils sont primordiaux pour structurer les stratégies d'enseignement.

La quatrième partie représente les habiletés personnelles des enseignants et si les échanges réflexifs entre les enseignants permettent le développement de l'auto-évaluation et de l'auto-régulation de ces derniers.

La dernière partie nous renseigne sur l'effet de la co-formation des enseignants dans le développement des compétences de la gestion de classe.

Mais, puisque la 3ème partie du questionnaire et les questions 2, 5 et 8 de l'entretien semi-directif avec les responsables de cycle sont étroitement

liées aux échanges réflexifs entre collègues au cours de la co-formation, nous présenterons, dans cet article, les résultats de ces deux parties uniquement.

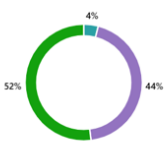
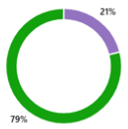
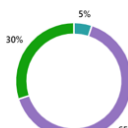
3.1 Le questionnaire de notre recherche

Nous exposerons, dans ce qui suit, les résultats de la partie III du questionnaire (questions 13-14-15-16-17) adressé aux enseignants sur les échanges réflexifs entre collègues pour restructurer les stratégies d'enseignement. Dans cette partie du questionnaire, les enseignants dans les trois systèmes éducatifs devaient signaler leur niveau d'accord avec chacun des énoncés ci-dessous.

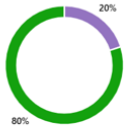
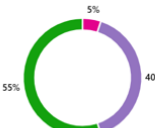
III Les échanges réflexifs entre les enseignants pour structurer les stratégies d'enseignement.

Question 13 – Les espaces de discussion et de co-analyse entre les enseignants sont importants après les visites de classe entre collègues.

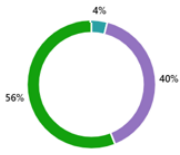
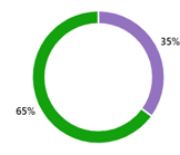
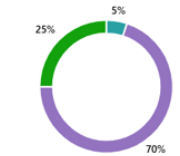
13. Les espaces de discussion et de co-analyse entre les enseignants sont importants après les visites de classe entre collègues. Question 14 - Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 1 - D'accord 10 - Tout à fait d'accord 14 Figure 13.1 – Système français	56 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord sur l'importance des échanges réflexifs entre les enseignants après les visites de classes entre collègues. 4 % ont une réponse neutre.
13. The discussion and co-analysis between teachers are important after class visits between colleagues. - Strongly disagree 0 - Disagree 0 - Neutral 0 - Agree 3 - Strongly agree 17 Figure 13.2 – Système américain	85 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 15 % sont d'accord que les moments de discussion et de co-analyse entre les enseignants sont très essentiels après les visites de classes entre collègues.
13. Les espaces de discussion et de co-analyse entre les enseignants sont importants après les visites de classe entre collègues. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 0 - D'accord 13 - Tout à fait d'accord 7 Figure 13.3 – Système libanais	35 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 65 % sont d'accord que la discussion et la co-analyse sont très importantes au cours de la co-formation.

14. Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer. ● Pas du tout d'accord 0 ● Pas d'accord 0 ● Neutre 1 ● D'accord 11 ● Tout à fait d'accord 13  Figure 14.1 – Système français	La figure 14.1 nous montre que 52 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 44 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues favorisent la collaboration entre les enseignants. 4 % ont une réponse neutre.
14. Reflective exchanges between colleagues allow teachers to collaborate. ● Strongly disagree 0 ● Disagree 0 ● Neutral 0 ● Agree 4 ● Strongly agree 15  Figure 14.2 – Système américain	79 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 21 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer.
14. Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer. ● Pas du tout d'accord 0 ● Pas d'accord 0 ● Neutre 1 ● D'accord 13 ● Tout à fait d'accord 6  Figure 14.3 – Système libanais	30 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 65 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer. 5 % ont une réponse neutre.

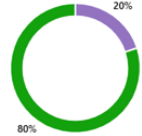
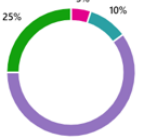
Question 15 - Les enseignants doivent partager leurs outils et leurs méthodes.

15. Les enseignants doivent partager leurs outils et leurs méthodes. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 0 - D'accord 9 - Tout à fait d'accord 16  Figure 15.1 – Système français	D'après les réponses obtenues, 64 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 36 % sont d'accord qu'il faut partager les outils et les méthodes au sein de la profession.
15. Teachers should share their tools and methods. - Strongly disagree 0 - Disagree 0 - Neutral 0 - Agree 4 - Strongly agree 16  Figure 15.2 – Système américain	80 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord qu'il faut partager les outils et les méthodes.
15. Les enseignants doivent partager leurs outils et leurs méthodes. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 1 - Neutre 0 - D'accord 8 - Tout à fait d'accord 11  Figure 15.3 – Système libanais	Nous pouvons remarquer que 55 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord qu'il faut partager les outils et les méthodes à l'école. 5 % ne sont pas d'accord.

Question 16 – La co-analyse après les visites de classe entre collègues permet aux enseignants d'interagir

16. La co-analyse après les visites de classe entre collègues permet aux enseignants d'interagir. ● Pas du tout d'accord 0 ● Pas d'accord 0 ● Neutre 1 ● D'accord 10 ● Tout à fait d'accord 14  Figure 16.1 – Système français	56 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord que la co-analyse permet aux enseignants d'interagir ensemble. 4 % ont une réponse neutre.
16. Co-analysis after class visits between colleagues allows teachers to interact. ● Strongly disagree 0 ● Disagree 0 ● Neutral 0 ● Agree 7 ● Strongly agree 13  Figure 16.2 – Système américain	La figure 16.2 nous montre que 65 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 35 % sont d'accord que la co-analyse après les visites de classes entre collègues permet aux enseignants de collaborer et d'interagir ensemble.
16. La co-analyse après les visites de classe entre collègues permet aux enseignants d'interagir. ● Pas du tout d'accord 0 ● Pas d'accord 0 ● Neutre 1 ● D'accord 14 ● Tout à fait d'accord 5  Figure 16.3 – Système libanais	25 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 70 % sont d'accord que la co-analyse est très essentielle pour collaborer et interagir ensemble. 5 % ont une réponse neutre.

Question 17 – Les échanges entre collègues permettent aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement

17. Les échanges entre collègues permettent aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 0 - D'accord 14 - Tout à fait d'accord 11  Figure 17.1 – Système français	La figure 17.1 nous montre que 44 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 56 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues sont très importants pour structurer les stratégies d'enseignement.
17. Exchanges between colleagues allow teachers to structure their teaching strategies. - Strongly disagree 0 - Disagree 0 - Neutral 0 - Agree 4 - Strongly agree 16  Figure 17.2 – Système américain	80 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues permettent de structurer les stratégies d'enseignement.
17. Les échanges entre collègues permettent aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 1 - Neutre 2 - D'accord 12 - Tout à fait d'accord 5  Figure 17.3 – Système libanais	Dans la figure 17.3, 25 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 60 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues favorisent la structuration des stratégies d'enseignement. 5 % des enseignants ne sont pas d'accord et 10 % ont une réponse neutre.

3.2 Les entretiens avec les responsables de cycle

Nous présenterons, dans ce qui suit, les réponses des responsables du cycle 2 dans les trois systèmes éducatifs aux questions 2, 5 et 8 de l'entretien. Ces questions sont étroitement liées aux échanges réflexifs entre collègues pour restructurer les stratégies d'enseignement.

Question 2 : Dans chaque groupe d'enseignants, vous remarquez qu'il y a des enseignants qui aiment s'intégrer dans la dynamique du travail coopératif entre pairs mais d'autres qui préfèrent réaliser un travail cloisonné. Comment réagissez-vous, en tant que responsable

de cycle, face à cette situation ?

Le responsable du cycle 2 dans le système français	J'incite l'enseignant à travailler et je le responsabilise afin de valoriser ses compétences (ex : organiser des activités pour les élèves). Ceci permet par la suite d'encourager l'enseignant et l'aider à s'intégrer au fur et à mesure au sein du groupe.
Le responsable du cycle 2 dans le système américain	J'encourage l'enseignant à collaborer avec ses collègues et je lui montre comment l'intégration dans un travail d'équipe permet d'enrichir les pratiques pédagogiques. Autrement dit, j'identifie avec l'enseignant les bénéfices du travail collaboratif entre pairs.
Le système libanais : Le responsable du cycle 2 (1)	Je dois discuter avec cet enseignant en premier lieu afin d'identifier ses motivations, ses éventuelles réticences et ses besoins. J'encourage l'enseignant par la suite à coopérer avec ses collègues puisqu'il a des responsabilités et il ne doit pas profiter au dépend des autres.
Le responsable du cycle 2 (2)	Je donne à cet enseignant des exemples concrets et inspirants et je lui demande de m'accompagner pour faire des visites de classes entre collègues afin d'identifier ensemble les avantages du travail collaboratif entre pairs : c'est une approche constructive pour l'aider à s'intégrer au sein du groupe.

Les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs proposent des stratégies pour aider l'enseignant qui réalise un travail cloisonné à s'intégrer dans le groupe.

Le responsable de cycle dans le système français évoque qu'il peut responsabiliser l'enseignant et lui demander par exemple de réaliser un travail précis où son expertise est mise en valeur : c'est une stratégie que le responsable du cycle pourrait adopter pour encourager l'enseignant à collaborer avec ses collègues.

Le responsable de cycle dans le système américain expose à l'enseignant les bénéfices du travail collaboratif entre pairs.

Les responsables de cycle dans le système libanais évoquent chacun sa stratégie de travail. La stratégie du premier responsable de cycle repose sur un dialogue bienveillant avec cet enseignant afin d'identifier par la suite ses besoins. Le deuxième responsable de cycle adopte une approche constructive et lui demande de l'accompagner pour faire des visites de classes entre collègues afin d'identifier les avantages de la collaboration entre les enseignants.

Question 5 : Dans quelle mesure pensez-vous que les moments d'échanges entre les enseignants au cours de la collaboration et de la co-formation seraient efficaces pour enrichir leurs stratégies d'enseignement ?

Le responsable du cycle 2 dans le système français	Les enseignants vont collaborer, partager et analyser ensemble des situations de travail lors des échanges réflexifs entre collègues. Ceci permet de favoriser une culture collaborative au cours de laquelle les enseignants feront un retour réflexif et bienveillant ensemble pour enrichir par la suite les stratégies d'enseignement.
Le responsable du cycle 2 dans le système américain	Oui, lorsqu'on discute, analyse et collabore ensemble des situations de travail, on peut enrichir les stratégies d'enseignement.
Le système libanais : Le responsable du cycle 2 (1)	Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer et de reconstruire ensemble les stratégies didactiques pour les améliorer et les enrichir.
Le responsable du cycle 2 (2)	C'est une co-construction des stratégies d'enseignement, une formation pour le bien personnel et collectif. La collaboration entre les enseignants est très essentielle au sein de la profession.

Les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs expliquent que les moments d'échanges entre collègues offrent aux enseignants l'occasion d'apprendre ensemble de faire évoluer les pratiques.

Le responsable du cycle 2 dans le système français évoque que la culture collaborative permet aux enseignants d'examiner ensemble les stratégies didactiques pour les améliorer et les enrichir.

Les responsables de cycle dans le système libanais font mention d'un point très important : la collaboration entre les enseignants permet de reconstruire ensemble les stratégies d'enseignement.

Question 8 : Selon vous, le responsable de cycle devrait-il s'intégrer dans ce processus et partager ses expériences avec les enseignants ?

Le responsable du cycle 2 dans le système français	Le responsable du cycle doit s'intégrer dans la co-formation pour guider et soutenir les enseignants. Il donne des conseils administratifs pour une bonne structuration du processus de co-formation.
Le responsable du cycle 2 dans le système américain	Le responsable du cycle doit s'investir dans la co-formation des enseignants pour encourager, donner des conseils et interagir avec les enseignants. Il ne doit pas s'imposer au cours de ce processus.
Le système libanais : Le responsable du cycle 2 (1)	Tout dépend de la formation du responsable de cycle. Il doit être formé pour partager ses expériences sans influencer ou exiger.
Le responsable du cycle 2 (2)	Le responsable de cycle qui a déjà enseigné peut s'intégrer dans le processus de co-formation et partager ses expériences avec les enseignants.

Nous pouvons remarquer que les quatre responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs partagent le même point de vue et évoquent que le responsable de cycle peut s'intégrer dans la co-formation des

enseignants.

Le responsable du cycle 2 dans le système français signale que le responsable de cycle donne des conseils administratifs au cours de la co-formation. Ainsi, il permet de structurer ce processus afin de guider et de soutenir les enseignants au cours de la co-formation.

Le responsable du cycle 2 dans le système américain ainsi que le responsable du cycle 2 (1) dans le système libanais ajoutent que le responsable de cycle peut s'intégrer dans la co-formation mais il ne doit pas être exigeant. Ainsi, le responsable de cycle donne des conseils aux enseignants au cours de la co-formation pour favoriser la croissance professionnelle.

Les responsables de cycle dans le système libanais font mention d'un point très important : le responsable de cycle doit être formé pour partager ses expériences. Ainsi, il peut s'appuyer sur des situations de travail puisqu'il a déjà enseigné pour aider les enseignants à enrichir les pratiques pédagogiques.

4. Analyse des résultats

Après avoir présenté le questionnaire et réalisé les entretiens semi-directifs avec les responsables du cycle 2, nous passons à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, afin de répondre à la problématique de notre recherche.

Les résultats de la partie III du questionnaire adressé aux enseignants dans les trois systèmes éducatifs nous ont montré que les échanges réflexifs sont très essentiels après les visites de classes entre collègues. Ainsi, les enseignants profitent des échanges réflexifs entre collègues pour évoluer au sein de la profession. Ces échanges permettent de :

Favoriser la discussion et la co-analyse entre les enseignants :

Le système français : 56 % sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord

Le système américain : 85 % sont tout à fait d'accord et 15 % sont d'accord

Le système libanais : 35 % sont tout à fait d'accord et 65 % sont d'accord

Collaborer :

Le système français : 52 % sont tout à fait d'accord et 44 % sont d'accord

Le système américain : 79 % sont tout à fait d'accord et 21 % sont d'accord

Le système libanais : 30 % sont tout à fait d'accord et 65 % sont d'accord

Partager les outils et les méthodes :

Le système français : 64 % sont tout à fait d'accord et 36 % sont d'accord

Le système américain : 80 % sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord

Le système libanais : 55 % sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord

Co-analyser, coopérer et interagir ensemble :

Le système français : 56 % sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord

Le système américain : 65 % sont tout à fait d'accord et 35 % sont d'accord

Le système libanais : 25 % sont tout à fait d'accord et 70 % sont d'accord

Ainsi, les enseignants évoquent, dans la question 17 de notre questionnaire, que les échanges réflexifs entre collègues permettent de restructurer les stratégies d'enseignement.

Le système français : 44 % sont tout à fait d'accord et 56 % sont d'accord

Le système américain : 80 % sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord

Le système libanais : 25 % sont tout à fait d'accord et 60 % sont d'accord

Les entretiens avec les responsables de cycle

Les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs exposent que les échanges réflexifs entre collègues permettent de favoriser, en premier lieu, la collaboration entre pairs. Ainsi, les enseignants ne se contentent pas de dialoguer au cours de ce processus mais d'analyser ensemble des situations de travail pour les améliorer et les enrichir. Les points soulevés par les responsables de cycle sur ces moments de partage entre collègues sont très variés.

Les résistances des enseignants à la co-formation

Nous pouvons remarquer que les responsables de cycle font mention d'un défi très important qui se dresse sur la route de la co-formation : les résistances de certains enseignants à la reconstruction des pratiques pédagogiques. Ainsi, les attitudes de ces enseignants les incitent à éviter généralement toute modification ou évolution de leur état actuel dans l'enseignement. Ils refusent d'adhérer à une pratique réflexive avec leurs collègues, ne partagent pas leurs expériences et ne veulent pas collaborer entre pairs.

C'est pourquoi, les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs exposent, dans la question 2, qu'il faudrait combattre ces résistances au cours de la co-formation et que chaque responsable de cycle a sa propre stratégie de travail pour favoriser la collaboration entre pairs et inciter l'enseignant qui réalise un travail cloisonné à s'investir dans le groupe.

La co-analyse au cours de la co-formation des enseignants

Les responsables de cycle signalent, dans la question 5, que les moments d'échanges entre collègues sont essentiels puisque ce processus permet aux enseignants de porter un regard critique sur les pratiques pédagogiques et d'élaborer, par la suite, des bases partagées pour une reconstruction des savoirs professionnels.

Le partage d'expériences

Les responsables de cycle ajoutent, dans la question 8, qu'ils peuvent s'intégrer dans le processus de co-formation puisque la coopération lors de ce processus est un espace de travail partagé entre collègues qui requiert implicitement l'interdépendance entre ces derniers et la mise en pratique du concept « d'agir ensemble ».

Le responsable du cycle 2 dans le système français évoque que l'intervention du responsable de cycle est très importante puisque ce dernier pourra

partager des savoirs académiques et des savoir-faire investis, en vue de contribuer à une reconstruction des situations de travail analysées. Les responsables de cycle dans le système libanais, pour leur part, exposent que le responsable de cycle doit être formé pour qu'il puisse s'investir dans le processus de co-formation.

D'après ce qui précède, nous pouvons remarquer que les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs affirment que les échanges réflexifs entre les enseignants permettent de restructurer les stratégies d'enseignement.

5. Synthèse et recommandations

Notre étude empirique sur les échanges réflexifs entre les enseignants dans les trois systèmes éducatifs nous a permis d'identifier que ces moments d'échanges entre collègues au cours de la co-formation jouent un rôle très important pour restructurer les stratégies d'enseignement. Ce processus encourage les enseignants à discuter, analyser et réajuster ensemble les stratégies didactiques en s'appuyant sur les retours réflexifs entre pairs. Ainsi, les échanges réflexifs entre collègues favorisent la dynamique collective entre les enseignants. Afin de bien structurer ces moments de partage entre les enseignants, nous proposons quelques recommandations.

5.1 La coopération pour un meilleur avenir professionnel aux enseignants

Les coordonnateurs et les responsables de cycle devraient encourager les enseignants à collaborer afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Lorsque les enseignants analysent ensemble des situations de travail, ils peuvent identifier les points forts et les points faibles des stratégies de travail en vue de les améliorer et de les enrichir. Selon Perrenoud (2012), la pratique réflexive permet de construire un partenariat éducatif dans lequel les acteurs de la formation interagissent, coopèrent et réalisent une évaluation formatrice des stratégies didactiques afin d'améliorer les pratiques pédagogiques. C'est pourquoi, la pratique réflexive est « une composante d'une stratégie d'innovation » (Perrenoud, 2012, p. 112). Chaque enseignant pourra apporter son expertise afin de faire évoluer les gestes professionnels. Ainsi, les coordonnateurs de matière et les responsables de cycle devraient aider les enseignants à s'investir dans une dynamique coopérative, surtout ceux qui réalisent toujours un travail cloisonné, afin qu'ils puissent devenir, au fur et à mesure, des praticiens réflexifs qui collaborent pour enrichir les stratégies d'enseignement.

5.2 Les enseignants : acteurs de leur formation

Paguay (2012) affirme que les formateurs devraient élaborer un plan de formation qui répond aux besoins des enseignants afin qu'ils puissent devenir, au fur et à mesure, des acteurs de leur formation. Ceci permet par la suite d'enrichir les pratiques pédagogiques. Ainsi, les enseignants pourront actualiser leurs connaissances et enrichir leurs méthodes d'enseignement afin de garantir une pédagogie rigoureuse, motivante et inclusive qui permet aux élèves de progresser au cours du processus d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, selon Paguay (2012), la formation des enseignants doit « faire le point sur la problématique des compétences et des stratégies à mettre en place pour former des enseignants professionnels » (Paguay, 2012, p. 5). Ainsi, ce processus devrait favoriser la vitalité professionnelle afin que les enseignants puissent enrichir leur répertoire de pratiques et de ressources pour reconstruire par la suite leurs stratégies d'enseignement. Ces derniers vont partager leurs expériences au cours de ce processus. Ceci permet par la suite de favoriser le développement professionnel des enseignants.

5.3 L'intervention du coordonnateur et du responsable de cycle après la co-formation

Le coordonnateur et le responsable de cycle devraient accompagner et soutenir les enseignants après la co-formation. Autrement dit, selon Tremblay (2006), ils devraient aider les enseignants à investir les outils ainsi que les méthodes d'enseignement dans leurs pratiques en vue d'auto-réguler leurs stratégies d'enseignement. Ainsi, le coordonnateur de matière pourrait par exemple passer dans les classes afin d'observer un enseignant qui réalise une activité qu'il a puisée au cours de la co-formation. Le coordonnateur pourra organiser par la suite un atelier d'analyse en binôme dans lequel il pourra identifier avec l'enseignant visité les points d'appui et les zones à reconstruire afin d'enrichir ses pratiques pédagogiques. De plus, lors d'une réunion de cycle, chaque enseignant évoque une activité de la co-formation qu'il a travaillée, afin d'identifier, avec ses collègues, le degré d'efficacité de son insertion en classe. Selon Tremblay (2006), ces moments d'échanges après la co-formation des enseignants impliquent « un lieu de transmission et de partage » (Tremblay, 2006, p. 32).

Ainsi, grâce à notre étude empirique, nous pouvons conclure que les échanges réflexifs entre les enseignants au cours de la co-formation permettent de restructurer les stratégies d'enseignement. Autrement dit, ces moments de partage entre collègues permettent d'améliorer le processus

d'enseignement/apprentissage. Les enseignants pourront ainsi collaborer pour améliorer et enrichir leurs pratiques pédagogiques.

Notre sujet de recherche émane de la situation présente au Liban, où plusieurs systèmes éducatifs coexistent, ainsi que de la réforme qui est en train de s'opérer au niveau du curriculum national libanais. Si les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs ont exposé l'importance de la collaboration et de la co-formation des enseignants pour enrichir les stratégies didactiques, leur préoccupation majeure était de savoir comment aider et soutenir les enseignants afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs.

Bibliographie

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Québec, Presse de l'Université Laval.

Brière, F. & Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & didactique*, 15, 49-76.

Daoudi, S. (2022). La pratique réflexive au service du développement professionnel de l'enseignant. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 66-76.

Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157.

Gardiès, C. (2017). Savoirs au travail : Savoirs en partage en éducation et formation. Éducagri éditions.

Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational leadership*, 64(1), 76-81.

Housni, S., Dumont, M., Piret, G., Kumps, A., Temperman, G., & Lièvre, B. D. (2021). La collaboration entre équipes professionnelles et la différenciation des apprentissages : état des lieux d'un accompagnement des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (60).

Moreira Cunha, D. & Mallard, S. (2020). Partager les savoirs pour transformer nos métiers. *Éducation Permanente*, 225, 127-140.

Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. *Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de*

formation des enseignants : le praticien réflexif. Recherche & formation, 36 (1), 5-16.

Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Savoie, A. (2008). Les déterminants de la collaboration entre enseignants lors de la planification de l'enseignement selon le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Évaluation de l'écriture III, 2002. Library and Archives Canada= Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa.

باب التربية :

- 1 - دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة نظريات التعلم (دراسة ميدانية في جامعة طرابلس- لبنان)
بقلم الدكتورتين إيمان محمد عباس
ورشا محمد منير سلطان
- 2 - واقع التربية الدينية في ظلّ الغزو الثقافيّ (قراءة معاصرة في ضوء القرآن الكريم)
بقلم الباحثة مريم أحمد فقيه

باب العلوم الاجتماعية:

- 1 - التوجهات الحديثة في التربية الخاصة في لبنان: نحو تعزيز الرفاه النفسي والتماسك الاجتماعي
بقلم الباحث الدكتور رضا علي الشاب
- 2 - دور التجهيزات الرياضية على فعالية ادارة الوقت وتحقيق الأهداف في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الرسمية في ضواحي بيروت المباشرة الجنوبية
بقلم الباحث محمد مهدي علي سبيتي

باب التاريخ:

- 1 - العهدة العمرية – نموذج العدل في التعامل مع الآخر
بقلم الدكتورة نضال سليمان الإمام
- 2 - الشعبية وأثرها في ظهور الفرق والحركات الانفصالية في العالم الإسلامي في العصر العباسي(-132/656هـ-1258م)
بقلم المدرس المساعد زينة عبد الكاظم داوي التميمي

أبحاث باللغات الفرنسية

- 1 - La Co-Formation des enseignants pour restructurer les strategies d'enseignement
Étude menée dans trois établissements scolaires libanais
Méllissa El Rayfouny
Dr Christelle Stephan-Hayek

باب العلوم والدينية:

- 1 - الجزية احتضان حضاري للآخر
بقلم الشيخ محمد عباس حشوش
- 2 - الحرية في الفكر الغربي من الأصول الفكرية إلى التحولات الحديثة
بقلم الباحثة منى إحسان ناصر

باب اللغة العربية وآدابها:

- 1 - ملامحنا الداخلية في مواجهة الغزو الفكري
بقلم الدكتورة فدوى نور الدين الخطيب
- 2 - أدبيّات الخطاب الفنيّ
بقلم الدكتورة رفيقة بن رجب

ISSN 2618-1312



9 772618 131001

جديدنا
ادخال مجلة وميض الفكر للبحوث إلى
معامل التأثير العربي ونيلها الأرقام
(Ref.No:2020J1010)،
وكذلك نالت رقم الـ
(DOI:1018756/2020J101)
كما تم فهرستها في مؤسسة الكشف
العربي للأستشارات المرجعية تحت رقم:
code ARCI-2007-1110