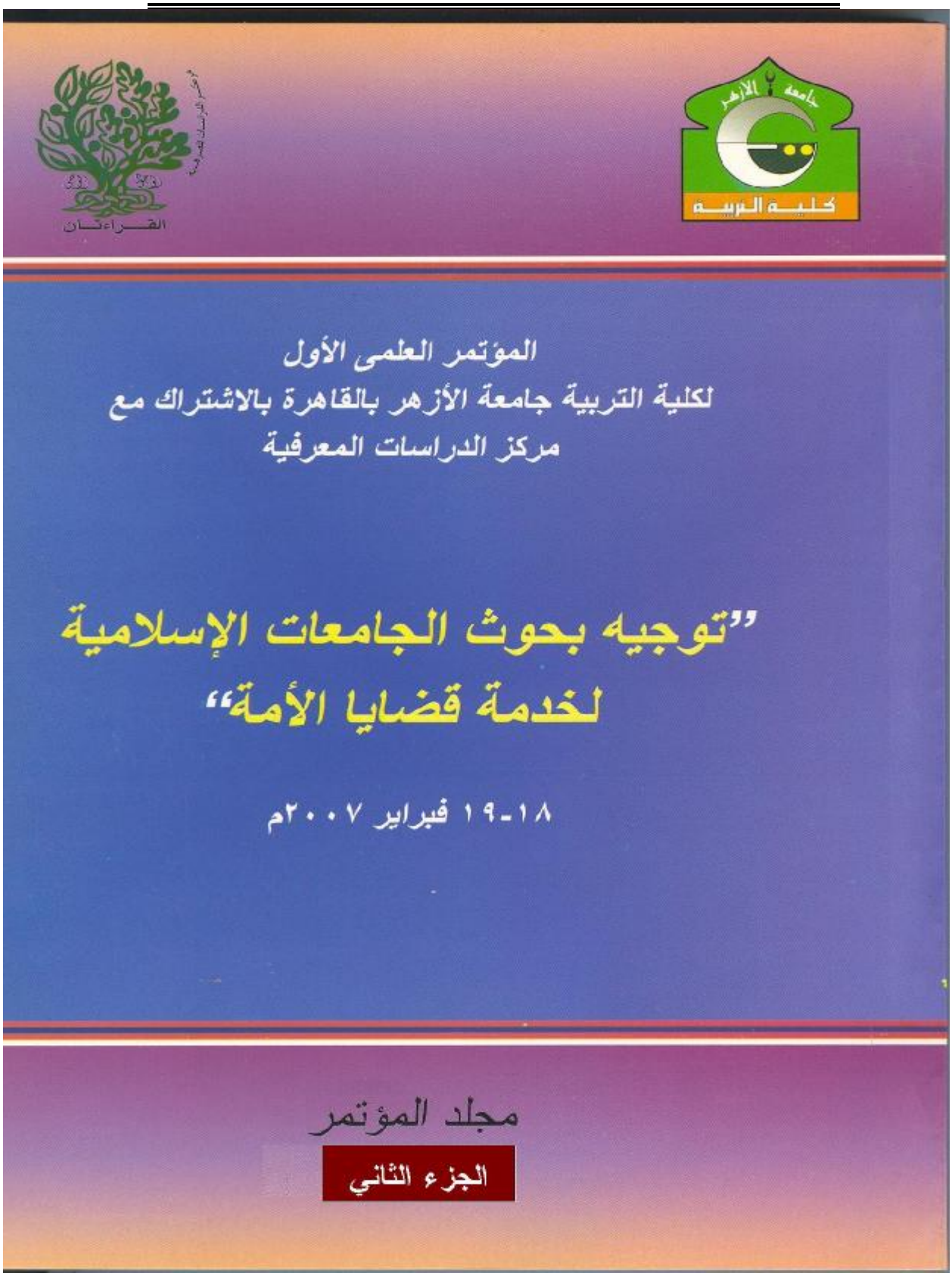

جامعة الأزهر
كلية التربية
القراءتان
المؤتمر العلمى الأول
لكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة بالاشتراك مع
مركز الدراسات المعرفية
"توجيه بحوث الجامعات الإسلامية
لخدمة قضايا الأمة"
١٨-١٩ فبراير ٢٠٠٧م
مجلد المؤتمر
الجزء الثاني

P

{ وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا }

(سورة الإسراء: ٨٥)

W

محتويات الجزء الثاني

م	اسم الباحث	عنوان البحث	رقم الصفحة
٩	أ.د/ طريف شوقي محمد فرج	بناء العقلية البحثية كضرورة لتوجيه البحوث لخدمة قضايا الأمة.....	٤٠١-٤٥١
١٠	د/ عبد القوي عبد الغني محمد	دراسة وصفية ورؤية مستقبلية لبحوث قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر	٤٥٣-٤٩٤
١١	أ.د/ السعيد غازي محمد رزق د/ عزت عبد الله سليمان كواسة	نحو رؤية جديدة للبحث العلمي ودوره في خدمة قضايا المجتمع: اضطرابات الشخصية لدى الشباب (رؤية حضارية عبر ثقافية)	٤٩٥-٥٩٤
١٢	د/ أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم	توجيه البحث التربوي بالجامعات من منطلق رؤية إسلامية المعرفة: الواقع والمأمول.....	٥٩٥-٦٤٢
١٣	أ.د/ سيف الدين عبد الفتاح	علوم الأمة والجامعات الإسلامية دراسة في بناء المنهجية والبحث في الفكر السياسي الإسلامي.....	٦٤٣-٧٠٦
١٤	د/ جمال رجب محمد عبد الحسيب	توجيه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر نحو خدمة قضايا الأمة.....	٧٠٧-٧٥٥
١٥	أ.د/ محمد صبري حافظ محمود	ورقة عمل حول تحديات تواجه أستاذ الجامعة والبحث العلمي.....	٧٥٧-٧٦٥
١٦	أ.د/ محمد شكري وزير عباس	ورقة بحثية بعنوان: الاستفادة من نتائج بحوث جامعة الأزهر آلام وآمال.....	٧٦٧-٧٧٠

بناء العقلية البحثية
كضرورة لتوجيه البحوث لخدمة قضايا الأمة

إعـــداد
أ.د/ طريف شوقي محمد فرج
أستاذ ورئيس قسم علم النفس
كلية الآداب جامعة بني سويف

بناء العقلية البحثية
كضرورة لتوجيه البحوث لخدمة قضايا الأمة

إعداد

أ.د/ طريف شوقي محمد فرج

أستاذ ورئيس قسم علم النفس

كلية الآداب جامعة بني سويف

تثير تلك الهجمات الفكرية، والمادية، الشرسة التي يتعرض لها المسلمون حمية العديد من الهيئات، والشخصيات الإسلامية، وتحث الكثير منهم إلى ضرورة اتخاذ مواقف وردود أفعال إزاء ذلك، وهو حق مشروع بالطبع، بيد أنه مع تقديرنا لهذا التوجه الرد فعلي، فإننا نعتقد أنه ليس بالتوجه الأمثل، حيث أنه يتسم بالوقتية، فضلا عن أن الطرف الآخر – المجترئ على ديننا – يفرض علينا إلى حد ما شكل الرد، وزمانه، ومجاله؛ ومن ثم فإن التصور الأكثر قبولا لدينا يتمثل في تبني إستراتيجية الفعل البنَّاء، بدلا من رد الفعل المُسْتاء، بمعنى وضع خطط ذات طابع مستقبلي يمكن تحويلها إلى مجموعة من الإجراءات العملية التي تطبق مرحليا لبلوغ الهدف، والذي يتجسد في بناء الشخصية الإسلامية الفعالة القادرة على الدفاع عن هويتها الإسلامية، واستعادة، والحفاظ على ريادتها الحضارية، وإدارة التفاعل المتوازن، والنِّدي مع غيرها من أبناء الحضارات الأخرى؛ للارتقاء بالحضارة الإنسانية قاطبة، وهو ما يتطلب في المقام الأول بناء عقلية ناضجة، ذات قدرات ومهارات متميزة، قادرة على تبني رؤى متعددة الأبعاد والزوايا للأمور، وابتكار أفكار أصيلة، ورسم خطط وسياسات تمكنها من تبوُّء دور الشريك الحضاري.

إن العقل هو الذي يقود الفعل إلى المسار الحكيم، وحيث أنه أداتنا الرئيسية في إدراك والتعامل مع الواقع، وأن درجة كفاءة ذلك التعامل تتوقف على مدى تماسك وحسن توظيف بنية ذلك العقل؛ لذا فإن بناء عقلية الفرد على الوجه الأفضل هو الضمانة الرئيسية لتجفيف منابع الأخطاء، والتحيزات، والتخلف الحضاري الراهن لأمتنا، وحيث أن المفكرين هم لحاء هذه الأمة، ورأس حربة التغيير فيها، وأن أي تقدم منشود لها يتوقف على حسن إعدادهم فكريا، ومعرفيا، ومهاريا، وخلقيا؛ لذا فإننا نرى

أن البداية المنطقية لحسن توظيف مجمل الطاقات المعرفية، والمادية، للأمة تتمثل في وتبدأ من كيفية بناء العقلية البحثية الفعَّالة لمفكريها، وباحثيها، وأصحاب التميز الفكري فيها، ويتوقع أن يتلو ذلك بالضرورة تمكين هؤلاء المفكرين والباحثين من إنتاج أفكار أصيلة، وإجراء بحوث محكمة والاستفادة من نتائجها بصورة رشيدة لخدمة الأمة؛ للارتقاء بمقدراتها، والأخذ بيدها حتى تتبوأ مكانتها المستحقة في صدارة الأمم، مثلما كانت في ماضيها التليد.

وحتى نتمكن من تقديم إسهام واقعي في هذه القضية الحيوية فإننا نطرح تصوراً ثلاثي الأبعاد لكيفية بناء العقلية البحثية الفعَّالة للباحث المسلم، نسعى من خلاله إلى تقديم نموذج معياري قد يتسنى لنا حين نلتزم بخطواته، وإجراءاته، وقواعده النجاح في تنشئة باحث ذي عقلية متميزة، وحتى نتمكن من تحديد المجال الحيوي لمهمة تلك الورقة البحثية حريّ بنا الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

- **لماذا ننمي العقلية البحثية للباحث المسلم؟**
- **ماذا ننمي في تلك العقلية؟**
- **كيف ننمي تلك العقلية؟**

وبطبيعة الحال فإن كل سؤال من هذه الأسئلة العامة يتضمن بدوره العديد من الأسئلة الفرعية التي من شأن الإجابة عنها تيسير القيام بتلك المهمة، وبيان الأسس والأساليب الواجب إتباعها، والالتزام بها لإنجازها على الوجه المبتغى.

وسنعمل فيما يلي على الإجابة عن كل سؤال محوري مما سبق، كل على حدة، على النحو الآتي:

أولا: لماذا نبني العقلية البحثية للباحث المسلم؟

حين نشرع في الإجابة عن هذا السؤال المحوري الأول الذي طرحناه، والذي يشكل أحد المهام الرئيسية لتلك الورقة البحثية، سنخال أنفسنا إزاء ستة مبررات أساسية تدعونا لذلك حتى:

- يمارس دوره في تلقي المعرفة كناقد، وليس كمجرد ناقل لها.
- يضيف للمعرفة بوصفه مبدعا.
- يؤدي دوره كمنشئ للباحثين المتتلمذين على يديه كراعي.
- يوظف مكتشفات علمه لخدمة أمته وتقدم حضارته.
- يصوغ كعالم ما توصل إليه والباحثون الآخرون من نتائج في منظومة تفسيرية.
- يتمكن من إدراك قدراته الشخصية وتنميتها.

سنعرض فيما يلي، بشيء من التفصيل لكل مبرر من مبررات بناء العقلية البحثية:

١ - حتى يمارس الباحث دوره في تلقى المعرفة كناقد، وليس كمجرد ناقل، لها: إن المعرفة لا تتسم كلها بالدقة والموضوعية بل إن بعضها يعد متحيزا، وغير صحيح؛ ومن ثم فإنه من شأن تلقي الباحث تلك المعارف بصورتها الراهنة غير المنقحة، ودونما أن يعمل فيها نظرته النقدية التي تميز بين الصائب وغير الصائب والمتجانس والمتناقص فيها، أن يؤثر سلبا في دقة وكفاءة ما يصل إليه من نتائج، وما يتخذ من قرارات، وما يدلى به من إجابات؛ وبناء عليه فإن ممارسة الباحث وصقله لمهاراته النقدية إبان تناوله لتلك المعارف التي يسعى إلى تمثلها، أو تلك التي يتعرض لها كفيل بألا يتسرب إلى عقله ما يتعارض مع قواعد المنطق والتفكير القويم؛ وبذا يتوفر لديه أهم شروط اللياقة المعرفية للعقلية البحثية، والتي تعد بمثابة الأساس الراسخ الذي تنطلق منه أفكاره الرامية إلى تطوير ذاته ومجتمعه.

وعلينا ألا ننسى دوما أن العقلية الناقدة هي عقلية صانعة للحضارة ومحافظة عليها من عوامل تعريتها.

يضاف إلى ذلك أنه حين تستقيم معارف الباحث ستتسم، بعد ما تخضع للفحص والتدقيق النقدي قبيل السماح لها بالولوج إلى عقله، بالوضوح والاتساق فيما بينها، وكما هو معلوم فإن قدرة الفرد على توصيل أفكاره كناقل للمعرفة للآخرين بكفاءة تتوقف في المقام الأول على مدى وضوح هذه الأفكار في عقله أولا، وليس فقط على مدى انتباه وذكاء المتلقين عنه، فضلا عن أنه بمقدور صاحب تلك العقلية المنهجية نظم

معارفه في منظومة متضافرة، وابتكار أساليب مشوقة لعرضها على الآخرين على نحو يعظم من تأثيرها فيهم

٢ - ليضيف للمعرفة بوصفه مبدعا: تعد المعارف المقطرة النابعة من العقلية الناقدة المتمثلة لما تطلع عليه بمثابة نقطة البداية لانطلاق عملية الإبداع المعرفي، ولا غروفي ذلك لأنه ليس بإمكان الباحث إضفاء لمسات إبداعية على المعرفة إلا إذا سبق ذلك قيامه بنقدها، واستبعاد نقاط الضعف، والتعارض، والغموض منها، وحري بالذكر أن هذه الإضافات ذات الطابع الخلاق التي يطرحها صاحب تلك العقلية البحثية قد تتمثل في صور عديدة منها: المزج بين فكرتين للخروج بتصور أكثر وجاهة، ورصانة، كمن يمزج بين كل من مفهوم الالتزام الديني والأعراض النفسجسمية ليصل إلى تصور إيجابي مفاده: من شأن الالتزام الديني تقليص احتمال تعرض الفرد للإصابة بالأمراض النفسجسمية نظرا لأن الملتزم دينيا أقل عرضة لعمليات عدم الانسجام الداخلي ؛ فما يفعله هو ما يؤمن به مما يقلل من عمليات التنافر المعرفي والشعوري داخله، والتي تعد من مضادات الإصابة بتلك الأمراض.

أو كمن يجمع بين مفهوم الوعود غير المنفذة والدموع الوهمية للتماسيح، ويتحدث عن " وعود التماسيح " في إشارته بطريقة نقدية لطيفة، للوعود الانتخابية للمرشحين في حملاتهم الانتخابية، أوقد يضيف إلى فكرة أو مثل سائر بعدا جديدا يثريه، ويجعله أكثر تعبيرا عن، وتأثيرا في الواقع، وكنموذج معبر عن ذلك الموقف فإن هناك قول مأثور مفاده: "تمام العقل من كثرة التجارب "، ومن شأن الاكتفاء بهذا المثل، بصورته الراهنة أن يجعله أقل تعبيرا عن الحكمة المبتغاة من ورائه، ذلك أن كثرة التجارب في حد ذاتها ليست هي التي تنضج العقل بل يجب أن يضاف إليها قدرة الفرد على الاستفادة الفعالة من تلك التجارب من خلال عملية المراجعة النقدية لها، والخروج بالعبر والدروس القابلة للتعلم منها، وتوظيفها في تعديل سلوكه مستقبلا في المواقف المشابهة، أما مجرد تكرار التعرض للتجارب فقط دون الاستفادة على النحو السابق ذكره منها فقد لا ينطوي على فائدة تذكر لأن الفرد سيكون حينئذ كمن يكرر التصويب

على هدف بعيد وهو مغمض العينين؛ ومن ثم فلن يرى مردود عملية التصويب؛ لذا يقترح أن يعدل المثل السالف ليصبح " تمام العقل من كثرة التجارب المستفاد منها ".

٣- ليؤدى دوره كمنشئ للباحثين المتتلمذين على يديه كراعي: مما يؤثر في التراث أنه يكتب على غرفة أفضل المعلمين "هنا يجلس من استطاع أن يعلم من هو أفضل منه "،ومرد ذلك أنه إن لم ينجح الباحث في تربية جيل لاحق من الباحثين الأكفاء، بل والأكثر كفاءة من الباحثين الحاليين، فإن العلم لن يمضى قدما، ومن هذا المنطلق فإن الإعداد الجيد لعقلية الباحث لن يمكنه من ممارسة مهامه البحثية بكفاءة كباحث فقط بل سيجعله قادرا أيضا على تدريب وتعليم الباحثين الذين يعاونونه بطريقة تسمح له أن يكون راعيا (متنسوراً). أي أنه سييسر عليهم من خلال تلك التنشئة البحثية الواعية مواجهة التحديات البحثية والمعرفية المستقبلية ؛ ومن ثم فإنه على الباحث الراعي لكي ينجح في أداء تلك المهمة الصعبة استخدام مجموعة من الآليات التي تيسر عليه ذلك، ومنها: وضع تصور مسبق للخطوات الواجب إتباعها لإتمام تلك العملية بكفاءة بدءاً من اختيار الباحثين المراد تنشئتهم، وتصميم برنامج متعدد المراحل يتم وفقا له هذا الإعداد، وتحديد طبيعة المحتويات المعرفية المطلوب نقلها تبعا لأولويات معينة، وطبيعة المهارات والمنظومة القيمية والأخلاقية الواجب اكتسابها، والتوقيتات المناسبة لتحقيق كل ذلك وصولا إلى الغاية المنشودة، والتي يسهم بموجبها هؤلاء فيما بعد في تطوير العلم للارتقاء بالمجتمع.

٤- ليوظف مكتشفات علمه لخدمة أمته وتقدم حضارته: من المعروف أن الغاية النهائية للعلم تتمثل في الارتقاء بالإنسان وحضارته،ومما يساعد على تحقيق ذلك صقل مهارات الباحث على صياغة نتائج علمه على نحو يسهل معه تطبيقها في الواقع، وتوظيفها لخدمة بني جلدته، وهو ما يتطلب عقلية واعية بطبيعة العلاقة بين التنظير والتطبيق، وبين الفكر والسلوك، وقادرة على تحويل ما لديه من أفكار إلى إجراءات عملية قابلة للتوظيف على كل من المستوى الفردي، والجماعي، بما يجسر الفجوة التي يفتعلها البعض، ممن لا يعون حدود العلم ولا يعرفون أبعاد الواقع، بين أهل العلم، والذين يقال عنهم تلك المقولة الجائرة أنهم سكان الأبراج

العاجية، وأهل التنفيذ من أصحاب الخبرة العملية، وموطن فساد تلك المقولة أن كل إجراء عملي لإصلاح الواقع يجب أن يسبقه فكر محدد وواضح، وخطة مبرمجة لا تتأتى إلا من خلال النظرة الشمولية للواقع، والتي تقوم على رؤيته من خارجه، وكذلك فإن كل فكرة عظيمة لن يشعر بقيمتها أحد ما لم تتحول إلى إجراءات ملموسة يستفيد منها البشر، ولنا أن نتصور كيف يمكن للباحثين عن مسكن إشباع تلك الرغبة من مجرد الاطلاع على تصميمات هندسية لأفضل ناطحات السحاب في العالم ما لم تقم إحدى شركات البناء الكبرى بتنفيذ تلك التصميمات وتشييدها على قطعة الأرض المناسبة.

٥- ليصوغ كعالم ما توصل إليه، والباحثون الآخرون، من نتائج في منظومة تفسيرية: كما هو معلوم فإن التجربة بدون نظرية مثل جهاز حاسب آلي بدون برنامج تشغيل، والعكس صحيح أيضا؛ ومن ثم فإن القدرة على التنظير تعد من بين المهارات الرئيسية التي يجب صقلها لدى الباحث حتى يتسنى له الارتقاء علميا ليصل إلى مصاف العلماء، ذلك أنه سيكون من العسير عليه بدون تحليه بتلك القدرة إجراء برامج بحثية ممتدة تشمل قطاعا عريضا من الظواهر، وسيصعب عليه أيضا تبنى رؤية، أو استخلاصها، من خلال نظم النتائج السابقة في إطار تصوري يشملها يمكنه من إضفاء معنى على المشاهدات والوقائع المنفردة، والتي يصعب فهم الظاهرة في ضوء كل منها على حدة، فعلى سبيل المثال بدون تبنى رؤية عامة لظاهرة التفاني في العمل لن يمكن فهم تلك الظاهرة من خلال أحد جوانبها نظرا لأن التفاني ليس مجرد شعور فردي لدى الشخص المتفاني فقط بل هو أيضا نتاج لثقافة أسرية شجعت هذا الفرد من خلال عملية التنشئة الأسرية عليه، ومناخ تنظيمي يساعده، وعائد مجتمعي يحث الفرد المتفاني على الاستمرار في هذا التوجه، وإطار قيمي وديني يعلى من شأن هؤلاء الصنف من البشر، كذلك فإن القدرة على التفسير، ونظم الوقائع في إطار رؤية أشمل،ستمكن الباحث من فهم دلالاتها؛ ومن ثم استثمار ذلك الفهم في حل المشكلات الإنسانية القائمة، فعلى سبيل المثال حين يجد أحد الباحثين في مجال العلاقات الشخصية أن العلاقات الاجتماعية للشخص الأكثر تفوقا محدودة، ويصل آخر إلى نتيجة مفادها: أن الأسر

التي يتسم أفرادها بالإنجاز، والتحصيل، المرتفع لديها قدرة أكبر على إدارة وقتها، وتنظيم وقت أفرادها، ويخلص ثالث إلى أن الأكثر ذكاء لديهم قدرا أكبر من الالتزام بمتطلبات علاقاتهم الشخصية، هنا يمكن لباحث رابع يتسم بعقلية بحثية متميزة أن يربط هذه النتائج المتناثرة في منظومة نظرية تلقى مزيدا من الضوء على ظاهرة الصداقة لدى المتفوقين، ذلك أن المتفوق لديه علاقات صداقة محدودة لأنه تعلم في إطار أسرته الالتزام، سواء في الدراسة أوفى مجال العلاقات الإنسانية، وحيث أنه تدرب أيضا على الإدارة الفعالة لوقته، وبما أنه ليس بمقدوره سوى تخصيص وقت محدد للعلاقات الشخصية مقارنة بالدراسة والتحصيل، وحيث أنه لا يمكنه التخلي عن التزاماته نحو الطرف الآخر في العلاقة؛ لذا فهو حريص على عقد عدد محدود من العلاقات الوثيقة،كالصداقة، بدلا من التوسع فيها والإخلال بمتطلباتها.

٦ - حتى يتمكن من إدراك قدراته الشخصية وتنميتها: من أبرز خصال العقلية البحثية الناضجة الإدراك الواقعي لما تحوزه من قدرات ومهارات شخصية؛ ومن ثم وضع تصور لكيفية استثمار ما لديها من جوانب إيجابية، ومعالجة أوجه القصور فيما لديها من جوانب سلبية ؛ وذلك من خلال الانخراط في برامج نظامية أو ذات طابع فردى للتنمية الذاتية لتلافى أوجه القصور تلك ؛ومن ثم إحراز تقدم شخصي في الوجهة المرغوبة،فعلى سبيل المثال إذا أدرك الباحث أن لديه صعوبة في الإنصات لوجهات النظر المخالفة لما يؤمن به عليه تدريب ذاته على تأجيل تعليقاته ومداخلاته حتى ينتهي الطرف الآخر من حديثه؛ وبذا يتمكن من استيعاب ما قال بدقة، ويتاح له الوقت الكافي لطرح تساؤلاته، أو طلب تفسيرات معينة إذا كان الموقف يتطلب ذلك، أو أن يجد في حديث الآخر حين يستمع إليه كاملا إجابات عن بعض تساؤلاته، أو أن يدعوه ذلك الإصغاء إلى تعديل بعض أفكاره وتصوراته حول المسألة،وفى كل الحالات فإنه سيبدو أكثر حكمة واستفادة من أفكار الآخرين.

ننتقل بعد بيان دواعي الاهتمام ببناء العقلية البحثية للباحث المسلم إلى التعرف على طبيعة القدرات والمهارات البحثية المطلوب تنميتها لديه بوصفها حجر الزاوية في بناء تلك العقلية، وسنعرض فيما يلي بشكل مفصل لتلك المسألة.

ثانيا: ماذا ننمى في العقلية البحثية ؟

للإجابة عن هذا السؤال المحوري نطرح إطارا تصوريا قوامه ستة محاور تعبر عن مراحل متتابعة،ومتفاعلة، على الباحث اجتيازها لتنمية عقليته البحثية بمكوناتها المتنوعة ليضحى باحثا منهجيا متميزا مستوفيا لشروط الباحث المدقق، والمجتهد الأريب، فمكونات العقلية البحثية تنتظم في ستة محاور يمكن النظر إليها رأسيا كمراحل متتابعة يحكمها علاقة التعدي حيث يبدأ الباحث بالتماس المعرفة ليفهمها ثم ينقدها ليثريها، ويوظفها بحكمة في ظل توجه أخلاقي عام؛ حتى يكتمل نفعها لأمته أفراداً وجماعات، وتلك المحاور ذات محتويات مختلفة الطبيعة فالمحور أو المكون الأول (التماس المعرفة) ذو طابع دافعي وجداني مع أنه حجر الأساس لما يليه، ولا عجب في ذلك فالمحبة هي نقطة الانطلاق لأي سلوك بناء، وكما أن حب الله هو البداية المنطقية للإيمان به وطاعته، فهكذا العلم لا يمكن للباحث تحمل مشاقة ومجاهداته ومعوقاته دونما الشغف به، والرغبة الحثيثة في حيازته وتحصيله.

أما المكون الثاني(فهم المعرفة) فهو مشبع على الجانب المعرفي.

أما المكون الثالث(نقد المعرفة) فإنه يتضمن عوامل مهارية عقلية وسلوكية. فلا يمكن للباحث الإفصاح عن نقده للمعرفة دون توفر قدر مرتفع من توكيد الذات لديه.

أما المكون الرابع (إثراء المعرفة) فيستوجب تحلي الباحث بقدرات إبداعية كافية تسمح له بالإضافات المبتكرة للمعرفة الحالية.

أما المكون الخامس (التوظيف الرشيد للمعرفة) فيتطلب الحكمة بما تتضمنه من مهارة في إدارة العلاقات الاجتماعية، وقدرة على إدارة الذات، والرغبة في خدمة الآخرين.

أما المكون الأخير(التوجه الأخلاقي) فهو مشبع على العنصر القيمي، والذي يسهم الدين فيه بالباع الأكبر بطبيعة الحال.

وسنسعى فيما يلي لعرض كل مكون من المكونات الرئيسية الستة الواجب تنميتها لدى الباحث المسلم وفقا للتسلسل المقترح في الشكل السابق رقم (٢)، وسيكون ذلك على النحو الآتي:

١ - التماس المعرفة:

تشكل المعرفة حجر الزاوية للتقدم، ذلك أنها تمنح من يمتلكها سيطرة على القوة؛ لذا فإن قيمة المرء تتحدد بقدر معرفته (أحمد زويل، ٢٠٠٣، ٢٣٣).

وبالتالي فإن الرغبة في اكتساب المعرفة تعد نقطة البداية لبلوغ تلك المكانة، وحري بالذكر أن مهارات التماس المعرفة تمثل المستوى الأول للمهارات التي يجب أن يكتسبها الباحث، والتي، كما أشرنا سلفا، تتجسد في تبني اتجاه إيجابي نحو المعرفة، والرغبة في تحصيل أكبر قدر منها بوصفها المادة الخام اللازمة لتشغيل العقل البشري، وتطوره أيضا، ونعرض فيما يلي للعناصر الفرعية لتلك العملية ألا وهي:

أ- محبة المعرفة:- يعد توفر عنصر محبة المعرفة لدى الباحث في أي تخصص نقطة البداية المفترضة لامتيازه فيه، في معظم الحالات، حيث يفترض أنه يصعب على الفرد التفوق في مجال ما دون أن يكون شغوفا به ومقبلا عليه، ومما يدعم ذلك التصور ما ذكره "أبو الحسن الماوردي" في كتابه " أدب الدنيا والدين " في باب أدب العلم بقوله: " وأما الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب فتسعة شروط وهي:

- العقل الذي يدرك به حقائق الأمور.
- الفطنة التي يتصور بها غوامض العلوم.
- الذكاء الذي يستقر به حفظ ما تصوره وفهم ما علم.
- الشهوة (محبة المعرفة) التي يدوم بها الطلب ولا يسرع إليه الملل.
- الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلف الطلب.
- الفراغ الذي يكون معه التوفر ويحصل به الاستكثار.
- عدم القواطع المذهلة من هموم وأشغال وأمراض.
- طول العمر واتساع المدة لينتهي إلى مراتب الكمال.

- الظفر بمعلم سمح بعلمه متأن في تعليمه (حسن الساعاتي، ١٩٨٢).

ومع أن البعض من الباحثين الأكفاء قد يتفوق في مجال لم يختاره، وبالتالي لا يحبه ابتداء،ومع أنها حالات لا تشكل الأغلبية فإنه يمكن النظر إليها من منظورين يتمثل أولهما في أن مثل هذا الباحث قد يتحول إلى محبة هذا الفرع من المعرفة حين يتبحر فيه؛ وبذا ينتهي بالمحبة بدلا من أن يبدأ بها، أو أن وهو تصور افتراضي مستوى تفوقه كان سيصبح أكبر لو درس ما يحب من فروع المعرفة.

ويؤكد الباحثون المعاصرون أيضا على أنه يلزم لكي ينجح التعلم توفر مجموعة من الخصال لدى المتعلم قوامها:

- **التأهب: أي أن يكون الفرد مهيئا لاكتساب المعرفة من البرنامج التدريبي ومستعدا لتطبيقها في عمله.**
- **التوجه للإنجاز: حيث يكون معنيا بالأداء المتميز في التدريب، وأن يُقيِّم بصورة إيجابية**
- **التوجه للإتقان: الرغبة في زيادة كفاءة أدائه، واستفادته من أخطائه.**
- **الدافعية للتدريب: حيث يكون المتدرب مهتما بالاستفادة من التدريب، ونقل المعرفة، والمهارات المكتسبة منه للعمل.(Landy & conte , 2004)**

ومما يساعد الباحث على أن يكون محبا للمعرفة أن يقف على ما بين المعارف من أواصر قربى، وأوجه شبه، وكيف أن المعرفة في أي مجال تسهم في فهم المجالات الأخرى انطلاقا من أن ثمة مجموعة موحدة من النواميس والسنن الكونية الإلهية تجمعها، فما يحكم الحجر يحكم البشر، فمثلما أن الطرق المتواصل على الحجر الصلد يؤدي إلى تصدعه أو تفتته المفاجئ كذلك تفعل الضغوط النفسية المتراكمة والمتتابعة بالإنسان، ويعرف كيف أن محبة المجال البحثي لا تأتي بالضرورة قبيل الانخراط فيه بل إن استمرار الاطلاع، والشعور بالنفع الشخصي والعام، مما يجنيه الباحث من ثمرة اطلاعه في المجال يسهم في توليد بل وتأجيج تلك المحبة مثلما الزوج الذي يهيم بزوجته حبا بعد ما يلمسه فيها من محاسن،وخصال زكية، بعد الزواج، ولا عجب في

ذلك فالمحبة تتولد بين طرفين: محب (الباحث) ومحبوب (المعرفة)، ومن طبيعة الأشياء أن يسهم كل طرف منهما في توطيد دعائم تلك العلاقة.

ب- الحرص على اكتساب المعرفة:- حين نعود إلى أصل كلمة تاريخ سنجده كلمة Istoria الإغريقية، والتي تعني البحث عن الأشياء الجديرة بالمعرفة، أي تلك المعارف التي تهم كل إنسان في الوطن الواحد ثم أضاف إليها الرومان حرف H لتصبح Historia (على أدهم، ١٩٧٧، ٦)،ويفترض أن الباحث هو ذلك الشخص الذي يسعى بدأب إلى تلك الأشياء الجديرة بالمعرفة انطلاقا من محبته لتلك العملية واستفادته وأمته،منها، ومن المعروف أن محبة المعرفة شعور داخل شخصية الباحث يجب أن يترجمه سلوكه بحيث يتحول إلى نشاط إيجابي فاعل في المجال البحثي المعرفي، فعلى المحب للمعرفة أن يقدم براهين تدلل على تغلغل تلك المحبة المعرفية في وجدانه، وبطبيعة الحال هناك مؤشرات عديدة يجب على الباحث أن يبديها للكشف عن،وإثبات، ذلك منها: زيادة الوقت المخصص للاطلاع على المعرفة، ووضع جدول زمني للاطلاع ينفذه يوميا بصورة منتظمة حتى يصبح عادة،يتم على نحو آليّ، مثلما التنفس والتفكير، وأن يجعل من اكتساب المعرفة قضية محورية في حياته، لها الأولوية على ما عداها، فقد يفضل مثلا قضاء يوم العطلة في قراءة كتاب قيم على أن يلتقي مع بعض الأصدقاء في محفل عام، مع اعترافنا بأهمية اللقاء مع الأصدقاء شريطة ألا يكون على حساب الوقت المخصص للمعرفة، وأن يكون مستعدا لاقتطاع جزء من وقته لمساعدة زميل في إنجاز مهمة علمية أو عملية ذات عائد مادي ضئيل لإدراكه أنها ستفيده في صقل معارفه، وأن يحرص على استثمار وقته معرفيا بطريقة أمثل، فحين يتناول طعامه لا ضير من أن يلقي نظرة على الجريدة التي تغطي المائدة أولا فقد يكون بها معلومات مهمة، وحين يلتقي بشخص لا يعرفه عليه ألا يقضي كل الوقت في التحدث معه في أشياء عامة لا تضيف إليه جديدا، بل عليه أن يتطرق في حديثه معه عن مؤهلاته، وخبراته، فقد يكون لديه ما يفيده، وعليه أن يتذكر دوما أن الباحث الجيد كالمغناطيس الذي يجتذب إليه كل ما يحيط به من معارف، ولا يفوتنا في هذا المقام الإشارة إلى أن العديد من كبار العلماء والمفكرين السابقين والحاليين، مارسوا مثل

تلك السلوكيات بالفعل، "فالجاحظ" كان يستأجر المكتبات ليقرأ ما فيها، وكان " فاراداي" يعمل وهو صبي بتجليد الكتب، وكان يقرأ بشغف ما يقع تحت يديه منها (جيمس نيومان وميشيل ويلسون، ٢٠٠١، ١٥٨).

ج- تنوع المعرفة:- على الرغم من أهمية أن يحب الباحث المعرفة ويسعى إلى اكتسابها إلا أن ثمة عنصر آخر لن تكتمل فائدة حب والسعي للمعرفة إلا به، ألا وهو تنوع ما يسعى الباحث إلى اكتسابه من معرفة، فمن يركز على جانب واحد محدد منها فقط، ويتجنب الاطلاع على القطاعات الأخرى سيكون كمن يصر على أن يتكون طعامه من صنف واحد، كاللحوم أو الخضروات، فقط مما يسبب له خللا في غذائه، ومن المعروف أن التنوع المعرفي يزيد من المرونة الفكرية للباحث، وسعة أفقه، وانفتاحه على الأفكار المختلفة، ومن قدرته على النظر للأمور من زوايا متنوعة، فعلى سبيل المثال قد يوظف أحد علماء الجيولوجيا التعدينية معرفته بسلوك الأرانب في حفر جحورها في تصميم أساليب الحفر المائل لآبار البترول، كذلك فإنه من شأن تنوع مصادر المعرفة (قراءة القصص والروايات والاستماع للراديو، ومشاهدة البرامج الثقافية بالتليفزيون) أن تقود الباحث لفكرة بحث أو تكشف له عن مشكلات تحتاج للبحث(leong &pfltzgraff,1996) ، تبقى نقطة أخيرة مفادها أن التنوع المعرفي لا يعني عدم التخصص المعرفي، حيث أن هناك معادلة ضرورية للجمع بينهما، فحواها أن يتوسع الفرد أفقيا في الإلمام ببعض المعارف المتنوعة التي تعد أساسية لبناء العقلية العامة، كالدين والتاريخ والأدب والسياسة والصحة العامة،ثم يتخصص بشكل رأسي في مجال بعينه انطلاقا من تلك الخلفية المعرفية العامة، إعمالا لمبدأ التعميم ثم التخصيص، وكما ه ومعلوم فإنه كلما اتسعت القاعدة المعرفية المتنوعة ارتفع مستوى التخصص رأسيا؛ لأنه أضحى يستند إلى دعامات راسخة، وعلينا تذكر تلك المقولة المعبرة عن هذا الموقف والتي تقول: من لم يخرج من تخصصه لن يعرف تخصصه.

د- المثابرة وروح التحدي:- يعد تحصيل المعرفة مهمة شاقة، وهو ما يتطلب تحلي المقبل عليها بكل من الرغبة في تحدي الصعوبات، والتمسك بروح المثابرة،

والإصرار، وحينئذٍ سيتذوق حلاوة ثمرة تحصيلها مما يعوضه عما بذل من جهد وعانى من مشقة، ويقول الحكيم البغدادي - المتوفي في ٦٢٩هجريا – في هذا المقام: " من لم يحتمل ألم التعلم لم يذق لذة العلم، ومن لم يكدح لم يفلح" (محمود فوزي المناوي، ٢٠٠١، ١٧٨).

ويشير العلماء إلى أن مواجهة التحدي والمثابرة على معاناته تتطلب تحلي الباحث بعدد من الخصال منها:إدراك الفرد لكفاءته الذاتية واعتقاده في قدرته على التغلب على الصعوبات، والقيام بالمهام المستحدثة،والتصدي للمعوقات في المواقف المختلفة، ومن المعتقد أن المرتفعين على هذا المفهوم يختارون أداء المهام الأصعب،والمثيرة للتحدي،ويضعون أهدافا أعلى لأنفسهم، ويتعلقون بها، ويستثمرن جهودهم، ويثابرون لبلوغها (luzczynska etal, 2005)،كذلك فإن روح التحدي والمثابرة تتطلب تبني الفرد لرؤية يتحدد بموجبها أهدافه الكبرى في مسيرته البحثية، والتي تزوده بقوة الدفع التي تتناسب معها للانطلاق في الطريق البحثي المؤدي إلى تحقيق الأهداف، وعلى باحثنا أن يتذكر دوما أثناء هذه المسيرة المصيرية، وخاصة أثناء مواجهة شدائدها، تلك المقولة العظيمة لوليام هاميلتون" ليس ثمة ما يرضي العقل، أو يرفع الإنسان فوق أقرانه من البشر أكثر من البحوث العلمية..... لقد تضافرت العقول الكبيرة في كافة العصور لبناء معبد العلم الرائع الفخم، ونقش أسمائهم الخالدة عليه" (جيمس نيومان وميشيل ويلسون، ٢٠٠١، ٨٤).

هـ - توقير العلماء:- على الرغم من أهمية محبة المعرفة والسعي لاكتسابها إلا أنه حري بنا النظر إلى القطب الآخر للمعرفة ألا وهم العلماء الذين يحصلونها، ويضيفون إليها، وينقلونها إلى ما عداهم من باحثين وأشخاص عاديين، ويطوعونها لخدمة بني البشر، ومن ثم فإنه من مظاهر وآداب حسن تلقي المعرفة إجلال، واحترام، وتبجيل حاملي، وناقلي، المعرفة من أهل العلم، والحكمة، والفضل ؛ ذلك أن توقير أهل العلم سيزيد من قدر ما ينقلونه من معرفة إلى عقول المتلقين عنهم، مما ييسر عملية التعلم، إعمالا لمبدأ الارتباط الشرطي حيث يحب الفرد ويعتني بالمعرفة الصادرة ممن يجلهم ويوقرهم، فنحن نحب ما يقوله من نحب؛ ومن ثم فإن احترام أهل العلم والمعرفة يعد شرطا ضروريا لضمان انتظام عملية

التلقي المعرفي، وثمة وقائع تاريخية متعددة تبرز قيمة هذه المسألة منها ما قاله الإسكندر المقدوني حين سأله أحدهم: إنك تعظم مؤدبّك (أرسطو) أكثر من تعظيمك والدك، قال: لأن أبي سبب حياتي الفانية، ومؤدبي سبب حياتي الباقيـــة" (أمـــين سلامة، ١٩٥٨، ٥٢٠)،وعلينا أن نعي بوضوح كما يقول " وليم جيمس" أن ثـــراء الأمة، يتكون قبل أي شيء آخر، من عدد المتميزين فيها من علمائها ومفكريهـــا النجباء(جون جاردنر، ١٩٨٩، ٨٣٠).

وثمة زاوية أخرى للموضوع يجب النظر إليه منها ألا وهي أنه حري بالعلمـــاء أن يبذلوا علمهم، وجهدهم، لمن يطلبه ابتغاء وجه الله، ودونما النظر إلى منافع عاجلـــة، وأن يتمسكوا بمنظومة أخلاق العلماء الأجلاء، ويرسخوا تلك الصورة الإيجابية لهم في عقول طلاب العلم حتى يشرفوا العلم كما يشرفون به، وعلى أية حال فإنه مـــن فـــضل القول في ختام تعليقنا هذا الإشارة إلى وجود علاقة طردية بين مقدار احترام طالب العلم لمعلمه ومدى تفوقه فيما يتلقاه من علم على يديه؛ ذلك أن احترام العالم هـــو المـــادة الحافظة لما نتلقاه من علمه.

٢ - فهم المعرفة:

لن يؤدي السعي إلى المعرفة والحرص على تحصيلها أكُله إلا إذا تمكن الباحث عنها من فهمها، وتمثلها، وتتطلب تلك المرحلة مجموعة من المهارات والعمليات المعرفية التي سنعرض لها بشيء من التفصيل فيما يلي:

أ- تصنيف البيانات: تتمثل الخطوة الأولى على درب فهم المعرفة هي تلمـــس ســـبل تصنيفها في فئات متجانسة، ومتوازنة، حتى يسهل التعامل معها إما مباشرة أومن خلال انتقاء عينات ممثلة لها مما يقلل الأعباء المعرفية على عقلية الباحث إبـــان تناولها، وهو ما يمكنه من إحراز تقدم يتمثل في اســـتيعاب المزيـــد مـــن الفئـــات المعرفية، وتجنب الخلط بينها، والتمكن من إدراك العلاقات فيما بينها، وعلينا تذكر أن الفارق الرئيسي بين شخصين، أو مؤسستين، قد لا يكمن في كمية المعلومـــات التي يتعامل معها بل في قدرته على ابتكار فئات تصنيفية تسمح له بالتعامل الفعال معها، ولنا أن نتخيل صيدلي لا يرتب أدويته ترتيبا هجائيا، وآخر يفعل ذلك، ومن

ثم علينا توقع أن يستهلك الأول وقتا أطول بكثير مقارنة بالثاني لتلبية رغبات مرضاه مما قد يفقده إياهم مع أن صيدليته أكبر، وتقع في موقع أفضل، من الذي نجح في تصنيف أدويته في فئات محددة وواضحة على نحو ييسر له الوصول إلى ما يريد بسرعة مما يزيد من إقبال الناس عليه، وهكذا الباحث عليه أن يصنف معارفه في فئات واضحة، وغير متداخلة، فمحددات السلوك – على سبيل المثال – متمايزة عن عواقبه فالأولى تسبقه أما الثانية فتتلوه، وعليه أيضا مراعاة ألا تتضمن الفئة معلومات تزيد عما يقتضيه تعريفها، فلا يمكن، مثلا، أن يضع معلومات حول بطيئي التعلم تحت فئة المرض النفسي فهم ليسوا كذلك، وحين نفحص سير حياة العديد من العلماء المبرزين سنجد أنهم نجحوا في ابتكار نظم تصنيفية محكمة لما يتناولونه من ظواهر خلدت ذكراهم في تاريخ العلم مثل "مندلييف" **mendleev** عالم الكيمياء الشهير الذي أعد في عام (١٨٧١) جدولا تصنيفيا لتركيب العناصر الكيميائية تبعا لخصائصها مما طور البحث بشكل حاسم في هذا المجال، أو"فوركينجي" **furkinge** الذي اقترح عام (١٨٢٣) نظاما تصنيفيا لبصمات الأصابع مكن الباحثين في علم الجريمة من التعرف عليها (ديبولد فان دالين،١٩٨٥)،والعالم ذائع الصيت "ديوي" الذي اقترح تصنيفه العشري الشهير للمعرفة مما حقق طفرة في إمكانية اطلاع الباحثين على المعارف المختلفة بيسر وكفاءة.

ب- طرح أسئلة استفهامية: قال الشاعر الألماني " هولدرين ":أحيانا ما يكون السؤال أكثر أهمية من الإجابة (أيمن عامر، ٢٠٠٤،٤)،ويعزى ذلك إلى أن إلقاء السؤال السديد هو في الحقيقة إيذان بقيام حركة فكرية قد تكون واسعة أو ضيقة (زكى نجيب محمود،١٩٧٩،٢٢) بيد أنها ستؤدي في كل الحالات إلى الحصول على المزيد من المعلومات الجديدة،أو إعادة النظر في الحالية؛لذا على الباحث الجيد طرح العديد من الأسئلة أثناء محاولة فهم المعرفة حتى يتمكن من الحصول على الكثير من الإجابات التي من شأنها فتح نوافذ إضافية للاطلاع على جوانب متنوعة،ومهمة،من الموضوع قيد البحث،فعلى سبيل المثال حين يطلع الباحث على بحث يعرض لظاهرة القائد المتحمس لعمله،ويجد أنه يركز على صفات ذلك

القائد،وسلوكه،وأثره علي انتظام وكفاءة العمل وكفي، فعليه أن يطرح سؤالا استفهاميا ضروريا: وماذا عن آثار ذلك الحماس الزائد على شخص القائد نفسه؟، وهى زاوية مهمة يجب طرحها على بساط البحث لأن التحكم في تلك الآثار في الوجهة الإيجابية كفيل بازدهار تلك الظاهرة، وشيوعها،والعكس صحيح أيضا،فلا يحق لنا النظر إلى، والتعامل مع، القائد المخلص في عمله على أنه كوبري عائم يعبر عليه طلاب المنفعة، ويغوص هو في الماء، كذلك فإن هذه الأسئلة قد تهدف إلى الحصول على مزيد من المعلومات المفصلة حول الظاهرة حين يكتفي الكاتب، بطرح معلومات عامة غير كافية حولها مما يزيد من مقدار الاستفادة كمن يسأل الكاتب مثلا الذي يتناول ظاهرة الأبعاد العامة لظاهرة الفساد الإداري، بما تشمله من عناصر كالشخص المهيئ للفساد،والبيئة الإدارية المتسيبة،والنظام الإداري المتصلب،والسياق الاجتماعي المتراخي، فيطلب منه تفصيل القول في خصائص كل عنصر مما سبق للوقوف على المزيد من المعلومات حول الظاهرة، أو يطالبه بأن تصبح نقطة ما أكثر وضوحا حتى يسهل فهمها،وهكذا.

ج- تحديد المفاهيم: تكمن أهمية المفاهيم في أنها تعد حروف العلم فهي نقطة بداية أي نشاط بحثي،ومن فضل القول أن إحراز تقدم منهجي في مجال ما يتوقف على قيام الباحث بالتعريف الدقيق لمفاهيمه،وعلى الجانب الآخر فإن تقاعس الباحث عن القيام بذلك الإجراء على النحو المطلوب يؤدى إلى الخلط في،وتشوش،نتائجه البحثية، وحتى تتكشف أمام ناظرينا حجم مشكلة الغموض المفاهيمي تشير الإحصاءات إلى أن أشهر (٥٠٠) كلمة وأكثرها شيوعا في الاستخدام باللغة الانجليزية لها (١٤) ألف تعريف بالمعجم بمتوسط (٢٨) معنى لكل مفردة منها تقريبا،ومن ثم فأي المعاني نقصد من ال(٢٨) معنى حين ننطق كل كلمة من تلك الكلمات (هشام الطالب،١٩٩٤، ١٨٦)، ومما يجدر قوله في هذا المقام أن عدم دقة التعريف قد تحدو بنا للتعامل مع ظواهر أخرى غير التي نقصد دراستها،فعلى سبيل المثال إذا عَرف باحث التوافق الزواجي على أنه التشابه مع الطرف الآخر فسنجد أننا نتعامل مع جانب واحد من الظاهرة، فالتوافق أوسع من مجرد التشابه،فقد نكون مختلفين ومتوافقين،ومتشابهين ومختلفين، كذلك فإن عدم

وضوح،ودقة،تعريف المفاهيم قد يعنى أن ذات المفهوم قد يدرك على محملين مختلفين،ويشير إلى أكثر من معنى في ذهن الأفراد المتعددين، كأن يفهم فرد مفهوم القوة على أنها القوة البدنية، وآخر على أنها القوة النفسية، وثالث على أنها قوة الإيمان مما يحول دون التواصل الفعال بين الباحثين ؛ لذا من الضروري أن يحيط الباحث بآليات عملية التوصل إلى التعريف الإجرائي،والتي تتمثل في الخطوات الرئيسية الثلاث الآتية:

- الإحاطة بالتعريفات السابقة للمفهوم والوقوف على العناصر التي تعكس أوجه الاتفاق فيما بينها والتي تعد،حينئذ،بمثابة الهيكل المفهومي.
- الكشف عن عناصر قدمها باحثون بعينهم تعد إسهاما مهما وإضافة جوهرية لاستكمال تعريف وبنية المفهوم.
- إضافة ما يراه الباحث من عناصر يعتقد أنه تم إغفالها من قبل الباحثين الآخرين على الرغم من أهميتها لاستكمال عناصر التعريف.

وبذا يصل الباحث إلى تعريف دقيق للمفهوم المستخدم، ولكن علينا التنويه إلى أن الباحث ليس ملزما بالتمسك بشكل جامد بهذه الخطوات الثلاث، فقد يكتفي بالأوليين منها فقط، ما دام أن المفهوم أصبح متكاملا في ظلهما،وكذلك يمكن انطلاقا من مبدأ التراكمية في العلم أن يعتمد على تعريف أحد الباحثين السابقين للمفهوم ما دام دقيقا.

د- ضبط العلاقات بين المتغيرات: تتمثل إحدى وظائف العلم في دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرات الموجودة في الواقع لاستثمار ما يترتب على تلك العلاقات من عوائد نافعة للبشر،فعلى سبيل المثال أمكن توظيف قوانين الجاذبية في غزو الفضاء، والانشطار النووي في توليد الطاقة الكهربائية، والعلاقة بين العقلية أحادية الرؤية والتعصب في تصميم برامج للحد من العنف الاجتماعي الناتج عن التزاوج بين هذين المتغيرين.

ومن هذا المنطلق على الباحث المتمرس إدراك طبيعة العلاقات بين متغيراته، ومحاولة التحكم فيها،والتي تتمثل مبدئيا في الاحتمالات الآتية:

- **علاقات ارتباطية: بمعنى أن المتغير أ (معدلات العنف الزواجي) يرتبط مع المتغير ب (عمر المعتدى)، وقد تكون هذه العلاقة إيجابية أو سلبية من حيث الوجهة، أو قوية أو ضعيفة من حيث الشدة، وقد تكون منحنية كذلك حيث تزداد شدة العنف كلما ارتفع عمر الفرد إلى مستوى معين عنده يبدأ العنف في الانخفاض كلما زاد العمر نظراً لتدخل عوامل أخرى مثل الإنهاك البدني، أو ضبط الانفعال، أو الانهماك في مسائل أخرى.**

- **علاقة سببية أحادية الاتجاه: جدير بالذكر أن الهدف الأساسي لمعظم الدراسات العلمية يتمثل قي تحديد طبيعة العلاقات السببية بين الظواهر، أي أن المتغير(أ) المستقل (المهارة الاتصالية) يؤدى إلى حدوث المتغير (ب) التابع (إقناع المحيطين بالفرد بما يراه صائباً)، وهو ما يتطلب من الباحث لإثبات هذه العلاقة استيفاء معايير ثلاثة هي: التتابع الزمني بين المتغيرين، ووجود علاقة جوهرية بينهما، واستبعاد كل التفسيرات الأخرى المحتملة(NeUendorf, 2002 , 47).**

- **علاقة تفاعلية: حيث يؤثر المتغير أ (أساليب مواجهة الضغوط) في المتغير ب (الصلابة النفسية)، وكذلك فإن المتغير ب (الصلابة النفسية) من شأنه التأثير في المتغير أ (أساليب مواجهه الضغوط)،حيث أنه من شأن إدراك الفرد للعائد الإيجابي لصلابته النفسية حثه على تبنى أساليب إضافية لمواجهة ما يتعرض له من ضغوط.**

ومن المفترض وجود أوجه خلط عديدة قد يقع فيها الباحث غير المدرب بشكل كاف، بين هذه العلاقات مما يحدو به للتوصل إلى نتائج غير دقيقة كان بمقدوره إن تجنبها أن تصبح نتائجه أكثر دقة وإحكاماً، فعلى سبيل المثال إذا تعامل الباحث مع السبب علي أنه نتيجة فسوف يخفق في فهم الواقع المحيط به، وبالتالي لن يحرز تقدماً في التعامل معه كأن يقول أن هوان الأمة يعزى إلى مؤامرات الأعداء في حين أن هذا الهوان قد يكون هو الذي شجع الأعداء على نسج المؤامرات لها، أو كمن يقول أن عزوف الشباب عن المشاركة السياسية ناتج عن عدم وعيهم وضحالة فكرهم مع أن عدم الوعي قد يكون نتيجة طبيعية للعزوف عن المشاركة

السياسية، وليس سببا لها، وقد تكون هناك عوامل أخرى هي المسئولة عن ذلك الإعراض ابتداء.

وقد يأخذ الخلط شكلاً آخر حيث أن العلاقة بين هذه المتغيرات قد تعزى إلى متغيرات أخرى وسيطة أو خارجة عن الظواهر موضع البحث، وبالتالي على الباحث إدراجها في الحسبان حتى يمكنه فهمها على الوجه الصحيح، ومثال ذلك أن العلاقة بين المتغير أ (نقص المعلومات) يعد شرطاً، وليس سبباً، لحدوث المتغير ب (الأحكام الجزافيه ضد فرد ما)، أو أن المتغير أ (الفقر) يعد شرطاً ضرورياً، وليس كافياً، لحدوث المتغير ب (التطرف السلوكي أو العنف الطائفي)، ذلك أن تلك العلاقة ينقصها وجود متغيرات أخرى لتجعلها ممكنة الحدوث، من قبيل: ضعف الوعي الديني، ونقص الحكمة، وسريان شائعة ضد الطرف المستهدف، أو الشعور بالغبن الاجتماعي، وهو ما لم يدركه الباحث مما ينحو به إلى التعامل بشكل غير ملائم مع الظاهرة.

هـ- الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة وتسجيلها: من المؤشرات المعروفة للذكاء قدرة الفرد على الانتباه إلى وإدراك التفاصيل الدقيقة في الأشياء التي يدركها، ورصد الفروق الضئيلة بين الظواهر المتشابهة، والتي يقوم بموجبها بالتعامل مع كل منها بشكل متفرد تبعا لخصائصها الذاتية، فعلى سبيل المثال ثمة فارق ضئيل على الباحث المدقق أن يدركه بين مفهوم الانطفاء والخمود التجريبي في نظرية الارتباط الشرطي، حيث أن الانطفاء يعنى نهاية الاستجابة بشكل كامل، مثلما ينطفئ الحريق ولا يندلع ثانية، أما الخمود فيعنى الاختفاء المؤقت للاستجابة بفعل ظروف معينة ثم تعود للظهور لاحقا طالما زالت تلك الظروف.

وحرى بالباحث أن يوطن عقله على الانتباه لمثل تلك التفاصيل الدقيقة للأشياء، والفروق الطفيفة بينها، فقد يكمن نجاحه أو فشله في التعامل مع ظواهر معينة طبقا لمدى كفاءته في ذلك، وقد كتب ابن " تشارلز دارون " في هذا السياق ما يدعم هذا التصور حيث قال: "كثير من الناس عندما تصادفهم نقطة بادية التفاهة، ولا صلة لها بما بين أيديهم من الأعمال، يمرون عليها دون أن يعيروها اهتماماً ما

تقريباً، ولا يقدمون لها إلا تفسيراً جزئياً ليس في الواقع تفسيراً على الإطلاق، وقد كانت هذه بعينها الأمور التي يقتنصها أبي ليبدأ منها " (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٥)، ولا غرابة في ذلك فالأسباب الصغيرة لها،غالباً، نتائج كبيرة، ففقدان المسمار أضاع حدوة الحصان، وفقدان الحدوة أضاع الحصان، وفقدان الحصان أضاع الفارس (محمد عبد الله البرعي وعدنان عابدين، ١٩٨٧، ٤٥)، وثمة نقطة أخرى مهمة في هذا المضمار ألا وهى ضرورة مسارعة الباحث بتسجيل ما يقع في متناول إدراكه من تلك التفاصيل الصغيرة والدقيقة بالأساليب التي يراها مناسبة حتى لو دونها على قصاصة جريدة، أو تذكرة ركوب وسيلة مواصلات، حتى يصل إلى منزله وينقلها إلى الملفات الخاصة بأفكاره البحثية، حتى لا ينساها إن احتفظ بها في عقله إلى أن يدونها بسجلاته، وعلى الباحث في مثل هذا الموقف تذكر تلك المقولة المهمة "لجوتوكالك" **Gotockalk**: "لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضي سوى جزء منه، ولم يسجلوا سوى جزء مما تذكروه، ولم يبقى مع الزمن سوى جزء مما سجلوه،ولم يسترعى نظر المؤرخين سوى جزء مما بقى مع الزمن، وجزء فقط مما استرعى نظر المؤرخين صادق، وما أمكن فهمه كان جزء فقط مما هو صادق، وجزء فقط مما فهم يمكن للمؤرخ تفسيره وروايته " (فاخر عاقل، ١٩٨٢).

و- استخلاص الأفكار الأساسية وإعادة صياغتها: يقول " بول جيني ": لا تقل لي كم كتاباً قرأت، ولكن قل لي كم سطراً فهمت"،ذلك أن القراءة من غير فهم ولا تأمل، على حد قول " أناتول فرانس "، كالأكل من غير هضم (محمد البرعي وعدنان عابدين، ١٩٨٧، ٤٣)، وتعد مهارة استخلاص الأفكار الرئيسية مما يطلع عليه الباحث من معارف،وإعادة صياغتها على نحو موجز وواضح، من المهارات الرئيسية للباحث الأريب، وتتجلى أهمية تلك المهارات في أن أية مقالة، أو كتاب يتضمن الكثير من الأفكار التفصيلية بيد أنها يمكن أن تنتظم في نهاية المطاف، بلغة التحليل العاملي، في عدد أقل من الأفكار المحورية التي بمقدور الباحث إذا تمكن من التوصل إليها، واستيعابها، فهم العمل على الوجه الأفضل، ونقله بصورة واضحة للآخرين أيضاً ؛وبذا تكتمل استفادته، من جهة، ويتمكن من ترشيد جهده

الفكري، حيث يتدرب على التقاط تلك العناصر المحورية في أقل فترة زمنية متاحة، من الجهة الأخرى، وعلينا أن نتذكر دوماً أن تلك الأفكار الرئيسية التي يتضمنها العمل، والتي تعد لب وهدف أي عمل معرفي (علمي أو أدبي) بمثابة خام الذهب الذي يوجد في الأعماق، ومن شأن النجاح في استخلاصه نفع البشر جميعاً، مع ما قد يتجشمه الباحثون من مشقة للحصول عليه، ومن هذا المنطلق فإنه من الضروري تحلى الباحث بالقدرة على استخلاص، والتقاط، الأفكار الرئيسية في العمل الذي يطلع عليه، وجدير بالذكر أن التدريب على هذه المهارات يجعل عقلية الباحث أكثر تنظيماً، وقدرة على التعامل مع جوهر الأشياء، وعدم الانغماس في التفاصيل الكثيرة التي قد لا يكون بعضها ضرورياً، والإدارة الرشيدة لوقته وجهده القرائي، والتعبير الموجز البليغ عما يطرحه من أفكار حتى لا يرهق قرائه.

وحين نلقي مزيداً من الضوء على مهارات الإنصات سنجد أن قدرة الباحث على تلخيص ما تم فهمه من حديث للطرف الآخر، بما يحويه من معارف مفيدة، تعد ذات أهمية خاصة في فهم المعرفة، وتتمثل تلك المهارة في قيام الباحث بعد أن يفرغ المتحدث من بعض أوكل كلامه بتلخيص الأفكار الرئيسية التي فهمها من مجمل ما قال، وتكمن أهمية هذه المسألة في أن ذلك التلخيص سيعد بمثابة خط الأساس الذي سيبنى عليه المتحدث ما يقوله لاحقاً (هاينزباريون، ١٩٨٨، ٧٢)، فضلاً عن أنه مؤشر على انتباه، وفهم، الباحث المنصت، بالإضافة إلي أنه يعد دليلاً على موافقة المتحدث، وإقراره بما قال، بحيث لا يدعى فيما بعد أن المنصت أساء فهم ما قال، كالمدير الذي يطلب من مرءوسه القيام بمهمة معينة، وإذا شعر أن قراره غير صائب يلقى باللائمة على المرءوس محتجاً بأنه أساء فهم ما قال، وأن ما فعله لا يعبر عن رؤيته، وبطبيعة الحال لو كان المرءوس متمتعاً بمهارة تلخيص ما تم فهمه لقطع على ذلك الرئيس خط الرجعة في هذا التملص، يضاف إلى ذلك أن تلك المهارة تيسر على الباحث عمليات التصحيح المبكرة لما قد يكون قد أساء فهمه من معلومات أدلى بها المتحدث، وهو ما يكفل تحسين العمليات التواصلية مع مجمل الأطراف التي يتفاعل معها سواء في السياق العلمي أو الإنساني في إطار حياته المهنية أو اليومية.

ز - نقل المعرفة للآخرين: مثلما لا يبقى أمام زارع القمح بعد حصاده إلا نقله للأسواق ليقيم به المستهلكون أودهم، كذلك فإنه على الباحث عقب أن يصنف ما يطلع عليه من معارف، ويحدد ما يستخدمه من مفاهيم بشكل إجرائي دقيق، ويضبط ما يتعامل معه من علاقات بين المتغيرات موضع بحثه، ويستخلص، ويلخص، ما تم فهمه من أفكار رئيسية مما قرأه أو استمع إليه من معارف يجب عليه السعي لنقل تلك المعارف للآخرين، وبيان كيفية استثمارهم إياها على كل من المستوى الشخصي والعام ؛ وبذا يتحقق أحد الأهداف الرئيسية للعلم فنحن نعرف لننقل ما نعرفه للآخرين، ونسعى لتوظيفه لخدمتهم، بعد نقده،وتنقيته، وتطويره بطبيعة الحال، وكما هو معلوم فإن عملية نقل المعرفة تتطلب أن يتمتع الباحث بمهارات المحاضر، وما يجب أن يحوزه من مهارات التوصيل، والتي تستدعى أن تكون أفكاره واضحة، ومحددة، ومرتبة، وأن يستخدم الأسلوب الأكثر ملاءمة للمتلقين عنه، وأن يشجعهم إبان تلك العملية على طرح تساؤلاتهم، واستفساراتهم، وتعليقاتهم، وتحفظاتهم أيضاً، وأن يكون مستعداً، دونما تكلف، وعن طيب خاطر، للاستفادة منها في حالة صحتها، وملاءمتها، وجودتها، وعليه أيضاً أن يعدل من أساليب نقله للمعرفة استجابة لما يطرأ على المجال من تطورات تقنية، ومعلوماتية. فلا يتصور، مثلاً، أن يظل أسلوب الكتابة على السبورة هو الأسلوب الأوحد لمن يلقى دورة تدريبية في تنمية القدرات الإبداعية للقادة، والتي تتطلب بشكل ضروري الاعتماد على جهاز العارض الآلي للبيانات، وما شابه ذلك، حتى تكتمل استفادة المتدربين منه.

٣ - نقد المعرفة:

بعد فهم الباحث لما يطلع عليه من معرفة يجب عليه التقدم خطوة أخرى للأمام، حتى تكون تلك المعرفة قابلة للتمثل، ألا وهى تقييمها نقدياً حتى يتمكن من الوقوف على جوانبها الإيجابية الواجبة الاستيعاب، والانضمام إلى مكونات عقليته البحثية المعرفية كجزء من خلاياها، فضلاً عن جوانبها السلبية وأوجه تحفظه، أو اعتراضه، عليها، أو مظاهر الغموض والتناقض فيها، والسعي إلى تنقيتها؛ ومن ثم تمثلها بعد إدخال التعديلات الضرورية عليها؛ وبذا تصبح أحد مكونات النسيج المعرفي لعقليته البحثية.

وحرى بالذكر أن الهيئات العلمية تمكنت من صياغة تصور، أصبح راسخاً للكيفية التي تمكن الباحث من إجراء تلك العملية النقدية للمعرفة حتى تحقق هدفها، فعلى سبيل المثال يشير دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) لتقييم البحوث إلى أنه حين تفحص عملاً علمياً (بحثاً أو ورقة بحثية) أسأل الأسئلة التالية: هل سؤال البحث جوهري ؟ وهل العمل مهم وأصيل ؟ وهل الأدوات صممت بشكل جيد ؟، وهل تقيس المتغيرات موضع الاهتمام بالفعل ؟ وهل يتناسب تصميم البحث مع فروضه ؟، وهل العينة ممثلة للجمهور المسحوبة منه ؟ وهل راعى الباحث أخلاقيات البحث مع مبحوثيه؟، وهل ساعدت المناقشة في فهم النتائج ؟ (Campion, 2002; oleson &Arki, 1996). وسنعرض فيما يلي بشكل مفصل لأبرز عناصر تلك العملية النقدية المعرفية:

أ- كشف المفاهيم الغامضة: نظراً للأهمية المركزية للتعريف الإجرائي المحدد للمفاهيم المستخدمة في المعرفة العلمية، وما عداها من معارف بالطبع، وحيث أن هناك العديد من أوجه الخلط، والخلل، التي قد تطرأ على، وتحدث أثناء تلك العملية من قبيل استخدام أكثر من مفهوم للدلالة على نفس المعنى (الابتكار والإبداع)، أو دلالة المفهوم الواحد على أكثر من معنى (الضغوط قد تكون مادية أو نفسية)، أو أن التعريف لا يتضمن سوى بعض عناصر المفهوم المراد تعريفه ؛ ومن ثم يصبح صحيحاً جزئياً، وليس صحيحاً بشكل كامل، كمن يعرف الذكاء بأنه سرعة حل المشكلات مع أنه يتضمن عناصر أخرى كحدة الذاكرة، ودقة الإدراك، وفي المقابل قد يتضمن التعريف عناصر أكثر من تلك التي تندرج في إطاره فعلاً، وقد يترتب على ذلك أن يتعامل الباحث مع مفهوم آخر غير الذي يقصد دراسته كمن يعرف المثابرة على أنها " القدرة على مواصلة أداء مهمة معينة رغماً عن الصعاب التي يواجهها الفرد لإتمامها "، وهو تعريف دقيق حتى هذه اللحظة، بيد أنه يضيف "وأن يلجأ إلى أساليب مبتكرة للتغلب عليها" وبهذا يكون قد أضاف عنصراً آخر للتعريف يسير به في وجهة مفهوم الأصالة الإبداعية، وهى مختلفة بطبيعة الحال عن المثابرة، وبناء على ذلك يجب علي الباحث صاحب العقلية المنهجية الوقوف على أوجه الخلل التعريفي_تلك إبان صياغته للمفاهيم التي يتعامل معها حتى يتمكن من

القيام بمهامه البحثية اللاحقة بكفاءة، فالوصول إلى الهدف البعيد مرهون بالسير منذ البداية في الاتجاه الصحيح.

ب-تمييز الوقائع عن التفسيرات: من المفترض أن الواقعة fact أكثر موضوعية من التفسير interpretation المقترن بها، والذي يصوغه الشخص – الباحث- الذي يريد فهم أو التعليق على الواقعة، ومن المفارقات المعروفة في العلم لجوء بعض المفكرين أو الباحثين إلى الربط الشرطي – التعسفي أحياناً - بين الواقعة والتفسير حتى يكاد يعتقد البعض أنهما شيئاً واحداً، وحيث أن الواقعة مصدقة (نسبة البنات في الثانوية العامة أعلى من نسبة البنين)؛ إذن فالتفسير المطروح بصددها، وفقا لهذا التصور، مصدق أيضاً بنفس الدرجة (أن البنات أكثر ذكاء من البنين)، مع أن الأمر قد ينطوي على مغالطة فليس معنى أن البنات أكثر تفوقاً تحصيليا، وهو أمر واقع، أنهن أكثر ذكاء من البنين، ذلك أن هذه الظاهرة قد تعزي إلى عوامل أخرى، أغفلها التفسير الذاتي السابق غير الذكاء، من قبيل أن الأسرة المصرية، والعربية، تكلف الأبناء الذكور بالقيام بالعديد من المسئوليات الاجتماعية خارج الأسرة مما يهدر جزء من وقتهم المخصص للاستذكار، أو أن كثافة أعداد الطالبات في الفصول في مدارس البنات أقل مما يتيح لهن فرصة أكبر في فهم الدروس في المدرسة، أو أن البنات نظراً للقيود الاجتماعية على تحركاتهن خارج المنزل لديهن فرصة أكبر لتحصيل دروسهن مما يؤدى إلى تفوقهن، وليس بالضرورة مسألة ارتفاع ذكائهن مقارنة بالذكور، ومن شأن تمكن الباحث من الوعي بتلك التفرقة، والتمييز بين الواقعة وتفسيرها، أن ينأى به عن الانجراف وراء تفسيرات ذاتية تقبل المراجعة لوقائع مثبتة واجبة التصديق.

ج- بيان صور التناقض المعرفي: يحتوى كل عمل معرفي يطلع عليه الباحث على العديد من الأفكار الرئيسية، والفرعية، المتنوعة، ولا يغيب على العقلية الناقدة أن هناك احتمالاً لوجود صور متعددة للتناقض داخل العمل من قبيل تناقض الأفكار فيما بينها داخله، أو تناقضها مع الواقع الخارجي، أو مع الأحداث التاريخية؛ ومن

ثم فإنه من شأن الوقوف على تلك الصور، والسعي إلى تصويبها، ضمان حسن الاستفادة من المادة العلمية وإمكانية استثمارها بشكل أفضل.

وسنعرض نماذج من تلك التناقضات حتى نزيد الأمر جلاء، فعلى سبيل المثال قد تتعارض أفكار النص فيما بينها حيث يشير المؤلف في أول العمل إلى أن الرغبة في الانخراط في العمل التطوعي مرجعها ميل الفرد إلى الاجتماعية، وحب الاختلاط بالآخرين، ويشير في موضع آخر إلى أن المتطوعين في الجمعيات الخدمية ذوى علاقات اجتماعية محدودة.

وفيما يتعلق بالتناقض بين الأفكار داخل العمل والواقع الخارجي فقد يذكر الباحث آراء، أو أفكار، لا يؤيدها بل ينفيها الواقع الخارجي، ولا تتفق معه، كأن يؤكد على أن ممارسة الهوايات تقلل من فرص الفرد في الإبداع المهني على الرغم من أن سير حياة المبدعين تشير إلى أن نسبة كبيرة منهم يمارسون هوايات بعيدة عن تخصصاتهم؛ مما ينشط عقولهم ويزيد مرونتها، وهو ما ينعكس إيجابا على أدائهم الإبداعي.

وبالنسبة للتناقض بين الأفكار داخل النص والوقائع التاريخية المثبتة فقد يذكر باحث حريص علي تشويه صورة الخليفة هارون الرشيد. أنه قام بالتنكيل بالصحابي الجليل أنس بن مالك مع أنه تناسى أنهما لم يتعاصرا، فالخليفة العباسي أتى بعد وفاته بحقبة من الزمن.

د- إبراز الحاجة إلى تحديث المادة العلمية المنقودة: إن تجاهل أو عدم الوعي بخصائص السياق التاريخي التي كتبت في ظله المادة العلمية موضوع النقد يؤثر سلبا في طبيعة الحكم على، وتقييم، تلك المادة، فعلى سبيل المثال قد يكتب باحث ورقة بحثية رصينة حول أهمية تعديل السلوكيات السلبية كالإفراط في الطعام، أو التدخين، من خلال أساليب علاجية سلوكية كالعلاج بالنفور **Aversion therapy** بأن يربط – مثلا - بين التهام الطعام والشعور بتقلصات مؤلمة بالمعدة، أو تدخين سيجارة بصدمة كهربائية مفزعة، وقد يُبدي البعض اعتراضات قوية على مدى فاعلية ذلك الإجراء الآن، حيث أن تلك الأفكار طرحت في النصف الأول من

القرن العشرين أثناء ازدهار المدرسة السلوكية، التي تعنى بالتعامل مع السلوك الظاهر بغض النظر عما يسبقه أو يصاحبه من دوافع وخبرات وعمليات معالجة معرفية؛ومن ثم فإن تلك المقالة البحثية كانت ستحظى بكل الإعجاب إذا ما طرحت في تلك الحقبة أما الآن وفي ظل تلك التطورات العلمية المتلاحقة في علم النفس، والذي أضحى بموجبها علما معرفيا، فلنا أن نطالب ذلك الباحث بتحديث معلوماته وتجاوز ذلك المنظور السلوكي الظاهري، حيث أن السلوك ما هو إلا انعكاس لفكر ومعالجات معرفية يتأتي لنا إذا ركزنا علي تعديلها التحكم في، وتغيير، ذلك السلوك غير المرغوب في الوجهة المطلوبة، بموجب المبدأ القائل" اضمن لي تغيير أفكارك أضمن لك تغيير أفعالك".

هـ- تجنب نقاط جوهرية في المادة العلمية لحساب غير الجوهرية: من سمات العقلية البحثية المتميزة تركيز الاهتمام، والجهد، على عدد محدود من النقاط الجوهرية في العمل العلمي حتى يتمكن الباحث من الاستخدام والتوظيف الأمثل لجهده، مما يساعده على تحقيق نتائج أفضل، فكما هو معروف فإن تعدد نقاط الاهتمام بصورة تفوق إمكانات الباحث تحول دون المعالجة المتعمقة المدققة لها فضلا عن زيادة احتمال وجود نقاط أقل أهمية، أو غير مهمة، مدرجة في تلك القائمة الطويلة من النقاط المعني ببحثها مما يستنفذ جهد الباحث؛ لذا يجب على المطلع على تلك الجهود الوقوف على ما يتم تجاهله من نقاط جوهرية، وكذلك على ما جرى التركيز عليه من نقاط غير جوهرية، حتى يتلافى ذلك مستقبلا، فعلى سبيل المثال قد نخال باحثا في مجال بناء الشخصية الإيجابية يصرف معظم اهتمامه إلى دراسة سلوكيات من قبيل ممارسة الأنشطة الترويحية، وقراءة الصحف اليومية،وزيارة الأهل والأصدقاء، واقتناء الأدوات التقنية الحديثة، ويغفل أبرز النقاط الجوهرية لإتمام ذلك البناء من قبيل تنوع مصادر الثقافة، والالتزام الأخلاقي، والمشاركة التطوعية المجتمعية، وتعميق الوعي الديني، وتنمية مهارات إدارة الوقت، والإبداع الشخصي.

و - وزن الأدلة وإصدار الأحكام: يطرح المؤلف، عادة، حين يتصدى لمسائل خلافية عددا من الأدلة المؤيدة للموقف الذي ارتضاه، والمفندة للموقف المضاد، وبطبيعة الحال قد يكون بعضها غير دقيق، أو غير مقنع؛ لذا يجب على الباحث الناقد قبيل اتخاذ قرار بدعم هذا التوجه أو ذاك أن يتمرس على وزن تلك الأدلة، والوقوف على الأدلة المضادة في المعسكر الآخر، ليرجح أيها أولى بالتأييد، وبالتالي يتخذ قرارا إما بتأييدها أو رفضها، كليا أو جزئيا، أو المطالبة بطرح أدلة جديدة أكثر ملاءم، وهو ما يجسد خصال العقلية البحثية المستقلة التي لا تنصاع لأثر الهالات البحثية بل تتوجه بوصلتها الفكرية نحو مدى دقة ومصداقية ما يعرض عليها من أفكار وأدلة، فعلى سبيل المثال قد يتصدى باحثان لدراسة ظاهرة الأسئلة الحرجة، أو المحرجة، للأطفال في المرحلة الابتدائية، ويرى الأول ضرورة تشجيع هؤلاء الأطفال على طرح المزيد منها في الفصل حيث أنها تحث المعلم لتقديم المزيد من المعلومات رداً عليها، فضلا عن أنها قد تثير شهية بقية الزملاء للإكثار بدورهم منها، في حين يرى الباحث الثاني أن الأهم من تشجيع الطفل على طرح تلك الأسئلة يتمثل في تدريبه على البحث ذاتياً عن إجابات لها مما ينمي قدرته على البحث، وأن يتعلم، إن كان هناك بد منها، متى وكيف يوجهها للمعلم، ويحبذ أن يكون ذلك على انفراد إن أمكن لأن الجهر بها على الملأ قد يثير حفيظة المعلم، ومن ثم يكون رد فعله سلبيا مما يحدو ببقية الزملاء إلى توخي الحيطة والحذر،وتجنب وضع أنفسهم في مثل هذا الموقف؛ لذا يجب على المتلقي الفطن وزن كل فئة من تلك الأدلة، وتأييد أحدها، أو الجمع بين الأفضل من كل منها، أو إضافة المزيد لها لاتخاذ قرار حول أنسب الصيغ التي تصبح في ظلها تلك الأسئلة الحرجة أكثر فعالية.

٤ - إثراء المعرفة:

يترتب على خطوة نقد المعرفة طرح العديد من البدائل التي يتسنى بواسطتها إدخال تعديلات عليها، تجعلها أكثر إحكاما، ونفعا، وثمة مسارات عديدة يمكن للباحث ولوجها لتحقيق ذلك، سنعرض لها بشيء من التفصيل فيما يلي:

أ- **نحت مفاهيم مستحدثة: من المتوقع في حال قيام الباحث بالوقوف على أوجه النقد العديدة للمفاهيم المستخدمة في التراث العلمي، والتي قد تكون غير محددة، أو غامضة، أو متداخلة، أو مترادفة، أو ناقصة أن يطرح في المقابل البدائل المناسبة لتقويم الموقف الراهن، ومن أبرز تلك الجهود المبذولة في هذا المضمار أن يدخل تعديلات على المفاهيم موضع النقد فيصوغها بشكل أكثر دقة ووضوحا، أو أن – وهو الأكثر صعوبة – يبحث عن ويبتكر مفاهيم جديدة مستحدثة من مجمل ما يطلع عليه من معارف في هذا الخصوص، وهو ما يندرج تحت ما يمكن أن نطلق عليه الإبداع المفهومي، وهي خطوة تشكل إضافة جوهرية للمعرفة، وثمة أمثلة عديدة لبزوغ مفاهيم مستحدثة نتجت عن مفاهيم سابقة مما أسهم في تطوير العلم، مثلما نبع من الدمج بين مفهومي المساعدة والتضحية مفهوم الإيثار، ومن المزج بين مفهومي المبادأة في العلاقات الاجتماعية والتلقائية التعبيرية مفهوم الإقدام الاجتماعي، وكما نتج مفهوم الإبداع الحجاجي عن الجمع بين مفهومي الإبداع والمحاجة، وقد يأخذ الإبداع المفهومي صيغا أخرى قوامها الجمع التركيبي بين أجزاء من حروف مفهومين سابقين للخروج بالمفهوم المبتكر من قبيل مفهوم "الأصارة"، والذي يجمع بمقتضاه الباحث بين مفهومي الأصالة والمعاصرة، وقد ينحو الباحث منحى ثالثاً يأخذ بموجبه الحرف الأول من المفاهيم التي يتناولها، يشير إليها مجتمعة، فبدلا من الإشارة إلى عملية التنمية الإبداعية للقيادة يكتفي بمصطلح "تاق".**

ب- **طرح أطر نظرية جديدة: لا شك أن كل التعميمات العلمية العظيمة (النظريات والقوانين) إنما هي في الواقع عملية تركيب خلاقة، ففي وقت ما تتراكم الكشوف والملاحظات الصغيرة ويصبح من الممكن تجميعها في رأي شامل عظيم متعلق بالطبيعة، يضعه عقل كبير ناقد يستطيع أن يُضفي على المعلومات المتجمعة معاني ذكية (جيمس نيومان وميشل ويلسون،٢٠٠١،٢٤٢)،ومن هنا يقال أن العالم يولِّد النظرية من رحم العصر، وعلينا في هذا الصدد الإشارة إلى أنه على الرغم من أن ابتكار مفاهيم مستحدثة تثري المعرفة تعد عملية صعبة نسبياً، إلا أن طرح أطر نظرية جديدة تعد عملية أكثر صعوبة، ذلك أن الإطار النظري يتضمن ليس فقط**

العديد من المفاهيم، ولكن أيضا صيغا متعددة لصور التفاعل فيما بينها،والتي تنتظم في فروض مترابطة لتفسير ظواهر نفسية مركبة، فعلى سبيل المثال بمقدور الباحث الجمع بين مفهوم التحكم في الانفعال والقبول الاجتماعي ليصبح لديه فرضا مفاده: أن الأكثر قدرة على التحكم في انفعاله أكثر قبولا اجتماعيا من الآخرين، مقارنة بالأقل قدرة، وبالإمكان الربط بين أكثر من فرض في هذا السياق ليصبح لدينا نظرية تفسر التأثير الاجتماعي للقادة يمكن صياغتها على النحو التالي: أن القائد الأكثر تحكما في انفعاله أكثر قبولا اجتماعيا، وأن الأكثر قبولا اجتماعيا لديه علاقات اجتماعية أكثر اتساعا، وأن تلك العلاقات الاجتماعية المتسعة تزيد من قدرته على صقل مهاراته وخبراته الاجتماعية، فيصبح أكثر تأثيرا في الآخرين، ومن المفترض أن قدرة الفرد على نقد مجمل جوانب المعرفة التي يتعرض لها تمكنه،في حالات معينة، من طرح أطر نظرية لفهم مجال ما بشكل أفضل، فعلى سبيل المثال يمكن فهم ظاهرة العنف داخل الأسرة وفقا لنظرية " فيض خزان التوتر" حيث أن الفرد الذي يتعرض للعديد من العوامل الخارجية والداخلية على النحو الذي يملأ خزان توتره الشخصي بمعدل سريع يصبح أكثر عرضة في حالة توفر عوامل عارضة(مفجرة)لاشتعال هذا الخزان؛ومن ثم يُصدر استجابة عدوانية قد تحول ظروف معينة عن توجيهها للآخرين خارج الأسرة فيصوبها نحو أحد أفراد أسرته.

ج- الامتداد الرأسي للمعرفة في مجال بعينه: بما أن الإضافة تعد إحدى مكونات العقلية النقدية، والتي يمكن بموجبها إحداث تطور رأسي في المجال المعرفي موضع النقد، ذلك أنه يتوقع أن يتلو النقد طرح البدائل المناسبة التي من شأنها استيفاء أوجهه المتنوعة؛ ومن ثم تطوير المادة المعرفية المنقودة من خلال اقتراح العديد من المفاهيم، والأطر النظرية، والأفكار البناءة على نحو يجعلها أكثر إحكاما، وفعالية وظيفيا، وهو ما يسمح بالامتداد الرأسي للمعرفة بما يحقق المزيد من التقدم العلمي، وثمة أمثلة عديدة في تاريخ الحضارة والعلم، وواقعهما الراهن أيضا، تكشف هذه الحقيقة، فعلى سبيل المثال من المعروف أن الآلة البخارية أسهم في تطويرها حتى تصل إلى حالتها الراهنة اثنا عشر عالما منذ ابتكرها " ستيفنسون"،

وكذلك الأمر في العديد من المجالات النفسية المعاصرة، كالعلاج المعرفي؛ ومن ثم فإنه جدير بالباحث المدقق أن يسعى لإضافة وإدخال المزيد من التطوير على المادة العلمية في مجاله، حتى يقدم للعلم الضريبة المستحقة عليه كباحث، ولا ننسى أن التراكمية هي المصعد الذي يرتقيه الباحث ليشيد الإنجازات العلمية الطفرية.

د- الجمع بين أكثر من مجال معرفي واقتراح مجالات جديدة أو تطوير القائمة: تعد المعارف والعلوم بمثابة فروع الشجرة الواحدة التي تتبادل النفع فيما بينها، وتشكل كيانا موحدا متماسكا، مما يعظم من دورها، ومن هذا المنطق يجب على الباحث السعي إلى اكتشاف الروابط المحتملة بين أكثر من مجال، واستثمار هذه العلاقات في الخروج بأفكار مبدعة فعالة، فعلى سبيل المثال بإمكان باحث نفسي يدرس ظاهرة الاتصال الفعال الاستفادة من برامج الحاسب الآلي المتقدمة في تصميم برنامج للنحو والصرف، ودمجه مع برنامج الكتابة الآلية "word" بما يمكن القائد من كتابة خطبه القيادية على نحو صحيح لغويا، وبذا يصبح كلامه أكثر تأثيرا نظرا لما للغة العربية السليمة من أثر في النفوس، وكذلك يمكن لمن يبحث أو يتخصص في البنية التنظيمية للجمعيات التطوعية توظيف نتائج بحوث ديناميات الجماعة في رسم خطط محكمة لاجتذاب المتطوعين الجدد، وتحفيزهم على المشاركة، وتغيير اتجاهاتهم وتصوراتهم السلبية عن طالبي الخدمة للنظر إليهم بوصفهم أصحاب حقوق وليسوا عالة على المجتمع، أو طاقة مُعطلة به، أو مِعطلة له، ويمكن للباحث المنهجي كذلك أن يقترح مجالات جديدة للمعرفة حتى لو كانت غير مسبوقة مثلما الحال عندما أدخل العالم الشهير" أنتونيوميتشيللى" علم دراسة الفطريات، أو كما قدم "مورينو" مقترحاته لقياس العلاقات الاجتماعية Socio metry، أو مثلما أدخل " زويل" مفهوم الفيمتوثانية إلى عالم الكيمياء الفيزيائية والطبية.

٥- التوظيف الحكيم للمعرفة:

تتمثل ثمرة المعرفة في قدرة الفرد – الباحث - على استثمارها، وتحويلها إلى أساليب وآليات للتغلب على ما يواجهه من مشكلات، خاصة أو عامة، على النحو الذي يحسن من نوعية حياته، وحياة مجتمعه، ولا يفوتنا في هذا المقام الإشارة إلى أن

الفارق الجوهري بين الأفراد، وكذا الأمم، لا يكمن فقط في حجم ما يحوزونه من معلومات ومعارف بل في مدى نجاحهم في الاستفادة منها في الارتقاء بنوعية حياتهم؛ ومن هذا المنطلق يميز الباحثون بين الذكي والحكيم بقولهم أن كليهما يعرف، بيد أن الثاني لديه قدرة أكبر على أن يوظف ما يعرف بشكل فعال في الاتجاه الصحيح.

وقبيل أن نلقى نظرة تفصيلية على كيفية القيام بهذا التوظيف الحكيم للمعرفة على كل من المستوى الشخصي، والمهني، والمجتمعي حرى بنا تقديم نبذة مختصرة عن مفهوم الحكمة بوصفها حجر الزاوية في هذا التوظيف.

ابتداءً يلفت " فؤاد زكريا " النظر إلى أن الحكمة لا تأتى من فراغ، وإنما ينبغي أن ترتكز على دعائم متينة، ولا يتعين أن تكون هذه الدعائم علما بالمعنى الخاص لهذه الكلمة – أعنى علما وضعيا دقيقا - وإنما يكفى أن تكون تجربة عميقة في ميدان من ميادين النشاط الذهني للإنسان، فالحكمة ليست جزء من تعليم الفرد بل هي جزء من ثقافته (فؤاد زكريا،١٩٧٥، ٢٤٣)، ومما يتفق مع هذا التصور أن" مجاهد" يعرف الحكمة بأنها " الإصابة في القول والعمل "، أو بلغة أخرى كما يقول "القرطبي": أنها " الإتقان والإحكام "، ويصفها "الجرجاني" بأنها " وضع الشيء في موضعه"، ويقترح الإمام "الحسن بن على " عنصرا ضروريا آخر حيث يعرفها بأنها " الورع " (أشرف أحمد حافظ،٢٠٠٤)، ويحدد " ديكارت " ثلاث قواعد للحكمة هي:

- أن يعمل المرء على استخدام عقله على أحسن وجه ابتغاء معرفة ما يلزم أن يفعله، أولا يفعله، في كل ظروف الحياة.

- أن تكون لديه القدرة على اتخاذ القرار لإنجاز ما يرشده إليه عقله، دون أن تصرفه شهواته عن ذلك.

- ومن ثم فإنه إذا فعل ما يمليه عليه عقله فلن يجد ما يدعوه إلى الندم، حتى وإن كشفت له الأحداث فيما بعد أنه أخطأ (محمود فوزي المناوي،٢٠٠١، ١٥).

أما التعريف النفسي الإجرائي المعاصر للحكمة، والذي يتضمن ما سبق من عناصر ويضيف إليها عناصر أخرى ضرورية يكتمل بمقتضاها ذلك التعريف،فهو " القدرة على

فهم الطبيعة البشرية،والمعرفة الخبيرة بأساليب الحياة العملية،وسبل إدارتها والتخطيط لها، والاستبصار بالوسائل والغايات المؤدية للنجاح فيها،والقدرة على تفهم الآخر وإسداء النصح والمشورة له، والوعي بحدود المعرفة،ومعرفة معنى الحياة،وتوظيف تلك المعرفة تحسين حال الفرد والآخرين، فضلا عن القدرة على استشراف المستقبل، وضبط الذات،والتوازن، وإصدار الأحكام الصائبة حول الأشياء (طريف شوقي،٢٠٠٦).

أ- التوظيف الحكيم للمعرفة على المستوى الشخصي: يقول "رينيه ديكارت": لا يكفى أن يكون لديك عقلا جيدا،بل الأهم أن تستخدمه بشكل جيد، حين ننظر وفق هذا التصور بشكل مجرد للمعرفة سنخالها عبارة عن مجموعة من الخبرات الإنسانية المقطرة أسهم في تشكيلها صنف من المتميزين من بني البشر على مر العصور، بوصفها خلاصة خبراتهم، والدروس المستقاة من تجاربهم،والعبر المستفادة من معاناتهم، ومشاهداتهم ؛ ومن ثم فإنه يمكن للفرد،ويجب عليه،وفق هذا التصور أن يستثمر هذا التراث الإنساني الخلاق في توجيه سلوكه، وتخطيط أوجه حياته،وتخفيف معاناته،وتعظيم سعادته،فعلى سبيل المثال بمقدور الباحث المطلع على نتائج بحوث المهارات الاتصالية أن يتمثلها في سلوكه الاتصالي بحيث يجعل كلامه محددا،وألفاظه لا تحمل سوى معنى واحداً،عادة،ويبدأ حديثه بملخص عام حول ما ينوى قوله، وينهيه بخلاصة تذكيرية لأبرز ما حواه، ويستخدم حركات أعضاء جسمه مع حديثه ليقوى المعنى المراد، ويرصع كلامه ببعض الأرقام حتى يستفيد من تأثير سحر الرقم وإشعاعه الإقناعي، ويرسم صورا بكلماته حتى تجسد المعنى المطلوب؛ وبذا يقوي من تأثيره في المتلقي، ويجعل كلامه بليغا قليلا في عدد كلماته ثريا في معناه، وكذلك بمقدور من لديه معرفة تتصل بعظماء هذا العالم ورواد فكره أن يقف على أهم خصالهم ليتمثلها في سلوكه، فها هي مثابرة "إديسون" العتيدة الذي ما فتئ يجرى تجاربه، ويستمر فيها، حتى لو لم تتحقق نتائجه إلي أن نجح أخيرا في أن يبلغ مراده، وعليه أن يقتدي بعقلانية "ابن عربي" الذي يقول: " لو رأيت الرجل يسير على الماء وقال لك أن الاثنين أكبر من الثلاثة فلا تصدقه ". وبالقدرة التنظيمية والابتكارية "لبيل جيتس". وعلى من لديه

معارف جغرافية تتعلق بخصال الشعوب، وخصائص الأمكنة أن يوظف ذلك لتحقيق المزيد من الفهم لسلوك أبناء بلد بعينه، والتنبؤ بتصرفات أهله، فمن يذهب، مثلا، إلى ألمانيا لاستكمال دراسته عليه أن يعي بتأثير فلسفة القوة، التي تؤكد على تفوق الجنس الآري، في أساليب تعامل الألمان مع الأجانب، وهو منهم، وعلى من حصل على معلومات عن مجال التوافق الزواجي أن يستفيد منها في الإدارة الرشيدة لعلاقته بزوجته، وذلك بأن يحرص على جعلها صديقة له فعليه أن يحادثها في أمور عمله، ويستشيرها في خصوصياته، ويلتزم بمشورتها ما دامت صائبة، وعليه، في المقابل، تجنب الحط من قدرها، والإخلال بمفهومها الإيجابي عن نفسها، واعتدادها بذاتها، فالشخص الخانع، والمقهور، لن تصفو له صداقة، ولن يدوم له وفاء، ولا يمكن الركون إليه في الشدائد، أو الاعتماد عليه في الملمات.

ب- التوظيف الحكيم للمعرفة على المستوى المهني: بينما تختص النقطة السابقة بكيفية الاستفادة مما يتلقاه الفرد – الباحث - من معرفة على المستوى الشخصي ليضحى إنسانا أفضل في علاقاته الاجتماعية فإن اهتمامنا في هذا المقام سينصب على كيفية توظيف تلك المعرفة في الارتقاء بأدائه المهني، وثمة شواهد عديدة في هذا السياق يمكن ذكرها كنموذج لهذا التوظيف منها أن يستفيد الباحث النفسي، مثلا، من اطلاعه على علم الإحصاء بأن يصوغ أفكاره، وخططه، وبرامجه البحثية الحالية، والمستقبلية، في شكل مصفوفات، مثلما يفعل الإحصائيون، تسع أكبر قدر منها في إطار واحد مما يسهل معه عرضها، وفهمها،فعلي سبيل المثال إذا أراد دراسة برنامج بحثي حول مشكلات المسنين عليه أن يضع في صفوف مصفوفته خصال المسنين (ذكور – إناث، متعلمين– غير متعلمين، متزوجين – الأرامل)، أما أعمدتها فتتضمن طبيعة المشكل (بدنية – اجتماعية – دينية – انفعالية – معرفية – سلوكية)؛ وبذا يسهل عليه أن يضع في كل خلية من خلاياها موضوعا من تلك الموضوعات (المشكلات الانفعالية للمسنات الأرمات). وباستطاعة الباحث الاقتصادي المتابع لنتائج البحوث النفسية الخاصة بالتنبؤ باتجاهات وسلوك البشر أن يستثمر تلك المعرفة في تقدير أثر التحولات في الاتجاهات النفسية لأبناء بلد ما نحو أبناء بلد آخر في تحديد معدل استهلاك منتجاته في

الأسواق المحلية (مقاطعة العرب للمنتجات الأمريكية لدعمها المطلق لإسرائيل)، وبمقدور الباحث التربوي توظيف معلوماته الناتجة عن اطلاعه على أساليب تدريب الصقور في استخلاص العديد من طرق التعلم التي تمكنه، بعد إدخال بعض التعديلات عليها، من تعليم طلابه بعض المهارات المعرفية أو السلوكية.

ج- التوظيف الحكيم للمعرفة على المستوى المجتمعي: من المفترض أن يسلك التغيير الاجتماعي مسارات متعددة فقد يأتي التغيير من الفرد وينتهي بالمجتمع مرورا بالأسرة، وقد يأتي من المجتمع نزولا إلى الأسرة ثم الفرد، وسينصب اهتمامنا في هذا المقام على كيفية توظيف الفرد لمعارفه في الارتقاء بمجتمعه، وثمة أمثلة عديدة توضح كيفية حدوث ذلك منها: سعى الباحث إلى استثمار معارفه النفسية الخاصة بتنمية مهارات التفكير الناقد في تدريب أفراد أسرته،أو أفراد المجتمع العام، من خلال الحوار الشخصي، أو الندوات العامة، أو كتابة مقالات صحفية، أو المشاركة في لقاءات إعلامية يناقش فيها مناقشة نقدية بعض الظواهر المقلقة، من قبيل لجوء المتعلمين لأهل الدجل والشعوذة لحل المشكلات الشخصية، أو انتشار الكتب الخاصة بالأبراج، أو تشجيع طلابه إن كان معلما على طرح المزيد من الأسئلة حول الموضوعات التي يشرحها لهم، وتقديم إجابات معمقة عليها مما ينمى لديهم مهارات إدارة الأسئلة (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ١٢٤)، بوصفها من المهارات المركزية في بناء العقلية البحثية لهؤلاء الدارسين الذين يعدون المخزون الاستراتيجي والقوة الأساسية اللازمة للنهوض بالمجتمع.

وكذلك يمكن للباحث أن يوظف معارفه المتصلة بإدارة الوقت في تصميم برامج للإدارة الفعالة للوقت يقدمها لأبناء مجتمعه، بكافة الوسائل الاتصالية المتاحة، يوضح فيها المبادئ الرئيسية للقيام بتلك العملية بكفاءة، والتي تسمح بحدوث فائض في الموازنة الفردية والمجتمعية للوقت قوامها: تبنى الفرد اتجاهاً مصيرياً نحو الوقت بوصفه مسألة حياة أو موت، والوعي بمروره، وتحديد نقاط بداية ونهاية مفترضة لأية مهمة يقوم بأدائها، وتبنى عادات سلوكية معينة أثناء أداء ما يكلف به من مهام حتى يقوم بإنجازها في وقت، وبمجهود، أقل، ويمكن للباحث أيضا أن يستثمر معلوماته

النفسية في حث أبناء المجتمع على الالتزام بدينهم، وممارسة طقوسه، وتنفيذ أوامره بصورة أفضل كأن يستخدم مبادئ وأساليب تحسين التذكر في تيسير عمليات حفظ القرآن الكريم للراغبين في حفظه، أو تمكين الأئمة والدعاة من تغيير السلوكيات السلبية لمستمعيهم (الانفلات الانفعالي – التسيب في العمل)، وتحويلها إلى الوجهة المقابلة (السيطرة على الانفعال – التفاني في العمل) اعتمادا على مبادئ تعديل السلوك في مجال علم النفس المعرفي، أو حث المسلم على التلقائية التعبيرية بحيث يسهل عليه الإفصاح عن اعتراضه على أوضاع سيئة، أو الإشادة بتصرفات محببة صدرت عن آخرين دون وجل، أو خجل، من خلال تعريضهم لبرامج تنمية المهارات التوكيدية، وهكذا...

٦ - التوجه الأخلاقي في التعامل مع المعرفة:

إن الالتزام الأخلاقي للباحث إبان إدارته للمعرفة، ومراحل تعامله المتعددة معها التماسا، وفهما، ونقدا، وإثراء، وتوظيفا بمثابة الغلاف الجوى المحيط بالكرة الأرضية، والذي يتخلل كل الموجودات عليها، أو كالماء الذي تمتصه كل أجزاء الشجرة حتى تحيا، وتنمو، وتزدهر.

ومما يدعم هذا التصور الذي يكشف عن أهمية الالتزام الأخلاقي في البحث العلمي أن الاهتمام بالمسائل الأخلاقية في البحث العلمي قد زاد في الحقبة الراهنة على نحو ملحوظ مما حدا بجمعية علم النفس الأمريكية (APA) بصياغة ميثاق أخلاقي ملزم لأعضائها كوسيلة لتوفير الحماية للمبحوثين، فضلا عن ردع مخالفي هذه القواعد الأخلاقية حتى تحول دون قيام أي طرف بانتهاك الحقوق الخاصة والعامة للآخرين، وهو كما نعلم من مؤشرات ومهام المجتمع المتحضر (محمد حسن رسمي، ٢٠٠٢،١٠٨؛ Aguinis etal,2002;Lefkowitz 2003)+ ومما يجدر ذكره أن تحلى الباحث عن المعرفة بمجموعة من القيم والأخلاقيات، والتي يذخر بها ديننا الحنيف، يعد شرطا ضروريا وصمام أمان لأدائه البحثي الأمثل، فعلى سبيل المثال يجب على الباحث حين يلتمس المعرفة، ويسعى لاكتسابها، وينهل من مصادرها أن يلتزم بأخلاقيات معينة بشكل صارم، وأن يشعر دوما أنه يؤدى رسالة أخلاقية يسهم من

خلالها في بناء الحضارة الإنسانية، وأن يؤمن إيمانا راسخا بأن الغاية لا تبرر الوسيلة فالغاية الشريفة لا نصل إليها إلا بوسيلة شريفة، وأن يلتزم بالأمانة العلمية عندما ينقل عن باحث آخر، وينسب الفضل لأهله، ولا يضخم أو يهون من خطأ باحث آخر كدالة لبغضه أو محبته إياه، وأن يضع إسهامات العلماء في موضعها الذي تستحقه بغض النظر عن ميوله أو توجهاته الشخصية؛ وبذا تصفو له منابع المعرفة. أما فيما يتعلق بفهم ما يحصله من معرفة فإن التزامه الأخلاقي كفيل بعدم تحريف ذلك الفهم خدمة لأغراض معينة، أولى عنق الحقائق لتتناسب مع توجهات إيديولوجية بعينها، أو تعمد الخلط بين العلاقات التي تحكم الظواهر لخدمة غاياته، فلا يتسرع، مثلا، حين يموت طاغية في حادث طائرة إلى القول بأن ذلك من علامات غضب الله عليه، فقد يموت حاكم عادل بنفس الطريقة أيضا.

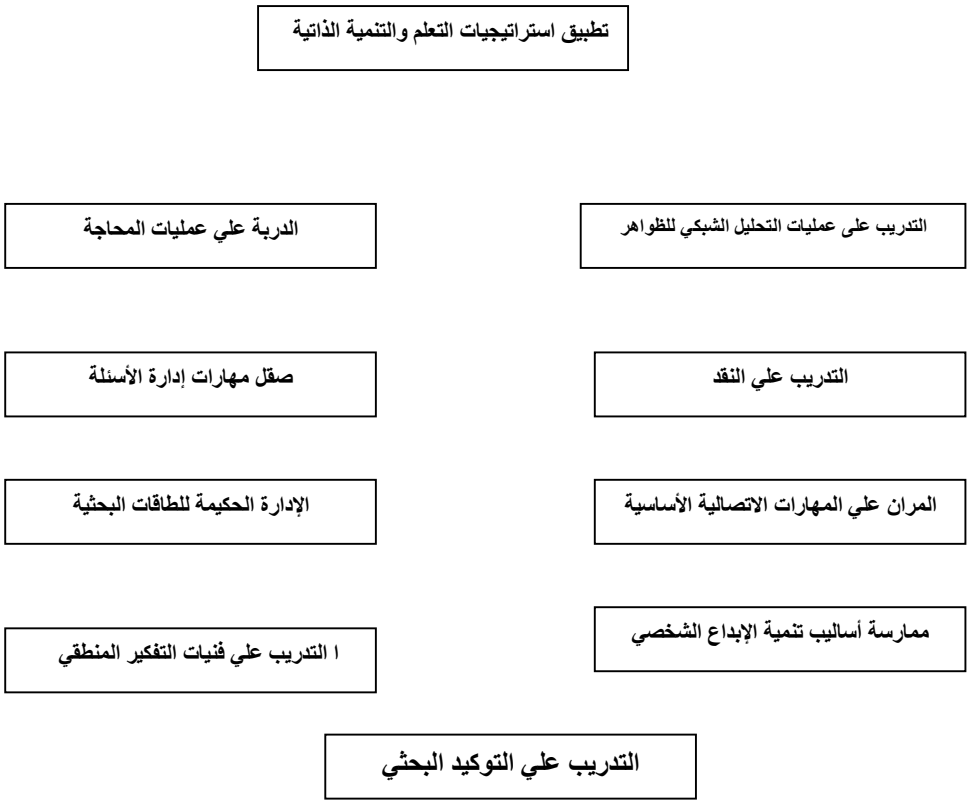
وعليه حين ينقد المعرفة أن يضع التزامه الأخلاقي نصب عينيه حتى لا يتحول النقد إلى تشهير، فلا يهاجم شخصا لأنه طرح رأيا علميا مخالفا بل يكتفي فقط بتفنيد هذا الرأي المخالف بالدليل والبرهان، إن كان ذلك ممكنا، فمن يقول بأن التدين يرتبط بأحادية الرؤية لا يتهمه بأنه فاسد الفكر بل يوضح له أن هذا الرأي لا يقوم على أدلة علمية كافية، فالوقائع التاريخية إبان ازدهار الحضارة الإسلامية تكشف عن أن الأئمة، والفقهاء، كانوا من أذكى الناس، وأكثرهم وعيا، وفى الوقت الراهن، في المقابل، فإن الأقل تدينا ليسوا هم الأكثر انفتاحا فكريا. أي متعددي الرؤية. وعليه أن يحرص على بيان أوجه التعارض في نتائج، أو أفكار، المقربين منه مثلما البعيدين، وأن يحترم آراء معارضيه ما دامت تستحق ذلك فعلا.

وحين يتصدى لإثراء المعرفة عليه في ظل التزامه الأخلاقي أن يتحري ألا تسخر تلك الإضافات لخدمة نظم مستبدة، أو جماعات المصالح التي تتعارض مصالحها مع مصالح المجتمع العام، فلا يتصور من باحث في مجال تغيير الاتجاهات أن يضع علمه في خدمة نظم غير عادلة،وغير ديمقراطية، للتلاعب بعقول معارضيها. وأن يكون حريصا علي ألا تتصادم إضافاته مع ما ثبت من الدين بالضرورة. وحين نتطرق لتوظيف المعرفة فإن الالتزام الأخلاقي يشكل سياجا حاميا للباحث في هذا السياق، والذي

يجعله حريصا دوما علي أن يلتزم توظيفه بالغايات الشرعية، التي يفتـــرض أن يكـــون واعيا بها ابتداء، فلا يوظف تلك البرامج التي يطورها لتنمية مهارات المحاجة، والتي يفترض أنها تساعد الفرد علي الدفاع عن معتقداته وآرائه التي يعتقد أنها صائبة، في إفحام من يريد دعوته إلي سلوك قويم، كالالتزام بأداء الصلاة في أوقاتها، أو الابتعـــاد عن مصادقة الفتيات، أو الاستهزاء ممن يدعوه للتخلي عن مقعده بوسيلة مواصـــلات لامرأة حامل ذاهبة إلي عملها بأن يقول له، مثلا؛ لماذا تحمل وتزيد من عدد السكان، أو ما الذي دعاها للعمل فلتجلس في منزلها وتترك فرصة للشباب المتعطل. وعليـــه أن يبادر بتوظيف ما لديه من معارف مفيدة لخدمة مجتمعه، وتلبيـــة احتياجـــات طـــالبي معارفه، ومستحقيها، دونما تردد. وبطبيعة الحال فإنه من شأن تمسك الباحـــث بهـــذه الالتزامات الإسهام في بناء العقلية البحثية ذات الكفاءة المهنية، والمهارية، والتي تسهم بدورها في إثراء المعرفة الإنسانية، وخدمة الحضارة البشرية قاطبـــة، والتـــي تـــؤمن إيمانا راسخا بأن كل قطرة جهد تبذلها في عالم المعرفة ما هي إلا قربي لوجه الله عز شأنه.

ثالثا كيف ننمي العقلية البحثية:

عقب بيان دواعي الاهتمام ببناء العقلية البحثية، وطبيعة العناصر التي تتشكل منها، ننتقل إلي استعراض الجزء المتمم لهذا العمل ألا وهو: ما هي طبيعة الآليات المستخدمة لبناء تلك العقلية، والتي تعد نقطة انطلاق حضارة أي أمة ترغب في تبوأ مكان تحـــت شمس الحضارة، ويوضح الشكل التالي رقم (٣) تلك الآليات.



شكل رقم(٣)

آليات بناء العقلية البحثية

سنعرض فيما يلي لكل آلية من الآليات العشر التي يوضحها الشكل السابق، والمستخدمة في بناء وتنمية العقلية البحثية،علي النحو الآتي:

١ - تطبيق استراتيجيات التعلم والتنمية الذاتية:

إن تدريب الباحث علي استراتيجيات وأساليب التعلم الذاتي، والتنمية الذاتية، هي المعين الذي لا ينضب لتحقيق التقدم الشخصي، والذي بوسعه تطبيقها أينما، وحيثما، كان، وبأقل قدر من التكلفة، وأكبر قدر من الفعالية شريطة أن يتم ذلك وفق أسس معينة

يمكن تبصيره بها، ووضعها في متناول يديه، ومنها: التعلم بالتجنب، فنحن نتعلم ممن يأتي سلوكا سيئا بأن نربأ بأنفسنا أن نفعله، بل وقد ندعوها لفعل نقيضه، فمن يرصد سلوك الشخص المفرط في انفعاله، وكيف يورط نفسه في مآزق كان من الممكن تلافيها، سيتعلم كيف يصبح متزنا ومتحكما في انفعاله. والتكليف الذاتي بواجبات معينة في ظل مبدأ المحاسبة الذاتية، أي أن يكلف الباحث نفسه بمهام معينة كقراءة كتاب، أو تلخيص مقالة علمية، ويكافأ ذاته إن أنجزها في الوقت المناسب، وعلي النحو المطلوب، ويعاقبها إن فشل في تحقيق ذلك بالعقاب الملائم أيضا. وإثارة الدافعية ذاتيا لقبول التحديات والمهام الصعبة فمثل تلك المهام هي التي تشحذ الطاقات، والهمم، فضلا عن أننا نتعلم بقدر أكبر، وبشكل أفضل، من خلال القيام بالمهام الصعبة. والنقد الذاتي والذي يتضمن التحليل الذاتي للأخطاء الشخصية، ووضع الخطط الكفيلة بالتغلب عليها.

٢ - التدريب علي عمليات التحليل الشبكي للظواهر:

من الطرق المفيدة لتنمية مهارات التفكير لدي الباحث التدريب علي التحليل الشبكي للظواهر موضع الاهتمام، وذلك من خلال قيام الفرد بفحص المتغيرات والعوامل المتصلة بالظاهرة، وتحليلها رأسيا وأفقيا، ونعني بالتحليل الرأسي محاولة الوقوف علي الأسباب المؤدية للظاهرة أي التي تسبقها، وتلك التي تترتب عليها، أي النظر للظاهرة من البعد التاريخي والمستقبلي، أما التحليل الأفقي فيركز علي النظر للعوامل المحيطة بالظاهرة، والتي تتعلق بظواهر أخري ذات صلة بها، وتأثير فيها،وبذا يتمكن الباحث من الإحاطة بالعوامل السابقة والمصاحبة للظاهرة، وتلك التي تترتب عليها أيضا، وهو ما يمكنه من فهمها بصورة أفضل، فعلي سبيل المثال حين يدرس الباحث ظاهرة الطلاق المبكر للزوجات صغيرات السن فعليه، وفقا للتحليل الرأسي، البحث عن العوامل المؤدية للظاهرة من قبيل: التنشئة المتحررة للفتاة في الأسرة، وعدم تدريبها على تحمل المسئولية، ونمط تعليمها(الالتحاق بمدارس اللغات على النمط الغربي)، وأن ينظر إلى العوامل المصاحبة لها من قبيل حصولها على عائد مرتفع من عملها يمكنها من العيش المستقل بعيدا عن الزوج الذي يثقلها بالمطالب، والقيود، وشيوع سياق اجتماعي عام يدعم ويقوي وضع المرأة التي تعيش منفردة، أو بدون زواج، ووجود صديقات لها

طلقن مبكرا، وعليه أيضا النظر لعواقب هذه الظاهرة، والتي قد تتمثل في توجس الفتيات الأخريات من الإقبال على الزواج، وظهور نمط من الفتيات اللائي يعشن منفردات، مثلما الفتيات في الغرب، وهو ما قد يشكل تهديدا لنمط الأسرة في المجتمعات الإسلامية لاحقا، وبطبيعة الحال فإن تشجيع هذا النمط من التفكير الشبكي سيزيد من قدرة الباحث على فهم واقعه، ومن ثم التحكم فيه، بصورة أكثر عمقا وكفاءة.

٣-التدريب على النقد:

نقصد بالنقد هنا تلك العملية المركبة التي تتضمن بيان أوجه القوة ونقاط الضعف في المعرفة موضع النقد، وكذلك ممارسة الفرد للنقد الذاتي لأعماله، وكذا تقبله نقد الآخرين لها، بل وتشجيعهم على ذلك، فضلاً عن قيامه بنقد أعمال الآخرين شريطة أن يحرص أثناء تلك العملية على أن ينتبه للعناصر الجوهرية في النقد، ويستجيب لها، ما دامت تشكل إضافة للعمل المنقود، وألا يخلط بين النقد والتجريح، أو الحط من قدر الآخر، وأن يتقبل النقد بغض النظر عن مدى تقبله لشخص قائله، وأن يشجع ثقافة النقد في المجالات الحيوية التي يتحرك في أرجائها، فعلى سبيل المثال عليه أن يوطن نفسه إذا كتب بحثا علي أن يعرضه أولا على زملاء في التخصص، ويناقشهم في آرائهم حوله، ويقبل ما يعتقد أنه إثراء للبحث،ويوضح مبرراته لعدم الأخذ بباقي الآراء، وعليه حين ينقد بحث زميل آخر في المقابل ألا يركن إلى المجاملة، فكما الدين النصيحة كذلك العلم النصيحة، وأن يوقن بأن امتناعه عن النقد بهذا المعنى الإيجابي لأعمال الآخرين هو حجب لمنفعة ضرورية عنهم، وعليه كذلك أن يلاحظ سلوكه، وممارساته، ويوجه النقد إلى ذاته، وأن يكون ملتزما بمبدأ" اشتد على نفسك قبل أن يشتد عليك الآخرون" (طريف شوقي، ١٩٩٢).

٤ - المران على المهارات الاتصالية الأساسية:

هناك مجموعة من المهارات الاتصالية التي يجب أن يتقنها الباحث حتى تكتمل أركان عقليته البحثية منها:

- لإيجاز، والتلخيص، لأعماله ولأعمال الآخرين، وبمقدوره التدرب على ذلك بأن يبدأ، بصورة متدرجة،في صياغة ملخص وافي لبحث يقوم بقراءته، مكون من ثلاثين صفحة،مثلا، في ثلاث صفحات، ثم في صفحة واحدة، ثم في عشرة سطور حتى يعتاد على هذه المهارة، وبطبيعة الحال لن يتسنى له بلوغ تلك النقطة إلا بتكرار المحاولة، والتحليل المتواصل لأخطائه أثناء ذلك بحيث يقدم في النهاية ملخصا يشمل الأفكار الرئيسية للمؤلف في أقل عدد من السطور، وجدير بالذكر أن عملية التلخيص الموجز هذه تقوي أيضا القدرة على التجريد لدى الباحث، وهي مهارة ضرورية للمنظر الذي يسعى إلى الوقوف على المبادئ العامة التي تربط بين الأشياء وتحكم الأحداث. وعليه أيضا المران على أن تكون كتابته واضحة، وخالية من المفردات المقعرة، والمفاهيم الغامضة، أو متعددة المعاني، وأن تكون عباراته قصيرة رشيقة حتى يسهل فهمها،وتذكرها. وأن يتدرب أيضا على مهارات القراءة الصامتة السريعة، والتي تمكنه إن أتقنها من قراءة ضعف ما يقرؤه الشخص غير المدرب، وجدير بالذكر أنه من بين القوانين الحاكمة للقراءة السريعة الفعالة: التصفح المبدئي للبحث، والتقاط الكلمات والأفكار الجوهرية، وتجنب العادات المعوقة لسرعة القراءة مثل التلفظ أثناء القراءة، ومتابعة الكلمات بأصابع اليد، ونكوص العين لأسطر تم قراءتها، وضيق مدى الرؤية، وعليه أيضا إتقان مهارات عرض البيانات على الآخرين، وتقديمها بمستويات وطرق مختلفة تبعا لمستوى تخصص وثقافة المتلقين، والمزج بين القواعد والمبادئ العلمية والأحداث الحياتية حتى يصبح أكثر تأثيرا، والسماح للمتلقين بالتفاعل معه أثناء ذلك مع ضمان القدرة على ضبط الموقف حتى تصبح هذه المشاركة أكثر فعالية.

٥ - ممارسة أساليب تنمية الإبداع الشخصي:

يعد الإبداع بمثابة سفينة الباحث التي يبحر بها في آفاق مستقبل العلم والمعرفة؛ ومن ثم فهو أداة جوهرية للتقدم العلمي والإنساني، وبناء عليه يجب على الباحث التعرف على مبادئ وأساليب تنمية الإبداع، وممارستها، والتدرب عليها بحيث يصبح أكثر إبداعا مما هو عليه. ومن بين الأساليب التي يمكنه استخدامها الجمع بين الأشياء المختلفة من خلال الوقوف على أوجه الشبه بينها، واستثمار ما توصل إليه في هذا

المقام لتحقيق مزيد من التقدم الشخصي أو المهني، كأن يربط، على سبيل المثال، بين مفهوم الجزء الظاهر من جبل الثلج فوق سطح الماء(وهو الجزء الأقل أما أغلبيته فتحت الماء) والمحصول اللغوي المنطوق للفرد (وهو أقل مما يملكه بالفعل من مفردات) بحيث يكتشف طبقا لهذه المقارنة نسبة ما ينطقه الفرد إلى محصوله اللغوي الفعلي. وأن يعتمد على أسلوب المماثلة بحيث يفهم ظاهرة معينة يصعب عليه فهمها كانتشار الشائعة من خلال مقارنتها بمفهوم كرة الثلج المتدحرجة من القمة إلى السطح، والتي يتضخم حجمها كما الشائعة عبر تلك المسيرة. أو يستخدم أسلوب المزاوجة بين الأفكار للتوصل إلى فكرة ثالثة كالذي يزاوج بين ظاهرة التصحر وظاهرة جدب الأفكار في الثقافة، ويخلص إلى مفهوم التصحر الفكري، وتتمثل أهمية مثل هذا المفهوم التمازجي في أنه بمقدور الباحث توظيف أساليب مواجهة التصحر البيئي في التصدي لظاهرة التصحر الفكري، تبعا لما وقف عليه سلفا من أوجه شبه بينهما. أو أسلوب تغيير الخصائص بحيث يطور مجالا علميا معينا من خلال إدخال خصائص جديدة على بنيته كأن يحول بعض اختبارات الذكاء الأدائية إلى برامج حاسوبية، أو يغير من طبيعة المادة المصنوعة منها،أو شكلها، أو أبعادها بحيث يدخل تطورات مفيدة على مثل تلك الأدوات.

٦ - التدريب على التوكيد البحثي:

كما أن المجاراة الفكرية والسلوكية تفسد روح المبادأة لدى الشعوب، والأفراد بالطبع، كذلك فإن تنمية روح التوكيد والاعتداد بالذات من شأنها أن تطلق طاقاتها الخلاقة، وهكذا الباحث إذا تدرب على أن يؤكد ذاته بحثيا فإنه سيحوز مهارة جوهرية لاستكمال بنيته العقلية البحثية. ويشير التوكيد البحثي في هذا المقام إلى قدرة الباحث على التعبير عن أفكاره بتلقائية للآخرين حتى لو اختلف معهم، أو مع ما هو شائع، انطلاقا من أن شيوع الشيء ليس دليلا على صحته، وأن يطرح بعض التحفظات، المبررة، على أفكار أو مقولات لبعض رموز الفكر والعلم، ويقترح إدخال بعض التعديلات عليها مادام ثمة دواعي لذلك. وأن يعترف بقدر ذاته وحدود إمكاناته البحثية، وعلينا تذكر أن مسيرة العلم قد اعتراها التباطؤ في حقب سالفة نظرا لعجز جمهرة الباحثين عن توكيد ذواتهم أمام رموز التراث الذين طرحوا أفكارا لم تعد ملائمة بل أثبت

العلم الحديث عدم صوابها،أو عدم دقتها، مثلما أراء أرسطو الفلكية أو تصورات فرويد حول بعض العقد النفسية

٧ - الدربة علي عمليات المحاجة:

تشير المحاجة إلي قدرة الفرد علي تفنيد حجج الطرف الآخر، وإقناعه بحججه باستخدام الأدلة والبراهين الاستدلالية حين يتحاجون حول قضايا خلافية (طريف شوقي، ٢٠٠٣)، وثمة أساليب عديدة بمقدور الباحث التدرب عليها لتحقيق تلك الغاية منها: إعادة تعريف المفاهيم التي يستخدمها الطرف الآخر علي نحو يزيل الاختلاف، مثلما الحال حين يدعي طرف بأنه يرفض مبدأ قيام الرجل بمساعدة زوجته في الأعمال المنزلية لأن ذلك ينطوي علي الإخلال بمبدأ قوامته في المنزل فيوضح له الطرف الآخر في المحاجة بأن هذه المساعدة لا تندرج في إطار عملية القوامة أصلا بل هي تعبير رمزي للزوجة عن مكانتها لدي زوجها لأن تلك المشاركة لا تتم إلا بشكل طوعي من الزوج، وبلا إكراه من الزوجة. أو التجذير، ويعني البحث في أصل المسألة موضع التحاج مما قد يعدل من وجهة نظر الطرف الآخر فيها، كالذي يتحدث عن سلبية الشباب فندعوه إلي التعمق في أسباب تلك الظاهرة حتى لا نطلق أحكاما جزافية ضدهم. أو قلب الحجة، ويشير إلي استخدام نفس الحجة التي يعتمد عليها الفرد لإثبات موقفه في تفنيد ذلك الموقف، كمن يدعي أن التسامح دليل علي ضعف شخصية الفرد، فيقال له بل هو دليل قوة، فالضعيف يخنع للأمر الواقع، ويعجز عن رد الإساءة التي توجه إليه، أما القوي فهو الذي يملك التسامح نظرا لإدراكه قدرته علي رد الإساءة.

٨ -صقل مهارة إدارة الأسئلة:

إن الباحث ما هو، في المقام الأول، سوي شخص يجيد طرح الأسئلة علي الطبيعة، بمكوناتها المختلفة، ليحصل علي إجابات كافية منها تمكنه من فهمها بشكل أكبر؛ ومن ثم التحكم فيها لاحقا،ووفقا لهذا التصور فإن صقل مهارة إدارة الأسئلة تعد مهمة جوهرية للباحث، وهي مهارة مركبة لا تقتصر فقط علي طرح الأسئلة، ولكنها تتضمن أيضا تحديد توقيت طرح السؤال، وهوية من سيوجه إليه، وكيفية صياغته، وطريقة إلقائه علي الشخص المستهدف، ومدي عمقه، وهل تقدم الأسئلة فرادي أم متتابعة بشكل

مكثف (سقراطي) بحيث يصعب علي المسؤول حجب تناقضه وهو يجيب عنها، وكيفية تلقي الإجابة، والاستعانة بها في تعميق الفهم ؟. وعلى الباحث أثناء تلك العملية أن يحرص علي أن يكون في موقع السائل، وليس المستجوب، ومن يروم الفهم، لا من يتسقط الهفوات.

٩ - الإدارة الحكيمة للطاقات البحثية:

يجب علي الباحث أن يتمثل خطي عداء المسافات الطويلة، والذي يبدأ السباق بسرعة أقل، نسبيا، تزداد تباعا حتى تصل إلي الذروة في نهايته. أي يدخر جهده، وطاقاته، حتى اللحظات الحاسمة، وهكذا الباحث يجب عليه الاستخدام الأمثل لطاقاته البحثية حتى يعظم من أدائه البحثي، فعليه إدارة وقته بكفاءة بحيث يؤدي أكبر عدد من المهام بأقل قدر من الجهد، وفي أقل فترة زمنية ممكنة، وثمة نموذج تراثي مفيد يدلل علي الإدارة الرشيدة لوقت وجهد الباحث يجسده "ابن الجوزي" حيث يقول عن نفسه: " أعد أعمالا لا تمنع من المحادثة لأوقات لقائهم (الثقلاء الذين يطلبون الزيارة ويكثرون منها) لئلا يمضي الزمان فارغا فجعلت للاستعداد للقائهم قطع الكاغد (الورق)، وبري الأقلام، وحزم الدفاتر، فإن هذه الأشياء لابد منها، ولا تحتاج إلي فكر وحضور قلب، فأرصدتها لأوقات زيارتهم لئلا يضيع من وقتي شيئا (المحاسبي،١٩٨٥)، وعليه أن يُحجم صراعاته في مكان عمله البحثي حتى يحول دون استنزاف طاقاته، وإهدارها في مسارات جانبية لا طائل من ورائها، وأن يشعر المحيطين به بأنه مصدر نفع لهم، وليس مصدرا لتهديدهم بأي شكل من الأشكال، وعليه أن يضع لنفسه مجموعة من العادات البحثية الكفيلة بتيسير أدائه من قبيل أن ينظم أفكاره بصورة رأسية، وليست أفقية، بحيث يركز في الوقت الواحد علي فكرة بحثية واحدة إلي أن يكملها ثم يتناول التي تليها، وهو ما يتطلب أن يكون قادرا علي تحديد أولوياته بوضوح، وأن يدع أفكاره اللاحقة تأخذ الوقت الكافي للاختمار، وإعادة التنظيم، حتى تفرض نفسها عليه في الوقت المناسب حال نضوجها.

١٠ - التدريب علي فنيات التفكير المنطقي:

يعزى لعلم المنطق عبر التاريخ، منذ بزوغه، الفضل في ضبط تفكير الناس من خلال مجموعة القواعد التي تم صياغتها لتنظيم عمل العقل علي أيدي أرسطو، ومن بعده، وبناء علي ذلك فإنه من الضروري للباحث الاستفادة من ذلك التراث العظيم في الارتقاء بعملياته الفكرية، وضبطها، ليتمكن من بلوغ غاياته، ومن بين تلك الفنيات التدريب علي عمليات كالاستقراء أثناء تعامله مع المعرفة بحيث يتمكن من خلال فحص بعض الوقائع التوصل إلي قوانين عامة، أو الاستنباط حيث يطبق المبادئ العامة التي توصل إليها استقرائيا علي حالات مفردة استنباطيا. وعليه أن يحدد طبيعة العلاقات بين المتغيرات حتى يكتشف أيها يؤثر في الآخر أو يتأثر به، وكيف يحدث ذلك. والمشاركة في حل المشكلات بصورها المختلفة، وطرح العديد من الأفكار للتغلب عليها، واختبارها إن أمكنه ذلك. وتنشيط عقله بطرح، والمشاركة في حل، الألغاز والأحاجي حينما يلتقي مع الآخرين، وخاصة ذوي الكفاءة العقلية. وتحليل أسباب فشله، أو فشل الآخرين، فيما يواجهه من مشكلات أو مهام لتحسين الأداء المستقبلي. والوعي بأشكال التحيز، ومظاهر اللاعقلانية، في التفكير حتى يقلل من تأثيرها السلبي علي أسلوب تفكيره المنهجي.

خاتمة

كما أن أهمية الفعل تنبع من نبل غايات فاعله كذلك فإن هذه الأطروحة تكتسب أهميتها من سمو الغاية التي تطمح إليها، ألا وهي بناء العقلية المنهجية للباحث، والمفكر، المسلم، والتي تمكنه من خدمة أمته، واستعادة مكانتها الحضارية، التي تستحقها بين الأمم. وحري بالذكر أن هذه المهمة ما هي إلا حلقة في منظومة أكبر، فبناء العقلية البحثية للباحث،والمفكر،المسلم يتبعه قيامه بإنتاج أفكار مبدعة، ورسم استراتيجيات فكرية طويلة المدى للنهوض بالأمة، وتلافي الوقوع في براثن التحيز واللاعقلانية، وإصدار سلوكيات حكيمة، والتقييم النقدي للإسهامات التراثية بما يمكن من الاستفادة منها في الارتقاء بالمعرفة الإنسانية، وبناء طبقة أكثر تميزا من الباحثين القادرين علي مواكبة التطورات الفكرية والعلمية الحضارية الراهنة، بل والإضافة إليها، وإبراز الطابع القيمي المتفرد لذلك التمازج العضوي بين روح الإسلام وتعاليمه، وبين العلم والفكر والعقل. ويجب علينا تذكر أنه "دون إجراء مراجعة جادة لرؤية الأمة،

ومنهج فكرها، وأساليب تربية أجيالها، فإنه لا يمكن للأمة في هذا العصر أن تستعيد عافيتها، ودورها الهادي الرائد للإنسانية، ومسيرتها الحضارية" (عبد الحميد أبو سليمان، ٢٠٠٦، ٥).

وأخيراً: أدعو الله مخلصا أن أتمكن، ومن يعني بهذه المسألة معي، ومن بعدي، من زملاء ودارسين، من وضع تلك المنظومة البنائية للعقلية البحثية المسلمة موضع التنفيذ حتى تقر أعيننا برؤية جيل متميز من هؤلاء الباحثين المتعمقين في علمهم، والمتمسكين بمنهجيته، والمتمثلين لعقلانيته، والمجيدين لطرائقه، والموظفين لذلك كله في خدمة دينهم والرقي بأمتهم وهداية أبناء إنسانيتهم جميعا.

قائمة المراجع العربية والأجنبية

١ - أبو عبد الله الحارث المحاسبي (١٩٨٥)، رسالة المسترشدين (ط٦)، تحقيق: عبد الفتاح أبوغدة،حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

٢ - أحمد زويل (٢٠٠٣)، رحلة عبر الزمن: الطريق إلي جائزة نوبل، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

٣ - أشرف أحمد حافظ (٢٠٠٤)، الحكمة وأنماطها في شعر عبد الرازق العدساني، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية،ع١١٣، ابريل،١٨٥-٢٤٠

٤ - أمين سلامة (١٩٨٥)، متحف الفكر اليوناني والروماني، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥ - أيمن عامر (٢٠٠٤)، الإبداع والصراع،القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

٦ - جابر عبد الحميد (١٩٩٩)، سيكولوجية التعلم (ط٩)، القاهرة: دار النهضة العربية.

٧ - جون جاردنر (١٩٨٩)، التميز: الموهبة والقيادة، ترجمة: محمد محمود رضوان، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٨ - جيمس نيومان،وميشيل ويلسون (٢٠٠١)، رجال عاشوا للعلم،ترجمة: أحمد شكري سالم، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٩ - حسن الساعاتي (١٩٨٢) تصميم البحوث الاجتماعية،بيروت: دار النهضة العربية.

١٠ - ديوبولد فان دالين (١٩٨٥)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط٣)، ترجمة: محمد نبيل نوفل، وسليمان الشيخ، وطلعت منصور، القاهرة: الانجلو.

١١ - زكي نجيب محمود (١٩٧٩)، في فلسفة النقد، القاهرة: دار الشروق.

١٢- طريف شوقي (١٩٩٢)، علاج أوجه قصور العقلية البحثية كمدخل للتوحيد الفكري للأمة، المسلم المعاصر، السنة التاسعة عشرة،ع٧٣، ٧٥-٩٦.

١٣- ---------- (٢٠٠٣)، المهارات الاجتماعية والاتصالية، القاهرة: دار غريب.

١٤----------(٢٠٠٦)، علم النفس والتنمية المعرفية المجتمعية، القاهرة: دار غريب.

١٥ عبد الحميد أبو سليمان (٢٠٠٦)، كنوز جزيرة البنائين، القاهرة: دار السلام.

١٦ عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥)، ثلاثة جوانب من التطور في دراسة الإبداع، عالم الفكر،المجلد ١٥،ع٤، ٩٤٧-٩٨٤.

١٧- علي أدهم (١٩٧٧)، تاريخ التاريخ، القاهرة:دار المعارف.

١٨- فاخر عاقل (١٩٨٢)، أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، بيروت: دار العلم للملايين.

١٩- فؤاد زكريا (١٩٧٥)، آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٠- محمد حسن رسمي(٢٠٠٢)، الطريق إلي نهضة مصر (ط١)، القاهرة: دار البيان.

٢١- محمد عبد الله البرعي وعدنان محمد عابدين (١٩٨٧)، الإدارة في التراث الإسلامي (ط١)، الظهران: مكتبة الخدمات الحديثة.

٢٢- محمود فوزي المناوي (٢٠٠١)، حكماء وشعراء من أون إلي قصر العيني، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

٢٣- هاينزماريون (١٩٨٨)، إدارة الأداء، ترجمة محمود مرسى، وزهير الصايغ، وزكي غوشة، ويحيي الحسن، الرياض: معهد الإدارة العامة.

٢٤ - هشام الطالب (١٩٩٤)، دليل التدريب القيادي، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

25- Aguinis, H.& Aerle,c,a.;(2002) Ethics in research in. Rogelberg, s.g. (ed) handbook of research methods in industrial and organizational psychology, oxford: Blackwell.

26- Campion, M,A(2002) Article Review Checklist:a criterion checklist for reviewing research article in applied psychology, in.. rogelberg, s.g(eds) handbook of research methods in industrial and organizational psychology, oxford: Black well.

27- Landy. f.j&conte,j.m(2004) work in the 21 st century, Boston:Mcgrowhill.

28- Lefkowitz,j(2003) Ethics and values in industrial and organizational psychology, new jersey: Lawrence Erlbaum pub.

29- Leong, F.T& pfaltzgraff, R.E(1996) finding research topic in.leong,f.l& Austin,j.t, the psychology research handbook. london:sage pub,3-16.

30- Luszczynska,A.;Dana, B.G; & Schwarzer,R (2005)general self efficacy in various domains of human functioning evidence from five countries , Int,j,of psychol,40(2),80-89

31 - Neuendorf,k.a(2002) The content analysis guide book, London: sage pub

32- Oleson, k.c& arkin, k.m(1996) reviewing and evaluating research article in. leong, f.t& Austin,j.t. the psychology research handbook, London:sage pub.40-55.

دراســة وصفيــة ورؤيــة مستقبلية لبحوث قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر

إعـداد

د/ عبد القوي عبد الغني محمد حسين

رئيس قسم التربية الإسلامية

كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

دراسة وصفية ورؤية مستقبلية لبحوث قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر

إعداد

د/ عبد القوي عبد الغني محمد حسين

رئيس قسم التربية الإسلامية

١ـ مقدمة البحث:

بداية لا يستطيع الباحث أن يخفي أن عنوان مؤتمر الكلية الأول (توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة) قد صادف أملا في نفس الباحث كان يتطلع إليه منذ فترة طويلة، وهو مراجعة البحوث العلمية التي قدمها قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر، وذلك لعدة أسباب:

الأول: أن الباحث واحد من المنتسبين لهذا القسم منذ ما يزيد على عشرين عاما، وقد لمس عن قرب التطور العلمي للقسم في كثير من مراحله.

الثاني: أن قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر قسم فريد في كليات التربية في مصر، حيث لا يوجد لهذا القسم نظير في أي منها، ومن ثم كانت هناك آمال كبيرة معقودة على هذا القسم في خدمة قضايا الأمة من خلال تقديم تأصيل إسلامي لمفاهيم وقضايا التربية كبديل عن الطروح الأخرى في المجال التربوي.

الثالث: أن القسم قد مر على إنشائه ما يزيد على خمسة وثلاثين عاما؛ حيث أنشئ القسم مع نشأة الكلية في العام الجامعي ٧٠/ ١٩٧١م، واستمر حتى الآن، وإن كان قد تم ضمه إلى بعض الأقسام التربوية الأخرى بالكلية في بعض الفترات، وقد قدم القسم خلال تلك الفترة إنتاجا علميا تمثل في رسائل الماجستير والدكتوراه التي منحها القسم خلال مسيرته العلمية، هذا فضلا عن البحوث التي تقدم بها أعضاء هيئة التدريس بالقسم للترقية لدرجة أستاذ أو أستاذ مساعد.

الرابع: ما لاحظه الباحث من أن هناك فجوة بين الدراسات التي تمت بالقسم وبين ما تتطلبه مجالات البحث في التربية الإسلامية ذاتها وما يتطلبه الواقع التربوي القائم من بحوث ودراسات.

٢ـ مشكلة البحث:

تأسيسا على الأسباب السابقة مجتمعة وجد الباحث من عنوان المؤتمر فرصة مناسبة لمعالجة مشكلة الدراسة التي تبلورت فكرتها في ضرورة مراجعة الإنتاج العلمي للقسم (متمثلا في رسائل الماجستير والدكتوراه التي منحها القسم) من ناحية الكم والتوجه؛ من ناحية الكم بمعرفة عدد الرسائل التي أنتجها القسم منذ إنشائه حتى الآن، وهل يتوافق هذا الكم مع ما كان متوقعا من القسم القيام به من الدراسات والبحوث مقارنة ببقية الأقسام التربوية الأخرى بالكلية؟ ومن ناحية التوجه بمعرفة توجه البحوث التي تمت بالقسم، وهل ساعد هذا التوجه على تحقيق الرسالة المنوطة بالقسم في خدمة الأمة؟ وهل تغطي هذه الدراسات والبحوث مجالات البحث في التربية الإسلامية؟ أم أن هناك تركيزا على مجالات بعينها أكثر من بقية المجالات الأخرى؟ وما تأثير ذلك على قيام القسم برسالته؟

وفي ضوء دراسة واقع البحوث والدراسات التي تمت بالقسم، يحاول البحث تقديم رؤية مقترحة للتوجه الذي ينبغي أن تركز عليه البحوث والدراسات بالقسم في المرحلة القادمة تلبية لحاجة البحث في مجال التربية الإسلامية ذاته من ناحية ومراعاة لمتطلبات الواقع التربوي المعاصر من ناحية أخرى.

٣ـ منهج البحث:

يستخدم البحث المنهج الوصفي في رصد واقع الدراسات والبحوث التي أنتجها القسم منذ إنشائه حتى الآن، من الناحية الكمية لمعرفة عدد هذه الدراسات ومقارنتها بما أنتجته الأقسام التربوية الأخرى بالكلية، ومعرفة الأسباب التي وقفت وراء هذا الكم قلة أو كثرة، ثم تصنيف هذه الدراسات من خلال موضوعاتها وفقا لمجالات البحث في التربية الإسلامية لمعرفة الاهتمام الذي حظى به كل مجال من هذه المجالات؛ حتى

يتسنى للباحث التنويه على المجالات التي ينبغي التركيز عليها في دراسات القسم في المستقبل.

٤ـ حدود البحث:

يقتصر البحث هنا على رسائل الماجستير والدكتوراه التي نوقشت بالقسم منذ إنشائه حتى نهاية شهر أغسطس من عام ٢٠٠٦م، والتي بلغت (٣٥) رسالة، منها (١٩) رسالة ماجستير، و (١٦) رسالة دكتوراه، دون التطرق لإنتاج أعضاء هيئة التدريس بالقسم من الدراسات والبحوث التي قدمت للترقية لدرجة أستاذ مساعد أو أستاذ، وذلك لسببين: الأول: أن رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتم بالأقسام العلمية من المفترض أن تقف وراءها سياسة القسم وفلسفته ومدى مراعاته لقضايا الأمة وأولوياتها من خلال خريطة بحثية يتبناها القسم، أما السبب الثاني فهو أن رسائل الماجستير والدكتوراه تعد أعمالا علمية هامة، قضى الباحثون زهرة شبابهم في إعدادها، وضمنوها خلاصة بحثهم وفكرهم، ومن المفترض أن توجه هذه الرسائل لخدمة قضايا الأمة، وأن توظف نتائجها لتحسين الواقع الإسلامي وتطوره، مراعية الأولويات التي يفرضها مجال البحث ذاته وظروف الواقع ومشكلاته واستشراف آفاق المستقبل وتطلعاته.

ولا يستطيع الباحث أن يدعي هنا أنه قام بدراسة تحليلية لمحتوى رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمت بالقسم، وإنما دوره هنا يقتصر على حصر هذه الرسائل من خلال عددها وموضوعاتها وتصنيف هذه الرسائل وفقا لمجالات البحث في التربية الإسلامية؛ حتى يتسنى له معرفة توجه هذه البحوث وما ينبغي أن تتوجه إليه الدراسات في المستقبل.

ورغم اقتناع الباحث بأن رسائل الماجستير والدكتوراه التي قدمها القسم تحتاج إلى دراسة تحليلية أعمق من حيث اختيار موضوعات هذه الرسائل، وأهميتها، ومناهج البحث المستخدمة في معالجتها، وما توصلت إليه من نتائج؛ إلا أن الدراسة الحالية يهمها في المقام الأول معرفة حقيقة توجه هذه الرسائل ومدى خدمتها لرسالة القسم بغية استشراف ما ينبغي أن تكون عليه رسائل القسم في المستقبل بما يتمشى مع حاجة

البحث في مجال التربية الإسلامية ومراعاة قضايا الأمة ومشكلاتها وأولوياتها في مجال البحث التربوي، على أمل أن تتاح للباحث أو لغيره من الباحثين فرصة أخرى فيما بعد لدراسة تحليلية أعمق لرسائل القسم.

٥ـ محاور البحث:

يتضمن البحث بعد الإطار التمهيدي (المتمثل في مقدمة البحث ومشكلته ومنهجه وحدوده ومحاوره) المحاور الخمسة التالية:

المحور الأول: نبذة عن رسالة جامعة الأزهر وكلية التربية وقسم التربية الإسلامية.

المحور الثاني: مجالات البحث في التربية الإسلامية.

المحور الثالث: واقع بحوث التربية الإسلامية بالقسم.

المحور الرابع: رؤية مقترحة لبحوث التربية الإسلامية بالقسم.

المحور الخامس: التوصيات.

أولا: نبذة عن رسالة الجامعة والكلية والقسم:

(أ) رسالة جامعة الأزهر:

يعد الأزهر الشريف من أقدم المؤسسات العلمية والتعليمية في العالم، وقد بدأ يؤدي دوره العلمي في خدمة الأمة العربية والإسلامية منذ أنشئ في القرن الرابع الهجري، واستمر يؤدي دوره عبر العصور المختلفة، وكانت له مساهماته الواضحة في تقدم الحضارة الإنسانية بعامة، كما كان له دوره المشهود في الحفاظ على صحيح الدين الإسلامي وإثراء اللغة العربية وآدابها وتطور العلوم الطبيعية والتجريبية.

وقد نص قانون تطوير الأزهر رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١ ــ الذي مازال الأزهر يعمل بمقتضاه حتى اليوم ــ في مادته الثانية على أن رسالة الأزهر باعتباره الهيئة العلمية الإسلامية الكبرى تقوم على حفظ التراث الإسلامي وتجليته ونشره، وحمل

رسالة الإسلام إلى كل الشعوب، وتزويد العالم الإسلامي بالعلماء العاملين الذين يجمعون بين علوم الدين وعلوم الدنيا[١].

ولما كانت جامعة الأزهر إحدى الهيئات العلمية التي يشملها الأزهر الشريف؛ فإن رسالة الجامعة هي امتداد طبيعي لرسالة الأزهر، وقد نص قانون تطوير الأزهر رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١ في مادته الثالثة والثلاثين على أن جامعة الأزهر تختص بكل ما يتعلق بالتعليم العالي في الأزهر وبالبحوث التي تتصل بهذا التعليم أو تترتب عليه، وأن رسالتها تسعى لتحقيق الأهداف العلمية والتعليمية والبحثية التالية[٢]:

ـ تقوم على حفظ التراث الإسلامي ودراسته وتجليته ونشره.

ـ تؤدي رسالة الإسلام إلى الناس، وتعمل على إظهار حقيقته وأثره في تقدم البشر وكفالة السعادة لهم في الدنيا والآخرة.

ـ تهتم ببعث الحضارة العربية والتراث العلمي والفكري والروحي للأمة العربية.

ـ تعمل على تزويد العالم الإسلامي والوطن العربي بالعلماء العاملين الذين يجمعون إلى الإيمان بالله والثقة بالنفس وقوة الروح والتفقه في العقيدة والشريعة ولغة القرآن كفاية علمية وعملية ومهنية لتأكيد الصلة بين الدين والحياة، والربط بين العقيدة والسلوك.

ـ تأهيل عالم الدين للمشاركة في كل أنواع النشاط والإنتاج والريادة والقدوة الطيبة وعالم الدنيا للمشاركة في الدعوة إلى سبيل الله بالحكمة والموعظة الحسنة.

ـ تعنى بتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العلمية الإسلامية والعربية والأجنبية.

---

(1) القانون رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١ بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها ولائحته التنفيذية الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم (٢٥٠) لسنة ١٩٧٥ وفقا لآخر التعديلات، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ط٤، ١٩٩٩، ص ص١، ٢.

(2) المرجع السابق، ص١٢.

وقد تطورت رسالة جامعة الأزهر في خدمة الإسلام والمسلمين في السنوات الأخيرة، وذلك نظرا لما تتميز به الجامعة من خصائص، فهي أكبر جامعات العالم من حيث عدد الطلاب، وهي تطرح برامج تعليمية تغطي كل مجالات المعرفة، سواء العلوم الدينية واللغويات والدراسات الإنسانية، أم العلوم الطبيعية والتجريبية وتطبيقاتها في ابتكار التقنيات الحديثة، وهي تقدم الخدمة التعليمية والعلمية في كل ربوع مصر، إضافة إلى الطلاب المسلمين الوافدين من كل دول العالم[٣].

واضح أن رسالة جامعة الأزهر رسالة خاصة، وهي وإن كانت تشترك مع الجامعات الأخرى في وظائف الجامعة الثلاث، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع؛ إلا أن هذه الوظائف جميعها في رسالة جامعة الأزهر تصطبغ بالصبغة الخاصة بالجامعة وهي القيام برسالة الإسلام تدريسا وبحثا وتطبيقا من خلال المجالات العلمية المختلفة بالجامعة، وهو الأمر الذي تسهم فيه كل كلية من كليات الجامعة، حسب تخصص كل كلية ومجالات الدراسة بها.

(ب) رسالة كلية التربية:

تعد كلية التربية إحدى كليات جامعة الأزهر التي استحدثت بمقتضى قانون تطوير الأزهر رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١؛ حيث نص القانون في مادته الرابعة والثلاثين على استحداث مجموعة من الكليات بجامعة الأزهر مثل كلية الطب والعلوم والزراعة والتجارة والهندسة والتربية، إلى جانب الكليات الأصيلة الثلاث وهي أصول الدين واللغة العربية والشريعة[٤].

([3]) جامعة الأزهر: إنجازات الجامعة في المجالات العلمية والتعليمية والإدارية في الأعوام الجامعية ٢٠٠٢ــ ٢٠٠٤م، تقديم: الأستاذ الدكتور/ أحمد الطيب، رئيس الجامعة، القاهرة، مطبعة جامعة الأزهر، ٢٠٠٤، ص٧.

([4]) القانون رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١، مرجع سابق، ص ص١٢ــ ١٣.

ورغم أن كلية التربية أنشئت بمقتضى القرار الجمهوري رقم (٦٠٦) لسنة ١٩٦٤؛ إلا أنها لم تبدأ عملها إلا في مستهل العام الجامعي ١٣٩٠ــ ١٣٩١هـ، الموافق ١٩٧٠ــ ١٩٧١م[٥].

وقد جاءت رسالة كلية التربية متمشية مع رسالة جامعة الأزهر؛ حيث أشارت اللائحة الداخلية للكلية إلى أن إنشاء كلية للتربية بجامعة الأزهر "لتضع علوم العصر وأساليب التربية ومناهجها في خدمة رسالة الإسلام والأمة العربية والإسلامية، وذلك عن طريق إعداد المعلم المسلم والداعية الإسلامي، وإجراء البحوث والدراسات في مجال علوم التربية والنفس خدمة للعلم والتعليم والدعوة الإسلامية وربط الدين بالحياة"[٦].

وقد حددت الكلية أهدافها بما يتمشى مع رسالتها في خدمة الأمة العربية والإسلامية؛ حيث تعمل الكلية على تحقيق الأهداف التالية[٧]:

- إعداد حملة الثانوية الأزهرية أو ما يعادلها لمهنة التدريس.
- إجراء البحوث العلمية في المجالات المختلفة للعلوم التربوية والنفسية لتطوير الفكر التربوي في مصر والعالم العربي والإسلامي.
- رفع المستوى المهني للمعلمين وأئمة المساجد والوعاظ وغيرهم تربويا وعلميا وثقافيا.
- إعداد أخصائيين وقادة في مجال تنمية المجتمعات العربية والإسلامية، وتعليم اللغة العربية لغير العرب ومحو الأمية وتعليم الكبار.

([5]) كلية التربية: دليل كلية التربية جامعة الأزهر الصادر في العام الجامعي ٨١/ ١٩٨٢، ص٨.

([6]) كلية التربية جامعة الأزهر: اللائحة الداخلية للكلية المطبقة اعتبارا من العام الجامعي ٨٨/ ١٩٨٩، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص٢.

([7]) المرجع السابق، ص٣.

ـ إعداد أخصائيين وقادة في النواحي المختلفة لمهنة التعليم في التخصصات التربوية التي تتضمنها الكلية.

ـ تقديم المشورة الفنية في المجالات التربوية والنفسية.

ـ القيام بمشروعات وبرامج لخدمة البيئة وتنمية المجتمع.

ـ التعاون مع الهيئات والمؤسسات التربوية والثقافية المصرية والعربية والدولية في معالجة القضايا التربوية للوصول إلى حلول لها.

واضح أن رسالة كلية التربية جامعة الأزهر رسالة خاصة، وهي وإن كانت تشترك مع غيرها من كليات التربية الأخرى في إعداد المعلم في التخصصات المختلفة وإجراء البحوث التربوية والنفسية؛ إلا أن رسالتها التربوية تنطلق أساسا من المنظور التربوي الإسلامي تدريسا وبحثا وممارسة.

ولكي تحقق الكلية رسالتها التربوية الخاصة تستعين ـ إلى جانب دورها في إعداد المعلم المسلم ـ بإجراء البحوث والدراسات التي تحاول أن توجهها لخدمة قضايا الأمة التربوية، سواء من خلال أطروحات الماجستير والدكتوراه التي تتم داخل أقسامها التربوية المختلفة والتي وصلت في نهاية شهر أغسطس من عام ٢٠٠٦م، (٦٦٢) رسالة ماجستير ودكتوراه، أو من خلال الأبحاث التي يتقدم بها أعضاء هيئة التدريس بالكلية للترقية لدرجة أستاذ أو أستاذ مساعد، والتي تنشر في دوريات علمية محكمة أو تطرح في مؤتمرات علمية.

وتضم الكلية ستة أقسام تربوية هي: قسم التربية الإسلامية، قسم أصول التربية، قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة، قسم المناهج وطرق التدريس، قسم علم النفس التعليمي، قسم الصحة النفسية، ويسهم كل قسم من هذه الأقسام الستة بدوره في القيام برسالة الكلية وتحقيق أهدافها، وذلك من خلال الرسالة المنوطة بكل قسم حسب تخصصه العلمي.

(ج) رسالة قسم التربية الإسلامية:

يعد قسم التربية الإسلامية إحدى السمات المميزة لكلية التربية جامعة الأزهر؛ حيث لا يوجد لهذا القسم نظير في أي كلية من كليات التربية في مصر على كثرتها، والتي بلغت ما يربو على خمس وعشرين كلية تربية.

وقد جاء إنشاء هذا القسم متمشيا مع رسالة جامعة الأزهر كجامعة لها صبغتها الخاصة حتى يعطي لكلية التربية كإحدى كليات الجامعة طابعا مميزا عن غيرها من كليات التربية في مصر، حيث نصت المذكرة الإيضاحية لمشروع قانون تطوير الأزهر رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١، على أن كليات جامعة الأزهر لا يمكن أن تكون صورة مكررة للكليات في الجامعات الأخرى؛ إذ لابد أن تتحقق لكل كلية مع صفتها العامة صفة تلائم الصفة الخاصة بجامعة الأزهر.... وأن يكون لكل كلية من كليات جامعة الأزهر أقسام تختص بها عن غيرها من كليات الجامعات الأخرى حتى تتحقق الصفة النوعية للدراسات والخريجين في جامعة الأزهر عن الجامعات الأخرى[٨].

واضح أن قسم التربية الإسلامية قد حمل رسالة ثقيلة كان من المفترض أن تقوم بها كل الأقسام التربوية في الكلية، وهي التأصيل لتربية إسلامية نابعة من القرآن والسنة والتراث التربوي الإسلامي في كل التخصصات التربوية والنفسية، وبالتالي يتوفر لدينا محتويات معرفية في كافة التخصصات التربوية؛ حتى نتمكن من الإعداد التربوي للمعلم المسلم الذي قامت على أساسه رسالة الكلية.

ورغم أن قسم التربية الإسلامية من الأقسام الرائدة والمميزة في كلية التربية جامعة الأزهر لتميز رسالته، وأنه يمنح درجة الماجستير والدكتوراه في تخصص التربية الإسلامية؛ إلا أنه لم تتوفر له الإمكانيات التي تساعده على القيام برسالته العلمية كما كان مأمولا أو متوقعا منه، ولعل الإشارة السريعة التالية إلى تاريخ القسم تبين ذلك.

بدأ قسم التربية الإسلامية العمل مع قسم التربية المقارنة، وكان القسمان تحت اسم واحد وهو (التراث التربوي الإسلامي والتربية المقارنة) وذلك لعدم وجود أعضاء

([8]) القانون رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١، مرجع سابق، ص ص٤٤ــ ٤٥.

هيئة تدريس في تخصص التربية الإسلامية؛ لأن الكلية حين بدأت العمل في مستهل العام الجامعي ٧٠/ ١٩٧١م، لم يكن في مصر كلها متخصصون في التربية الإسلامية؛ لأن التخصص كان جديدا على كليات التربية آنذاك، فلم تجد الكلية من تعينه عضو هيئة تدريس في القسم، هذا بخلاف الأقسام التربوية الأخرى بالكلية، والتي كان لها أقسام مناظرة في كليات التربية في مصر وفي الخارج، فعينت الكلية من خريجيها أعضاء هيئة تدريس وهيئة معاونة، ولاسيما من المبعوثين العائدين من خارج مصر والحاصلين على درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس.

وفي تلك الفترة كان يستعان في تدريس التربية الإسلامية والإشراف على رسائلها العلمية بأساتذة من أصول التربية والتربية المقارنة ممن لديهم إنتاج علمي وميل بحثي في مجال التربية الإسلامية.

وعندما حصل أول المنتسبين للقسم على درجة الدكتوراه في التربية الإسلامية من الكلية عام ١٩٨١، وعين عضو هيئة تدريس بالقسم[٩] بدأ القسم يعمل مستقلا تحت إشرافه وتحت مسمى (التربية الإسلامية) وعين له خمسة معيدين كهيئة معاونة من خريجي الكلية نفسها على ثلاث دفعات متلاحقة[١٠].

وفي نفس العام الجامعي ٨١/ ١٩٨٢، صدر أول دليل للكلية، ونص على أن من بين الأقسام العلمية بالكلية قسم التربية الإسلامية، ويقدم مقررات في أصول التربية الإسلامية ومناهجها وتاريخها ومؤسساتها[١١].

ومنذ عام ١٩٨١، وعضو هيئة التدريس الوحيد بالقسم يتولى تدريس التربية الإسلامية في مرحلة الإجازة العالية، أما مرحلة الدراسات العليا والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية فكان يستعان فيها بأساتذة من أقسام أصول

([9]) هو الأستاذ الدكتور/ عبد البديع عبد العزيز الحولي، الأستاذ المتفرغ الآن بالقسم (متعه الله بالصحة والعافية)

([10]) كان من بين هؤلاء الخمسة كاتب هذه السطور؛ حيث تم تعيينه معيدا مكلفا بقسم التربية الإسلامية بتاريخ ٣/٤ / ١٩٨٤، كما جاء في قرار تعيينه.

([11]) دليل كلية التربية جامعة الأزهر، مرجع سابق، ص ص١٤ــ ١٥.

التربية والتربية المقارنة ممن لديهم اهتمامات علمية وبحثية في مجال التربية الإسلامية.

وفي العام الجامعي ٨٥/ ١٩٨٦ ونظرا لرغبة عضو هيئة التدريس الوحيد بالقسم في السفر لإحدى الدول العربية كإعارة تم ضم القسم إلى قسم أصول التربية وقسم تنمية المجتمع وتعليم الكبار، وأصبحت الأقسام الثلاثة قسما واحدا تحت مسمى (قسم أصول التربية والتربية الإسلامية)، ولم يكن قرار الضم إلا ليحقق هدفين في وقت واحد، هدف لعضو هيئة التدريس الوحيد بقسم التربية الإسلامية وهو السفر لدولة عربية كمعار والذي لم يكن ليتحقق لو ظل القسم قائما كقسم مستقل، والهدف الآخر لرئيس قسم أصول التربية آنذاك بأن يصبح رئيسا لأكبر قسم في الكلية يضم تحته ثلاثة أقسام علمية، وبذلك القرار انتقل تدريس التربية الإسلامية والإشراف على رسائلها العلمية إلى قسم أصول التربية، وبدأ من ذلك الحين التشابه والخلط بين القسمين والذي لم تكن وراءه دوافع علمية وإنما أهداف ومآرب شخصية، ورغم قناعة الباحث بالتلاحم العلمي بين التخصصات والأقسام التربوية إلا أنه في نفس الوقت على قناعة تامة بأن رسالة قسم التربية الإسلامية ــ باعتبارها تقوم على التدريس والبحث العلمي لنظام تربوي متكامل قائم على رسالة الإسلام بمصادره الأساسية قرآنا وسنة ــ أوسع من أن يشملها قسم آخر حتى لو تغاضينا عن حقيقة اعتماد البحث والكتابات الحديثة في أصول التربية ــ في جانب كبير منها ــ على المنظور الغربي.

وفي الفترة التي كان القسم فيها يعمل مع قسم أصول التربية وقسم تنمية المجتمع وتعليم الكبار تحت مسمى واحد صدرت اللائحة الداخلية للكلية والتي بدأ تطبيقها من العام الجامعي ٨٨/ ١٩٨٩، ونصت في مادتها الثانية على أن قسم أصول التربية والتربية الإسلامية يشمل التخصصات العلمية (أصول التربية، التربية الإسلامية، تنمية المجتمع) وحددت اللائحة في مادتها الثالثة ــ بناء على اختصاصات الأقسام العلمية بالكلية ــ مجموعة من المواد الدراسية التي يقوم قسم التربية الإسلامية بتدريسها، وهي (أصول التربية الإسلامية، مناهج التربية الإسلامية، تاريخ التربية الإسلامية،

أساليب الدعوة الإسلامية)[١٢] غير أن هذه المواد لم يدرج منها في الخطة الدراسية للكلية سوى مادة واحدة تحت مسمى (التربية الإسلامية)، وتدرس بواقع ساعتين أسبوعيا وفقا لنظام العام الدراسي الكامل، تحولت إلى أربع ساعات في الفصل الدراسي الأول فقط في ظل نظام الفصلين الدراسيين.

وفي عام ١٩٩٦ تم فصل القسم عن قسم أصول التربية، ولكن تحت مسمى قسم أصول التربية الإسلامية بناء على قرار فضيلة الإمام الأكبر شيخ الجامع الأزهر رقم (٧٨٤) بقيام قسم أصول التربية الإسلامية مستقلا عن قسم أصول التربية، وصدر الأمر التنفيذي رقم (٩٧٣) بتاريخ ١٨/ ٢/ ١٩٩٧ في مادته الأولى بتوزيع أعضاء هيئة التدريس بين القسمين وفقا لتخصصاتهم قبل ضم القسمين.

وفي عام ٢٠٠٦ تم تعديل مسمى القسم من قسم أصول التربية الإسلامية ليصبح قسم (التربية الإسلامية) كما كان مسماه في البداية، حتى يستوعب التخصص العلمي الدقيق للقسم.

يتضح مما سبق أن قسم التربية الإسلامية في كلية التربية جامعة الأزهر قسم فريد في كليات التربية في مصر، وأن رسالته رسالة متميزة، غير أن هذه الرسالة لم تتوفر لها الإمكانيات المطلوبة كما كان ينبغي؛ مما عرقل المسيرة العلمية للقسم، وهذا ما سيتضح جليا في دراسة واقع البحوث العلمية بالقسم.

ثانيا: مجالات البحث في التربية الإسلامية:

قبل التعرض لواقع البحوث والدراسات العلمية التي أنتجها قسم التربية الإسلامية، كان لابد من استعراض مجالات البحث في التربية الإسلامية بصفة عامة، حتى يمكن التعرف على توجه الدراسات والبحوث التي تمت بالقسم، وأي المجالات تركزت في دائرتها البحوث، وبالتالي يمكن معرفة التوجه الذي ينبغي أن تسير فيه بحوث ودراسات القسم في المستقبل.

([12]) اللائحة الداخلية للكلية، مرجع سابق، ص ص٣ــ ٤.

ويقتضي الحديث عن مجالات البحث في التربية الإسلامية أن نحدد أولا المقصود من التربية الإسلامية التي نعنيها في هذا البحث، لأن الباحث لا يستطيع أن يخفي استياءه الشديد من نظرة التربويين المعاصرين إلى التربية الإسلامية، تلك النظرة الضيقة التي تحاول أن تجعل التربية الإسلامية أصلا من الأصول العامة للتربية، شأنها في ذلك شأن الأصول الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والإدارية والنفسية، ويبنون على ذلك تصورا واهما أن التربية الإسلامية تخصص فرعي يندرج تحت أصول التربية، تحت ما يسمى بـــ (الأصول الدينية للتربية) ونسي هؤلاء أن الأصول الدينية للتربية لا يمكن أن تندرج تحت أصول التربية إلا في ظل فلسفة تربوية لا تنطلق فيها كل الأصول السابقة من المنظور الديني، أما وإنه من المفترض أن الفلسفة التربوية التي ينبغي أن تقوم عليها نظم التربية في العالم العربي والإسلامي هي الفلسفة التربوية المستقاة من المنظور الإسلامي؛ فإن الأصول التربوية كلها فلسفية واجتماعية وسياسية واقتصادية وتاريخية وإدارية ونفسية يجب أن تندرج تحت التربية الإسلامية التي توجه كل هذه الأصول من المنظور الإسلامي، فيكون للتربية الإسلامية كنظام تربوي متكامل أصولها الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والإدارية والنفسية، ومن ثم لا ينبغي أن يصير الأصل فرعا والفرع أصلا وفقا لمفاهيم غربية وافدة تفتقد الرؤية الإسلامية الصحيحة.

وإذا كان لبعض التربويين العذر في تلك النظرة الضيقة التي تحصر التربية الإسلامية في مجال ضيق لأنهم درسوا التربية وفق فلسفات تربوية غير إسلامية تجعل الأصول الدينية أصلا واحدا من الأصول التربوية لأن الدين ليس هو الموجه الأساسي في هذه الفلسفات لكل الأصول التربوية، فإن من غير المقبول أيضا أن يقصر بعض الباحثين التربية الإسلامية حتى على جانب الدراسات الأصولية أو التاريخية[١٣]، بما تشتمل عليه الدراسة التاريخية من دراسة العصور والفترات، أو دراسة معاهد التعليم

([13]) عبد الرحمن النقيب: دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربيـــة الإســـلامية، عمان، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩٣، ص٣.

الإسلامي ومؤسساته، أو أعلام الفكر التربوي الإسلامي... أو غيرها من الموضوعات التي لا تمثل في الحقيقة إلا مجالا ضيقا من مجالات البحث في التربية الإسلامية.

إن التربية الإسلامية التي يعنيها الباحث هنا هي ذلك النظام التربوي المتكامل القائم على أصول الإسلام ومصادره الأساسية، والذي يمتد ليشمل كل الموضوعات التربوية منظورا إليها من المنظور الإسلامي، ومن ثم فإن التربية الإسلامية بهذا المنظور هي تربية ذات ماض وحاضر ومستقبل، وهي تربية لها طابعها الاستقلالي شأنها في ذلك شأن كل التربيات الأخرى في العالم، سواء أكانت هذه التربيات قائمة على أصول دينية كاليهودية والمسيحية، أم قائمة على أصول وضعية كالتربية الرأسمالية والتربية الماركسية (الشيوعية)[١٤] مع الوضع في الاعتبار ما تتميز به التربية الإسلامية على التربيات الأخرى ــ سواء أكانت تربيات قائمة على أصول دينية أصابها التحريف أم أصول وضعية تحتمل الصواب والخطأ ــ في أن التربية الإسلامية تعتمد على أصول الإسلام وثوابته وفق المرجعية المستمدة من الكتاب والسنة.

إن كل التعريفات التي حاولت تحديد ماهية التربية الإسلامية قد أكدت على أن التربية الإسلامية لابد أن تستمد توجيهاتها وفلسفتها وغاياتها من الإسلام، ورفضت هذه التعريفات أن تكون التربية الإسلامية بمعزل عن توجيهات الإسلام وتعاليمه سواء في إطارها النظري أم تطبيقاتها التربوية، وهي بهذا المعنى تشمل تربية الفرد والمجتمع المسلم والأمة المسلمة المستخلفة على حمل رسالة الله في الأرض، سواء تمت تلك التربية في مؤسسات نظامية كالمدرسة والجامعة أم غير نظامية كالمنزل ووسائل الإعلام[١٥].

---

(14) انظر في ذلك: عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠، ص ص١١ــ ١٤، وأيضا: عبد الرحمن النقيب: بحوث في التربية الإسلامية، الكتاب الأول من سلسلة آفاق البحث العلمي في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٣، ص١٤.

(15) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧، ص ص١٨٣، ١٨٤.

ووفقا لهذا المنظور فإن البحث في التربية الإسلامية ينبغي أن يطول في المستقبل كل مجالات التربية وتخصصاتها المختلفة من المنظور الإسلامي، إذا كنا بالفعل جادين في التأصيل لتربية إسلامية مناسبة لآمالنا وطموحاتنا الحاضرة والمستقبلة[١٦].

واضح أن مجال البحث في التربية الإسلامية قد أصبح على درجة كبيرة من الوضوح، بحيث أصبح يشمل كل مجالات البحث التربوي، ولمقتضيات البحث والدراسة حاول كثير من الباحثين تصنيف مجالات البحث في التربية الإسلامية، فمنهم من صنفها إلى مجالات أساسية هي: المجال الأصولي، الفلسفي، التاريخي، المنهجي، الدراسات البينية أو المتنوعة، دراسات الواقع المعاصر، ومنهم من توسع في تصنيف هذه المجالات فذكر مجالات فرعية تندرج أو لا تندرج تحت كل مجال من المجالات الأساسية، غير أن الباحث الحالي سوف يعرض ما توصل إليه البحث في التربية الإسلامية من هذه التصنيفات مشيرا إلى أن ما يعرض من مجالات بحثية ليست نهائية أو شاملة، لأن مستقبل البحث في التربية الإسلامية سوف يولد مجالات أخرى وموضوعات وقضايا جديدة تستحق الدراسة والبحث حتى يكتمل التصور الصحيح للتربية الإسلامية كنظام يعالج كل قضايا التربية والتعليم من منظور الإسلام.

وفي ضوء هذا الفهم أو الوعي الشامل للتربية الإسلامية يمكن عرض ما توصلت إليه البحوث والدراسات من تصنيف لمجالات البحث في التربية الإسلامية فيما يلي[١٧]:

١ــ مجال الدراسات الأصولية:

([16]) عبد الرحمن النقيب: التربيـــة الإسلاميـــة رسالة ومسيرة، مرجـــع ســـابق، ص ص٨ــ ٩.

([17]) انظر في ذلك: سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨١، ص٨٣.

ــ سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، الكويت، عالم المعرفة، العدد (١١٣) مايو ١٩٨٧، ص ص١٠٠ــ ١١٥.

ــ عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية (رؤية مغايرة)، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧، ص ص٨٣ــ ٨٥.

وفي هذا المجال يعكف الباحث على كل من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لاستنباط مبادئ وأسس التربية الإسلامية وإطارها الفكري وما يتصل بذلك من أهداف وقيم وطرائق تربوية وتعليمية، وكذلك استنباط ومناقشة عدد من الأفكار والنظريات والآراء المتعلقة ببعض القضايا والمفاهيم التي يحفل بها عالم التربية والتعليم.

٢ــ مجال الدراسات الفلسفية:

وفيه يتجه الباحث إلى دراسة الأعمال الفكرية المختلفة لواحد أو أكثر من مفكري الإسلام مثل ابن خلدون والغزالي وابن سينا أو غيرهم لاستطلاع رأيه في إحدى القضايا التربوية، وغالبا ما يتجه الباحث إلى مفكر بعينه ليدرس آراءه التربوية كلها، أو دراسة اتجاه فكري يضم أكثر من مفكر كالاتجاه الفقهي أو الفلسفي أو الصوفي.

٣ــ مجال الدراسات التاريخية:

وفيه يقوم الباحث بدراسة تاريخ التربية الإسلامية وتطور الأفكار والنظريات والتطبيقات التربوية خلال العصور الإسلامية المختلفة، وقد تأتي تلك الدراسات على شكل محاور زمنية أو محاور مكانية مرتبطة بحقب تاريخية معينة، أو دراسة مؤسسات أو موضوعات دراسة تاريخية طولية...إلى غير ذلك من أشكال الدراسات التاريخية في مجال التربية الإسلامية.

٤ــ مجال الدراسات المنهجية:

وهي تلك الدراسات التي يحاول أصحابها أن يحددوا المفاهيم الأساسية للتعامل مع التربية الإسلامية ومنهج دراستها والأصول التي يجب أن تعتمد عليها تلك الدراسات، وكذا نقد المنهجية العلمية المستخدمة حاليا في بحوث التربية الإسلامية من أجل تحسينها وتطويرها.

٥ــ مجال الدراسات المتصلة بالواقع المعاصر:

وفيه يتجه الباحث إلى دراسة الوضع التربوي القائم وصفا أو تشخيصا أو تعديلا أو تطويرا في ضوء معطيات الإسلام، وتتسع الدراسات في هذا المجال لتشمل النظام

التربوي القائم بأكمله من مناهج وطرق تدريس وإعداد معلم ومؤسسات نظامية وغير نظامية... وغيرها في ضوء التوجه الإسلامي للتربية.

٦ــ مجال الدراسات البينية أو المتنوعة:

وهي تلك الدراسات التي لم تتقيد بمجال واحد من المجالات السابقة، وإنما حاولت أن تجمع بين أكثر من مجال.

ثالثا: واقع البحوث العلمية بالقسم:

بلغ عدد الرسائل العلمية التي ناقشها القسم منذ بداية إنشائه وحتى نهاية شهر أغسطس ٢٠٠٦م (٣٥) رسالة، منها (١٩) رسالة ماجستير، و (١٦) رسالة دكتوراه، من إجمالي (٦٦٢) رسالة ناقشتها الأقسام التربوية الستة بالكلية حتى نهاية شهر أغسطس ٢٠٠٦م، حيث ناقش قسم المناهج وطرق التدريس (٢٢١) رسالة، وقسم أصول التربية (١٣٩) رسالة، وقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة (١١٦) رسالة، وقسم علم النفس التعليمي (٩٠) رسالة، وقسم الصحة النفسية (٦١) رسالة.

وتبلغ النسبة المئوية لرسائل قسم التربية الإسلامية ٥,٣% من إجمالي رسائل الأقسام التربوية، أما قسم المناهج وطرق التدريس فتبلغ نسبته ٣٣,٤%، وقسم أصول التربية ٢١%، وقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة ١٧,٥%، وقسم علم النفس التعليمي ١٣,٦%، وقسم الصحة النفسية ٩,٢%، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

يبين عدد الرسائل العلمية التي أنتجتها الأقسام التربوية بالكلية

والنسبة المئوية لرسائل كل قسم

م	الأقسام التربوية بالكلية	التربية الإسلامية	المناهج وطرق التدريس	أصول التربية	الإدارة والتخطيط	علم النفس التعليمي	الصحة النفسية	الإجمالي
١	عدد الرسائل	٣٥	٢٢١	١٣٩	١١٦	٩٠	٦١	٦٦٢
٢	النسبة المئوية	%٥,٣	%٣٣,٤	%٢١	%١٧,٥	%١٣,٦	%٩,٢	%١٠٠

ومن خلال النظرة المتأنية لواقع الإنتاج العلمي لقسم التربية الإسلامية من رسائل الماجستير والدكتوراه يمكن الوصول إلى عدة نتائج كالتالي:

النتيجة الأولى: قلة الرسائل العلمية بالقسم:

تبين من إجمالي عدد رسائل الماجستير والدكتوراه التي ناقشها القسم منذ نشأة الكلية حتى الآن قلة عدد رسائله بالمقارنة ببقية الأقسام التربوية الأخرى بالكلية؛ حيث تبلغ نسبة القسم أقل نسبة (راجع جدول رقم١) مع أن القسم قسم متفرد في الكلية وفي كليات التربية في مصر، وكان يعلق على هذا القسم آمال كبيرة في الإنتاج العلمي في مجال يعد متميزا وجديدا والواقع التربوي في حاجة ماسة إلى بحوثه ودراساته.

وتبدو قلة ما ينتجه القسم من رسائل الماجستير والدكتوراه من خلال مقارنة بسيطة بين ما أنتجه القسم من الرسائل منذ بداية شهر يناير من عام ٢٠٠٦م حتى نهاية شهر أغسطس ٢٠٠٦م، وهو ما يبدو من الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

يبين عدد الرسائل التي ناقشتها الأقسام التربوية من بداية يناير ٢٠٠٦ حتى نهاية أغسطس ٢٠٠٦ والنسبة المئوية لكل قسم من إجمالي الرسائل

م	الأقسام التربوية بالكلية	التربية الإسلامية	المناهج وطرق التدريس	أصول التربية	الإدارة والتخطيط	علم النفس التعليمي	الصحة النفسية	الإجمالي
١	عدد الرسائل	٢	١٤	١٦	٦	٣	٢	٤٣
٢	النسبة المئوية	%٤,٧	%٣٢,٦	%٣٧	%١٤	%٧	%٤,٧	%١٠٠

واضح أن عدد ونسبة ما أنتجه القسم من الرسائل من بداية شهر يناير حتى أغسطس من عام ٢٠٠٦م، هو أقل عدد وأقل نسبة مقارنة ببقية الأقسام التربوية الأخرى بالكلية، وبعد الدراسة والمعايشة من جانب الباحث للتطور العلمي بالقسم خلال فترات تاريخه المختلفة يرى أن قلة ما أنجزه القسم من الرسائل العلمية يرجع إلى عدة أسباب، هي:

السبب الأول: قلة الساعات التدريسية الخاصة بالقسم:

الذي يراجع لوائح الكلية على تعاقبها منذ نشأة الكلية وحتى الآن يلمس بوضوح قلة الساعات المخصصة للتربية الإسلامية سواء على مستوى خطة الدراسة في مرحلة الإجازة العالية (البكالوريوس والليسانس) أو على مستوى خطة الدراسة للدراسات العليا (دبلوم عامة ــ دبلوم خاصة) ويمكن تبين ذلك مما يلي:

(أ) مرحلة الإجازة العالية:

من الأمور التي تسترعي الانتباه عند النظر في اللائحة الداخلية للكلية أن الخطة الدراسية لم تخصص للتربية الإسلامية بمرحلة الإجازة العالية سوى ساعتين أسبوعيا

ممتدة طوال العام في السنة الثالثة لكل شعبة من شعب الكلية، وذلك حينما كان نظام الدراسة بالكلية يسير وفقا لنظام العام الدراسي الكامل منذ نشأة الكلية حتى نهاية العام الدراسي ٩٧/ ١٩٩٨[١٨]، وحينما تحول نظام الدراسة بالكلية من العام الدراسي الكامل إلى نظام الفصلين الدراسيين، وصدرت اللائحة الداخلية الخاصة بالخطة الدراسية والامتحانية للكلية نظام الفصلين الدراسيين، والتي تم تطبيقها ابتداء من العام الدراسي ٩٨/ ١٩٩٩، لم تزد الساعات المخصصة للتربية الإسلامية، فقط أصبحت أربع ساعات في فصل دراسي واحد بدلا من ساعتين ممتدة طوال العام، واقتصر تدريسها على الفصل الدراسي الأول من السنة الثالثة لكل شعب الكلية[١٩].

واضح أن الساعات المخصصة للتربية الإسلامية في برنامج الإعداد التربوي للمعلم المسلم في كلية التربية جامعة الأزهر هي (٢ ساعة) فقط من إجمالي عدد ساعات الإعداد التربوي التي تبلغ (٤١ ساعة) منها (٣٣ ساعة) للمواد التربوية النظرية، و(٨ ساعات) للتربية العملية[٢٠]، ومن ثم تمثل الساعات المخصصة للتربية الإسلامية أقل الساعات المخصصة لأي قسم من الأقسام التربوية بالكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

يوضح توزيع ساعات الإعداد التربوي على الأقسام التربوية الستة بالكلية (لا يدخل في هذا التوزيع التربية العملية)

([18]) انظر اللائحة الداخلية للكلية، ملحق رقم (١)، الخطة الدراسية، ص ص٢٢ــ ٥٤.

([19]) انظر كلية التربية: اللائحة الخاصة بالخطة الدراسية والامتحانية لكلية التربية جامعة الأزهر طبقا لنظام الفصليين الدراسيين، القاهرة، كلية التربية جامعة الأزهر، ١٩٩٨، ص ص١ــ ٦٥.

([20]) راجع اللائحة الداخلية للكلية، ملحق رقم (١)، الخطة الدراسية، ص ص٢٢ــ ٥٤.

م	الأقسام التربوية بالكلية	التربية الإسلامية	المناهج وطرق التدريس	أصول التربية	الإدارة والتخطيط	علم النفس التعليمي	الصحة النفسية	الإجمالي
١	عدد الساعات	٢	٩	٦	٦	٥	٥	٣٣
٢	النسبة المئوية	%٦	%٢٧,٢	%١٨,٢	%١٨,٢	%١٥,٢	%١٥,٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الساعات المخصصة لقسم التربية الإسلامية في برنامج الإعداد التربوي للمعلم بالكلية هي أقل نسبة مقارنة بالساعات المخصصة للأقسام التربوية الأخرى بالكلية، حيث يدرّس القسم (٢ ساعة) بنسبة ٦% من إجمالي عدد ساعات برنامج الإعداد التربوي، ومن ثم تبدو المفارقة واضحة بين الأقسام في الإعداد التربوي للمعلم المسلم الذي قامت على أساسه رسالة كلية التربية في إطار جامعة الأزهر التي تقوم رسالتها على دراسة الإسلام عقيدة وشريعة، خلقا وسلوكا، تربية وتعليما.

ولا شك أن قلة الساعات المخصصة للتربية الإسلامية في مرحلة الإجازة العالية قد قلص من أداء القسم لرسالته في مجال البحث العلمي وخدمة قضايا الأمة في مجال العلم والتعليم والدعوة الإسلامية، فضلا عن مساهمته الجادة في إعداد المعلم المسلم وفق التربية القائمة على المرجعية الإسلامية، حيث كان من الصعب ــ إن لم يكن من المستحيل ــ أن يتوسع القسم في تعيين عدد كبير من المعيدين والذين سوف يصبحون بعد حصولهم على الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية أعضاء هيئة تدريس بالقسم وهم لا يجدون بعد حصولهم على الدكتوراه من الساعات ما يقومون بتدريسه، وبالتالي كان التوسع في إعداد الهيئة التدريسية بالقسم ضئيلا جدا؛ لأنه محكوم بعدد الساعات التي يدرسها القسم في مرحلة الإجازة العالية، ومن ثم أثر هذا على عدد الرسائل العلمية التي ينتجها القسم وعلى توفر العدد الكافي من الأساتذة الذين يشرفون

على الباحثين في مرحلة الماجستير والدكتوراه حتى ولو كانوا من خارج نطاق الهيئة المعاونة بالقسم.

وقد زادت معاناة القسم حين تحول نظام الدراسة بالكلية من نظام العام الدراسي الكامل إلى نظام الفصلين الدراسيين؛ حيث اقتصر تدريس التربية الإسلامية على الفصل الدراسي الأول فقط، وأصبح القسم بدون ساعات تدريسية في الفصل الدراسي الثاني، فكيف لقسم علمي أن ينمو وينتج رسائل علمية وهو لا يجد إمكانيات النمو العلمي وفرص التوسع؛ لأن التوسع عادة ما يكون محكوما من إدارة الجامعة بالساعات التي يدرسها القسم.

(ب) الدبلوم العامة في التربية:

يقوم القسم بتدريس مادة التربية الإسلامية لطلاب الدبلوم العامة في التربية بواقع ساعتين أسبوعيا سواء لنظام السنة الواحدة أو نظام السنتين[٢١]، غير أنها تدرس لنظام السنتين في السنة الثانية[٢٢].

والمتأمل في خطة الدراسة للدبلوم العامة في التربية سواء نظام السنة الواحدة أم نظام السنتين يجد أن عدد الساعات المخصصة للتربية الإسلامية (ساعتين فقط) هي أقل الساعات لتخصص من التخصصات التي يقوم على تدريسها قسم علمي من أقسام الكلية، خاصة إذا ما قورن هذا بإجمالي عدد الساعات التي يدرسها الطالب بالدبلوم العامة، أو بما يدرسه الطالب من التخصصات التربوية الأخرى التي يقوم على تدريسها الأقسام التربوية بالكلية؛ حيث يبلغ إجمالي عدد الساعات التي يدرسها الطالب بالدبلوم العامة (٣٥ ساعة)، يدرِّس قسم أصول التربية منها (٦ ساعات)، وقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة (٦ ساعات)، وقسم علم النفس التعليمي (٤ ساعات)، وقسم الصحة النفسية (٤ ساعات)، وقسم المناهج وطرق التدريس (٨ ساعات)، وقسم

---

(٢١) تسير الدراسة في الدبلوم العامة في التربية بنظام العام الدراسي الكامل وليس بنظام الفصليين الدراسيين.

(٢٢) اللائحة الداخلية للكلية، مرجع سابق، ص١٢.

التربية الإسلامية (ساعتين)، هذا إلى جانب (٤ ساعات) للتربية العملية، و(ساعة) للتربية الصحية[٢٣]، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

يوضح توزيع ساعات الدبلوم العامة في التربية على الأقسام التربوية الستة بالكلية (لا يدخل في هذا التوزيع التربية العملية والتربية الصحية)

م	الأقسام التربوية بالكلية	التربية الإسلامية	المناهج وطرق التدريس	أصول التربية	الإدارة والتخطيط	علم النفس التعليمي	الصحة النفسية	الإجمالي
١	عدد الساعات	٢	٨	٦	٦	٤	٤	٣٠
٢	النسبة المئوية	%٦,٧	%٢٦,٧	%٢٠	%٢٠	%١٣,٣	%١٣,٣	%١٠٠

واضح أن الساعات المخصصة للتربية الإسلامية في الدبلوم العامة في التربية هي أقل الساعات مقارنة ببقية الأقسام التربوية الأخرى كما هو الحال في مرحلة الإجازة العالية؛ لأن برنامج الإعداد التربوي في الدبلوم العامة هو نفس برنامج مرحلة الإجازة العالية، والفرق بينهما هو أن نظام الإعداد في الدبلوم العامة في التربية هو إعداد بالنظام التتابعي، ومرحلة الإجازة العالية إعداد بالنظام التكاملي.

ومن البديهي أن قلة الساعات المخصصة للتربية الإسلامية في الدبلوم العامة قد أثرت على مدى مساهمة القسم في الإعداد التربوي للمعلم من خلال الدبلوم العامة، إضافة إلى أثرها على حجم التوسع في إعداد الهيئة التدريسية بالقسم التي تشرف على رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية.

(ج) الدبلوم الخاصة في التربية:

([23]) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

لا يدرِّس القسم في الدبلوم الخاصة سوى ساعتين فقط في السنة الثانية، وليس للقسم مادة تخصصية، مع أن اللائحة تنص على مادة تخصصية لكل قسم من أقسام الكلية، صحيح أن اللائحة تشرك القسم مع قسم أصول التربية وتنمية المجتمع في مادة (تنمية المجتمع) كمادة تخصصية للأقسام الثلاثة، وقد كان هذا مقبولا حينما كانت هذه الأقسام الثلاثة قسما واحدا، أما الآن وقد أصبح كل قسم مستقلا بذاته فيحتاج قسم التربية الإسلامية إلى أن تدرج له مادة تخصصية في خطة الدراسة للسنة الثانية من الدبلوم الخاصة، إضافة إلى إدراج مادة من مواد التربية الإسلامية بالسنة الأولى من الدبلوم الخاصة، حيث تخلو خطة الدراسة من أي مادة متصلة بالتربية الإسلامية، مع أن خطة الدراسة بالسنة الأولى متضمنة مادة لكل قسم تقريبا[٢٤].

يبدو مما سبق أن الدبلوم الخاصة بالكلية مع أنها تؤهل طلابها للتسجيل للماجستير في أي قسم من الأقسام التربوية بالكلية ومن بينها التربية الإسلامية إلا أنه يبدو القصور الواضح في تأهيل الطلاب للتسجيل لدرجة الماجستير في التربية الإسلامية، حيث تبلغ عدد الساعات الدراسية في السنة الأولى من الدبلوم الخاصة (١٦ ساعة) ليس للقسم بها أي ساعات مؤهلة، أما في السنة الثانية من الدبلوم الخاصة فعدد ساعات التدريس بها (١٦ ساعة) ليس للقسم بها سوى ساعتين فقط[٢٥]، ولا شك أن هذا يؤثر على تأهيل طلاب الدبلوم الخاصة في التربية الذين يرغبون فيما بعد في التسجيل لدرجة الماجستير في التربية الإسلامية؛ حيث يفتقد الطلاب إلى كثير من الأساسيات العلمية والمنهجية للبحث في التربية الإسلامية، والسبب الأساسي لذلك هو نقص التأهيل في الدبلوم الخاصة التي لا يدرس الطالب بها سوى (ساعتين) من إجمالي (٣٦ ساعة) بالسنتين الأولى والثانية مؤهلة لبقية الأقسام التربوية الخمسة بالكلية.

وإذا كانت قلة الساعات المؤهلة للتربية الإسلامية في الدبلوم الخاصة بالكلية قد أثرت على مستوى التأهيل للتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه في التربية

([24]) انظر المرجع السابق، ص ص١٤ــ ١٧.

([25]) المرجع السابق، ص ص١٦ــ ١٧.

الإسلامية، فلا شك أن هذا قد ترتب عليه بطء النمو العلمي للقسم، وبالتالي قلة الرسائل العلمية (ماجستير/ دكتوراه) التي منحها القسم منذ نشأته حتى الآن.

السبب الثاني: قلة أعضاء هيئة التدريس بالقسم:

من الأسباب التي تكمن وراء قلة الرسائل التي ناقشها القسم مقارنة ببقية الأقسام التربوية الأخرى بالكلية قلة أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين يشرفون على رسائل الماجستير والدكتوراه، وهذا السبب يعد نتيجة طبيعية للسبب السابق؛ لأن قلة أعضاء هيئة التدريس بالقسم كان مرتبطا بعدد الساعات التي يدرسها القسم.

وتشير البيانات إلى أن القسم خلال العقد الأول من إنشاء الكلية ١٩٧٠ـــ ١٩٨٠م، لم يكن به أي عضو هيئة تدريس؛ نظرا لأن القسم كان جديدا على كليات التربية، ولذلك كان القسم يعمل مع قسم التربية المقارنة تحت مسمى (قسم التراث الإسلامي التربوي والتربية المقارنة)، ومن ثم لم تناقش في التربية الإسلامية في العشر سنوات الأولى من إنشاء القسم سوى رسالة ماجستير واحدة بإشراف أحد الأساتذة من قسم التربية المقارنة.

أما العقد الثاني من عمر القسم ١٩٨١ـــ ١٩٩٠م، فقد نوقش بالقسم (١٠ رسائل) منها (٣ رسائل دكتوراه)، و(٧ رسائل ماجستير)، وترجع زيادة عدد الرسائل التي نوقشت بالقسم في عقده الثاني إلى:

(١) حصول أول المنتسبين للقسم على درجة الدكتوراه عام ١٩٨١، وتعيينه عضو هيئة تدريس بالقسم ومشاركته في الإشراف على رسائل القسم.

(٢) ضم القسم في منتصف ذلك العقد تقريبا إلى قسم أصول التربية، مما سمح لطلاب الدراسات العليا المتخصصين في التربية الإسلامية بتسجيل رسائلهم تحت إشراف أساتذة من قسم أصول التربية.

(٣) استعانة القسم ببعض الأساتذة المعروفين باهتماماتهم العلمية بمجال التربية الإسلامية من خارج الكلية في الإشراف على رسائل القسم.

وفي العقد الثالث من عمر القسم ١٩٩١ــ ٢٠٠٠م، ونظرا لحصول الأستاذ الوحيد بالقسم على درجة الأستاذية، إلى جانب الاستعانة بأساتذة من قسم أصول التربية، وأساتذة من خارج الكلية تم مناقشة (١٠ رسائل) بالقسم، منها (٦ رسائل) دكتوراه، و(٤ رسائل) ماجستير.

ومنذ بداية العقد الرابع من عمر القسم من بداية ٢٠٠١ حتى الآن زاد عدد أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين يشرفون على رسائل الماجستير والدكتوراه زيادة بسيطة جدا مقارنة ببقية الأقسام التربوية الأخرى بالكلية، ومن خلال نظرة سريعة في الجدول التالي يتضح ذلك:

جدول رقم (٥)

يبين أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالأقسام التربوية بالكلية والنسبة المئوية لكل قسم

م	القسم	أستاذ		أستاذ مساعد		مدرس		مدرس مساعد		معيد	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
١	التربية الإسلامية	٢	٤%	٣	١٠%	٣	٥,٨%	١	٣,٧%	٢	١٠%
٢	أصول التربية	٩	١٨%	٥	١٧%	٤	٧,٧%	٥	١٨,٥%	٥	٢٥%
٣	الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة	١٢	٢٤%	٤	١٣%	٧	١٣,٤%	٦	٢٢,٢%	ــ	٠%
٤	المناهج وطرق التدريس	١٢	٢٤%	١١	٣٦%	٢١	٤٠,٤%	٧	٢٦%	٦	٣٠%
٥	علم النفس التعليمي	٩	١٨%	٢	٧%	٨	١٥,٤%	٤	١٤,٨%	٤	٢٠%
٦	الصحة النفسية	٦	١٢%	٥	٧%	٩	١٧,٣%	٤	١٤,٨%	٣	١٥%
	إجمالي	٥٠	١٠٠%	٣٠	١٠٠%	٥٢	١٠٠%	٢٧	١٠٠%	٢٠	١٠٠%

يتضح من الجدول السابق أن نسبة أعضاء هيئة التدريس بالقسم هي أقل النسب مقارنة ببقية الأقسام التربوية الأخرى بالكلية، ولا تكاد هذه النسبة تذكر إذا أخذنا في الحسبان عدد المعارين من القسم إلى خارج الوطن والمتفرغين، فالأستاذان الموجودان بالقسم أحدهما متفرغ والآخر وكيل للكلية، والأساتذة المساعدون الثلاثة بالقسم اثنان منهم في إعارة ولا يوجد بالقسم سوى أستاذ مساعد واحد قائم بأعمال رئيس القسم، والمدرسون الثلاثة بالقسم منهم مدرس معار.

ولا شك أن قلة أعضاء هيئة التدريس بالقسم إلى هذه الدرجة قد ترتب عليها عدم قدرة القسم على النمو العلمي لعدم توفر الأساتذة الذين يشرفون على الرسائل العلمية سواء أكانت رسائل للماجستير أو الدكتوراه، ويضطر القسم أحيانا إلى إشراك أحد الأساتذة من أقسام تربوية أخرى لاسيما من قسم أصول التربية في الإشراف على بعض رسائل القسم، على أن يكون المشرف الأساسي من داخل القسم.

السبب الثالث: قلة عدد طلاب الدراسات العليا بالقسم:

من الأمور الملفتة للنظر أن الطلاب الذين يتجهون إلى الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية يعدون قلة بالنسبة للطلاب الذين يقبلون على الدراسة بالأقسام التربوية الأخرى بالكلية، ولعل ذلك يرجع إلى الأسباب الآتية:

(١) أن البحث في مجال التربية الإسلامية ليس بالتخصص السهل، وإنما هو مجال يتطلب كفايات خاصة في الباحث مرتبطة بالناحية الشرعية واللغة العربية...وغيرها من الكفايات الزائدة على الكفايات العلمية والتربوية المطلوبة لأي قسم من أقسام الكلية.

(٢) أن الباحث في التربية الإسلامية لا يقتصر على إتقان مهارة استخدام المناهج البحثية المختلفة (الوصفي، التاريخي، التجريبي، المقارن) بل عليه أن يضيف إلى ذلك الإلمام الكامل بمنهجية البحث في التربية الإسلامية، من حيث الدراسة الجيدة للأصول الإسلامية المرتبطة بالقرآن والسنة والتراث الإسلامي، وأن يكون قادرا على توظيف المعرفة الإسلامية في بحوثه ودراساته توظيفا صحيحا يتمشى مع الرؤية الإسلامية والوعي بمتطلبات الواقع التربوي المعاصر.

(٣) أن نظام الدراسة بالدبلوم الخاصة في التربية في كلية التربية جامعة الأزهر لا يؤهل طلاب الدراسات العليا بالدرجة الكافية للدراسة في مجال التربية الإسلامية؛ حيث لا يخصص ببرنامج الدبلوم الخاصة للتربية الإسلامية سوى ساعتين فقط من إجمالي عدد الساعات التي يدرسها الطالب بالدبلوم وعددها (٣٦) ساعة كما سبق بيانه من قبل، هذا فضلا عن كليات التربية الأخرى في مصر التي لا تخصص أي

ساعات للتربية الإسلامية بالدبلوم الخاصة، والتي يسمح لطلابها بالتسجيل لدرجة الماجستير في كل الأقسام التربوية بكلية التربية جامعة الأزهر إلا قسم التربية الإسلامية الذي يشترط دراسة الطالب لمادة التربية الإسلامية مع طلاب الدبلوم الخاصة، مما يضيف على الطلاب سنة زائدة عن نظرائهم في الأقسام التربوية الأخرى مما يحول دون إقبال طلاب الماجستير على قسم التربية الإسلامية.

(٤) أن الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه من قسم التربية الإسلامية قد لا يجد أمامه فرصة للتعيين أو العمل في كليات التربية في مصر على كثرتها؛ لأنه ليس بها قسم مناظر لقسم التربية الإسلامية، وليس أمام الحاصل على درجة علمية من القسم (ماجستير أو دكتوراه) سوى التعيين في القسم، وهو ما لم يحدث في تاريخ القسم أن عُين حاصل على الماجستير أو الدكتوراه بالقسم من خارج الهيئة المعاونة؛ نظرا لقلة الساعات التدريسية بالقسم، وحتى السفر للخارج لدولة عربية ــ إضافة إلى أن الفرص تتضاءل عاما بعد عام ــ فإنه مقصور على كليات التربية العربية التي بها قسم للتربية الإسلامية، وفي حدود علمنا لا يتوفر هذا القسم إلا في كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وكلية التربية جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

(٥) أن القسم في الغالب لا يسمح بالتسجيل لدرجة الدكتوراه في التربية الإسلامية إلا إذا كان تخصص الطالب في مرحلة الماجستير في التربية الإسلامية أو على الأقل يندرج موضوعه ضمن مجالات البحث في التربية الإسلامية.

لكل هذه الأسباب يقل إقبال طلاب الماجستير والدكتوراه على الدراسة بقسم التربية الإسلامية مقارنة بإقبالهم على الأقسام التربوية الأخرى بالكلية، مما أسهم في قلة رسائل الماجستير والدكتوراه التي أنتجها القسم، خاصة إذا ما أضفنا إلى ذلك عدم توافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين يشرفون على رسائل الماجستير والدكتوراه.

النتيجة الثانية: تركيز الرسائل على مجالات معينة:

من خلال تصنيف قام به الباحث لرسائل الماجستير والدكتوراه التي أنتجها القسم منذ إنشاء الكلية وحتى نهاية شهر أغسطس من عام ٢٠٠٦ وعددها (٣٥) رسالة، وفقا لمجالات البحث في التربية الإسلامية تبين أن الرسائل ركزت على أربع مجالات هي: مجال الدراسات الأصولية، مجال الدراسات الفلسفية، مجال الدراسات التاريخية، مجال الدراسات المتصلة بالواقع المعاصر، مع تفاوت النسب بين هذه المجالات، وعدم وجود أي دراسة في مجال الدراسات المنهجية، ومجال الدراسات البينية أو المتنوعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

يوضح توزيع الرسائل التي أنتجها القسم وفقا لمجالات البحث في التربية الإسلامية والنسبة المئوية لكل مجال

م	مجال الدراسة	عدد الرسائل	النسبة المئوية
١	مجال الدراسات الأصولية	٧	%٢٠
٢	مجال الدراسات الفلسفية	٨	%٢٢,٩
٣	مجال الدراسات التاريخية	٨	%٢٢,٩
٤	مجال الدراسات المنهجية	لا يوجد	%٠,٠
٥	مجال الدراسات المتصلة بالواقع المعاصر	١٢	%٣٤,٢
٦	مجال الدراسات البينية أو المتنوعة	لا يوجد	%٠,٠
الإجمالي		٣٥	%١٠٠

وحتى يمكن تفسير توزيع الرسائل على هذه المجالات لابد من التعرض لرسائل كل مجال على حدة.

١ــ مجال الدراسات الأصولية:

اتضح من الجدول السابق رقم (٦) الخاص بتوزيع الرسائل التي أنتجها القسم وفقا لمجالات البحث في التربية الإسلامية أن عدد الرسائل التي تندرج تحت مجال الدراسات الأصولية (٧ رسائل) (انظر هذه الرسائل في ملحق الدراسة، أرقام: ٩، ١٣، ١٤، ١٧، ٢٦، ٣٤، ٣٥)

هذه الرسائل السبع التي تندرج تحت المجال الأصولي تمثل نسبة ٢٠% من إجمالي عدد الرسائل التي أنتجها القسم، وهي أقل المجالات اهتماما من جانب الباحثين، ولعل هذا يرجع إلى صعوبة تلك الدراسات الأصولية، وضعف الخلفية العلمية لدى طلاب الدراسات العليا بالأصول التربوية وأهميتها ودورها في تشكيل الفكر والممارسة التربوية، وقلة الأساتذة المشرفين المهتمين بهذا المجال، والإحراج والعنت الذي يقع فيه الباحثون والمشرفون عند تناول تلك القضايا الأصولية[٢٦]، إلى جانب ما تتطلبه تلك الدراسات الأصولية من مهارات خاصة في التعامل مع المصادر الإسلامية (القرآن والسنة واجتهادات الخلفاء الراشدين) وهذه المهارات لا تتوافر في كثير من الباحثين.

ولعل هذا يفسر لنا سر تأخير اهتمام الباحثين بمجال الدراسات الأصولية إلى مرحلة الدكتوراه، حيث يبدو من السبع رسائل في هذا المجال أن ستا منها رسائل دكتوراه، ورسالة واحدة منها للماجستير كان صاحبها (عليه رحمة الله) من خريجي شعبة الدراسات الإسلامية بالكلية، وبقية الباحثين من خريجي شعبتي اللغة العربية والدراسات الإسلامية، مما يظهر أن تخصص اللغة العربية والدراسات الشرعية هو أقرب التخصصات لمجال البحث الأصولي ولمجالات التربية الإسلامية عموما، على اعتبار أن هذا التخصص يزود الدارسين بمهارات التعامل مع المصادر الإسلامية، هذا فضلا عن أن مرحلة الدكتوراه يكون الباحث فيها أكثر قدرة على الخوض في مجال الدراسات الأصولية من مرحلة الماجستير.

([26]) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص٩١.

ورغم أن الدراسات الأصولية السبع التي تمت في هذا المجال تتناول مفاهيم وقضايا تربوية هامة كالتربية الاقتصادية والتربية الوجدانية والتربية العقلية والتربية من أجل السلام ودور العقيدة الإسلامية في التربية والأساليب التربوية، وكل ذلك في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية واجتهادات الخلفاء الراشدين؛ إلا أن هذا المجال لا يزال بكرا، ويحتاج إلى قدر أكبر من التركيز.

٢ــ مجال الدراسات الفلسفية:

كشف التصنيف للرسائل التي أنتجها القسم عن زيادة عدد الرسائل التي تمت في مجال الدراسات الفلسفية زيادة بسيطة عن المجال الأصولي، حيث بلغت رسائل المجال الفلسفي (٨ رسائل) منها رسالة واحدة للدكتوراه، وسبع رسائل للماجستير، وتمثل نسبة هذا المجال ٢٢,٩% من إجمالي عدد الرسائل التي منحها القسم، ويدور محتوى هذه الرسائل حول اجتهادات بعض العلماء والمفكرين المسلمين حول مفاهيم وقضايا التربية والتعليم (انظر هذه الرسائل في ملحق الدراسة، أرقام: ٧، ٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٢٨، ٢٩)

ولعل الاهتمام النسبي بدراسات هذا المجال يرجع إلى إحساس الباحثين بالكم الهائل من أعلام الفكر التربوي الإسلامي الذين يستحقون الدراسة، إضافة إلى السهولة النسبية لدراسات هذا المجال؛ حيث إنها في الغالب دراسات نمطية ومنهجيتها متشابهة، يسير فيها اللاحق على غرار السابق تقريبا، وهذا يفسر لنا سر اقتصار دراسات هذا المجال على مرحلة الماجستير، ماعدا دراسة واحدة للدكتوراه، وغالبا ما يتجه الباحثون بعد الماجستير (في مرحلة الدكتوراه) إلى مجالات أخرى أكثر عمقا، وهو الأمر الذي يظهر واضحا من تتبع الدارسين في هذا المجال في مرحلة الدكتوراه.

ومما يحسب للدراسات التي تمت في هذا المجال أن ما ركزت عليه من أعلام الفكر التربوي الإسلامي معظمهم من العصر الحديث، وعلى وجه التحديد من المفكرين الذين عاشوا في القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين؛ مما يعطي لأفكارهم نوعا من الحيوية والمعاصرة؛ لأن أفكارهم وتصوراتهم مازالت تتردد في الساحة الثقافية، وتعالج قضايا ومفاهيم مازالت مطروحة في الواقع التربوي والتعليمي.

٣ــ مجال الدراسات التاريخية:

أظهر التصنيف للرسائل التي ناقشها القسم أن الرسائل التي تناولت موضوعات تندرج ضمن مجال الدراسات التاريخية تتساوى مع دراسات المجال الفلسفي، حيث بلغ عدد الدراسات التاريخية (٨ رسائل) تمثل نسبة ٢٢,٩% من إجمالي عدد الرسائل التي ناقشها القسم.

ويضم هذا المجال دراسات تدور موضوعاتها حول تاريخ التربية الإسلامية في فترات تاريخية مختلفة، وأماكن متفرقة من الدولة الإسلامية، بما تشتمل عليه هذه الفترات من دراسة للمؤسسات والمعاهد العلمية والتعليمية، ودراسة للفكر التربوي سواء من خلال اجتهادات المفكرين كأشخاص أو كمدارس فكرية مثل الفقهاء والمحدثين والصوفية (انظر هذه الرسائل في ملحق الدراسة، أرقام: ١، ٢، ٣، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢١، ٣٠)

ورغم أن عدد دراسات هذا المجال التاريخي تتساوى مع عدد دراسات المجال الفلسفي؛ إلا أنه إذا ضم عدد دراسات المجالين معا لطبيعة التلاقي بينهما ترتفع نسبة هذه الدراسات لتصبح ٤٥,٨%، وهي نسبة عالية إذا ما قورنت بدراسات المجال الأصولي ودراسات الواقع المعاصر، مما يعني أن القسم قد ركز بدرجة أكبر على الدراسات التاريخية التي تتناول الفكر التربوي للأعلام والمؤسسات التعليمية، وهذا يقتضي ضرورة ترشيد القسم لدراسات هذا المجال في المستقبل وتوجيه الاهتمام للدراسات الأصولية والمنهجية والدراسات المتصلة بالواقع.

ويرى الباحث أن ارتفاع نسبة الدراسات التاريخية إلى هذا الحد ربما يرجع إلى أن اهتمام الباحثين في التربية الإسلامية عموما قد توجه في البداية إلى الدراسات التاريخية، لأن تاريخ التربية عادة ما يتجاهل تاريخ التربية الإسلامية أو تأتي الإشارة إليه عرضا كمرحلة تاريخية انتهت مع نهاية العصور الوسطى، وربما يرجع الأمر في

نسبة كبيرة منه في عينة الدراسات التاريخية التي قدمها القسم إلى اهتمام المشرف وتفضيله لتلك الدراسات من منطلق أن اهتماماته البحثية قد تركزت في هذا المجال، هذا إضافة إلى السهولة النسبية للدراسات التاريخية والتي مردها إلى طبيعة الاستفادة من الدراسات السابقة في هذا المجال.

٤ـ مجال الدراسات المرتبطة بالواقع المعاصر:

بلغ عدد الرسائل التي تناولت قضايا مرتبطة بالواقع التربوي المعاصر من المنظور الإسلامي (١٢ رسالة) وتمثل نسبة ٣٤,٢% من إجمالي عدد الرسائل التي منحها القسم، ورغم أن نسبة هذا المجال تعد أعلى النسب إذا ما قورنت بالمجالات الثلاثة السابقة (الأصولي، الفلسفي، التاريخي) منفردة إلا أنها إذا قورنت بالدراسات التاريخية بشقيها الفلسفي والتأريخي تأتي في المرتبة الثانية بعد الدراسات التاريخية.

ورغم أن النسبة العالية التي حظيت بها دراسات الواقع التربوي المعاصر من المنظور الإسلامي من الأمور التي تحسب للقسم لأنها تدل على مدى إحساس الباحثين في القسم بأهمية هذه الدراسات إلا أن المجال مازال في حاجة إلى مزيد من تلك الدراسات التي تظهر واضحة أمام الباحثين من خلال مقارنة بسيطة بين ما تم من دراسات في هذا المجال وبين ما يتطلبه الواقع الفعلي من تلك الدراسات (انظر الدراسات التي تمت في هذا المجال في ملحق الدراسة، أرقام: ٤، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٥، ١٨، ٢٤، ٢٥، ٣١، ٣٢، ٣٣)

واضح أن دراسات هذا المجال رغم أنها ركزت على قضايا تربوية هامة مرتبطة بالواقع المعاصر كدراسة دور المؤسسات التربوية النظامية مثل المدارس والجامعات، ومؤسسات التربية اللانظامية كالإعلام المسموع والمرئي والمقروء؛ ودورها في الجانب الثقافي والتربوي ومواجهة التخلف ودعم الهوية من المنظور الإسلامي؛ إلا أنها ركزت في جانب التعليم النظامي المدرسي على دراسة القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية وكتب النصوص الأدبية، ودراسة الاتجاه الديني، وفي جانب التعليم الجامعي ركزت على تعميق الانتماء والالتزام الديني، وفي مجال التربية اللانظامية ركزت على دراسة موقف الإعلام الصحفي والتليفزيوني والإذاعي من الفكر التربوي الإسلامي

ومدى مواجهته لقضايا التخلف واغتراب الشباب ودعم الهوية، وهذه لا تشكل إلا جزءا يسيرا من دراسة الواقع التربوي المعاصر الذي تحتاج كل عناصره إلى مراجعة وتقويم وتوجيه من المنظور الإسلامي، الأمر الذي يستلزم ضرورة أن يوجه القسم اهتماماته في المستقبل إلى دراسة قضايا الواقع التربوي المعاصر من منظور التربية الإسلامية.

٥ــ مجال الدراسات المنهجية:

من الأمور المؤسفة أن هذا المجال لم يحظ بأية دراسة من دراسات قسم التربية الإسلامية سواء للماجستير أو الدكتوراه رغم أهمية هذه الدراسات وحاجة المجال إليها، ولعل عدم الاهتمام بهذا المجال يرجع إلى صعوبة هذه الدراسات التي تحتاج إلى خبرة وعمق أكاديمي[٢٧].

ولأنه قد بدا تقصير القسم في تقديم دراسات في هذا المجال؛ فهذا يضع على القسم مسئولية في توجيه جزء من دراساته في المستقبل إلى هذا المجال الهام.

٦ــ مجال الدراسات البينية أو المتنوعة:

الدراسات البينية أو المتنوعة هي ذلك النوع من الدراسات الذي لا يندرج تحت مجال واحد من المجالات الخمسة السابقة (الأصولي، الفلسفي، التاريخي، المنهجي، دراسات الواقع المعاصر)، وإنما يجمع بين عدد من هذه المجالات، ويرى عبد الرحمن النقيب، أن دراسات هذا المجال تأتي كنوع من عدم قدرة الباحثين على التحديد الصارم لموضوعات دراساتهم ومنهجها العلمي المناسب وفقا للمجالات الخمسة السابقة، مما يجعل هذه الموضوعات تجمع بين عدد من هذه المجالات[٢٨].

وللباحث الحالي رؤية أخرى لدراسات هذا المجال؛ حيث يرى أنها ضرورية؛ لأن بعض الموضوعات تقتضي طبيعتها أن يجمع الباحث بين أكثر من مجال، فعلى سبيل المثال لا تستغني دراسات الواقع التربوي المعاصر عن الربط بالمجال الأصولي إذا أردنا

([27]) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

([28]) المرجع السابق، ص ص٨٧، ٩٠.

أن نعالجها فعلا من المنظور الإسلامي، ولا تستغني الدراسات الأصولية عن الربط بالواقع التربوي المعاش وإلا فقدت ثمرتها في توجيه الواقع وتحسينه، وكذلك الحال في الدراسات التاريخية؛ فلا يمكن أن تكتمل بدون الربط بالجانب الأصولي والواقع المعاصر؛ لأننا لكي نحكم على تجربة تطبيق التربية الإسلامية في أي عصر من عصور التاريخ الإسلامي لابد من تقويمها في ضوء المرجعية الأصولية، ولكي نحدد مدى استفادتنا من هذه الدراسات التاريخية لابد من دراسة الواقع التربوي المعاصر حتى نحدد ما نأخذه وما لا نأخذه من تلك التجارب التاريخية.

ورغم أن الباحث لم يدرج في هذا المجال دراسات من دراسات القسم إلا أنها موجودة، وخاصة بعض الدراسات التي أدرجت في المجال الأصولي، والدراسات التي أدرجت في مجال دراسات الواقع؛ حيث اختارت الدراسات الأصولية موضوعاتها من الواقع المعاصر، كما عالجت دراسات الواقع المعاصر موضوعاتها في ضوء الأصول الإسلامية، وبالتالي اكتفى الباحث بإيرادها هناك على أساس الصفة الغالبة عليها.

النتيجة الثالثة: الاجتهاد الشخصي في اختيار موضوعات الدراسة:

من الأمور التي لاحظها الباحث من خلال تصنيف الرسائل التي منحها القسم ومن خلال خبرته باختيار طلاب القسم لدراساتهم أن اختيار الموضوعات يقوم على اجتهادات شخصية من جانب الباحثين في ضوء اطلاعاتهم وخلفياتهم السابقة، وفي ضوء خلفية المشرف وميدان بحوثه ودراساته، إضافة إلى الاستفادة من الدراسات السابقة التي تمت في المجال، وليس بناء على خريطة علمية بحثية تحدد أولويات البحث التربوي الإسلامي مراعية حاجة المجال نفسه وظروف الواقع ومشكلاته وآمال المستقبل وتطلعاته.

ومن هنا التفت القسم أخيرا إلى ضرورة معالجة هذا الموضوع بشكل علمي، وأخذت المعالجة بعدين أساسيين: البعد الأول تمثل في تبني أحد طلاب الماجستير بالقسم دراسة هذه القضية من خلال وضع تصور لخريطة بحثية لبحوث التربية الإسلامية في المستقبل بعد دراسة لما تم إنجازه من الدراسات والبحوث، وهذه الرسالة مازالت قيد البحث ولم تنته بعد حتى كتابة هذه السطور، أما البعد الثاني فيتمثل في الدراسة الحالية

التي حاولت أن ترصد الرسائل التي ناقشها القسم وتصنف موضوعاتها وفقا لمجال هذه الدراسات حتى يتم توجيه دراسات وبحوث القسم في المستقبل وفقا لحاجة كل مجال وحاجة الواقع نفسه من هذه الدراسات.

رابعا: رؤية مقترحة لبحوث التربية الإسلامية بالقسم:

من خلال دراسة واقع الرسائل العلمية التي تمت بالقسم سواء في مرحلة الماجستير أم مرحلة الدكتوراه وتصنيف هذه الرسائل وفقا لمجالات البحث في التربية الإسلامية تبين الترتيب التالي:

(١) أن الدراسات التاريخية بشقيها الفلسفي والتأريخي قد أتت في المرتبة الأولى من اهتمام دراسات وبحوث القسم؛ إذ بلغت نسبتها ٤٥,٨% من إجمالي عدد الرسائل التي تمت بالقسم.

(٢) أن الدراسات المتصلة بالواقع التربوي المعاصر من المنظور الإسلامي قد أتت في المرتبة الثانية؛ حيث بلغت نسبتها ٣٤,٢% من جملة رسائل القسم.

(٣) أن الدراسات الأصولية قد أتت في المرتبة الثالثة، وقد بلغت النسبة المئوية لها ٢٠% من العدد الكلي لرسائل القسم.

(٤) أن الدراسات المنهجية والدراسات البينية أو المتنوعة لم تحظ بأي دراسة من دراسات القسم.

وفي ضوء هذه النتائج يحاول الباحث تقديم رؤية مقترحة لبحوث القسم في المستقبل، ولا تتناول هذه الرؤية توجيه الباحثين إلى موضوعات بعينها، ولكن إلى أطر عامة أو مجالات بحثية يمكن للباحثين أن يتوجهوا إليها ويختاروا موضوعاتهم من خلالها بعد القراءة المتعمقة في هذه المجالات، ويمكن تحديد الرؤية المقترحة في ضوء الخطوط العريضة التالية:

(أ) **إذا كانت الدراسات المنهجية لم تحظ بأي دراسة من دراسات القسم مع أهمية هذه الدراسات وحاجة المجال إليها؛ فإن هذا يعني أن تأتي هذه الدراسات في المرتبة الأولى من اهتمامات القسم في المستقبل، ويمكن أن يشتمل هذا المجال على دراسات تتناول الجوانب التالية:**

١ــ دراسة تقويمية لمناهج البحث التي استخدمتها الدراسات التي تمت بالقسم في مجالاتها المختلفة، ومدى مناسبة المنهج المستخدم لطبيعة الدراسة ومجالها، ودرجة إجادة الباحث في استخدام المنهج وآلياته في الوصول إلى نتائج حقيقية وموضوعية، وذلك من أجل تلافي بعض الأخطاء المنهجية التي ربما وقع فيها الباحثون، ومحاولة التزام المنهجية العلمية الكاملة في الدراسات القادمة.

٢ــ البحث في التراث التربوي الإسلامي عن المناهج العلمية التي استخدمها العلماء والمفكرون المسلمون على اختلاف مدارسهم الفكرية، وعلى سبيل المثال يمكن دراسة منهج الفقهاء المسلمين في البحث، أو منهج الفلاسفة، أو منهج المؤرخين...أو غيرهم، والوصول من هذه الدراسة إلى مناهج بحثية مناسبة لدراسة موضوعات التربية الإسلامية.

٣ــ دراسة إمكانية إعادة صياغة المناهج البحثية المتداولة ــ الوصفي، التاريخي، التجريبي، المقارن ــ من أجل إضفاء المنهجية الإسلامية على هذه المناهج.

٤ــ إجراء مزيد من الدراسات التطبيقية على استخدام المنهج الأصولي في مجال البحث في التربية الإسلامية، والمنهج الأصولي وإن كان في الأساس منهج فقهي إلا أنه من أقرب المناهج إلى البيئة الإسلامية، ولا تستغني أي دراسة في التربية الإسلامية عن استخدام هذا المنهج في أي مجال من مجالاتها.

(ب) إذا كانت الدراسات الأصولية قد أتت في المرتبة الأخيرة من اهتمامات الباحثين في القسم؛ فلابد أن تأتي في مقدمة اهتمامات بحوث ودراسات القسم في المستقبل، لأن هذا المجال بالذات ــ على الأقل كما يعتقد الباحث ــ هو الذي يحدد مدى صلاحية أي باحث للبحث في مجال التربية الإسلامية، لأن الدراسة في أي مجال من مجالات التربية الإسلامية لا تستغني عن الربط بالمجال الأصولي تقويما أو تفسيرا أو توجيها، والباحث الذي يريد أن يتخصص في التربية الإسلامية لابد أن تكون إحدى رسالتيه على الأقل ــ خاصة في مرحلة الدكتوراه ــ مرتبطة بالمجال الأصولي، ولا يزال هذا المجال خصبا، لأن القرآن والسنة هما المرجعية الأساسية لأي تربية تنطلق من التصور الإسلامي.

(ج) إذا كانت الدراسات المتصلة بالواقع التربوي المعاصر قد أتت في المرتبة الثانية من اهتمامات القسم بعد الدراسات التاريخية فليس هذا معناه أن المجال ليس في حاجة إلى دراسات من هذا النوع، لأن الدراسات التي تمت لم تتناول إلا جوانب محددة، وهي لا تمثل إلا نسبة ضئيلة مما يتطلبه الواقع من دراسات.

وإذا كانت بعض الدراسات التي تمت في هذا المجال قد ركزت في مجال التعليم المدرسي على الاتجاه الديني والالتزام الديني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية وكتب النصوص الأدبية؛ فأين بقية المنظومة التي تحتاج إلى مراجعة من المنظور الإسلامي من حيث الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والنشاط المدرسي، والإدارة المدرسية، وسلوك المعلمين، والطلاب...إلخ، مما يسع للعديد من الموضوعات، ولاسيما التعليم الأزهري قبل الجامعي.

وإذا كانت بعض الدراسات التي تمت قد ركزت في مجال التعليم الجامعي على تعميق الانتماء، ودعم الهوية، واغتراب الشباب، ومواجهة التخلف من المنظور الإسلامي؛ فإن بقية المنظومة تحتاج إلى دراسات، ولاسيما التعليم الجامعي الأزهري، وعلى الأخص كلية التربية من حيث توجيه برامجها ومحتوى مقرراتها التربوية في كل الأقسام التربوية من المنظور الإسلامي حتى تؤدي رسالتها في إعداد المعلم المسلم الذي يمارس مهنة التعليم كرسالة وليس كوظيفة.

وإذا كانت بعض الدراسات التي تمت في هذا المجال قد ركزت في مجال التعليم اللانظامي على بعض جوانب في الصحافة والإذاعة والتليفزيون؛ فإن مجال الإعلام الصحفي والإذاعي والتليفزيوني يحتاج إلى دراسات في كافة برامجه وما ينشره وما يبثه دينيا أو غير ديني لما له من تأثير على المتلقي في أي مرحلة وخاصة مرحلة الطفولة والشباب، إضافة إلى دراسة كافة المؤسسات الاجتماعية ودورها التربوي سواء أكان سلبا أو إيجابا، من أجل المعالجة والتوجيه من المنظور الإسلامي.

وبصفة عامة فإن الواقع التربوي المعاصر في كافة جوانبه ومؤسساته يحتاج إلى دراسات متعددة إذا أردنا أن نقومه ونفسره ونوجهه من المنظور التربوي الإسلامي، وإذا حدث ذلك نستطيع أن نقول بالفعل إن بحوث التربية الإسلامية تسهم في خدمة قضايا الأمة.

(د) إذا كانت الدراسات التاريخية بشقيها الفلسفي والتأريخي قد أتت في المرتبة الأولى من اهتمامات القسم؛ فإن هذا يعني ضرورة ترشيد البحوث والدراسات في هذا المجال نوعا ما دون إهماله كلية، على أن يدقق من يريد الانخراط في هذا المجال في تحري الفترات التاريخية والبيئات الإسلامية والمؤسسات التعليمية التي لم تتم دراستها، وأيضا التحري في مجال دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي الذين لم تتم دراستهم بالكامل أو لم تدرس جوانب من فكرهم؛ تجنبا للتكرار وضياع الوقت والجهد.

(هـ) إذا كانت طبيعة الدراسة في التربية الإسلامية تقتضي الربط بين مجالات البحث المختلفة في التربية الإسلامية فلا مانع أبدا أن تكون هناك دراسات بينية أو متنوعة تجمع بين أكثر من مجال، لاسيما إذا وضح لدينا أن التربية الإسلامية المستنبطة من الأصلين الكريمين (القرآن والسنة) تعد بمثابة النموذج أو المثال، ودراسات الواقع التربوي المعاصر وأيضا الدراسات التاريخية والفلسفية يتم تقويمها وتفسيرها وتوجيهها في ضوء هذا النموذج أو المثال، ومن هنا تأتي ضرورة الدراسات البينية أو المتنوعة التي تجمع بين أكثر من مجال.

خامسا: التوصيات:

اتضح من نتائج الدراسة أن الرسائل العلمية (ماجستير/ دكتوراه) التي قدمها قسم التربية الإسلامية من حيث عددها لم تأت متواكبة مع رسالة القسم وما كان متوقعا من القسم القيام به من البحث العلمي في مجال فريد من مجالات الدراسة بالكلية، خاصة إذا ما قورن إنتاج القسم بما أنتجته بقية الأقسام التربوية بالكلية، وذلك لأسباب عديدة فصّلتها الدراسة في حينها، ولكي يتم تدعيم القسم ومساعدته على القيام برسالته في مجال البحث العلمي وخدمة قضايا الأمة توصي الدراسة بما يلي:

(١) إضافة مواد جديدة من مواد القسم لخطة الدراسة في مرحلة الإجازة العالية، حتى يتمكن القسم من أداء رسالته في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع الإسلامي؛ لأن زيادة الساعات التدريسية هي المخرج الوحيد للتوسع في زيادة أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين يمكنهم الإشراف على كم أكبر من رسائل الماجستير والدكتوراه.

(٢) إضافة مادة من مواد القسم للسنة الأولى من الدبلوم العامة بالكلية؛ حيث تخلو خطة الدراسة فيها من أي مادة من مواد القسم مع أن الخطة لا تخلو من مادة خاصة لكل قسم من الأقسام التربوية بالكلية، بحيث تعطي هذه المادة لطالب الدبلوم العامة في السنة الأولى أساسيات في التربية الإسلامية من حيث مفهومها ومصادرها وأهدافها ومجالاتها...إلخ على اعتبار أن طالب الدبلوم العامة يدرس التربية لأول مرة.

(٣) إدراج مادة من مواد القسم للسنة الأولى من الدبلوم الخاصة بالكلية؛ حيث تخلو خطة الدراسة فيها من أي مادة متصلة بالتربية الإسلامية، ولا يدرس الطالب سوى ساعتين في السنة الثانية، وهذا يؤثر على مستوى إعداد الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالقسم في مرحلة الماجستير، وقد لمس الباحث ذلك القصور من خلال حلقات النقاش العلمي (السيمنار) الخاصة بالقسم، ومن خلال الخطط التي يتقدم بها الطلاب للتسجيل لدرجة الماجستير في التربية الإسلامية.

(٤) تضمين خطة الدراسة بالدبلوم الخاصة مادة تخصصية لقسم التربية الإسلامية، حيث تخلو خطة الدراسة بالدبلوم الخاصة في السنة الثانية من مادة تخصصية

للقسم، وهذا يؤثر سلبا في إعداد الطلاب للدراسة في مجال التربية الإسلامية في مرحلة الماجستير، مما يجعل قلة من طلاب الماجستير يقبلون على الدراسة بالقسم.

(٥) أن تلتزم الأقسام التربوية بالكلية بما تنص عليه لائحة الدراسات العليا بالكلية من أن الطلاب الذين يحصلون على الدبلوم الخاصة من خارج الكلية ويتقدمون للتسجيل لمرحلة الماجستير في أي قسم من أقسام الكلية لابد أن يدرسوا مادة التربية الإسلامية مع طلاب الدبلوم الخاصة بالكلية.

نحو رؤية جديدة للبحث العلمي ودوره في خدمة قضايا المجتمع:
اضطرابات الشخصية لدى الشباب
" رؤية حضارية عبر ثقافية "

إعـــداد

أ.د/ السعيد غازي محمد رزق
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الأزهر

د/ عزت عبد الله سليمان كواسه
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الأزهر

نحو رؤية جديدة للبحث العلمي ودوره في خدمة قضايا المجتمع:
اضطرابات الشخصيـــة لدى الشـباب
(رؤية حضارية عبر ثقافية)

إعداد

أ.د/ السعيد غازي محمد رزق
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الأزهر

د/ عزت عبد الله سليمان كواسة
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الأزهر

مقدمة:

ينشغل المختصون في الصحة النفسية بالعديد من مجالات الحياة، ومنها مشاكل الشباب النفسية الاجتماعية، وفى هذا السياق يمكن التركيز على نقطتين: الأولى أهمية وصف شخصية الفرد، التي ربما تكون المصدر الأساسي للصعوبات والمعاناة النفسية، فحالات الأفراد الذين يعانون يقال: إن لديهم واحدا أو أكثر من اضطرابات الشخـــصية، تأخذ كثيرا من الوقت والجهد، بجانب أنها تظهر مشاكل صعبة، عند تعامل المختـــصين معها (Tyrer & Stein, 1993)، والنقطة الثانية: أن التعبير عن الأعراض النفسية قد يصبغ بشخصية المريض قبل المرض، وبخصائص شخصية معينة، قد تتفاعل مع طرق العلاج المستخدمة (Deary et al, 1998) بما يزيد من الصعوبات لديهم، إنها تكشف بذلك عن أهمية التعرف على الشخصية وخصائصها.

وتسعى الدراسة الحالية في ضوء ذلك، إلى التعرف علـــى أنمـــاط اضـــطرابات الشخصية، والتصنيفات الشائعة لها، وعرض نموذج ميلون Millon كمنظور أكلينيكي جديد وناضج في التصنيف والتشخيص، والعلاج لاضطرابات الشخصية (Dore, 1999; Widiger, 1999; Choca, 1999)، كما يحاول الباحثان الحاليان وصف اضطرابات الشخصية وفق متغيري الموطن (مصر/ السعودية) والجنس (الذكور / الإناث) والكشف عن نتائج ذلك في هذا البحث.

ونورد - في البداية- تعريف الشخصية في هذا البحث، من الجمعية الأمريكيـــة للطب النفس، فتعرف بأنها: سمات شخصية دائمة لأنماط مدركة ومتعلقة ومعتقدة عـــن

البيئة والفرد نفسه، تظهر في تشكيلة واسعة من السياقات الهامة والاجتماعية (American Psychiatric Association, 1987)، واضطرا بات الشخصية نماذج من التحمل والدوام لسلوكيات وسمات سوء التكيف، والتي قد تنخفض لدى أفرد ممن يعانون من نفس اضطراب الشخصية لكنها مع ذلك تكون مستقرة لفترة طويلة بما يعنى أن هذه الاضطرابات تتميز بخاصية مناسبة من الكوكبات المتذبذبة، بدرجة ما من التعبير عن سوء التكيف (Shea Tracie et al, 2002).

ويبدو أن هناك اختلافا واضحا بشأن تعريف ووصف اضطرابات الشخصية؛ إذ من المحتمل أن تزيد أو تقل الدرجة التي تميز الأفراد في الاضطراب الواحد، هذا بجانب وجود تداخل بين اضطرابات الشخصية نفسها بشكل متكرر ومعروف، داخل تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM (Paris, 1997)، وقد توصل ديري وآخرون (Deary et al, 1998) من دراستهم لسمات الشخصية واضطرابات الشخصية أنهما متداخلان، سواء كانت العينة كلينيكية أو من العاديين، وأن الذين لديهم اضطراب شخصية يختلفون بشكل كمي، فضلا عن الاختلاف الكيفي عن غيرهم، وهذا تداخل كبير بين الشخصية السوية والشاذة.

وعلى أية حال، فإن اضطرابات الشخصية نمط غير توافقي، لإدراك الفرد وتواصله وتفكيره عن البيئة وعن نفسه، وهذا النمط قد يعطل الوظائف ويثير القلاقل لكل من الفرد ومن حوله، وتتباين هذه الاضطرابات في حدتها، وقد تظهر ضمنا في انخفاض الطاقة الإنتاجية، أو عدم الرضا عن الحياة، أو في الإجرام وانهيار حياة الفرد والأسرة والمجتمع (سعد جلال، ١٩٨٦، ص ٢٠٠)، وقد حددت بحوث عديدة العواقب النفسية-الاجتماعية المترتبة على اضطرابات الشخصية، اشتملت على زيادة خطورة ارتكاب الجرائم (Dowson, 1995)، والانتحار (Stone, 1990)، ومآسي تعاطي الكحول والمخدرات (Goldman, 1993)، وأن أصحاب اضطرابات الشخصية يذهبون بكثرة للعلاج الطبي من حالتهم، بدون سبب طبي واضح (Dowson, 1995)، ويواجهون صعوبات جمة في العمل أو في أدوارهم الاجتماعية ; (Links et al, 2003

(Ston, 1990، ويعرفون بسوء التوافق المزمن في علاقتهم البينشخصية (Stern, 2000).

الوصف _ الانتشار:

تحدد اضطرابات الشخصية، بأنها أنماط سلوكية عميقة الجذور ومستمرة، تظهر في شكل استجابات غير مرنة في المواقف الخاصة والاجتماعية المتنوعة، وتعكس انحرافات ذات دلالة ومميزة عن سلوك الشخص العادي في ثقافة ما بعينها، سواء كان هذا السلوك عقلي أو انفعالي أو اجتماعي، وهذه الأنماط من السلوك مستقرة ومدعمة بأشكال متعددة من السلوك والأداء الاجتماعي للفرد في جميع الأحوال، وإن كان بعضها مصاحب بدرجات متفاوتة من الضيق الذاتي، واختلال الأداء الاجتماعي(أحمد عكاشة، ١٩٩٨، ص ٥٥٧)، كما يمتلك هؤلاء الأفراد أصحاب اضطراب الشخصية العديد من الصور النفسية التي تميزهم، كاضطراب صورة الذات، وعدم القدرة على بناء علاقات بين شخصية ناجحة، ووجود صعوبة في إدراك ذوات الآخرين، وعدم التحكم في الدوافع وغيرها من الاضطرابات التي تجعل هؤلاء الأفراد يسلكون بشكل مختلف عن العاديين حسب ثقافتهم,(MENTAL Help Net, 2004)، ويمكن التعرف على اضطرابات الشخصية من خلال عدة معايير، كالنمط الصلب في العلاقات والإدراك والتفكير، وقد تظهر هذه الاضطرابات أثناء مرحلة المراهقة، وتستمر حتى مرحلة الشباب، وتصبح أقل وضوحا في منتصف العمر، كما يلاحظ أحيانا أن بعض الأفراد يكونون محصنين مسبقا حسب الوراثة ضد الإصابة بهذه الاضطرابات، (National mental Health association, 2004)، وعلى أية حال، فإن تعطيل الوظيفة النفسية الاجتماعية يتكامل مع مفهوم اضطراب الشخصية، فعندما تكون سمات الشخصية صلبة وغير متوافقة بشكل واضح تستوجب إعاقة وظيفية أو ضغوط موضوعية ذات دلالة، فذلك يكون نمط شخصية مميز لاضطراب الشخصية المرضية (Skodol et al, 2002).

ويعتمد تقييم الاضطرابات النفسية - عموما - على المحكات التشخيصية، بالدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية DSM، بتمثيل التعريف لكل الاضطرابات المحددة والمتضمنة به، وذلك بهدف تحسين ثبات المحك وتقليل اختلافه، هذا إلى جانب

مساعدة الباحثين والأخصائيين في القيام بتشخيص صادق، لتقليل كل من النواحي الإيجابية الخاطئة (حالات ليس لديها اضطراب نفسي محدد، وتشخص بشكل خطأ بوجود اضطراب لديها)، والنواحي السلبية (حالات لديها اضطراب نفسي محدد وتشخص بشكل خاطئ بأنه لا يوجد لديها اضطراب)، وهذا يحتاج إلى التعرف على الدلالة الإكلينيكية للمحك التشخيصي للاضطراب (Spitzer & Wakefield, 1999).

وتشير البحوث إلى أن تقديرات انتشار اضطرابات الشخصية عموما تصنف بـ أقل من (١ %) (كما في اضطرابي الشخصية شبه الفصامية، والنرجسية) حتى (٣-٥ %) (كما في اضطرابي الشخصية النمط الفصامي، والبينية) (Target, Mary, 1998)، ولدى الشباب تتراوح نسبتها ما بين (٨-١٣%) (Loranger,1997).

اضطرابات الشخصية (النشأة _ والمسار):

تعتبر الطريقة التي يفكر بها الفرد ومشاعره وسلوكه مدخلا هاما، لمعرفة شخصيته، فعندما يكون السلوك جامدا وغير تكيفي أو غير اجتماعي، فصاحبه يشخص بأنه مضطرب نفسيا، وقد تنشا هذه الاضطرابات عن مشكلات في نمو الفرد تصل إلى ذروتها في مرحلة المراهقة، وقد توجد بعض الاضطرابات ولكنها لا تعد أمراضا طالما أنها لا تمزق الانفعال أو الأفكار أ و الوظائف النفسية؛ لأن أصحاب هذه الاضطرابات قد يعانون من الحياة التي لا تكون إيجابية أو فعالة، أو منجزة، وغالبا ما ترتبط هذه الاضطرابات بضعف الاتصال (Lebelle, 2004)، وتؤثر هذه الاضطرابات بشكل واضح في حياة الفرد، فتترك آثارها السالبة على عمله، وعلى أسرته، وحياته الاجتماعية، وتوجد هذه الاضطرابات على متصل في بدايته تكون معتدلة، وفي نهايته تكون أكثر حدة فتؤثر على سلوك الفرد، ويعيش بعض الأشخاص حياة عادية، مع وجود اضطرابات الشخصية معتدلة، ومع تعرضهم لضغوط خارجية زائدة في مجال العمل والأسرة، أو عند تكوين علاقة جديدة تزداد هذه الاضطرابات قوة، وتؤثر بشكل كبير على الوظائف النفسية والانفعالية للشخصية(Mental Help Net, 2004)، وقد عرضت الجمعية الأمريكية للطب النفسي جميع اضطرابات الشخصية، وتصنيفها بالمحور الثاني بالدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية الرابع ١٩٩٤م DSM-IV؛ حيث تؤثر هذه

الاضطرابات باستمرار على المراهقة المتأخرة والرشد، وليست انتكاسة أو استعادة لأعراض مرضية ما، كما تركز تعاريف اضطرابات الشخصية على وجود سوء تكيف منذ وقت طويل، وأن سلوك الفرد يتأثر بشكل واضح في الأداء الشخصي والاجتماعي، ضمن تشكيلة متنوعة من المجالات.

وتنشأ الاضطرابات عموما ومنها اضطرابات الشخصية، نتيجة عوامل عدة منها ظروف التنشئة الو الدية، والنمو الاجتماعي للفرد، هذا بجانب العوامل الجينية والبيولوجية، وقد يؤثر نوع الوسط الحضاري، الذي ينشأ فيه الفرد على نمو شخصيته عن طريق نمو التربية الأولى، التي يشجعها ونظام القيد الذي يصنعه والضغوط، التي تميز النمو البيئي (سوين، ١٩٧٩ ص ١٥١).

ويميز DSM-IV ١٩٩٤م ثلاث مجموعات واسعة من اضطرابات الشخصية بالمحور الثاني، تحتوى معا على إحدى عشرة نوعا محددا من هذه الاضطرابات، وتضم المجموعة الأولى (A) الأنواع الشاذة أو اللامركزية، وتشمل اضطرابات الشخصية (البار نويا، وشبه الفصامي، والفصامي الطبع)، والمجموعة الثانية (B) وتضم الأنواع المثيرة، والعاطفية أو العصبية، وتشمل اضطرابات الشخصية (المضادة للمجتمع، البينية، الهستيرية، والنرجسية)، والمجموعة الثالثة (C) وتضم الأنواع المقلقة أو المخيفة، وتشمل اضطرابات الشخصية (التجنبية، الاعتمادية، الوسواس القهري، والعدوان الكامن) (National Mental Health Association, 2004).

وتعزى اضطرابات الشخصية مبدئيا إلى المراهقة المتأخرة وسن الرشد، وأن أمراض الشخصية - عموما - لها أساس منطقي في الطفولة والمراهقة؛ فقد أظهرت الدراسات المطولة تزايد خطورة النتائج السلبية لا اضطرابات الطفولة على المراهقة المتأخرة والرشد، رغم أن مسار المرض في الانتقال من الطفل إلى البالغ، يبقى غير واضح(Kenneth, 1999) ، ومع هذا فإنه يتوفر معلومات محددة عن اضطرابات شخصية الشباب، وما تنذر به من خصائص.

وأيا كان الأمر، فيجدر التساؤل عن: هل المعاناة في مرحلة الطفولة تسبق اضطرابات الشخصية في المراحل العمرية التالية لها كمرحلة الرشد مثلا؟، أم أن

اضطرابات شخصية الشباب عموما لها مؤشرات فقط موجودة، في مراحل عمرية سابقة عنها؟

وعلى أية حال، أوضحت بعض الدراسات الإجابة عن الجزء الأول لهذا التساؤل من جهة على عينات ممثلة، فتوصلت إلى أن المشكلات السلوكية والانفعالية والسلوك الاجتماعي غير الناضج في الطفولة المبكرة والمتوسطة، صعدت من خطورة اضطراب الشخصية في المراهقة (Bernstein et al, 1996)، وأن الأعراض المعرقلة والانفعالية المقدَّرة في الطفولة المتأخرة والمراهقة، تزيد من خطورة أعراض اضطرابات الشخصية في سن الرشد المبكر (Cohen, 1996)، كما ارتبطت الاضطرابات المعرقلة والقلق والاكتئاب وتعاطي المخدرات في المراهقة بمؤشرات أبعاد اضطراب الشخصية التي حصل عليها بعد ست سنوات، لدى عينة من الشباب (Lewinsohn et al, 1997)، واعتبر بعض الأطباء النفسيين أن إساءة المعاملة أثناء الطفولة، عامل مهم في نمو اضطراب الهوية الفصامية، ويكون مشروط بضعف المشاركة، التي تعد من الميكانيزمات الهامة ضد هذا الاضطراب، وأضافوا أن الإناث كنّ أكثر إصابة بهذا الاضطراب من الذكور، وأرجعوا ذلك إلى ارتفاع معدل الإساءة للإناث في الطفولة عن الذكور، فالأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب لديهم أسماء وتواريخ وسمات شخصية متباينة، ومن أسباب هذا الاضطراب الاستعداد الفطري لفقد الاجتماعية بسهولة، والأحداث المتكررة والمرتبطة بالإساءات الجنسية والجسمية في مرحلة الطفولة، ونقص التدعيم للفرد، وتأثير الأقرباء من ذوي هذه الاضطرابات (Rebecca, J, 1994).

ومن جهة أخرى، أوضحت بعض الدراسات للإجابة عن الجزء الثاني من التساؤل أن اضطرابات شخصية الشباب، خصوصا اضطرابي الشخصية البينية والشبه فصامية يتبعان بوادر اضطراب شخصية ملحوظ لها في الطفولة (Aakrog, 1981 ; Wolff, 1980)، وبعض اضطرابات شخصية الشباب، لها صلة مؤكدة باضطرابات الطفولة النفسية، خصوصا العلاقة الراسخة بين اضطرابات المسلك واضطراب الشخصية المضادة للمجتمع(Zoccolillo et al, 1992 ; Rey et al, 1995).

وتناول كاسن وآخرون (Kasen et al, 1999) في دراستهم المطولة (عشر سنوات ١٩٨٣-١٩٩٢م) تأثير الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة على اضطرابات الشخصية للشباب، وذلك على عينة عشوائية من الذكور والإناث بلغت (٥١١) مفردة، تراوحت أعمارهم عند بداية التقييم مابين (٩-١٦) سنة، وعن طريق التنبؤ بتأثير اضطرابات المحور الأول(المعرقلة والقلق والاكتئاب)، واضطرابات الشخصية للمراهقين بالمحور الثاني المجموعات (A, B, C) بـ DSM-III-R، على اضطراب الشخصية للشباب، أمكن التوصل إلى احتمال كبير بأن اضطراب الشخصية للشباب، ناتج عن اضطراب الشخصية للمراهقة في نفس المجموعة، وأن جميع الاضطرابات (المعرقلة والقلق والاكتئاب) زادت بدلالة واضحة من استقلال اضطراب الشخصية للشباب عن اضطراب الشخصية للمراهق، بالإضافة إلى أن الاضطرابات المختلطة بالمحور الأول والمحور الثاني، يصعدان من احتمال أن اضطراب الشخصية في الشباب، يمت بصلة لهما عن المحتمل، لو أن الاضطراب كان لمحور بمفرده.

وهنا يأتي خلاف ظاهر حول أي من أعراض اضطراب الشخصية للمراهقة عابر خلال تلك الفترة، وأي من الأعراض التي ظهرت في المراهقة، سيكون لها نفس التشخيص السالب، كما هو لنفس الأعراض في الرشد.

ويمكن تتبع المنظور النمائي لاضطرابات الشخصية عند اريكسون Erikson في ذلك؛ حيث أعزى نشأة مرض الشخصية المتأخر إلى الحلول الرديئة لمطالب الطفولة والمراهقة النفسية والمتزايدة، وهكذا، فإن القلاقل التي تواجه المراهقة المتأخرة والرشد في أداء الدور والعلاقات البينشخصية، وجميع الملامح المميزة لاضطرابات الشخصية قد تكون - في الواقع- النتيجة المتراكمة للفشل النمائي الحاد (Kasen et al, 1999).

ويلاحظ أن كثيرا من الأفراد العاديين يشكون من واحد أو أكثر من الاضطرابات النفسية وهذا لا يعني أنهم مرضى بمرض عصابي نفسي؛ إذ إن أهم ما يفرق بين الشخص العادي، الذي لا يشكو من بعض هذه الأعراض وبين المريض الحقيقي، هو أن الأعراض التي تظهر على المريض أعراض مستمرة وحادة ومزمنة، وقد أيد التحليل

النفسي وجود النزعة العصابية النفسية لدى كل فرد (Ackerman, et al 1999)، ولا تعتبر الحالة مرضا، إلا إذا عجز الفرد عن القيام بمطالب الحياة اليومية على الوجه الأكمل (Skodol et al, 2002)، وقد تظهر تغيرات باقية في الشخصية، لكنها لا ترجع إلى تلف في الدماغ وإنما هي اضطرابات في الشخصية البالغة والسلوك، تأتي بعد كرب شديد أو بعد مرض نفسي شديد ولا تسمى اضطرابا، إلا إذا توفر دليل على وجود تغيير مؤكد ومستمر في إدراك الشخص أو تعامله أو تفكيره بشأن البيئة المحيطة به، أو بشأن نفسه، ويجب أن يكون تغير الشخصية ملحوظا ومصحوب بسلوك يفتقر إلى المرونة والتكيف (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٩ ص ٢٢٠).

ومنذ التوسع في التصنيفات التشخيصية بـ DSM في عام ١٩٨٠، الذي تضمن اضطرابات الشخصية بالمحور الثاني، والحاجة لأشكال أكثر ضبطا في التقييم تطورت أيضا، وأن القدرة على التمييز بين أنواع عديدة لخصائص المرض تمكن المختصين من اتخاذ قرارات أكثر ملاءمة، في اختيار استراتيجيات علاجية للأفراد المشخصين باضطرابات الشخصية الموجودة بالمحور الثاني بـ DSM، بالإضافة إلى أن التحقق من المتغيرات المرتبطة بوظيفة الشخصية لهؤلاء الأفراد، قد يوفر معلومات مفيدة تعتبر ملامح مهمة في فهم خصائص المرض (Perry, 1992). وذكر زيمرمان Zimmerman, 1994 أنه يوجد بعض المرضى ممن لديهم خلل وظيفي في الشخصية يتكيفون بشكل دقيق، مع أي اضطراب من اضطرابات الشخصية، وأن الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع والمنقح للأمراض النفسية DSM-IV-R يمكّن من السماح بأكثر من تشخيص واحد للفرد بالمحور الثاني، ولأن التغيير ثانوي بتصنيف DSM-IV-R مقارنة بالتصنيف الثالث، فيما يخص تشخيص اضطراب الشخصية، فإن قوائم التشخيص لهذه الاضطرابات ستؤثر على الاعتقاد النفسي بشأنها، لمدة تتراوح من (١٥-٢٠) سنة قادمة.

ويشدد ديري وآخرون Deary et al, 1998على أهمية الحصول على معلومات دقيقة عن الشخص، فالأداة التي تستخدم لتصنيف اضطرابات الشخصية يجب أن تكون موثوق بها و، ١٩٩٨) كما ينفى أن تكون اضطرابات الشخصية الموجودة

بـــ DSM صحيحة وصادقة، لوصف الخلل الوظيفي للشخصية إلا من خلال أبعاد لهذه الاضطرابات، وذلك لعدة اعتبارات توصل إليها من عدة دراسات: أولها: تفـــاوت عـــدد وأنواع اضطرابات الشخصية من تصنيف إلى آخر بـــ DSM، ثانيها: هناك تداخل كبير بين بعض اضطرابات الشخصية وتشخيص اضطرابات المحور الأول، ثالثها: الملامـــح المميزة للخلل الوظيفي للشخصية محذوفة من تصنيف DSM-IV-R، وأن مدى الخلل الوظيفي المحدد به صغير جدا؛ حيث يتضمن اضطرابات حادة فقط، وأخيرا يوجد اختلاط مرضى داخل اضطرابات الشخصية، فكثير من الأفراد أجريت لهم مقابلة بمحك لكل من اضطراب الشخصية التجنبية واضطراب الشخصية الاعتمادية، وأن العديد من الأفـــراد الذين شخصوا باضطراب شخصية هستيرية، طبق عليهم - أيضا - محـــك لاضـــطراب الشخصية البينية وآخر لاضطراب الشخصية النرجسية، ولتفادى الوقوع في الأخطـــاء، والوصول إلى مؤشرات صادقة لاضطرابات الشخصية، ينبغـــي التحـــرك مـــن مجـــال التصنيف إلى الأبعاد لوصف وقياس اضطراب الشخصية ((Deary et a, 1998).

وتشتمل اضطرابات الشخصية على مظاهر معرفية، وانفعالية، وبينشخـــصية، واندفاعية، ويصبح سلوك الفرد الذي يعاني من هذه الاضطرابات أكثر جمودا وصرامة، وبالتالي تؤثر هذه المظاهر على أعماله المهنية والاجتماعيـــة (Mccoy & Snell, 2002)، وقد يغير الفرد من شخصيته، كمحاولة للتحرر من الضغوط المؤلمة، وإذا كان هذا التغير تغيرا عاما في الشخصية، فإنه يعد محاولة مبدعـــة للتطـــور، ولكنـــه فـــي اضطرابات الشخصية يؤدى إلى الشعور بالإثم، ومن ثم فإن المظاهر المختلفـــة للـــذات يمكن عزلها عن طريق فقدان الذاكرة الاعتمادي أو التشوهات المعتدلـــة، أو انفـــصام الشخصية وغيرها من الديناميات، التي يلجأ إليها الفرد بشكل مطلـــق، للـــتخلص مـــن الاضطرابات النفسية(Miller & Sminney, 2000)، ويمكن القول: إن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الشخصية يفرضون كلفة ثقيلة على أنفسهم وعلـــى مجـــتمعهم وعلى نظام الرعاية الصحية، هذا إلى جانب أن المسار المـــزمن لهـــذه الاضـــطرابات، يقتضى أن يوضع في الاعتبار منظور فترة الحياة التطورية، ولفت الانتباه إلى ضرورة التخلص من هذه الاضطرابات بطرق العلاج المناسبة - ليس فقط - من أجل التخفيـــف

الفوري للعرض، ولكن أيضا لتعديل المسار التدميري للذات (Target, Mary, 1998).

ويعرض الباحثان منظورا جديدا يفسر الشخصية واضطراباتها، وتشخيصها وعلاجها، يطلق عليه النموذج التطوري، وذلك فيا يلي:

النموذج التطوري: The Evolutionary Model

يتناول ميلون (Millon, T, 1990) تفسيرا جديدا في تصنيف الشخصية واضطراباتها؛ فيقدم نموذجه أولا عام ١٩٦٩، يطلق عليه النموذج البيواجتماعي Biosocial في الشخصية، يعرض فيه اثنان من المحددات الرئيسية لنمط الشخصية، التي تعلم الأفراد أن يستعملوه في حياتهم العادية، هما: البنية البيوفيزيقية، والخبرات الماضية. وذلك هو مجمل نظريته عن التعلم البيواجتماعي، وفى سرد لتفاصيل تلك النظرية، يطور ميلون تصوره السابق، بطريقة منطقية علمية عميقة وجديدة (Davis, 1999)، فيطرح النموذج التطوري (الارتقائي) Evolutionary الذي يتطابق بشكل جيد مع تصوره السابق (التعلم البيواجتماعي) ويستعمل ميلون هذا النموذج، لاستنتاج وتمييز كل الشخصيات العادية، واضطرابات الشخصية، وتشخيصها وعلاجها (Widiger,1999; Choca, 1999; Dorr, 1999).

وقد لا حظ ميلون مضاهاة مثيرة بين ارتقاء السلالات بالتركيب الوراثي للأنواع (الفصائل) وبين تطوير الكائنات الحية للاستراتيجيات التكيفية ككائن حي متفرد، بمعنى آخر " نمط شخصيته"، فمع مرور الوقت يكون لدى "الفصائل" مجموعة محددة من الجينات تعمل ككوامن للسمة. و بتعاقب الأجيال، يحتمل أن يتغير التوزيع التكراري لهذه الجينات في أجزائها النسبية، فتعتمد على مدى صحة أن السمات ناقصة النطاق تعزى " لملاءمة" Fittedness الفصائل داخل مواطنها البيئية المختلفة، وبنفس الطريقة تبدأ الكائنات الحية الفريدة الحياة بتحديد مجموعة فرعية من الجينات لفصائلها وكوامن السمة المرجوة، وبمرور الوقت تبرز كوامن تلك السمة – ليس حجم الجينات بذاتها- لتصبح بارزة بشكل مميز، عندما يتفاعل الكائن الحي مع بيئاته، حيث إنه يتعلم من هذه التجارب أي من سماته ملائم بشكل أفضل، حيث تكون مناسبة جدا لنظامه البيئي. ففي

تطور السلالات Phylogenesis، يتغير تكرار الجين من خلال عملية التكيف من جيل إلى جيل بينما في تطور الكائنات Ontogenesis، يبرز أو يظهر الجين –بالاعتماد على السمات التي تتغير عندما يأخذ التعلم التكيفي مكانه، وتحدث العملية التطورية بشكل متوازي، بين الفرد داخل حياة الفصائل والأخرى داخل حياة الكائن الحي، وما يبدو لدى الكائن الحي المتفرد هو تشكيلة من الكوامن المستترة بالأساليب التكيفية والظاهرة في الإدراك والشعور والتفكير والتمثيل، وهذه الطرق المميزة للتكيف، حدثت بتفاعل الهبة Endowmentالبيولوجية والخبرة الاجتماعية، وتشتمل على العناصر التي تحدد أنماط الشخصية، إنها عملية صياغة للحياة الفردية، التي تشبه عملية توزيع الجين بين الفصائل خلال تاريخها التطوري.

إن الهدف من هذا النسق التنظيري لميلون، هو استكشاف قوة النموذج التطوري في تبسيط وتنظيم ملامح الشخصية المتباينة سلفا. وعلى سبيل المثال، جميع الكائنات الحية تريد أن تتفادى الضرر، فتبحث عن الغذاء، وتعيد إنتاج أنواعها لو أنها نجت، وبقت في مجتمعاتها. فكل الفصائل تُظهر عوامل طائفية في أسلوب تكيفها وبقائها، وداخل كل الفصائل – أيضا - يوجد فروق في الأسلوب وفروق في النجاح، لأي من أعضائها المختلفين الذين يتكيفون مع البيئات المتنوعة والمتغيرة التي يواجهونها، وبهذه البساطة للمصطلحات، تُصور الشخصية، كما تتمثل في كثير أو قليل منها بالنمط المميز للوظيفة التكيفية، والتي يعرضها الكائن الحي بالفصائل عندما يرتبط بمجموعته النموذجية في بيئاته، واضطراب الشخصية المصاغ جيدا يُمثل أساليب معينة لوظيفة سوء التكيف، التي يمكن أن ترجع إلى أشكال القصور، وخلل التوازن، أو الصراعات في قدرة الفصائل على التعلق بالبيئات التي تواجهها.

وقدم ميلون أربع مجالات أو مطالب للمبادئ التطورية، ترتبط بأنماط اضطراب الشخصية هي:

١ - الوجود Existence: فالوجود يتعلق باكتشاف أشياء بالصدفة تتحول عشوائيا أو بأقل تنظيم لأوضاع امتلاك تلك البناءات المتميزة والمتينة من أجل القدرة على البقاء الأنسب، وتتعلق أهداف الوجود بتحسين الحياة والحفاظ عليها، والذي دعاه

ميلون باسم قطبي السرور- الألم، وهاتان الإستراتيجيتان المتشابكتان كل متهما مطلوبة للبقاء؛ فالسرور من أجل تحقيق الوجود ويجعل الكائنات الحية تبدع أو تقوى على البقاء في البيئة، والألم للمحافظة على البقاء بتفادي الأحداث التي قد تنهيها، واستخدم ميلون مصطلحات مجازية ممثلة للتشجيع على الحياة وحفظها حددها بالسرور والألم، للتعرف على الأحاسيس والعواطف وملاحقتها من جهة والتعرف على الأحاسيس والعواطف السلبية وتجنبها من جهة أخرى، والتوازن في التناوب والمزج بين الهدفين المشتملين على قطبي السرور والألم يمثل الوضع الطبيعي، إن الهدفين يحب أن يلتقيا بدرجات متفاوتة، كما تقتضى ظروف الحياة، على أنهما معا يكونان أكثر نجاحا، في تحقيق البقاء عن وجود أعمال محددة لواحد أو آخر منهما بمفرده.

٢- التكيف Adaptation: يشير هذا المفهوم إلى عمليات الاستقرار المتجانس (الاستتباب) Homeostatic التي تستخدم للاستمرار في البقاء بالمنظمة البيئية المفتوحة، ولكي يحتفظ الكائن الحي بتركيبته الفريدة، فإن الاختلاف عن النظام البيئي الأوسع، من أجل الاستمرار ككائن مميز بين الكائنات الأخرى، التي تنشئ مجالها البيئي، يتطلب ذلك حظا سعيدا، ووجودا للأنماط الفعالة للأداء.

وحدد ميلون هذه الأنماط التكيفية بالمسايرة البيئية والتعديل البيئي، أو ما دلل عليه - أيضا - بقطبي (الكامن- النشط)، وهذا المبدأ التطوري يتعلق بما اعتبره ميلون أنماط التكيف، إنه - أيضا - في إطار قطبين متجزئين. النمط الأول يطلق عليه المعايشة (المسايرة) البيئية Ecological Accommodation: ويبين الميل إلى "الانسجام Fit in " لتحديد المكان والبقاء رأس بشكل آمن في بيئة ملائمة، والخضوع للتقاليع والتقلبات البيئية، والجميع يقبل بشرط حاسم موحد؛ حيث إن العناصر المهيئة للبيئة المحيطة بالفرد ستوفر له كلا من الغذاء والحماية، التي يحتاج إليها في البقاء بالوجود.

وبالرغم من الاعتماد بعض الشيء على التشعيب البسيط جدا بين الاستراتيجيات التكيفية، فإن هذا النمط الكامن والمساير ينظر إليه ميلون كأحد

طريقتين أساسيتين، حيث تتطور عيشة الكائنات الحية بوسائل البقاء، حيث إنه يمثل العملية الرئيسية المستخدمة في التطور التي تأتى للتحديد كما في مملكة النبات، بالكامن، والثابت، والمتجذر، رغم أن نمط البقاء مرن ومعتمد بشكل جوهري، وعلى العكس من ذلك، يبدو النمط الثاني للتكيف الرئيسي واضحا في أسلوب حياة مملكة الحيوانات؛ حيث يلاحظ ميل أساسي نحو التعديل البيئي، فهو ميل للتغيير أو الترتيب مرة ثانية للعناصر التي تشكل البيئة الأكبر، ويَظهر الأداء الطبيعي أو المثالي بين البشر على الأقل فيما يسمى بالتوازن المرن، الذي يمزج بين كلا من النقيضين التكيفيين، فأنماط الأداء التكيفية، التي تظهر المعايشة والتعديل معا يمكنها أن تكون أكثر نجاحا عن أيهما بمفرده.

٣- الاستعادة **Replication**: وتختص بأنماط الإنتاجية (التناسل) التي تزيد من التنوع والاختيار للخواص الفعالة بيئيا، وهذا المجال الثالث في عملية التطور أقل ثباتا للتناقضات الأساسية الأخرى، التي بين التفرد في التناسل وطبيعة التناسل، أو ما سماه ميلون بقطبي الذات-الآخر، واستعادة التأشيب **Recombinant** (مفهوم موجود بالهندسة الوراثية يقصد به توحيد الجينات لإنتاج نسل يختلف في صفاته عن صفات الوالدين)، فمع فوائده المهمة في التنويع الانتقائي، يقتضى ذلك أن التزاوج للأبوين كلاهما يساهم بمصادره الوراثية، في طريقة التمييز وخصائص الفصائل. وبنفس الطريقة، يكون تقديم الاهتمام والرعاية للتزاوج بالفصائل مميز أيضا.

والملاحظة التي تستحق الاعتبار بوجه خاص، هي الاختلاف بين الآباء المتزوجين في الدرجة التي بها يحمون نسلهم المشترك ويغذونه، وبالرغم من أن استثمار الطاقة يكرس في التربية المتوازنة والمكتملة، فنادرا ما تقارن بشكل مماثل أو متساوٍ لأي من الولاء أو التعيين، وعدم التكافؤ هذا في استثمار استراتيجيات التناسل، خصوصا أنه واضح بين أنواع الحيوانات مثل (الحشرات، والزواحف، والطيور، والثدييات)، يقع ضمن التطور للجنس الذكرى والأنثوي. واقترح ميلون تأسيس قطبي المجال الثالث لتفسير عملية التطور. وهذا التفاضل بين أشكال نقص النطاق **Undergirds**، هو ما يسمى بقطبي التوجه بالذات-

الآخر، ويمكن للبشر أن يكونوا في مستوى تحقيق الذات وتشجيع الآخر، بالرغم من أن معظم الأشخاص يمكن أن يميلوا لجانب منهم أو لآخر.

٤- التجريد Abstraction: ويتعلق بظهور الكفايات التي تبنى الخطة الاستباقية واتخاذ القرار المعقول، فهو يتعلق بالقدرة على ترميز حياة الفرد، ويركز ميلون فيه على التناقض بين قطبي الشعور- التفكير، وهذا المجال أقل تركيزا في دراسات ميلون للشخصية عنه في صياغاته الكثيرة حاليا بعلم الأعصاب المعرفي.

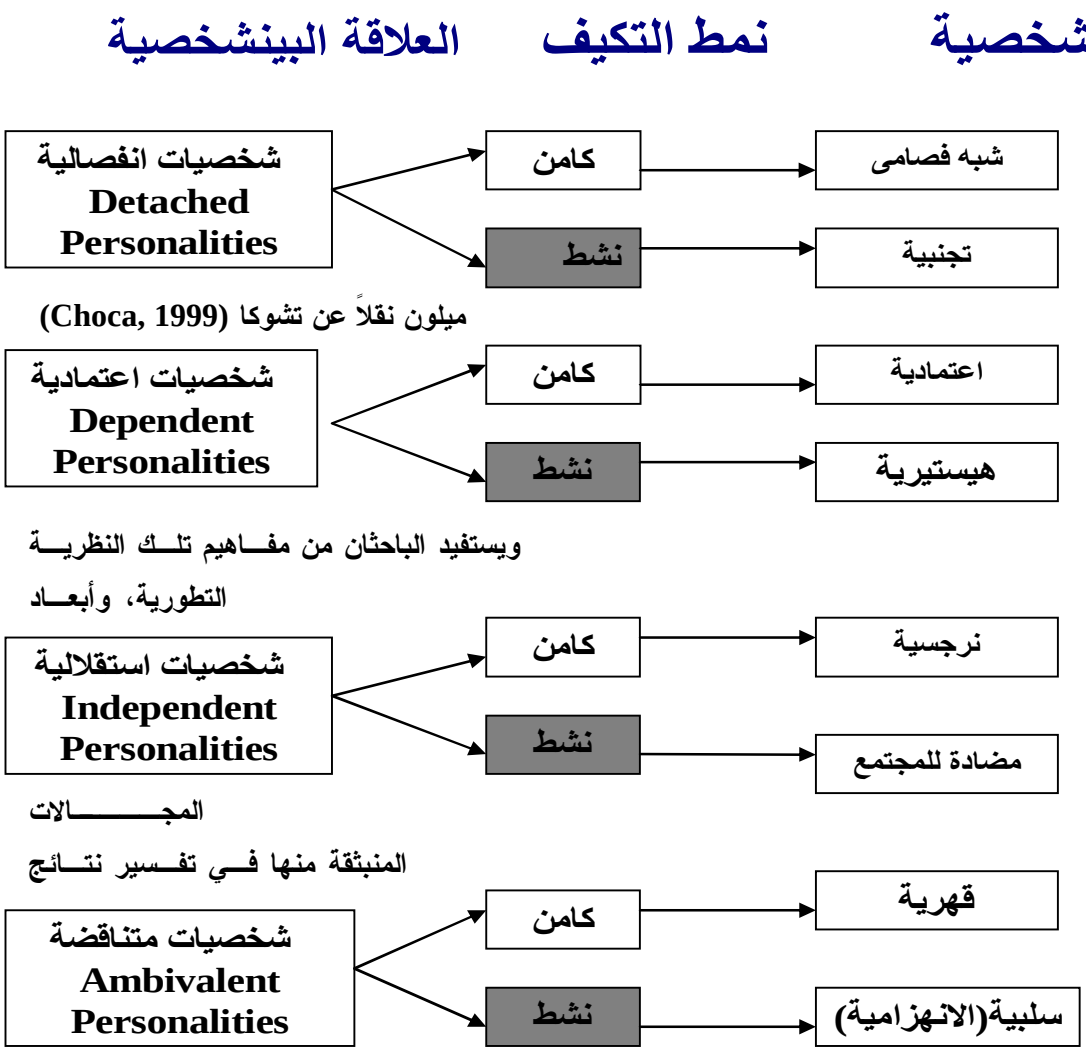
وعلى أية حال، يعتقد ميلون أن المبادئ التطورية التي ذكرها تمثل أكثر العناصر الأساسية لأطوار الطبيعة، وأنها تظهر بذاتها في الأداء الإنساني، كما يعتقد أنها لا تبطل النماذج النظرية الأخرى ولا تعارض بين صياغاته في النظرية التطورية و نظريات أخرى مثل النيوروبيولوجى والسلوكية (Davis, 1999 ; Millon, Millon & Davis,1994 ; Choca,1999; Craig,1999).

وذكر دافيس (Davis, 1999) أنه قام مع ميلون بتطوير العديد من الموضوعات الناتجة عن النظرية التطورية، وتوظيفها في اضطرابات الشخصية الموجودة بـ DASM و ICD، ومنها نظرية اشتقاق نماذج الشخصية:

فقد وضع ميلون مخططه التصنيفي باستعمال الأقطاب التطورية كقاعدة، والذي جمع فيه للشخصية ما يسميه بأساليب الاعتمادية، والاستقلالية، والمتناقضة Ambivalent، والمتنافرة Discordant، والمنفصلة Detached، مع بُعد النشط- الكامن للتكيف. كما طُورت- مع الوقت- الاشتقاقات لنماذج الشخصية لإيجاد إحدى عشر نمطا أساسيا منها وثلاثة نماذج متغايرة للشخصية، ويذكر دافيس أنه بالرغم من اتفاق هذه النماذج مع اضطرابات الشخصية الواردة بـ DSM-IV، فإن هذه الأنماط صورت من قبل ميلون كبناءات نموذجية وإرشادية وليست تجسيدا لكيانات تشخيصية. ويتناول دافيس النماذج الباثولوجية للشخصية الأربع عشر، فالنماذج الإحدى عشر هي بالترتيب: شبه الفصامي، التجنبي المكتئب، الاعتمادي، الهستيري، النرجسي، المضاد للمجتمع، السادي، الوسواس القهري، السلبي(العدوان الكامن)، والمازوخى (انهزام الذات)، أما نماذج الشخصية الثلاثة المتغايرة، فهي: فصامية الطابع، والبينية،

والبرانويد. ويصف كل شخصية من تلك الشخصيات، ويوضح العلاقة البينشخصية ونمط التكيف لكل منها، كما في المخطط التالي:

شكل (١) بعض اضطرابات الشخصية وأنماط تكيفها والعلاقة البينشخصية كما وصفها



البحث، كما أن تصنيف ميلون لاضطرابات -جاءت كما ذكر- وفقا لما جاء بالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-IV، كما وصف ميلون وديفس كل

اضطراب منها على حده وهى مناسبة للبحث الحالي؛ حيث يستفاد من بعضها في التعريف الإجرائي لاضطرابات الشخصية، كما سيأتي عند تعريف مصطلحات البحث.

وفى ضوء ذلك العرض، تتحدد أهمية البحث في إمكانية قياس الفروق الثقافية بين مجموعتي البحث السعودية والمصرية من الجنسين الذكور والإناث في اضطرابات الشخصية، بغرض الكشف عن أهم العوامل المسئولة عن ارتفاع أو انخفاض هذه الاضطرابات، الأمر الذي يساعد الآباء والمربين والمهتمين على الوقوف على هذه العوامل ومعرفة آثارها على شخصية الفرد، وإتباع الطرق التي تقي الفرد من الإصابة باضطرابات الشخصية، التي تؤثر بشكل سلبي على طرق تفكيره ومشاعره وسلوكه، مع ملاحظة قلة البحوث بين هذين المجتمعين، في دراسة هذه الاضطرابات، التي انتشرت بشكل كبير في الآونة الأخيرة.

مشكلة البحث:

أثبتت العديد من البحوث أن التكوين النفسي للفرد، هو المحصلة الأخيرة للأساليب التطورية والتنشئة الاجتماعية للفرد، وفي ضوء هذا التكوين التطوري في نظرية ميلون حيث يتشكل نمط الشخصية، تتفاوت قدرة الأفراد على احتمال ومواجهة ما يلقونه من مواقف وصعوبات في الحياة، ولذلك فالبحث الحالي يحاول التعرف على مدى إسهام العوامل الأسرية والثقافية والحضارية في اضطرابات الشخصية لدى الشباب الجامعي من الجنسين في المجتمع المصري والسعودي، فهناك اتحاد في خصائص عامة، تعد سمات مشتركة بينهما (قاسم عربي وعقيدة مشتركة) ويختلفان في خصائص أخرى (ثقافية، وحضارية، ومحلية) وبما أن مشكلات الإنسان العربي والمجتمع العربي باتت واحدة فقد تزايد الاهتمام بالدراسات الحضارية المقارنة من قبل المتخصصين في علم النفس في الآونة الأخيرة، والاختلاف اليوم على أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الحضارية والثقافية والاجتماعية على سلوك الفرد، كما تعد قضية الفروق بين الجنسين من القضايا المحورية، التي ركزت عليها العديد من الدراسات والبحوث النفسية، ونتيجة للتغيرات التي تحدث بشكل متسارع واختلاف خبرات الحياة التي يلقاها أبناء كل فئة من فئات المجتمع الواحد فقد أدى ذلك إلى درجة من التباين في الأبنية

النفسية بين أبناء هذه الفئات، وهذا ما يدعو إلى المتابعة المستمرة لما يحدث في شخصية الأفراد (ذكور وإناث) بين حين وآخر، وأثر هذه التغيرات الاجتماعية والثقافية على الحالة النفسية لكل منهما، والمتمثلة في متغيرات البحث الحالي ودراسة اضطرابات الشخصية.

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١ -ما اضطرابات الشخصية لدى جميع أفراد العينة، وأفراد العينة المصرية والسعودية، والذكور والإناث ؟

٢ - هل يوجد تنوع بين العينة المصرية والعينة السعودية في اضطرابات الشخصية.

٣ - هل يوجد تنوع بين الجنسين (ذكور وإناث) عموما وداخل الموطن (مصري / سعودي في اضطرابات الشخصية)؟

٤ - هل يوجد تفاعل بين الموطن (مصريين وسعوديين)، والجنس (ذكور وإناث على اضطرابات الشخصية ؟

هدف البحث:

١ -التعرف على الفروق بين العينتين (المصرية والسعودية) في اضطرابات الشخصية.

٢ - التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) بشكل عام وداخل كل مجتمع في اضطرابات الشخصية.

٣ - المقارنة بين العينة المصرية والعينة السعودية وبين الذكور والإناث وفقا للتفاعل بينهما في اضطرابات الشخصية.

حدود البحث:

يتحدد البحث من العينة المستخدمة المكونة من (٧٤١) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، (٣٥٤) من المجتمع السعودي، و (٣٩٦) من المجتمع المصري، نصفهم ومن الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٥) سنه بمتوسط (٢٠,١) وانحراف معياري (٣٠٤٢) كما تتحدد بالمقياس المستخدم الذي أعده الباحثان (مقياس

اضطرابات الشخصية)، كما يستخدم تحليل التباين الثنائي ومعاملات الارتباط والمتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على الفروق وإجراء المقارنات.

مصطلحات البحث:

أنماط اضطرابات الشخصية:Personality disorders types

توجد أشكال عديدة من اضطرابات الشخصية، تضم عددا من السلوكيات والأعراض تقع في ثلاث مجموعات مختلفة، تواترت في عدد من الدراسات بلغت اثنتي عشر اضطرابا للشخصية واحدة منها وردت في دراسات وتصنيفات هي اضطراب الشخصية الانهزامية، وبقية الاضطرابات وردت بالدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية DSM-IV (الجمعية الأمريكية للطب النفسي،١٩٩٤) وهى:

المجموعة الأولى: ("Cluster A "odd-eccentric) وتسمى بالسلوكيات الشاذة أو الغريبة وتضم اضطرابات الشخصية الآتية: البارانويد وشبه الفصامي والفصامي الطابع.

المجموعة الثانية: ("Cluster B "Dramatic-erratic) وتسمى بالسلوكيات المثيرة أو الانفعالية وتضم عدة اضطرابات للشخصية ، تشمل الشخصية المضادة للمجتمع ، والبينية، والهستيرية، والنرجسية.

المجموعة الثالثة: ("Cluster C "Anxious-fearful) وتسمى بالسلوكيات المقلقة أو المخيفة وتضم عدة اضطرابات للشخصية هي: التجنبية ، والاعتمادية ، الوسواس القهري، والعدوان الكامن.

ويمكن تعريف اضطرابات الشخصية التي ذكرت، وفقا لما ورد بالدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسيةDSM-IV ، ومنظمة الصحة العالمية ICD ودراسات ميلون وآخرون في الشخصية على النحو التالي:

١ - اضطراب الشخصية البارانويد:(Paranoid personality disorder)

وصف ميلون نمط هذه الشخصية في علاقتها البينشخصية بالمستقلة العاجزة، وأنها متوجهة بالذات، ويظهر هؤلاء الأفراد سوء ظن حذر بالآخرين، ويتصفون بالشك وعدم العفو والميل إلى الغضب أو العدوان الخارجي المندفع بقوة دون مبرر لأنه يدرك أن الآخرين غير مخلصين وخائنين أو مخادعين، وهذا النمط لديه أيضا دفاعات حادة ضد الغيرة والنقد والحرص والحذر والسرية والمكر والاحتيال، ويظهر في انفعاله تهيجا شديدا، ويميل للغضب وإغضاب الآخرين بسرعة، ولخوفه من فقد الاستقلال، يقوده ذلك في أغلب الأحيان إلى مقاومة المؤثرات الخارجية بشدة والسيطرة عليها.

٢_ اضطراب الشخصية شبه الفصامية (Schizoid P.D.):

يعرف هذا الاضطراب في مصطلحات ميلون بصاحب النمط المنفصل-الكامن. ويميل دائما إلى الانطواء ، والانسحاب والعزلة، فهو سلبي اجتماعيا. ومتبلد الانفعال وغير ودود، فحاجته للحنو والتعاطف في الحد الأدنى، ويكون في الغالب منهمك مع مشاعره وأفكاره وغير مبال بما يقوم به من مهام، وينفر من الجوائز والمكافآت والعواطف والعلاقات الإنسانية.

٣ - اضطراب الشخصية فصامية الطابع (Schizotypal P.D.)

يعرض صاحب هذه الشخصية السلوك الذي يعكس تكامل سيئ وعجز غير عادى في نمطي الشخصية شبه الفصامية والتجنبية (Davis, 1999)، فلدى هذا النمط أيضا مجموعة من السلوكيات الغريبة والعجز المعرفي، فالكلام غريب، والمعتقدات غريبة، ويدرك الآخرين كغرباء أو مختلفين، والأفكار الاضطهادية تكون شائعة ، ويجدون صعوبة في بناء العلاقات ، ولديهم قلق اجتماعي صارم ، وعندما يتعرض الفرد لنوع من الضغط فإنه ينحدر وتنهار علاقته مع الواقع.

٤ - اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (Antisocial P. D.)

يصف ميلون هذا أصحاب النمط بالاستقلال- النشط، ويظهر الشخص من هذا النمط بأنه يفتقد المهارات الاجتماعية ويميل إلى السلوك الإجرامي، فهو حاد الطبع بارد العاطفة مندفع لا يتروى وغير مسئول وأناني وسطحي العاطفة ومناور ومخادع وتنقصه المشاركة الوجدانية والقلق وتأنيب الضمير، ولدى هؤلاء الأفراد اعتقاد بأنهم ضحايا مهملين ويستحقون أن يأخذوا حقوقهم، فيتوجهون إلى الكذب والسرقة ، وفي الغالب يكونون عدوانيين، وأكثر ارتباطا بحاجاتهم الخاصة أكثر من حاجات الآخرين بالتمركز حول الذات، وهم منشغلون بالسلوك المضلل أو غير القانوني، و يصعب اكتشاف مهارة المراوغة لديهم، لأنهم يظهرون نشاطات مختلفة تبدو جديرة بالثناء اجتماعيا-ما لم تفحص حياتهم بعناية.

٥- اضطراب الشخصية البينية (.Borderline P. D):

يمثل هذا النمط عند ميلون الذات العاجزة جدا في مقابل التوجه بالآخر، ويتسم أصحاب هذا الاضطراب بتقلب الأمزجة بنوبات من الغضب، والقلق، أو بالغبطة، ولديهم فقدان صورة الذات، وانتشار الهوية، وخوف من الاندماج، والتقلب الانفعالي بشكل مستمر، وعدم تحمل الوحدة، فضلا عن نوبات الغضب، وفي الغالب يوجهون غضبهم الخارجي نحو أنفسهم، فيتسببوا في أذى أنفسهم، أو التهديد بالانتحار، ويكونون مجهدين وعلاقتهم تتسم بالصراع، وسرعة الغضب عندما تنهار توقعاته، وينشغلون بتأمين المودة، ولديهم ازدواجية معرفية عاطفية تتضح في المشاعر الوقتية بالغضب، والحب، والذنب نحو الأشخاص المهمين.

٦- الشخصية الهستيرية (Hysteria P. D)

يصطلح ميلون على تسمية هذا الاضطراب بنمط (الاعتمادية-النشط)، ويلاحظ على هذا الشخص أنه مفعم بالنشاط ولو لم يكن غير مناسب وغير مميز، فهو يبحث بذلك عن الاستحسان والإطراء والتعاطف من الآخرين، هذا الاضطراب في الشخصية يتمثل في الأداء التمثيلي الذاتي والتعبير المبالغ فيه عن المشاعر، والقابلية للإيحاء والتأثر السهل بالآخرين والظروف المحيطة، والوجدانية المتقلبة، والبحث الدائم عن

الإثارة والأنشطة التي يكون فيها المريض مركزا للانتباه والإغراء غير المناسب في المظهر والسلوك والاهتمام الشديد بالجاذبية الجسدية، كما تُكسب المعاشرة والسلوكيات المتقلبة بشكل عارض هذه الشخصية ظهورا علنيا للثقة بالنفس والاستقلالية، وتحت هذا المظهر يرصد خوفه من الاستقلال وحاجته الشديدة للتعاضد والتقبل والتعاطف الاجتماعي من الآخرين، فهو محتاج للتزود بالتعاطف باستمرار من كل مصدر اتصال معه.

٧- اضطراب الشخصية النرجسية: (Narcissistic P. D.)

تُظهر هذه الشخصية نمط (الاستقلال- الكامن) وفقا لميلون، ويلاحظ على هذا الفرد مبدئيا أن لديه الذات الأنوية Self-egotistic، فهو مغرور بنفسه ضمنيا ويفخم من شأنها، وهؤلاء الأفراد تعلموا من توظيف الخبرة المبكرة أن يُعلوا من قيمة أنفسهم، ويتوقعون أن تأتى أشياء جيدة لهم بأقل جهد ممكن من جانبهم، ولأن لديهم إحساس جارف بأهمية الذات، فيجعلهم ذلك متكلفين، ويبحثون عن الاهتمام والإطراء والتضخيم بهم وبإنجازاتهم. ويعتقدون بأنهم مفضلون عن الآخرين وأنهم أغني منهم مثلا، ويركزون كثيرا على إظهار الوجاهة والشهرة والثروة، كما أن ثقتهم فيما يسمونه بتفوقهم يجعلهم يدافعون عن المسلمات الخاطئة، ورغم ذلك يفترضون أن الآخرين سيعرفون حقيقتهم يوما ما، ويستطيعون الإبقاء على جو الثقة بالنفس المتغطرس، ويستغلون الآخرين بشكل جيد في منفعتهم الخاصة بدون تفكير يذكر أو حتى بقصد.

٨- اضطراب الشخصية التجنبية (Avoidant P. D.)

تُظهر هذه الشخصية نمط الانفصال-النشط كما يسميها ميلون، فهؤلاء الأفراد لديهم قدر كبير من الخوف والارتياب واسع النطاق، ومنشغلون بإبعاد المرض النفسي عنهم، ويتصفون بالكف والانطواء والخجل والقلق والخوف من أن يكون مكروه من جانب الآخرين، بالإضافة إلى الانخفاض في تقدير الذات والارتباك الاجتماعي والخوف المزمن من الإحراج، ويرغب في العلاقات مع الآخرين ولكن هذه الرغبة تكون مصحوبة بالخجل وعدم الأمن، فهم يخشون بشكل متواصل من أن طول شغفهم وشوقهم يؤدى إلى تكرار معاناتهم وكربهم الذي قاسوا منه في السابق مع الآخرين، ويحمون أنفسهم

بالانسحاب النشط من الحياة بشكل ملائم، وبالرغم من رغبتهم في التقدير، فإنهم تعلموا أنه من الأفضل التنكر لهذه المشاعر والاحتفاظ بمسافة (الابتعاد) في علاقتهم مع الآخرين.

٩ - اضطراب الشخصية الاعتمادية (Dependent P. D.)

تتصف هذه الشخصية في مصطلحات ميلون (بنمط الاعتماد - الكامن)، والفرد من هذا النمط يلاحظ عليه البحث باستمرار عن العلاقات التي يتمكن بها من الاتكال على الآخرين فيما يتعلق بالعاطفة والأمن واتخاذ القرارات، فلديه ميل السماح للآخرين بأن يتخذوا القرارات نيابة عنه، ويشعر بالعجز عندما يكون وحيدا، ويخضع حاجاته لحاجات الآخرين، ويتحمل سوء المعاملة، ويعجز عن التصرف في المواقف التي تستدعي توكيد الذات، وهذا النقص في روح المبادرة والاستقلال ناتج عن الحماية الو الدية الزائدة، وناتج أيضا من تعلمهم التراخي (الهدوء) لو قاموا بدور سلبي مع الآخرين، وهم يقبلون الدعم والشفقة مهما كان الذي يجدوه، ويذعنون بإرادتهم لرغبات الآخرين ليحتفظوا بالدعم والتعاطف المستمر منهم.

١٠ - اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية: (Obsessive-compulsive P. D.)

تقدر هذه الشخصية بأن لديها نمط التناقض-الكامن كما يسميها ميلون، فيظهر هؤلاء الأفراد صراعا مابين العداوة للآخرين والخوف من الرفض الاجتماعي، ويثبتون ازدواجية بين الذات والآخر، وهم مصممون ليس فقط على قمع الاستياء لكن أيضا على الامتثال والطاعة بزيادة في سلوكهم الظاهر، وبالاختفاء وراء هذه الجبهة من الصلاح وضبط النفس، فإن مشاعر من الغضب والحدة موقفية تخترق سيطرتهم عليها أحيانا، كما أن لديهم أفكارا متسلطة وقهرية على فعل جبري يظهر متكررا وقويا ومصاحبا له ويستحوذ عليه ويفرض نفسه عليه، ولا يستطيع مقاومته، بالرغم من وعيه وتبصّره بتفاهة تلك الأفكار، وأنها غير معقولة وعديمة الفائدة، كما يشعر بالقلق والتوتر إذا قاوم ما توسوس به نفسه، ولديه صلابة وجفاء (عدم اكتراث) وتردد.

١١ – اضطراب الشخصية العدوان الكامن: (Passive-Aggressive P. D.)

ويتصف أصحاب هذا الاضطراب بالتصلب فلا يتعلمون من تجاربهم في الحياة المتغيرة ومتسلطين ومتمسكين بالمعتقدات الجامدة، ولديهم استياء من طاعة الأوامر وغيرة وشك في الآخرين، وهم دائما معارضون، فيوصفون بالخمول أو التسكع والتأجيل وعدم الامتثال لطلبات الآخرين، وعندهم الرجعية بالاحتجاجات اللفظية ونسيان المهام المحددة والأداء ببطء، ويتراجعون عن موقفهم في اللحظات الأخيرة ويستجيبون للمواقف بطريقة رجعية وأحيانا بانتقام، ولديهم تعزيز معكوس يجعلهم يشعرون بالقوة والرضا ونحوها في مواقف الفشل والحظ العاثر لأن الآخرين، يجب أن يشعروا بالأسى منهم، ويزيدون من تصعيب الأمور ليبررون بها غضبهم واستياءهم وأنهم وحدهم الذين يستطيعون السيطرة وضبط الأمور(Fine,1992) .

١٢ - اضطراب الشخصية(الانهزامية) انهزام الذات: (Self- defeating P.D)

يستدل على هذه الشخصية من خلال نمط (التنافر – الكامن) فيما يسميه ميلون في نظريته عن التطور، ويميل هؤلاء الأفراد ليس فقط إلى قبول الإساءات والمعاناة في الحياة كما يفعل المكتئبون لكن أيضا يضحون بأنفسهم في الغالب. وهكذا يشجع هؤلاء الأشخاص الآخرين على سلب حقوقهم واستغلالهم، ويأملون بذلك التقليل من مواجهة عواقب قاسية يتوقعونها قبل أن تحدث. ويبالغون كثيرا في عجزهم ويضعون أنفسهم في المرتبة الدنيا ليتجنبوا بذلك كثيرا من الإساءات المزعجة ((Davis, 1999.

الدراسات السابقة:

أجريت دراسات عديدة لمقارنة اضطرابات الشخصية ببعضها وفى ثقافات مختلفة، ووفق متغيرات متنوعة، ويعرض الباحثان عددا منها بما، يناسب متغيرات الدراسة، وفى ضوء التسلسل التاريخي لهذه الدراسات، على النحو التالي:

فقام أحمد عبد الخالق ١٩٨٧ بدراسة مقارنة بين عينات من مصر والسعودية ولبنان في الاستجابة لقلق الموت طبق فيها المقياس العربي لقلق الموت، على طلاب من الثانوي والجامعي في هذه البلدان وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين العينات الثلاث، فقد حصل المصريون على أعلى المتوسطات واللبنانيون، على أدناها في حين كانت العينة السعودية بين العينتين السابقتين وحصلت الإناث من مصر ولبنان أعلى من نظرائهن الذكور في مقاييس القلق والفصامية ومختلف الأعراض المرضية.

وأجرى تورجيرسين (Torgersen, 1988)دراسة للكشف عن العلاقة بين اضطرابات الشخصية الموجودة بالمحور الثاني واضطرابات المحور الأول بالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، على عينة قوامها (٢٨٩) فردا يترددون على المستشفى للعلاج، وتوصل إلى أن اضطرابات الشخصية التي حدثت بشكل متكرر كانت بين مجوعة الانفعال المزمن واضطرابات القلق، أما اضطرابات الشخصية المثيرةDramatic، فكانت ملحوظة بشكل خاص بين المرضى الذين يعانون من الخوف الاجتماعي، والخوف من الخلاء، كما لوحظ أن هناك ارتباط بين الخوف الاجتماعي والخوف من الخلاء، وبين اضطراب استخدام المخدر واضطراب الشخصية البينية، وبين اضطراب الوسواس القهري واضطراب الشخصية القسري.

وأعد جاكونو وميلوى وبرج (Gacono, Meloy and Berg, 1992) دراسة عن علاقات الموضوع، والعمليات الدفاعية، والحالة الانفعالية في اضطراب الشخصية النرجسية والبينية والمضادة للمجتمع، وذلك على عينة (١٨) بينية، (١٨) نرجسية، ومضادة للمجتمع (٢١) سيكوباتيين، (٢٢) مضادين غير سيكوباتيين)واستخدمت المقابلة الكلينيكية وفقا لـ DSM-III، وبطاقات الرورشاخ، وكشفت النتائج عن أن السكوباتيين والنرجسيين أظهروا مؤشرات كثيرة من القلق.

وقد أجريت دراسة مقارنة بين شخصية المصريين والأنجليزيين، قام بها عبد الخالق وايزنك(Abdel khalek &Eysenck , 1993)، وتم تطبيق مقياس ايزنك للشخصية واتضح من النتائج أن العينات المصرية كانت أعلى دلالة، على مقياس العصابية والجاذبية الاجتماعية في كل من الجنسين ، وكانت متوسطات الإناث المصريات في الانبساط تقل عن الإنجليز بدرجة بسيطة وكانت درجة الذهانية بين المصريات والانجليزيات جوهرية.

وتقدم كويد (Coid, 1993) بدراسة عن المظهر الانفعالي لدى السيكوباتيين باضطراب الشخصية البينية على عينة قوامها (٧٢) امرأة سيكوباتية، تم تشخيصهم من خلال الدليل التشخيصي الإحصائي(DSM) باضطراب الشخصية البينية ومن خلال التحليل العاملي للمكونات الأساسية لمظاهر الاضطرابات الانفعالية تم التوصل إلى أربعة عوامل (القلق ، الغضب ،الاكتئاب، التوتر) وأن هذه الأنماط الفردية تتزامن مع المرض العقلي الرئيسي واضطرابات الشخصية الأخرى.

وأجرى مولدير وجويس (Mulder & Joyce, 1994) دراسة عاملية على فئات اضطرابات الشخصية الـ(١٢) المقاسة من خلال الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM) ومدى ارتباط هذه العوامل باستبيان أبعاد الشخصية لإيزنك واستبيان أبعاد الشخصية العادية لكلونينجر(Cloninger)، وذلك على عينة من (٤٠٠) طالب بالسنة الأولى بالجامعة، وأسفرت النتائج لاضطرابات الشخصية عن وجود أربعة عوامل انتظمت عليها، الأول أطلق عليه الوهن كانت أعلى تشبعاته بالعصابية كما ظهر التشبع دالا أيضا على ثمانية من اضطرابات الشخصية شملت التجنب والاعتمادية والعدوان الكامن والانهزامية والبرانويد والفصامية الطابع والهستيرية والبينية، والثاني المضاد للمجتمع وكانت أعلى تشبعاته على الذهان ومقياس الكذب (بالسالب) وتشبع باضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع والنرجسية والوسواس القهري، والعامل الثالث سمي اللاجتماعية وظهر أعلى تشبعاته على الانبساط كما تشبع باضطرابات الشخصية التجنبية والهستيرية، أما العامل الرابع فكان القهر وتشبع بالعصابية(بالسالب) وباضطرابات الشخصية النرجسية والوسواس القهري، كما تداخلت اضطرابات الشخصية مع سمات الشخصية العادية فكان لعامل الوهن ارتباط إيجابي بتجنب الأذى

من استبيان الشخصية للعاديين والعصابية عند إيزنك، وظهر عامل السلوك المضاد للمجتمع مرتبطا ببعد الإيجابية من استبيان الشخصية للعاديين والذهانية في استبيان إيزنك للشخصية، أما عامل اللاجتماعية فكان مرتبطا بالسالب ببعد الاعتماد على الإثابة من استبيان الشخصية للعاديين (الانبساط – الانطواء) عند إيزنك، أما عامل القهر، فكان له ارتباط سلبي مع الاعتماد على الإثابة ، وارتباط بالإيجاب مع المثابرة من استبيان الشخصية.

وقام هيلس (Hills,1995) بتشخيص اضطرابات الشخصية بمراجعة اختبار منسوتا للشخصية متعدد الأوجه (الإصدار الثاني) MMPI-2، واستبيان ميلون متعدد المحاور (الإصدار الثاني) MCMI-II، لمعرفة مدى فاعلية المقياسين في التشخيص، باعتبارهما من الأدوات المستخدمة بشكل واسع في تقرير الذات لاضطرابات الشخصية وذلك مقارنة بمقابلة منظمة وفق DSM لاضطرابات الشخصية أعدها سبيتزر وآخرون Spitzer et al,1987، أجريت الدراسة على (١٥٠) مريضا بالعيادات الخارجية، وكانت النتائج متغيرة وفقا للاضطرابات المقاسة، مع انخفاض مستويات الاعتدال في الاتفاق على التشخيص الملحوظ، وأظهر المقاييس بـ MCMI-II حساسية كثيرة في قياس الاضطرابات، في حين أظهرن المقاييس الفرعية بـ MMPI-2 كثيرا من التحديد لهذه الاضطرابات، وتقاربت النتائج المقاسة بتقرير الذات للمقياسين معا عنها مع نتائج المقابلة، وقد اعتبر المقياسين أكثر تعرفا على غياب الاضطراب المطروح، وبالرغم من أن قوة التشخيص عموما ندخل في مستويات القبول إلا أن النتائج توحي بأن التشخيص الذي يأتي بتقرير الذات في مقابل المقابلة لا يكون متبادل.

وقام ليني ونيسك (Lynne & Nick, 1995) بدراسة من أهدافها معرفة العلاقة بين اضطرابات الشخصية والاعتمادية المشتركة لدى عينة من النساء قوامها ٢٠٧ تم اختيارهن من ست أماكن خاصة بالصحة العقلية ، وطبق عليهم اختبار الشخصية المتعدد الأوجه لمينيسوتا ومحك سرماك (Cermak) للاعتمادية المشتركة ، بالإضافة إلى الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث لتقييم أنماط اضطرابات

الشخصية (A.B.C) وأوضحت النتائج أن المجموعات الثلاثة (A B C)بما تتضمنه من اضطرابات كانت موزعة بشكل متفاوت، حيث ظهر أن النساء أصحاب الاعتمادية المشتركة كن أكثر دلالة على اضطرابات المجموعة B، كما اتضح أن العدوان الكامن والبينية والبرانويد ظهرت بشكل متكرر لدى عينة الاعتمادية المشتركة ، بينما النرجسية والفصام كانوا أقل ظهورا لدى هذه العينة.

وفي دراسة بويلي (Boyle, 1995) لبحث العلاقة بين أبعاد الشخصية لأيزنك واضطرابات الشخصية المقاسة باستبيان اضطرابات الشخصية وفقا لـ(DSM) على مجموعة عادية من طلاب الجامعة، وعينة من المرضى الذين يترددون على البرنامج العلاجي لإساءة استخدام المخدر، وأسفر التحليل العاملي لمتغيرات الدراسة عن ثلاث عوامل؛ الأول كان أعلى تشبعا على بعد العصابية، وكل اضطرابات الشخصية باستثناء اضطراب الشخصية النمط الفصامى، والسلوك المضاد للمجتمع ، وهذا العامل ظهر أنه مرتبط بالضغوط الشخصية ، أما العامل الثاني ، والثالث فكانت أعلى تشبعاتهما على الذهانية واضطراب الشخصية المضادة للمجتمع على التوالي.

وأعد بوفلي وآخرون (Boffeli et al, 1996) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين اضطراب الشخصية البينية وبعض الاضطرابات الأخرى، على عينة تضم (٨٧) من المرضى الإناث بولاية لويس (Louis) وميلان (Milan) بإيطاليا، والذين شخصوا باضطراب الشخصية البينية حسب الدليل التشخيصي الإحصائي وحسب المقابلة التشخيصية، وأسفرت النتائج عن وجود بعض الاضطرابات الأخرى لدى هؤلاء المرضى _ تتراوح بين (٤-٥) في كل ولاية، وهي الهستيريا والاضطرابات الجسدية والسلوك المضاد للمجتمع ، وإساءة استخدام المخدر ، وأنماط من اعتلالات الذهول فضلا عن القلق العام ، والاكتئاب الرئيسي، مما يدعم العلاقة الارتباطية بين هذه الاضطرابات وبعضها .

وأعد سوين (Swan , 1997) دراسة عن أثر الجنس على العلاقة بين إساءة استخدام المخدر والاضطرابات النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) فرد من الجنسين ممن يطلبون العلاج من إساءة استخدام الكوكايين والكحول، وطبق عليهم

استبيان اضطرابات الشخصية، وأوضحت النتائج أن متوسطات الذكور كانت أقل من متوسطات الإناث في الإصابة باضطرابات القلق والعدوان الكامن والوسواس القهري والسلوك المضاد للمجتمع والفوبيا الاجتماعية، والاكتئاب وبعض الاضطرابات الأخرى التي اتضح وجودها لدى المرأة، كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الاضطرابات النفسية الأخرى مثل اللاجتماعية والبرانويد والفصام، مما يدل على تشابه معدلات الإصابة بهذه الاضطرابات.

وقامت تارجت (Target, Mary,1998) بمراجعة نتائج بحوث العلاج النفسي لاضطرابات الشخصية لمعرفة الصعوبات في استخدام التصنيفات الموجودة للشخصية غير العادية، وعرضت نتائج عدد من البحوث غير المضبوطة في علاج اضطرابات الشخصية مثل العلاج النفسي السيكوديناميى، وبعض الدراسات المضبوطة باستخدام العلاج المعرفي السلوكي، وعرضت نتائج الدراسات التي تناولت تأثير تداخل اضطرابات الشخصية مع أعراض اضطرابات المحور الأول على نتائج العلاج، واستنتجت أن تصنيف اضطرابات الشخصية بـ DSM-IV، عام١٩٩٤ كان مثيراً للجدل، وأن هناك صعوبات في رسم خطط ذات معنى بين التصنيفات الموجودة، وأن التعامل مع مقدار الاختلاط بين اضطرابات المحور الثاني، والأول يؤثر على نتائج الدراسات، وأن التركيز على المشكلة أو الطريقة ذات الأبعاد في وصف مشكلات الشخصية يكون أكثر فائدة في تشخيص أفضل العلاجات للأنماط المحددة من السلوك والعلاقات الشاذة.

وقام ديري وآخرون (Deary et al, 1998) بدراسة تهدف إلى بحث العلاقة بين سمات الشخصية واضطرابات الشخصية وذلك على عينة قوامها (٤٠٠) طالب من طلاب الجامعة ، وطبق عليهم استبيان الشخصية لإيزنك، ومقابلة كلينيكية وفقا لـــ الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث لاضطرابات الشخصية الذي يتضمن (١٢) فئة من اضطرابات الشخصية تضم البرانويد، وشبه الفصامي والفصامى الطابع، والسلوك المضاد للمجتمع والبينية والهستيرية والنرجسية، والتجنب والاعتمادية والوسواس القهري والعدوان السلبي والانهزامية، وأسفرت إجراءات التحليل العاملي لهذه

الاضطرابات عن وجود أربعة عوامل واسعة لاضطرابات الشخصية تداخلت مع سمات الشخصية، الأول (الوهن) الذي ارتبط بالعصابية وكانت أعلى تشبعاته على اضطرابات الشخصية هي التجنب والاعتمادية والعدوان الكامن والانهزامية والبرانويد والفصامية الطابع والهستيرية والبينية، أما العامل الثاني(المضاد للمجتمع) وارتبط بالذهانية وكانت أعلى تشبعاته بالاضطرابات هي الوسواس القهري والنرجسية والمضادة للمجتمع، بينما العامل الثالث (العزلة) فقد ارتبط (بالانطواء – الانبساط) وكانت أعلى تشبعاته على اضطرابات الشخصية هي: التجنب الهستيرية، وكان العامل الرابع (القهر) مرتبط بالسالب مع الذهانية، وكانت أعلى تشبعاته على النرجسية والوسواس القهري، وبذلك يوجد تداخل بين اضطرابات الشخصية وسمات الشخصية.

وقام زنريني وآخرون (Zanarini & et al, 1998) بدراسة تهدف إلى تقييم معدلات حدوث اضطرابات المحور الأول بالدليل التشخيصي الإحصائي (DSM) لدى مجموعة اضطراب الشخصية البينية من الجنسين قوامها (٥٠٤) فرداً يتردد على البرامج العلاجية ، وتوصلوا إلى وجود بعض الاضطرابات التي تتمثل في القلق واضطراب المزاج واضطرابات الضغوط ، كما وجدت فروق بين الجنسين في بعض هذه الاضطرابات، حيث كان الذكور أكثر دلالة على اضطراب استخدام المخدر من الإناث بينما الإناث كانوا أكثر دلالة على اضطراب فقدان الشهية العصبي من الذكور.

واستخدم أكرمان وآخرون (Ackerman et al, 1999) اختبار التات في تقييم اضطرابات الشخصية المجموعة B بـ DSM-IV، شملت اضطرابات الشخصية (المضادة للمجتمع، والبينية، والنرجسية)، وذلك على عينة من (٥٨) مريضا بهذه الاضطرابات، واستخدم مقياس المعرفة الاجتماعية والعلاقات بالموضوع (قصص اسقاطية) لتمييز اضطرابات الشخصية، وتشير النتائج إلى أن هذا المقياس ميز كل اضطراب على حده من اضطرابات الشخصية لدى المجموعات،فكانت مجموعة البينية لديها سوء توافق مرتفع عن مجموعة النرجسية، كما كانت المجموعة المضادة للمجتمع منخفضة عن النرجسية أيضا، ووجدت علاقة دالة بين أبعاد المقياس الإسقاطى والدرجة الكلية لمحكات اضطرابات الشخصية المعدة وفقا لـ DSM-IV، وأيضا الموجودة بمقياس منسوتا متعدد الأوجه التنقيح الثاني MMPI-2.

وطبق سترن وآخرون (Stern et al, 2000) استبيان المشكلات البينشخصية لمقاييس اضطراب الشخصية، للتمكن من التنبؤ بوجود أو غياب المشكلات البينشخصية لاضطراب الشخصية، وحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، وذلك على عينة كلينيكية وأخرى عادية (ن=٩٢١) من الذكور والإناث، وتشير النتائج إلى أن التقديرات المرتفعة للأفراد، الذين لم يتجاوزوا سقف العرض لاضطرابات الشخصية بـ DSM-IV وفقا للمقابلة المطبقة عليهم أنهم نادرا ما يتجاوزون الحد الفاصل باستبيان المشكلات البينشخصية لاضطرابات الشخصية، وعلاوة على ذلك، فإن ارتفاع القدرة على التنبؤ السالبة الناتجة عن استخدام المقابلة تشير بأن استبيان المشكلات البينشخصية أداة فحص مناسبة للأفراد الذين لديهم اضطراب شخصية، وأوضحت نتيجة التحليل العاملي من الدرجة الأولى لحساب الصدق تصنيف عبارات الاستبيان في خمسة مقاييس فرعية وانفرد التحليل العاملي من الدرجة الثانية بعامل عام أطلق عليه اضطراب الشخصية.

وقام السعيد غازي(٢٠٠١)بدراسة اضطراب الشخصية البينية: المفهوم الأساليب التشخيص، وذلك على عينة من (٧٥) فردا من الذكور والإناث وزعوا وفقا لمقابلة كلينيكية إلى (٣١) بينيين و(٤٢) غير بينيين، وطبق عليهم استبيان الشخصية البينية للتشنرنج Leichsenring,1999 ترجمة الباحث، ومقياس الاكتئاب لبك. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين مجموعة البينية وغير البينية في اتجاه البينيين لأبعاد مقياس الشخصية البينية وهى انتشار الهوية، الدفاعات الأولية، عجز اختبار الواقع، الخوف من الاندماج، وعبارات المقطع (٢٠)، والدرجة الكلية للمقياس.

وقام هيكلين وويدجر (Hicklin&Widiger,2000) بدراسة الصدق التقاربي لمقاييس اضطراب الشخصية بمقياس منسوتا للشخصية متعدد الأوجه التنقيح الثاني MMPI-2،وقد انتقى سومور وبن بورس Somwarus & Ben-Porath,1995 عناصر مختلفة تماما لعبارات MMPI-2 لتقييم محك اضطرابات الشخصية بـ DSM-IV، عام ١٩٩٤، وفى هذه الدراسة أجرى الصدق التقاربي لمقاييس اضطراب الشخصية بـ MMPI-2 مع ثلاث مقاييس لتقرير الذات هي: مقياس ميليون متعدد

المحاور (Million,1994) MCMI-II،واستبيان اضطراب الشخصية لهيلر PDQ-4(Hyler,1994)، ومقياس تقييم الشخصية لموراى (Morey,1991) PAI، وذلك على عينة قوامها (٨٢) مريضا نفسيا بالعيادات الخارجية وتوحي النتائج بأن المقاييس الفرعية بـ MMPI-2 والتي أعدها سومور وبن بورس صادقة، مثل: مقاييس موارى وآخرون الأصلية، وقد تكون أكثر صدقا، حتى في تقييم اضطرابات الشخصية البينية والمضادة للمجتمع والشبه فصامية.

وتوصل فكنين (Vaknin, 2001) في دراسته عن الجنس والنرجسية، والتي أجريت على مجموعة من الذكور والإناث طبق عليهم استبيان النرجسية. إلى أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في هذا الاضطراب باستثناء بعض العناصر التي تخص كل جنس؛ فالأنثى تركز على جسمها، حيث تستخدم جمالها الجسدي وجسمها وأنوثتها المحددة اجتماعيا وثقافيا لتحافظ على نرجسيتها، وذلك من خلال دورها الجنسي التقليدي في المنزل وتربية الأطفال وسمات الأنوثة، أو دورها في المجتمع وإثبات نجاحها أمام زوجها، بينما الرجل على الأرجح يركز على الفكر والقوة والعدوان والمادة والوضع الاجتماعي، حتى يحافظ على نرجسيته.

وأجرى السعيد غازي وسيونى سليم(٢٠٠٢) دراسة بعنوان اضطراب الشخصية السيكوباتية لدى المراهقين والراشدين بمؤسسات إيوائية وخارجها في قطرين عربيين، على عينة بلغت (٤١٣) فردا من الذكور فقط وموزعين وفقا للعمر(مراهقة - رشد)، والإقامة(مؤسسات إيواء - أسر)، والموطن (مصر - السعودية)، واستخدمت هذه الأدوات: مقابلة وفقا لمحك الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، عام ١٩٩٤، وقائمة الضلالات (التهديد - تجاوز التحكم)، ومقياس ليفنسون لتقرير الذات السيكوباتية، واختبار بقع الحبر لرورشاخ، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود عاملين من الدرجة الثانية أطلق على الأول سمات الشخصية السيكوباتية، وعلى الثاني السلوكيات المضادة للمجتمع، كما أوضحت النتائج وجود فروق في سمات السيكوباتية وفقا للموطن لصالح السعوديين، وفى السلوكيات السيكوباتية وفقا للعمر لصالح الراشدين. وجاءت نتائج الدراسة الكلينيكية موافقة للنتائج الإمبريقية بالبحث.

وقام سكودول وآخرون (Skodol et al, 2002) بدراسة العجز الوظيفي لدى مرضى اضطرابات الشخصية فصامية الطابع، والبينية، والتجنبية، والوسواس القهري، بهدف مقارناتهم بمرضى لديهم اكتئاب رئسي وأفراد بدون اضطراب شخصية، بلغت العينة (٦٦٨) بأربع مراكز كلينيكية، واستخدمت مقابلة مطولة للتوافق الاجتماعي والأداء الوظيفي، وأظهرت النتائج وجود عجز واضح، لدى مرضى اضطرابي الشخصية الفصامية الطابع والشخصية البينية في العمل وفى العلاقات الاجتماعية، وفى وقت الراحة، وذلك مقارنة بمرضى اضطراب الشخصية الوسواس القهري ومرضى الاكتئاب الرئيسي بمفرده.

وتقدم مكوي وسنيل (Mccoy & Snell, 2002) بدراسة لمعرفة العلاقة بين نزعات الدور الجنسي واضطرابات الشخصية على عينة قوامها ١٠١ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وطبق عليهم استبيان اضطراب الشخصية وفقا لـ (DSM)، ومقياس النزعة للدور الجنسي المختلف، واتضح من النتائج أن الأنوثة ترتبط نفسيا بمجموعة من اضطرابات الشخصية تضم التجنب، والاعتمادية، والسلبية، والاكتئاب، أما الذكورة فإنها ترتبط باضطرابات البرانويد، والفصام، والنرجسية، والتجنب والاعتمادية.

وقامت تشي وآخرون(Shea, Tracie et al, 2002) بفحص استقرار التشخيص لأربع من اضطرابات الشخصية (الفصامية الطابع والبينية والتجنبية والوسواس القهري) لمدة سنة متابعة، على عينة بلغت (٦٦٨) من أربع مواقع كلينيكية، والتقى أفراد العينة بمحك (مقابلة)أو أكثر لاضطرابات الشخصية الأربعة وفقا لـ DSM-IV، عام ١٩٩٤، وتمت المقارنة مع مجموعة لديها اكتئاب اضطراب رئيسي وأخرى بدون اضطراب شخصية، وتشير النتائج إلى احتفاظ كل مجموعة من اضطرابات الشخصية بسقف التشخيص لمدة (١٢) شهر من المتابعة عن مجموعة الاكتئاب الرئيسي، لكن أغلبية الأفراد الموجودين في اضطراب كل شخصية تفاوتوا في الاحتفاظ بسقف التشخيص، كما انخفضت متوسطاتهم على المحك في كل مجموعة.

وتساءل برى وآخرون (Perry et al, 2002) عن ارتباط سمات الشخصية الوسواسية والهستيرية بأنماط تناول الطعام المضطرب، لعينة من (٦,٣١٣) من الرجال

والنساء، استخدم فيها استبيان تورجرسن (Torgersen, 1980)، والذي يقيس عـددا من المقاييس الفرعية لعوامل الشخصية هي: الشك بالذات، وعدم الأمن، والاعتماديـة، والمشاركة الوجدانية، والإذعان، والاتزان الانفعالي، ومقاييس فرعية لسمات الشخصية لكل من الوسواس القهري (الجمود، وصرامة الأنا الأعلى، والبخل، والتردد، والترتيب) والهستيريا (الاستعراض، والتخيل، والألفة، والعدوان، والعدوان اللفظـي، والتعبيـر الانفعالي)، هذا بجانـب مقيـاس تنـاول الطعـام المـضطرب لروسـنفنج وآخـرون (Rosenvinge et al, 2001)، وأظهرت النتائج أن عوامل الشخصية تنبأت باضطراب تناول الطعام لدى كلا من الجنسين، وحصل الذكور والإناث الذين لديهم اضطراب طعام على درجات مرتفعة في مقاييس الاتزان الانفعالي والشك بالذات والإذعان والمـشاركة الوجدانية. ووجد لدى النساء عوامل شخصية بالإضافة إلى عامل الوسـواس القهـري (البخل Parsimony) قدرت بـ (١٦%) من التباين في اضطراب تناول الطعام، أمـا الرجال فكانت عوامل الشخصية بجانب عامل الهستيريا(التخيل) تقدر بـ (١٣%) من التباين في اضطراب تناول الطعام. وخلص الباحثون إلى أن اضطرابات تناول الطعام قد تختلط مع اضطرابات شخصية تختلف عن بعضها، وفى أعراضها لدى الرجال والنساء.

وقام لينكس وجولد ورتنياك (Links & Gould & Ratnayake 2003) بدراسة علاقة السلوك الانتحاري ببعض اضطرابات الشخصية، فوجدوا أن الأفراد الذين يعانون من بعض الاضطرابات مثل اضطرابي الشخصية البينية والمضادة للمجتمع زادت لديهم بشكل واضح خطورة السلوك الانتحاري، وباستخدام الطرق الإكلينيكية لتقييم حالة الشباب الذين يعانون من هذه الاضطرابات، اتضح أنهم يعانون من بعض الاضـطرابات النفسية كالاكتئاب وتعاطي المخدرات وهذا كله مرتبط بأحداث الحياة السلبية، أو خبـرة الإساءة الجنسية.

وقام بلكشو وزملاءه (Blackshaw & et al, 2004) بدراستهم التي تهدف إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في اضطرابات الشخصية داخل المجتمع الكندي، وذلك باستخدام محك الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية، أوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في هذه الاضطرابات حيث كانت عينـة الإنـاث أكثـر إصابة باضطرابات الاكتئاب العام، واليأس والمخاوف والفزع وفقدان الشهية العـصبي

والبينية، وتفكك الهوية، والهستيرية التحويلية، وهوس السرقة، بينما كانت الاضطرابات الشائعة لدى عينة الذكور الاضطرابات المتصلة بالكحول والمواد الأخرى، واضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، واضطراب الهوية الجنسية، وانحراف الجنس وهوس إشعال الحريق، وأرجعوا هذه الفروق إلى الفروق بين الجنسين في النواحي البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

تعليق على الدراسات السابقة

كان الغرض من عرض هذه الدراسات السابقة هو الإطلال على التراث المتوفر في موضوع اضطرابات الشخصية، ويلاحظ من هذا العرض توفر الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه الاضطرابات، إلا أن الندرة فيها واضح في البيئة العربية وخاصة الدراسات الحضارية المقارنة في هذا الصدد مثل دراسة أحمد عبد الخالق (١٩٨٧) ودراسة سهير كامل (١٩٩١) ودراسة السعيد غازي (٢٠٠١)، والسعيد غازي وسيونى سليم (٢٠٠٢) وكان التركيز في هذه الدراسات على اضطرابات القلق، والشخصية البينية، والشخصية السيكوباتية، ومن ثم فإنه لا يوجد تناول لهذه الاضطرابات مكتملة وفقا لما ورد بـ DSM في الدراسات عبر الثقافية، في حدود علم الباحثان.

واهتمت الدراسات الأجنبية بالتركيز على المجتمع الغربي فقط، وقد أمكن الاستفادة منها في المتغيرات التي تناولتها فضلا عن الإطار النظري في تحديد اضطرابات الشخصية التي يمكن الاستعانة بها في البحث الحالي، وخاصة الاضطرابات الأكثر تكرارا وتواترا، وأكثر انتشارا بين أفراد معظم المجتمع الأجنبي وغير الأجنبي وكانت هذه اضطرابات الشخصية تتمثل في العدوان الكامن، والتجنب، الاعتمادية، والوسواس القهري، الانهزامية، والبارونيد، والفصامي الطبع، وشبه الفصامي، والهستيريا، والنرجسية، والبينية، والمضاد للمجتمع ومن الدراسات التي أظهرت الاضطرابات تورجيرسين ,(Torgersen, 1988) وفكنين (Vaknin, 2001)، ومكوى وسنيل (Mccoy & Snell, 2002)ولينى ونيك (Lynne & Nick, 1995) بوفيلي وآخرون (Boffeli, et al, 1996)، وديري وآخرون (Deary et al, 1998)ولينكس وآخران (links et al, 2003)، وبلكشو وآخرون (Blackshaw et

(al, 2004، ودراسة سكودول وآخرون (SKodol et al, 2002)، ودراسة تارجت (Target, 1999) التي أوضحت الصعوبات في دراسة اضطرابات الشخصية.

وأيضا توجد بعض الدراسات التي ركزت على علاقة هذه الاضطرابات ببعض المتغيرات، مثل: الموطن، والمرحلة العمرية، والجنس، وطلاب الجامعة، والبنية العاملية لهذه الاضطرابات، من هذه الدراسات دراسة كويد (Coid, 1993)والتي أوضحت نتائجها وجود أربعة عوامل تميز الشخصية البينية ودراسة فكنين (Vaknin, 2001) عن الفروق بين الجنسين في النرجسية، ودراسة مكوى وسنيل (Mccoy & Snell, 2002)على الفروق بين الجنسين في اضطرابات الشخصية لدى طلاب الجامعة، ودراسة ليني ونيسك (Lynne & Nick, 1995)عن العلاقة بين اضطرابات الشخصية والاعتمادية المشتركة، ودراسة بويلي (Boyle, 1995) عن العلاقة بين أبعاد الشخصية واضطراباتها وانتظام البنية العاملية لها في أربع متغيرات على طلاب الجامعة ، وكذلك دراسة مولدي جويسي (Mulder &Joyce ,1994) للكشف عن البنية العاملية للاضطرابات الشخصية وأبعاد الشخصية عن إيزنك ومعرفة العلاقة بينها ودراسة سوين عن الفروق بين الجنسين في اضطرابات عن الشخصية، ودراسة عبد الخالق (١٩٨٧) على عينة مصرية وسعودية، وأخرى له عام (١٩٩٢) على عينة مصرية وانجليزية، ودراسة السعيد غازي وبسيوني سليم (٢٠٠٢) في اضطراب الشخصية السيكوباتية في كل من مصر والسعودية. ودراسة ديري وآخرون (Deary et al,1998)عن العلاقة بين سمات الشخصية واضطراباتها ، ودراسة بلكشو وزملاءه (Blackshaw et al , 2004) عن الفروق بين الجنسين لاضطرابات الشخصية، وواضح من معظم هذه الدراسات أنها تركز على متغيرات، مثل: الفروق بين الجنسين في هذه الاضطرابات فضلا عن معرفة أثر التفاعل بين الجنسين ذكور – وإناث، وكذا متغير مثل الموطن (مصري/ سعودي) في حدوث فروق في هذه الاضطرابات، وأيضا تتفق النتائج الواردة في الدراسات السابقة مع ما تم عرضه في الإطار النظري والباحثان يستفيدان من ذلك في إعداد أداة البحث واختبار العينة التي انحصرت غالبا في فئة الشباب ومن طلاب الجامعة، فهم أكثر إدراكا للانفعالات بصفة عامة من الأطفال والمراهقين واكتملن أنماط الشخصية لديهم، ولأن معظم هذه الدراسات

أجري أغلبها في ثقافات مختلفة، والتي أجرى في البيئة العربية منها ليشمل جميع اضطرابات الشخصية فاقتصر بعضها على واحد فقط (السعيد غازي، ٢٠٠١)، (والسعيد غازي وبسيوني سليم، ٢٠٠٢)، أو درست اضطرابات الشخصية وفقا لتصور أيزتك (عبد الخالق١٩٨٧، ١٩٩٢)، فإن ذلك يجعل فروض البحث وفق متغير الموطن غير واضحة الاتجاه في جميع هذه الاضطرابات وبالتالي فسوف تكون فروض البحث وفق هذا المتغير صفرية. أما بالنسبة لمتغير الجنس، فبالرغم من أن معظم الدراسات أوضحت أن هناك فروقا في اضطرابات الشخصية يميز بعضها الذكور وبعضها لصالح الإناث مثل دراسة برى وآخرون (Perry et al, 2002)، ودراسة مكوى وسنيل (Mccoy, & Snell, 2002)، ودراسة بلكشو وآخرون (Blackshaw et al, 2004)، ودراسة سترن وآخرون (Stern et al, 2000)، ودراسة زانرين وآخرون (Zanarin et al, 1998)، إلا أن هذه الفروق كانت في بعض الاضطرابات وأيضا اختلاف ظروف التنشئة للذكر والأنثى في المجتمعات، التي أجريت فيها تلك الدراسات عنها في المجتمعان العربية التي تجرى فيها الدراسة الحالية، يجعل هناك صعوبة في التكهن بتوجيه فروض الدراسة لأي من الجنسين في هذه الاضطرابات، وفى ضوء ذلك ستكون الفروض الخاصة بمتغير الجنس صفرية أيضا.

والدراسات السابقة التي أوضحت أن هناك فروقا بين لمجموعات وفقا للثقافة التي يعيشون فيها والجنس من الذكور والإناث، وهو ما يركز عليه البحث الحالي في اضطرابات الشخصية، أيضا اتضح من الإطار النظري والدراسات السابقة أن اضطرابات الشخصية تتحدد في ثلاثة مجموعات(A.B.C) ، كما في دراسة مكوى وسنيل (Mccoy & Snell ,2002) وليني ونيسك (Lynne & Nick , 1995) وديري وزملاءه (Deary & et al ,1998) وهو يمكن الاستفادة منه في البحث الحالي في معرفة الفروق بين المجموعات في هذه الأنماط،

كما أن هناك دراسات ركزت على أدوات القياس وتنوعت في استخدام تلك الأدوات مثل MMPI-2، ومقياس ميلون متعدد المحاور MCMI-III التنقيح الثالث، ومقاييس ومحكات أعدت وفقا لـDSM-IV، وأخرى استخدمت التات والاختبارات

الاسقاطية في قياس اضطرابات الشخصية، مثل: دراسة هيلز (Hilles, 1995)، ودراسة جاكونو وآخرون (Gacono et al, 1992)، ودراسة هيكلين ووبدجر (Hicklin&Widger, 2000)، ودراسة شى وآخرون (Shea et al, 2002)، وهذا سيتيح المجال للتعرف على تلك الأدوات، وما يمكن أن يستفاد منها في إعداد أداة الدراسة الحالية.

فروض البحث

بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة صاغ الباحثان فروض البحث صفرية على النحو التالي:

١ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية البرانويد.

٢ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية فصامية الطابع.

٣ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية شبه الفصامية.

٤ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

٥ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية البينية.

٦ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية.

٧ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية النرجسية.

٨ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما. في مقياس اضطراب الشخصية التجنبية.

٩ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية.

١٠ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية الوسواس القهري.

١١ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر/السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية العدوان الكامن.

١٢ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الموطن (مصر / السعودية)، ومتغير الجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما، في مقياس اضطراب الشخصية الانهزامية.

أدوات الدراسة

قام الباحثان بمراجعة الأدوات المتاحة للاضطلاع عليها، والاستفادة منها ومدى مناسبتها للدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

- بالنسبة لمقياس أيزنك للشخصية (EPQ)، وجد الباحثان أنه يقيس الاضطرابات النفسية تحت بعد عام (مثل العصاب - الذهان) و (الانبساط - والانطواء)، ولا يتناول اضطرابات الشخصية بالتفصيل ولا أعراضها، وقد أكد ايزنك على أن المقياس يتعامل مع السلوك السوي وليس مع أعراض مرضية، فهو يتناول متغيرات الشخصية المتضمنة في السلوك، والتي تتحول إلى أعراض مرضية في الحالات المتطرفة فقط (في صلاح أبو ناهية، ٢٠٠١)، وبناء عليه فإن هذا المقياس لا يناسب الدراسة الحالية

- أما اختبار منسوتا للشخصية متعدد الأوجه التنقيح الثاني MMPI-2، والذي أعاد عملية تقنينية للعربية مرة ثانية لويس كامل مليكة، (١٩٩٠)، حيث عرب هذا المقياس هو وعطية هنا ومحمد عماد الدين إسماعيل عام (١٩٥٩)، إلا أن العبارات به كثيرة جدا، كما أن معد المقياس للغة العربية أجرى تقنينا لبعض اضطرابات الشخصية في هذا المقياس دون البعض، وذلك وفقا لاضطرابات الشخصية الواردة بـ DSM، وبالتالي استبعد الباحثان استخدام هذا الاختبار في الدراسة الخالية.

- وفي قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكرى Costa&MeCrae, 1992، والذي عربه بدر الأنصاري، (١٩٩٧)، فهو يغطي أبعادا عادية في الشخصية وليست مرضية (العصابية –الانبساطية-الصفاوة-الطيبة- يقظة الضمير)، ولأن الدراسة الحالية تهتم باضطرابات الشخصية فهذه القائمة يهزا الشكل لا تناسب الدراسة الحالية.

- أما مقياس ميلون الكلينيكى متعدد المحاور التنقيح الثالث Millon Clinical Multiaxial Inventory-III,1987، فإنه يشتمل على عدد لا بأس به من اضطرابات الشخصية من خلال عدة محاور، كما أن الدراسات الأجنبية التي

استخدمته أثبتت حساسيته وقدرته على القياس حيث الخواص السيكومترية له معدة جيدا(Craig,1999; Widiger,1999)، ولكي يستخدم في البيئة العربية يحتاج إلى أن يعرب أولا وإجراء عملية تقنينه والتحقق من خواصه السيكومترية في الثقافة العربية ثانيا، لكن الباحثان يستفيدان من التعريفات الإجرائية والمحاور التي بنى عليها المقياس ف أعداد الأداة للدراسة الحالية وفى تفسير نتائج البحث.

- وهناك مقاييس تقرير الذات ومقابلات منظمة تقيس اضطرابات الشخصية، وفقا لـ DSMمثل مقياس هيلر وآخرون Hyler ; Williams; Spitzer; Hendler& Lyons, 1988، والمقابلة الكلينيكية المنظمة لـ سبيتزر وآخرون Spitzer; Williams; Gibbon& First, 1990، وهى في حاجة إلى أن تترجم أيضا وتقنن وفقا للثقافة العربية.

وفى ضوء ما سبق، قام الباحثان بالاضطلاع على المقاييس المتاحة، للاستفادة منها في إعداد أداة للبحث الحالي، يراعى فيها البساطة في الصياغة والسهولة في تطبيقها، وأن تكون وفقا لمحكات اضطرابات الشخصية بـ DSM، هذا بجانب إجراء الخواص السيكومترية اللازمة لها، وجرى أعداد المقياس على النحو التالي:

حدد الباحثان اضطرابات الشخصية التي ستخضع للدراسة وذلك وفقا للأنماط المصنفة بها في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الرابع والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام (١٩٩٤)، وفى ضوء النظرية التطورية لميلون، والدراسات السابقة وهذه الاضطرابات يعبر عن تأثيرها على الشخص بشكل مستمر من المراهقة المتأخرة وليس انتكاسة، واستعادة لأعراض مرضية، ولذا تعرف عادة بوجود سوء تكيف منذ وقت طويل، وأن معالم سلوك الشخص تتأثر على نحو لافت في الوظيفة الشخصية والاجتماعية في عدة مجالات، وتشمل هذه الاضطرابات وفقا لتصنيف DSM-IV إحدى عشر نوعا مصنفة في ثلاثة مجموعات هي:

المجموعة A: وهى الأنواع الشاذة أو غريبة الأطوار، وتشمل اضطرابات الشخصية البرانويد، وشبه الفصامية، وفصامية الطابع.

والمجموعة B: وهى الأنـــواع المثيـــرة والعاطفيـــة، أو العـــصبية ونـــشمل اضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع، والبينية، والهستيرية، والنرجسية.

والمجموعة C : وهى الأنواع القلقة أو الخائفة، وتشمل اضطرابات الشخصية التجنبية، والاعتمادية، والوسواس القهري، والعدوان الكامن.

وأضاف الباحثان اضطراب الشخصية الانهزاميـــة، الـــذي استخلـــصوه مـــن الدراسات السابقة ومنظور ميلون أيضا، وقد عرف الباحثان كل اضطراب إجرائيا على حده (ذكر سابقا تحت عنوان مصطلحات البحث).

قام الباحثان بصياغة سؤال عام نصه: هل أنت..... يكون تكملته الموقف الذي يتبع كل اضطراب من اضطرابات الشخصية، والذي قد يكو ن كلمة واحدة في الغالب أو أكثر من كلمة، وذلك في صياغة بسيطة وتعبير سهل، فعلى سبيل المثال، كانت عبارات اضطراب الشخصية التجنبية كالتالي: هل أنت: خجول، تشك في الناس، مشغول بالمرض، حـــذر باستمرار، تتحفظ في علاقاتك، تخاف من الهجر، لا تصاحب إلا بـــضمانات، لا تعتـــرف بالمشاعر، من السهل إحراجك، تفضل الابتعاد عن الناس، كثير الارتباك، تحب العزلة. وهكذا في بقية اضطرابات الشخصية.

ويجيب المفحوص أمام كـــل ســـؤال علـــى ميـــزان مـــن ثلاثـــة اختيـــارات (نعم – وسط - لا)، على أن يسجل المفحوص الاستجابة التي اختارهـــا فـــي المكـــان المحدد لها وفق التعليمات المذكورة في الأداة.

وبلغت العبارات بذلك (١٣٢) موقفا، تراوحت ما بين (١١-١٢) عبارة لكـــل اضطراب، وخضعت العبارات للمعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحيتها لقياس هذه الاضطرابات. وقد قام الباحثان بحساب الكفاية السيكومترية على النحو التالي:

أولا صدق المقياس:

تم حساب الصدق بطريقتين:

١ - الصدق التمييزي:

حسبت معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل مقياس من مقاييس اضطرابات الشخصية، وذلك على عينة من شباب الجامعة بلغت (١٧٥) من مصر والسعودية ومن الذكور والإناث، وأدى هذا الإجراء إلى حذف العبارات غير المرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس، ووصلت عبارات مقياس الشخصية البرانويد (٩) عبارات، وشبه الفصامية (٨) عبارات، وفصامية الطابع (٩) عبارات، والمضادة للمجتمع (١١) عبارة، والبينية (٩) عبارات، والهستيرية (٧) عبارات، والنرجسية (٨) عبارات، والتجنبية (١٠) عبارات، والاعتمادية (٩) عبارات، والوسواس القهري (١٠) عبارات، والعدوان الكامن (٨) عبارات، والانهزامية (٧) عبارات وبهذا بلغ إجمالي العبارات (١٠٥) عبارة.

٢ - صدق المضمون:

قام الباحثان بحساب صدق المضمون من خلال حساب معاملات الارتباط بين مقاييس اضطرابات الشخصية وبين مقياس أيزنك للشخصية، وذلك على عينة من (١٠٢) فرداً من شباب الجامعة، ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط ودلالتها بين المقاييس وبعضها:

جدول (١) يوضح العلاقة بين مقاييس اضطرابات الشخصية ومقياس أيزنك للشخصية ن=١٠٢

المقاييس	البرانويـــد	شبه الفصامية	فصامية الطابع	المضادة للمجتمع	البينيـــة	الهستيرية	الذرجسية	التجنبية	الاعتمادية	الوسواس القهري	العدوان الكامن	الانهزامـــية
العصاب الذهان	,٤٦-	,٣١-	,٣٩-	,٤٥	,٤٤	,٥٨	,٤٧	,٥٧	,٦٤	,٣٧	,٣٢	,٣٤
الانبساط الانطواء	,٥٤-	,٤٤-	,٣٧-	,٤١	,٥٥-	,٤٩-	,٥٩	,٤٧-	,٥٢	,٤٦-	,٤٢	,٤٥-
الكذب	,٢٥-	,١٩-	,١٦-	,٠٦-	,١٣-	,١٤-	,٠٩-	,١٨-	,٢٤-	,٣١-	,١٣-	٢١-

مستوى دلالة عند ٠١, =٢٥٤, ، وعند مستوى ٠٥, =١٩٥,

ويظهر من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين مقاييس اضطرابات الشخصية ومقياس الشخصية لأيزنك ذات دلالة مرتفعة؛ حيث ارتبطت مقاييس اضطرابات الشخصية الشاذة بالذهان في حين ارتبطت بقية المقاييس بالعصاب، كما كانت العلاقة دالة بين مقاييس اضطرابات الشخصية لكنها تفاوتت ما بين الانبساط والانطواء.

ثانيا ثبات المقياس:

حسب الثبات بطريقتين:

١ - التجزئة النصفية:

وذلك على عينة استطلاعية مكونة من مائة فرد من مصر والسعودية، وباستخدام معادلة ألفا كرومباخ، فكانت معاملات الارتباط دالة في جميع مقاييس اضطرابات الشخصية، كما هو موضح في جدول (٢).

٢ - إعادة التطبيق:

طبقت مقاييس اضطرابات الشخصية على نفس عينة بلغت (٩٣) فردا بفاصل زمني أسبوعين، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة أيضا في جميع المقاييس، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) يوضح معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وإعادة التطبيق مقاييس اضطرابات الشخصية

المقاييس / الطريقة	البرانويد	شبه الفصامية	فصامية الطابع	المضادة للمجتمع	البينية	الهستيرية	الترجسية	التجنبية	الاعتمادية	الوسواس القهري	العدوان الكامن	الانتهازمية
التجزئة النصفية	,٥٦	,٤٨	,٥١	,٤٢	,٥٩	,٤٧	,٦٢	,٦٧	,٦٥	,٤٩	,٤٧	,٢٤
إعادة التطبيق	,٧٣	,٦٧	,٧٥	,٦٣	,٦٨	,٥٥	,٧٤	,٧٩	,٧٤	,٥٨	,٦٦	,٥١

مستوى دلالة عند ٠١, =٢٥٤, ، وعند مستوى ٠٥, =١٩٥,

ويظهر من جدول (٢) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠١, بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة إعادة التطبيق، وذلك في مقاييس اضطرابات الشخصية، بما يعنى إمكانية الوثوق بالنتائج المترتبة على القياس.

العينة:

أجريت الدراسة على عينة من شباب الجامعة بلغ عددهم (٧٤١) من الذكور والإناث، ومن قطرين عربيين – مصر والسعودية-، وتراوحت أعمارهم مابين (١٨-٢٥) سنة، بمتوسط (٢٠,١) وانحراف معياري (٣,٤٢)، وأمكن توزيع العينة وفقا لمتغير الجنس والموطن كما هو موضح في جدول (٣) التالي:

جدول (٣)

توزيع العينة وفقا للجنس (ذكور-إناث)، والموطن (مصر-السعودية)

المتغيرات	مصر		السعودية		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الجنس	١٩١	١٩٦	١٥٤	٢٠٠	٧٤١
المجموع	٣٨٧		٣٥٤		

هذا وقد تم إجراء تطبيق المقياس من بداية العام الجامعي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ حتى نهايته واستغرق التطبيق وجمع البيانات ما يقرب من ستة أشهر، وقد عولجت البيانات إحصائيا من قبل الباحثين باستخدام تحليل التباين، ومعاملات الارتباط، وحساب المتوسطان والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بالبرنامج الإحصائي SPSS بالحاسب الآلي.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: "لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية البرانويد ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢×٢) للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية البرانويد، ويوضح جدول (٤) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية البرانويد.

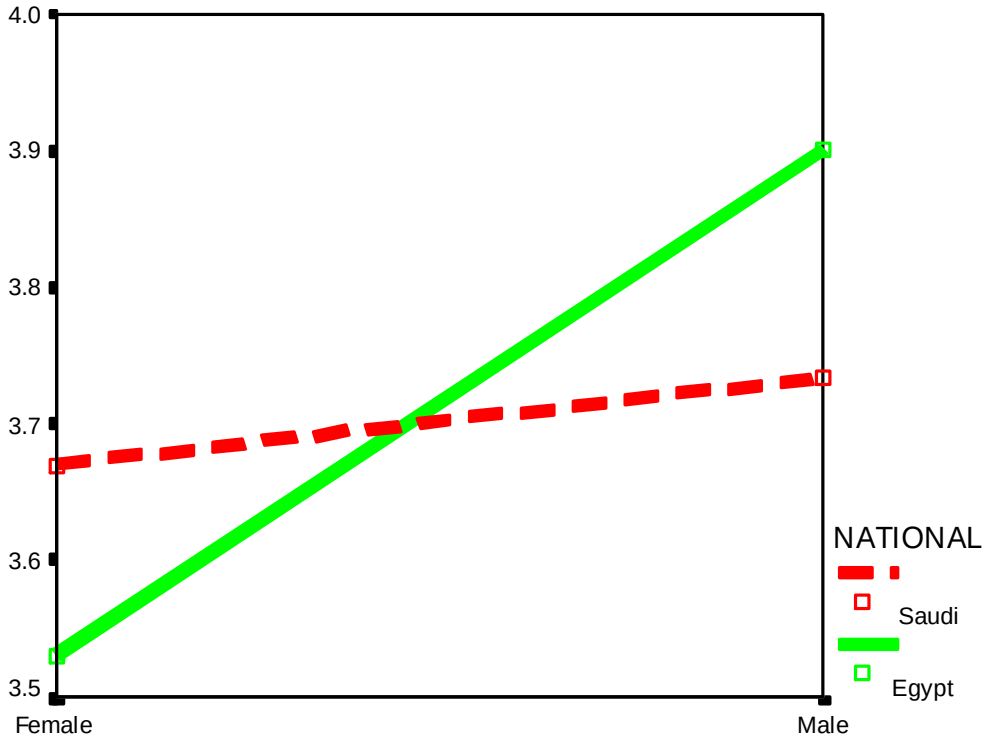
جدول (٤)

تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية البرانويد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٣,٤٣١	١	٣,٤٣١	,٠٠٧ غ.د
الجنس	٨,٦١٥	١	٨,٦١٥	١,٨٦٦ غ.د
الموطن× الجنس	٤,٢٩٣	١	٤,٢٩٣	,٩٣٠ غ.د
الخطأ	٣٤٠٢,٢٣١	٧٤٠	٤,٥٩٨	
المجموع	١٣٥٩٢,٠٠٠	٧٤١		

يظهر من جدول (٤)أنه لا توجد فروق بين مجموعة مصر ومجموعة السعودية (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية البرانويد، كما لا توجد فروق بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث (الجنس) في هذا المقياس، أيضا لا يوجد أثر للتفاعل مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس، وبالتالي فقد تحقق الفرض الصفري، حيث لا توجد فروق على مستوى متغير الموطن ومتغير الجنس والتفاعل بينهم.

ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق بين هذين المتغيرين، والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٢) متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية البرانويد

يتضح من شكل (٢) أن المتوسطات قريبة من بعضها، فقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٣,٧٠٦، ح =٢,١٤٩، ومتوسط عينة مصر م =٣,٧١٣، ح =٢,١٣٢، أما عينة السعودية فقد بلغ متوسطها م =٣,٦٩٨، ح =٢,١٦٩، وبلغ متوسط عينة الذكور م =٣,٨٢٦، ح =٢,١٩٥، كما كان متوسط النساء م=٣,٦٠١، ح = ٢,١٠٤. وتقارب المتوسطات من بعضها على هذا المقياس

اثبت أن الفروق غير جوهرية بين عينات المقارنة، ورغم ذلك يمكن القول أنه بالرجوع إلى متوسطات مجموعات الخلايا في متغيرات المقارنة اتضح الآتي:

أن المتوسطات لتلك الخلايا كلها تمثل مجموعة واحدة لا توجد اختلافات فيما بينها، وهى من الأدنى إلى الأعلى كالتالي:

١- إناث مصر ن=١٩٦ م = ٣,٥٣١، ح =١,٩٥٧

٢- إناث السعودية ن=٢٠٠ م ٣,٦٧٠، ح =٢,٢٤٢

٣- ذكور السعودية ن=١٥٤ م = ٣,٧٣٤، ح = ٢,٠٧٧

٤- ذكور مصر ن=١٩١ م = ٣,٩٠١، ح =٢,٢٨٩

ومع ذلك يبدو من خلال هذه المتوسطات أن الإناث أقل من الذكور في مقياس البرانويد بشكل عام، وأن أعلى المتوسطات كانت لذكور مصر، وهذه النتيجة جاءت مشابهة لما في دراسة سوين (١٩٩٧) حيث لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في هذا الاضطراب، لكن دراسة لينى ونيسك (١٩٩٥) أوضحت أن الإناث كان لديهن اضطراب شخصية برانويد مرتفع وهو ما لم يحدث في هذه الدراسة، وربما كان ذلك في الدراسة الأجنبية نظرا لطبيعة العينة التي أجرى عليها الدراسة، فقد كانت عينة كلينيكية على عكس عينة الدراسة الحالية، أما دراسة مكوى وستيل عام (٢٠٠٢) فقد أثبتت أن اضطراب الشخصية البرانويد مرتبط بالذكورة لدى طلاب الجامعة وهو ما يمكن أن نلمحه من خلال المتوسطات الخاصة بالذكور سواء من مصر أو السعودية مقارنة بالإناث فيهما.

الفرض الثاني:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية شبه الفصامية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢×٢) للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس

اضطراب الشخصية شبه الفصامية، ويوضح جدول (٥) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية شبه الفصامية.

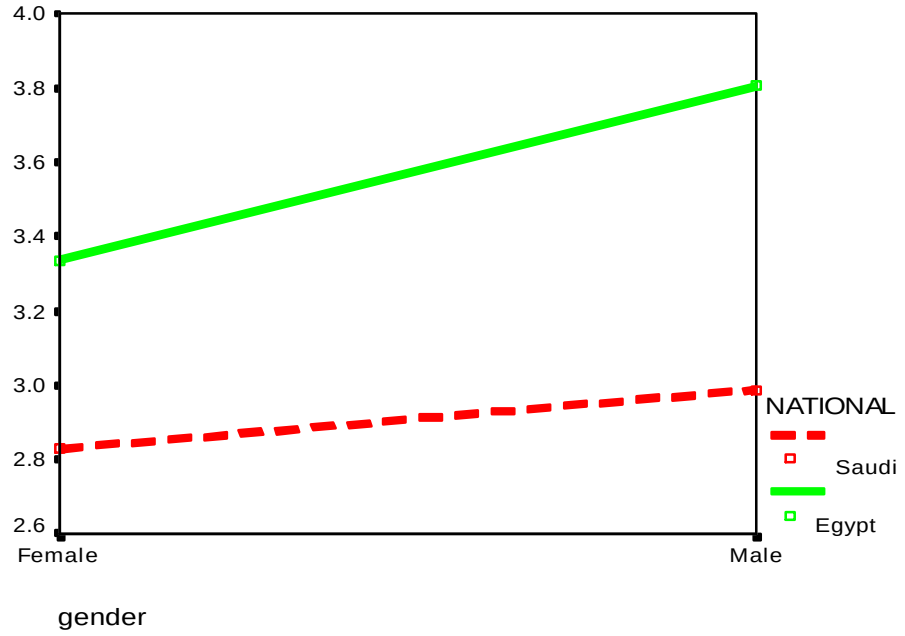
جدول (٥)

تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية شبه الفصامية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٨٠,٥٤٠	١	٨٠,٥٤١	**١٦,٨٧٤
الجنس	١٧,٩٨٣	١	١٧,٩٨٣	*٣,٧٦٧
الموطن× الجنس	٤,٤٧٤	١	٤,٤٧٤	,٩٣٧
الخطأ	٣٥١٧,٨٠٢	٧٣٧	٤,٧٧٣	
المجموع	١١٤٤٣,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥,

يظهر من جدول (٥)أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٣,٥٦٩، ح=٢,٢٧٢ ومجموعة السعودية م=٢,٨٩٨، ح=٢,٠٩٤(الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية شبه الفصامية عند مستوى ٠١,، وهذا يعنى أن الفروق في اتجاه مجموعة مصر. كما وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور م=٣,٤٤١، ح=٢,٣٥٦ومجموعة الإناث ٣,٠٨١، ح=٢,٠٦٩ (الجنس) في هذا المقياس عند مستوى ٠٥,، والفروق بذلك في اتجاه مجموعة الذكور. ولا يوجد أثر للتفاعل مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس، وبالتالي فهذا الفرض الصفري مرفوض على مستوى متغير الموطن ومتغير الجنس، في حين تحقق هذا الفرض الصفري بالنسبة للتفاعل فقط، ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٣)

متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية شبه الفصامية

يتضح من شكل (٣) أن المتوسطات متباينة عن بعضها في متغير الموطن ومتغير الجنس دون التفاعل بينهم، فقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٣,٢٤٨، ح=٢,٢١٣. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة التي لها أقل المتوسطات هي: (إناث السعودية وذكور السعودية وإناث مصر، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم (م=٢,٨٣٠، ح=٢,٠٠٣، م=٢,٩٨٧، ح=٢,٢١٢، م=٣,٣٣٧، ح=٢,١١ بالترتيب)، وأن المجموعة الثانية هي: مجموعة إناث مصر متقاربة من متوسط مجموعة ذكور مصر (م=٣,٣٣٧، ح=٢,١١، م=٣,٨٠٦، ح=٢,٤١٠ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، لكنها تختلف عن المجموعة الأولى، وكان لمجموعة ذكور مصر أعلى المتوسطات في اضطراب الشخصية شبه الفصامية، ويبدو أن هذا المقياس به قدر

من الحساسية في القدرة على التمييز، حيث وجدت فروق دالة في كل من متغيري الموطن لصالح مصر والجنس لصالح الذكور، وربما يؤيد ذلك تلك النتيجة التي توصل إليها كل من هيكلن وويدجر عام (٢٠٠٠) في دراستهم التي توصلت إلى أن مقياس اضطراب الشخصية شبه الفصامية كان ضمن المقاييس التي استطاعت الأدوات التي استخدموها أن تتفق معا في قدرتها على تقييم العينة موضع الدراسة. لكن دراسة سوين أوضحت أيضا أنه لا توجد فروق بين الجنسين في هذا الاضطراب، على عكس ما جاء في هذه النتيجة، وربما يعنى ذلك أن هذا هو واقع ما وصل إليه الشباب في هذه العينة من معاناة بهذا الاضطراب.

الفرض الثالث:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية فصامية الطابع ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢×٢) للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية فصامية الطابع، ويوضح جدول (٦) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية فصامية الطابع.

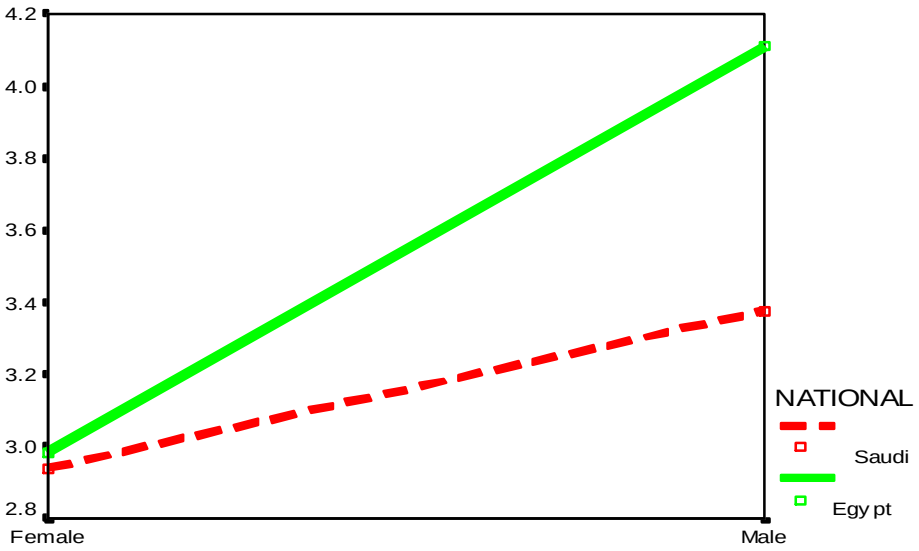
جدول (٦) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية فصامية الطابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٢٧,٧٢٧	١	٢٧,٧٢٧	٦,٨٦٤**
الجنس	١١١,٧٤٢	١	١١١,٧٤٢	٢٧,٦٦٣**
الموطن× الجنس	٢١,٧٢٢	١	٢١,٧٢٢	٥,٣٧٧*
الخطأ	٢٩٧٧,٠٨١	٧٣٧	٤,٠٣٩	
المجموع	١١٤٣٤,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥,

يظهر من جدول (٦)أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٣,٥٤، ح=٢,٢ ومجموعة السعودية م=٣,١٣، ح=١,٨٨ (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية فصامية الطابع عند مستوى ٠١,، وهذا يعنى أن الفروق في اتجاه مجموعة مصر. كما وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور م=٣,٧٨٣، ح=٢,٢٨٤ ومجموعة الإناث م= ٢,٩٦٢، ح=١,٧٦٤(الجنس) في هذا المقياس عند مستوى٠١,، والفروق بذلك في اتجاه مجموعة الذكور. أيضا وجد أثر للتفاعل ذات دلالة مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس عند مستوى ٠٥,، وبالتالي فهذا الفرض الصفري لم يتحقق ومرفوض على مستوى متغير الموطن ومتغير الجنس والتفاعل بينهم.

ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٤)

متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية فصامية الطابع

يتضح من شكل (٤) أن المتوسطات متباينة عن بعضها في متغير الموطن ومتغير الجنس والتفاعل بينهم، فقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٣,٣٤٤، ح=٢,٠٦٢. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: إناث السعودية وإناث مصر وذكور السعودية (م=٢,٩٤، ح=١,٧٠٣، م=٢,٩٨٥، ح=١,٨٢٧، م=٣,٣٧٧، ح=٢,٠٧٨بالترتيب) ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، وأن المجموعة الثانية هي: ذكور مصر فقط ولها أعلى المتوسطات (م=٤,١٠١، ح=٢,٤)، وتختلف عن المجموعات الثلاثة بدلالة إحصائية في اضطراب الشخصية فصامية الطابع، وهذه النتيجة تذكر بما وصف به ميلون عام (١٩٩٤) هذا الاضطراب من أنه يجمع بين خصائص الشخصية شبه الفصامية والتجنبية، وهذا ما أثبتته دراسة سكودول وآخرون عام (٢٠٠٢)، حيث كان أصحاب هذا الاضطراب ضمن المجموعة

التي لديها عجز وظيفي مرتفع، أما دراسة شـــى وآخـــرون فقـــد أوضـــحت اســـتقرار التشخيص لهذا الاضطراب لمدة (١٢) شهرا ضمن الاضطرابات التـــي حققـــت ذلـــك، فالفروق التي ظهرت وفق متغير الجنس لصالح الذكور، ووفق متغير الموطن لـــصالح مصر يمكن أن تكشف إلى أي مدى وصلت إليه أوضاع الشباب عموما من انفصال عن المجتمع بشكل مباشر وغير مباشر، وذلك كما وصف ميلون عام (١٩٩٤) أصحاب هذا الاضطراب.

الفرض الرابع:" لا توجد فروق بين متوسطات درجـــات أفـــراد العينتـــين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقيـــاس اضـــطراب الشخصية المضادة للمجتمع ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية البينية، ويوضح جدول (٧) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

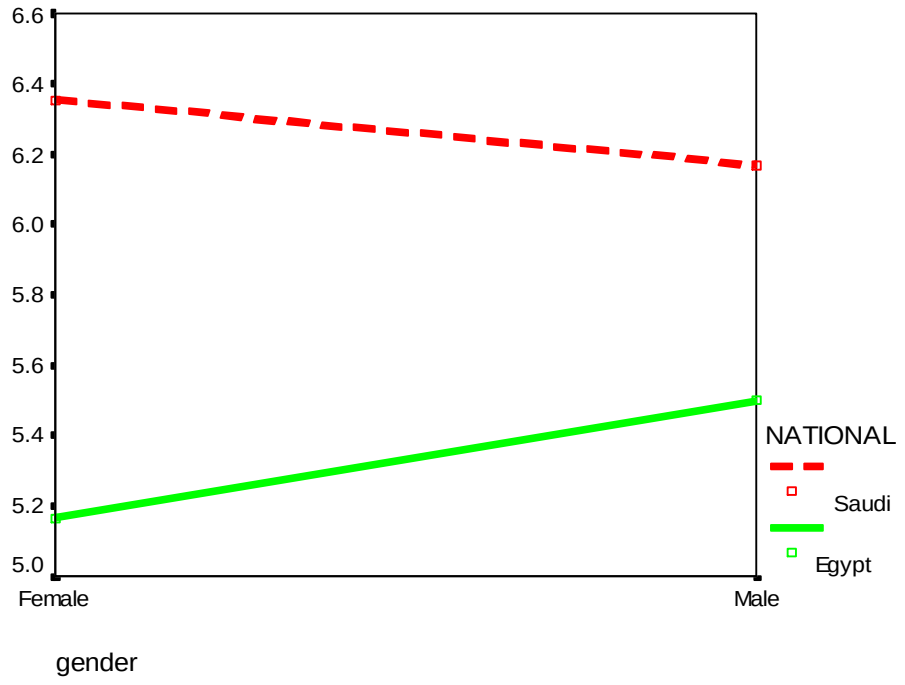
جدول (٧)

تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	١٥٩,٠١٤	١	١٥٩,٠١٤	٢٢,٤٥١**
الجنس	١,٠٠٣	١	١,٠٠٣	١٤٢, غ.د
الموطن× الجنس	١٢٠٤٠٠	١	١٢,٤٠٠	١,٧٥١ غ.د
الخطأ	٥٢١٩,٩٣٠	٧٣٧	٧,٠٨٣	
المجموع	٣٠١٥٥,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥,

يظهر من جدول (٧)أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٥,٣٣، ح=٢,٧٢ ومجموعة السعودية م=٦,٢٧٤، ح=٢,٥٩٧(الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع عند مستوى (٠١,)، والفروق في اتجاه مجموعة السعودية. ولا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث (الجنس) في هذا المقياس، أيضا لا يوجد أثر للتفاعل ذات دلالة مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس، وبالتالي فهذا الفرض الصفري لم يتحقق ومرفوض على مستوى متغير الموطن فقط، في حين تحقق هذا الفرض عل مستوى متغير الجنس والتفاعل بين الموطن والجنس، ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما، وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٥)

متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية المضادة للمجتمع

يتضح من شكل (٥) أن المتوسطات متباينة عن بعضها وفق متغير الموطن فقط، فقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٥,٧٨، ح=٢,٧٠١، وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بالثانية ذكورسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: مجموعة مصر (إناث مصر وذكور مصر م=٥,١٦٣، ح=٢,٥٢٤، م=٥,٤٩٧، ح=٢,٩٠٢ ببالترتيب)، لا توجد فروق بينهم دالة إحصائيا، وتأتى في المجموعة الثانية ذكور مصر وذكور السعودية (م=٥,٤٩٧، ح=٢,٩٠٢، م=٦,١٦٩، ح=٢,٤١٤بالترتيب) ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، لكنهم يختلفون عن المجموعة الأولى، ثم تأتى في المجموعة الثالثة: مجموعة السعودية (ذكور السعودية وإناث السعودية م=٦,١٦٩، ح=٢,٤١٤، م=٦,٣٥٥، ح=٢,٧٣٢ بالترتيب)، تختلف عن المجموعتين الأولى والثانية، وأن أعلى المتوسطات، كانت لمجموعة إناث السعودية في مقياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع. وتلفت النظر هذه النتيجة إلى ما جاء في نتائج دراسة سابقة قام بها أحد الباحثين في الدراسة الحالية مع زميل آخر (السعيد غازي وبسيوني سليم عام ٢٠٠٢) حيث توصل في دراستهم للشخصية السيكوباتية أن أفراد عينة السعودية كانت النتائج لصالحهم مقارنة بعينة مصر، رغم أن أفراد تلك العينة كانوا من أفراد مؤسسات الإيواء أو ممن لديهم مشكلات تتعلق بهذا الاضطراب، وتحققت هذه النتيجة مرة أخرى في الدراسة الحالية رغم أن أفراد العينة من طلاب الجامعة، ولأنه لم يتوفر في الدراسة السابقة مقارنة الجنس من الذكور والإناث، فقد أوضحت الدراسة الحالية أن الإناث بالسعودية كن أعلى في المتوسطات حتى عن الذكور بها.

وربما يبدو ا أن لهذا الاضطراب تواجد واضح لدى الشباب فيما تحققت منه دراسة ميلدر وجويس عام (١٩٩٥) العاملية لاضطرابات الشخصية، فكان عامل المضاد للمجتمع أحد العوامل التي توصلت إليها تلك الدراسة، ونفس الشيء توصلت إليه دراسة ديري عام (١٩٩٨).

الفرض الخامس:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية البينية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية البينية، ويوضح جدول (٨) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية البينية.

جدول (٨)

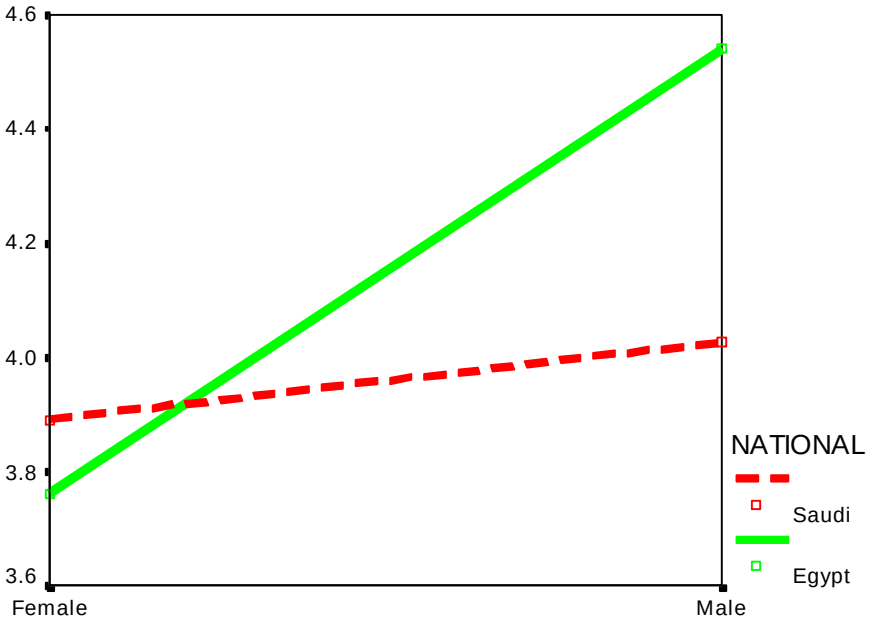
تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية البينية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٦,٧٣٧	١	٦,٧٣٧	١,٧٣١ غ.د
الجنس	٣٨,٣٥٣	١	٣٨,٣٥٣	٩,٨٥٣**
الموطن× الجنس	١٨,٩٤٤	١	١٨,٩٤٤	٤,٨٦٧*
الخطأ	٢٨٦٨,٦٦١	٧٣٧	٣,٨٩٢	
المجموع	١٥٠٩٨,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (٨)أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة مصر ومجموعة السعودية (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية البينية. وقد وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور م=٤,٣١، ح=٢,٠٦٥ ومجموعة الإناث م=٣,٨٢٦، ح=١,٨٩٩(الجنس) في هذا المقياس عند مستوى ٠١, والفروق في اتجاه مجموعة الذكور. أيضا وجد أثر للتفاعل ذات دلالة مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس عند مستوى ٠٥,، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغير الموطن فقط، في حين رفض هذا الفرض عل مستوى متغير الجنس

والتفاعل بين الموطن والجنس، ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٦)

متغيرا الموطن والجتس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية البينية

يتضح من شكل (٦) أن المتوسطات متباينة عن بعضها وفق متغير الجنس والتفاعل بين متغير الموطن والجنس، فقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٤,٠٥١، ح=١,٩٩١. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: إناث مصر وإناث السعودية وذكور السعودية (م=٣,٧٦، ح=١,٧٥٦، م=٣,٨٩، ح=٢,٠٣٢، م=٤,٠٢٦، ح=٢,٠١٦ بالترتيب) ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، أما المجموعة الثانية التي لها أعلى المتوسطات، فكانت ذكور السعودية وذكور مصر

(م=٤,٠٢٦، ح=٢,٠١٦، م=٤,٥٣٩، ح=٢,٠٨٢ بالترتيب) ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، لكنهم يختلفون عن المجموعة الأولى، وأن أعلى المتوسطات كانت لمجموعة ذكور مصر في مقياس اضطراب الشخصية البينية، وتثبت هذه النتيجة أن الذكور أكثر في البينية من الإناث، رغم أنه متوقع أن يكون العكس، كما جاء في الدراسات السابقة من أن الإناث أكثر بينية من الذكور (دراسة زنرين وآخرون ١٩٩٨، ودراسة بلاكشو وآخرون عام٢٠٠٤)، وقد أوضحت دراسة لأحد الباحثين في الدراسة الحالية عن البينية (السعيد غازي ٢٠٠١) التي توصل فيها ارتفاع البينية، لدى عينة البينيين مقارنة بغير البينيين، كما كان لدى البينيين أعراض اكتئاب، ويخلص الباحثان من ذلك بأن أفراد العينة الذكور في الدراسة الحالية، الذين ارتفعت لديهم الدرجات في هذا الاضطراب يلفتون النظر إلى ما يعانيه الشباب في الوقت من ضغوط وظروف صعبة يمر بها، أما الفروق التي لم تطهر بين أفراد عينة مصر والسعودية فربما تكون ناجمة عن تقارب العينتان من بعضهما في هذا الاضطراب.

الفرض السادس:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية، ويوضح جدول (٩) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية.

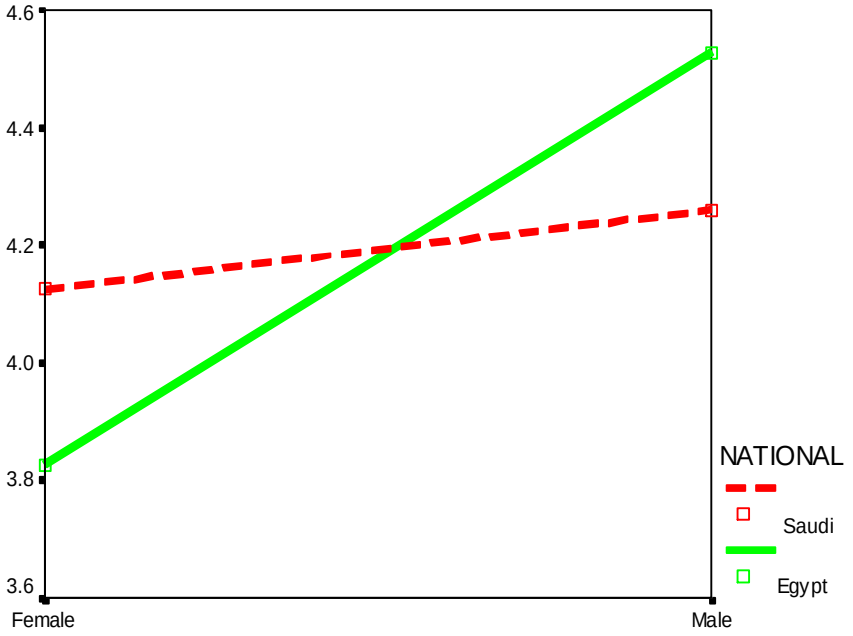
جدول (٩)

تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٣,٩٦٣	١	٣,٩٦٣	٠١١, غ.د
الجنس	٣٢,٠٩١	١	٣٢,٠٩١	٨,٨٠١**
الموطن× الجنس	١٤,٧٥٣	١	١٤,٧٥٣	٤,٠٤٦ *
الخطأ	٢٦٨٧,١٧٩	٧٣٧	٣,٦٤٦	
المجموع	١٥٦٧٢,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (٩)أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة مصر ومجموعة السعودية (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية. وقد وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور م=٤,٤٠٩، ح= ٢,٠٢٨ ومجموعة الإناث م=٣,٩٧٧، ح=١,٨٠٥ (الجنس) في هذا المقياس عند مستوى ٠١, والفروق في اتجاه مجموعة الذكور. أيضا وجد أثر للتفاعل ذات دلالة مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس عند مستوى ٠٥,، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغير الموطن فقط، في حين رفض هذا الفرض عل مستوى متغير الجنس والتفاعل بين الموطن والجنس. ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٧)

متغيرات الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية الهستيرية

يتضح من شكل (٧) أن المتوسطات متباينة عن بعضها وفق متغير الجنس والتفاعل بين متغير الموطن والجنس، فقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٤,١٧٨، ح=١,٩٢٣. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: لإناث مصر وإناث السعودية وذكور السعودية (م=٣,٨٢٦، ح=١,٧١٩، م=٤,١٢٥، ح=١,٨٧٨، م=٤,٢٦، ح=١,٩٦٦ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، بينما المجموعة الثانية التي لها أعلى المتوسطات تكون إناث السعودية وذكور السعودية وذكور مصر (م=٤,١٢٥، ح=١,٨٧٨، م=٤,٢٦، ح=١,٩٦٦،

م=٤,٥٢٩، ح=٢,٠٧٤بالترتيب) ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم أيضا، وأن أعلى المتوسطات كانت لمجموعة ذكور مصر وتختلف عن المجموعات الثلاثة في مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية، وتأتى هذه النتيجة الخاصة بمتغير الجنس أيضا على عكس ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أن الإناث يكن في العادة أكثر في اضطراب الشخصية الهستيرية، كما ذكرت دراسة برى وآخرون عام (٢٠٠٢)، ودراسة بلاكشو وآخرون عام (٢٠٠٤)، وربما تفسر هذه النتيجة مع ما ذكر في اضطراب البينية، حيث ينتمي كلا من الاضطرابين للمجموعة B، المثيرة أو الانفعالية، ويصدق حينئذ أن الذكور في المجتمعات العربية يبدون أكثر معاناة من الإناث فيها، أما الفروق التي لم تظهر بين عينة مصر وعينة السعودية فيمكن القول: إن كلا من العينتين متقارب في هذا الاضطراب.

الفرض السابع:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية النرجسية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية النرجسية، ويوضح جدول (١٠) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية النرجسية.

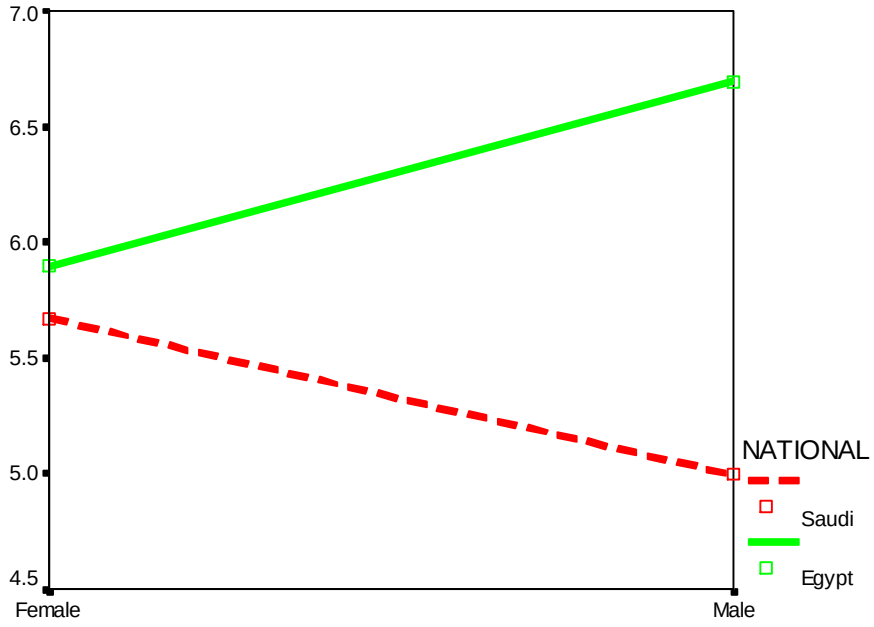
جدول (١٠)

تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية النرجسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	١٧٠,٧٦٢	١	١٧٠,٧٦٢	٤٣,٣١٤**
الجنس	,٦٨٠	١	,٦٨٠	,١٧٣ غ.د
الموطن× الجنس	٩٩,٦٣٩	١	٩٩,٦٣٩	٢٥,٢٧٤**
الخطأ	٢٩٠٥,٥٦٠	٧٣٧	٣,٩٤٢	
المجموع	٢٨٥٥٨,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (١٠)أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠١, بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٦,٢٩٢، ح=٢,٠٨٩، ومجموعة السعودية م=٥,٣٧٦، ح=١,٩٣٦ (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية النرجسية، والفروق في اتجاه مجموعة مصر. ولا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث (الجنس) في هذا المقياس، وأيضا وجد أثر للتفاعل ذات دلالة مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس عند مستوى ٠٥,، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغير الجنس فقط، في حين رفض هذا الفرض عل مستوى متغير الموطن والتفاعل بين الموطن والجنس، ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٨)

متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية النرجسية

يتضح من شكل (٨) أن المتوسطات متباينة عن بعضها وفق متغير الموطن فقط وكذا التفاعل بين متغير الموطن والجنس، فقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٥,٨٥٤، ح=٢,٠٦٧. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: ذكور السعودية فقط م=٤,٩٩٤، ح=١,٩١٥، يلي ذلك المجموعة الثانية في المتوسطات وهى: إناث السعودية وإناث مصر (م=٥,٧٦، ح=١,٩٠٥، م=٥,٨٩٨، ح=١,٧٥٧بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، لكن كل واحدة من هاتان المجموعتان تختلف عن مجموعة ذكور السعودية، ثم كانت المجموعة الثالثة مجموعة ذكور مصر فقط م=٦,٦٩٣، ح=٢,٣١٧، وأن أعلى المتوسطات كانت لهذه المجموعة

وأنها تختلف عن المجموعات الثلاثة بدلالة إحصائية في مقياس اضطراب الشخصية النرجسية. وتتفق نتائج الجزء الخاص بمتغير الجنس في هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة فاكنن عام (٢٠٠١) من أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث باستثناء بعض العناصر التي تخص الدور لكل منهما، لكن دراسة مكوى وسنل عام (٢٠٠٢) أوضحت أن النرجسية مرتبطة بالدور الذكري وليس الأنثوي لدى طلاب الجامعة، وأوضحت نتيجة هذا الفرض أيضا أن عينة مصر أعلى من عينة السعودية فيها، وربما كان مرجع ذلك إلى أشكال الثقافة التي تشجع على ذلك.

الفرض الثامن:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية التجنبية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية، ويوضح جدول (١١) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية التجنبسية.

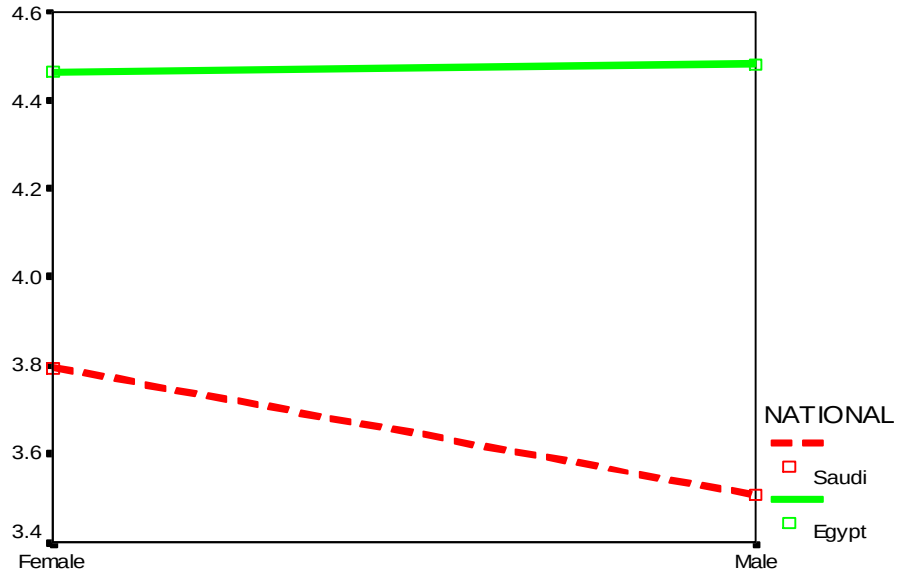
جدول (١١) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية التجنبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	١٢٣,٨٧٢	١	١٢٣,٨٧٢	٢٥,٩٩٨**
الجنس	٣,٣٦٧	١	٣,٣٦٧	,٧٠٧ غ.د
الموطن× الجنس	٤,٢٨٦	١	٤,٢٨٦	,٩٠٠ غ.د
الخطأ	٣٥١١,٥٢٤	٧٣٧	٤,٧٦٥	
المجموع	١٦٠٢٨,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (١١)أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠١, بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٤,٤٧٣، ح=٢,١٥٣، ومجموعة السعودية م=٣,٦٧، ح=٢,٢١٤

(الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية التجنبية، والفروق في اتجاه مجموعة مـــصر، ولا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث (الجنس) في هذا المقياس، أيضا لا يوجد أثر للتفاعل ذات دلالة مابين هذين المتغيرين (المـــوطن والجنس) في هذا المقياس، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغيـــر الجنس والتفاعل بين الموطن والجنس، في حين رفض هذا الفرض عل مستوى متغيـــر الموطن فقط في هذا المقياس. ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (٩) متغيرا الموطن والجتس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية التجنبية

يتضح من شكل (٩) أن المتوسطات متباينة عن بعضها وفق متغير الموطن فقط، ولا يوجد أثر للتفاعل، وقد بلغ متوسط العينة ككل علـــى هـــذا المقيـــاس م=٥,٨٥٤، ح=٢,٠٦٧. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالـــة

بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: عينة السعودية (ذكور السعودية وإناث السعودية م=٣,٥٠٧، ح=٢,٠٠٤، م= ٣,٧٩٥، ح=٢,٣٦ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، أما المجموعة الثانية في المتوسطات فكانت عينة مصر (إناث مصر وذكور مصر م=٤,٤٦٤، ح=٢,٠٤٩، م=٤,٤٨٢، ح=٢,٢٥٩ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، فعينة مصر أعلى من عينة السعودية وهى تختلف عنها في مقياس اضطراب الشخصية التجنبية، وأن أعلى المتوسطات كانت لمجموعة ذكور مصر في هذا المقياس. وتشير النتيجة الخاصة بمتغير الجنس إلى عكس ما أوضحته دراسة مكوى وسنل عام (٢٠٠٢) من أن التجنبية تخص الدور الأنثوي لدى طلاب الجامعة، بما قد يعنى تقارب النوعين الذكور والإناث في هذا الاضطراب، أما عن وجود هذا الاضطراب لدى عينة مصر مقارنة بعينة السعودية، فيمكن تفسيره بما وصل إليه هؤلاء الأفراد كما وصفهم دافيس به عام (١٩٩٩) بأن لديهم قدر كبير من الخوف والارتياب من الناس، أو بما أطلقه ديري عام (١٩٩٩) بعامل الوهن الذي توصل إليه في دراسته العاملية.

الفرض التاسع:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية ".

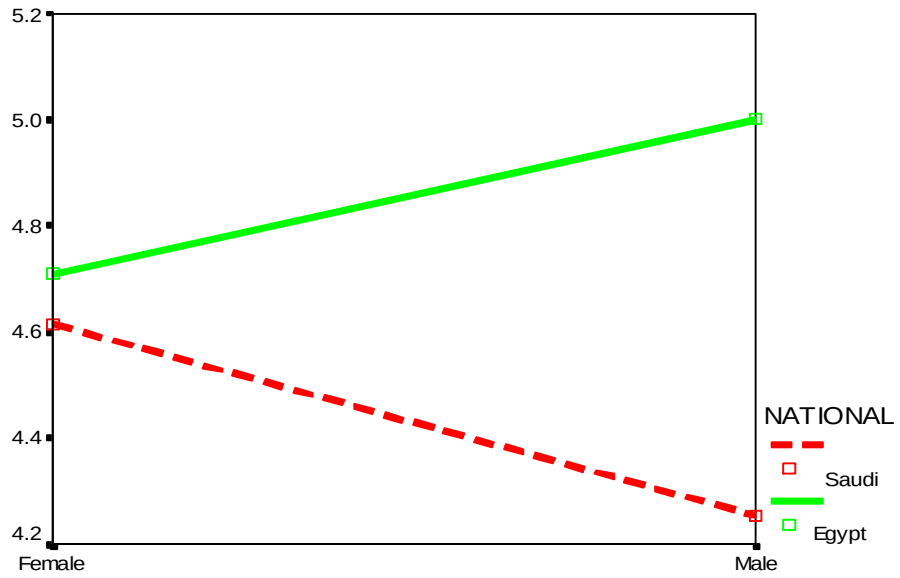
ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية، ويوضح جدول (١٢) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية.

جدول (١٢) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٣٢,٣٩٣	١	٣٢,٣٩٣	٨,٥٤٢**
الجنس	,٢٣٠	١	,٢٣٠	,٠٦١ غ.د
الموطن× الجنس	١٩,٥٠٦	١	١٩,٥٠٦	٥,١٤٤*
الخطأ	٢٧٤٩,٩٠٢	٧٣٧	٣,٩٧٢	
المجموع	١٨٩٦٢,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (١٢)أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠١, بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٤,٨٥٣، ح=١,٨٨٤، ومجموعة السعودية م=٤,٤٥٨، ح=٢,٠٢٢ (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية، والفروق في اتجاه مجموعة مصر. ولا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث (الجنس) في هذا المقياس. لكن يوجد أثر للتفاعل مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس دال عند مستوى ٠٥,، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغير الجنس فقط،، في حين رفض هذا الفرض عل مستوى متغير الموطن والتفاعل بين الموطن والجنس في هذا المقياس. ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (١٠) متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية الاعتمادية

يتضح من شكل (١٠) أن المتوسطات متباينة عن بعضها وفق متغير الموطن فقط، وكذا التفاعل بين متغيري الموطن والجنس، وقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٤,٦٦٤، ح=١,٩٦. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا أما المجموعة آلة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: ذكور السعودية وإناث السعودية وإناث مصر م=٤,٢٥٣، ح=١,٩٠١، م= ٤,٦١٥، ح=٢,١٠٢، م=٤,٧٠٩، ح=١,٧٨٤ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، أما المجموعة الثانية في المتوسطات فكانت إناث السعودية وإناث مصر وذكور مصر م= ٤,٦١٥، ح=٢,١٠٢، م=٤,٧٠٩، ح=١,٧٨٤، م=٥,٠٠٠، ح=١,٩٧٦بالترتيب)، ولا توجد لم يظهر له إحصائيا بينهم في مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية، وأن أعلى المتوسطات كانت لمجموعة ذكور مصر في هذا المقياس.وتكشف النتائج الخاصة بمتغير الجنس أن الفروق بين الذكور والإناث تلاشت،

وهو عكس ما جاء في دراسة مكوى وسنل عام (٢٠٠٢) من أن الاعتمادية، مثل: التجنبية تخص الدور الأنثوي لدى طلاب الجامعة، وهو الأمر الذي لم يظهر لا بين الإناث ولا بين الذكور، وبالتالي فإن ذلك قد يعنى أن كلا النوعين متقارب في هذا الاضطراب، أما الفروق التي ظهرت لدى عينة مصر مقارنة بعينة السعودية، فيمكن القول: إنه يحتمل أن وراء ذلك ظروف التنشئة من معاملة ورعاية التي تسهم بشكل كبير في مثل هذه الاضطرابات.

الفرض العاشر:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الوسواس القهري ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية الوسواس القهري، ويوضح جدول (١٣) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الوسواس القهري.

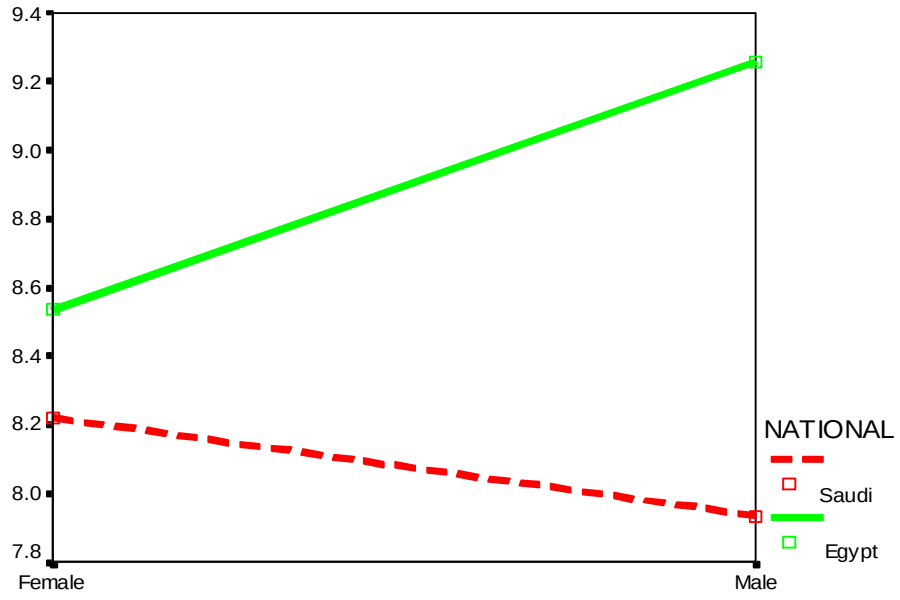
جدول (١٣) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الوسواس القهري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	١٢٢,٧٧٩	١	١٢٢,٧٧٩	**١٥,٦٤٨
الجنس	٨,٧٠٣	١	٨,٧٠٣	١,١٠٩ غ.د
الموطن× الجنس	٤٦,٣٣٦	١	٤٦,٣٣٦	*٥,٩٠٥
الخطأ	٥٧٨٢,٨٥٠	٧٣٧	٧,٨٤٦	
المجموع	٥٩٦٣٩,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠,٠١، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (١٣)أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠١, بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٨,٨٩٦، ح=٢,٧٧١، ومجموعة السعودية م=٨,٠٩٦،

ح=٢,٨٥٥ (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية الوسواس القهري، والفروق في اتجاه مجموعة مصر. ولا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث (الجنس) في هذا المقياس. لكن يوجد أثر للتفاعل مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس دال عند مستوى ٠,٠٥، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغير الجنس فقط،، في حين رفض هذا الفرض عل مستوى متغير الموطن والتفاعل بين الموطن والجنس في هذا المقياس، ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (١١) متغيرا الموطن والجتس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية الوسواس القهري

يتضح من شكل (١١) أن المتوسطات متباينة عن بعضها وفق متغير الموطن فقط، وكذا التفاعل بين متغيري الموطن والجنس، وقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٨,٥١٢، ح=٢,٨٣٧. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: ذكور السعودية وإناث السعودية وإناث مصر م=٧,٩٣٥، ح=٢,٩٨٥، م= ٨,٢٢، ح=٢,٧٥١، م=٨,٥٣٦، ح=٢,٥١٢ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، أما المجموعة الثانية في المتوسطات فكانت إناث مصر وذكور مصر م= ٨,٥٣٦، ح=٢,٥١٢، م=٩,٢٥٧، ح=٢,٩٧٦ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم في مقياس اضطراب الشخصية الوسواس القهري، وأن أعلى المتوسطات كانت لمجموعة ذكور مصر في هذا المقياس. وتُظهر النتيجة الخاصة بمتغير الجنس أنه لا توجد فروبين الذكور ولإناث، بما قد يعنى تقارب المجموعتين من بعضهما في هذا الاضطراب، لكن الدراسات السابقة، مثل: دراسة برى وآخرون عام (٢٠٠٢) أوضحت أن الوسواس القهري كان لدى الذكور مقارنة بالإناث، وبالتالي يمكن القول: إن نتيجة متغير الموطن في هذا الفرض تدعم ذلك؛ حيث كانت الفروق دالة لصالح مجموعة مصر مقارنة بمجموعة السعودية، وكانت أعلى المتوسطات في الدرجات للذكور من مصر، وهو ما يضيف إلى ما ظهر في الفروض السابقة أن الشباب من مصر تحديدا أكثر معاناة بشكل عام عن شباب السعودية.

الفرض الحادي عشر:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية العدوان الكامن ".

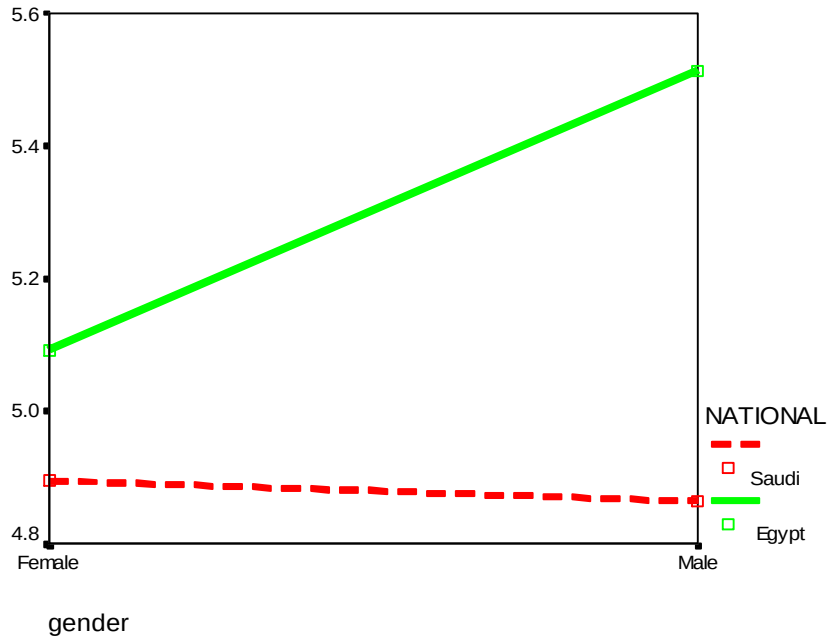
ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية العدوان الكامن، ويوضح جدول (١٤) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية العدوان الكامن.

جدول (١٤) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية العدوان الكامن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٣٢,٨٠٧	١	٣٢,٨٠٧	٧,٨٨٣**
الجنس	٦٠٩٦٣	١	٦٠٩٦٣	١,٦٧٣ غ.د
الموطن× الجنس	٩,٣٨٤	١	٩,٣٨٤	٢,٢٥٥ غ.د
الخطأ	٣٠٦٦,٩٩٦	٧٣٧	٤,١٦١	
المجموع	٢٢٣٨٩,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠,٠١، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (١٤)أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠١, بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٥,٣، ح=١,٩٢٣، ومجموعة السعودية م=٤,٨٨١، ح=١,٨٦٣ (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية العدوان الكامن، والفروق في اتجاه مجموعة مصر. ولا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث (الجنس) في هذا المقياس، كما لا يوجد أثر للتفاعل مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغير الجنس والتفاعل بين الموطن والجنس، في حين تم رفض هذا الفرض عل مستوى متغير الموطن فقط في هذا المقياس، ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (١٢) متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية العدوان الكامن

يتضح من شكل (١٢) أن المتوسطات متباينة عن بعضها، وفق متغير الموطن فقط، وقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٥,١، ح=٢,٠٥٢. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن المجموعة الأولى التي لها أقل المتوسطات هي: ذكور السعودية وإناث السعودية وإناث مصر م=٤,٨٦٤، ح=١,٧٥٣، م= ٤,٨٩٥، ح=١,٩٤٨، م=٥,٠٩٢، ح=١,٨٩٥ بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم، أما المجموعة الثانية في المتوسطات فكانت إناث مصر وذكور مصر م=٥,٠٩٢، ح=١,٨٩٥، م=٥,٥١٣، ح=٢,٤٥١بالترتيب)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم في مقياس اضطراب الشخصية العدوان الكامن، وأن أعلى المتوسطات كانت لمجموعة ذكور مصر في هذا المقياس. وتوضح النتيجة الخاصة بمتغير الجنس انه لا توجد فروق دالة بين الجنسين لكن هناك من الدراسات السابقة، التي أثبتت أن هناك فروقا في هذا الاضطراب لدى

الذكور مقارنة بالنساء مثل دراسة سوين عام (١٩٩٧)، في حين أثبتت دراسة لينى ونيسك عام (١٩٩٥) أن العدوان الكامن كان مرتفع لدى عينة النساء، ويعتقد الباحثان الحاليان أن الفروق التي وجدت في متغير الموطن لدى مجموعة مصر مقارنة بمجموعة السعودية يمكنها أن تدعم كلتا النتيجتين الموجودة في الدراسات السابقة؛ حيث ظهر العدوان الكامن لدى عينة الإناث من مصر مرتفعا عن الذكور والإناث بالسعودية، لكن الذكور من مصر كانوا أعلى مكل المجموعات في هذا الاضطراب، وعلى أية حال، يمكن ضم النتيجة، التي خلص بها الباحثان من هذا الفرض إلى نتائج الفروض العديدة، التي انتهت إلى مثل تلك النتيجة، وهى أن شباب مصر أعلى من شباب السعودية في العدوان الكامن، فهم أعلى في المعاناة من الشباب، الذين قورنوا بهم في ذلك.

الفرض الثاني عشر:" لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينتين المصرية / السعودية، والذكور / الإناث، والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الانهزامية ".

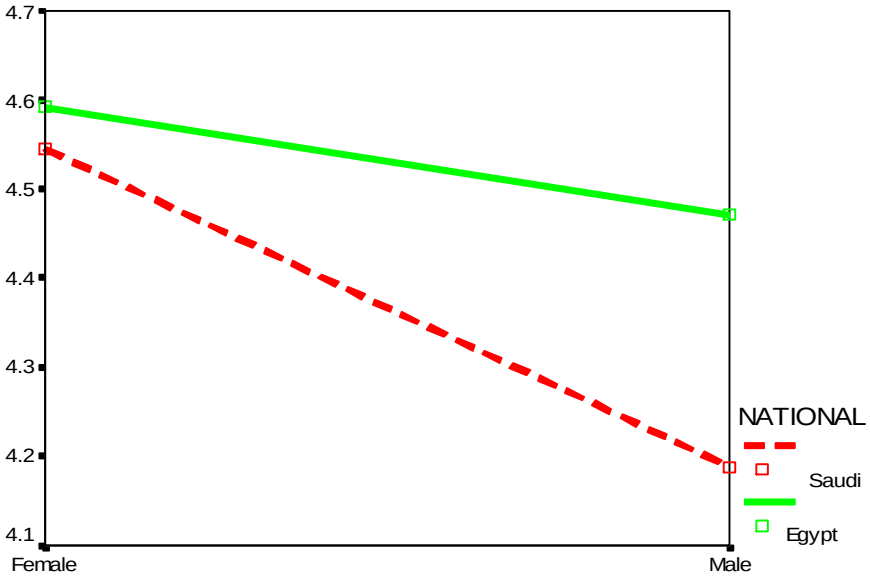
ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي ٢×٢ للعينتين من مصر والسعودية، والعينتين من الذكور والإناث، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس اضطراب الشخصية الانهزامية، ويوضح جدول (١٥) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الانهزامية.

جدول (١٥) تحليل التباين للموطن والجنس والتفاعل بينهما في مقياس اضطراب الشخصية الانهزامية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"ودلالتها
الموطن	٤,٩٨٠	١	٤,٩٨٠	١,٣٥٢ غ.د
الجنس	١٠,٤٣٦	١	١٠,٤٣٦	٢,٨٣٤ غ.د
الموطن× الجنس	٢,٥٥٢	١	٢,٥٥٢	,٦٩٣ غ.د
الخطأ	٢٧١٤,٠٧٣	٧٣٧	٣٠٦٨٣	
المجموع	١٧٤٩٨,٠٠٠	٧٤١		

** = مستوى دلالة ٠١,، * = مستوى دلالة ٠٥

يظهر من جدول (١٥)أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة مصر م=٤,٥٣٢، ح=١,٩٤٤، ومجموعة السعودية م=٤,٣٩، ح=١,٨٩٥ (الموطن)في مقياس اضطراب الشخصية الانهزامية. ولا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعة الذكور م=٤,٣٤٥، ح=١,٩٤١ ومجموعة الإناث م=٤,٥٦٨، ح=١,٩ (الجنس) في هذا المقياس. كما لا يوجد أثر للتفاعل مابين هذين المتغيرين (الموطن والجنس) في هذا المقياس، وبالتالي فهذا الفرض الصفري تحقق على مستوى متغير الموطن والجنس والتفاعل بين الموطن والجنس في هذا المقياس. ويوضح الرسم البياني التالي شكل الفروق لكل من هذين المتغيرين (الموطن والجنس)والتفاعل بينهما وفقا للمتوسطات لكل منهما:



شكل (١٣) متغيرا الموطن والجنس والتفاعل بينهم من خلال المتوسطات في مقياس الشخصية الانهزامية

يتضح من شكل (١٣) أن المتوسطات متقاربة من بعضها وفق متغير الموطن والجنس والتفاعل بينهم، وقد بلغ متوسط العينة ككل على هذا المقياس م=٤,٤٦٤، ح=١,٩٢١. وباستخدام معادلة توكى Tukey لمعرفة تأثير الخلايا في الفروق الدالة بمتغيرات الدراسة، وجد أن الفئات كلها تكون مجموعة واحدة، هي بالترتيب من الأدنى إلى الأعلى في المتوسطات كالتالي:

١ - مجموعة ذكور السعودية ن=١٥٤، م=٤,١٨٨، ح=١٧٦٧

٢ - مجموعة ذكور مصر ن=١٩١، م=٤,٤٧١، ح=٢,٠٦٧

٣ - مجموعة إناث السعودية ن=٢٠٠، م=٤,٥٤٥، ح=١,٩٧٩

٤ - مجموعة إناث مصر ن=١٩٦، م=٤,٥٦٨، ح=١,٩

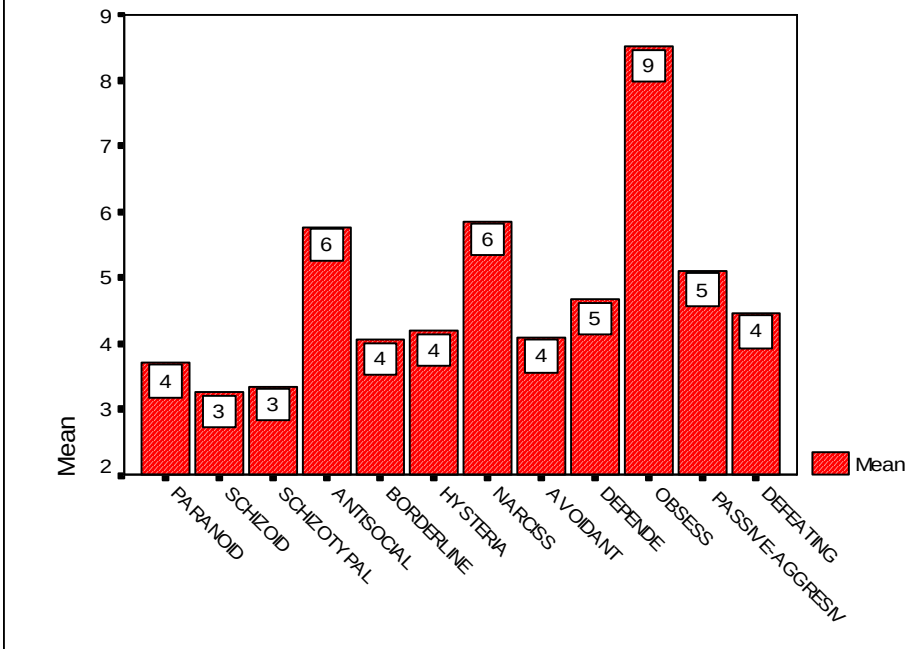
وعلى أية حال، فإن الإناث يبدون أعلى من الذكور عموما في مقياس اضطراب الشخصية الانهزامية، وأن أعلى المتوسطات كانت لمجموعة إناث مصر، ويمكن القول في ضوء هذه النتيجة: إن تلاشى الفروق وفق متغير الموطن، فلا فرق بين مجموعة مصر ولا مجموعة السعودية، كما أنه لا فرق في متغير الجنس بين الذكور والإناث في الانهزامية، هذه النتيجة تكشف عن تقارب مجموعات المقارنة من بعضها، وإذا كانت دراسة ديري عام (١٩٩٨) العاملية التي استخدمت هذا الاضطراب مع اضطرابات أخرى قد توصلت إلى أن هذا الاضطراب ضمن عدد من الاضطرابات انضم إلى عامل أطلق عليه العزلة، فذلك يعد مؤشرا على إمكانية أن يساهم هذا الاضطراب في تمييز الأفراد عن بعضهم، وربما يلمح الباحثان الحاليان شيئا من ذلك في هذا الاضطراب؛ حيث مجموعة الإناث عموما أعلى في المتوسطات عن الذكور، لكن إناث مصر كانت أعلى من كل المجموعات في الانهزامية، وبناء عليه فإن هذا الاضطراب قد يكون مفضي إلى طبيعة المعاناة الموجودة لدى الإناث مقارنة بالذكور.

مناقشة النتائج:

يناقش الباحثان النتائج التي توصلوا إليها من خلال فروض البحث، والتي كانت لمتغيري الموطن (مصر/ السعودية)، ومتغير الجنس (الذكور/ الإناث)، والتفاعل بين هذين المتغيرين، وذلك في ضوء الرسوم البيانية للمتوسطات، التي وجدت لكل المجموعات، بما فيهم العينة الكلية في جميع اضطرابات الشخصية، وذلك على النحو التالي:

أولا اضطرابات الشخصية للعينة الكلية:

يعرض البحثان المتوسطات التي حصل عليها كل أفراد العينة في جميع اضطرابات الشخصية التي تناولتها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الرسم البياني الذي يوضح متوسط كل اضطراب بين الاضطرابات الأخرى في هذه الدراسة، وينبغي ملاحظة أن المتوسط الموجود بالرسم لكل اضطراب يخصه فقط، لكن هذه المتوسطات يمكن أن تكون مؤشرات على شيوع هذه الاضطرابات، وذلك فيما يلي:



شكل(١٤) المتوسطات لكل أفراد العينة في جميع اضطرابات الشخصية

يتضح من الرسم البياني السابق (شكل ١٤)، أن أعلى المتوسطات لأفراد العينة الكلية في اضطرابات الشخصية كانت كالتالي:

١ - اضطراب الوسواس القهري، في المرتبة الأولى.

٢ - كلا من اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع والنرجسية، في المرتبة الثانية.

٣ -أما اضطراب الشخصية العدوان الكامن والاعتمادية فقد جاءت متوسطاتهما، في المرتبة الثالثة.

٤ -واضطراب الشخصية البرانويد والبينية والهستيرية والتجنبية والانهزامية، في المرتبة الرابعة.

٥ - وفى المرتبة الأخيرة كل من اضطراب الشخصية شبه الفصامية والفصامية الطابع.

وفى ضوء هذه المتوسطات، يمكن القول: إن اضطرابات المجموعة B، وC في المحور الثاني الخاص باضطرابات الشخصية بالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-IV، والتي تتصف بالاضطرابات المثيرة والمقلقة أو المخيفة كانت في مقدمة الاضطرابات الموجودة بالمجموعات الأخرى لكن اللافت للانتباه أن تكون الشخصية الوسواسية في المقدمة، يليها الشخصية المضادة للمجتمع والنرجسية معا ثم العدوان الكامن والاعتمادية وهكذا بقية الاضطرابات، ويمكن أن يكون ذلك مؤشر له دلالته يخص أفراد العينة أو الشباب في القطرين التي أجريت فيهما الدراسة، فعلى سبيل المثال، فيما يخص اضطراب الشخصية الوسواسية أن هؤلاء الأفراد يظهرون صراعا مابين العداوة للآخرين والخوف من الرفض الاجتماعي، كما يثبتون ازدواجية بين الذات والآخر (دافيس١٩٩٩)، وفى التعليق على ذلك نقول: إنه يمكن أن يتفق الجميع على أن البحث عن هذه المظاهر في واقع حياة أفراد المجتمع العربي عموما والشباب، على وجه الخصوص أصبحت ملموسة بشكل أو بآخر في حياتهم، لكن خطورتها تكمن في أن تتطور هذه المظاهر لتدخل نطاق الأمراض التي تحتاج إلى علاج، وبالتالي لا يكون مفيد كثيرا وقتها تفادى العواقب التي تنجم عن هذه الاضطرابات أو غيرها، وربما كشفت شيئا من ذلك الدراسة التي أعدها روبينا (Rubina, 1999)عن الطابع الاجتماعي لدى طلاب الجامعة على عينة قوامها (٨٥٠) طالباً وطالبة من المجتمع السوفيتي، طبق عليهم مجموعة من الأدوات منها الاتجاه نحو السياسة والصور السلبية والمنحرفة من السلوك والخلق ووقت الفراغ فضلا عن استمارة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وأوضحت النتائج أن نسبة عالية من هؤلاء الطلاب يعانون من قلة السعادة ويدينون بقوة بعض الانحرافات، مثل: العنف والاغتصاب والإكثار من شرب المخدرات المنتشرة في المجتمع ولدى الشباب بكثرة، كما ظهر من النتائج أن الطالبات كن أكثر دلالة على مقياس القلق من الطلاب بينما الطلاب كانوا أكثر تقبلا للعلاقات الجنسية والتدخين من الطالبات، وأن طلاب المدينة كانوا أكثر إقبالا على السلوكيات المنحرفة من طلاب القرى. ولكن واقع الشباب العربي اليوم، يمكن أن يكون أكثر من ذلك، فلا توجد حدود فاصلة تذكر اليوم لا بين شباب الريف ولا بين شباب المدينة، وذلك أمام ما نتيجة وسائل التقنية والفضائيات الإعلامية من تدمير للقيم والمبادئ وقلب للمعايير، وخرق

للأعراف والتقاليد الأصيلة، وذلك هو المتاح أمام الشباب، الذي لا يملك سوى أن يتعامل مع هذه الأشياء، لأنها تملأ عليه فراغه ووقته ليلا ونهارا.

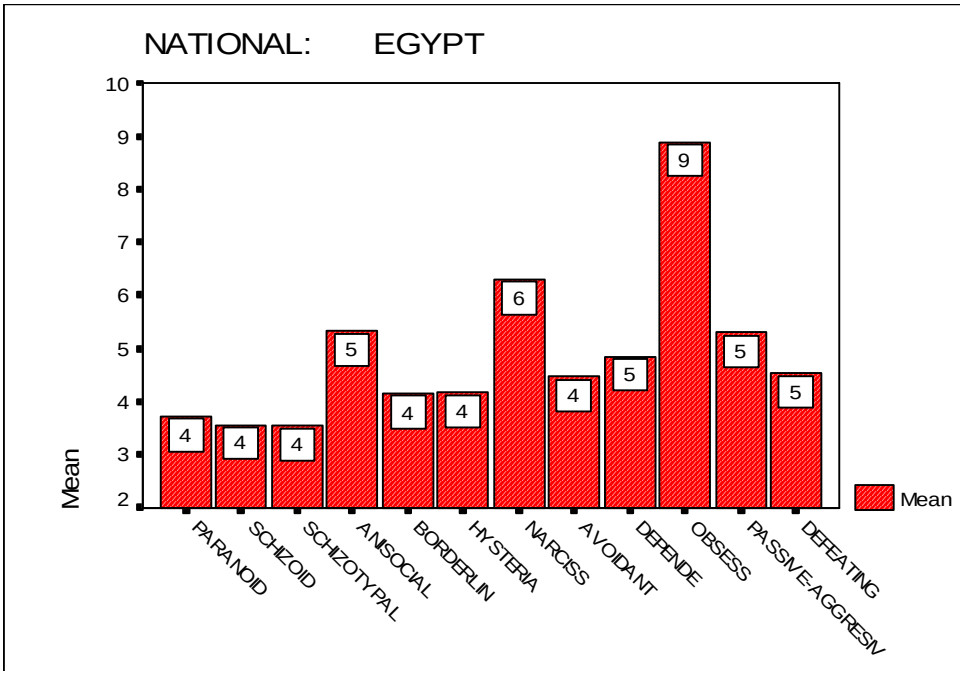
ثانيا اضطرابات الشخصية لدى شباب مصر:

يلخص جدول (١٦) الفروق الدالة وغير الدالة بين الأفراد من مصر والسعودية (متغير الموطن) وبين الأفراد من الذكور والإناث (متغير الجنس) واتجاهاتها وترتيبها في اضطرابات الشخصية بالدراسة الحالية، وفقا لنتائج الفروض بها وذلك فيما يلي:

جدول (١٦) ملخص للفروق واتجاهاتها لمتغيري الموطن والجنس في اضطرابات الشخصية

المتغيرات / الشخصية	متغير الموطن		متغير الجنس		اتجاهات الفرو ق وترتيبها من الأعلى إلى الأسفل بالخلايا
	مصر	السعودية	الذكور	الإناث	
البرانويد	غ دالة	غ دالة	غ دالة	غ دالة	ذكور مصر / ذكور السعودية
شبه الفصامية	دالة	غ دالة	دالة	غ دالة	ذكور مصر / ذكور السعودية
فصامية الطابع	دالة	غ دالة	دالة	غ دالة	ذكور مصر فقط
المضادة للمجتمع	غ دالة	دالة	غ دالة	غ دالة	إناث السعودية / ذكور السعودية
البينية	غ دالة	غ دالة	دالة	غ دالة	ذكور مصر / ذكور السعودية
الهستيرية	غ دالة	غ دالة	دالة	غ دالة	ذكور مصر / ذكور السعودية
النرجسية	دالة	غ دالة	غ دالة	غ دالة	ذكور مصر فقط
التجنبية	دالة	غ دالة	غ دالة	غ دالة	ذكور مصر / إناث مصر
الاعتمادية	دالة	غ دالة	غ دالة	غ دالة	ذكور مصر فقط
الوسواس القهري	دالة	غ دالة	غ دالة	غ دالة	ذكور مصر / إناث مصر
العدوان الكامن	دالة	غ دالة	غ دالة	غ دالة	ذكور مصر / إناث مصر
الانهزامية	غ دالة	غ دالة	غ دالة	غ دالة	إناث مصر / إناث السعودية

كما يعرض الباحثان المتوسطات، التي حصل عليها أفراد عينة مصر في جميع اضطرابات الشخصية التي تناولتها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الرسم البياني الذي يوضح متوسط كل اضطراب بين الاضطرابات الأخرى في هذه الدراسة، وينبغي ملاحظة أن المتوسط الموجود بالرسم لكل اضطراب يخصه فقط، لكن هذه المتوسطات يمكن أن تكون مؤشرات على شيوع هذه الاضطرابات وذلك فيما يلي:



شكل(١٥) المتوسطات لأفراد عينه مصر في جميع اضطرابات الشخصية

يتضح من الرسم البياني السابق (شكل ١٥)، أن أعلى المتوسطات لأفراد عينة مصر في اضطرابات الشخصية كانت كالتالي:

أن اضطراب الشخصية الوسواسية في المقدمة يليه النرجسية، ثم المضادة للمجتمع والعدوان الكامن والاعتمادية ولانهزامية، ثم بقية الاضطرابات، وهى نفس نتائج العينة الكلية تقريبا.

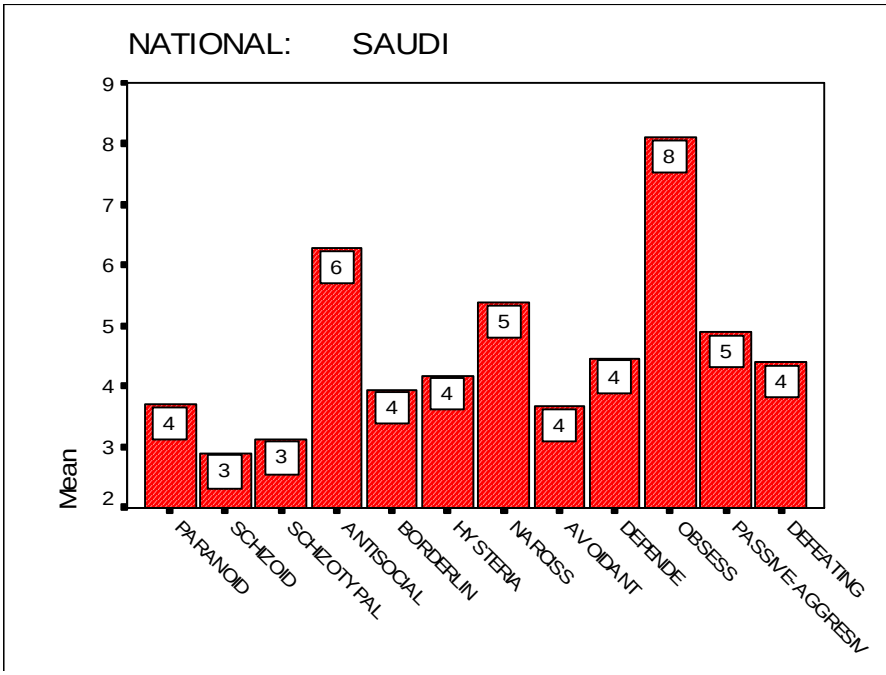
وبالرجوع إلى النتائج التي وجدت لمتغير الموطن، لوحظ أن جُل الفروق في اضطرابات الشخصية كانت لدى عينة مصر مقارنة بعينة السعودية باستثناء أربعة من هذه الاضطرابات؛ حيث كان الفروق غير دالة بين مجموعتي مصر والسعودي في

البرانويد والهستيرية والانهزامية، وفى اضطراب الشخصية المضادة كانت الفروق لصالح مجموعة السعودية (أنظر جدول ١٦).

وهذه النتائج التي تُظهر أن غالبية اضطرابات الشخصية، كانت في اتجاه عينة مصر يمكن أن تلفت الانتباه إلى الخطورة، في ذلك على الشباب في مصر، لو أمكن تعميم ذلك عليهم، إنه بمثابة ناقوس خطر يمكن أن يزعج كل فرد حريص ومهتم بأسرته وأبنائه ووطنه، فماذا فعل هؤلاء في الماضي أو يفعلون الآن وفى المستقبل، وكل من يمكن أن يوجه إليهم هذا الإنذار، ليتفادى الأبناء كل هذه المخاطر؟!!!!

ثالثا اضطرابات الشخصية لدى شباب السعودية:

يعرض الباحثان المتوسطات التي حصل عليها أفراد عينة السعودية في جميع اضطرابات الشخصية التي تناولتها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الرسم البياني، الذي يوضح متوسط كل اضطراب بين الاضطرابات الأخرى في هذه الدراسة، وينبغي ملاحظة أن المتوسط الموجود بالرسم لكل اضطراب يخصه فقط، لكن هذه المتوسطات يمكن أن تكون مؤشرات على شيوع هذه الاضطرابات، وذلك فيما يلي:



شكل(١٦) المتوسطات لأفراد عينه السعودية في جميع اضطرابات الشخصية

يتضح من الرسم البياني السابق (شكل ١٦)، أن أعلى المتوسطات لأفراد عينة السعودية في اضطرابات الشخصية، كانت كالتالي:

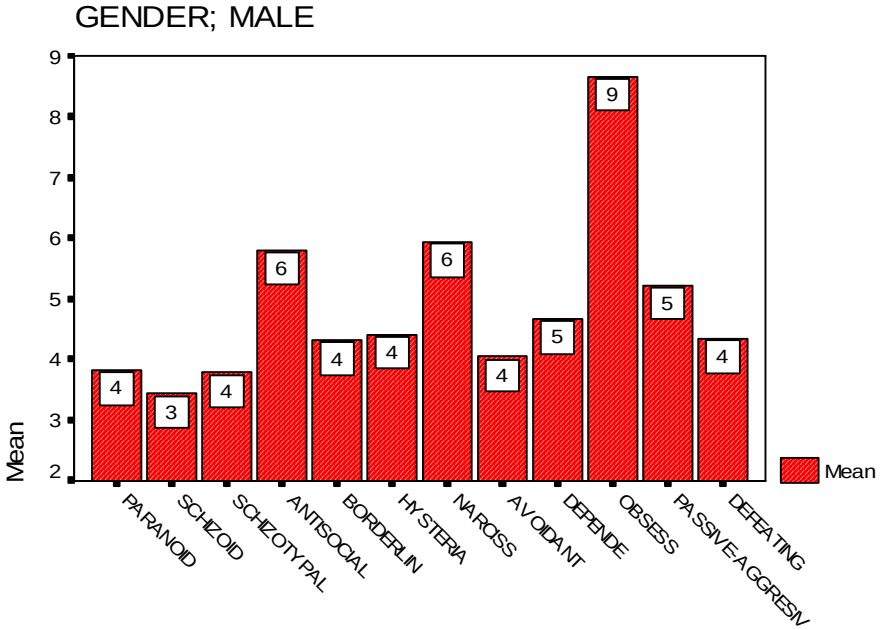
يأتي اضطراب الوسواس القهري أولا، يليه المضاد للمجتمع ثم النرجسية والعدوان الكامن ثم بقية الاضطرابات، وهى مؤشرات يمكن أن تكون نفسها الموجودة للعينة الكلية، ولعينة مصر أيضا.

وتكشف الفروق التي تم التوصل إليها في متغير الموطن، والتي كانت مجموعة السعودية فيها تفوق مجموعة مصر في اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع فقط (أنظر جدول ١٦)، أن هذه الفروق في هذا الاضطراب ربما كانت دليلا على ما يواجهه الشباب في هذا المجتمع، وكما يصف ميلون (١٩٩٤) نمط هذا الاضطراب بأنه مطبوع على الاستقلالية ونشط، وبالتالي يمكن أن يتفق هذا الوصف على شباب السعودية عينة البحث، حيث طبيعة الحياة في مجتمعهم قد توجههم لذلك، وربما يكون ذلك هو الواقع فعلا، فليس أمام الشباب، الذي قد لا يجد من يوجهه ويملأ له وقت فراغه، ويأخذ بيده

إلى الطريق القويم، إلا أن يكون هكذا شخصا مضادا لمجتمعه يسئ الظن بالناس، ومنشغل بالسلوك المضلل للآخرين، ويظهر أنه منشغل بأنشطة تستوجب الثناء والاحترام والحقيقة أنه غير ذلك تماما.

رابعا اضطرابات الشخصية لدى الذكور:

يعرض الباحثان المتوسطات التي حصل عليها أفراد عينة السعودية في جميع اضطرابات الشخصية التي تناولتها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الرسم البياني، الذي يوضح متوسط كل اضطراب بين الاضطرابات الأخرى في هذه الدراسة، وينبغي ملاحظة أن المتوسط الموجود بالرسم لكل اضطراب يخصه فقط، لكن هذه المتوسطات، يمكن أن تكون مؤشرات على شيوع هذه الاضطرابات، وذلك فيما يلي:



شكل(١٧) المتوسطات لأفراد عينه الذكور في جميع اضطرابات الشخصية

يتضح من الرسم البياني السابق (شكل ١٧)، أن أعلى المتوسطات لأفراد عينة الذكور في اضطرابات الشخصية، كانت كالتالي:

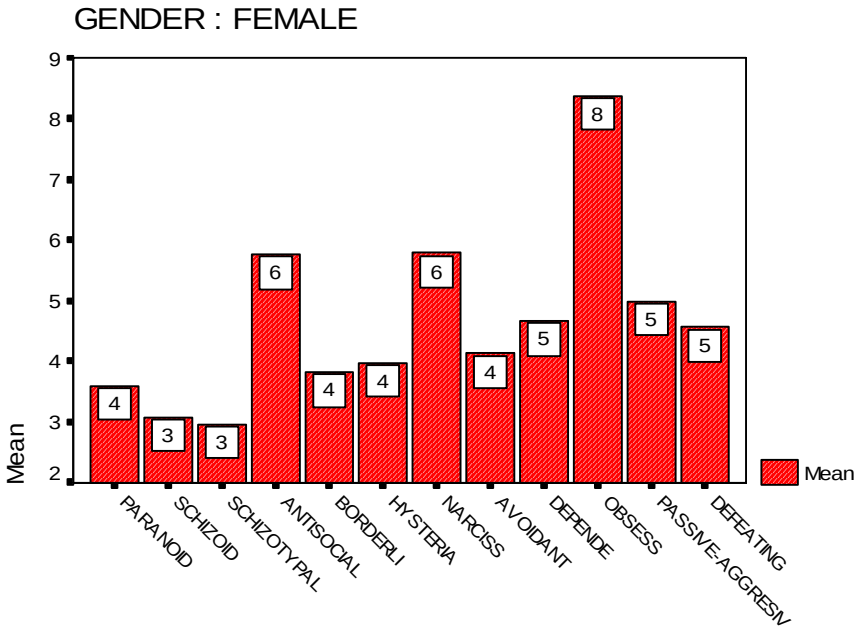
أن اضطراب شخصية الوسواس القهري لها أعلى المتوسطات، ثم المضادة للمجتمع والنرجسية، ثم العدوان الكامن والاعتمادية، ثم بقية الاضطرابات التي في المؤخرة منها شبه الفصامية، وهى نفس اضطرابات المجموعة (B، و C) في اضطرابات الشخصية بـ DSM-IV، الموجودة لدى العينة الكلية تقريبا.

ويلاحظ أن الفروق التي كانت في اتجاه الذكور مقارنة بالإناث، والتي توصلت إليها فروض الدراسة كانت في أربع اضطرابات للشخصية فقط، هي شبة الفصامية والفصامية الطابع والبينية والهستيرية، وربما يكشف ذلك مدى الخطورة التي يتعرض لها الشباب من الذكور في القطرين؛ حيث يصنف سلوك الاضطراب الأول والثاني بالشاذ أو الغريب، والثالث والرابع بالمثير أو الانفعالي.

وإذا أضيف إلى ذلك أن أعلى المتوسطات كانت لذكور مصر مقارنة بذكور السعودية في هذه الاضطرابات بجانب أن هذه المجموعة الفرعية(ذكور مصر) كانت الفروق دالة لصالحها سواء كانت الفروق تخص متغير الموطن أو الجنس، وسواء كانت الفروق دالة أم غير دالة (أنظر جدول ١٦) في جميع الاضطرابات ماعدا اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع والانهزامية فقط، لكان معنى ذلك أن هناك معاناة واضحة ومرتفعة، لدى الشباب الذكور بمصر في هذه الدراسة ليست هناك ما يضاهيها من بقية المجموعات الفرعية الأخرى. ويبدو هذا في الواقع صحيحا إلى حد ما، فشباب مصر أمام الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الصعبة الحالية التي يمر بها العالم كله، ومنه الدول النامية الأكثر معاناة وتأثرا بتلك الظروف والتي منها مجتمعنا، ساهمت بشكل أو بآخر في معاناة هؤلاء الشباب وأثرت عليهم وعلى حياتهم. فأغلبية الشباب انهارت وتنهار طموحاته وأحلامه التي وجد من الصعب تحقيقها في ظل هذه الظروف، وهو يعانى من البطالة ومتشائم من المستقبل وضحية وقت الفراغ الطويل والممل، ويواجه مشكلات اجتماعية كثيرة، وقد لا يكون من المبلغة أن يقال عنها أنها لا حصر لها سواء منها ما يتعلق به شخصيا أو بأسرته أو برفاقه أو بإفراد المجتمع وبالثقافة من حوله.

خامسا اضطرابات الشخصية لدى الإناث:

يعرض الباحثان المتوسطات التي حصل عليها أفراد عينة السعودية في جميع اضطرابات الشخصية التي تناولتها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الرسم البياني الذي يوضح متوسط كل اضطراب بين الاضطرابات الأخرى في هذه الدراسة، وينبغي ملاحظة أن المتوسط الموجود بالرسم لكل اضطراب يخصه فقط، لكن هذه المتوسطات، يمكن أن تكون مؤشرات على شيوع هذه الاضطرابات، وذلك فيما يلي:



شكل(١٨) المتوسطات لأفراد عينه الإناث في جميع اضطرابات الشخصية

يتضح من الرسم البياني السابق (شكل ١٨)، أن أعلى المتوسطات لأفراد عينة الإناث في اضطرابات الشخصية كانت كالتالي:

أن أعلى المتوسطات لشخصية الوسواس القهري، يليها المضادة للمجتمع والنرجسية، ثم العدوان الكامن والاعتمادية والانهزامية، ثم بقية الاضطرابات، وكان في المؤخرة شبه الفصامية وفصامية الطابع.

لكن الذي أمكن استخلاصه من نتائج الفروض الخاصة بمتغير الجنس، والتي كانت الفروق فيها لصالح الإناث مقارنة بالذكور، أن الفروق الموجودة والتي تخص الإناث من القطرين، كانت في اضطراب واحد فقط هو الشخصية الانهزامية، وكانت إناث مصر أعلى من إناث السعودية فيه، ورغم أن هذه الفروق كانت غير دالة إلا أنها وجهت الأنظار إلى ما يميز الإناث عن الذكور في اضطرابات الشخصية، واللافت للنظر أيضا، أن الإناث بالسعودية فقط كن أعلى المجموعات الأربعة في اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، وكان ذكور السعودية يليهم في هذا الاضطراب، بينما كانت إناث مصر أقل المجموعات فيه.(انظر جدول ١٦).

ويمكن القول: إن إناث السعودية الأقل بشكل يسير في اضطراب الشخصية الانهزامية عن إناث مصر أعلى عنهن كثيرا في اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع والعكس صحيح، وإذن نحن أمام نوعين من اضطرابات الشخصية متضادين لدى الإناث بمصر والسعودية، وربما أمكن تفسير ذلك في ضوء الثقافة، التي يعيشها الإناث في كلا القطرين، فإناث السعودية، ربما ساهمت الظروف المحيطة بهم في ثقافتهم -كتفضيل الذكر على الأنثى- والتي تمنحها القليل من الامتيازات مقارنة بالذكر، وتفرض قيودا عليها في أمور هي نفسها ترى أنها تستحقها وسلبت منها، إلى غير ذلك من الأمور التي يمكن أن تؤثر عليها وتجعلها ترغب بشده في أن تكون صاحبة نمط في الشخصية مستقل ونشط كما ذكر ميلون ١٩٩٤، لكنه نمط يسيء الظن بالآخرين ويرغب في الاستقلال والانتقام بسبب الظلم الذي أحسته في الماضي منهم.

أما إناث مصر، فكن قد شاركن الذكور بها - لكن الإناث كانوا أقل منهم- في اضطرابات الشخصية التي كانت الفروق دالة لصالح مصر مقارنة بالسعودية، وذلك في اضطراب الشخصية التجنبية والاعتمادية والوسواسية والعدوان الكامن، هذا إلى جانب تميزهم بالشخصية الانهزامية(جدول ١٦)، ويلاحظ أن هذه الاضطرابات جميعها تنضم

للتصنيف Cلاضطرابات الشخصية بـ DSM-IV، وهى توصف باضطرابات مقلقة ومخيفة. وفى ضوء ذلك يمكن استخلاص تساؤل مؤداه لماذا كانت الإناث لديها الشخصية الانهزامية عن الذكور؟ إن الإجابة عن ذلك تقتضى الوقوف على حقيقة ما تعانيه الإناث في الوطن العربي عموما وفى مصر بوجه خاص، فالسلبية التي تلاحق الإناث في مجتمعها جعلتها من (النمط النافر- الكامن) كما وصفها دافيس (١٩٩٩)، هذا النمط يميل ليس فقط إلى تقبل الإساءة والمعاناة كما يفعل المكتئبون لكن في الغالب يضحى بذاته، بل ويشجعون الآخرين على استغلالهم.

والإناث في مصر- رغم ما ينادون به من الدفاع عن حقوقهم- إلا أنهم مازالوا يشعرون بأنهم عاجزين وفى مرتبة أدنى ربما ليتجنبوا الإساءات التي يمكن أن توجه إليهم من مجتمعهم أو ليعبروا مع الذكور أن ظروف الحياة الواقعية لا تسمح بتحقيق الآمال والتطلعات في ظل الأوضاع المعيشية الصعبة، فوجدن أنفسهن يطلبن ويأملن التقليل من مواجهة عواقب قاسية وغير محمودة النتائج بهذا النمط من الشخصية.

مقترحات بدراسات مستقبلية:

١- دراسة اضطراب الشخصية في قطاعات وفئات مختلفة من الشباب وفى مراحل عمرة متنوعة كشباب يعمل وآخر لا يعمل والمتعلم وغير المتعلم والريف والحضر.

٢- دراسة اضطرابات الشخصية لدى عينة من العاديين وأخرى من المرضى النفسيين.

٣- دراسة اضطرابات الشخصية وعلاقتها باضطرابات المحور الأول بـ DSM-IV.

٤- دراسة العلاقات البينشخصية والعجز الوظيفي لاضطرابات الشخصية في المجتمع المصري.

توصيات الدراسة:

توصى الدراسة الحالية بالدراسات التالية:

- ضرورة رعاية الشباب والعناية بهم من المؤسسات التي تتعامل معهم ومن الجهات المسئولة بالدولة في كل من مصر والسعودية ومن الذكور والإناث، على حد سواء حتى لا يكونوا ضحية للاضطرابات بسبب الإهمال واللامبالاة، وسوء التخطيط من القائمين على الأمر نحوهم.
- عقد ندوات ولقاءات متخصصة فعلية ونزيهة ومخطط لها تتناول الموضوعات والمشكلات التي تواجه الشباب في الواقع، ويركز فيها بوجه خاص على مظاهرها وأسبابها، وكيفية التعامل معها وحلها ومواجهتها.
- تثقيف الشباب وتوعيتهم بموضوعات ومجالات علم النفس عموما والشخصية واضطراباتها على وجه الخصوص، بغرض الاستفادة منها في حياتهم وشئونهم، سواء ما كان منها يتعلق بهم، وبأحوالهم أو بغيرهم ممن يتعاملون معهم.
- إعداد برامج على المستوى القومي يتوفر فيها الخصائص المطلوبة لتحقيق ما تهدف إليه، يكون الغرض الأول، منها تنمية سمات شخصية سوية لدى الشباب، وأيضا تعمل هذه البرامج على وقاية وعلاج الشباب من الاضطرابات بأنواعها.
- التركيز في مقررات التعليم المدرسي والجامعي على أهمية العناية بالأسرة والحفاظ عليها ودور الخطير في التنشئة وإكساب أفرادها الشخصية الملائمة والنماذج التي يقتدون بها، وعلاقات الترابط والتواصل مع الآخرين، حتى يكون الشباب مؤهلا للتعامل مع الحياة المتغيرة.
- النماذج الأولى في حياة الأطفال بل والأفراد عموما يكون لها أثر فعال قد يكون مستمرا مدى الحياة، لذا ينبغي الانتقاء بعناية كل من يتعامل في مواقع التعليم والاتصال بالنشء والشباب، لأن الخبرات والتجارب الجديدة، التي يكتسبها الفرد من تلك النماذج قد ترسخ، ويصعب تغيرها إذا كانت خطأ.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية:

١-أحمد عكاشة (١٩٩٨): الطب النفسي المعاصر، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧): قلق الموت، الكويت، عالم المعرفة، العدد ١١١.

٣- السعيد غازي محمد رزق (٢٠٠١): اضطراب الشخصية البينية: المفهوم الأسباب التشخيص، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، العدد ١٦، جامعة الأزهر-غزة.

٤- السعيد غازي محمد رزق وبسيوني سليم: (٢٠٠٢): "اضطراب الشخصية السيكوباتية لدى المراهقين والراشدين بمؤسسات إيوائية وخارجها في قطرين عربيين"، القاهرة، المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٥- بدر الأنصاري (١٩٩٧) "قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اكوستا وماكرى"، الكويت، مجلة دراسات نفسية، مجلد ٧، ص ص٢٧٧-٣١٠.

٦- ريتشارد سوين (١٩٧٩): علم الأمراض النفسية والعقلية، ت: أحمد عبد العزيز سلامة، القاهرة دار النهضة العربية.

٧- سعد جلال (١٩٨٦) في الصحة العقلية والأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية – القاهرة دار الفكر العربي.

٨- صلاح الدين أبو ناهية (٢٠٠١) "قائمة سمات الصرامة العقلية: رؤية جديدة للبعد الثالث في الشخصية"، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد ١٦، جامعة الأزهر-غزة.

٩ - لويس كامل مليكة (١٩٩٠) اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، القـــاهرة، النهـــضة المصرية.

١٠ - منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩): المكتب الإقليمي للشرق المتوسط المراجعـــة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ICD-10، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، النسخة العربية الأوصاف السريرية (الإكلينكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

11- American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed.(DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.

12- Aakrog, T (1981) The borderline concept in childhood, adolescence, and adulthood: borderline adolescent's treatment and 5 years later, Acta Psychiatry, 293, 1-30.

13- Ackerman, Steven J; Clemence, Amanda; Weatherill, Robin; Hilsenroth, Mark J (1999) Use of TAT in the assessment of DSM-IV cluster B personality disorders, Journal of Personality Assessment, 73(3), 422-449.

14- Bernstein, DP; Cohen, P; Skodol, A; Bezirganian, S and Brook, JS (1996) Childhood antecedents of adult personality dysfunction, American Journal of Psychiatry, 153, 907-913.

15- Black shame, S, L & Dara, F & Russell , R and Myers (2004) Teaching on gender issues ,Canadian psychiatric Association ,15: 1-10.

16- Boffeli, J; Kreisman, J; Bataglia, M and Kriesman, J (1996) Clinical study of the relation of borderline personality disorder to briquette's syndrome hysteria somatization disorder antisocial personality

disorder and substance abuse disorder , The American Journal of Psychiatry , 154(1), 139 -151.

17- Boyle, M(1995) DSM-III –R and eysenck personality measure among Patients in a substance abuse programme, Personality and Individual Difference, 18, 561 – 565.

18- Choca, J. P (1999) Evolution of Millon's personality prototypes, Journal of Personality Assessment, 72(3), 353-364.

19- Cohen, P (1996) Childhood risks for young adult symptoms of personality disorder: method and substance, Multivariate Behavioral Research, 31, 121-148.

20- Coid, J (1993) An affective syndrome in psychopaths with borderline personality disorder, The British Journal of Psychiatry, 162, 641-650.

21- Craig, R. J (1999) Overview status of the Millon Clinical Multiaxial Inventory, Journal of Personality Assessment, 72(3), 390-406.

22- Davis, R. D (1999) Millon: essentials of his science, theory, classification, assessment, and therapy, Journal of Personality Assessment, 72(3), 330-352.

23- Deary, J; Peter, A; Austin, E and Gibson, G (1998) Personality traits and personality disorder, British journal of psychology, 89 (4), 647 -675

24- Donald , DM & Gerard, MF and Alan, C (2003) Familial transmission of continuous performance test behavior attentional and impulsive response characteristics journal of general psychology, 130 (1), 5- 17.

25- Dorr, D (1999) Approaching psychotherapy of the personality disorders from the Millon perspective, Journal ofPersonality Assessment, 72(3), 407-425.

26- Dowson, G. H (1995) Personality disorders: recognition and clinical management, Cambridge, England: Cambridge University Press.

27- Goldman, S. J; D'Angelo, E. J & DeMaso, D. R (1993) Psychopathology in the families of children and adolescents with borderline disorder, American Journal of Psychiatry, 150, 1832-1835.

28- Government office of technology Assessment (1994) Technologies for understanding and Preventing substance abuse and addiction, http: //www. Drug text. Org , / library/ reponse/ ota/ chp. htm.

29- Hicklin, J and Widiger, T (2000) Convergent validity of alternative MMPI-2 personality disorder scales, Journal of Personality assessment, 75(3), 502-518.

30- Hills, H. A(1995) Diagnosing personality disorder: an examination of the MMPI-2 and MCMI-II, Journal of Personality Assessment, 65(1), 21-34.

31- Hyler; Williams; Spitzer; Hendler& Lyons (1988) The personality diagnostic questionnaire: development and preliminary results, Personality Disorders, 2, 229-237.

32- Kasen, S; Cohen, Patricia; Skodol, A; Johnson, J and Brook, J (1999) Influence of child and adolescent psychiatric disorders on young adult personality disorder, American Journal of Psychiatry, 155, 1529-1535.

33- Kenneth, N; Levy, M; phil, M; Daniel, F; Becker, M; et al (1999) Concurrent and predictive validity of the personality disorder diagnosis in adolescent inpatients, American Journal of Psychiatry, 165, 1522-1528.

34- Lebelle, L (2004) personality disorder, New York, the American library.

35- Lewinsohn, P. M; Rohde, P; Seeley, J. R; Klein, D. N (1997) Axis II pathology as a function of axis I disorders in childhood and adolescence, Journal American Child Adolesc Psychiatry, 36, 1752-1759.

36- Links, P. S; Gould, B & Ratnayake, R (2003) Assessing suicidal youth with Antisocial border line or Narcissistic disorder, Canadian psychiatric, 48 , 301 – 310.

37- Loranger, A.W. (1997) Assessment and diagnosis of personality disorder: the international personality disorder examination, Cambridge, England: Cambridge University Press.

38- Lynne, M & Nick, F(1995) Code dependency in women: personality disorder popular descriptive torn, Journal of Mental Health Counseling,17, 428–449.

39- Mahgoub, O. M and Abdel Hafez, H. B (1991) Pattern of obsessive compulsive disorder in eastern Saudi Arabia, British Journal of psychiatry, 158, 840 – 842

40- Mccoy , G, l & snell , M , F(2002) Gender Role Tendencies and personality disorder, American Psychiatric Association Southeast Missouri State University, 1-12.

41- Mental help net (2004) Personality disorder, http // mental help. Net/ Poc center index php / id = 8PP. 1-2.21-Mia ,B, M, & and Kevin.

42- Miller and swinney, G (2000) Multiple personality disorder and the consciousness restructuring process, U.S National Library of Medicine.

43- Millon, T (1990) Toward a new personology, New York: Wiley.

44- Millon, T; Millon, C & DaviS, R (1994) MCMI-III manual, Minneapolis, MN: National Computer Systems.

45- Millon,T & Davis, R (1997) The MCMI-III: present and future directions, Journal of Personality Assessment, 68(1), 69-85.

46- Mulder , R, J & Joyce, P. T (199) Temperament and the structure personality disorder symptoms, psychological medicine, 27, 99-106.

47- National mental health association(2004) Personality disorder , htt / www.NMHA.org

48- Nigg, GT ; Lhor, NE ; Westen, D ; Gold, LJ & Silk, KR (1992) Malevolent object representations in borderline personality disorder and major depression ,Journal of Abnormal Psychology, 101: 61-67.

49- Perry, J (1992) Problems and consideration in the valid assessment of personality disorder, American Journal of Psychiatry, 149: 1654-1652.

50- Paris, J (1997) Antisocial and borderline personality disorders: tow separate diagnosis or two aspects of the same psychopathology? Comprehensive Psychiatry, 38, 237-242.

51- Perry, J ; Silvera, D and Rosenvinge, H (2002) Are oral, obsessive, and hysterical personality Traits related to disturbed eating patterns? A general population study of 6,313 man and woman. Journal of Personality Assessment, 78(3):405-416.

52- Rebecca , J (1994)Multiple personality disorder, personality + disorder to female – and male & d = DAB.

53- Rey, J. M ; Morris-Yates, A ; Singh, M ; Andrews, G and Stewart, G.W (1995) Continuities between psychiatric disorders in adolescents and personality disorders in young adults,American Journal Psychiatry, 125: 895-900.

54- Rubina , L. V (1999) The social character of college students, Russian Social Science Review, 40(5), 25 – 27.

55- Shea, Tracie ; Stout,R ; Gunderson,J ; Morey, L et al (2002) Short-term diagnostic stability of schizotypal, borderline, avoidant, and obsessive-compulsive personality disorders, American Journal of Psychiatry, 159, 2036-2041.

56- Skodol, A ; Gunderson, J ; McGlashan, T ; Dyck, I et al (2002) Functional impairment in patients with schizotypal, borderline, avoidant, or obsessive-compulsive personality disorder, American Journal of Psychiatry,159: 276-283.

57- Spitzer, RL & Wakefield, JC (1999) DSM-IV diagnostic for clinical significance: does it help solve the false positives problem? American Journal of Psychiatry, 156, 1856-1864.

58- Stern, B.L. ; Kim, Y. ; Trull, T.J. ; Scarpa, A. and Pilkonis, P. (2000) Inventory of interpersonal problems personality disorder scales: operating characteristics and confirmatory factor analysis in nonclinical samples, Journal of Personality Assessment,47(3): 459-471.

59- Ston, M.H (1990)The fate borderline patients, New York: Guilford.

60- Swan, N(1997) Gender affects relation ships between drug abuse and psychiatric disorder. National Institute of Drug Abuse, 12 (4): 1-4.

61- Target, Mary(1998) Outcome research on the psychosocial treatment of personality disorders, Bulletin of the Menninger Clinic, 62(2): 215-230.

62- Torgersen , A. R(1988) The relationship between DSM-III symptom disorders (Axis. I) and personality disorders (Axis. II)in an outpatient population, Acta Psychiatry, 78(4), 485-492.

63- Tyrer, P & Stein, G (1993) Personality disorder reviewed, London: skell/RoyalColleg of Psychiatrists.

64– Vaknin ,S (2001) Narcissism, FAQ # 32- gander and the Narcissist (The Narcissistic Female) central Europe review. united press international.

65- Wolff, S & Chick, J (1980) Schizoid personality in childhood: a ntrolled follow-up study, Psychological Medicine, 1085-100.

66- Widiger,T. A (1999) Millon's dimensional polarities, Journal Personality Assessment, 72(3), 365-389.

67- Zanarini , M , & Frances & Dubo, E , D , & Levin , A (1998) Axis-I comorbidity f borderline personality disorder, American Journal of Psychiatry, 155: 1733 – 1739.

68- Zimmerman, M (1994) Diagnosing personality disorders: a review of issues and research methods, Archives of General sychiatry, 51: 225- 245.

69- Zoccolillo, M ; Pickles, A ; Quinton, D and Rutter, M (1992) The outcome of childhood conduct disorder: implications for defining adult personality disorder and conduct disorder, Psychological Medicine, 22: 971-986.

توجيه البحث التربوي بالجامعات من منطلق رؤية إسلامية المعرفة: الواقع والمأمول

إعداد
د/ أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم
رئيس قسم البحوث بمعهد إسلامية المعرفة
جامعة الجزيرة السودان

توجيه البحث التربوي بالجامعات من منطلق رؤية إسلامية المعرفة: الواقع والمأمول

ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر

توجيه بحوث الجامعات في العالم الإسلامي لخدمة القضايا الإسلامية

(الذي تنظمه جامعة الأزهر بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في ١٨-١٩ نوفمبر ٢٠٠٧م)

إعداد

د/ أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم

رئيس قسم البحوث بمعهد إسلامية المعرفة – جامعة الجزيرة

صندوق بريد ٥٢٦ ود مدني - السودان

جوال: 249918089309+ بريد الكتروني: imambaker2004@yahoo.com

- دكتوراه في التربية (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في ٢٠٠٤م)
- ماجستير في معارف الوحي والتراث (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في ١٩٩٩م)
- بكالوريوس التربية والعلوم الإسلامية بمرتبة الشرف (جامعة أم درمان الإسلامية – السودان في يناير ١٩٩٥م)

من منشوراته:

- التفسير الاستشراقي للوحي القرآني: دراسة تحليلية نقدية لدراسات المستشرق المجري جولدزيهر، مركز البحوث: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠١م.
- التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٦م. (تحت الطبع)
- مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة، مجلة إسلامية المعرفة، ع٤٢-٤٣، ٢٠٠٦م.
- انعكاسات الفكر الأصولي على تخطيط المناهج الجامعية: دراسة حول أهمية تدريس مقاصد الشريعة بالجامعات ضمن أوراق المؤتمر الدولي حول مقاصد الشريعة

وسبل تحقيقها في المجتمعات المعاصرة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: ٨-١٠ أغسطس ٢٠٠٦م.

الاهتمامات البحثية الحالية:

- **الموروث الثقافي الإسلامي وخطاب تربية المرأة: دور مقاصد الشريعة في توجيه منهجية البحث التربوي (مشروع ورقة بحثية)، ضمن الخطة البحثية للعام ٢٠٠٦م بمعهد إسلام المعرفة: جامعة الجزيرة/ السودان.**
- **إشكالية التحيز في مناهج دراسات المرأة بالجامعات: تحليل ثقافي اجتماعي، (مشروع ورقة لمؤتمر حوار الحضارات وانعكاساته على مسارات المعرفة، القاهرة ٢٧-٣٠ يناير ٢٠٠٧م).**
- **التعددية: دراسة نقدية من منظور إسلامي (مشروع كتاب بالاشتراك)، بتمويل من إدارة البحث العلمي بوزارة التعليم العالي بالسودان.**
- **المناهج التربوية في البلدان الإسلامية: أسس بنائها وتطويرها (مشروع كتاب)، للمعهد العالمي للفكر الإسلامي.**

توجيه البحث التربوي بالجامعات من منطلق رؤية إسلامية المعرفة: الواقع والمأمول

مقدمة:

يبدو - من منظور توجيه البحث في العالم الإسلامي لخدمة القضايا الإسلامية - أن مناقشة دور الجامعات في تنمية المعرفة تتحدد في مسارين، هما: توصيف الوضع الراهن الذي تجسده خلاصة تجربة الجامعات في الفترة السابقة، لتقديم بعض الملاحظات الأساسية على ذلك الوضع، ومناقشة المستقبل وتحديد الوجهة التي على الجامعات أن تسير فيها لتكييف بحوثها.

وبالطبع، فإن المراجعة والتقويم ومحاولة استشراف المستقبل للدور الذي يمكن أن تلعبه بحوث الجامعات في مواجهة القضايا الإسلامية، مع ما تتطلبه من عزيمة وإرادة، لا تتأتى إلا بفكرٍ جديد يعمل على تجاوز الوضع الراهن إلى وضع أفضل، هو المنشود من عملية المراجعة والتقويم.

وإذا قبلنا فكرة أن تحديد كل من الوضع الراهن أو الوضع المنشود لا يتم إلا بطريقتين، الأولى: سلبية تفصلنا عن رواسب الماضي؛ والثانية: إيجابية تصلنا بمقتضيات المستقبل [٢٩] ؛ فإن الذي يحتاج منا إلى بحث حقيقي هو التغيير الإيجابي[٣٠]، فهذا النوع من التغيير يصدق عليه بحق مقولة مالك بن نبي التي مرت

(29) مالك بن نبي: شروط النهضة، ترجمة: عمر كامل سقاي وعبد الصبور شاهين، دار الفكر المعاصر: بيروت ودار الفكر: دمشق، ط٤، ١٩٨٧م، ٨٦.

(30) إن مشاريع الإصلاح في العالم الإسلامي لها كسب مقدر - وإن كان متفاوتاً - في التحديد السلبي للوضع الراهن منذ الإمام محمد عبده وإلى مدرسة إسلامية المعرفة، التي تمثل إتجاهاً أكثر نضجاً في تنقية الثقافة الإسلامية وتوفير الأساس الفكري للتجديد الحضاري الإسلامي. فهذا الكسب يمكن البناء عليه.

عليها عقود، والتي وصف فيها التحديد الإيجابي للوضع المنشود بأنه "وإن كان قد وضح لنا مجمله، [إلا أنه] لا يزال غامضاً غير محدد"(٣١).

ولعل عدداً من العاملين في مشروع إسلامية المعرفة يحسون بصدق تلك المقولة، ويشتركون في الزعم بأن مشروع إسلامية المعرفة على الرغم من تنبيهه الموفق إلى فكرة التحيز المعرفي وعجز المنهجية التقليدية – سلفية كانت أم علمانية - عن توليد معرفة إسلامية تلبي حاجة المجتمعات المعاصرة، إلا أن نسبة كبيرة من منجزات هذا المشروع لا تزال في هذه (الخانة السلبية)(٣٢).

إسلامية المعرفة والبحث التربوي: موضوع هذه الدراسة وحدودها:

نناقش في هذه الدراسة قضية إدارة البحث بالجامعات، والدور الذي يمكن أن يلعبه مشروع إسلامية المعرفة في تفعيل البحوث في الجامعات

---

(31) المرجع السابق، ص ٨٧. وعلى الرغم من استشهادنا بهذا المفكر الكبير إلا أننا لا نسلم بكل أبعاد رفضه لتبني منهاج جديد للتفكير عندما قال في نفس الصفحة ٨٧: "فليس المقصود هنا من التحديد الإيجابي وضع منهاج جديد للتفكير، فإن ديكارت قد وضعه بصورة لا نتوهم تغييرها إلا بانقلاب علمي هائل، لا تحتمله الظروف الآن". ونستحسن كذلك أن ينتقل الحديث عن أهمية المنهجية الإسلامية إلى جهود لتطوير تراكم معرفي يعبر عنها كما سننبه لاحقاً.

(32) في دراسة نقدية مسحية حديثة عن إسلامية المعرفة (غطت كل ما كتب في إسلامية المعرفة باللغة الإنجليزية) ركز حنيف على مسألة عدم الرضى عن نتائج مشروع إسلامية المعرفة في المؤسسات التي عملت على تطبيق المشروع وتطويره، مثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. فالمشكلة كما يقدمها حنيف ليست في ضعف التمويل أو قلة حماس المسئولين وإنما تعود إلى عدم العناية الكافية بمسألة تطوير أسس معرفية ومنهجية متماسكة منطقياً يمكن للمشروع أن يأخذ مكانه فيها، وهي مسألة أسهم في تأخيرها – من وجهة نظره - ربط برامج الجامعة بسوق العمل وبالنظرة البرجماتية لتصميم المناهج التي تؤثر سلباً على ترجمة فلسفة المشروع بأكمله فالمشروع كما تؤكد هذه الدراسة لا زال في مرحلة ما قبل البناء المنهجي الذي أشار إليه لؤي صافي قبل أكثر من عشرة أعوام. انظر في هذا الصدد:

Mohmed Aslam Haneef: A Critical Survey of Islamization of Knowledge, Research Center; International Islamic University Malaysia, 2005, P. 48.
Louay Safi: The Quest for an Islamic Methodology: The Islamization of knowledge Project in Its Second Decade, The American Journal of Islamic Social Sciences (AJISS), 10 (1), 1993: Pp. 23-48.

لخدمة القضايا الإسلامية، من منطلق تمليه ضرورة إنقاذ كل أبعاد مفهوم إسلامية المعرفة. لا سيما وأن هذا المشروع لا يرتبط في أصل فكرته بالمراجعات الفكرية والقضايا النظرية البحتة إلا بالقدر الذي تُؤسس فيه تلك المراجعات لقاعدة معرفية موجهة إلى القضايا الأكثر إلحاحاً في العالم الإسلامي، وسنتخذ من البحث التربوي على وجه التحديد مجالاً للتطبيق، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تقديم إسلامية المعرفة على أساس أنها تمثل رؤية كلية للإصلاح التربوي وإطاراً مرجعياً للبحوث التربوية الأساسية (التي تنمي المعرفة التربوية في كافة مجالاتها) والتطبيقية (التي تستهدف توجيه المعرفة التربوية لأغراض عملية محددة) بالجامعات.

ثانياً: تقديم خلاصة عن تجربة البحث التربوي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بوصفها تجربة يمكن استثمار التعليق عليها لتقويم الوضع الراهن للبحث التربوي في مؤسسة تبنت مشروع إسلامية المعرفة وعملت على تفعيلها في كافة أوجه النشاط العلمي، فالتعليق على هذه التجربة نتوقع أن يعين على رسم مسار الجامعات التي تنشد تعميق الوعي بضرورة الإصلاح الفكري الإسلامي وترجمته على مستوى (صياغة الفكر ومناهج النظر) وعلى مستوى (التطبيق والممارسة).

ثالثاً: اقتراح خطة لتقنين التوجيه الإسلامي للبحث التربوي مستقبلاً، في إطار المؤسسات العاملة في مجال إسلامية المعرفة بالجامعات، واستثمار فرص العمل المؤسسي المشترك، وهي مناقشة تهدف إلى تطوير رؤية مستقبلية لخطة عمل أكثر فعالية يُهتدى بها في إحداث النقلة النوعية التي نأمل أن تجسدها البحوث بالجامعات.

وقبل أن نتناول كل قضية من القضايا السابقة بنوع من التوضيح، يجدر بنا أن نعلق على بعض الدراسات السابقة حول البحث التربوي بالجامعات.

ملاحظات على أدبيات البحث التربوي بالجامعات:

بالطبع، هناك عدد من الدراسات حول البحث التربوي؛ ناقشت موضوعات شملت واقعه بالجامعات ومشكلاته ومجالاته، ودراسات أخرى عالجت موضوع البحث في التربية الإسلامية سواء عن طريق حصر ببلوغرافي أو من خلال التعليق على مجالاته ونوعية الكتابات حوله، أو عن البحث التربوي وتطبيقاته في بعض مجالات المعرفة، مثل: العلوم الإسلامية.

ولأن المساحة المحددة لهذه الورقة لا تسمح بمناقشات مفصلة لتلك البحوث، فإننا سنقدم ملاحظات عامة حول البحث التربوي للهيئة التدريسية ببعض الجامعات كما أظهرته الدراسات المنجزة في السنوات الماضية، والقصد من تلك الملاحظات هو تقدير مدى إسهام البحث التربوي في تحقيق واحد من الأمور التالية أو أكثر:

أولاً: تأصيل العلوم التربوية السائدة، وتطوير مداخل إسلامية لنظرية تربوية تعكس التصور الإسلامي الكلي.

ثانياً: تقديم الحلول التي تتطلبها المشكلات الواقعية لإسلامية العملية التربوية في جميع مستوياتها ومجالاتها (النظرية والتطبيقية).

ثالثاً: مواجهة التحديات الحضارية الفكرية والمجتمعية المتصلة بالتربية والتي ظلت تواجه الأمة الإسلامية في هذا العصر.

فمثل هذه الأمور لا ينبغي أبداً النظر إليها من منظور المعالجات التقليدية التي تغيب فيها القضايا الكلية الكبرى، لاسيما وأن القضايا التي تواجه المسلمين في المجال التربوي لا تقتصر على المشكلة التعليمية في إطارها المهني، فـ"التربية الإسلامية ليست تعليماً وحسب بل هي منهاج حياة. وهي لذلك واسعة شاملة تحيط بأبعاد مترامية الأطراف تسيطر على كل ما يتصل بالوجود الإنساني...".[٣٣] وهي بهذا الوصف المقتضب تضع أمام الباحثين المختصين في التربية جملة من التحديات تتصل بماهية

(33) إحسان عباس: النموذج الإسلامي للتربية، في المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية: التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات، ج٤، مؤسسة آل البيت: عمان، ١٩٩٠م، ص١٥٠١.

وكيفية تحقيق المنطلقات الكلية للإصلاح التربوي وتحديد معالم النظرية التربوية الإسلامية بطريقة علمية جادة غير متعسفة، فتلك المنطلقات والمعالم مدخل ضروري لدراسة قضية تمثل أعقد القضايا التي بحثها الفكر الإسلامي المعاصر، أقصد قضية تجسيد التوازن المطلوب بين بعدي التربية الإسلامية: التربية التعليمية والتنشئة الأخلاقية.

فالتربية التعليمية من هذا المنظور تتطلب تطوير دراسات، ومساقات لخدمة فهم الوحي، وتوثيقه وضبطه، وربط العلوم والمعارف في كل مظاهرها وتجلياتها بالمقاصد، والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والتصورات، والضوابط الكلية الإسلامية[٣٤].

والتنشئة الأخلاقية والاجتماعية تتطلب غرس القيم الإسلامية وثوابت الدين في نفوس الناشئة بنوع من التدرج الذي يراعي الطبائع وينمي الدوافع، ويربي الوجدان، ويحرر العقل المسلم من آفاته [٣٥].

وكلا الأمرين يمثلان تحدياً متجدداً يستوجب البحث عن المعرفة والسياسات والممارسات التي تجسده، ولكن من منظور كلي لا يهمل المعالجات المهنية ولا يقتصر عليها في ذات الوقت.

نقول ذلك لأن البحث التربوي يمكن الحكم عليه من زوايا للنظر مختلفة، فهناك معيار مناقشة البحوث التربوية من وجهة نظر الميدان التربوي، ومعايير اعتماد البحث التربوي على ضوء مجموعة من إجراءات المنهجية العلمية، وغير ذلك، أما المعيار الذي نود التنبيه إلى أهميته، وضرورة استصحابه، فهو معيار حكمي قيمي يربط البحث التربوي بالرؤية الإسلامية ويحكم عليه من منظور إسلاميته.

والمقصود بالإسلامية في هذا السياق: رؤية تهيمن على إجراءات البحث التربوي، هذه الرؤية تنسجها مجموعة من المحاور، أهمها: وضوح الرؤية الإسلامية

(34) انظر المناقشة التحليلية لرؤية أبو سليمان حول إسلامية المعرفة في أبو بكر محمد أحمد: مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة، مجلة إسلامية المعرفة، ع٤٢-٤٣، ٢٠٠٦م.

(35) نفس المرجع.

الكلية، واستثمار ما توفره من وضوح فكري في إعادة قراءة وصياغة علم التربية، وتقويم إسهامات العلماء المسلمين والتراث التربوي الإسلامي، وربطه بالفكر التربوي المعاصر والممارسات التربوية والتعليمية على نحو يمكن مسلمي اليوم من تحقيق قِيَم الإسلام ومواجهة التحديات التربوية الحضارية، فالإلمام بهذه المحاور مجتمعة مع وضوح الرؤية الفلسفية والقدرة على التفكير المنهجي وامتلاك المهارات البحثية والتزام الصرامة العلمية وقيم البحث وأخلاقياته شروط أساسية لترجمة تلك الرؤية في أي عمل تربوي إسلامي مبدع.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن أول ما يلفت نظر المطالع للبحوث بالجامعات عموماً[٣٦] هو تقيدها الشديد بتقاليد تقسيم حقول المعرفة التي انتهت إلى تكريس النظرة الأحادية وفرض قيود تحول دون النظرة العلمية الواسعة المتكاملة، بل ودون الإسهام

---

(36) هناك مجموعة من الدراسات التي ناقشت واقع البحث التربوي في عدد من الدول العربية، مثل: الإمارات العربية، والسعودية، والأردن، ومصر، والسودان، وقد توفر لنا الاطلاع على الدراسات التالية:

- محمد عبد الله البيلي: واقع البحث التربوي ومعوقاته في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، مج٨، ع٩، ١٩٩٣م، ص١٢٠-١٥٠.
- محمد خالد الطحان وآخرون: أولويات البحث التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، س٦، ع٧، ١٩٩١م، ص١٣-٧٦.
- حمدي أبو الفتوح عطيفة: بحوثنا التربوية والنفسية: قراءة متجددة في أوراق قديمة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، س١٠، ع١٢، ١٩٩٥م، ص١٨١-٢١٢.
- أحمد سليمان عوده: مشكلات البحث التربوي كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، س٦، ع٦، ١٩٩١م، ص١٣٧-١٦٦.
- إدريس سالم الحسن: ملاحظات حول مفهوم البحث العلمي ووضعيته في العالم العربي، ضمن كتاب لنفس المؤلف بعنوان: رؤى سودانية: مقالات في المعرفة والثقافة والمجتمع، مركز الدراسات الإستراتيجية: الخرطوم، ٢٠٠١م، ص٣٥-٥٣، وهذه الدراسة الأخيرة وإن كانت عن البحث في مجال العلوم الاجتماعية إلا أنها تضمنت إشارات مشابهة وردت في الدراسات المذكورة أعلاه.
- هذا بجانب دراسات لعباس وللنقيب والجلاد سنأتي على ذكرها لاحقاً.

العلمي الحقيقي في قضايا ملحة تواجه المجتمع، ويبدو أن تلك التقاليد "المعيقة" قد كرستها كذلك النظرة المهنية للعلوم.

ويمكن أن نستدل على محدودية النظرة المهنية بقضية تصنيف البحث التربوي، وهو حقل واسع يغطي مجالات مختلفة، حيث يُلاحظ أنه غالباً ما يتضمن تحيزاً لمنحى أو آخر، وهو ما تؤكده النظرة المقارنة – على سبيل المثال- بين التصنيف الذي أورده البيلي،[٣٧] بالتصنيف الذي أورده النقيب[٣٨] لمجالات البحث التربوي الإسلامي.

وبالنظر إلى الجدول رقم (١) نلاحظ أن التصنيف، الذي أورده البيلي، وبصفة خاصة التقسيم الذي يعالج البحوث التربوية حسب مجالاتها، يتخصص في النظرة المهنية للتربية ويحصر البحث التربوي في مجالها، ويستبعد مجالات في البحث التربوي قد تكون ذات أهمية أكبر من وجهة نظر أخرى، مثل: البحوث التربوية الفلسفية، والدراسات البينية التي تعالج قضايا في مجالات علمية أخرى من منظور بيني يوسع من إطار علم التربية. وفي المقابل نجد أن التصنيف الذي أورده النقيب[٣٩] لمجالات البحث التربوي الإسلامي يسمح بإدراج بحوث لا يستوعبها المنحى المهني لتقسيم البحوث التربوية.

(37) محمد عبد الله البيلي: واقع البحث التربوي ومعوقاته في دولة الإمارات العربية المتحدة، مرجع سابق، ص١٢٥- ١٢٦.

(38) عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: البحث التربوي الإسلامي في الجامعات المصرية والسعودية: دراسة تحليلية ناقدة، ضمن عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، دار الفكر العربي: القاهرة، ١٩٩٧م، ص١٤٨-١٥٠.

(39) المرجع السابق.

جدول رقم (١)

البحث التربوي التقليدي مقابل البحث التربوي الإسلامي: نموذجان لتصنيف البحوث التربوية بالجامعات

التصنيف التقليدي للبحث التربوي		التصنيف الإسلامي للبحث التربوي
حسب مجالاتها:	بحوث تعالج مشكلة الأهداف التربوية	الدراسات الأصولية تستخرج مبادئ وأسس التربية الإسلامية وإطارها الفكري
	بحوث تعالج طرق وأساليب التدريس	
	بحوث تعالج الكتب والمناهج الدراسية	الدراسات الفلسفية تدرس الأعمال الفكرية لواحد أو أكثر من مفكري الإسلام
	بحوث تعالج الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي	
	التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم	الدراسات التاريخية تدرس تاريخ التربية الإسلامية وتطور الأفكار والنظريات والتطبيقات التربوية خلال العصور الإسلامية المختلفة
	بحوث تعالج القياس والتقويم التربوي	
	بحوث تدرس نظام التعليم وعلاقته بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية وغيرها	الدراسات المتصلة بالواقع المعاصر
	بحوث حول عملية إعداد المعلم وتدريبه وزيادة كفاءته المهنية	الدراسات المنهجية تحدد المفاهيم الأساسية للتعامل مع التربية الإسلامية ومنهج دراستها والأصول التي تعتمد عليها
	بحوث تدرس المتعلمين وخصائصهم ومشكلاتهم ذات العلاقة بالعملية التعليمية – التعليمية	
حسب أنواعها:	بحوث مبنية على الغرض مثل: البحوث النظرية أو الأساسية، والبحوث التطبيقية أو العملية	الدراسات البينية أو المتنوعة لا تتقيد بنوع واحد من الفئات السابقة وتحاول الجمع بين أكثر من محور
	بحوث مبنية على الطريقة مثل: البحوث التاريخية والوصفية والتجريبية	

لم نقصد بالاستشهاد بتصنيف بحوث التربية الإسلامية أن نتبناه أو نزعم أنه يلغى التصنيف التقليدي للبحث التربوي، فقد أوردنا التصنيفين بغرض لفت نظر المهتمين بالتوجهات الإسلامية في مجال البحث التربوي إلى مسألة ضرورة العمل على فك الأطر المهنية، وليس إهدارها، وتوجيه العلم التربوي نحو غايات إسلامية أوسع قد لا تحققها البحوث الأكاديمية الروتينية.

ومما يستدل به كذلك على محدودية النظرة المهنية أن أدبيات البحث التربوي تشير إلى أنه يتسم - في عدد من الجامعات العربية والإسلامية- بالروح الأكاديمية واللغة الفنية التي تجعله غير فاعل أو موجه للممارسات التربوية في العالمين العربي والإسلامي [٤٠].

أما المشكلات الأساسية – من وجهة نظرنا بالطبع- التي تظهرها أدبيات البحث التربوي بالجامعات، فتتحدد في الأمور التالية المستفادة من دراسة عطيفة[٤١]:

---

(40) قد تُفسر هذه السمة - إذا أضيفت لها عوامل سياسية في بعض الحالات - إهمال الدولة للبحث التربوي بالجامعات ووضعه في ذيل أولويات تمويل البحث العلمي الذي يؤكده تقرير الأمم المتحدة عن التنمية البشرية في العالم العربي لعام ٢٠٠٢م، حيث يشير على سبيل المثال إلى أن الدول العربية تقع ضمن أقل دول العالم إنفاقاً على البحث، انظر فتحي حسن ملكاوي: البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية، دار الرازي: عمان، ٢٠٠٣م، ص٤٣؛ نقلاً عن:
United Nations Development Program: Arab Human Development Report 2002, New York; UN 2002, p65..

- وطبيعي أن ينتج عن ذلك الوضع، أو أن يكون سبباً له، ضعف القدرات والمهارات البحثية لدى منتسبي كليات التربية ومراكزها بالجامعات، وضعف التواصل والتنسيق بينهم وبين المجتمع التربوي ومؤسساته.
- تُراجع في هذا الصدد دراسة أحمد سليمان عودة: مشكلات البحث التربوي كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات، مرجع سابق، ص١٣٧-١٥٨، وقد تضمنت هذه الدراسة كذلك ملخص لمشكلات البحث التربوي من وجهة نظر بحوث ندوة تنشيط البحث التربوي وزيادة فاعليته في الإصلاح التربوي، المنعقدة في نوفمبر ١٩٨٩م في جامعة الإمارات العربية المتحدة بالتعاون مع اليونسكو.

(41) حمدي أبو الفتوح عطيفة: بحوثنا التربوية والنفسية: قراءة متجددة لأوراق قديمة، مجلة كلية التربوية بجامعة الإمارات، س١٠، ع١٢، ١٩٩٥م، ص ١٨١ – ٢١٢.

١ - تحيز الباحثين في التربية إلى منهجية البحث الكمي، وحرصهم الشديد على عدم وقوعهم في أخطاء منهجية جعلهم ينفقون جزءاً كبيراً من وقتهم وجهدهم في تطوير الأدوات البحثية، الشيء الذي نتج عنه في كثير من الحالات إتقان آليات إجراء البحوث على حساب تكوين وتطوير الرؤى والتصورات المفاهيمية الفلسفية، فمثل هذا الحرص يقود إلى استبعاد العديد من القضايا الهامة والحيوية، لا لسبب إلا لعدم إيفائها بمعايير منهجية البحث الكمي.

٢ - سيطرة التوجيه الفني Technical Orientation علي منهجية البحث، فالبحوث التربوية وبصفة خاصة المتعلقة بالتدريس تظهر فيها نزعة نحو إهمال البحث في علاقة المدارس والتدريس بالمجتمع، ولا تولي البحث في الأسس السياسية والاقتصادية للأبنية المعرفية وللمناهج والعملية التدريسية والتعليمية العناية اللازمة.

٣ - تتصف البحوث التربوية بالسطحية لأنها تمثل محاولة فنية لتحسين التفصيلات الدقيقة للتدريس، بينما المطلوب هو إعادة النظر في البنية الكلية للمجتمع الذي تعمل فيه التربية.

٤ - إيثار الباحثين التعامل مع القضايا التي تشكل ما أسماه بعضهم بـ"المناطق البحثية الآمنة"، وهي تلك التي تتسم بالروتينية والهدوء، ومن ثم ابتعد التربويون عن المناطق القلقة التي تتضمن ما يثير الجدل ويستفز فكر أصحاب الرؤى المتباينة، حتى ولو كانت هذه المناطق مهمة.

وإذا كانت تلك هي سمات البحث التربوي كما تبدو في عدد من الدراسات، فإن البحوث في مجال التربية الإسلامية – كما أظهرت دراسات الجلاد والنقيب[٤٢] - تتصف بالآتي:

---

(42) - ماجد زكي الجلاد: التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببلوغرافية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: الأردن، ٢٠٠٠م، ص١٥.

١ - تهتم بالتأصيل من منظور اقتصر على النظرة التاريخية الضيقة، التي لا تسمح بربط الفكر التربوي الإسلامي وتفعيله في الواقع التربوي المعاصر.

٢ - التركيز على مجالات محددة وتكرار تناول العديد من الموضوعات، وبصفة خاصة التركيز على أعلام الفكر التربوي الإسلامي، ومؤسسات التربية الإسلامية.

٣ - تناول قضايا إسلامية عامة غير محددة في مجال تخصصي معين في التربية، لدرجة يصعب معها تصنيف بعضها ضمن البحث التربوي.

٤ - ينطلق المزاولون للبحث التربوي الإسلامي إما من زاوية تربوية فنية ضيقة (تفتقد العمق الإسلامي) أو من منطلق شرعي (تغيب فيه ملكة البحث التربوي).

ويشير عباس إلى مشكلة أخرى في البحوث والدراسات التي تتناول التربية الإسلامية، فهي "تنحو في الغالب نحو رسم صورة التربية الإسلامية كما كانت تاريخياً في واقعها العملي، أي في مجال التطبيق" [٤٣]، ولا توفق في الغالب بين المبادئ النظرية والواقع التطبيقي.

إسلامية المعرفة بوصفها منطلقاً للإصلاح الفكري وإطاراً للبحث التربوي بالجامعات:

تُستمد حيوية مشروع إسلامية المعرفة، وأهمية تصوره من منطلق توفير الأساس المعرفي أو القاعدة المعرفية لمواجهة القضايا الحضارية والتربوية والمجتمعية الأكثر إلحاحاً في العالم الإسلامي، ومن المهمة التي يضطلع هذا المشروع بإنجازها والمتمثلة في حل الأزمة التعليمية التي تواجه الأمة الإسلامية في هذا العصر.

"المهمة التي تواجه الأمة في القرن الهجري الخامس عشر تتحدد في حلّ المشكلة التعليمية، إذ يتعذر على الأمة استعادة مكانتها دون إعادة بناء نظامها التعليمي وتصحيح عيوبه، ومن ثم يجب إزالة حالة الازدواجية التعليمية السائدة عند المسلمين

- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: البحث التربوي الإسلامي في الجامعات المصرية والسعودية: دراسة تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص١٥٤ - ١٥٥.

(43) إحسان عباس: النموذج الإسلامي للتربية، مرجع سابق، ص١٤٩٩.

وإنهائها، وإلغاء تشعبها إلى نظام تعليم إسلامي وآخر علماني، بحيث تحقق اتحاد النظامين وتكاملهما".(٤٤)

إن ربط حل الأزمة التعليمية بإزالة حالة الازدواجية التعليمية السائدة أمرٌ له أكثر من دلالة يفيدها سياق النص السابق الذي تطالعنا به رسالة إسلامية المعرفة في صفحاتها الأولى، وهي الوثيقة الأساسية الأولى التي عبرت عن المشروع، ونريد أن نؤكد هنا على أهم تلك الدلالات من منظور ترتبط فيه المؤسسة التعليمية بالعملية البحثية ارتباطاً قوياً.

فالازدواجية التعليمية تعني في أظهر معانيها "وجود نظامين تعليميين مختلفين في الفلسفة والمنهج"، وهذا الوضع يصدق تماماً على التعليم في العالم الإسلامي الذي ظل يسيطر عليه نظامان تعليميان مختلفان، أحدهما نظام علماني حديث والآخر نظام تقليدي إسلامي.

نعم إن الوضع قد تغير في العقود الأخيرة على نحو أو آخر، إلا أن الذي يعنينا من هذا كله هو أن النظرة التي زكت الازدواجية التعليمية ودفعت بها إلى الأمام حتى رسخت رسوخاً متيناً كانت تنطلق من نظرة سلبية تعتقد في عدم أهلية مؤسسات التعليم الإسلامي لوظيفة تغيير المجتمع وقيادته من منطلق أن هذه المؤسسات لا تصلح لـ"خلق جيل قادر على إحداث تغييرات في المجتمع، فقد مضت عليها [عدة] قرون ولم تنتج هذا النوع من الناس" (٤٥)، وأن غاية ما تصلح له المؤسسة الإسلامية هو التعليم الديني الذي يُعنى بالشعائر والذكر والعبادات والموروث الثقافي الديني والأدبي.

وفي المقابل تم التعويل على مؤسسات التعليم المدني العلمانية لإحداث التغييرات المجتمعية المنشودة، فقُدر لها أن تضخ معرفة تتناسب وهذه الوظيفة، معرفة تقود كافة أبعاد الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

---

(44) المعهد العالمي للفكر الإسلامي، إسلامية المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل، ص٩.

(45) بدران، شبل: التعليم والتحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٤م، ص٣٦.

ولكن، لسوء الطالع فإن النتائج لم تكن أبداً مبشرة، لأن شروط إنتاج هذه المعرفة لم تكن منسجمة مع البيئة التي يُراد لها أن تعمل فيها؛ أي أن المجتمعات (الغربية) التي وفرت مادة تلك المعرفة ليست هي ذات المجتمعات (الإسلامية) التي ستعمل على التطبيق، ما يؤكد قاعدة مالك بن نبي "الحلول المستعارة لا تحدث التأثير نفسه الذي له في أوطانها" [٤٦]، وهكذا انتهت المؤسسة التعليمية ذات المنهج والرؤى المستوردة إلى العجز عن تغيير المجتمع والنهوض به، فتساوت مع المؤسسة التقليدية في النتيجة ولكن لأسباب مختلفة[٤٧].

هكذا بدا لرواد مشروع إسلامية المعرفة أن النظام التعليمي في وجهيه لا يناسب الفكرة الإسلامية، فهو عاجز عن تأهيل كوادر وتوليد علوم ومعارف تلبي حاجة المجتمعات الإسلامية في هذا العصر الذي نعيشه، ومن جهة ثانية عاجز عن غرس القيم الإسلامية وترجمة مفهوم التربية الإسلامية بشكل يوازن بين إتقان العلوم وتحمل أمانة الاستخلاف وما تقتضيه من التزام أخلاقي، ومن هنا جاءت الدعوة إلى إسلامية المعرفة وإصلاح مناهج الفكر واستحداث نظام تعليم إسلامي متكامل.

وكانت العناية الأكبر في العقود الماضية بالتعليم الجامعي وما فوق الجامعي من منطلق أن التعليم العالي عموماً هو "وحده القادر على التدريب على اتخاذ المواقف الصحيحة، وعلى إنتاج القيادات وتقديم الإرشادات لتلبية حاجات الأمم في ميادين الاقتصاد، والصناعة، والتربية، والحياة الاجتماعية... [وفوق ذلك يتوقع أن يُعطي التعليم العالي] قوة دافعة للبحوث العلمية في الإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والطبيعية". [٤٨]

---

(46) مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر: دمشق، تصوير ١٩٨٩م، ص١٠٢.

(47) انظر مناقشة هذه القضية في أبو بكر محمد أحمد: مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة، مرجع سابق.

(٤٨) بلجرمى، حامد حسن وأشرف، سيد على، مفهوم الجامعة الإسلامية، ترجمة: عبد الحميد الخريبي، شركة عكاظ للنشر والتوزيع وجامعة الملك عبد العزيز، (جدة والدمام والرياض، المملكة العربية

وبالطبع فإن القوة الدافعة التي تعطيها الجامعات للبحث العلمي من هذا المنطلق لإسلامية الجامعة تتطلب شروطاً كثيرة أهمها ما يلي:

١ - توافر الجماعة العلمية المنسجمة التي تعمل على تطوير مدرسة فكرية إسلامية للبحث العلمي.

٢ - توفير البنية التحتية للبحث العلمي وتوفير المناخ العلمي والنفسي ومتطلبات البحث من تسهيلات وتيسيرات مادية ومعنوية.

٣ - ربط البحث العلمي بالجامعات الإسلامية بالقضايا الأكثر إلحاحاً، وتوظيف نتائج البحوث في حل مشكلات الأمة الإسلامية.

ولعل الشرط الأول يمثل التحدي الأصعب من بين الشروط الثلاثة المذكورة، وقد يكون هذا هو السبب الذي جعل القائمون على مؤسسات إسلامية المعرفة يعولون على الأستاذ الجامعي، حيث يناط به أن يسهم جدياً في هذه القضية ولا يكتفي بالدور السلبي أو يَظهر وكأنه ناقلاً لمعارف غيره واجتهاداتهم.

وبالطبع فإن هذا الاجتهاد العلمي الإيجابي المطلوب من الأستاذ الجامعي القيام به لا يتم ما لم يكن هذا الأستاذ واعياً بخصائص الحضارة التي ينتسب إليها، وبمنظوره الإسلامي الذي يؤطر فكره وممارساته البحثية والفكرية، وهي مسألة يبدو أنها لازالت غير واضحة عند كثير من أساتذة الجامعات، ولعل ما زاد الأمر تعقيداً أن "ميدان البحث في المنهجية [الإسلامية] قد شهد ألواناً من البيان الخطابي والتوصيف النظري"، ولم تتوجه جهود العلماء والباحثين بالوجه المأمول بعد للانتقال إلى "مرحلة البيان المنهجي والممارسة المنهجية، وهذه من غير شك مسئولية كبيرة وخطيرة" [٤٩]، وتحتاج إلى إرادة عامة وعمل مؤسسي مدروس يوظف المحاولات الجادة التي ظهرت في السنوات

السعودية، ١٩٨٣م)، ص١١. ويخلو الأصل الإنجليزي من المقدمة التي ظهرت في الطبعة العربية.
انظر:
Bilgrami, H. H. and Ashraf, S.A., The Concept Of An Islamic University, (Hodder and Stoughton; Cambridge, 1985).

(49) فتحي حسن ملكاوي: التفكير المنهجي وضرورته، مجلة إسلامية المعرفة، ع٢٨. بتصرف. <www.eiiit.org>

الماضية وينقلها إلى ممارسات حقيقية وسط الجماعة العلمية لتتشكل المدارس الفكرية الإسلامية المنشودة في كل حقول المعرفة (٥٠).

ويمكننا، إذا استحضرنا توضيح أبو سليمان للإصلاح التربوي، أن نلخص بإيجاز رؤية إسلامية المعرفة بوصفها إطاراً مرجعياً للبحث التربوي في أنها "رؤية لتوجيه الأداء التربوي تقوم على إصلاحٍ فكريٍ منهجيٍ يستهدف فهماً كلياً شمولياً للعلاقة بين الرؤية الإسلامية وحاجات الأمة في واقعها المعاصر وظروفها وإمكاناتها، والتحديات التي تواجهها" (٥١). وهذا يعني أن توجيه البحث التربوي من منطلق إسلامية المعرفة له ثلاثة مستويات متوالية، وهي: إعادة صياغة الرؤية الإسلامية الكلية، وإعادة صياغة المنهجية الإسلامية، ثم استثمار هذه الصياغات وتفعيلها لترجمة النظام التربوي الإسلامي.

واقع البحث التربوي بالجامعات في إطار إسلامية المعرفة: التجربة الماليزية نموذجاً:

بناء على ما سبق، وإذا كانت إسلامية المعرفة تمثل بالفعل منطلقاً ورؤية كلية للإصلاح الفكري والتربوي، فإننا سنقدم في هذه الخطوة نظرة تقويمية للبحوث التربوية التي قدمت بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وننظر ما إذا كانت الهيئة التدريسية وإدارة برامج الدراسات العليا في التربية بهذه الجامعة على وعي بهذا البعد في نظرتهم إلى إسلامية المعرفة، ونسوق كل ذلك بقصد استثمار التعليق على هذه التجربة لتطوير

---

(50) لقد نشط المعهد العالمي للفكر الإسلامي خلال السنوات الماضية في مجال المنهجية الإسلامية وتدريب الباحثين عليها، وقد ظهرت محاولات جادة قام بها مكتب القاهرة في هذا الصدد، وقد طُور بعضها ونشر من قبل بعض الأساتذة المشاركين في دورات المنهجية التي نظمها المعهد. انظر على سبيل المثال:

- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: المنهجية الإسلامية في البحث: البحث التربوي نموذجاً، دار الفكر العربي: القاهرة، ٢٠٠٤م.
- نادية مصطفى (محرر): المنهجية الإسلامية في البحث: العلاقات الدولية نموذجاً، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: القاهرة، ٢٠٠٢م.

(51) انظر عبد الحميد أبو سليمان: الإصلاح التربوي: العلاقة بين الرؤية الكونية والمنهجية المعرفية، مجلة إسلامية المعرفة، س٧، ع٢٩، صيف ٢٠٠٢م، ص١٤٧- ١٧٢.

رؤية مستقبلية للبحث التربوي بمعهد إسلام المعرفة بالسودان، بوصفه مؤسسة للبحث العلمي المتقدم والدراسات العليا من منظور إسلامي يمكن تأسيس مؤسسات ومراكز مشابهة لها بالجامعات.

وسوف يقتصر تعليقنا على بحوث الأساتذة التي أنجزت ضمن خطة مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية وبحوث طلاب الدراسات العليا في الفترة التي تبنى فيها المعهد العالمي للفكر الإسلامي توجيه وتطوير هذه الجامعة وبرامجها من منظور رؤيته لإسلامية المعرفة، وسوف نستحضر كذلك – في هذه القراءة التحليلية- تجربة الجامعة في إدارة البحث العلمي عموماً، والتطورات التي شهدتها برامج الدراسات العليا والنشاط العلمي في التربية التي اقتضتها التحولات التي مر بها قسم التربية، فمن قسم تابع لكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في التسعينيات إلى مركز للتربية والتنمية البشرية في عام ١٩٩٩م، ثم إلى معهد في العام ٢٠٠٥م تتبع له مراكز خدمية متخصصة مثل: مركز التعليم والتعلم ومركز تكنولوجيا التعليم.

أطروحات الماجستير:

وإذا بدأنا بالبحوث التكميلية المنجزة ضمن برنامج ماجستير التربية - بالمقررات والبحث التكميلي- في قسم التربية الذي ظل قسماً تابعاً لكلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية في الفترة من عام ١٩٩٠م وإلى عام ١٩٩٩م، فسنجد أن برنامج الماجستير في تلك الفترة كان يضم خمسة تخصصات، وهي(٥٢):

١ - تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢ - تدريس التربية الإسلامية.

٣ - تدريس التربية القرآنية.

٤ - الإدارة التربوية.

٥ - الإرشاد النفسي والتوجيه.

---

(52) International Islamic University Malaysia: Postgraduate prospectus, 1996-97.

وقد ظل البرنامج، سواء في فترة تأسيسه أو في السنوات اللاحقة، ينشد تحقيق الأهداف التالية كما تنص على ذلك الوثائق الرسمية [٥٣]:

أولاً: تطوير فهم ومعارف ومهارات التربويين المتخصصين في مجالات مثل المنهجية والإدارة والتخطيط والإرشاد والتوجيه والبحث التربوي.

ثانياً: اختبار الأساليب الإسلامية Islamic Approaches في عرض المعرفة في ظل الأوضاع الثقافية والاجتماعية المعاصرة.

ثالثاً: إيجاد المداخل والمناهج الفعالة لعرض وتقديم معرفة قيمية value-laden knowledge في ظل أوضاع تدريسية حقيقية في غرف الدراسة.

رابعاً [٥٤]: تدريب مختصين إسلاميين Islamic Oriented Professionals في التربية يتمتعون بـ:

- فهم مفهوم ومبادئ التعليم الإسلامي.
- القدرة على تطوير بحوث تشخص المشكلات المتصلة بالتطبيقات الحالية وتقترح الحلول.
- استخدام مفهوم ومبادئ التعليم الإسلامي والإشراف على تطبيقاته وممارساته.

إن المفردات التي وردت في هذه الأهداف، مثل: عرض المعرفة الإسلامية في ظل الأوضاع الثقافية والاجتماعية، وتقديم معرفة قيمية، وفهم مفهوم ومبادئ التعليم الإسلامي، مستوحاة بالطبع من فلسفة الجامعة التي يُقدم البرنامج تحت مظلتها، والتي عملت منذ تأسيسها على تطبيق توصيات المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي المنعقد بمكة المكرمة في عام ١٩٧٧م، وفلسفة إسلامية المعرفة.

---

(53) International Islamic University Malaysia: Postgraduate prospectus, 1996-97, Pp. 134-135.

(54) الهدف الرابع تم إضافته في فترة لاحقة لتأسيس البرنامج. انظر:
International Islamic University Malaysia: Kulliyyah of Education: Programmes Hand Book, 2000/ 01, p. 18.

على ضوء ما تقدم نستعرض فيما يلي ثمانية وسبعون بحثاً تكميلياً هي محصلة أطروحات طلاب الماجستير التي أنجزت بهذا القسم في الفترة من ١٩٩١م إلى ١٩٩٩م، وبتحديد أدق في الفترة من ١٩٩٤م - العام الذي أجيزت فيه أول أطروحة ماجستير في التربية. وإلى عام ١٩٩٩م، وسنكتفي بالتعليق على هذه البحوث التكميلية من حيث مجالات التخصص والموضوعات البحثية التي تناولتها، والمنهج الأكثر استخداماً، ثم يلي ذلك تعليق عام على طبيعة البرنامج الذي أعدت في إطاره وحدوده مثل هذه البحوث.

جدول رقم (٢)

تصنيف أطروحات ماجستير التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة من ١٩٩١م إلى ١٩٩٩م حسب الموضوعات البحثية ومجالات التخصص:

مجال التخصص	طبيعة الموضوعات البحثية	عدد الأطروحات حسب الموضوعات البحثية	عدد الإطروحات في مجال التخصص	النسبة المئوية (من المجموع الكلي)
تدريس التربية الإسلامية:	المنهج المدرسي المتكامل	١	١١	%١٤,١١
	مشكلات التعليم الإسلامي	٢		
	مناهج الدراسات الإسلامية في التعليم المدرسي	١		
	مناهج الدراسات الإسلامية بالجامعات	١		
	إعداد معلمي التربية الإسلامية	١		
	تقويم أداء المعلم بالمدارس الإسلامية	١		
	دافعية التدريس من منظور معلمي الدراسات الإسلامية	١		
	إسلامية المعرفة	١		
	استراتيجيات غرس القيم الإسلامية	١		
	صفات الأستاذ الجامعي	١		

مجال التخصص	طبيعة الموضوعات البحثية	عدد الأطروحات حسب الموضوعات البحيثة	عدد الأطروحات في مجال التخصص	النسبة المئوية (من المجموع الكلي)
تدريس التربية القرآنية:	أساليب تدريس تحفيظ القرآن الكريم وتلاوته	٢	٢	%٢,٥٦
تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:	البناء اللغوي	٢	١٦	%٢٠,٥١
	المهارات اللغوية	١		
	مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها	٥		
	أساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	٧		
	تقويم مستوى إجادة اللغة العربية	١		
الإدارة التربوية:	الإدارة المدرسية من منظور إسلامي	٤	٢٥	%٣٢,٠٦
	دراسات مقارنة في الإدارة التربوية	١		
	الأساليب الإدارية	٦		
	الإدارة المدرسية	٨		
	العلاقة بين المدرسة والآباء	١		
	العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية والقيم	١		
	التعليم عن بعد	١		
	إدارة حوسبة التعليم	١		
	تطوير المهارات الإدارية	١		
	الإشراف التربوي	١		
الإرشاد النفسي والتوجيه:	الطبيعة الإنسانية	٢	٢٤	%٣٠,٧٦
	الإشراف الأكاديمي والمدرسي	٥		
	الرضا الذاتي لدى الطلاب	٢		
	الرضا الوظيفي لدى المعلمين	٥		
	الدافعية في التدريس	٢		
	الإرشاد النفسي	٧		
	الإرشاد المدرسي	١		
المجموع:			٧٨ أطروحة	%١٠٠

وإذا كان الأمر كذلك، فإن الجدول رقم (٢) يظهر لنا تفضيل نسبة كبيرة (٦٢,٨٢%) من الطلاب – خلال التسعينيات- لمجالي الإدارة التربوية والإرشاد والتوجيه، في حين حظي تخصص تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بنسبة (٢٠,٥١%)، وظلت موضوعات تدريس التربية الإسلامية (١٤,١١%) والتربية القرآنية (٢,٥٦%) الأقل تناولاً في البحوث التكميلية المجازة خلال عقد التسعينيات لنيل درجة ماجستير التربية من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

ويبدو من مراجعة ملخصات هذه الأطروحات أن هذا التفاضل في الموضوعات البحثية حسب التخصصات الدقيقة يرجع إلى ألفة الدارسين في هذا البرنامج بمشكلات تربوية واقعية بالمدارس والمؤسسات التربوية التي شملتها هذه البحوث التكميلية، ومعظمها بماليزيا وتايلند وإندونيسيا وبروناي والفلبين، ومما يعضد هذا الرأي أن الغالبية العظمى لهذه الأطروحات تناولت موضوعات تطبيقية، وابتعدت كليةً عن المنحى التنظيري الفلسفي الذي تقتضيه في الغالب طبيعة موضوعات تخصص التربية الإسلامية، فقد كانت أدوات التحليل الإحصائي والمنهج الوصفي عموماً السمة الغالبة في هذه البحوث.

ويظهر كذلك من الجدول المشار إليه (رقم ٢) أن مسألة المنظور الإسلامي في دراسة قضايا التربية لم تنل حظها من الاهتمام عند الطلاب، فمن مجموع ٢٥ بحثاً تكميلياً في الإدارة التربوية وجدنا أربعة بحوث فقط ذات صلة بالمنظور الإسلامي في الإدارة التربوية، وفي مجال التربية الإسلامية تناولت أطروحة واحدة قضية إسلامية المعرفة، وهي دراسة مقارنة لأفكار العطاس والفاروقي، ودارسة أخرى تناولت موضوع المنهج المدرسي المتكامل، ويبدو أن الإطار النظري في الدراسة الأخيرة لم يكن واضحاً، فمحاور الاستبيان وهو الأداء البحثية الوحيدة المستخدمة في الدراسة، استهدفت استطلاع آراء الأساتذة والطلاب حول فكرة المنهج الإسلامي المتكامل على ضوء نتائج تحصيل الطلاب في المقررات التقليدية والحديثة، وهو هدف أهمل تأصيل فكرة تكامل المنهج المدرسي، الشيء الذي ترتب عليه تأكيد الباحث على مسألة إمكانية

تصميم المنهج المتكامل بأسلوب حذر خجول "لأن مسألة التكامل لا تعني مجرد ضم مقررات بعضها مع بعض"[٥٥]، دون أن يشير إلى الترتيبات العلمية والمنهجية والمهنية المطلوبة لتحقيق هذا التكامل على مستوى التعليم المدرسي.

ويبدو كذلك من ملخصات هذه الأطروحات أن استخدام المنهج الوصفي الإحصائي قد أثر على محدودية النظرة والمعالجة البحثية للقضية المبحوثة، ولنضرب مثالاً على ذلك بالموضوعات التي تناولها الطلاب الذين تخصصوا في تدريس التربية القرآنية، فالموضوعان اللذان عالجا مسألة تحفيظ القرآن وتلاوته اكتفيا بحصر الوسائل المتبعة في المدارس المختارة كحالة للدراسة في تدريس القرآن الكريم وإظهار مشكلات الطلاب المتصلة بحفظه وتلاوته على ضوء ذلك[٥٦]، ولم تتعرضا للتجربة النبوية والإسلامية المبكرة، وملاحظات بعض علماء المسلمين التي وصفت هذه التجربة الثرية بالثبات النسبي في منهج تعليم القرآن الكريم[٥٧]، وهي ملاحظة يمكن مناقشتها والاستفادة منها إذا اتبعت مناهج تجريبية صارمة - على ضوء الاستفادة من النظريات التربوية المعاصرة- لتكييف المنهج والأسلوب الأمثل لتعليم القرآن الكريم.

وإن كان الاهتمام بالبحث في موضوعات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها شيئاً متوقعاً في مؤسسة جامعية إسلامية بجنوب شرق آسيا، فإن من الموضوعات الملفتة للنظر في تخصص الإرشاد والتوجيه الأطروحة التي تناولت "الصعوبات التي تواجه الصينيين حديثي الإسلام في ماليزيا وحاجتهم إلى إرشاد نفسي وتعليم يعينهم

(55) Abdul Rashid Moten and Azad Ali Ismail: Master's Theses Abstracts 1991-1999, Kulliyyah of Islamic Revealed knowledge and Human Sciences; IIUM, 2000 , P. 31.

(56) Ibid, p.30. see: Sha'ban Mufah Ismail: The Methods of teaching *tahfidul* Qur'an in Lower Secondary Schools, M.Ed. Thesis, IIUM, 1994. and Abdul Latif bin Hj Jamal al Din: Methods of Teaching of the holy Qur'an in the National Secondary Schools in the federal State, Kuala Lumpur, M.Ed. Thesis, IIUM, 1998.

(57) يزعم إحسان عباس أن "التجربة التربوية [الإسلامية] قد رسخت أصولاً ظلت ثابته على الزمن، وبرهن ثباتها على صحتها، ومن ثم عمد المربون إلى تعليل رسوخها، أي إلى إيجاد القاعد النظرية لاستمراريتها. فتعليم القرآن للصبيان قبل كل شيء دون فهم لآياته وأحكامه، أمر قد تقرر منذ البداية... ولذلك ظل هذا الأصل معتمداً منذ بدأ التعليم الإسلامي حتى فترة عصرنا الحديث". إحسان عباس: النموذج الإسلامي للتربية، مرجع سابق، ص١٥٠٧-١٥٠٨.

على تجاوز مشكلاتهم" (٥٨)، فقد تناولت الدراسة بعض التحديات النفسية والتربوية المترتبة على انتشار الإسلام وسط الماليزيين الصينيين، بطريقة تعكس – فيما يبدو - معايشة حقيقية للباحث بإشكالية الدراسة وإلمام بمشكلات الثقافة المالايوية في نظرتها النمطية لغير المالاويين، والتي تمثل بالإضافة للحصار الاجتماعي والنفسي الذي يفرضه المجتمع الصيني على مثل هذه الفئة، أخطر الصعوبات التي تتطلب معالجات إرشادية وتربوية خاصة، وهذه الدراسة تصلح مثالاً للقضايا التربوية المتصلة بثقافة المجتمع المسلم التي تشكلها عوامل اجتماعية وتاريخية محددة يتم تعزيزها مع الأيام لتصبح سلوكاً مجتمعياً يحد من حركة الإسلام وفاعليته الاجتماعية.

وكذلك من الدراسات التي لفتت انتباهنا الأطروحة التي ناقشت قضية "إدارة الموارد المالية للزكاة والصدقات والأوقاف وإسهاماتها في تحقيق أهداف التعليم الإسلامي بماليزيا" (٥٩)، فهناك حاجة لتكثيف البحوث حول استلهام التجربة الإسلامية التاريخية لاستعادة وتفعيل وترشيد دور الأوقاف والزكاة لمواجهة تحديات حقيقة تواجهها المجتمعات الإسلامية اليوم في تمويل التعليم الإسلامي ونشر العلم والمعرفة.(٦٠)

نختم تعليقنا على هذه الأطروحات بأن فكرة البحث على مستوى برامج الماجستير يقصد منها في الأصل تدريب الدارسين على التفكير المنهجي المنضبط ومنهج البحث العلمي وأدواته، ولا يتوقع في هذا المستوى من التدريب العلمي أن تضيف البحوث جديداً للعلم والمعرفة يتسم بالأصالة والجدة والإبداع والابتكار، فمثل هذه

(58) Abdul Rashid Moten and Azad Ali Ismail: Master's Theses Abstracts 1991-1999, p. 32. see; Rosey Ma.: Difficulties Faced by Chinese Muslim Converts in Malaysia and the Need to go Through Education and Counseling to Overcome the Problems, M.Ed. Thesis, IIUM, 1995.

(59) Ibid, p. 51. see: Zazli bt. Zainuddin: The Management of Funds ao *Zakat, Sadaqat,* and *Awgaf* and their Contribution Toward Muslim Educational Purposes in Malaysia, M.Ed. Thesis, IIUM, 1998.

60 تشير دراسة صدرت عن بنك التنمية الإسلامي بجدة إلى عدد من الأدوار الفاعلة التي يمكن استثمارها في هذا الصدد. انظر:

Abd El-Hameed M. Bashir: Financing basic Education in IDB Member Countries, Occasional Paper No. 10, Islamic Finance Bank, 2004, P. 40.

الأمور عادة يتوقعها المجتمع العلمي من بحوث الدكتوراه، والباحثين الكبار الذين يتمتعون بالوضوح الفكري والتفكير المنهجي السليم.

إن ما ذكرناه أعلاه لا يعفينا من التعليق على فلسفة الإعداد والتأهيل والتدريب للباحثين في مستوى درجة الماجستير، خاصة وأن فلسفة الإعداد في هذا المستوى يلزم تكييفها على ضوء منطلقات المشروع الفكري والرؤية التي تتبناها الجامعة، وإذا كانت الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا قد جعلت من مشروع إسلامية المعرفة منطلقاً لها في تصميم وتخطيط برامجها، فلنا أن نتساءل: إلى أي مدى تتيح المقررات الدراسية ببرنامج ماجستير التربية - وخاصة تلك التي تتناول موضوعات المنهجية - الفرصة للدارسين للتدريب على التزام التفكير المنهجي المنضبط واستلهام التوجهات الإسلامية ورؤية إسلامية المعرفة في مجالات تخصصاتهم؟

إن الإجابة عن أبعاد هذا السؤال فيما يظهر من مفردات المقررات الدراسية سلبية للأسف، حيث نجد على سبيل المثال أن أهم مقرر في مقررات المنهجية بهذا البرنامج وهو "مقرر منهجية البحث" تم توصيفه بغرض أن يتعرف الدارسين على منهج التفكير في حدود تطبيقات المنهج العلمي **scientific method**، [٦١] وهو الشيء الذي تكمله دراسة الطالب لأداوات القياس والإحصاء التربوي وأدوات المنهج الوصفي في مقررين منفصلين، ويبدو أن التركيز على تدريب الدارسين على هذه الأدوات وإهمال المفاهيم الفلسفية والمنهجية التي تعبر عنها قد ترتب عليه استخدام تلك الأدوات من قبل الطلاب بطريقة آلية، وهذه من الأمور التي تحتاج إلى استدراك في هذه التجربة وفي غيرها من تجارب مشابهة، وقد يكون من المفيد استحداث مقررات في المنهجية الإسلامية والرؤية الفكرية التي يبشر بها المشروع، ليتم تدريسها وتدريب الطلاب عليها بجانب مقررات المنهجية التي تُدَرّس حالياً في هذا المستوى.

ونحسب أن من الأمور المهمة كذلك أن تكثر إدارة البرنامج من الدورات التدريبية والسيمارات بين الأساتذة وطلاب الدراسات العليا حول أدبيات وموضوعات

(61) International Islamic University Malaysia: Postgraduate prospectus, 1996--97, Pp. 36-37.

إسلامية التربية والتعليم بطريقة منتظمة، فالحوارات الحرة تستقطب عادة الطلاب الجادين والراغبين في توسيع ثقافتهم ومداركهم، وهي تؤثر بشكل أو بآخر على طريقة تفكير الطلاب بما قد تتضمنه من إشارات ومعلومات لا تتيحها قاعات الدراسة والقراءات الخاصة.

بحوث الأساتذة:

لم يتسنَ لنا الاطلاع على كل الأبحاث التي قام بنشرها أساتذة التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الدوريات العلمية خلال السنوات الماضية، حيث لم نقف على دليل أبحاث يسهل لنا هذه المهمة(٦٢)، ولذلك سنكتفي في هذه الخطوة بالتعليق المقتضب على ملخصات المشاريع البحثية التربوية المنجزة في إطار خطة مركز البحوث بهذه الجامعة في الفترة من ١٩٩١م حتى العام ١٩٩٩م.(٦٣)

---

(62) تحصل الباحث في مرحلة متأخرة من إنجاز هذه الدراسة على قوائم بحوث الأساتذة الذين يعملون حالياً بمعهد التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا تتضمن معلومات توثيقية عامة (اسم الباحث وعنوان بحثه، وشكل إصداره - كتاب/ ورقة بحثية/ ورقة عمل..إلخ- ومكان وتاريخ نشره)، ولكن للأسف هناك صعوبات عملية تحول دون الحصول على تلك الدراسات أو ملخصاتها بصورة يمكن الاعتماد عليها في التحليل الحالي.

(63) تمت مراسلات بين الباحث وعميد مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا خلال فترة إعداد هذه الدراسة لتوفير ملخصات بحوث طلاب الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه، وبحوث أساتذة التربية في الفترة من عام ٢٠٠٠م وإلى اليوم، وقد وعد الأخ الأستاذ العميد بمدنا بها خلال فترة إعداد هذه الدراسة، ولكن للأسف لم تصلنا تلك المادة بعد وما وصلنا بتوجيه من عميد مركز البحوث – مشكوراً- هو ما أشرنا إليه في الهامش السابق.

جدول رقم (٣)

المشاريع البحثية التربوية المنجزة في إطار خطة مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة من ١٩٩١م حتى العام ١٩٩٩م:

اسم الباحث	عنوان البحث
JOHARRY OTHMAN	A RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER LITERACY AND ACDEMIC PERFORMANCE AMONG SELECTED SECONDARY SCHOOL STUDENTS: A LONGITUDIAL STUDY العلاقة بين معرفة التعامل مع الحاسوب والتحصيل الدراسي لدى عينة منتخبة من طلاب الثانوية: دراسة طولية (لعينة من أقاليم ماليزيا)
Mohamad sahari Nordin	TEACHER'S KNOWLEDGE, SKILLS AND ATTITUDES IN FACILTATING THOUGHTFUL LEARNING AMONG SCHOOL CHILDREN: DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY معارف ومهارات واتجاهات المعلمين في تسهيل عملية التعلم الإبداعي لدى أطفال المدارس: تطوير كفاءة مهنية
Ratnawati Mohd Asraf	THE LEANING OF ENGLISH IN MALAYSIAN SCHOOLS: TOWARDS GREATER LEARNER AUTONOMY تعلم الإنجليزية في المدارس الماليزية: نحو مزيد من استقلالية المتعلم
ArefT.M.Atari	SCALING SOME ISLAMIC ETHICS PERTINENT TO EDUATIONAL ADMINISTRATION استخلاص بعض معايير الأخلاق الإسلامية ذات الصلة الوثيقة بالإدارة التربوية
Mohammad Johdib. Salleh	ASURVEY OF THE EFFECTIVENESS OF THE MASTERS OF EDUCATION PROGRAMME AT THE DEPARTMENT OF EDUCATION, INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA دراسة مسحية لفاعلية برنامج ماجستير التربية بقسم التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

Mohamad Sahari Nordin	**MEASUREMENT AND EVALUATION: FROM THEORY TO CLASSROOM APPLICTION** **القياس والتقويم: من النظرية إلى التطبيق في حجرة الدراسة**
Nik Ahmad Hashim Ismail	**THE EFFECT OF INFORMATIVE AND EVALUATIVE FEEDBACK ON STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY COURSE OF THE DIPLOMA OF EDUCATION PROGRAMME, IIUM** **أثر التغذية الراجعة على الطلاب: التحصيل في مقرر علم النفس التربوي في دبلوم التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا**
Rosnani Hashim	**TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE TEACHING OF THINKING AND THEIR PRACTICES IN SECONDARY SCHOOLS IN SELANGOR** **مفاهيم المعلمين لتدريس التفكير وممارساته في المدارس الثانوية بولاية سلانجور (بماليزيا)**
Tunku Badariah Tunku Ahmad	**THE EFFECTS OF FREQUENT, IMMEDIATE AND INFORMATIVE INSTRUCTOR FEEDBACK ON STUDENTS' ACHIEVEMENT AND INTEREST TOWARD COMPUTER IN EDUCATION COURSE** **آثار التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للطلاب ورغباتهم تجاه استخدام الحاسوب في مقررات التربية**
Aref T.A Atari, Mohd. Sahari Nordin and Nor Azian	**DEVELOPING AN ISLAMIC ORGANIZATIONAL CLIMATE INDEX FOR UNIVERSITIES** **تطوير مؤشر بيني للمنظومة الإسلامية للجامعات**

Mohamad Sahari Nordin	**TEACHERS' KNOWLEDGE, SKILLS AND ATTITUDES IN FACILITAING THOUGHTFUL LEARNING AMONG SCHOOL CHILDREN:DEVELOPMNT OF PROFESSIONAL COMPETENCY** **معارف ومهارات واتجاهات المعلمين في تسهيل عملية التعلم الإبداعي لدى أطفال المدارس: تطوير كفاءة مهني[64]**
Rosnani Hashim and Dahnil Adnani et al.	**STUDENT TEACHERS' PERCEPTION OF THE IIU DIPLOMA IN EDUCATION PROGRAMME PERFORMANCE OF THE GRADUATES OF THE IIU DIPLLOMA EDUCATIONPROGRAMME AS ASSESSED BY PEERS AND SCHOOL LEADERS** **مفهوم المعلمين الطلاب ببرنامج دبلوم التربية بالجامعة الإسلامية العالمية عن أداء خريجي الدبلوم كما يدركها نظراؤهم من الأساتذة وقادة المدارس**

ولعل نظرة متأنية في الجدول رقم (٣) تفيدنا أن البحوث التربوية التي أشرف عليها مركز البحوث تتسم بتعاملها المباشر مع قضايا مهنية تفصيلية متخصصة، وأن ثلاثة منها فقط (تصدرت قائمة المشاريع المذكورة في الجدول) تم إنجازها ضمن المشاريع البحثية طويلة المدى التي حظيت بتمويل من وزارة العلوم والتقانة والبيئة الماليزية (علماً أن إجازة هذه المشاريع يتم من قبل الوزارة الممولة) [٦٥]، وأن التسعة مشاريع البحثية الأخرى تمت بتمويل من الجامعة (وأجيزت من قبل لجان مركز البحوث

(64) ذكر هذا المشروع مرتين لأنه قد ظهر في البحوث الممولة من وزارة العلوم والتقانة والبيئة وضمن البحوث الممولة من الجامعة في المرجع الذي اعتمدنا عليه.

(65) كان نصيب الجامعة من المشاريع البحثية المجازة للتمويل من وزارة العلوم والتقانة والبيئة الماليزية في الفترة حتى العام ١٩٩٩م ٢٨ بحثاً، وكان لكلية الهندسة النصيب الأوفر فيها (١٣) مشروع بحثي وهو أمر طبيعي أن تتوافق بحوث أساتذة هذه الكلية مع الأولويات البحثية لوزارة للعلوم والتقانة والبيئة.

بوصفه الجهة الممولة)، وهذا يعني أن للتمويل دور أساسي في رسم أولويات البحث العلمي بالجامعة.

وإذا نظرنا في البحوث التسعة الأخرى (من البحث ٤ إلى ١٢ في الجدول) الممولة من قبل الجامعة، نلاحظ كذلك أن صلتها بدراسة وبحث القضايا التي تثيرها تجربة هذه الجامعة في إسلامية مناهج الجامعة والتكامل المعرفي وإسلامية المعرفة - وهي قضايا متشعبة وكثيرة على المستويين النظري والتطبيقي- تبدو ضعيفة للغاية.

كذلك لم تظهر أي بحوث عن التعليم الإسلامي العالمي على الرغم من أن الجامعة قد تبنت مشروع المدرسة الإسلامية العالمية وحولته إلى واقع بعد أن كان فكرة، وأنشأت له وحدة تابعة لقسم التربية تطورت إلى مركز، بعد أن تطور القسم إلى معهد التربية(٦٦).

وغني عن الذكر أن هذا الاتجاه في التعليم الإسلامي، أقصد المدارس العالمية، تواجهه جملة من التحديات (٦٧) على أهميته وحاجة المجتمعات المسلمة له، سواء بالنسبة للجاليات الإسلامية في الغرب أو على مستوى الدبلوماسيين وشاغلي الوظائف التي تتسم بالتنقل عبر أقطار العالم، ولهذه الاعتبارات كان يُرجى أن تعكس بحوث الهيئة التدريسية التربوية بالجامعة اهتماماً بهذه القضية المهمة: تنظيراً وتأصيلاً وتطبيقاً، فالتحديات التي تقف أمام هذا المشروع مقدور عليها.

كذلك تظهر البحوث التربوية المنجزة كلها إجماعها على دراسة قضايا تطبيقية واستخدام مناهج دراسة الحالة والصيغ الإحصائية، وهي ملاحظة مشابهة لتلك التي سجلناها عن بحوث الطلاب، مما يوحي بأن الهيئة التدريسية ببرنامج التربية قد يكون لها دور أساس في توجيه الطلاب لاستخدام هذه الصيغ.

---

(66) Institute of Education: Postgraduate Programme Hand Book, IIUM, 2006-2007.

(67) انظر في هذا الصدد: محمد الفاتح بريمة: فرص وتحديات التعليم الإسلامي العالمي، مجلة أفكار جديدة، هيئة الأعمال الفكرية: الخرطوم، ع١١، مارس ٢٠٠٥م، ١٤٤-١٥٧.

نحو تقنين التوجيه الإسلامي للبحوث التربوية بالجامعات:

نحاول في هذه الخطوة، مستخدمين مصطلح توجيه، الذي نقصد به هنا جملة من السياسات والممارسات المحددة التي تهتدي بها المؤسسة الجامعية في إدارة البحث العلمي، أن نظهر بعض الخيارات التي يمكن استثمارها لتقنين توجيه البحوث بالجامعات لخدمة التوجهات الفكرية الإسلامية في ميادين المعرفة عموماً والمعرفة التربوية على وجه الخصوص، باعتبار أولوية المسألة الفكرية وتصدرها للقضايا الأكثر أهمية من منظور الرؤية الإسلامية، وهي خيارات نحسب أنها قد تعين على تجاوز عدد من التحديات التي ظلت تعيق – كما أظهرت تجربة السنوات الماضية - تعميق الوعي بأهمية البحث التربوي وهويته بالجامعات في العالم الإسلامي.

فقد تناولنا في الخطوة السابقة تجربة لعبت فيها القدرات الإدارية والتنظيمية والعلاقات دوراً أساسياً، وهذه الصفات على ما تحظى به من أهمية بالغة كثيراً ما تفتقدها المؤسسات الإسلامية بصفة ثابتة أو دائمة، فتزدهر المؤسسة في فترة وتسوء في أخرى بسبب تمحور تلك الصفات حول الأشخاص القياديين وجوداً وعدماً، والأصل هو أن تصبح مثل تلك القدرات ملكة تسري في روح العمل المؤسسي بأكمله.

وإذا كان الأمر كذلك فإن الهدف من إنشاء المراكز البحثية بالجامعات أن تعمل بالتعاون مع المجالس العلمية بالجامعة على توفير الدعم وتشجيع الباحثين وتبني مشاريعهم البحثية، بالإضافة إلى تنظيم الأبحاث التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية، وتقديم الاستشارات لمؤسسات الدولة والمجتمع في القطاعات المختلفة.

والمعاهد البحثية التي تمنح درجات علمية عليا يُناط بها إضافة إلى ما تقدم أن تُعد برامجها الدراسية كوادر تتمتع بوضوح الرؤية التي تأسست عليها تلك المعاهد، وبالقدرة العلمية والفنية اللازمة للإسهام العلمي، وتطوير معرفة تفعل تلك الرؤية في دراسة قضايا حقيقية.

فالجامعات في الدول الموجهة للحضارة الغربية السائدة يُنظر لها في إطار عدد من المبادئ التي تعمل على هديها، انطلاقاً من أن الجامعات(٦٨):

- **توفر مساحة متميزة للبحوث الأساسية.**
- **تلعب دوراً أساسياً في تدريب الباحثين الذين يؤمنون عملية استمرارية البحث.**
- **مؤسسات بحثية لكونها تعمل على الربط بين التدريس والبحث.**
- **تسعى للتميز في الحقول البحثية وتوفر بيئة تمكن من إنضاج الأفكار والحوار في قضايا يتم تناولها في عدد من التخصصات.**
- **مراكز لإنتاج المعرفة ونقل المعارف.**
- **لها المقدرة على تركيز جهودها وتوحيدها عن طريق التعاون المشترك والتواصل فيما بينها ومع القطاعات المستفيدة من الجامعة.**

وبديهي أن هذه المبادئ هي مبادئ تحكم فكرة الجامعة أياً كان موقعها وفلسفتها، إلا أن هذه المبادئ تكاد تكون غائبة في معظم جامعات العالم الإسلامي لأسباب تطرقنا لبعضها في صدر هذه الدراسة.

ولما كانت فكرة تحريض الجامعات العربية والإسلامية لترجمة المبادئ السابقة تعد فكرة طموحة، ويشترط لتحقيقها اقتناع حكومات العالم الإسلامي بجدوى الاستثمار في بحوث الجامعات، والتزام الجامعات بميثاق عمل مشترك تعمل على تحقيقه عبر خطة ومراحل محددة، فإننا في هذه الدراسة نفترض أن الدور البحثي الغائب بالجامعات يمكن أن تقوم به المعاهد البحثية الإسلامية التابعة للجامعات التي تخول لها لوائحها تأسيس برامج دراسية موجهة لخدمة البحث Research Oriented Programs، فمثل هذه المعاهد يُرجى منها أن تلعب دوراً أساسياً في صياغة الفكر الإسلامي وبناء مناهج تعالج الإشكالات المعاصرة، لذلك ينبغي تشجيع فكرة تأسيسها في عدد كبير من الجامعات.

---

(68) European University Association Statement on the Research Role of Europe's Universities: Prepared for EC Conference on "the Europe of Knowledge 2020: A Vision for University Based Research and Innovation", Liege, 26-28 April 2004. <www.eua.be>

نقدم فيما يلي معالجة لقضية تفعيل المعاهد البحثية الإسلامية بالجامعات وتوجيهها لخدمة القضايا الإسلامية، معالجة نماذج بين ما يمكن أن نستفيده من محاولات التجربة الأوروبية الحالية [٦٩]، ومقترح تضمنه تقرير عن التعليم العالي في البلدان النامية [٧٠]، وترتيب إداري عليه العمل بمعهد إسلام المعرفة بالسودان، وستقتصر المعالجة على مجال التربية كمثال يمكن القياس عليه، وذلك على النحو التالي:

أولاً: العمل على تنسيق جهود الأفراد والمؤسسات العاملة في مجال الفكر الإسلامي،فقد نما خلال السنوات الماضية ما يمكن أن يمثل نواة لجماعة علمية إسلامية في مجال التربية والتعليم، حيث يلاحظ أن عدد من علماء التربية المتمرسين والباحثين الجدد قد بدأت تتمحور كتاباتهم في هذا المجال بشكل يعكس ولاءاً إما لفكرة إسلامية المعرفة والتأصيل أو لمجال التربية الإسلامية عموماً، هذا بالإضافة لرواد هذه المجالات، وقد آن الأوان لجمع شمل هؤلاء العلماء والمفكرين تحت مظلة رابطة أو اتحاد تربوي إسلامي، حتى تتضافر الجهود وتتكامل وتنتهي مرحلة الجهود الفردية المبعثرة.

أما المؤسسات الإسلامية الراعية للجهود الفكرية، مثل: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وأيسسكو، والهيئة الإسلامية العالمية للتعليم التابعة لرابطة العالم الإسلامي، واللجنة العلمية للتأصيل بالندوة العالمية للشباب الإسلامي، وبنك التنمية الإسلامي، وغيرها فإن الحاجة ماسة اليوم لربطها بالمعاهد البحثية بالجامعات عبر ميثاق عمل مشترك تبادر بصياغته لجنة موحدة تضم ممثلي هذه المؤسسات والجامعات الراغبة في

(69) See: The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education. (and) The European Higher Education Area – Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Education, Bergen, 19-20 May 2005. (Both Documents available on the web site; www.eua.be).

(70) The Task force on Higher Education and Society: Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise, The International Bank for Reconstruction and development- The World Bank; Washington, D.C. 2000, Pp, 59-68.

تبني مبادئ وبرنامج العمل الذي ينص عليه ميثاق العمل[٧١]، على أن تمثل لجنة العمل والمتابعة الموحدة في هذا التصور كياناً مستقلاً حاكماً يعمل على الربط بين المؤسسات الجامعية والجهات الخارجية التي تستثمر الأهداف المشتركة من أجل تطوير علاقتها بالجامعات، فمن مميزات هذا العمل المشترك أنه ينفتح بالمؤسسة (البحثية) الجامعية نحو العالم الخارجي ويربط الأخير بالجامعة، وهو بتحديد أكثر "يساعد مؤسسة التعليم العالي على فك عزلتها الأكاديمية ويحميها من التدخل الخارجي المفرط"[٧٢].

ثانياً: تأسيس برامج دراسات عليا في التربية بالمعاهد البحثية – في حالة أن تخول لها نظم الجامعة التابعة لها تطوير دراسات عليا وذلك على ثلاثة مستويات، مستوى الدبلوم التربوي فوق الجامعي والماجستير والدكتوراه، ويكون القصد من تأسيس هذه البرامج وتطويرها (أو إعادة توجيه القائم منها في هذا السياق) هو ترجمة ميثاق العمل المشترك المشار إليه في الخطوة السابقة.

ومن الأهمية بمكان رسم تصور عام مسبق لهذه البرامج [٧٣] يستصحب الأمور التالية:

---

(71) إذا كانت هناك صعوبات عملية أن تتبنى وزارات التعليم العالي بالدول العربية والإسلامية ميثاقاً للعمل المشترك على شاكلة ميثاق بلوقنا The Bologna Declaration فإن هذا الأمر ينبغي أن يتحقق على مستوى مراكز البحوث الإسلامية بالجامعات في إطار عمل أوسع من الذي تضطلع به هذه المراكز حالياً، للاستفادة من التجربة الأوروبية في هذا الصدد يمكن مراجعة الوثائق التي سبق الإشارة إليها.

(72) The Task force on Higher Education and Society: Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise, p. 64.

(73) للدكتور عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب اجتهاد في هذا الخصوص يمكن الاستفادة منه. انظر مقترح مشروعه لإنشاء المعهد العالمي للتربية الإسلامية الملحق بكتابه: المنهجية الإسلامية في البحث: البحث التربوي نموذجاً، مرجع سابق، ص٤٨٧ - ٤٩٢.

١ - تكييف فلسفة الإعداد المهني للمعلم في إطار إسلامي حضاري تتكامل فيه المعرفة الإسلامية والمهنية والتخصصية [٧٤]، وقد يكون من المفيد أن يتم ذلك على مستوى برنامج الدبلوم العالي في التربية، خاصة أن هناك صعوبات عملية لتحقيق هذا الأمر على مستوى البكالوريوس في الوقت الحالي.

٢ - تقديم المعرفة التربوية في مجالاتها التخصصية المختلفة عبر خطة إسلامية المعرفة في تصميم البرامج وتوصيف المقررات، التي يرتبط فيها البحث بالتدريس ارتباطاً عضوياً، وهو هدف يناسب مرحلة الماجستير (بالمقررات والبحث التكميلي)، حيث يكون التركيز الأكبر على تدريب الباحثين على البحث ومهاراته مع تقديم معرفة تربوية متقدمة في مجالات التخصص الدقيق.

٣ - ربط البحث التربوي بالقضايا الإسلامية الحضارية والمجتمعية عبر فلسفة وآلية محددتين، وهذا الهدف يناسب مرحلة الدكتوراه التي يتوقع من الدارسين أن يقدموا في إطارها بحوثاً علمية تتسم بالأصالة والجدة والابتكار.

ثالثاً: رسم خارطة طريق بحثية وتكييف خطط ومشاريع بحثية تترجم مبادئ ميثاق العمل المشترك المشار إليه آنفاً، ووضع آلية لتنفيذ الخطط البحثية تستوعب

(74) في مؤتمر كليات التربية: الأوضاع والتطلعات الذي عقد بالقاهرة في ٢٣-٣٥ يناير ١٩٩٣م، أثار بعض المشاركين قضية المحتوى المعرفي بالنسبة للمعلم، فالمحتوى المعرفي في كليات التربية متنوع جداً، في مجال التخصص (المادة) وفي العلوم التربوية والنفسية وفي الثقافة العامة، "فالمعلم إنسان يتعامل مع الثقافة ويعد الناس لثقافة معينة". انظر عبد الغني إبراهيم عبود: كليات التربية: الأوضاع والتطلعات، دار النهضة العربية ومكتبة النهضة المصرية: القاهرة، ١٩٩٤م، ص٦٥. وقد ظهرت – كامتدار فيما يبدو لهذا الاتجاه - دراسات تنادي بضرورة إعادة النظر في فلسفة إعداد المعلم بالجامعات العربية، منها دراسة جاسم يوسف الكندي: إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج٣، ع٣، سبتمبر ٢٠٠٢م، ص١٢-٣١. وانظر كذلك: إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي أوراق عربية وعالمية (الفصل المعنون بـ"تجديدات في إعداد المعلم")، دار الفكر العربي: القاهرة، ١٩٩٧م. وهذا الاتجاه يؤكد أهمية بحث ودراسة إمكانية تكامل برامج إعداد المعلمين ومسالة التوازن بين مقررات الثقافة الإسلامية والمقررات المهنية والتخصصية على نحو يعمقها ويختبرها.

مجالات الهيئة التدريسية وجهودها، وطلاب الدراسات العليا، ويتم طرحها للمناقشة كبحوث ممولة تنجز خلال فترات محددة حسب طبيعة المشروع البحثي.

رابعاً: عقد دورات تدريبية وتوجيهية متقدمة للهيئة التدريسية والباحثين، تغطي محاورها فلسفة البحث في إطار إسلامية المعرفة وموضوعات المنهجية الإسلامية وإسلامية التعليم وتأصيل المناهج وطرق مواجهة التحديات الحضارية التربوية، والغرض من هذه الدورات تأهيل مجموعات تدريب قطرية وخبراء يشرفون على تدريب مجموعات ولائية – إقليمية من هيئات التدريس بالجامعات (في البلدان وأقاليمها الداخلية التي بها مراكز يشملها ميثاق العمل المشترك) - كي تشرف على تنفيذ مبادئ ميثاق العمل في البرامج والبيئة الدراسية بالجامعات التابعة لها.

خامساً: تطوير مكتبة تغذي البحث العلمي والدراسات العليا بالمراجع والمصادر والمؤلفات والدوريات والموسوعات في مجال العلوم الإسلامية والتربوية والعلوم السلوكية والاجتماعية والإنسانية.

سادساً: تطوير خدمات واستشارات تربوية في إطار ميثاق العمل وفلسفته، يكون الغرض منها التعريف والتبشير بنتائج البحوث المنجزة، وتحويل ما نضج من دراسات إلى برامج عمل يستهدف بها تعميق وعي قيادات المجتمع وبعض قطاعاته ومؤسساته بتلك النتائج والدراسات، سواء عن طريق وسائل الاتصال والقنوات الفضائية أو عن طريق المخيمات والدورات القصيرة.

خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة أن نقول أن البحوث التربوية بالجامعات، سواء تلك التي يعدها طلاب الدراسات العليا أو أعضاء الهيئة التدريسية، يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع:

- بحوث تربوية عامة، يتم إعدادها لدراسة ظاهرة تربوية محددة وفق منهجية البحث التربوي التقليدية.
- وبحوث تُعد في إطار التربية الإسلامية بوصفها مجالاً للاختصاص في بعض الجامعات.
- وبحوث تربوية يتم إعدادها في إطار مؤسسات مشروع إسلامية المعرفة ووفق رؤيته المعرفية ومنهجيته.

وقد علقنا على نتائج أشهر البحوث والدراسات التي تناولت النوعين الأول والثاني، وقمنا بتحليل ومناقشة النوع الثالث استناداً على تجربة الجامعة الإسلامية العالمية التي تعتبر من أغنى التجارب التي تبنت مشروع إسلامية المعرفة إلى اليوم.

وقد أظهرت الدراسة أن صلة البحوث التربوية بمشروع إسلامية المعرفة ضعيفة، بما في ذلك التجربة الماليزية التي تناولها الباحث كنموذج لعلاقة البحث التربوي بإسلامية المعرفة، وهي ظاهرة يمكن تفسيرها بأن الباحث التربوي عموماً لازال حبيس النظرة المهنية والصيغ البحثية التي تدور في فلكها، وأن الجهود البحثية التربوية لازالت جهود يقوم بها الأفراد، إما ضمن مشروع فكري "خاص" يتحمسون له بدافع ذاتي على أحسن الأحوال، أو ضمن بحوث روتينية غايتها الترقي الأكاديمي ونيل درجات علمية، وهذا بدوره يعني أن توجيه البحوث التربوية بالجامعات مسألة تستحق مزيداً من الجهد والتخطيط والعمل والمثابرة.

ولأن إسلامية المعرفة - بوصفها مشروعاً فكرياً حضارياً- غايتها حل المشكلة التعليمية والتربوية التي تعاني منها الأمة الإسلامية في هذا العصر، اقترح الباحث في الجزء الأخير من هذه الدراسة تبني خطة تحول الجهود الفردية في مجال

البحث التربوي الإسلامي إلى خطة عمل يشرف على وضعها ومتابعة تنفيذها بالمعاهد البحثية بالجامعات عدد من المؤسسات الإسلامية العاملة في مجال الفكر والتربية والثقافة، فالله يأمرنا بالتعاون على البر والتقوى، ولا يوجد اليوم ما هو أهم من التعاون على مستوى العمل المؤسسي المشترك.

وقد عولنا في هذا المقترح على البحوث التي يمكن إنجازها بالمعاهد البحثية التي تخول لها نظمها ولوائحها التنظيمية تأسيس برامج دراسات عليا، لما لهذه المعاهد من إمكانات ومرونة في تخطيط برامجها الدراسية وأنشطتها العلمية، وهي مرونة تُعين على تكامل جهود الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا وتنسيقها ضمن خطة عمل موحدة.

والله نسأله التوفيق والسداد

ملحق

عناوين البحوث التكميلية المقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية في الفترة من ١٩٩٤م إلى ١٩٩٩م بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (٧٥)

- **A study of Affixes in Arabic and Malay Language: Acontrastive analysis Mohamed Ali Bin Hassan M.e.d 1994. Supervisor: Ishak Mohamed Rajab.**
- **The methods of teaching tahfidzul Qur'an in lower secondary schools. Mohd.yusuf bin Ahmad M.E.d. 1994. Supervisor: She 'ban Muftah Ismail.**
- **S elected factors and characteristics of teacher and staff motivation in government secondary schools and Islamic private secondary schools in Narathiwat province, Langgulung.**
- **Reading interest among MARA Institute of Technology students with special reference to Islamic Literature. Asmak Haji Ali. M.E.d.1994. Supervisor:Mohd. Yaacob Hj Mat Nong.**
- **Towards the integrated curriculum in Islamic private schools in Southern Thailand. Ibrahim Norongaraksakhet.M.E.d. 1995. Supervisor:Musak Mantrak.**
- **Islamic private schools of Yala province, Southern Thailand: A stusy on the problems of Islamic Education. Imron Waedureh. M.E.D.1995 Supervisor: Musak Mantrak.**
- **Difficulties faced by Chinese Muslim converts in Malaysia and the need to go through education and counseling to overcome the problems. Rosey Ma. M.E.d. 1995. Supervisor: Hassan Langgulung.**
- **A study on the status and problems of school administration from the perspective of Islamic management the selected secondary schools, district of Teluk Intan, perak. Ibrahim.**

(75) Abdul Rashid Moten and Azad Ali Ismail: Master's Theses Abstracts 1991-1999, *Kulliyyah* of Islamic Revealed knowledge and Human Sciences; IIUM, 2000 , P. 29-72.

Disome. M.E.d. 1996. Supervisor: Mohd. Yaacob Haji Mat Nong.

- **Administration of Islamic private schools: A comparative study of Malaysia and the Philippines. Linda Doud Askak. M.E.d. 1996 Aref T.Mohd. Ali AI – Atari.**
- **The teaching Arabic as a second Language in Pattani, South of Thailand. Che Useng Chapakia M.E.d.1996 Supervisor: Ahmad M. Hassoubah.**
- **The problems of teaching Arabic in government secondary schools in Acheh. Syarkawi Abdullah M.E.d.1996. Supervisor: Aref.T.Mohd Ali Al Atari.**
- **Analyzing and evaluating "Communicational Arabic" first year in secondary schools in Malaysia Mohd Yusnan bin Hj. Yusuf.M.E.d.1996. Supervisor:Ahmad M.H. Hassoubah.**
- **Psychological bases of the methods of teaching Arabic language to non Arabic speakers. Ssuna Salim. M.E.d.1996. Supervisor: Ahmad Muhammad Raba.**
- **Descriptive and evaluative study of the general Diploma program for teachers of Arabic language to non Arabic speakers at the Institution for Islamic and Arabic Sciences in Jakarta.Mohammad Yusu. M.E.d. 1996. Supervisor: ArefT.Mohd. Ali Al Atari.**
- **The curriculum of Islamic studies in traditional and Dayahs in Aceh. Muhammad A.Rahman. M.E.d.1996. Supervisor: Sha'ban Muftah Ismail.**
- **The curriculum of teaching Arabic to non native Arabic speakers in secondary schools in Jakarta, Indonesia.Shakir Abdullah. M.e.d.1997. Supervisor: Ahmad M. H.Hassoubah.**
- **Stress among foreign students at the International Islamic University Malaysia.Abdulla Seif Abdulla. M.E.d. 1997. Supervisor: Mohd.Sahari Nordin.**

- **Usage of language games teaching Arabic in secondary school in Malaysia and its relationship with students ‘ level of Mastura Badzis.M.E.d.1997. Supervisor: Ahmad M.H.Hassoubah.**
- **Training of Islamic education teachers in two selected teachers’ colleges. Zubaidah Binti Haji Ahmad. M.E.d.1997.Supervisor: Rosnani Hashim.**
- **Gender differences in vocational interests of Matriculation students at the International Islamic Univeristy Malaysia: Implications for school counselors. Ssekamanya Siraje Abdallah.M.E.d.1997. Supervisor:Zaleha Izhab.**
- **A Study of management systems in distance learning: Implications for the International Islamic University Malaysia B.Parker.M.E.d. Supervisor: Rosnani Hashim.**
- **Ideal and actual teaching behavior “roles” as perceived by Islamic studies teachers in the public secondary school in southern border province of Thailand Watchareeya W anglen M.E.d. 1997. Supervisor Aref T.Ali Al Atart.**
- **Adjustment problems of international students in International Islamic University Malaysia. Azad Ali Ismael. M.E.d.1997 Supervisor: Hasan Langgulung.**
- **Students’ and faculty perceptions of academic advising program at the International Islamic University Malaysia. Ali Khamis Ali. M.E.d. 1997. Supervisor:Rosnani Hashim.**
- **Human nature: A Comparative of western and Islamic psychology. Mohd. Abbas bin Abdul Razak M.E.d.1997 Supervisor:Hassn Langgulung.**
- **Teacher empowerment An empirical analysis of the relationship between participation in decision making and job satisfaction. Ho beng Tat. M.E.d.1997. Supervisor Aref T.Mohd.Ali Al Atari.**
- **Students ‘ views toward the counselor’s role on Pondok Modern Darussalam, Gontor, Indonesia.Bambang Suryadi. M.E.d.1997. Supervisor:Rantnawati Mohd.Asraf.**

- Occupational stress among school administrators in Malaysia with special reference to Temerloh District. Pahang. Chew Aak Chyuan. M.E.d. 1998. Supervisor: Ghulam NabiSaqb.

- Teachers' involvement in decision making: A study of secondary school teachers in Temerloh pahang Tor Siong Hoon. M.E.d.1998. Supervisor: Ratnawati Mohd.Asraf.

- Leadership styles and deans and deputy deans in selected universities in Aceh, Indonesia. Jamaluddin M.E.d. 1998 Supervisor: Mohd.Sahari Nordin.

- Leadership styles and teachers' sense of efficacy in two primary school in northern Sungai Siput , perak Chee Chui Lin.M.E.d.1998 Supervisor: Musak Mantrak.

- The nature of in Islam as basis for school counseling Taiwo Hanbal Abdulraheem. M,E.d. 1998 Supervisor: Rosnani Hashim.

- Student's views towards achievement motivation A case study of selected secondary school in Brunei Darussalam. Hjh Salwa Dato Seri Setia Hj Mahalle.M.E.d.1998. Supervisor: Ratnawati Mohd.Asraf.

- Occupational stress faced by single and married female teachers.Ong Lian Bing. M.E.d.1998 Supervisor:Zaleha Izhab.

- Time management empowerment and excellence in selected secondary school in the district of Bentong , pahang.Baskaran Raman Nair.M.E.d.1998.Mohd. Sahari Nordin.

- Perceived and observed roles of the principals in the state Islamic secondary schools of the Yayasan Islam Kelantan. Fakhrurazi A.Majid. M.E.d.1998 Supervisor: ArefT. Mohd.Ali Al Atari.

- Leadership styles of principals and the climate of their schools as perceived by teachers in selected secondary schools in Kuala Lumpur.Chan Lai Sim. M.E.d.1998 Supervisor: Musak Mantrak.

- Work environment and job satisfaction among secondary school teachers in Seremban Jerald Fernandez M.E.d. 1998 Supervisor: Yadullah Kazmi.

- The management of funds of Zakat, Sadaqat and Awqaf and their contribution toward Muslim educational purposes Malaysia.Zazli bt. Zainuddin.M.E.d.1998. Supervisor: Ghulam Nabi Saqeb.

- Philosophy and principles of educational administration: An Islamic perspective. Ali Mohd.Jubran Saleh.M.E.d.1998. Supervisor: Rosnani Hashim.

- Occupational stress and teacher 's job satisfaction Izaidin Bin Abdul Majid M.E.d. 1998. Supervisor: Zaleha Izhab.

- An analysis of al Attas and al Faruqi's conceptions of Islamization of Knowledge. Imron Rossidy.M.E.d.1998. Supervisor: Rosnani Hashim.

- Role perception and role performance of supervisors by teachers schools / in / the / district / of / Tampin Rajasegaran Krishnasami.M.E.d.1998. Supervisor: Yedullah Kazmi.

- Principals instructional leadership as perceived by teachers and principals of secondary schools in the district of Kuantan , pahang.Jagathiswary D/O Sickan.M.E.d. 1998.Supervisor: Yedullah Kazmi.

- A Survey of clinical supervision by the principals as perceived by school teachers in Kuala Kangser, perak. Kamaruddin bin Yaakub.M.E.d.1998. Supervisor: Ghulam Nabi Saqeb.

- Factors in influencing Indonesian student' choice of study at the International Islamic University Malaysia. Riswani Shamsuddin. M.E.d.1998 Supervisor: Mohd. Sahari Nordin.

- A study of the process of teacher appraisal in selected full- time Islamic / schools / under / Yayasan / Islam Kelantan.Zakaria.M.E.d.1998. Supervisor: Sha'ban Muftah Ismail.

- School- parent relationship: The expectations of school administrators, teachers and parents of selected international

schools in Kuala Lumpur.Abdullahi Abdi Mohamad M.E.d.1998. Supervisor: Mohd Sahari Nordin.

- **The management of the national computer assisted instruction and learning "CAIL" project in Malaysia Sulaiman bin Hashim. M.E.d.1998. Supervisor: Rosnani Hashim.**
- **Disciplinary techniques:perceptions of teachers three private schools in Kuala Lumpur and Selangor.Mohamed Farah Buh. M.E.d.1998. Supervisor: Joharry Othman.**
- **Management styles of the top and middle managers: Tengku Ampuan Afzan Teacher Training College, Kuantan. Suriati Abdullah.M.E.d. 1998. Supervisor: Dahnil Adnani.**
- **Evaluating the objectives of teaching communicating Arabic Language curriculum in the national religious secondary schools in / Malaysia / according / to / their / teachers. / Arifin Mamat.M.E.d.1998. Supervisor: Ahmad M.H. Hassoubah.**
- **Methods and tools of evaluating Arabic proficiency level of new students admitted to the International Islamic Univeristy Malaysia. Nakib Aomar.M.E.d.1998. Supervisor: Ahmad M.H. Hassoubah.**
- **The strategies of the process of teaching and learning in inculcating the values in the course of Islamic Religious Education within the comprehensive curriculum in the secondary schools in the Federal State of Kuala Lumpur.Abdul Rashid Soharto pua Upa. M.E.d.1998. Supervisor: Hasan Langgulung.**
- **Characteristics of university teachers as by high and low achievers of the students at the IIUM.Hossin Hamdan al Rawashdeh.M.E.d.1998. Supervisor: Aref T. Mohd Ail Al Atari.**
- **The effect of translation and training in teaching writing skill to students from Arabic Department in the Islamic Government University in Raniri , Indonesia. Abdul Jamil Adnan. M.E.d.1998. Supervisor: Ahmad M.H. H assoubah.**

- **Methods of teaching recitation of the Holy Qur'an in the national schools in the Federal State, Kuala Lumpur. Abdul Latif bin Hj Jamal al Din.M.E.d.1998. Supervisor: Hasan Langgulung.**

- **A comparative study between Arabic and Swahili languages with regard pronouns in grammar.Ali Juma Mkombe.M.E.d. 1998. Supervisor: Ahmad M.H. Hassoubah.**

- **The effect of inductive and deductive methods the grammatical performance of students in the Islamic University of Hidayatullah , pontianak , Indonesia. Tabarani Salahudin. M.E.d. 1998. Supervisor: Feryal Al-Khaldi.**

- **Teaching Arabic in four secondary schools in the state of Malacca. Abdullah bin Jusu. M.E.d.1998. Supervisor: Ahmad M.H. Hassoubah.**

- **The characteristics of educational leadership as perceived by IIUM Lecturers. Mustafa Muhammad Ibrahim. M.E.d. 1998. Supervisor: Ismail Hassanen.**

- **IIUM lecturer's participation in academic, administrative and university policy decision- making Mfondoun Seidou. M.E.d.1999. Supervisor: Joharry Othman.**

- **Principal – teacher human relations and administrative effectiveness as perceived by teachers: A study of selected schools in the Federal Territory Kuala Lumpur Iddrisu Mahamadu Tanko.M.E.d.1999. Supervisor: Ismail Sheikh Ahmad.**

- **The / needed / competencies / of / secondary school principals Mohamed Noor Rosli Bin Baharom.M.E.d.1999. Supervisor: Aref T. Mohd Ail Al Atari.**

- **Student's perceptions of school physical environment in selected schools of Seremban. Jamaliah Bin Hashim. M.E.d.1999. Supervisor: Aref T. Mohd Ail Al Atari.**

- **Designing a textbook for teaching Arabic as a second language in grade one of elementary Islamic schools pattani. Muhammad Da-Oh-M.E.d.1999. Supervisor: Ahmad M.H. Hassoubah.**

- **The relationship between participative management and the morale of T amil primary school teachers in the state of Johor. Nagarajah A/L Lee Hun Leong.M.E.d.1999. Supervisor: Ratnawati Mohd Asraf.**
- **Covey's principle centered leadership: Its applicability to the leadership and management of Islamic schools in Malaysia. Nor Zalmiah Jahidin. M.E.d.1999. Supervisor: Rosnani Hashim.**
- **Self – esteem among secondary school students in Taiping. Norwati Mansor.M.E.d.1999. Supervisor: Hasan Langgulung.**
- **Asurvey of counselors's duties as perceived by school administrators and school counselors in secondary schools in Perak Siva lingam A/L R amoo.M.E.d.1999. Supervisor: Rosnani Hashim.**
- **The perceptions of teachers on problems of teaching Islamic kindergartens: A case study of selected kindergartens in Thailand. Suwanncee Langputeh. M.E.d.1999. Supervisor: Ghulam Nabi Saqeb.**
- **Administrators' and teachers' awareness of and interest in the achievement of ISO 9000 certification in Kuala Lumpur. Wong Siew Hium. M.E.d. 1999. Supervisor: Aref T. Mohd Ail Al Atari.**
- **An evaluation of the skill upgrading programs of the Malaysian Ministry of Education: The participants' point of view. Zainal Abdidin B.Abd.Latif M.E.d.1999. Supervisor: Yedullah Kazmi.**
- **A critical analysis of Islamic studies curriculum at the University of Syiah Kuala, Darussalam , Bands Aceh, Indonesia. Ridhwan M. Daud. M.E.d. 1999. Supervisor:Ghulam Nabi Saqeb.**
- **Supervisory roles of the inspectors of schools as perceived by the secondary school teachers the district of Kuantan, pahang. Manian S/O Ramasamy.M.E.d. 1999. Supervisor: Rantnawati Mohd.Asraf.**
- **The principles of educational administration: The Islamic ethical dimension and implications for human resource development.**

Ali Salim Khalfan. M.E.d. 1999. Supervisor:Ahmad M.H. Hassoubah.

- **Teachers, perception their job satisfaction at IIUM Matriculation Center: Implications for administrators. Abdul-Mutalib Musa Data. M.Ed. 1999. Supervisor: Mohd. Sahari Nordin.**

علوم الأمة و الجامعات الحضارية دراسة في بناء المنهجية و البحث في الفكر السياسي الإسلامي

إعداد

أ.د: سيف الدين عبد الفتاح

أستاذ بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية

جامعة القاهرة

علوم الأمة و الجامعات الحضارية دراسة في بناء المنهجية و البحث في الفكر السياسي الإسلامي

إعداد

أ.د: سيف الدين عبد الفتاح

أستاذ بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية

جامعة القاهرة

دراسة مقدمة إلى مؤتمر

"توجيه بحوث الجامعات في العالم الإسلامي لخدمة قضايا الأمة الإسلامية"

جامعة الأزهر - القاهرة: ١٨-٢٠٠٧/٢/١٩

مقدمة: بحوث " علوم الأمة والعمران ": نحو صياغة الوجهة البحثية: -

من الأهمية بمكان ونحن بصدد الحديث عن توجيه البحوث لخدمة الأمة أن تسترجع المعاني التي تطلق على تلك العلوم والبحث فيها " علوم الأمة " لارتباطها بقضاياها وتحدياتها، و"علوم العمران" ارتباطا بالكونية الإنسانية واستخلافها، بقاء وارتقاء ونماء.

وربما هذا جعل من اتخاذ "أمتي في العالم" عنوانا لحولية تهتم بوقائع هذه الأمة وأيامها ولكن هذا الاهتمام كان يعني أنها موصولة بهذا العالم والعيش في همومه تفعل فيه وتتفعل به وتتفاعل معه.

إذ تعتبر الأمة هي المجال الحيوي لإرساء قواعد المثالية وبلوغ القيم التي تشكل أهم مقاصدها، كما أنها تعبير عن قمة التجانس الإدراكي والعقيدي والتأكيد على الجانب المعنوي والفكري.

إن كل ذلك يعني ضمن ما يعني أن نجعل من الأمة فاعلا حاضرا وحضاريا الأصل فيه الحضور والشهود لا الغياب والمغيب.

الأمة وفق هذا التصور هي الفاعل الحضاري، فإذا أردنا أن نجعل من الفعل الحضاري "وحدة تحليل " فإن الأمة هي أهم شرط للفاعلية التحليلية لمثل هذه الوحدة.

هذا التصور لابد أن يولد "حالة بحثية" تتيح عن نموذج يولد رؤية كلية للعالم الذي حولنا، وإمكانات التفاعل معه والفاعلية فيه.

رؤية تحرك أصول إسهام النظام المعرفي الإسلامي في إطار ما يولده من نظرية "للوجود"، ونظرية للقيم، ونظرية للمعرفة على تفاعل فيما بينهما، تحاول أن تسير مع عناصر تفعيلها وتشغيلها في إدراك الحالة العالمية وحال الأمة والظواهر المرتبطة بهما.

إدراك الذات وقدراتها وإمكانات تعظيمها، وعي يتحول إلى سعي، يسقط من وعي الذات إلى وعي الآخر إلى وعي الموقف الحضاري بكليته وإمكانات الفاعلية والحضور فيه.

وهو ما يحدد أجندة بحثية تتوافق وأصول فكرة الأمة الجامعة "في بناء" الحضارة الفاعلة بما يحقق أصول الشهود الحضاري بما يعني دراسة التحديات والكشف عن جذورها ودراسة الواقع في ضوء عناصر الذاكرة التاريخية والحضارية للأمة، ودراسة الواقع في إطار تدبر حال الأمة وإمكانياتها المستقبلية في الفاعلية في عالم شديد التشابك سريع التطور والتغيير.

الأمة وبما تمثله من قيمة وتضطلع به من وظيفة تشكل الفاعل الحضاري الأساسي إنها مفهوم وفق عناصر الجامعية التي تشكل جوهره يجعل من عناصر تشكيل الأمة ومقتضياته، وعناصر فاعلية الأمة في الاستمرارية والقدرة والتأثير والقيام بالأدوار المنوطة بها.

كل هذا بدوره يفرض عناصر بحثية تشير إلى البحث في مستويات الفاعلية للأمة وآليات تحقيق هذه الفاعلية، والإمكانات والمعوقات، وتجليات الفاعلية من المجالات النظامية والمؤسسية والعلائقية.

ويشكل "حديث القصعة والكثرة الغثائية "، إشارة إلى عناصر تفسيرية يحملها الحديث من الأهمية بمكان في البحث في مناط الفاعلية للأمة، بل ربما تحدد أصول مناطق البحث، وموضوعاته التي تسهم في فهم واقع الأمة وتحدياتها وإمكانات فاعليتها في ظل وضع التعدد في الوحدات والكيانات.

والأمة بما تعنيه من أصل " الأم " و " القصد " في مبناها اللغوي تحرك إشكالات بحثية من نوع معين تتوجه إليها بالدراسة والبحث، إذ يتفرع عن معاني " الأم" أي القصد وتحديد وجهة البحث، ومنهج النظر فيه، وفهم التبادل لقضايا الأمة ومؤسساتها، ومنهج التفاعل مع الموضوعات المرتبطة بكيان الأمة وإشكالاتها.

إنها تعبر عن معنى لو استطعنا تأصيله وتحريكه أن يحدد " الوجهة البحثية " وبما تشكله من تمثيل " القبلة البحثية " في هذا المقام.

وهذه مهمة إذ ترتبط بالأمة لا تنفصل عن مهمة ارتقاء العالم والإنسانية بما تقومه من مراجعات نقدية منهجية تتسم بالعدل والاستقامة لكافة القابليات والإمكانات التي مكنت " النظام الغربي " من أن يبلور بواسطتها، صورة عن ذاته ويخلق بشكل مواز صورة مشوهة للآخر لتأكيد ذاته. ثم تبيان محاولته ليستقيم ذلك، رسم " مصير متعال " له ليجعل من نفسه " محورا " بل " مرجعا " تاريخيا عالميا وحيدا في معالجة مجتمعات " ما وراء البحار " وذلك من خلال منظومات فكرية متوخيا من ورائها إجماعا نسبيا على رسالته التبشيرية " التحضيرية ": لكي يتسنى له تصديرها من خلال إغواء وتنشئة نخب في المجتمعات الأخرى.. لتكون معابر لبسط سيطرته و ترسيخها في جسم هذه المجتمعات.

والحقيقة أن ما يقصده النظام الغربي، في إستراتيجية هذه، هو تحويل تواريخ الشعوب في الأطراف إلى أصفار على هامش الحضارة. فبدلا من النظر إلى ثقافات ما وراء البحار من زاوية تعبيرها عن ذاتها صار الاهتمام بها مرهونا، لسبب أو لآخر، بقدر اندماجها في دائرة السوق العالمية من الموقع الأدنى المتمم لحاجات إنتاجية للمركز الأوروبي.

بناء على ما تقدم فإن أية مقاربة لمكونات الصرح الأيدلوجي للنظام الغربي تستدعي التعرف على المفاهيم والأدوات الإجرائية التي اتبعها بدءا من عصر النهضة الأوروبية.

بيد أن هذه النشاطات، لم تقم في المجتمع الأوروبي، عن سيطرة الإنسان على الطبيعة وإبداع مناهج جديدة للإنتاج وبناء الآلات والحصول على مستوى صحي لائق وحسب، إنما أقيمت أيضا على مبادئ سيطرة البشر عن بعضهم على بعض وذلك عبر شبكة مؤسسية من المعاني الجيوسياسية والاقتصادية والأيدلوجية.

.. وكان القصد من وراء هذه العملية هو تسويغ تصنيفه ب " الوحش " وتبرير تجريده من ذاتيته المفكرة المغايرة.باختصار وصمه بصورة مطلقة باللاعقلانية الخالية من التفكير... وأسس لذلك خطابا " مكتسيا " صبغة " علمية " وبالتحديد من موقع المركزية العرقية.

أنه ليس أمامها إلا الامتثال لهجمة التحليل " العلمي " وأدواته المفاهيمية المسبقة الصنع كي يضمنها إسقاطاته. حينئذ تصبح قابلة للفهم إنسانيا وتاريخيا.

ضمن هذا السياق تبدو لنا أهمية مقولة توجيه البحوث بصدد "علوم الأمة" و"علوم العمران " للاستجابة لتحديات مركبة ترتبط بعالم:-

- **الذاكرة الحضارية (ودراسات الفكر السياسي الإسلامي)**
- **المعضلة المنهجية (ودراسات المنهجية الإسلامية)**
- **والنظام المفاهيمي (وعمليات بناء المفاهيم والجهاز المفاهيمي)**

وهو أمر يحدد أصول استخدام " البوصلة البحثية " في هذا المقام.

بين هذا وذاك تتم الترجمة المؤسسية لذلك النهج والترجمة لعناصر وضع الأجندة البحثية وهو ما ستحاوله في هذه الورقة. أما الترجمة المؤسسية فتكمن في الجامعات الحضارية وتوابعها من مراكز البحوث والتي تشكل رافعة حضارية وبحثية

تتمثل في " مستودعات الأفكار " والقدرة على تأسيس خطة إستراتيجية حضارية بحثية مستقبلية.

أما الترجمة التي تتعلق ببرنامج العمل البحثي كأنما يتوجه إلى أولويات مهمة بصدد القضايا و المداخل والأدوات المنهجية وإحياء الذاكرة الحضارية وليس القطيعة معها، ضمن عمل منهجي ومعرفي منظم.

أولا: إعادة الاعتبار لمفهوم الجامعة و الجامعات الحضارية:

يعد مفهوم "الجامعة" من المفاهيم المحورية، وهو يحمل في مكنونه معاني الوظيفة التي تؤديها الجامعة، والدور الذي تضطلع به، والرسالة التي تحملها؛ فالجامعة قبل أن تكون بنياناً هي مؤسسة تعليمية ومركز بحثي، ومنارة تعكس مستوى حضارياً تدعو لتقدمه ورقيه، يكون دائم الحركة والفعل والفاعلية. والجامعة بهذا الاعتبار نظام يتسم بالحركية والتطور، وهى كل متفاعل "العناصر" -نظام أو منظومة System- بما يشكل كياناً من الجزئيات المتفاعلة.

إن الجامعة مجتمع بشرى تنطبق عليه قواعد التفاعل الاجتماعي التي تحكم السلوك والعلاقات في المجتمعات، وفى هذا المقام يمكن اعتبار التعليم العالي والجامعي منظومة فرعية ضمن منظومات مجتمعية أكبر كان من الضروري الوعي بحركتها، باعتبار أن هذه الحركة تشكل في جملة اتجاهاتها ما يمكن تسميته "اعتبارات حاكمة "، فهي قوى فاعلة، وهى "مناخ" يتنفس في كنفه المجتمع التعليمي العالي. والجامعة بهذا الاعتبار تشكل نسيج الحياة الجامعية معرفياً ووجدانياً، وتعلم القيم والاتجاهات، إذ يصبح من المحتم أن يترافق هذا المستوى من التعليم مع جملة سياقات الحياة الجامعية، يبث القيم الموجهة ويؤسس الاتجاهات المعنية ويكسب الميول الدافعة، حيث تتلاحم عناصر التعليم الجامعي ويشد بعضها أزر بعض في وحدة فعّالة تكشف عن مجهول المعرفة، وتنشئ مهارة العمل، وتنقل الإنسان، فرداً أو جماعة، نقلات نوعية لحياة أفضل...، وعلى هذا تشكل الحياة الجامعية السياق الإنساني والاجتماعي لهذا العمل، بحيث يمكن لنا أن نقول إن الحياة الجامعية تنسج خيوط الوشائج والروابط المعنوية التي تمتد بين جميع الأفراد الذين يعملون في الجامعة، وتشكل منهم نسيجاً حياً ينبض بالحركة

والنشاط والفاعلية، فإذا كانت هذه الخيوط قوية متينة، كان نسيج العمل متماسكاً ويزخر بالفاعلية، أما إذا كانت واهية ضعيفة، تمزق نسيج العمل وخبت فاعليته.

وتنعكس آثار الحياة الجامعية على سلوك أفراد وجزيئات المنظومة الجامعية نحو بعضهم البعض، ومع أنفسهم، وتجاه المجتمع، من خلال نسق القيم والاتجاهات والمدركات الذي يحكم العمل ويوجهه، ويشكل كل ذلك ما يمكن تسميته بالهوية الجامعية.

ومن هنا، وجب أن يُستلهم معنى (الجامعية) في (جامعيتها) لأبناء الوطن، والجامعية لقضاياه، وجامعيتها للهمم والطاقات الفاعلة، ولابد أن تتغيا معنى (الجامع) في حرمته وقدسيته ورسالته، وأن تهدف لترقية (الجماعة) الوطنية، وتعمل على عمران (المجتمع)، سواء بين (الجميع)، قاصدة مصلحة المجموع (مجموع الكيان)، ضمن أطر نظامية مؤسسية (جمعية) فاعلة، تستثمر كافة الطاقات (الجماعية).

وكذا يجب أن يستلهم التعليم العالي، صفته في العلو؛ علواً في قمته وقيمته؛ قمة المجتمع في قاطرته وقيمة أركانه وعناصره (أساتذة وطلاباً وإدارة)، علوا في محتواه ومعطياته ومقاصده وغاياته الكبرى. هذه المقدمة تحيلنا إلى فلسفة المؤتمر والتي تستلهم معنى الجامعة وصفة العلو.

رسالة الجامعة بين: الذاكرة المرتبطة بالتعليم الجامعي وواقع ومستقبل الجامعة:

أن رسالة الجامعة مركبة في محتواها، تجمع بين العناصر القيمية والمادية إذ تهتم بالجوانب المعرفية التثقيفية والمهارية التدريبية والمهنية.

ومن المهم الإشارة في هذا المقام إلى أن بناء رؤية إستراتيجية توضح الطبيعة الرسالية للتعليم الجامعي من الأهمية بمكان، وأن افتقاد عناصر فلسفة مكينة لهذا التعليم الجامعي، يعد أهم مناطق القصور في هذا النوع من التعليم.

إن صياغة هذه الفلسفة واستنادها إلى رؤية إستراتيجية وأهداف واضحة وآليات موصلة إلى هذه الغايات والمقاصد لابد أن يستند إلى:

- الوعي بعناصر الذاكرة التاريخية والحضارية للتعليم الجامعي في مصر.
- الوعي بالوظيفة والرسالة الجامعية ضمن أنماط التعليم الجامعي محتوى وهدفاً.
- الوعي بعناصر التوازن الإيجابي بين دور الجامعة في نقل واكتساب وإنتاج المعرفة، ودورها في تلبية احتياجات المجتمع التنموية والعمرانية.
- الوعي بأصول استقلال الجامعة بما يضمن تأدية وظائفها وأدوارها.
- الوعي بصياغة أهداف الجامعة، وطبيعة التعليم الجامعي، وقضية الإتاحة لهذا النوع من التعليم، فضلا عن جودته.
- الوعي بدور الجامعة في البحث العلمي، والهدف منه.
- الوعي بأن هذا النوع من التعليم جزء لا يتجزأ من الأمن القومي، وينعكس هذا التصور على (دور الجامعات الخاصة، التمويل الأجنبي، التدريس بلغات أجنبية، هوية عملية التطوير ومساراتها ومراحلها المختلفة).
- الوعي بالرؤى وتكاملها ضمن حزمة المؤسسات والتكوينات التي تسهم في صياغة هذه الرؤية والفلسفة والإستراتيجية المتعلقة بمنظومة التعليم العالي والبحث العلمي. وبما يرسم دور كل هذه المؤسسات ومساحة فعله وفاعليته.
- الوعي بعناصر التحديات التي تواجه المنظومة الجامعية والبحثية، وتأسيس قواعد التقويم الكلى، فضلاً عن ضرورات الوعي بالمستقبل المتعلق بالتعليم الجامعي في ضوء معرفة واعية بالمتغيرات الدولية.

هذه السياقات جميعاً الممثلة لقضية الوعي "بالفلسفة" - "الإستراتيجية" - "الرسالة" -"الوظيفة" والمتعلقة بالمنظومة الجامعية والبحث العلمي، وما يشير إليه ذلك من الغياب الراهن للرؤية الإستراتيجية لفلسفة التعليم، إنما يعبر عن عناصر اتفاق بين توجهات النقاش التي أبرزت هذه القضية التأسيسية، وكذلك معظم دراسات المؤتمر،

حتى صار التذكير بهذا الأمر خطأً عاماً في محتوى معظم أبحاث المؤتمر. فحتى تلك التي توفرت على بحوث الذاكرة والرؤى الحاكمة أوضحت ذلك من خلال شرح مسار تطور الفلسفات المتعاقبة، تحت تأثير الاحتلال ثم الاستقلال ثم التبعية، ثم تحت تأثير التحولات المجتمعية، وأخيراً تلك التحولات ذات الطبيعة العولمية.

وضمن هذه الرؤى المتعاقبة، كانت في بعض المراحل الفلسفة شبة واضحة، وفى بعضها الآخر غامت تلك الفلسفة وغمضت عناصر وأهداف هذه الإستراتيجية. وبدا من توجهات النقاش والبحوث العامة حينما تطرقت إلى الحالة الراهنة أنه ليس هناك فلسفة واحدة مطروحة، ولكن هناك فلسفة سائدة مفروضة من أعلى، تحافظ على الوضع القائم ظاهرياً إلا أنها قد تلتف عليه بطرق أخرى في إطار ادعاء التطوير، ومن ثم فهي تعكس الحالة الراهنة لضغوط الإطار الدولي والاستجابة له وما يرتبط بذلك من تجليات تتمثل في أنساق القيم الاستهلاكية وقيم السوق والعولمة.

جامعة الهوية: مقترح لتأسيس الجامعات الحضارية:

في ختام تلك الدراسة نتطرق إلى النقطة الثالثة وهي التي تتعلق بجامعة الهوية؛ محاولين في هذا المقام أن نقدم رؤية مقترحة حول ضرورات تأسيس ما أسماه أستاذنا المرحوم الدكتور حامد عبد الله ربيع "الجامعات الحضارية"، وهذا التركيب الذي أشار إليه إنما يعبر عن أهمية هذا النوع من الجامعات في الحفاظ على الهوية: ذاكرةً وبنياناً ومقاصد؛ وهو أمر حدا بنا لأن نسميه "جامعة الهوية".

وقد حاولنا صياغة هذا المقترح ضمن أشكال تؤسس لمفهوم الجامعة الحضارية وأدوارها والرسالة التي تقوم عليها من منظور الهوية، وبدا لنا ضمن المراكمة على هذا الاقتراح والتصور أن نجعل من هذه الجامعة "جامعة للدراسات العليا" كنقطة بداية جوهرية تمهد لنشر وتأسيس هذا النمط من الجامعات.

<u>المفهوم والوظيفة: الجامعة الحضارية:</u> وفق هذا التصور نشير إلى أن "أي جامعة لابد وأن تملك وظيفة حضارية.."، بحسبانها "معقل الثقافة القومية.." و"تمثل علاقة ترابط ثابتة بين الماضي والحاضر والمستقبل عبر نظام القيم التاريخية للمجتمع السياسي"

وهي بهذا الاعتبار ".. كل نشاطها لا يدور سوى حول الوظيفة الحضارية.."، تتمركز وظيفتها حول "..التعامل مع العالم المعاصر الفكري والحركي من منطلق واحد: بناء وتعميق وإعادة تشكيل مفاهيم وقيم التعامل الحضاري..."، وظيفة الجامعة الحضارية تختلف عن الصورة المتداولة للجامعات الأخرى والهادفة إلى الارتباط بالنشاط المهني، فهي على العكس من ذلك تصير وظيفتها التعامل مع قيم حضارة معينة بغرض تطويرها..

وإكمال ما يمكن أن يكون قد أصاب تلك الحضارة من نقص.. أو مواجهة ما يعتريها من "..جمود أو تيبس لسبب أو لآخر..."، الجامعة الحضارية كذلك "... أداة من أدوات البناء الأيدلوجي ولكن من منطلق جماعي منظم ومستتر وثابت..". الجامعة الحضارية في هذا التصور جامعة لعناصر الوظيفة الحضارية وتفعيلها.

<u>نماذج الجامعات الحضارية</u>- الجامعات الحضارية تؤسس لمشروعات حضارية كبرى، مفهوم الوحدة الأوربية إنما يستمد مصادره الحقيقية من "جامعة باريس" خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر، جامعة اللايتران بروما من أكثر الجامعات الحضارية عراقة واتساعًا حيث الإيناع الحضاري دفاعًا عن الكاثوليكية السياسية، الجامعة العبرية في القدس والتي سبقت إنشاء الدولة الإسرائيلية بأكثر من عشرين عامًا والتي لا تزال حتى اليوم تتميز بالاستقلال الكامل عن الدولة، الجامعة الأزهرية وحتى بداية الستينيات لم تكن سوى متابعة لتطور عملية الإيناع الفكري والتجديد الحضاري في المنطقة العربية والمجال الإسلامي، الوظيفة الحضارية والتجديد الفكري والحضاري مارستهما هذه الجامعة بفاعلية لتؤصل كيان هوية وفاعلية في آن، إلا أن تراجع دور الأزهر كجامعة حضارية جعله كواحدة من الجامعات المتعارف عليها اليوم في هذا المقام.

<u>الجامعة العبرية: جامعة حضارية</u>- بينما توارت الوظيفة الحضارية لجامعة الأزهر ظلت الجامعة العبرية ترسخ دورها في القيام بالوظيفة الحضارية، وتؤكد على أهمية هذا الدور واستمرارية.

الجامعة العبرية نشأت في العام ١٩٢٤، أي قبل نشأة "دولة إسرائيل" في العام ١٩٤٨، هذه الجامعة اضطلعت بدور استثنائي في هذا المقام يعبر عنه ماجنيس

Magnes أول رئيس لهذه الجامعة والذي أكد في بعض خطابه على دور الجامعة في تأسيس قضية الهوية، هذه الرؤية المتكاملة للجامعة الحضارية وأدوارها في "الدراسة" و"الدمج" و"التحليل" و"التمايز" في الكيان والرؤى والمدركات، و"الاستيعاب" للإسهامات المعنوية في العالم ضمن دائرة "القيم اليهودية"، "دون الخضوع" أو "التقيد" بحضارة تفنى بسبب قيمها وإنجازاتها.

رؤية تعبر عن جوهر العمليات المترتبة على الاختصاص والتمايز في تأسيس كيان الهوية واستيعاب ذلك ضمن نسق القيم، ونسق المعرفة، ونسق البحث العلمي، وأنساق الرؤية والمدركات.

إن هذا المقتبس من خطاب رئيس الجامعة العبرية يحركنا صوب الاهتمام بضرورات تأسيس جامعات حضارية تؤكد الهوية اختصاصًا وتمايزًا، تجديدًا وتواصلاً، مكانة وفاعلية.

الجامعة الحضارية (جامعة الهوية) وإشكالات الهوية وأزمتها:

حال الهوية ودور "مصر الحضاري" ورسالتها التي تراكمت عبر رؤى وممارسات في الذاكرة الحضارية أمران يشكلان عناصر دافعة للقيام بتأسيس "جامعات حضارية"، أو أن تقوم الجامعات ذات التقاليد العريقة بممارسة هذه الوظيفة الحضارية ومطالعة أدوارها في تأسيس قضية الهوية وتفعيلها في الممارسة ضمن رؤية إستراتيجية حضارية.

مفاصل أزمة الهوية في الأمة تشكل عناصر وسط دافع لضرورات تأسيس الجامعات الحضارية في عمليات صياغة الهوية والوعي بها. والدواعي الواقعية والنظرية التي تحيط بمسألة الهوية على تنوعها تدفع في طريق الأدوار التي يمكن أن تضطلع بها هذه الجامعات ضمن عمليات تمكين الهوية كمقدمة لازمة بل وواجبة لأصول التمكين الحضاري.

حال الهوية الأزمة والمتأزم والمأزوم، ووجود أنماط غير سوية من الهويات الطارئة والأدوار المتوقع القيام عليها والعمليات المواكبة التي يجب أن تتلازم مع هذه

الأدوار يفترض اضطلاع الجامعات الحضارية بالوظيفة الحضارية الممتدة بما تؤكده من وظائف تأسيسية تقوم عليها، ووظائف كفاحية تضطلع بها في مواجهة التحديات الحضارية الممتدة، وضمن أدوات مساندة وربما يجب أن تكون ضمن كيان هذه الجامعات الحضارية مراكز البحوث الحافزة لعناصر تأصيل الذاكرة الحضارية وعملية الإحياء والتجديد، وسياسة ثقافية ضمن إستراتيجية حضارية تفضي إلى التماسك والتجانس، وتقويم الواقع الثقافي والحضاري للخروج من حالة الوهن الحضاري في إطار يؤصل لثقافة الممانعة والمقاومة.

الجامعات الحضارية لابد أن تؤسس لعلاقات مكينة بين عناصر المثلث الحضاري (الثقافة – الحضارة – القيم) ضمن مواجهة عناصر الغزو المعنوي وظواهر التسميم السياسي والحضاري، هذه العمليات التي تفتُّ في عَضُد شبكة العلاقات الجماعية والاجتماعية والمجتمعية، وهي بهذا الاعتبار مجمع الوظائف الحضارية التي تؤصل لقضية الهوية ولا تجعلها اهتمامًا عابرًا أو مهمشًا أو يرتبط بفائض الكلام. إستراتيجية بناء الهوية هي جزء لا يتجزأ من الجامعة مجمعًا وجامعية، وهي تعني ضمن ما تعني كيف تكون الجامعة "مجمعًا" لعمليات العمران الحضاري وبناء البشر والهندسة الحضارية للمجتمعات، وجامعة وجامعية لفاعليات وطاقات الأمة الحضارية، وتشكيل الشخصية الحضارية الفردية والجماعية. وهي بهذا الاعتبار تعي وظائفها، وتعي أدوارها وتتوسل الآلياتِ الحافزة للقيام بالدور والوظيفة والرسالة، بحيث تكون الجامعة رافعة للفعل الحضاري.

في إطار التنظير لقضية الهوية الذي قدمناه في مفتتح ذلك البحث وفي سياق تلك الصلة التي عقدناها بين أمرين.

الأول- يتعلق بهوية الجامعة: قدمنا فيه مجموعة من المشاهد الجامعية الدالة، فإن الحديث عن جامعة الهوية يعبر عن الضلع الثالث في هذا المثلث الذي يؤصل كيف يمكن أن تؤدي الجامعة دورها ورسالتها في عملية الهوية. وفي هذا السياق كان من الأهمية الاهتمام بمستويات ثلاث:

المستوى الأول- يتعلق بربط أزمة الهوية في واقعها وفي مشاهدها الجامعية بالمقترح الذي نراكم عليه "لأستاذنا الدكتور حامد عبد الله ربيع". وهو أمر تطرقنا إليه آنفًا ونحن بصدد تأصيل مفهوم الهوية مفهومًا وبنيةً وبيئةً، وفي هذا المستوى نؤسس ونراكم على هذا المقترح بما يجعل جامعة الهوية (الجامعات الحضارية) أداةً محورية للقيام على هذه الوظيفة.

هذا المستوى الأول الذي يحاول تشخيص الواقع ورصد أزماته التي تتعلق بقضية الهوية إنما يشكل في حقيقة الأمر الدواعي الواقعية والنظرية لتأسيس الجامعات الحضارية وقيام تلك الجامعات بأدوارها في رصد كل المثالب التي تتعلق بالهوية، بما يفرض على هذه الجامعات النهوض بقضية الهوية وعيًا وتربيةً تأسيسًا وتدعيمًا تأصيلاً وتقويمًا؛ إذ تشكل تلك الجامعات الحضارية رافعة أساسية في عملية تمكين الهوية كمقدمة لأصول التمكين الحضاري.

وكما أكدنا في ذلك الجهد النظري الذي سبقت الإشارة إليه فإن مفاصل أزمة الهوية في الأمة (الكيان الاجتماعي الحضاري) إنما تشير إلى التعرف من خلال الدرس والبحث في إدراك مفاصل أزمة الهوية في الأمة وما يعنيه ذلك من قيام هيئات ذات رسالة ريادية تتمثل في ذلك المقترح الذي نراكم عليه بضرورات تأسيس الجامعات الحضارية وأدوارها في عمليات صياغة الهوية والوعي بها.

إن التعرف على الثابت والمتغير في أزمة الهوية وحقيقة التفاعل فيما بينهما وتلك الأزمة الناتجة عن اضطراب النسب والموازين التي تتعلق بالعلاقة بين الثابت والمتغير إنما يسهم في إشاعة وترسيخ وضع الأزمة بكل مؤشراته التي تتعلق بتهميش الثقافة الحضارية وحال التراجع الحضاري لهذه الأمة، وهو أمر يشعر ذلك الكيان بتأزم الهوية ويشيع حالة سلبية؛ سواء تعلق ذلك بالشعور الجمعي بوجود هوة كبيرة فاصلة بين قيم هذا الكيان وسلوكه هذا من جانب، أو من جانب آخر يؤدي إلى شعور بالدونية في المقارنة بين حال الأمة وحال غيرها من الأمم، وهو أمر ينتج في المحصلة استحكام أزمة الهوية وتكريس حال الفتنة الثقافية والحضارية وعقلية سجالية، بما يمكّن لأزمة

الكيان الاجتماعي الحضاري من داخله، وهو أمر يمثل قابليات تفتح الباب أمام الغـزو الخارجي ومشاريع "الإصلاح" الخارجي (غير المصلح).

ومن هنا كان دور الجامعات الحضارية في أن تضطلع بـدورها بـل هـي - بالتأسيس والرسالة- تكون إحدى مهماتها الكبرى هي القيام على حل أزمـة الهويـة وإعادة صياغة وتنظيم الحياة الحضارية والشعورية والقيميـة والعقليـة والمعرفيـة والفكرية والثقافية في ضوء عناصر الثوابت الحضارية بما يحقق درجـة مـن الثقـة والندية للأمم الأخرى في إطار الثقة في إمكانات هذه الأمة وتنظيم فاعلياتها.

أما المستوى الثاني فإنه يتعلق بالفعل الإيجابي لتلك الجامعات الحضارية بعـد الوعي بتشخيص أزمة الهوية ضمن أكر فكرية ومؤسسيه هذا المستوى الذي أشرنا إلى بعض من محصلته في المستوى الأول إنما يشكل عملاً بنائيًا ينظر إلى الجامعة بالاعتبار أنها مجمع وجامعية مجمع لعمليات العمران الحضاري وبناء البشر والهندسة الحضارية للمجتمعات، وجامعة وجامعية لفاعليات وطاقات الأمة الحضارية.

وهي في هذا المقام تعي ضرورات البناء والعمران الحضاري وحجم التعديات الحضارية (كمًا وكيفًا) سواءً تعلقت تلك التحديات بعناصر الذاكرة التراثية الحضارية أو بمستقبل الأمة الحضاري.

وهو أمر يقع في الصميم أو يقع في القلب من قضية الهوية التي تؤصل إلـى الكيفية التي يمكن الخروج بها من واقع الوهن الحضاري في إطار من مراجعه الـذات والعمل للخروج من هذه الأزمة في إطار من التعدد الحضاري الـذاتي الـذي يؤسـس لتأسيس الإدارة وبناء العدة.

أما المستوى الثالث فإنما يتعلق بإمكانات تحويل هذا الإدراك والوعي بمفاصل أزمة الهوية بما تشكله من دواع لتأسيس الجامعات الحضارية وتلك الرؤيـة البنائيـة والإيجابية للجامعات الحضارية في تأدية وظائفها ورسالتها في الإطلاع بدورها في حل أزمة الهوية التي استحكمت أو تأزمت هذا الوعي على الجانبيين

الوعي بالأزمة والوعي بالوظيفة والرسالة إنما يشكلان مقدمة بترجمة هذا الوعي إلى وظائف وأدوار وآليات إجرائية وكذلك إلى بنيه مؤسسية في تشكيل هذه الجامعات الحضارية وما تتضمنه من مؤسسات فرعية.

قضية المفاهيم ليست بعيدة عن قلب قضية الهوية ، ومن هنا تأتي أهمية صياغة مفاهيم على تأسيس من مرجعية الهوية. وكذا محورية صياغة المفاهيم من التحريف والاختراق والاختلال الذي ينعكس ليس فقط على النسق المعرفي بل يمتد الأمر إلى نظم التفكير وأصول التدبير وحقائق التسيير وعمليات التأسير ومفاصل التغيير، أي يؤثر على عناصر التنظير المجرد وطرائق السلوك العامة الفعال في المجتمع، والذي يؤثر بدوره في كل مجالات العطاء والإنتاج والتطور العام.

التكامل المعرفي ليس إلا ترجمة " لجذر" الهوية في اللغة " جمع" وجذر الجامعية في الحضارة جمع ومجموع ومجتمع، وجذر الحرمة والحرام في المكان والمكانة والفكرة التي تربط بين فعاليات الثقافة والعلم والتعليم في الجامع الذي يحرك المعنى حينما نؤكد على " الحرم الجامعي" ، إنها الرسالة لعناصر تجعل من الجميع مقصودها ومن المجتمع مجال فعلها وفعاليتها. إن كل لفظ يأخذ من الآخر أخذا معنويا ومفهوميا، بحيث من الممكن أن نقول أن لفظ " الجامع " يأخذ من لفظ " الجامعة " و " الجماعة" ، وأن لفظ " الجامعة " يأخذ من لفظ " الجامع " و "الجماعة" ، وهكذا الحال بالنسبة " للجماعة" و " المجتمع ".

الجامعة ككيان للهوية العلمية والهوية السلوكية هي " المرحلة " التي يكون فيها العلم، وكذا السلوك المترتب عليه مجتمعا عند الإنسان بعد أن كان متفرقا، ويضم بعضه إلى بعض في هذه المرحلة، وهي جامعة لمختلف التخصصات والمشارب والتوجهات لتؤصل معاني " مجتمع" العطاء الفياض، يفيض بقيم (الجامع) وسياق جامعيته ليصب في (الجميع والمجتمع والجماعة) أثرا في تماسك الجماعة وعمران المجتمع ونفع الجميع.

والجامعة في اللغة هي مؤنث الجامع، ويشتركان من حيث اجتماع الناس فيها، بين اجتماع لقصد العبادة، وهو الذي يتحقق في الجامع، وبين اجتماع لقصد العلم وهو

الذي يتحقق في الجامعة، ولكل حرم حرمه في سياق يجعل من العبادة مسارا يفيض بالعلم ، ومن العلم حركة عبادة {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} (٥٦) سورة الذاريات، وهذا يؤكد أن العلاقة بين الجامع والجامعة ليست علاقة افتراضية، أو أن من غير الممكن أن تجتمع هذه العلاقة، بل هي العلاقة التي يكشف عنها الواقع التجريبي بأصالة العلاقة بين العلم والدين. ونحن مع من يذهب إلى " أن بذرة الجامعة كمؤسسة حضارية لإنتاج المعرفة التنموية المنظمة (العمران) كانت على يد الذين بادروا بتنفيذ أمر الله جل وعلا بإلتماس فضل العلم، الذي جاء في معظم صور كتابه الكريم خاصة في سورة طه { وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا} (١١٤) سورة طه، وفي سورة المجادلة { يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ } (١١) سورة المجادلة..... فمن حلقات الصحابة والأئمة والصالحين والعلماء التي تنامت في المساجد وحلقات الذكر تكونت خلال فجر وضحى الإسلام مدارس العلم الشهيرة، داخل الوطن العربي وخارجه لتشكل جميعا عطاء مدرسة العلم.

أما العلاقة بين الجامعة والجماعة بينهما نسبة العموم والخصوص المطلق، أي أن كل جامعة تحتوي على جماعة، وليس في كل جماعة بالضرورة جامعة. وهذا يعني أن الجامعة تختزل في بنيتها الجماعة، ولا نعني بالجماعة هنا عموم المجتمع، وإنما قطاعا نوعيا من المجتمع ويطلق على هذا القطاع في أوساط التعليم العالي، المجتمع الجامعي أو العلمي أو الأكاديمي لكثرته العددية وأهميته النوعية، الجامعة هي التي تنشئ هذا المجتمع أو الجماعة وتجعل بين أفراده جامعا وهو العلم، كسبا واشتغالا أو عطاءا. والجماعة العلمية قاطرة المجتمع أو هذا ما يجب أن تكون فتشكل هوية دورها ووظيفتها ورسالتها في المجتمع مراعية المجموع ولفائدة الجميع.

هذه الرابطة الدلالية والمفاهيمية هو ما نعنيه بهوية الجامعة وجامعة الهوية يحرك كل هذه المعاني جذر جامع يجمع ما تفرق وينظم ما تبعثر ويكثف طاقة الجامعية ليحولها إلى فاعلية في المجتمع والجميع والمجموع.

ومن هنا كان من المهم ألا نجعل الكلام عن هوية الجامعة وجامعة الهوية مجرد فائض كلام نرطن به لا يتعدى الحروف المتشابكة أو الأسلوب الفخم، قضية

الهوية في الجامعة قلب الجامعة ولا يمكن تحريك هذه القضية بكل فاعلياتها إلا بإنشاء "جامعة الهوية" لتظل " جامعة للجامعات" تؤسس معاني الجامعات الحضارية ووظيفتها العمرانية.

" إن استمرار الاعتقاد الرسمي المسئول عن التنمية الوطنية: " بأن الجامعات ليست إلا مؤسسة تعليمية حالها مثل الذي لأيه مدرسة ثانوية، تقوم بخدمة الدولة، وليس للجامعة مجال تفكر فيه بأنها شريك لها" سيقود كل ذلك إلى تقزيم الحرم الأكاديمي في وجود المجتمع، الأمر الذي يحيل هذا الوجود كيانا ميكانيكيا لا روح حضارية فيه.."

ومن هنا يجب البحث عن مظاهر نبض الحياة في الحرم الجامعي، أهمها على الإطلاق تجسير الهوة السحيقة (المقامة بين الحرم الجامعي والمجتمع واستحضار معاني الجامع والجامعة في هذا المقام في إطار "جذر جامع" لهوية الجامع وهوية الجامعة. وفي هذا السياق لابد من تأسيس قواعد حضارية لجامعات حضارية تنهض بالأمة علما وتعليما وبحثا.

هذه الجامعات ستجيب حتما عن أسئلة الهوية:

هل الجامعة تمثل بحق ضمير المجتمع وفكره وشكل اجتهاده؟ وما مدى دلالة صحة الجامعة على صحة الجامعة؟ ما هي روابط الجامعة بواقع المجتمع وتأثيرها فيه وتأثرها به؟.. وما هو موقعها في الكيان الفكري والثقافي في المجتمع؟... ما مدى صحة الظاهرة التي تشير إلى إحساس الطالب الجامعي بالاغتراب في مناخها وشعوره بالبعد عن حاضره وقضايا عصره؟ ما هي في النهاية هوية الجامعة وجامعة الهوية (معرفة، وهدفا وريادة، وقدرة؟!)

الأمر هنا قد يتعلق بمعرفة إنتاج المجتمع أكثر من مجتمع إنتاج المعرفة، والتأكيد على جودة المعايير أكثر من الحديث عن معايير الجودة، وإلا ستظل هذه الشعارات مجرد غطاء كثيف على واقع الجامعة في هوية كيانها وهوية رسالتها؟!! أين

نحن من كل ذلك؟! ، الهوية في الجامعة ليست زينة أو فائض كلام، ولكنها إضفاء لقيمة الجامعة وجامعة القيمة..

ثانيا: إعادة الاعتبار لمفهوم السياسة:

ليس من مقصود هذا البحث أن نقدم رؤية متكاملة حول دراسة الظاهرة السياسية من منظور معين، فلذلك مقامه البحثي، وإمكاناته التي تتعدى هذه الصفحات أو قدرات الباحث المفردة، إن هذا الأمر يستحق تراكمًا تضطلع به فرقة بحثية وربما فرق بحث جماعية.

وإنما المقصود أن نقدم مؤشرات أولية لبعض الإمكانات المنهجية التي تحملها منظورات مغايرة مبثوثة في كثير من التأليفات، إلا أنه لم يتم التركيز عليها أو نقلها للغة وسيطة تحقق المقصود في بعث الاهتمام بها وقدرات التفعيل والتشغيل لها.

أن الظاهرة السياسية وتعقدها وتراكبها والبحث في طبيعتها يفرض علينا أن نحاول تقديم رؤى منهجية تتطور وتتراكم بحيث تحدث تقدمًا في سياق المنهاجية وتطبيقاتها.

وإذا كانت الظاهرة السياسية تتسم بالوضوح "معرفيًا ومنهجيًا" في حدودها وفي إمكانات الاقتراب منها (مناهج النظر والتعامل والتناول) في كثير من الدراسات الغربية، فإن الظاهرة السياسية في عالم العرب والمسلمين تمثل حالة أكثر تعقيدًا؛ لأنها مجال لتفاعل وإعمال (الظواهر السياسية المختلقة)، عشوائية التكوين، وفوضى التطور، وهلامية التناول والتعامل، فضلاً عن مناهج النظر لهذه الظواهر والقضايا.

إن "باديه" حينما يشير في كتاباته إلى "سوسيولوجيا الدولة"، و"الدولتان"، و"الدولة المستوردة" إنما يشير إلى عناصر الخصوصية في النظر إلى الظواهر المختلفة، خاصة تلك الظاهرة التي تقف على قمة اهتمام علم السياسة قديمًا وحديثًا؛ ألا وهي الدولة. إنها الظاهرة السياسية حينما توصف في إطلاقها بالتعقيد والتراكب، ذلك ما يؤدي إلى عناصر حاجِبة في التعامل معها، فتضيف الظاهرة عليها مزيدًا من الحُجُب

المانعة من عمق الرؤية ووضوحها، فضلاً عن تنظيم عناصرها. حتى إن البعض قد أشار إلى أن الظاهرة بدت أكثر غموضًا بعد دراستها مما كانت قبل ذلك.

إن الظاهرة المعقدة والمتراكبة تتطلب عناصر تحليلية تتلاءم مع تراكبها وتعقدها، عناصر الملاءمة المنهجية من أهم الشروط في التعامل والتناول مع هذه الظواهر، هذا يتضح ليس فقط في أدوات التحليل، بل في مستوياته، ووحداته وفئاته، وقبل هذا جميعه في منطلقاته. العمليات المنهجية تتشابك ضمن حلقات لا تنفصم، تبدأ من رصد ووصف واقع الظاهرة ويمتد ذلك للإمكانات التصنيفية، وكذلك عمليات التحليل، ومداخل التفسير، وطرائق التعميم والتنبؤ والتقويم: عمليات بعضها من بعض، كل منها يحمل شروطه، كما يحمل عناصر تعقيدٍ في التعامل مع هذه العمليات المنهجية. إن الظواهر العشوائية تبعها عناصر في (مناهج النظر والتعامل والتناول)، لا تقل عشوائية عن تلك الظواهر ذاتها، أهمها جميعًا تناول هذه الظواهر بمداخل غربية في التحليل والتفسير، فأضفي على الظاهرة عشوائية على عشوائيتها، وأضفى على تحليلها حجابًا على محجوبيتها.

- أنه منذ أن ترجم سليم عبد الأحد كتابه في "السياسة" فقد انتقلت أجندة موضوعات العلم، وحدث ذلك الانقطاع المهم (القطيعة المعرفية) مع موضوع السياسة والذي سُكن في ذلك الوقت ضمن موضوعات "السياسة الشرعية". بدا هذا الانتقال أقربَ ما يكون إلى تحول النماذج ضمن حالة ثورية مثلما أشار إلى ذلك "كون" في كتابه "بنية الثورات العلمية"، ونشأ علم السياسة في العالم العربي موصولاً بتكويناته الغربية، مفصولاً عن محاضنه في بيئته؛ لأسباب كثيرة بعضها معرفي وبعضها واقعي، تضافرت بحيث كوَّنت رؤية نظرية نظرت من خلالها إلى السابق باعتباره تراثًا، وإلى "السياسة" باعتبارها علمًا غربيًا يفترض أن يُولي مَنْ يطلبه وجهه شطر الغرب. وبدا هنا التعامل مختلفًا، يؤكد على وجود عناصر من القديم امتزجت بعناصر من الحديث فكونت ظواهر اختلاط، وعناصر من القديم توازت مع الحديث فكونت ظواهر انفصال أورثت صدْعًا في الاجتماع السياسي في كثير من هذه البلدان، وتطورت عناصر تجزئة فرضت ظواهر

ارتبطت بالظاهرة الاستعمارية وما بعدها فكونت ظواهر تابعة، ومفهومًا للتقدم والتخلف، وأشار إلى الظواهر المعاكسة للتقدم المانعة من النهضة.

وأورثت عناصر التفاعل خارج وداخل الظاهرة العشوائية آثارًا على الظاهرة الثقافية أورثت أنماطًا من العقلية السجالية والاقتتالية، وعقلية الاستقطاب والتنافي، وثنائيات النكد الثقافي بين الأصالة والمعاصرة، والتراث والتجديد، والعروبة والإسلام، والنهضة والإسلام، وغيرها كثير، وبدت التوجهات تارة تستمسك بالتراث إلى حد إضفاء العصمة عليه، وتوجهات تطلب وتطالب بالقطيعة معه فتضفي عليه من أوصاف التخلف والمسئولية عن تأخُّر الإنسان العربي والمسلم واعتباره سبب عوائق النهضة وأهمها.

وبين مواقف التبنيّ والتجنيّ تولدت مناهج نظر عليلة وكليلة، فهي إما عالة على التراث أو عالة على الغرب، ولم تحاول تلك الاتجاهات الخروجَ من أسر هذه الحالة التي أورثت تخلفًا في مجال الإسهام المنهجي، وغلبةً وسيادةً للتأصيلات المنهجية الغربية، والتي أهدرها الباحثون العرب تارة في التنظير وتارة في التطبيق، خاصة أن هذه الرؤى لم تغادر عقلية التقليد إلى عناصر اجتهاد منهجيّ مطلوب.

- تشير إلى أزمات علم السياسة المعرفية، والتي لخصتها مقالة ضافية لواحدٍ من أبرز من أسهم في حقل علم السياسة العربي، فأشار إلى أزمة الأصالة، وأزمةَ الاتجاه، وأزمة الوظيفة، ليشير بذلك إلى استحكام الأزمة في التأسيس، وفي البوصلة، وفي التفعيل والتشغيل، أزماتُ استطرقت وتفاعلت، وأشارت من كل طريقٍ إلى الاستجابات التي لم تكن على مستوى الظواهر وتعقُّدها.

تواترت الأزمات وتراكمت فصارت كالأزمات "المزمنة"، تحرك تلك العناصر في ضرورة الكشف عن الأعراض والمسببات للأزمة المعرفية التي طالت "علم السياسة"، كلها تشير إلى أن النموذج السائد كان في غالبه ناقلاً، وتولدت رؤاه على كل عناصر النموذج:

* رؤية تابعة -لا نابعة- للعالم والوجود، رؤية كلية لم تجد غضاضة في تبني رؤيةٍ للإنسان والكون والحياة، هي الرؤية الغالبة والمسيطرة.

* أنساق تحليلية ونظرية ومنهجية أنتجها الغرب وتلقّفها الباحث الأكاديمي؛ إذ تتمتع بميزتين نسبيتين:

- هي جاهزة معدَّة سلفًا.

- هي مُحكمة، تبدو كذلك من الناحية المنطقية والنظرية.

* مداخل تفسير استُخدمت المفردات الخاصة بها، واستُحدثت عناصرها التفسيرية من أطر نظرية صيغت ضمن كتابات غربية، سواء كُتبت لتحليل ظواهر الغرب، أو لتحليل ظواهر تختص بدول العالم النامي، أو لتحليل ظواهر تختص بمنطقة هنا أو هناك، وعلى وجه الخصوص تبرز منطقة الشرق الأوسط(!) كنموذج في هذا المقام.

* وأنساق ومنظومات مفاهيمية لا تتحدد إلا عبر الموسوعات الغربية والمعاجم الأجنبية، تأسست عبر منظومة المفاهيم الحضارية الكبرى أو مفاهيم المظلة (الدين، العلم، الثقافة، المعرفة، الفكر، التقدم، التجديد، التراث، العلمانية، المنهج..إلخ)، تكونت هذه المفاهيم وترسخت وصارت تولِّد ذراريَّ لها في المجالات المعرفية وحقول التخصص، مفاهيم مشتقة ترتبط معها بحبل سُرّيّ تتغذى منه وبه، فخرجت منظومات مفاهيمية على شاكلتها تحكمت بأطر التحليل وسياقات التفسير، وخرجت أنساقًا مفاهيمية في بلدان العالم العربي والإسلامي شديدة التشوّه تمثل أفضل تمثيل حالَ عشوائية الظاهرة، لتعاني هذه المنطقة من تشوّهٍ مفاهيميٍّ واضحٍ، واختلاطٍ أوْرث كلَّ أعراض "برج بابل" المزمنة.

الملاحظة الأخيرة تشير إلى العولمة كظاهرة وعملية، وماذا تركته من آثار مهمة على مناطق (الرؤية الكلية، الإطار النظري والتحليلي والمنهجي، الإطار التفسيري، الإطار المفاهيمي، الإشكالات الأجدر بالتناول والأجندة البحثية)، والتي أثرت على إدراك الظاهرة السياسية، وعلى مجالات العلوم السياسية المختلفة، واستدعت -ككلّ ظاهرة- حالةً من السجال الفكري حولها. لم يكن ذلك الخطاب إلا إضافة إلى معنى "العشوائية" فيها، وربما أسهمت عمليات العولمة في الكشف عن مواطن العشوائية بشكل حاد لا تخطئه عين.

إلا أن أهم ما تركته العولمة من آثار هي ما تملكه من رؤية ملكت حَجيّة على الأرض وفي الواقع، استحقت أن توصف "بافتراس العولمة"، فمن يستطيع أن ينكر هذا التقدمَ في حقول الاتصال أو المعلوماتية؟ من يستطيع أن ينكر الحجية الاقتصادية للعولمة؟ من يمكنه التغاضي عن قيمٍ رسخت فيما قبل بروز مفهوم العولمة وشيوعه وازدادت رسوخًا بعده في أنساق القيم والثقافة ونمط الحياة؟!

قدمتْ كلُّ هذه الملاحظات أو بعضها عناصرَ من "قانون التقليد" الذي ورد لدى ابن خلدون:

"المغلوب مولع دائمًا بتقليد الغالب": (قانون الغلبة الحضارية والثقافية)، "الناس على دين ملوكهم": (قانون تغلُّب النخب الحاكمة بتوجهاتها وسياساتها)، "الناس على شاكلة أزمانهم" (قانون الشاكلة الحضارية والثقافية)، وإذا أضافت العولمة قانونًا رابعًا يتعلق ليس بالولع أو تغلب النخب الحاكمة أو مشاكلة الناس لزمانهم، فإنه يتمثل في عناصر إلحاق بتنميط حضاري واضح تضمنته مقولات لا تخلو من عناصر تبشيرية "نهاية التاريخ" و"صدام الحضارات". إن ما يقدمه "موران" ليَعبر بدقة عما آلَ إليه "السياسي" وما أفرزه من ظواهر سياسية ارتبطت به.

إن ما نحن فيه وبصدده وما يترتب على كل ما سبق يتطلب منا كما قدمنا "إعادة تعريف السياسي" مرة أخرى، وجزء لا يتجزأ من تعريف "السياسي" هو البحث في القواعد والوسائل والترتيبات والعلاقات والمواقف التي تؤصل معنى "القيام على الأمر بما يصلحه"، في إطار ناظم بين الصلاح والإصلاح والمصلحة والصلاحية يحرك كل هذه المعاني المتمايزة: من زيادة في المبنى التي جلبت إضافة في المعنى، واتحدت كلها في جذر واحد لا تغادر معانيه الأساسية ولا تحيد عنها.

إن ترجمة هذه الصبغة التوحيدية إلى صيغة ونموذج، إلى صياغات تشمل عناصر تفعيل وتشغيل، لا تنفصل عما نحن فيه: "دراسة الظاهرة السياسية من منظور إسلامي". ويمثل النموذج المقاصدي واحدًا من أهم التطبيقات الأولية والحيوية في هذا المقام، ندلّل فيه على بعضٍ من إمكاناته وقدراته وإسهاماته ضمن عملياته المنهجية المتكافلة. وفي ضوء عناصر النموذج الإرشادي كما حدده "كون" وأكّد عليه. سنحاول

في كل ذلك نقل النموذج إلى لغة وسيطة مفهومة وقادرة على التواصل بحقل العلوم السياسية، كما استقرت مفرداته، ولكن من غير الوقوف عند حدودها أو اجترار معانيها وتطبيقاتها، إنها محاولة قد يتهمها البعض بالتبسيط أو الاختزال أو عدم الصلاحية، ولكنها محاولة آنَ لها أن تؤصِّل للأمر، في خطوط عامة تحتاج إلى تفصيلات هنا وهناك، وتحتاج إلى تشقيق واشتقاق مستويات وأدوات، وبلوغ ما يمكن من قواعد تفيد في إبراز هذا البناء المنهجي، والذي نظن أنه يشكل أحد عناصر هذا البناء الذي قد يجد لَبِنات أخرى ضمن سياقات وحقول متنوعة، تُنبئ عن إمكانات يحملها ذلك التراث؛ بشَرط أن يحسُن عرضها وتأصيلها، فضلاً عن التقدم بها إلى مجالات التفعيل والتشغيل.

إن رؤى التأسيس لم يعد يفيد فيها أن نتحدث عنها في بداية كل عمل بحثي إن علمي أو معرفي؛ حيث تطغى معاني الديباجة في تفخيم الألفاظ، ومعاني الزينة، أو لمقتضيات الاستكمال، بل علينا أن نترجم "رؤى التأسيس" إلى حركة بحثية دائبة تترك تأثيرها على كل مجالات الحياة وتنوعاتها، كما تترك بصماتها على كل مجال معرفي أو بحثي، وإطار ونسق مفاهيمي ومنظومة منهجية.

إن استثمار هذه الرؤية في سائر المنتوجات المعرفية، وضمن السياق المعرفي، هي البحث في كل متضمنات وفاعليات التعبير القرآني: "صبغة الله".

إن علم "تحنيط الأفكار" لم يعد يُجدي أو يفيد في هذا المقام؛ لأن هذا التصور ليس في النهاية إلا تكريسًا لثقافة القبور أو الحفريات، وإن عالم الأفكار وكل ما يتعلق به من عمليات يحتاج منا البصر بكل الفاعليات. إن إحياء عالم الأفكار -وهي في حالة الحركة لا السكون- يفرض تفاعلات هائلة، يجب ألا نقفز عليها أو نتغاضى عنها، فإن قوانين الحركة والتغير والنماء والتكاثر، غير قوانين الجمود والسكون والانقطاع. إن سلفنا الصالح تفهموا معاني الصبغة، فصبغت أصولهم وأعمالهم جميعًا، وعرفوا الشريعة كالجملة الواحدة، وتيقنوا أن رؤى التأسيس لابد أن تفرض فعلاً وأشكالاً وتجليات لهذا التأسيس، تحرك أصول الوعي كما تدفع إلى مقدمات السعي، والسعيُ متنوع الحركات والمجالات، ومن أهم دوائره على الإطلاق، الحياة البحثية والعلمية.

إن استئناف فاعلية هذه المعاني في حركتنا المعرفية والبحثية لا يتأتى إلا من خلال صياغتها بما يحقق هذه الفاعلية النظرية المعرفية، ضمن فعل التأسيس (الرؤية العقدية الدافعة، أصول الشرعة الرافعة، قيم التأسيس وقيم الأساس الحاكمة، ومجال الأمة الجامعة، وعناصر الحضارة الفاعلة، وسُنن الكون والنفس والمجتمع والتاريخ القاضية، ومجالات ورتب المقاصد الكلية العامة الحافظة والحاضنة)، كل ذلك يزكي "أصول الفقه الحضاري" التي تتصل بعض المستويات فيه بفقه بناء المعيار وتأسيسه وصياغاته، كرؤى قابلة للتفعيل والتشغيل ضمن سياقات متنوعة، وأهمها المجال المعرفي والعلمي والفكري والثقافي والحضاري، فإن المستويات والفئات الأخرى تُعنىّ بفهم الواقع وإمكان مقايسته على المعيار ورده الرد الجميل إليه، وملاحظة الانحراف المعياري وتقويمه مهما دقَّ أو جلَّ، بمنهج علمي سديد منضبط يتفهم عناصر الظاهرة الاجتماعية والإنسانية في خصوصيتها، والظاهرة السياسية والدولية كمجال بحثي يستحق الاهتمام.

إنها عناصر شديدة الأهمية تتحقق من خلال تأسيس "علم أصول الفقه الحضاري" كمنظومة جامعة لعناصر، ومفعِّلة لها في البحث، وما يولِّده ذلك من إمكانات مفاهيمية ومنهجية وتحليلية وتفسيرية وتقويمية.

والمجالات -من حيث تعريفاتها الفنية- لا يختلف عليها؛ إذ تحاول أن تجعل لتلك المجالات حدودًا معرفية وبحثية وموضوعية، إلا أن فكرة الحدود الفاصلة أو الجاهزة بين المعارف والتخصصات، صارت من القضايا موضع المراجعة ضمن نقاشات علمية ومعرفية شديدة القيمة وجديرة بالاعتبار.

والنظر إلى المجالات وحدودها باعتبارها حدودًا سيادية بحكم التخصص، أو مستوطنات بحثية إن صحَّ التعبير، هي من الأفكار التي قد تترك بعض الآثار الإيجابية لعملية التخصيص والتخصص، إلا أن الآثار السلبية تفوق إيجابياتها تلك، فإن الظاهرة الإنسانية والاجتماعية، والسياسية والدولية منها، تملك ضمن تكوينها البنائي أهم سمات التكامل والتساند والتداخل، ونظن أن محاولات تشطير الظاهرة أو تجزيئها أو تفتيتها أو

تفسيخها قد يثمر ثمارًا سلبية قد تنافي أصل مقصود العلم والمنهج ووظيفتهما، في الوضوح والشمول والتنظيم والضبط والعمق.

ويبدو لنا أن تعريف المجالات كحقول معرفية للإشارة إلى جملة الظواهر الداخلة ضمن اختصاصها طالما كان تعريفًا فنيًا فهو مقبول، إلا أنه غالبًا ما يعتبر هذا التعريف مفهومًا أساسيًا؛ هو مفتاح العلم، والتعريفات في هذا السياق تتحول عن فنيتها إلى إمكانات تحيّزها؛ فيظل المفهوم الأساسي هو المتحكم بالعمل ضمن افتراضات تأسيس لا تستغرق في حقيقتها كل الإمكانات البحثية والقدرات المنهجية، أي كأنها تحبس العلم ضمن قُمقُم لا يتواءم مع الظاهرة واتساعها، ولا مجالاتها ومناطاتها، فيقلص من حجم الظاهرة، ويقف عند حدود سطوحها لا أعماقها.

كل ذلك قد يتطلب منا إبراز تعريفات تلتزم بعناية (أي دائرة بذلك الجهد)، تلتزم بغاية (أي الهدف من بذله) دون أن نقف عند حدود الغاية في الفهم الأعمق والأدق للظاهرة، أي الغاية التي ترتبط بمقصد العلم في صلته بالواقع، ولا نعتبر ذلك من جملة التحيز، بل نعتبره من تحديد بوصلة الاهتمام بحيث لا يضل البحث في الظاهرة أو عنها.

هذه مقدمة معرفية نظن أهميتَها تسوّغ القيام بتعريفات العلوم وإعادة تعريفها بما يحدد دائرة الجهد وبوصلة الهدف.

السياسة: إعادة تعريف:

لا يمكن بحالٍ أن نجعل من هذا الموضوع، موضوعًا مستقلاً، بل إن معالجته ضمن هذه النقطة فرضته طبيعة الموضوع في البحث عن (مجال السياسيّ) باعتباره المجال الأوسع لتفعيل الآليات المختلفة.

وواقع الأمر أنه مثلما يشير "إدجار موران" في واحد من أهم كتبه "مقدمات للخروج من القرن العشرين"، يعبر فيه عن نقطتين ذواتي تعلق بموضوع "السياسة" وتعريف "علم السياسة"، كذا "الظاهرة السياسية":

الأولى- يشير فيها إلى عالمية الاتصال وانسياب المعلومات بل وتفجرها في أشكال من الثورات المعلوماتية ".. ألا تتوفر لنا شبكات معلومات واتصالات لا تحصى،

فورية وعالمية لم تعرف لها الإنسانية مثيلاً؟ التي لدينا معرفة وعلم بالإنسان والمجتمع والتاريخ نمت نموًا خارقًا؟ ألا تتوفر لنا تحليلات نفسية وسوسيولوجية تسمح بتمييز الواقعي والحقيقي عن الإيهام والأسطورة والأيدولوجية؟ رغم كل ذلك فإنه في هذه الحالة لا تسهم دروب نمو الإعلام والاتصال والمعرفة والعلم في الكشف عن تضليلنا، فضلاً عن عدم قيامها بتنويرنا؟

أنرى ما يفقأ العيون؟ أندرك ما نرى؟ وما غزا الأفق فعلاً؟ أن تصور تصورًا مضبوطًا ما ندركه؟ ألسنا في مثل عمى أسلافنا.. بل أسوأ؟ أليس هذا ما يُحدث لنا عدمَ معرفة ما يحدث لنا؟"

إن إشارة موران إلى تلك الحيْرة هي جزء لا يتجزأ من معضلة "السياسيّ".

أما الثانية- فهي ما يشير إليها موران وبحسم ".. لا نستطيع صرف النظر عن البعد السياسي إذا أردنا فهم عالمنا وزماننا، إذا أردنا التأثير في مصائرنا وفي القدر، ولكن كيف نتصور السياسة؟!".

إن تصور "السياسة" هو جزء من تحري "السياسي"..."تطرح السياسة أكبر تحدٍّ على المعرفة: السياسية شيء عام يقتضي أفكارًا عامة في عالم المعارف العامة، وهي ليست كافية لأنها عامة، والمعارف المتخصصة غير كافية لأنها متخصصة، السياسة تتعلق بكل ميادين معرفة الإنسان والمجتمع، في حين أن هذه المعارف متلعثمة ومفصولة عن بعضها وخداعة معًا، السياسة تعالج أعقد ما في الكون، الشئون الإنسانية، وعلاقاتها بالشئون السياسية غدت بالغة التعقيد. وبالفعل لا يمكن عزل غير السياسيّ عن السياسيّ؛ ولكننا لا نستطيع في الوقت نفسه، ردّ كل شيء إلى السياسي. فكل ما هو غير سياسيّ يتضمن على الأقل بعدًا سياسيًا، وعلى العكس من ذلك فإن كل ما هو سياسي يتضمن أيضًا بعدًا غير سياسي دائمًا.

وبصورة أعمق، فإن ضروب حياتنا وموتنا وأفراحنا ومصائبنا تفلت من السياسة من كل جهة. ولكن حياة كل "بشرى" وموته يتوقفان أيضًا على التحديد السياسي، كذلك حياة البشرية وموتها يتقرران -من الآن فصاعدًا- في اللعبة السياسية بين الأقوياء والضعفاء، والسياسة التي يتوقف عليها كل شيء تتوقف هي أيضًا على

كلٍّ ما يتوقف عليها. فالسياسة التي تقرر في الاقتصاد والمجتمع والجيش تتوقف هي نفسها على شروط اقتصادية واجتماعية وعسكرية، والسياسة هي الشرط المسبَق الذي يتوقف على شروط مسبقة عديدة تتوقف عليها. وفي نهاية المطاف يتوقف مصير العالم على المصير السياسي الذي يتوقف على مصير العالم.

والسياسة تطرح أكبر تحدٍّ على الفعل،.. الفعل السياسي لُعبة على درجة خاصة من عدم الوثوقية تستطيع الأفعال السياسية فيها تحديد ردود فعل تدمّرها، حيث يمكن للنتيجة أن تخدع القصد، وحيث تستطيع الغايات أن تستحيل إلى وسائل، والوسائل إلى غايات. والأدعى للدهشة والأكثر شيوعًا في السياسة هو انحراف مجرى العقل، فساده، تحوله. وهكذا فإن ملاحظة "سان جوست" القاتلة: كل الفنون أنتجت روائع، فنُّ الحكم السياسي هو –وحده- الذي لم ينتج إلا مسوخًا، تصحُّ أكثر من أيٍّ وقت مضَى.

وليس الأمر أن الأفعال السياسية حرصت جميعها بالمطامح وبالتعطش إلى السلطة/القوة أي بالأمر؟، "فهناك على العكس من ذلك أفعال سياسية لا تحصى استلهمت حبَّ المدنية والإنسانية، والإخلاص وإرادة بناء عالم أفضل..". والسياسة رغم أنها تعالج أعقد ما يرتبط بالمعاش، هناك ما أثمنه.. لدى الأفراد والجماعات ولدى الإنسانية.. ومع ذلك هي التي تسودها أكثر الأفكار تبسيطًا وأقلها استنادًا إلى أساس، وأقساها وأفتكها. التفكير المبسَّط هو الذي يسود هذه الدائرة التي هي أعقد الدوائر جميعها.

فأكثر البُنى العقلية طفولة هي التي تفرض فيها رؤية صراعية تتواجه.. والدائرة السياسية هي التي يسود فيها التفكير المغلَق والتفكير الدوغماتي، والتفكير المتعصب.. ومن المؤكد أن السياسة، ككل شيء بشرى تتغذى بأساطير، تتغذى هي ذاتها بأعمق طموحاتنا، إن الفقر في التفكير والغرق في الأوهام السياسية يسهمان في جرِّنا إلى المآسي والكوارث.. إن السياسة مع كونها تفاعلات ونزاعات بين مصالح وقوى ودول وطبقات وأيدلوجيات، هي في صميمها، لعبة للخطأ والحقيقة.. أمر حيوي أن لا يخدع المرء نفسه في السياسة، وأمر حيوي أن لا تخدع السياسة التي تحمل طموحاتنا نفسها، وأن لا تخدعنا.

إن السياسة تقتضي، بصورة حيوية، تفكيرًا يستطيع الارتقاء إلى مستوى تعقيد المسألة السياسية نفسها، ويستطيع أن يستجيب لإرادة الحياة لدى الجنس البشري".

إن موران يريد أن ينبه إلى أمرين غاية في الأهمية:

الأول- أن مفهوم السياسة من الشمول لكافة مناحي الحياة الحضارية؛ إما بالدلالة المباشرة أو بالدلالة غير المباشرة، وأن ذلك هو مناط تعقيده وتحدّيه في آن واحد.

الثاني- أن السياسية - كممارسة- ظلت ضمن تكوين ذاكرة تاريخية للمفهوم بدقة بعيدة عن القيمة، وظل التعريف واصفًا دون أن يشير إلى الأهداف الكبرى للسياسيّ.

نظن أن مقولات موران لا زالت تحرّك التفكير نحو ضرورات المراجعة لتعريف السياسة، ومن أهم مصادر المراجعة أن تكون الرؤية الإسلامية مدخلاً لمراجعة رؤية السياسة. نقطة البدء في هذه المراجعة تتمثل في إعادة تعريف مفهوم "السياسيّ" ذاته وفق الرؤية الإسلامية، وتميزه في هذا المقام كنسق قياسي، وهو ما قد يؤثر بدوره في إعادة صياغة عناصر الظاهرة السياسية وامتداداتها، وإعادة صياغة المجال السياسي، وربما هذا وذاك قد يسهم في إعادة تعريف "علم السياسة" ذاته. ذلك أن مفهوم "علم السياسة" الذي شاع عند نشأة علم السياسة المعاصر ودخوله في العالم العربي قد مارس دورًا كبيرًا وربما خطيرًا في تحديد مسار العلم وموضوعاته وطريقته في البحث، وهو -وإن كان يتفق في ذلك مع مسيرة الدراسات الإنسانية والاجتماعية في مجملها والتي خضعت في تكوينها للتأثيرات الوضعية والعلمانية- إلا أن علم السياسة بالذات - لخطورة موضوعاته وقضاياه التي يعالجها- كان أهم عامل لتثبيت هذا التغلغل العلماني وقوة تأثيره، وهو ما حَجَبَ إمكانات تعريف "السياسيّ"، مع هيمنة ذلك المنظور من خلال مداخل مختلفة.

إن ممارسة السياسة بكونها مفهومًا يستبطن الصراع كقيمة تأسيسية وما ترتبط بذلك من مقولات، مثل: التكيّف، والحلول الوسط، وتحكيم الواقع.. واعتبارها فنَّ الممكن، قد عبر عن رؤية اقتفت أثر مفهوم السياسة الوضعي في الفكر السياسي

الغربي، وهي إن وَجَدَتْ مجالها وطريقها إلى التعميم والانتشار والاستقرار إلا أن هذا كله لا يعني صحتها أو صلاحيتها أو فعالياتها وفق الرؤية الإسلامية.

والسياسة -باعتبارها فن الممكن- غلّبت عناصر الواقع، مفهوم "السياسة" الذي وجد ضمن ذاكرة الفكر الغربي، وعقدَ أبوة علم السياسية الحديث لمكيافللي الذي فصل بين عناصر القيم السياسية والقيم بمعناها العام.

كما أن محورة تعريفات "علم السياسة" حول فكرة "القوة" والتي انتقلت إلى دائرة العامل الدولي وحقل العلاقات الدولية، بدا وكأنه أحد المفاهيم المحورية التي وإن أشارت إلى علاقات القوة أو استخدامها، فإنه صرف الأنظار عن مجالات بحثية شديدة التأثير في حقل السياسي، كما أنه وطَّن العلم في مسار تهميش "القيمي" لمصلحة فكرة "القوة" كفكرة مركزية حاكمة في المجال السياسي وفق تعريفاتها الغربية.

إعادة تعريف السياسة (السياسي) أم إعادة الاعتبار للسياسة؟

من القضايا المهمة ضمن تفحص السياق الذي ينادي ويؤكد في دراسة بإعادة تعريف السياسة مجالاً، أو السياسي وصفًا للظواهر المختلفة أن نوضح عدة ملاحظات:

الأولى تتعلق بالدولة القومية وحركتها الاستبدادية خاصة في كثير من دول العرب والمسلمين، الدولة القومية في إطار فكرة السيادة تقع في مناقضة مهمة، فهي تصدع بالسيادة حيث لا يجب الصدع بعا وتتوارى حيث يجب أن نتمسك بها، وهي قد تسوغ وتبرز لتبعيتها في إطار خطابها العولمي، وتسوغ لقوة تتوهمه حينما لا تسمح للأقرب منها، والمجال الحيوي المشترك فيما بين هذه الدول، فلا تسمح وضمن خطابها ألا يتدخل أحد في شئونها الداخلية. مناقضة في رؤية فكرة السيادة إلا أنها وفق التوجهين تصبان في ضعف الدولة وإحكام عقدة تبعيتها. ويكمل هذه التعقدة ويحكمها ذلك الزحف الذي وتسوغ له الدولة القومية بمحاولاتها تأميم كافة مجالات العملية والفاعليات السياسية، امتداد مفهوم "السياسة" و"السياسي" ليس إلا محاولة من السلطة والأنظمة السياسية تسويغ مد سيطرة الدولة وهيمنتها على كافة الفاعليات السياسية

داخل المجتمع السياسي، وهي ضمن هذا النظر ترى في المواطن ملكًا خاصًا بهـا فـي الداخل، بينما نفتح الباب واسعًا لما يُسمى بالمواطن العالمي.

وهي تفيد حركة المجتمعات والفاعليات المدنية والأهلية، ورغم ذلك تفتح الباب واسعًا لما يمكن تسميته بالمجتمع المدني العالمي.

تناقضات "توسع" و"تضيق" من مجال "السياسة" و"السياسي" حسب رؤية شديدة الانتقائية، تكرس لموضوعه الاستبدادية جهة وموضوعه التبعية من جهة أخرى.

الثانية- إن حركة الاستبداد الدولي، في سـياق تفـرد قطـب كـوني واحـد بالمعمورة ونظمها، بعد أن توارى نظام القطبية الثنائية الذي وجـد فاعلياتـه ضـمن موضوعات (الحرب الباردة – توازن الرعب)أو مساحة الحركة التي تركها هذا الأمـر للدول الأضعف ضمن الساحة العالمية، أدت إلى بروز "قطـب متفـرد" يتبـع "سياسـة إمبراطورية كونية"، هادفة إلى إعادة تعريف السياسي والسياسة والعلاقات الدولية، بما يوسع من مساحتها، ولكن في إطار ملء هذه المساحات الجديـدة بعناصـر القـوة – المصلحة، وضمن رؤية لمفهوم السياسة أو السياسي في مساحات كونية تراها الولايات المتحدة، كما رأت القوى الاستعمارية تاريخيًا من قبل أرض لا صاحب لها **No Man's Land** الاسبتداد بهذه المساحات مكن لهذا القطب الدولي السيطرة حتى على المساحات التقليدية، فصارت تلك السياسات الكونية المستندة إلى تفرد قطب واحد تحتل المزيد من مساحات السياسة في إطار صياغة علاقة جديدة في بين الداخل والخارج.

أسهم في أحكام هذه الرؤية مقولات تنظيرية، لم تكن سوى قنابـل اختباريـة استدعت جدلاً واعًا كانت أولاها: نهاية التاريخ، والثانية صدام الحضارات أو الثقافات، وبدا تشييع الثقافي في العلاقات الدولية دعوة وثيقـة لمواجهـة ثقافـات وحـضارات متناقضة ضمن مقولة شديدة الوضوح تقوم على الإقصاء والاستبعاد **The West and The Rest**. ودبج هذه الرؤية من بعد ليس اجتهادًا نظريًا أو مقولة اختيارية بل حدثًا مدويًا تمثل في استهداف الأمن الأمريكي في عقر داره، وهو أمر مع صـعود اليمـين الديني المحافظ إلى سُدة الحكم واستغلاله لهذا الحدث جعل من كونية الأمن الأمريكـي أمرًا مفروضًا على كامل المعمورة وبدعوى هذه المرة مقاومة "الإرهاب"، وصارت قوى

الممانعة أو الممتنعة أو المغايرة أو المستندة إلى أسس نابعة لا تابعة مصنفة ضمن "قوى محور الشر" أو "دول مارقة" أو أنها لم تفي بالمتطلبات الضرورية والعالمية منها"، واختزل كل ذلك ضمن شعار "من ليس معنا فهو ضدنا" وصار السياسي بمعنى مجال التعامل الدولي، مجالاً واسعًا شمل المعمورة بأسرها كمجال حيوي للتفرد الكوني وتوطيد أركان الإمبراطورية الأمريكية واتخذ من "شن الحروب الوقائية" أو التلويح بها مجالاً واسعًا وتقديريًا للقطب المنفرد في رفع عصا التأديب في وجه كل من يتصوره أنه عصى أو استعصى على رؤيته، وربما شاعت كلمات مثل "الانصياع" أو "الإدغان" للتعبير عن الحال المرغوبة.

وبدا مد "السياسي" بمقدار الحد الذي يصل إليه امتداد القوى الكونية وخريطة مصالحها السياسية –الجغرافية، والإستراتيجية، فالشرق الأوسط يصير كبيرًا، والتعامل معه ضمن السيطرة والهيمنة، فرض حل للصراع العربي الإسرائيلي يضمن وجود الكيان الإسرائيلي وتأمين استمرارية الفخ النفطي لخدمة التقدم الحضاري الغربي والأمريكي منه على وجه الخصوص، والشروط الفكرية والثقافية والتربوية لصياغة الشرق الأوسط الكبير من عملية "فك" و"تركيب" من مثل مقولات الإصلاح السياسي، تغيير المناهج التعليمية، إصلاح الخطاب الديني، ثقافة السلام وإقضاء ثقافة المقاومة تحت عنوان "مقاومة الإرهاب".

وضرب كثير من الفاعليات الأهلية والمدنية وتصفها ضمن اتهام بـ"تمويل الإرهاب" هذه المساحات "السياسي" و"السياسة" حينما تمد قسرا، لقوى تملك الواقع وفاعلياته وتحتكم إليه لفرض مزيد من سيطرتها وهيمنها.

الثالثة- وحركة الاستبداد الدولي تتخذ أيضًا شكلاً "عولميًا"، حينما تمد دائرة "السياسي" و"السياسة" ضمن محاولة تنميط أنساق الإدراكات، والمفاهيم، والسلوك، والعمليات، وتتحرك صوب كل مفاصل السيطرة العالمية، ويعد هذا المستوى مكملا لسابقة خاصة مع محاولة الولايات المتحدة لا حركة العولمة، أو "عولمة الأمركة" العولمة تشكل أحد أهم تصورات إعادة تعريف "السياسي" من خلال إعادة تعريف "الحيز"، وهي ضمن هذا التشكيل الف والاتصالي والمعلوماتي والمعرفي والاقتصادي

والثقافي والسياسي تفرض متغيرات ضمن عملية "العولمة"globlization، تفسر الدنيا على إعادة تعريف السياسي، وضمن سياقات تؤكد أن المفاهيم صارت تبنى وتصاغ على أرض الواقع لا بين طيات كتب التنظير وقاعات الأكاديميا.

الرابعة- وفي إطار مقاومة الاستبداد، فإن المستبَد به، فضلاً عن حركات المقاومة، والحركات الاجتماعية الجديدة، وفاعليات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية، وحركات المقاومة للعولمة، والتسلح وحماية البيئة وغير ذلك من قوى اجتماعية صاعدة، فضلاً عن التوجهات المنشئة التي تحاول الإنفكاك من أسر الرؤية السائدة ضمن صناعة شديدة التعقيد ووسط يسير ضمن "هندسة الموافقة" أو "الإذغان".

كل تلك الصنوف وغيرها تحاول البحث عن موضع قدم في المجال السياسي الذي تراه أكثر المجالات احتواء لفاعليات التأثير كما يتبدى ويتجلى في التظاهرات والمؤتمرات وغيرها من فاعليات.

الخامسة- وتتعلق بالوسط الأكاديمي الذي يرى في إعادة تعريف السياسة أو السياسي لداعيين:

الداعي الأول- واقعي وعملي يستجيب لعناصر المتغيرات الحادثة والطارئة على المجتمع السياسي الداخلي، والمجتمع الدولي، فضلاً عن التطورات التي طرأت إلى حد "الإنقلاب" في صياغة العلاقة بين ما كان يُسمى بالداخل وما صار يُسمى بالخارج.

الداعي الثاني- أكاديمي ونظري تحاول فيه الجماعة العلية مراجعة مفهوم "السياسة" و"السياسي، إذ نرى في مفهوم السياسة كما آلت إليه الأدبيات النظرية لم يعد يستجيب لفاعليات صاعدة ولمتغيرات حادثة، وصار حق مفهوم السياسة أو السياسي في كل ما يتعلق بمفهوم "السلطة" أو "القوة" لا يعبر عن حقائق السياسة التحية وانتشار مفهوم القوة وأخذها أشكالاً أخرى شديدة التنوع والتعدد.

السادسة- وهي تحاول أن تصيغ السؤال حول إعادة تعريف السياسة أو السياسي إلى سؤال ما بعد – حداثي، سؤال يطرح عن بساط البحث وهذا السؤال هو: ما مستقبل السياسة في هذه المرحلة؟

.. ومن الطبيعي أن مفهوم السياسة عندما يبتعد عن معاينة الجذرية وينفصل واقعه وعن النيّة والغاية الأولى المرجوة منه، يفقد اعتباره ويصبح أساسه مثار شك وتردد. وفرضية (نهاية السياسة) منبثقة من هذه الرؤية التجديدية.

كما يرى البعض، وقد يكون هذه هؤلاء إعادة تعريف السياسي إلى الحد الذي يجعله أي مفهوم السياسة محكومًا بالأساطير، أو محاولة الربط بين نهاية السياسة وفرضية "النظام المتأزم"، وضمن موضة "النهايات" التي شاعت أو "المابعديات" التي ذاعت، وهي رؤية تهدف التوصل إلى موضوعه توضح ظروف العالم المضطربة في بداية القرن الحادي والعشرين، إذا أذعت بأن الحصيلة الأساسية للسياسة بشكلها التقليدي هي افتقاء المشروعية على السلطة الحاكمة عن طريق إنجاز أهداف عملية ومعرفية مثل المستوى المعاشي الجيد والنظم والأمن والرفاه، وغير ذلك فقد استطاعت الدولة إشباع هذه الحاجات على نحو آخر عن طريق التلاعب بغايات المجتمع وأهدافه. ومثل هذا العمل تتبناه الأيدلوجيات عادة بمعنى أن الحكومات تتخذ من الأيدلوجيا كوسيلة لافتقاء المشروعية على وجودها. بيد أن أقول نجم الأيدلوجيا في عالم التطور الصناعي أدى إلى نقل هذه المهمة إلى التقنية والتطور العلمي. وفي مثل هذه الظروف تركز الدولة جهودها على إخراج جماهير الشعب من ميدان السياسة، والتلاعب بالرأي العام وانتهاج أساليب جديدة لاكتساب المشروعية.. وهكذا يبد وأن انبثاق الثورات الصناعية والفنية والمعلوماتية يقضي بعدم وجود أية ضرورة للسياسة كوسيلة لاختفاء المشروعية على الحكومات وتبقى مهمة الحفاظ على النظام المتأزم في الحد المسموح به، أبرزها جس يواجه الدول.

ضمن هذا التصور الذي يعيد تعريف "السياسة" و"السياسي" تارة بالامتداد والاتساع وتارة بالتجاوز وتارة أخرى بإعلان إرهاصات نهاية السياسي فإن ذلك يمكن أن يجد تفسيره المعرفي على مستويين:

<u>الأول</u>- فكرة تحول النماذج Paradigm Shift وهي الفكرة التي أشار إليها توماس كون في كتابه بنية الثورات العلمية، والدواعي العملية والعلمية،النظرية

والممارسة، التي تقضي إلى تحول المفاهيم وأهمها مفاهيم أي علم أو أي مجال تأسيس مفهوم "السياسة" و"السياسي" يشكل نموذجًا في هذا المقام.

الثاني- فكرة الاحتكام إلى الواقع وإثبات حجيته كمرجعية وذلك الأمر يشير إلى سياقات الفكرة الغربي الذي غالبًا وفي معظم اتجاهاته يجعل من الواقع مصدرًا وأصلاً ومعيارًا في عملية التنظير، مرجعية الواقع هي الأساس في كل تفكير نظري سواء في عملية بناء النظرية ومفاهيمها أو اختبار النظرية وتقويمها، ويبدو الراعي لذلك هو التفوق الذي تشهده هذه الحضارة، حتى أنها تملك مقاصل الواقع وعملية تحوله، امتلاك الواقع والتحكم به يفضي غالبًا إلى اتخاذه مرجعية حتى لو كانت متغيره.

إعادة الاعتبار للسياسة: قراءة مقصدية في مفهوم السياسة:

فماذا عن الطريق الثالث الذي يخرج عن حد الاستجابة لمجرد متغيرات الواقع أو متغير النماذج التابعة لعناصر تطورات في الواقع سواء أكان داخل الدولة أو في النظام الدولي؛ كل ذلك يشكل الدواعي لبناء المفهوم استجابة لمتغيرات الواقع من خارجه.

مفهوم "السياسة" و"السياسي" حالة نموذجية في هذا المقام، إذ تشير كل التحولات التي رصدناه في مظاهر ستة أنها غالبا ما أتت لاعتبارات متغيرات الواقع ولمتغيرات سمتها التغير والتطور والتحول، وحادثات طارئة لكنها مؤثرة. ومن هنا فإن الاستجابة للحاجات الواقعية لرصد التطورات الحادثة في عالم المفاهيم غير منكور، إلا أن عمليات التوظيف والتبرير لسياسات معينة من منطلق عالم المفاهيم ومحاولة تزييفها فضلا عن تحريفها عن وجهتها العلمية والأكاديمية.. هو الخطر في هذا المقام. إذ يبدو عالم المفاهيم مجالا لاستيطان واغتصاب من قبل الفاعلين المستندين إلى القوة، إلى حد استخدامها في أشكال غطرسة القوة وطغيانها والبغي بالمفاهيم.

كل هذه الاعتبارات اتسمت بالتأقيت والاستقاء من ضغوط الواقع، فربما وهي تعيد تعريف "السياسي" تشوهه وربما تستخدمه وتنحرف وتدعي أن تلك ما هي إلا مرونة في المفهوم وقدرة على التكيف.

وبالنظر العميق في تعريف السياسة في الرؤية الإسلامية نلحظ أن هذا التعريف فضلا عن أنه يعيد الاعتبار لمفهوم السياسة ويجعل من اتساعه ورحابته حالة بنيانية لازمة أصلية في داخلية المفهوم غير طارئة عليه من خارج.، بحيث تستوعب المستحدث من تحيل أو ميل أو انحراف أو توظيف أو تبرير، واقع الأمر أن هذا المفهوم وجد عناصر رسوخه ضمن "صبغة" وصيغة" المقاصد.

فإذا كانت السياسة –على قول ابن القيم فيما الأستاذ ابن عقيل- أن السياسة ما كانت معه الأمور أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد، ومناقضة السياسة بمفهومها القيمي تعني أن تكون حال ممارستها أقرب إلى الفساد وأبعد عن الصلاح بمفهوم المخالفة، إنه "السوس" الذي ينخر في الكيان فيفسده ويهدمه. المقاصد –وفق هذه الرؤية- تصبغ وتصوغ مفهوم السياسة على شاكلة السباعية المقاصدية.

القيام على الأمر بما يصلحه: مجالات، وحفظ، وأولويات، ومصالح، وواقع، ومآلات، ووسائل.

فالشريعة حكمة كلها في بنائها المعرفي، وعدل كلها في نسقها القيمي، ورحمة كلها في نسقها السلوكي، ومصلحة كلها في نموذجها المقاصدي.

والسياسة -وفق هذا التصور- ليست فنًا أو أسلوبًا أو صراعًا، بل هي رعاية متكاملة من قَبِل الدولة والفرد لكل شأن من شئون الجماعة...

والسياسة -وفق هذه الرؤية- تتصف بالعموم والشمول، فهو مفهوم يخاطب كلَّ فرد مكلَّف بأن يرى شئونه ويهتم بأمر المسلمين، بل يمارس عمارة الكون في سياق وظيفته الاستخلافية.

وعلى ما يؤكد "الراغب"، فإن السياسة -وفق هذا التصور- تستند في تكييفها إلى حقيقة "الاستخلاف"، ذلك أن الفعل المختص بالإنسان على ثلاثة أنحاء:

١- عمارة الأرض المذكورة في قوله تعالى: { وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا} سورة هود: الآية٦١، وذلك تحصيل ما به تزجية المعاش لنفسه ولغيره.

٢ - وعبادته المذكورة في قوله تعالى: { وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} سورة الذرايات: الآية٥٦، وذلك هو الامتثال للباري عز وجل بإطاعة أوامره ونواهيه.

٣ -وخلافته المذكورة في قوله تعالى: { وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي الأَرْضِ فَيَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ } سورة الأعراف: الآية ١٢٩، وذلك هو الاقتداء بالباري سبحانه على قدر طاقة البشر في السياسة باستعمال مكارم الشريعة.. إن الخلافة تُستحق بالسياسة، وذلك بتحري مكارم الشريعة (أصولها القيمية).

والسياسة ضربان: أحدهما سياسة الإنسان نفسه وبدنه وما يختص به.

والثاني- سياسة غيره من رعيته وأهل بلده، ولا يصلح للسياسة غيره من لا يصلح لسياسة نفسه "لاستحالة أن يهتدي المسوس مع كون السائس ضالا..".

ويبقى بعد ذلك أن رؤية "السياسيّ" قد أثرت تأثيرًا كبيرًا في رؤية "الدوليّ" كأحد أهم عناصر السياسي، وحقل العلاقات الدولية بكل تكويناته وتسمياته المختلفة. فكَّرس ذلك رؤية لهذا المجال ضمن مفاهيم القوة والصراع وفن الممكن المفضي إلى تحكم الواقع، وهو -على ما أشار إليه "موران"- ما ولَّد جملة من الكوارث في الممارسة: غطرسة القوة – الخداع والأوهام – الأساطير السياسية، وأسهم ذلك – بدوره- بتهميش "القيمي" لمصلحة "القوة"، حتى صارت القوة في حد ذاتها القيمة.

ومن ثم، فإن إشارة العلاقات الدولية إلى التفاعلات الدولية أو العلاقات وتنوعها أو إلى الفاعلين الدوليين، أو النظام الدولي... أو غير ذلك من مفاهيم فنية استقرت في هذا الحقل، هو ما لا غبار عليه، إلا أن النماذج الكامنة في هذا الحقل لا تزال تحتاج إلى عناصر مراجعة تؤكد اتساع صياغة العلم الخاص بالعلاقات الدولية في سياق عملياته، ومقاصده الكبرى التي تحرك عناصر العمارة الإنسانية من جهة، والحافظ على استمرار الجنس البشري من جهة ثانية، وتحريك أصول التعارف الإنساني كسُنة ماضية وعمليات متنوعة تفرضها علاقات وتفاعلات وحالات ومواقف وتحرك شأن هذه العلاقات ضمن منظور السفينة العالمية أو سفينة الأرض.

لا شك أن تعريفًا يأخذ بحسبانه كل ذلك يمكن أن يحرك عناصر أجندة بحثية تختلف -إلى حد كبير- في موضوعاتها وصياغتها وقضاياها، وأن إخراج "السياسيّ" و"الدوليّ" من دائرة القيم أسهم –بدوره- في تبسيط المعقد واختزال الفعل الحضاري المرتبط بهذا الحقل. فإن عمق الفعل السياسي يكمن في القيم الكامنة فيه والمحرّكة له، وهو ما يحرك أصولاً داعمة للفعل الحضاري العمراني، ضمن علاقات يمكن أن تشكل أصولاً تقويمية لحركة النظام الدولي ومساراته ونمط تفاعلاته وعلاقاته، وليس ذلك من عيوب تأسيس العلم أو تكوينه، ولكن هو –

في حقيقة الأمر- يضمن عملية الوصل بين العلم ووظائفه، وبين العلم وغاياته.

اغتصاب السياسة:

ثالثا: حول الدراسات المنهجية و المفاهيمية:

من المهم أن نؤكد في البداية أن الحلقات المترابطة بين النظام المعرفي والمنهاجية الإسلامية ومناهج التعامل مع مصادر التأسيس والمرجعية (القرآن والسنة) ومناهج التعامل مع التراث (الإسلامي والغربي) فضلا عن منهاجية التعامل مع الواقع، هي من أهم الأمور التي تجعل من أحد أصول فاعلية النظام المعرفي أن يكون قادراً على أن يولد رؤى وإمكانات منهجية على شاكلته.

ومن المهم كذلك أن نشير إلى أن النظام المعرفي واحد من حلقات موصولة بين النظام القيمي، والنظام العقدي، وأن لكل هذا تأثيرًا وتفاعلا لا يمكن أن يُنكر أو يُغفل.

إن البحث في دائرة بناء المنهجية الإسلامية هو نقلة معرفية مهمة تنقل دائرة تعامل العقل المسلم من دائرة التكفير واللغة الاتهامية والسجالية، إلى دائرة التفكير بالظواهر والعوالم المختلفة (عالم الأفكار والأشخاص والأشياء والأحداث والنظم والرموز)، وهي منهجية تستلهم أصول التفكر والتدبر والنظر العميق والسير في

الأرض، ذلك أن الجنوح للتكفير هو عمل سهل ويسير، أما الاتجاه صوب عمليات التفكير فهو نصب وكد واجتهاد.

وإذا كان تفكير التكفير يورث كثيرًا من المآسي والظواهر النكدة، فإن التفكير ينمي الطاقات الذهنية ويرقي الإمكانات المنهجية.

*وكذلك فإن البحث في بناء المنهجية الإسلامية يمثل نقلة نوعية أخرى في عمليات التربية العقلية والبحثية، وتتمثل في الانتقال من دائرة الفكر الآبائي الآسر والارتكان إليه، إلى دائرة الفكر المستقل والمستمر والمتجدد في إطار من تربية العقلية الكاشفة، والناقدة، والفارقة، والواعية والبناءة البانية. وهي أمور تعين على استكشاف المنهجية وعمليات البناء المتعلقة بها.

*ويحسن ونحن نشير إلى هذه المقدمات أن نذكِّر بضرورة إرساء قواعد التفكير المنهجي من أجل اكتشاف السنن، باعتبار ذلك من أهم مقدمات التفكير الواعي الفعّال، فإن الهدف من السير "في" الأرض هو اكتشاف السنن ما دام الواقع المعاش لا يتيح للمرء أن يرى الصورة بكافة أبعادها أو كاملة الزوايا، وكذلك فإن السير "في" الأرض ليس سيرًا في المكان، ولكنه عبرة بالزمان والتعرف على سنن فاعليات الإنسان، فالسير وعي وسعي بكل عناصر الساحة الحضارية، وقانون "العاقبة" هو المهيمن على فاعليات البشر، وهي سنن عدل واستقامة.

السنن وفق هذا الاعتبار عمل منهجي يجسد عناصر الرؤية للعلاقة بين حلقات الزمن المترابطة (الماضي والحاضر والمستقبل)، واكتشاف السنَّة وتفعيلها في التفكير يعني يسر فهم الماضي وحسن فهم الحاضر، وعمق استشراف المستقبل والمآل، وهي كلها تتواصل في حلقات مناهج النظر والتفكير:

التفكير بالحال والتفكير بالأفعال والتفكير بالمجال، والتفكير بالمستقبل، وهي كلها تولّد مناهج تفكير ومناهج تدبير ومناهج تسيير ومناهج تغيير ومناهج تأثير وفاعلية وتمكين.

***والمنهاجية والمنهج مفهومان متمايزان ومفصلان، فالمنهاجية هي علم دراسة الطرائق وتكوينها وبنائها وتفعليها وتشغيلها، فهي منهج المناهج بهذا الاعتبار، أما المنهج أو المناهج ففيه مفردات هنا أو هناك، وأدوات ووسائل، وقواعد وخطوات وإجراءات هي من مكونات المنهاجية ولكن تستوعبها، ذلك أن علم المنهاجية يتواصل في رؤية فيما قبل المنهج وفيما بعد المنهج في سياق واصل ورابط بين هذه المنظومة والعناصر المنهاجية وعمليات التفعيل والتشغيل المرتبطة بها، ومن اليسير أن ندرك أن المنهاجية كتأسيس وبناء، وتفعيل وتشغيل، هي إمكانية وعقبة، "فلا اقتحم العقبة وما أدراك ما العقبة؟"، والعقبة المتعلقة ببناء المنهجية هي من أهم تحديات مناهج التفكير والتدبير وهي من العقبات والتحديات الكبار التي لا تستحق فقط الاهتمام بل ربما هي جديرة بالاقتحام.**

وانطلاقًا من هذه المقدمات الأولى، والمقومات الكبرى يحسن في البداية أن نقرر أن مصادر التأسيس المرجعية فضلا عن كتابات التراث يمكن أن تحرك عناصر منظومة معرفية متكاملة يتولد عنها (النظام المعرفي) و(علم المنهاجية) فضلا عما يتركه ذلك من تأثير على الواقع البحثي من ناحية والواقع المعاش بكافة تنوعاته من ناحية أخرى.

ومن المهم أن نقرر كذلك أن عناصر النظام المعرفي الإسلامي، وبناء المنهاجية المتولدة عنه والمنبثقة منه عمليات لم تكتمل بعد، وربما لم يبذل فيها الجهد اللائق بها بحيث تؤصل قاعدة معرفية منهجية صلبة تناطح المتاح في حقل المناهج الغربية، والجاهز في سياق الأدوات البحثية والاقترابات المختلفة لمعالجة الظواهر المتنوعة وطرائق تناولها.

*** أن الاجتهادات في هذا المقام ظلت فردية، فرضها الاهتمام البحثي، وأحيانا أخرى التحديات المنهاجية الغربية، إلا أن هذه الاجتهادات ظلت قاصرة بحكم فرديتها، مقصرة بحكم طاقتها.**

*** أن هذه الموضوعات ذات الطبيعة النظرية تظل في حالة إهمال لطغيان الاهتمام بالحركي على حساب التنظيري، والاهتمام بحركة الواقع بآنياتها وتتابعاتها على**

حساب التأمل الفكري والتأصيل النظري، كما أن هناك بعض تصورات جعلت الحصيلة ضئيلة مقارنة بالحاجة الملحة لعملية التأصيل:

* أن البعض تصور أن قوة المصادر التأسيسية تجعل الكلام بها وعنها، قوة لمن يتحدث بها، حتى لو تحدث بلغة غير منظمة أو غير منضبطة. هذا التساهل خلق حالة من البحث العائم على سطح الظواهر، والغائم بحيث لا تتبين عناصره الأساسية أو ملامحه الأصيلة.

* أن البعض رأى أنه لا فصل بين المصادر التأسيسية والمرجعية ومحاولات اجتهاده ورؤيته، فبدأ يتحدث عن أن ذلك رأي الإسلام وما عداه باطل، وهذا موقف الإسلام وما عداه ضلال، وبدت الاجتهادات لا في نطاق التداول والمشورة البحثية بل في نطاق التقرير والأمر، والنفي لأي رؤى قد تتحفظ هنا أو تضيف هناك أو تعدل أو تطلب العرض للأمر على أشكال مختلفة وربما تقترح أنماطًا متنوعة في الصياغة.

وقد عنى ذلك ــ ضمن ما عنى ــ الحديث عن المنهج في إطار شعارات مرفوعة من غير تفعيل، على الرغم من صلاحيتها للتفعيل كنماذج، كما تصلح لنقلها للغير لمناقشتها، فضلا عن إمكانيات محاكاتها بشكل واع في نماذج أخرى.

* أن الحديث في هذا المقام قد دار في نطاق العموميات والكليات من دون الانطلاق إلى البحث في العمليات والآليات والإجراءات.

وربما بناء على، ذلك نظر البعض إلى الفلسفة الإجرائية نظرة احتقار لاهتمامها بالتفصيلات، وإذا كان حديث الكليات هو من الأمور المهمة، فإن حديث الإجراءات بترجمة الكليات إلى إجراءات هو من الموضوعات الأهم. وليس معنى ذلك الاكتفاء بأحدهما عن الآخر.

إن نهج الصحابة (رضوان الله عليهم) والذي عبر عنه أحدهم بقوله كنا نحفظ الآية أو الآيتين فلا نغادرهما حتى نعمل بهما. يعني عناصر القراءة المتكاملة والتفكير المتوازن بين أصول الحفظ العقلي، والحفظ العملي بالتطبيق في الواقع. فكان العمل بهما تفكيراً متواصلاً وتدبراً للمعاني والمطلوبات والمنهيات وطرائق الالتزام وفهم الواقع

وتقديراته، وفروض الوقت وما يقتضيه ذلك، وفقه الحال بكل مفاصله، وفقه المآل بكل استقبالاته وكل تأثيراته، والبحث في أصول الفاعلية والتمكن، وتحويل عناصر القدرة بالإرادة من عناصر الممكن إلى حيز الإمكان إلى فاعلية التمكين. إنها العقلية الإجرائية ذات الحجية العالية، والتي تترجم العلم إلى عمل يسهم في نجاح حركة العمل موصولة بالفاعلية بغض النظر عن محتوى العمل وغاياته ووسائله في تلك العقلية الإجرائية النفعية المحضة، التي تتحرك صوب التمكين الواقعي. أما أصول التمكين للحق والصواب فهي في الشجرة الطيبة: ذات الأصل الثابت، وفرعها في السماء، موصولة أرضها بسمائها، موصولة قاعدتها بغاياتها، موصول تأسيسها بعلوها، وهي دائمة العطاء بالفعل الإنساني والإذن الإلهي، في حركة عطاء دائم متجدد.

ومن أصول الجمع بين القراءتين أن نقرأ الجزئي ضمن الكلي، أو نحول الكلي إلى إجرائي، وأن نسكن الإجرائي في الكلي. عمليات بعضها من بعض لا تنفصل ولا ينبغي لها ذلك. هذا هو معنى العلاقة الحميمة بين الفكر والعمل، بين النظر والحركة، فأصل "الأصل" "الوصل" على ما يؤكد الطوفي.

***إلا أن عناصر عدم الاكتمال تلك وحال التشوش البحثي والمنهجي هي في واقع الأمر تشكل الحالة الداعية الواعية الساعية إلى التفكير بعملية البناء المنهجي في منظورها الإسلامي، بإسهاماته المتراكمة في هذا المقام وتحديد أصول ذلك البناء، وإمكانات تفعيله، وقدرات تشغيله فضلا عن علاقته بالأنساق المنهجية المغايرة وإمكاناته ــ ضمن شروط متعددة؛ وذلك بالتعامل معها وتناولها وفق أصول:**

- **المنهج النقدي**
- **المنهج المقارن**
- **المنهج الاصطفائي**

وفي إطار هذه الرؤية الكلية والتكاملية وفق أوزانها العدل تتأسس لبنات البناء.

من الضروري الإشارة إلى الوعي المنهجي؛ ذلك أن افتقاد هذا الوعي يجعلنا ننحرف بالمنهاجية ووظيفتها، بل قد يتطرق بنا الأمر إلى الإطلاق على بعض منها اسم المنهج، رغم أنها لا تمت لهذه التسمية بصلة. فالمنهاجية في حقيقتها تعد مصدرًا

لابتغاء الرشد وتحقيق الوعي، فإذا كان المنهج هو الطريق الموصل إلى المقصد فإنه يفرض علم الطريق وبيان الوصول، وبقدر صحة منطلقاته وسلامة وجهته يكون قيامه مقام المرشد الأمين الذي يبين معالم الطريق.

وتفرض الدراسات الإسلامية ذلك التأصيل للفكر المنهجي لتحقيق التحصين الثقافي والتميز الحضاري، وضرورة العودة إلى الجذور والينابيع الأساسية والتمكن من العلوم الأصيلة لتراثنا، واستئناف البناء على الأصول الحضارية والثقافية الإسلامية، ليأتي التجديد من مواضع صحيحة، مبنيًّا على أصول سليمة، وتحكم حركته ضوابط شرعية، ويقف على أرض صلبة في مواجهة كل ما يحاصره أو يطارده ليرده عن دينه إن استطاع، ويتحقق به الصلاح المطلوب لعمارة الأرض والقيام بأعباء الاستخلاف الإنساني عن جدارة وأهلية واستحقاق.

ومن الحقائق التي هي في حاجة إلى التأكيد الدائم والتنبيه المستمر أن غياب المنهج وفقدان الضوابط الشرعية يؤديان إلى الفوضى الفكرية في الحياة العلمية والثقافية وهو ما يتمثل في ضياع المقاييس وكثرة التكرار والاجترار والتبعثر وضياع الرؤية الشاملة، وعدم إبصار الأولويات، وتوالي النكسات الفكرية والسياسية، والتجاوز في دخول الساحة الفكرية ومحاولة المساهمة فيها ممن يحسن ذلك وممن لا يحسنه، والاجتراء على القول في الدين وتفسير مقولاته ونصوصه بلا فقه ولا علم. فلكل علم منهجه وأهله وضوابطه؛ لذلك تبقى الحاجة ماسة إلى الكتابات المكثفة في المنهج، بعد هذه الفوضى الفكرية التي تسود حياة المسلمين الثقافية، والتي تشكل بحق أزمة في المنهج.

ويبقى المطلوب دائمًا إشاعة علوم المنهج في الأمة بشكل عام، واستمرار تناولها بالبحث والدرس والنقد والموازنة والترجيح، حتى يشكل البحث في المنهج مناخًا عامًّا ينشأ عليه عقل الأمة ويشكل جوهر وعيها بالمنهج والشرعة. ولا خيار ونحن نحاول إصلاح ما فسد وتقويم ما انحرف وإحياء ما غُيِّب أو اندرس وتجديد الأمة بدينها، إلا بالعودة لتمثل العلوم الأصيلة، واكتساب المناهج التي قامت عليها حضارتنا وتراثنا (الوعي بالمادة).

إلا أن هذا التمثل لا تكتمل عناصره ولا مكنات تفاعله إلا (بفقه عملية التطبيق) والتي تعني الوعي بأمرين:

الأول: أنه من المطلوب أن نقف مع العلوم الأصيلة لوصلها بواقع الحياة بعد أن توقفت وأصبحت تجريدات بعيدة عن الواقع، ومقولات نظرية ومنظومات محفوظة لا تلد فقها ولا تدخل واقعا، ولا شك أن هذه الدراسات المنهجية ليست مقدسة لذاتها، وإنما تكتسب قيمتها بما تقدمه من نتائج تنعكس حضاريًّا وثقافيًّا على حياة الأمة؛ لأنها في نهاية المطاف من علوم الآلة التي تكتسب للاستخدام، ومن المؤسف حقًّا أن الكثير من هذه العلوم التي تشكل المنهج الأساسي للعقل المسلم لم يبق لها في حياتنا إلا القيمة التاريخية، أما القدرة على الاستفادة من الماضي وصناعة الحضارة فلا تكاد تذكر، خاصة على مستوى المنهاجية. إن هذه الخطوة الإيجابية التي تشكل جوهر التجديد على المستوى الفكري والمنهجي إنما تقود إلى الوعي بالأمر الآخر.

الثاني: أن منهاجية التلفيق، والتجديد من خارج، إنما تعبر عن إخفاق على المستوى المنهجيّ ساهم في تكريس التخلف وتنميته؛ لأن هذه المنهاجية أخطأت جوهر المنهج ذاته بينما قاست الواقع الحضاري للأمة بغير مقياسه الصحيح، وقومت البناء على غير أسسه ودرست ظواهره بغير أبجدياته وعناصر خصوصياته، واعتبرت الحضارة الغربية وعلومها هي المقياس لكل حضارة، وهو أمر آن الأوان لمراجعته بل ومواجهته. ومن هنا تبدو عملية الوعي المنهجي ذات عناصر متعددة متفاعلة:-

١- الوعي بالمادة ومصادر التنظير المنهجي الإسلامي.
٢- الوعي بالإمكانات المنهاجية الغربية المتاحة ومراجعتها.
٣- الوعي بالتطبيق المنهجي والتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي.
٤- الوعي بالصعوبات.
٥- القدرة على ترجمة ذلك الوعي في عملية بناء منهاجية متكاملة تتعلق بالحديث عن الكليات والإجراءات في عملية متصلة غير مقطوعة عن النظام المعرفي ولا ممنوعة من عمليات التفصيل والتشغيل.

الدائرة المفاهيمية:

في إطار ما حددناه للتعامل مع "المنهاجية" سواء بناء المنهاجية ذاتها من ناحية أو طرائق استخدمها وتفعيلها وتشغيلها من ناحية أخرى كنماذج للتطبيق، وفي إطار الجمع المتفاعل بين شق التنظير في المنهج وشق التطبيق، فإنه يمكن الحديث في هذا المقام عن:-

- بناء المفاهيم الإسلامية: ضرورة منهاجية
- تصنيف البناء المفاهيمي والخريطة الكلية: الجهاز المفاهيمي النابع من إطار المنهجية الإسلامية
- المفاهيم الحضارية الكبرى ومفاهيم الموقف: استكمال عناصر الرؤية الكلية لعالم المفاهيم (المعاصرة، الحضارة والثقافة والمدنية)
- التحيز في مفهوم النظام العالمي الجديد: دراسات للتعامل مع المفاهيم
- المفاهيم العملاقة وصناعة العلم: مفهوم العولمة وعولمة المفاهيم.
- وفي هذا المقام يحسن أن يكون هناك أطر للمفاهيم المقارنة ونماذج تشغيل، مثل المقارنة بين عالميتين: عالمية العولمة، وعالمية الإسلام المفاهيم المقترنة، من مثل إشكالية العلاقة بين الإسلام والتنمية

هذه النماذج المختلفة تحمل عناصر مهمة في هذا المقام يحسن التأكيد عليها في إطار التنظير لعملية بناء المفاهيم:

وهي محاولات متعددة يحسن تجريب وتشغيل خريطة المفاهيم فيها، هذه الخريطة التي يمكن تطبيقها ضمن أشكال متنوعة تفرضها "حالة المفهوم" وهو ما يعني إمكانية تطبيق هذه الخطوات أو بعضها.

دراسة عالم المفاهيم ضمن أصول المنهجية الإسلامية هي من الموضوعات المهمة في هذا المقام، الأمر الذي لو أردنا أن نمثل له لطال بنا المقام، ولكن غاية الأمر أن نشير إلى تلك النماذج بما يوفر إمكانات مهمة يمكن التفصيل في بعضها في إطار المحاضرة، فهذه النماذج لا يفهم محتواها ومخها المنهجي وشبكتها العصبية المنهجية

إلا بمعرفة بعض هذه النماذج تفصيلاً. والإشارة قد لا تغني عن مطالعة هذه المحاولات للتعرف على معنى المنهجية الإسلامية الظاهر فيها والكامن داخلها.

الدائرة المتعلقة بالخطاب الثقافي: (دراسات في تحليل الخطاب وتحليل النصوص)

أما هذه الدائرة فهي الخاصة بالتعامل المنهجي مع الدراسات الأكاديمية والخطاب الثقافي. إن التعامل مع هذه الرؤى السابقة بالرصد والتحليل والتعليق والنقد والتقويم يوفر كثيرًا من الجهد ويحرك أصول الفاعلية البحثية والمنهجية، وهذا يعني ضمن ما يعني: -

١ - إحداث قدر من التراكم البحثي والمعرفي في حقل التأليفات الإسلامية، خاصة في إطار البحث في القضايا والتعرف على مناهجها (مناهج النظر والتعامل والتناول).

٢ - التعامل مع هذا الإنتاج العلمي بالنقد والتقويم في ضوء إمكانية إسهامها في المجال المعرفي الإسلامي وخاصة صياغة الأطر المنهجية، وذلك في إطار الممارسة الحقلية.

٣ - التجريب البحثي المتكرر للمداخل المنهجية في حقول معرفة مختلفة وبطرائق بحثية ومنهجية متنوعة بما يليق بالظاهرة موضع البحث وخصوصيتها.

٤ - اقتراح إمكانات منهاجية يمكن أن تسد الثغرات والفجوات التي تتضح من خلال الدراسات الفعلية، ومحاولات التطبيق والتجريب لبعض الأدوات المنهاجية بما يتيح تطويرها أو الإضافة إليها أو تعديلها، بما يحقق أقصى درجات الفاعلية المنهجية وأفضل عناصر اللياقة المنهجية وتكافؤ المنهج مع الظاهرة موضع البحث.

ونشير هنا إلى دراسات الخطاب حول:

- **الدراسات الأكاديمية.**
- **الخطاب الثقافي.**

ويمكن أن نتخذ نماذج لذلك من:

- **خطاب التحديات للعالم الإسلامي.**
- **خطاب العولمة في العالم العربي لدى المثقفين.**

- خطاب الإعلام في الأحداث الثائرة مثل: حرب الكلمات في أزمة الخليج الثانية.

ويمكننا أن نتحرك من الخطابات المعاصرة إلى الخطابات التراثيـــة وإمكانـــات تحليلها، سواء ما تعلق عنها بمجالات معينة للخطاب، أو دراسة نصوص بعينها للقيام على تحليلها.

في هذا المقام قد نشير إلى:

- الخطابات المتعلقة بالفتاوى سواء التراثية أو المعاصرة حول موضوعات معينة.
- حجج الأوقاف مدخل من مداخل التحليل السياسي الاجتماعي
- الخطاب حول فكرة وفقه التغلب ومحاولات تحليله.
- الخطاب حول القراءة وإشكالية التعامل مع السلطة وأصول القراءة العالمة والجامعة والفاعلة.

تحليل الخطاب وتحليل النصوص عمل منهجي يمكن أن تسهم فيـــه عناصـــر المنهجية الإسلامية بنصيب وافر يستثمر الإمكانات المختلفة والقدرات الكامنة فيه. هذا التفصيل والتشغيل عمليات يحسن التعرف على تفاصيلها المنهجية.

الدائرة المتعلقة بالمقولات المنهجية التي تستخدم في التحليل والتفسير والتقويم:

المنهجية الإسلامية تحمل منظومة مـــن المقـــولات التحليليـــة والتفـــسيرية والتقويمية من المهم أن نقوم على تفعيلها وتجريبها وتشغيلها في الحقـــول المعرفيـــة المختلفة والمحاولات البحثية المتنوعة والممتدة.

نحن هنا أمام محولات نشير إليها في هذا المقام أهمها:

- "عقلية الوهن": مقولة تحليلية وتفسيرية مستقاة من الحديث النبوي "تتداعى عليكم الأمم.."، استخدامها في حرب الخليج الثانية ومكانة العرب فـــي النظـــام الـــدولي والعلاقات العربية- العربية ومساراتها الصراعية والترابصية.

- **"فقه السفينة": مقولة تحليلية وتفسيرية وتقويمية مستقاة من الحديث النبوي "..كمثل قوم استهموا على سفينة.."، استخدامها في تحليل الخطابات الثقافية حول قضايا تؤثر على تماسك الأمة وشبكة علاقاتها الاجتماعية والمجتمعية.**
- **"المدخل السنني": مدخل مهم في دراسة كثير من القضايا، سواء أكانت تاريخية أو معاصرة، السنن هي منظومة من القوانين الكلية الكافية إذا تفهمنا آثارها، ودراسة التاريخ والحال، والمآل، (والاستقبال) يؤكد عناصر التعامل السنني باعتباره "المنهج العدل" الذي يعطي بمقدار الوعي بها والسعي لها.**
- **"المدخل المقاصدي": من المداخل التي يمكن تفعيلها في أكثر من مجال، إن التعرف على إمكانات هذا المدخل هي أولى الخطوات لتفعيله وتشغيله ضمن قضايا بحثية. والبحث عن إمكاناته الوصفية والتحليلية والتفسيرية والتقويمية. إنما يحمل فئات لوصف الواقع بدرجاته، ودراسة العملية الإفتائية وتقويمها، وتنظير حقوق الإنسان وميزان المصالح، والقدرة على تحديد عناصر وأهداف الأجندة البحثية، وتقويم كثير مما يقع في عالم الأحداث والسياسات. مقولات من الأهمية أن نفهم إمكاناتها، وأن نتعرف على تفصيل تفعيلها وتشغيلها.**

خطة مقترحة لتجميع المقولات المنهاجية من التراث الإسلامي والبحث في إمكانات تفعيلها وتشغيلها:

إن هذا التراث يحمل في طياته وعلى تنوع مصادره إمكانات منهجية لم يتم اكتشافها بعد أو الكشف عن أصول تفعيلها وتشغيلها منهجيًا، وهذا الأمر يحتاج إلى:

- **رصد المصادر المحتملة في التراث التي تحمل هذه الإمكانات المنهجية.**
- **جمع هذه المقولات والمباحث المنهجية والتأليف فيما بينها وتصنيفها.**
- **القدرة على التعرف على مضمونها، وتأثيراتها المنهجية في البحث والدراسة.**
- **تقديم آليات تفعيل ونماذج تشغيل تؤكد على تلك الإمكانات واستخدامها، بما يؤكد من خلال تجريبها، جدواها المنهجية والبحثية.**

كل ذلك يمكن أن يتوصل إليه من خلال خطة بحثية، ومن خلال تفعيلها في المجالات المعرفية والبحثية المختلفة.

نماذج التشغيل كثيرة ومتعددة، وهي ستتنوع وفقًا للظاهرة موضع البحث فضلا عن التخصص في الحقول المعرفية المختلفة، وغاية أمرنا في هذا المقام أن أشرنا إلى إشارات لا تغني عن التفصيل فيها، والاستدراك عليها، وهي محاولات تقع في إطار عمليات الاجتهاد البحثي، وهو أمر يتطلب نوعًا من الشورى البحثية، والتي تمكننا من تحويل المقدمات المنهجية إلى قواعد عملية وإجراءات بحثية وأدوات منهجية وآليات يمكن تطبيقها، وهذا الأمر يعبر عن رؤية معينة يطولها التقصير أو القصور، إلا أنها في النهاية خطوة على طريق يجب أن نسير فيه لتأسيس واستكشاف أصول "منهجية إسلامية" أو منهجيات تتحرك صوب التفعيل والتشغيل.

رابعا: دراسة الفكر السياسي الإسلامي و بناء الأجندة البحثية:

والأجندة المحتملة التي ترتبط بتحديد فجوات البحث: بين الأجندة الإمكانية والأجندة المخذولة، ورد الاعتبار لدراسات الفكر السياسي الإسلامي: (التراثي والمعاصر والاستشراقي)، نحن أمام تقاطعات ثلاث في إطار موضوع الفكر السياسي رابعا: اتجاهات التأليف وقواعد التفسير ودراسة الاتجاهات الحديثة في الفكر السياسي الإسلامي.

نستطيع أن نقول أن مداخل التفسير والتأويل من أهم المناطق جميعا في الدلالة على المعنى التراكمي في هذا المقام، ذلك أن قواعد التفسير قد تتصل، بل هي تتصل باليقين بالأطر النظرية والتنظيرية الكبرى، وحيث إن التطور في تلك الأطر النظرية غالبا ما يكون بطيئا مقارنة بالقضايا الأخرى التي تتعلق بالأدوات المنهجية أو الأجندة البحثية ولا يفوقها في هذه الخاصية سوى الرؤية الوجودية والتكوينية: الرؤية للعالم، نظرا لأنها تتمتع وفق وظيفتها المرجعية إلى منطقة أقرب للثبات، حتى أن التغير فيها يكون بطيئا بحيث لا يُلحظ، وهى غالبا ما تؤدى إلى تحول البراديمات (النماذج المعرفية)، في هذا المقام فإن هذه الملاحظة يجب ألا تصرفنا عن دراسة التحولات في

القواعد المتعلقة بمنطقة التفسير وفى هذا المقام يبدو لنا نموذجين مهمين في هذا المقام يحسن الإشارة إليهما:

الأول: نموذج ما بعد الحداثة في مواجهة النموذج الحداثي، وأطروحاته التي يعتبرها تجاوزا لأطر الحداثة. الثاني: نموذج إسلامية المعرفة في مواجهة منتجات النسق الغربي للمعرفة. ومن ناقلة القول في هذا المقام أن نحرك تحفظين مهمين:

- **الأول: بصدد ما بعد الحداثة، وهو ما قد يردده البعض من أن ما بعد الحداثة لا تشكل نموذجا بذاتها، ولم ترق إلى معنى النموذج بالشروط "الكونية" نسبة إلى "توماس كون".**
- **الثاني: يرتبط بنموذج إسلامية المعرفة، والذي بدا يوجه له انتقادات مهمة سواء من داخله أم من خارجه، ولكنه يعبر، على اهتمام هذه المدرسة بقضية النموذج المعرفي، إلا أنها لم تسهم إسهاما مباشرا وعميقا في هذا المقام.**

وفى هذا المقام يحسن أن نعرض لبعض عناصر التجديد ومدارسه المختلفة والتي تؤصل معاني واتجاهات جديدة موصولة بقديمها، ويبدو تجديدها في بعض التطبيقات الجديدة، أو إعادة القراءة، أو إعادة التفكير، أو المراجعة، أو إعادة البناء.

ومن هذه التوجهات النظرية والمنهجية التفسيرية التراكمية التي لا زالت تواصل إنتاجها الفكري والبحثي في هذا المقام:

- **الإطار التفسيري المتعلق بالمنهاجية المقارنة والذي يركز على وحدات مختلفة في المقارنة إلا أن المقارنات المفاهيمية هي التي غلبت في هذا السياق، كما أن هناك مقارنات بين مدراس فكرية عبر الزمن، أو مدارس فكرية متنوعة، أو مفكرين.**
- **الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بدراسة المناطق، وهو الذي اهتم بدراسات مناطق أو خبرات بعينها وسنرى أن هذا الاتجاه الذي اهتم بسياقات تاريخية فيما سبق، اهتم بأطر معاصرة، واستدعى التاريخي لفهم المعاصر في هذا المقام.**

- الإطار التفسيري والمنهجي في التحليل المادي الاقتصادي الاجتماعي وأدوات التحليل الماركسي فقد استخدم المفاهيم التقليدية في هذا المقام رودنسون وزبيدة ونزيه نصيف الأيوبي علامات مهمة في هذا الاتجاه، فضلا عن الفكر العربي المعاصر في هذا المقام.

- الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق يعلم الاجتماع الديني وتجديد التعامل به مع الموضوعات التي تربط بين: الظاهرة الدينية، والظاهرة الاجتماعية، والظاهرة السياسية والظاهرة الثقافية، ويأتي ذلك ضمن نماذج استشراقية وأخرى معاصرة تتوجه لدراسة موضوعات تتعلق بالفكر السياسي الإسلامي التراثي أو المعاصر.

- الإطار التفسيري العلماني كما يسمى نفسه، وهو يتحرك نحو ضرورة إبعاد الدين عن المجال السياسي، وتتفاوت رؤى هذا الإطار في إطار الفهم العلماني الذي يتبناه.

- الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بمداخل التحليل الألسنية، في إطار التضمينات الفلسفية التي تحملها في الدراسات السياسية. وهى طرائق أفرزت أدوات في التعامل مع هذه النصوص التراثية والنصوص المعاصرة، فضلا عن تحليل الخطاب السياسي حول فكرة أو مفكر أو نص أو جملة من النصوص.

- الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بما بعد الحداثة ودراسة الظاهرة الإسلامية، وهنا يأتي أحمد أكبر كأحد أهم النماذج في هذا المقام والذي ألف كتابا حول ذلك، كما أنه حرر بالمشاركة كتابا آخر.

- الإطار التفسيري المتعلق بالمدرسة الاستشراقية ومتابعتها في إطار تطور الاستشراق (المناهج - الأدوات - مناطق البحث - الموضوعات والأجندة البحثية) وهو يتقاطع مع اتجاه المناطق في إطار التطور الذي أصاب هذا الاتجاه، واحتضان الاستشراق في إطار دراسات المناطق ومراكز الدراسات العربية والإسلامية، وبدت المدرسة تهتم بالأجندة الجديدة ولكن ربما في إطار خبرتها الاستشراقية، واستخدام مناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- **الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بالمداخل المتعلقة بالتحليل النسوي والذي قدم منطقة اهتمام تخص قضايا ودراسات المرأة، واستخدمت كافة الأدوات البحثية المتاحة فضلا عن الأشكال والقوالب المختلفة، فضلا عن أجندة تميزت بخصوصيتها.**

- **الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بمدرسة التجديد الإسلامي وتحريك اهتماماتها من القيام بالتجديد من داخل المرجعية الإسلامية ذاتها، وقدمت هذه المدرسة التجديدية مجموعة من المفكرين سواء مثلوا المذهب الشيعي، أو المذهب السني.**

- **الاتجاه التحقيقي وتطور تقنياته، وهو توجه وجد في التحقيق والتوثيق إطارا لإعداد المادة للبحث، وبرزت توجهات في التحقيق بعضها تقليدي، وبعضها افترض في النص السياسي التراثي خصوصية تفرض بدورها خصوصية في تحقيقها وتناول قضاياها.**

- **الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بالتوجهات المستقبلية ودراسات الفكر السياسي الإسلامي والاتجاه المتعلق باللجوء للتفسيرات الأسطورية والارتكان إلى المعاني الغيبية. نحن أمام رؤيتين، الأولى تحاول الحديث عن المستقبل وفق أطر علمية ومنهجية، والثانية تتحرك صوب المستقبل برؤى وتفسيرات أسطورية في إطار الاحتماء بمثل هذه التفسيرات.**

- **الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بالتوجه الأكاديمي (كلية الاقتصاد والعلوم السياسية) نموذجا النموذج والموضوعات وعناصر التراكم البحثي في حقل الفكر السياسي الإسلامي. ولا شك أن هذا التوجه بدا بالاهتمام بالمفكرين والمدارس وتطورت اهتماماته لمفاهيم وأفكار، والربط بين أكثر من مدخل (تاريخ الأفكار، مدخل التاريخ السياسي، بناء المفاهيم)، كما استخدم بعضها أدوات منهاجية متقدمة في إطار تحليل النص والصيغة التداولية في العلوم الألسنية.**

- الإطار التفسيري والمنهجي المتعلق بسياقات العلاقة بين العولمة والفكر السياسي الإسلامي بما يعنى:

موضع التراث من ظاهرة العولمة وعالم المفاهيم ومفاهيم التراث وإمكانات الثورة المعلوماتية ودراسات الفكر السياسي الإسلامي، وما يعنيه ذلك أخيرا من تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الفكر السياسي الإسلامي المعاصر وقدرته على استيعاب جملة المتغيرات والمؤشرات التي تشير إليها ظاهرة العولمة.

الإطار التفسيري المتعلق بأطر التحليل المقاصدي، التراث ودراسة القضايا المعاصرة:

وهى محاولة لاستخراج واستنباط أطر منهاجية يمكن تطبيقها في الدراسات السياسية أو على بعض مصادر الفكر السياسي الإسلامي، فضلا عن قضايا تنتمي إلى دائرة الفكر السياسي الإسلامي المعاصر.

الإطار التفسيري المتعلق بالاتجاه التأويلي، والذي يتقاطع مع الألسنية، والاتجاه العقلاني في التعامل على التراث. وهذا الاتجاه التأويلي يحرك إمكانية استخدام بعض مناهج الألسنية المعاصرة في التطبيق على النص الديني، وهو أمر أحدث كثيرا من الدراسات خاصة حينما ارتبط الأمر بالتعامل مع النص القرآني. كذلك برز توجها بحيث عن وفى التراث الذي يعلى قيمة العقل باعتبارها مدخلا تأويليا انتقائيا في هذا المقام.

* وفى النهاية يقع اتجاه التأليف المتعلق بالتأليف المباشر في موضوع الفكر السياسي الإسلامي، سواء تعلق الأمر (بمرتكزاته أو مصادره أو غاياته ومقاصده أو مفكريه أو نماذج منها... الخ).

وهناك اتجاهات أخرى يحسن الإشارة إليها مثل الاتجاه الذي يوظف مصادر الفكر السياسي وتاريخ الأديان والمدخل التاريخي بوجه عام.

خامسا: الأجندة البحثية: واتجاهات دراسة الفكر السياسي الإسلامي

في إطار الإجراءات المنهجية فإننا أمام عينة مهمة من الدراسات يمكن أن نستنبط منها الاتجاهات المتنوعة في التأليف في إطار الموضوعات والقضايا.

ولا شك أن الدوائر الثلاث التي تتعلق بالفكر السياسي الإسلامي (التراث، الاستشراق، المعاصر) قد أسهمت في تشكيل هذه الأجندة، كل حسب اهتماماته وتوجهاته ومجهر اهتمامه وأهم الموضوعات (الإمامة والسياسة، المفاهيم السياسية الإسلامية، التجديد السياسي، إشكالية العلاقة مع السلطة، المثقف والسلطة، حقوق الإنسان والديمقراطية والشورى، أصول وقضايا واتجاهات الفكر السياسي الإسلامي، التراث السياسي، النظام السياسي الإسلامي، أسلمة العلوم الإسلامية، التشيع والثورة الإيرانية، الجماعات العنيفة والأصولية، الخطاب السياسي للحركات، والخطاب السياسي العربي، والخطاب السياسي المعاصر دراسات المناطق... الخ) على اختلاف الاهتمام بهذه الموضوعات ووزن الاهتمام بها.

وضمن سياقات الأجندة البحثية يحسن أن نقدم عرضا للإمكانات المحتملة في دراسات التراث السياسي الإسلامي، والتي مثّل الاستشراف فيها سياقا تحليليا مهما جعل هذه الدراسات ضمن اهتماماته، وبدا أن مواصلة دور الاستشراف في هذا المقام وكأنه يكشف عن مناطق بحثية في دائرة المصادر. إلا أن بحث د. نصر عارف بما حواه من أجندة مهملة سواء على جانب من يعمل في الحقل التراثي من العرب والمسلمين أو ما مثلته تلك المنطقة من "أجندة مطرودة" وما مثلت الأصولية / الإسلام السياسي من "أجندة طاردة" من هذا المقام، وبين الأجندة المخذولة والأجندة المطرودة والأجندة الطاردة فضلا عن علاقات قوى متبادلة بين سياقات ودواعي وضع الأجندة في إطار (التنازع بين الأجندة النابعة والتابعة)، ومحاصرات الأجندة المفتعلة والانفعالية والمغفلة فضلا عن الأجندة المنفصلة كل ذلك شكل وضع الأجندة ومستقبلها واحتمالاتها.

وهى أمور تجعل من الأهمية القيام بما أسميناه "ضرورات" و"دواعي" "رد الاعتبار للدراسة الأكاديمية للفكر السياسي الإسلامي" والتي تحفظ للتعامل المنهجي مع موضوعاته وقضاياه اعتبارها، فضلا عن الدواعي التي تسهم في تشكيل الأجندة.

وتمثل مجلة الاجتهاد منذ نشأتها الاهتمام بسلسلة من القضايا والموضوعات تأخذ في اعتبارها عملية التوازن بين (التراثي - الاستشراقي - المعاصر) بحيث تسهم هذه الدوائر جميعا في تشكيل الإسلامي التقاطع التراثي، والتقاطع المعاصر، والتقاطع الاستشراقي والذي قدم حالة بحثية وسياقات في التأليف والكتابة، ومسارات في التناول، واتجاهات في التعامل، لتعبر كذلك عن تفاعلات بينية ضمن دائرة هذه التقاطعات، وقد شكل هذا في النهاية تطورات وتحولات عملية غاية في الأهمية من الضروري رصدها والعمل على تصنيفها وتحليلها، فضلا عن تقويمها، ورؤية إمكاناتها في الإضافة والإسهام.

التراث والفكر السياسي الإسلامي:

يبدو هذا الاتجاه الذي أسميناه بالاتجاه التدويني والتوثيقي والتحقيقي، ضمن أطر التفسير الكامنة. وسنرى في العنصرين الأخيرين أسماء تتكرر ضمن هذا الاتجاه وهم: د. على سامي النشار، ود. رضوان السيد، ود. فاد عبد المنعم أحمد، وتكمن أهمية هذا الاتجاه في إطار التركيز على: زاوية الاهتمام (الفكر السياسي الإسلامي التراثي)، القيام بعملية التحقيق كعملية فنية مهمة لإعداد النص السياسي التراثي للقيام بخطوة أبعد تتعلق بدراسة النص وتحليله وفق أدوات متنوعة، وأفكار متعددة تشكل في مجموعها منظومة لتحليل النصوص السياسية التراثية. أما العنصر الثالث الذي يشير إلى أهمية هذا الاتجاه يكمن في مقدمات هذه الدراسات التحقيقية، وما تمثله من إمكانات تجديدية حتى في هذا الجانب التوثيقي والتحقيقي. لابد هنا أن نشير إلى تلك المقدمات التي يكتبها رضوان السيد لكتبه المحققة بحرفية عالية، وبأنماط تخرج عن أشكال المقدمات التقليدية التي تسبق تحليل الكتب. ومن الواضح أن رضوان السيد قد أدرك أن مهمة تحقيق وتوثيق وتدقيق كتاب تراثي يقع في مجال السياسة والاجتماع ودراسات السلطة يتطلب رؤية متميزة لإعداد النص للتحليل، فهو ليس من النصوص التي تتعلق بمجالات فنية كعلم اللغة أو النحو أو ما هو في حكمها.

ومن الجدير بالذكر في هذا المقام أن نشير إلى أهمية الجهود الاستشراقية في هذا المقام والتي قامت على تحقيق بعض الكتب التي تقع في المجال السياسي فضلا عن

كتب علم الكلام والفرق الإسلامية إلا أن هذا الاهتمام قد تلاشى بفعل تغير أجندة الاهتمامات من "خدمة تيسيير التراث" إلى الاهتمام بالموضوعات الآنية والتي تتعلق بالظاهرة الإسلامية خاصة في بعدها الحركي.

ومن المهم أن نشير أن الاهتمام في الساحة التحقيقية العربية لا يزال محدودا إذا ما تبينا بعض المؤشرات المهمة في حجم المخطوط الذي يخص دائرة التراث السياسي الإسلامي. والذي يتطلب جهودا مضاعفة في التعامل مع هذه النصوص بالتحقيق والتعليق. فضلا عن ذلك فإن هذه الدائرة التراثية يجب أن تنتقل من دائرة التحقيق إلى دائرة الإحياء في إطار قراءات مهمة وتؤكد فضلا عن عناصر القيمة الذاتية للتراث باعتباره ذاكرة لكثير من القضايا المعاصرة، إلى عناصر القيمة المضافة بالتعامل مع قراءة هذه النصوص قراءة منهجية.

الاستشراق والفكر السياسي الإسلامي: في إطار الأجندة البحثية يجب أن نرصد اتجاه مهم وفى إطار تطور الاستشراق، الاستشراق الذي بدا ينخرط داخل الجماعة العلمية الحديثة، وصار الاستشراق لا يمثل بهذا الاعتبار كيانا علميا وبحثيا مستقلا، وإن ظل الاستشراق يمارس بعض المهام في حقول اللغة وبعض المجالات التخصصية، إلا أن للأمر المتعلق بالسياسي منذ توزعت الاهتمامات على المؤسسات شأن آخر. وعلى الرغم من أن الاستشراق بدا في اهتماماته بموضوعات معينة في الدراسة ودلالاتها السياسية (مثل جيب ومسز لامبتون وكذلك مونتجمري وات وبرنارد لويس)، فإنه كذلك قام بجهد تحقيقي مهم لبعض الكتابات المتعلقة بالفكر السياسي. إلا أن هذا الجهد تقريبا يكاد يختفي. وفى إطار انقلاب الأجندة عبر الاستشراق عن اهتمام بالمعاصر، وقيّد عناصر اهتمامه وأدواته البحثية إلى الحقول الجديدة (الانتربولوجي، اللغة، الأدب، التنمية السياسية، دراسات المناطق والشرق الأوسط)، وفى إطار استخدام الاستشراق ومدارسه للتقنيات العلمية المستحدثة في إطار دراسات الشرق الأوسط. إلا أن التأثير المتبادل غالبا ما كان لمصلحة العلوم الاجتماعية الحديثة وهناك بعض القرائن الدالة على ذلك من مثل تحول بعض المستشرقين لدراسة موضوعات لم تقع ضمن اهتماماتهم السابقة، تأثير الآني، دراسة الفتاوى المعاصرة وليست التراثية.

إلا أنه من المهم كذلك أن نتحفظ على فهم كثير من المسلمين أن الاستشراق اختص بدراستهم فحسب تحت هذا العنوان، فإن ذلك من الخطأ الواجب التصحيح، والدراسات وإن تركزت على المسلمين، ومنطقة الشرق الأوسط على وجه الخصوص، فإن دراساتهم امتدت لدراسة الشرق الذي بدأ ليعبر عن دراسة كل ما هو غير غربي أو لا ينتمي إلى الحضارة الغربية، ومن هنا فإن الدراسات الأسيوية قديما وقعت في حقل دراسات الاستشراق قديما. هذه الملاحظة جديرة بالتسجيل في هذا المقام.

ومن هنا فإن مقولة نهاية الاستشراق هي مقولة متسرعة، لا تتعرف على طبيعة المحاضن الجديدة للاستشراق.

الفكر السياسي الإسلامي المعاصر: المعلوماتية - المستقبلية - العولمة (حول عناصر الاستمرارية والتغير): من الأهمية أن نشير إلى أن التطور المعلوماتي والدراسات المستقبلية، ومع شيوع فكرة العولمة من المسائل التي تركت أثرا على الحقول المعرفية في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية وأن هذا التأثير تطرق إلى ما نحن بصدد دراسته في مجال "الفكر السياسي الإسلامي".

وفى هذا المقام فإن أنماط حفظ الوثائق التراثية والتعامل معها قد شكلت عناصر مهمة في الحفاظ على التراث وفق تقنيات مهمة، بل إنها وفرت عناصر مساندة في تقنيات التعامل مع التراث بوجه عام، وفى هذا الإطار من المهم أن نشير إلى دراسة مهمة في هذا المقام لسردار.

بينما تتحرك الدراسات المستقبلية لتشكل عنصرا مهما في الدراسات السياسية الإسلامية وهى في هذا المقام تستفيد من عناصر الذاكرة التاريخية وما تحويه من نماذج تاريخية تؤثر في اتخاذ نماذج العبرة، التاريخ بهذا الاعتبار "معمل تجارب" بما يتيحه من مساحة زمنية وتشكل النماذج التاريخية في تاريخ المسلمين السياسي، وكذلك النماذج الفكرية، مادة مهمة في هذه الدراسات، بل إنها تفتح المجال لتجديد الدراسات بصدد موضوعات قديمة، وذلك وفقا لقاعدة مهمة لا تقف عند حدود المسائل، بل تقف على المناهج وما يعبر ذلك عن إمكانات مهمة في هذا المقام، كما أنه من المهم كذلك أن يكون ذلك موضع اهتمام الدراسات الحديثة في الفكر السياسي الإسلامي، وما يتيحه ذلك

من أجندة بحثية تبحث في العناصر المختلفة المتعلقة بالظاهرة الإسلامية ومآلاتها ومستقبلها. ويقدم البعض إطارا مهما لرؤية مستقبلية من منظور إسلامي، دراسة سهيل عناية الله تقدم نموذجا في هذا المقام، وتقدم مشروع أجندة بحثية مهمة في إطار اهتمامات الفكر لا سياسي الإسلامي المعاصر.

أما عن العولمة فتشكل مقولات مثل "نهاية التاريخ" و"صدام الحضارات" من أهم المقولات التي استدعت نقاشا دار حولهما، وباعتبار أن المقولتين جعلت من عالم المسلمين واحدا من مجالات اهتمامها، وبدا هذين الموضوعين والمناقشات حولهما يحتلان قدرا لا بأس به من أجندة البحث وهو أمر استدعى كل عناصر المصفوفة:

الفكر السياسي التراثي، والفكر الاستشراقي السياسي، والفكر السياسي العربي والإسلامي بحيث عبر عن رؤى واتجاهات في هذا المقام.

وفى إطار يوخى بعناصر مراجعة في إطار استعراض وفتح ملف "الإسلام والغرب" بكل تضميناته وعناصره، وبدا الاقتراب السياسي بل والتسييسي من هذا الموضوع واضحا قد يحسن رصد بعض مؤشراته ومداخله في هذا المقام، غير أنه من المهم أن نشير إلى أن هاتين المقولتين لم تلق الاهتمام من جانب الفكر العربي والإسلامي فحسب بل امتدت ردود الفعل الفكرية والثقافية أبعد من ذلك، خاصة في مراجعة جوهر الفكرتين.

وفى هذا المقام فإن فكرة العولمة الصاعدة بدت تفرض بعضا من ضغوطها على الفكر السياسي الإسلامي مما أفرز حالة بحثية لم تشكل بعد إلا أنها أبرزت أهمية أبعاد مثل: التحليل الثقافي، تنوع نظم القيم والمعتقدات وتعددها، قضايا الهوية، قضايا العالمية والعولمة والأفكار السابقة عليهما في إطار الذاكرة الحضارية التي تشكلها الخبرة التاريخية.

ومن المهم أن نشير قبل ذلك إلى أن الفكر السياسي الإسلامي المعاصر قد بدا يتعامل مع الأجندة التي تطرح موضوعات مثل التعددية والديمقراطية والحداثة وما بعد الحداثة وغير ذلك من موضوعات. ارتبطت بصورة أو بأخرى بعولمة أنساق القيم.

القراءة الجامعة لخريطة التوجهات:

في إطار خريطة التوجهات والاهتمامات فإنه يمكن القول أننا أمام مجموعة من التفاعلات شكلت الخريطة على هذا النحو:

الأول: أن طرف التنبي التراثي ظل ولوقت ليس باليسير يهمل الأجندة السياسية في التراث الإسلامي وذلك لأسباب كثيرة.

- أن الدائرة السياسية التراثية هي من أصعب الدوائر لتداخل العلوم الخادمة بالنسبة إليها (التاريخ - مساحة مصادر التراث السياسي الإسلامي - الأدب - وكتابات أخرى).
- أن الدائرة السياسية التراثية حملت الكثير من القضايا ذات الحساسية وتصور البعض أنها من مناطق القداسة في هذا المقام (الفتنة - الصحبة - العصمة - العدالة - إمارة التغلب - الخلافة والإمامة - الطاعة والبيعة... الخ)
- أن الدائرة السياسية التراثية حملت مناطق كثيرة يمكن تسميتها بؤر التوتر والتنازع، مورست فيها أقسى وأقصى درجات السجال والاقتتال بالتراث مما أحدث بحق ما يمكن تسميته بمذبحة التراث.
- أن أطرا لا منهجية لعبت أدوارا سلبية في التناول المنهجي للتراث منها:

١. عقلية المؤامرة في التفسير التراثي وإعلاء العناصر الخارجية في التفسير لكل الملمات التي تحركت في أحشاء التاريخ السياسي للمسلمين.

٢. عقلية التساهل في دراسة بعض الموضوعات المفصلية، واستند ذلك إلى موقف تراثي أسيء استخدامه بشده، وهو مدخل التوقف فيما شجر بينهم، وصارت حادثة الفتنة حادثا مفصليا تحيط به بيئة الحيرة أكثر مما تحيط به عقلية التبين والوضوح وأصول الاعتبار من النماذج التاريخية والفكرية.

٣. عقلية الانتقاء الإيجابي والذي ترك فرصة لتوجه التجني أن يختار هو الأخر ويلتقط بمنهج الانتقاء السلبي، وأسهى في نفى التراث جملة العقلية السجالية والتنافرية.

٤. **الوقوف عند حدود مناهج التعامل والتناول التقليدية، فأدى ذلك إلى مصادرة الواقع لمصلحة التراث فأدى ذلك بدوره إلى سيادة اللغة التقليدية، وفقدان أصول اللغة الاتصالية الوسيطة.**

٥. **أن هذه المواقف تكاملت في إخراج موقف كلى ساهم في قراءة الإهدار للتراث فهي فضلا عن إهدارها للقيمة الذاتية في التراث، أهدرت كل محاولة لإضفاء القيمة المضافة للتراث في إطار أشكال وأساليب تحليل متعمقة وذات مقدرة اتصالية داخل الجماعة العلمية في ذات الوقت.**

الثاني: أن طرف التجني ضد التراث لعب دورا في تأجيج المعارك التراثية، فضلا عن مقدرته التسييسية وطريقته ضمن أدلجة التراث واتخذ ذلك أشكالا متعددة:

- **معركة الإسقاط المفاهيمي المعاصر على الدائرة التراثية دون أدنى حد من الاحتياطات المنهجية اللازمة لذلك الربط أو إطار التناول ضمن أصول المنهاجية المقارنة.**
- **ذم التراث السياسي جملة وتأميم دائرة السياسي لمصلحة السلطة، وعدم التمييز بين الفقهي والتاريخي والسياسي، كدوائر متقاطعة متمايزة ومتفاعلة في آن واحد. بحيث دخل التراث دائرة الهجاء السياسي ضمن مقولات غاية في الخطورة.**
- **سيادة الثنائيات المتناقضة والمتصارعة والتي أورثت وأججت عناصر العقلية السجالية والاقتتالية (العلم والدين، الوحي والعقل، التراث والعصر والتجديد، الأصالة والمعاصرة... وكثير مما هو في حكمها، الذي شكل الوقود لاستمرار واجترار القضايا ذات الطبيعة والصيغة السجالية.**
- **التبعية المنهجية في ظل إسقاطات مناهج لها متضمناتها الفلسفية مما أفسد مناهج النظر للتراث وتحرك ذلك ضمن عمل لا يوشى بأي عمق منهجي أو تحليلي.**
- **المنهجية الاستظهارية بالتراث في ضوء إسناد النظم السياسية، واعتبار التراث جوابا تسوغ به السياسات المختلفة والمتنوعة بل والمتضاربة والمتناقضة في إطار**

أضفى على التراث غطاء هلاميا يستدعى فيه التراث للمناسبات ولاعتبارات آنية، وإسناد أفكار من خارجه (الاشتراكية الإسلامية) (التفسير المادي للقرآن)... الخ.

فبين طرف التبني التراثي الذي عجز عن ملء دائرة التحليل السياسي، مما أحدث فراغا بحثيا ومنهجيا سواء في التواصل أو الفاعلية، برز طرف التجني ضد التراث ليملأ دائرة السياسي ولكن من دون أصول وقواعد منهجية تأخذ في اعتبارها أبجديات التعامل التراثي، وتحول السياسي (كدراسة بحثية أكاديمية)، إلى التسييسي كإطار يضمن الغلبة في السجال ضمن دائرة التراث ومن ثم فإنه في إطار إبراز معايب التراث واتخاذ نمط الهجاء له أراد أن يؤصل هذه المعاني في تحقيق القطيعة مع التراث، ليس من نمط القطيعة المعرفية، ولكن في إطار عقلية تجعل من ازدراء التراث حالة نفسية وبحثية.

الثالث: أما الطرف الاستشراقي في المعادلة فقد بدأ يهتم على مستويين أحدهما المستوى المعرفي والبحثي الذي حقق أفضالا مهمة على التراث (الاكتشاف، التحقيق والتوثيق، النشر تيسير التراث، لفت الانتباه لدائرة موضوعات وقضايا تستحق البحث المتأني، الاهتمام بدائرة السياسي ضمن اهتمامات متعددة أخرى يستوعبها نشاط الاستشراق الأكاديمي) وثانيهما المستوى السياسي والذي جعل من اهتمام الاستشراق فهم منطقة (الشرق) ولكن لدواعي أجندة سياسية ومصلحية، وهو أمر تعلق بالاستعمار في هذه الأونة.

وهنا نجد أنه بينما انسحب الاتجاه الاستشراقي من حقل الدراسة الأكاديمية في الظاهر على الأقل وفى دائرة النشر، واتجه صوب دراسة الآتي المتعلق بالأصولية وبالإسلام السياسي. فإنه ترك دائرة الاهتمام لمصلحة الاتجاه المعاصر العربي والإسلامي الذي حاول أن يقوم على دراسة هذه المناطق ضمن مناهج تحاكى الاستشراق أو تضاده. والواقع أن هذه الدوائر تقتضى تفاعلات رسم خريطة تعيد الاعتبار لمناهج دراسة الفكر السياسي الإسلامي وتستفيد من كل ما يؤدى إلى إحداث نقلة منهجية في التناول والتعامل مع موضوعاته وقضاياه.

بمثابة خاتمة:

من المهم في هذا المقام أن نتعرض لبعض نقاط أفرزتها الخبرة البحثية التي قمنا بها لدراسة موضوع البحث "الاتجاهات الحديثة في دراسة الفكر السياسي الإسلامي":

الأولى: تتعلق بالوسائط المعلوماتية الحديثة المعروفة بـ "internet" والتي حركت مداخل استدعاء للمادة المتوقع الدخول إليها، إن key word الكلمة المفتاحية كانت تتركز حول islamic Political Thoughts & (muslim) political thought، وفى الحالتين كانت الاستجابة لا تتعدى بعض الكتب في هذا المقام لا تتعدى الخمسة كتب التي ألفت في الستينيات والسبعينيات والثمانينات، ولمعرفة الباحث المسبقة أن الأمر المتعلق بالبحث في هذا الموضوع لم يتوقف عند هذا الحد كان عليه أن يحدد مدخل الاستدعاء المختلف الذي يوسع مع الدائرة , islam & politics islam & state , islam & governaments، واقتراح علينا الأستاذ الدكتور سيد غانم للجمع بين هذه الأمور أن نحدد المدخل في islam & politic.

الثانية: أن توسيع دائرة البحث بدأ يحرك أصول البحث نحو مناطق تشكل مجال اهتمام نظن أنها اختلفت نوعا وكما وكثافة، وحملت الاستجابة مجموعة من الملاحظات المبدئية، التي تشكل بدورها سمات وخصائص عامة للإنتاج الذي يتعلق بالإسلام حينما يتفاعل مع دائرة "السياسي":

١. **أن الإنتاج صار معظمه يتوجه نحو الحركي على حساب الفكري في الأغلب الأعم، الحركي صار قبلة الاهتمام، لا يُستدعى الفكري إلا بمناسبة ما يستدعيه الحركي. الحركي صار المتغير الأصيل "الداعي" بينما صار الفكري المتغير التابع "المستدعى".**

٢. **أن الاهتمام بالإسلام السياسي أو بالإسلامية islamism والأصولية fundmantalism & integrism صار له القدح المعلى للاعتبارات السابق ذكرها في غلبة الحركي على الفكري من ناحية، وتآكل الفكري لمصلحة الحركي كمنطقة اهتمام.**

٣. أن الاهتمام غلب عليه تحريك الأجندة صوب "الآني" أو ما يقترب منه "المعاصر"، وذلك على حساب المدخل التاريخي في هذا المقام، وصار التاريخي كوجود "نادر"، ويتم استدعاؤه بمناسبة الأحداث التي تثور من آن لآخر في مناطق مختلفة من عالم المسلمين أو بالمسلمين أنى وُجدوا.

٤. الحدث إذن صار وحدة التحليل الأساسية بشرط أن يكون ثائرا أو مستمرا ومن هنا كان تركيز معظم المقالات على "الحدث الجزائري"، "الحدث الأفغاني" "الحدث الصومالي"، باعتبارها أحداثا سلبية دالة على الحالة الإسلامية العامة التي تمثل الصراعات الداخلية، بينما انتهى الاهتمام بأحداث مثل "البوسنة" في إطار انتهاء الحرب المفروضة ضمن مواجهة لها دواعيها المختلفة.

الثالثة: تشير إلى أن الاستشراق في إطار التحول الذي أصابه في الشكل والاهتمامات صار يعالج موضوعات ذات طبيعة آنية ومعاصرة، في إطار الاهتمام العام لما أُسمى بالإسلام السياسي وبدا مستشرقون وجدوا ضمن إما مؤسسات عرفت برعايتها لعناصر مدرسة استشراقية (تقليدية)، أو يعدون من أعمدة الاستشراق يتعاملون مع قضايا ومفاهيم ارتبطت بالحركي من مثل يانسن من جامعة ليدن بهولندا الذي يكتب عن "الأصولية" وتحليل "للفريضة الغائبة"، ومونتجمرى وات الذي ألف كتابات كلاسيكية داخل حقل الفكر السياسي الإسلامي تحت هذا المسمى يؤلف كتابا عن "الأصولية" وفى ذات الوقت يخرج كتابه التقليدي عن الفكر السياسي الإسلامي كطبعة جديدة لم يزد في موضوعاته. وبرنارد لويس الذي أدرك هذا التحول مبكرا، وربما أسهم في صناعته يكتب عن الشرق الأوسط الجديد، ويتحرك صوب المعاصر في دراسته من دون إهمال تراثه السابق وكأنه يُراكم عليه.

الرابعة: تشير إلى واحد من أهم التفسيرات في هذا المقام، هو العلاقة بين الجماعة العلمية والجماعة السياسية (إن صح ذلك التعبير) والجماعة الإعلامية (الجوقة الإعلامية) وبدا الأمر يتحرك صوب:

- الاهتمام بالآني لاعتبارات سياسية، التعرف على الواقع الآتي وتراكماته عملية دبجت قواعد لما أسمى **research orinted policy** هذه الحاجات السياسية،

وطبيعة المؤسسات الأكاديمية جعلت من الاهتمام بهذا سوقا أكاديمية وفكرية، بكل ما تحمله المعاني لكلمة السوق في هذا المقام.

- **أن الجماعة الإعلامية (الجوقة) أصبح لها التأثير الكبير فشكلت بذلك قاطرة للقضايا موضع المعالجة، فضلا عن أنهم فرضوا عناصر كثيرة من معاني "التغطية الإعلامية" لا العلمية والأكاديمية،وهو أمر جدير بالملاحظة والمتابعة ونحن بصدد متابعة الظاهرة السياسية الإسلامية وما تعنيه في مقام البحث في الفكر السياسي الإسلامي.**
- **أن هذا وذاك، وفى إطار اقتراب السمعة والشهرة صار أحد العناصر التي فرضت نفسها على الخريطة التي تتناول هذه الموضوعات بالدرس والتحليل وربما التعليق وهو ما يفسر لنا كيف هجر الاستشراق إلا فيما ندر - الاهتمامات التقليدية في هذا المقام:**

· التأليف عن الظواهر التاريخية المتعلقة بدائرة السياسة الإسلامية.

· دراسة المفاهيم والاتجاهات المتعلقة بهذه الدائرة.

· تحقيق الكتابات والمخطوطات التي تنتمي إلى هذه الدائرة.

وتحولت عناصر الاهتمام صوب الحركي / الآني / التسييسى، إلا أن ذلك ليس نقدا، بمقدار ما هو وصف للحالة الاستشراقية التي ظن الكثيرون - وربما توقع - أن تظل متسمة بأطر التناول الأكاديمي التقليدية، ويبدو لنا أن ذلك يعود إلى تغير طبيعة الإستشراق وأدواره وتوزعه على مجالات معرفية جديدة صارت ضمن هذه الاهتمامات التي تحددها دراسات المناطق والحوادث الآنية التي ترتبط بها.

الخامسة: أن الاهتمام الفكري السياسي وكما أكدنا على ذلك، آننا ظل تابعا لبوصلة الحركي وموجهاته، والآني ومتطلباته، ولذلك سنرى أن البحث في المفكرين وتداول الدراسات عنهم وتركزها حول أسماء مثل المودودي (الحاكمية)، سيد قطب (الجاهلية)، نماذج إيرانية فكرية مثل شريعتي، ولا بأس بالعودة إلى الذاكرة في الفكر السياسي الإسلامي التراثي ليشكل بذلك جزءا من الاهتمام الذي قد يسهم في تفسير

الحركات الإسلامية المعاصرة، أو تناول مفكر تراثي له شبهة حركة (ابن تيمية مثلا)، فضلا عن الاهتمام بدائرة الفكري الذي يتعلق بالعصر بحسبان أن الفكر المعاصر يترجم بعض من مفاصل الحركة السياسية للحركات الإسلامية، وهو ما تمثل في غالب دراسات الخطاب السياسي الإسلامي كمنحى جديد للمتابعة الفكرية ضمن دائرة السياسي، ولكنها غالبا ما تتحرك وفق بوصلة الحركي / الآني ومتطلباته.

السادسة: في إطار استعراض معظم هذه النماذج وأجندتها والقضايا التي تتوجه إليها، فإن الباحث يمكن أن يطمئن إلى استنتاج نظنه مهما في هذا المقام ويلخص تلك الحالة الناتجة عن تفاعل وتداخل النقاط السابقة، وهى أن المفكر لا يعد مفكرا إلا بمقدار ما يعبر عن "حركة" (الترابي الغنوشي) نموذجين في هذا المقام، هذه الرؤية يشترك فيها دائرة المهتمين بغض النظر عن مواقفهم سواء المتعاطفين أو المعادين، فصار ذلك على بساطته يشكل النموذج الكامن **implied & hidden paradigm**، بحث ولدّ مناهج تعامل وتناول واختيار، وحدد مجهر الاهتمام والزاوية الخاصة بالنظر لهذه الموضوعات، هذا الأمر لا يعتبر قاصرا على الجماعة العلمية، بل يعتبر ذلك من أهم محددات (موضوعات الدراسة) ضمن البحوث لنيل درجات الدكتوراه والماجستير في الجامعات الأمريكية، إن البحث الأولى عن الإنتاج في هذا المقام يعطى مؤشرا على الاتجاه الذي يهتم بنفس السبيل، ويكرس نفس الفكري والتي قد تتطلب بعضا من الفحص وربما كثيرا من عناصر المراجعة.

هذه الخبرة البحثية وجدت تأكيدا في إطار المؤلفات التي تتعلق بالكتب، والدوريات والصحف والمجلات الثقافية والسياسية العامة، فضلا عن الفهارس العامة، و ربما أن ذلك أنتج ودبّج ومكّن لحالة بحثية اتسمت بهذه السمات العامة، ولا نستطيع أن نغفل مدى التأثير الذي تركته هذه الحالة على الخطاب العربي المعاصر في هذا المقام. وربما في هذا السياق يحسن أن نشير إلى ما قررناه آنفا حول ضرورات رد الاعتبار لـ "الفكر السياسي الإسلامي"، والتوجه له بالدراسة الأكاديمية ولدواع علمية وبحثية ومنهجية لا دواع سياسية أو تسييسية أو إعلامية أو غير ذلك، أو ما هو في حكمها.

توجيه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر نحو خدمة قضايا الأمة

إعـداد

د/ جمال رجب محمد عبد الحسيب

مدرس أصول التربية بقسم التربية

كلية البنات الإسلامية بأسيوط – جامعة الأزهر

توجيه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر نحو خدمة قضايا الأمة

إعداد

د/ جمال رجب محمد عبد الحسيب

مدرس أصول التربية بقسم التربية

كلية البنات الإسلامية بأسيوط- جامعة الأزهر

مقدمـــة:

يمر العالم اليوم بتغيرات كثيرة ومتتابعة في شتى المجالات، وعلـــى مختلـــف الأصعدة، ويعيش مرحلة صراع مستمر، وينعكس ذلك على الأمة الإسلامية في صـــورة أزمات وأخطار تتعرض لها، وفى شكل تحديات داخلية وخارجية تمر بها، حيث تواجـــه الأمة الإسلامية مجموعة من التحديات المحلية والعالمية، وتعانى عدة قـــضايا ثقافيـــة وسياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية ذات انعكاسات سلبية على شعوبها ووحـــدتها وتطورها، الأمر الذي يحتم عليها مواجهة تلك القضايا، والتصدي لتلك التحديات، حتى تستطيع الأمة أن تنهض من كبوتها، وتلحق بركب التقدم والتنمية، وتأخذ دور الريـــادة كسابق عهدها.

وتعانى الأمة العربية الإسلامية في المجال الثقافي من قضايا عديـــدة أهمهـــا التيارات الفكرية الزاحفة، وهى تعنى إغارة الأعداء على أمة من الأمم بأسلحة معينـــة وأساليب مختلفة؛ لتدمير قواها الداخلية وعزائمها ومقوماتها، وانتهاب كل ما تملك([٧٦])، ويهدف الغزو الفكري إلى أهداف كثيرة أهمها: إضعاف الأمة وتفتيتها، تقييد حركة الأمة والحد من انطلاقها، تصوير تراث الأمة بالتخلف، هدم شخصيتها عقديا وثقافيا وسلوكيا، وأن تتبنى الأمة أفكار أمم أخرى دون نظر فاحص وتأمل دقيق([٧٧])، وتواجه الأمة خطر

([76]) توفيق يوسف الواعي: الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربيـــة، المنـــصورة، دار الوفاء، ١٩٨٤، ص٦٨٠.

([77]) أحمد عبد الرحيم السايح: في الغزو الفكري، كتاب الأمة، العدد(٣٨) وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر، يناير١٩٩٤، ص ص ٧٥-٧٧.

التبشير الصليبي، حيث الدعوة إلى النصرانية ومحاولة دفع الناس إلى الدخول فيها بشتى الوسائل، وقد بدأ كحركة دينية استعمارية إثر فشل الحروب الصليبية بغية نشر النصرانية بين الشعوب لإحكام السيطرة عليها، وكان للمدارس التبشيرية الأثر الهام في حياة المسلين، حيث حاولت بذر الشك والانحراف في نفوس النشء المسلم في كل مكان، ومحاولة صبغهم بالصبغة الغربية والابتعاد عن الإسلام([٧٨])، ولقد كان الجيش الجديد هو كتائب وفرق ولواءات من المبشرين والمستشرقين ودعاة التغريب من المفكرين والصحفيين والإذاعيين، وكل من يملك أداة التوجيه الفكري في العالم الإسلامي جند في معركة الغزو الفكري مع العالم الإسلامي([٧٩])، كما يعد الاستشراق من أهم وسائل الغزو الثقافي، حيث هدف في المقام الأول إلى تشكيل العقلية الإسلامية وفقا للنسق الغربي مستخدمة جميع المجالات المعرفية([٨٠])، وقد اغتربت القيم الإسلامية نتيجة الفكر السلبي الذي نشأ عن النظام العالمي الجديد، فأضعف من تماسك نسيج المجتمع، وحدث إخفاق في التربية الخلقية للأمة؛ حيث شاع في جنباتها التسيب والانحلال، وأعرضنا عن قيمنا الأصيلة، وأضفنا قيما أخرى أشد هبوطا، وهى قيم غريبة أدت إلى التحلل الخلقي والانحراف السلوكي([٨١])، بالإضافة إلى أن خطابنا الإسلامي بحاجة ملحة إلى تطوير، وهذا لا يعنى تغيير الثوابت والأهداف، بل تغيير أساليب الدعوة وطرائق البيان وفنون التعليم؛ وذلك لأننا تعودنا الحديث إلى أنفسنا، وأن

([78]) محمد أمين إبراهيم التندى: معوقات توجيه العلوم توجيها إسلاميا "أسبابه وطرق علاجه"، مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم، ٢٤-٢٩أكتوبر، رابطة الجامعات الإسلامية بالاشتراك مع جامعة الأزهر، مركز صالح كامل، القاهرة، ١٩٩٢، ص٦٨٦.

([79]) سعد الدين السيد صالح: احذروا الأساليب الحديثة في مواجهة الإسلام، الشارقة، مكتبة الصحابة، ٢٠٠٠، ص٤٠.

([80]) المجالس القومية المتخصصة: دور التعليم الأزهري في دراسة الاستشراق والغزو الفكري، د(٣٢)، ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ص٢١٧.

([81]) يوسف القرضاوي: أمتنا بين قرنين، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٠، ص١٦٣.

غيرنا لا يسمع صوتنا، أما الآن فما يقال في مكان يصل إلى أطراف العالم كله([٨٢])، فينبغي إعادة صياغة الخطاب الإسلامي ليتناسب مع واقع جديد وطموحات عالمية وانطلاقة حضارية تتميز بالشمولية والعالمية([٨٣]).

وتواجه الأمة في المجال السياسي عدة قضايا أهمها مشكلة العصبيات ودعوات الإقليمية والقومية التي تمثل انحراف عاطفة القربى ورابطة البلد عن خطها الإيماني ونهجها الرباني لتصبح عاطفة ودعوى جاهلية، تفسد في الناس وتفرق بدلا من أن تجمع وتصلح، إنها العصبية التي حذرنا منها الرسول –صلى الله عليه وسلم-، إنه الباطل والفتنة والفساد، ولقد استشرى هذا المرض على صورة خطيرة مدمرة في واقع الأمة اليوم([٨٤])، وفى الوقت الذي تعانى فيه الأمة الفرقة والاختلاف فيما بينها والصراعات مع غيرها نجد دول العالم الأخرى تتحد في تكتلات عالمية مختلفة، وتتجمع وتتقارب وتتشابك على اختلاف مذاهبها وتعدد اتجاهاتها وأحزابها، وكان الأولى بالأمة أن تصغي لدعوة القرآن الكريم "واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا"([٨٥])، كما تعانى الأمة في هذا المجال أيضا من كبت الحريات وعدم التعبير عن الرأي الصادق الصريح، وعدم تطبيق مبدأ الشورى بطريقة إسلامية صحيحة، إلى جانب التفريط في محاسبة المسئولين المقصرين والمخالفين.

وتعانى الأمة في المجال الاجتماعي أكثر من غيره من قضايا عديدة لعل أهمها التفكك الأسرى الذي يتفاقم يوما بعد يوم، وجيلا بعد جيل، وقد تعددت صوره ومظاهره، ونتج عنه مشكلات أخرى مثل ارتفاع نسب الطلاق، والزواج العرفي، وانحراف الأحداث، ويعود هذا التفكك إلى عوامل كثيرة منها: فقدان أو غياب أحد الوالدين أو

([82]) WWW.themwl.org/subjects/default.aspx/ct=18cid, بتاريخ 19/12/2006.

([83]) WWW.palestinanforum.net/forum/showthread.php?t=94990. بتاريخ 19/12/2006

([84]) عدنان على رضا النحوي: واقع المسلمين: أمراض وعلاج، الرياض، دار النحوي للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ص ٧٠، ٧١.

([85]) سورة آل عمران، من لآية رقم (١٠٣).

كليهما أو الطلاق، أو تعدد الزوجات، أو الشجار المستمر بين الزوجين، أو فشل الوالدين في التنشئة السليمة، أو عمل المرأة وإهمالها واجباتها المنزلية، أو التحديات التي تواجه الأسرة([٨٦])، وقد شاعت المخدرات بأنواعها المختلفة بين أبناء الأمة، وتم شراؤها بمئات الملايين في الوقت الذي يحتاج فيه الناس إلى كل درهم وفلس([٨٧])، إلى جانب عدة قضايا متعلقة بالمرأة ووضعها في الأمة، ومدى حصولها على حقوقها، وإثارة الخصومة المفتعلة بينها وبين الرجل([٨٨])، يضاف إلى ذلك أن جهدا كبيرا في حياة الأمة يهدر فيما لا طائل تحته في فوضى وعبث وسوء إدارة وتنظيم، وذلك تحت مسمى أوقات الفراغ التي ينبغي التخطيط لها وتنظيمها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من تلك الأوقات الثمينة التي تضيع سدى.

كما تواجه الأمة في المجال الاقتصادي عدة قضايا منها مشكلة البطالة التي تتفاقم عاما بعد عام، وتتضح في عدم القدرة على توظيف القوى العاملة المتزايدة أو استيعاب الأسواق للأعداد المتخرجة كل عام، وقد ظهرت البطالة نتيجة لعدم التخطيط الجيد للربط بين مخرجات النظام واحتياجات سوق العمل من المهن والتخصصات المختلفة، فالبطالة هي تلك الحالة التي يكون عليها الأفراد، والراغبون في العمل،

([86]) – أحمد الكندري: علم النفس الأسرى، ص٢، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص ص ٢٥-٣٢.

- سهيلة حماد: المرأة المسلمة ومواجهة تحديات العولمة، مجلة البيان، عدد (٥٦٣) لندن، ٢٠٠٠، ص١٦.
- شادية التل وآخرون: التفكك الأسرى: دعوة للمراجعة، كتاب الأمة، العدد (٨٥)، السنة (٢١) قطر، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، رمضان ١٤٢٢، ص ص ٣٤-٦٣.

([87]) يوسف القرضاوي: الصحوة الإسلامية وهموم الوطن العربي الإسلامي، القاهرة، دار الصحوة للنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص١٧٤.

([88]) أحمد محمد جمال: قضايا معاصرة في محكمة الفكر الإسلامي، القاهرة، دار الصحوة للنشر والتوزيع، ١٩٨٠، ص١١٦.

والقادرون عليه من حيث التأهيل والتدريب والخبرة أو كل ذلك ولكنهم لا يجدونه([٨٩])، ولقد نشرت دراسات حول طاقة الإنتاج في دول متعددة حول أساس ساعات عمل واحدة، فكانت دول العالم الثالث والعالم العربي هي الأضعف إنتاجا مما يؤثر على حياة المسلمين الاجتماعية والسياسية وغيرها([٩٠])، وفى الوقت الذي نجد فيه تكتلات عالمية اقتصادية تحت مسميات مختلفة تعجز الأمة عن التنسيق فيما بينها لإيجاد سوق عربية مشتركة للتعاون في مجال الاستيراد والتصدير بدلا من الاعتماد على الدول الأخرى، مما يثقل كاهل الأمة، ويضعها تحت رحمة الدول المصدرة، ويرفع ديونها الخارجية، ويزيد من نقص التمويل في بلادنا.

كما تمر الأمة بفترة من أقسى فترات التحدي الحضاري في تاريخها الطويل، ويبلغ هذا التحدي أقصاه في مجال العلوم التقنية، حيث تأخرت الدول الإسلامية تأخرا كبيرا، بينما تقدمت دول كثيرة تقدما مذهلا في مجال الطاقة النووية ورحلات الفضاء والصواريخ والذرة وغيرها في زمن يتضاعف فيه حجم المعلومات، وتتسارع فيه الدول على تجديد الإمكانات التقنية، ولقد تخلفت الأمة تخلفا كبيرا، حيث ما زالت الأمية كبيرة بين أبنائها، ويتضاءل اهتمامها بقضايا العلوم والتقنية، أو بتوفير القدر اللازم من احتياجاتها([٩١])، وتأتى قضية التنمية بعد مشكلة التخلف، فهي مشكلة بالغة الصعوبة والتعقيد؛ لأنها يمكن أن تؤدى إلى التخلف في الوقت الذي يراد بها تحقيق التقدم، كما يمكن أن تؤدى إلى تحطيم الأمة في الوقت الذي يراد بها بناؤها([٩٢])، وتمثل العولمة تحديا كبيرا أمام الأمة، حيث أخذت الإطار الخارجي للعالمية التي هي سمة الإسلام،

([89]) رابح رتيب: مستقبل الخصخصة، القاهرة، مطابع جريدة الأهرام، ١٩٩٧، ص٣٠.

([90]) عدنان على رضا النحوي، مرجع سبق، ص١٣٣.

([91]) زغلول النجار: قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر، كتاب الأمة، العدد العشرون، مركز البحوث والمعلومات، قطر، أكتوبر١٩٩٨، ص ص ٢١-٣٦.

([92]) عبد الغنى عبود: التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة، دار الفكر العرب، ١٩٨٠، ص١٥٤.

ولكن الجوهر قد اختلف اختلافا واسعا، فالعولمة لم يؤخذ فيها رأى الشعوب، ولكن المفهوم الأوربي الذي طغى عليها جعلها تأخذ شكلا داميا من الصراع([٩٣])، كما تمثل قضايا البحث العلمي أهمية كبيرة للأمة، وتتمثل هذه القضايا في كيفية إعلاء قيمة البحث العلمي، وربطه بمشكلات الواقع واحتياجاته، وزيادة الإنفاق عليه، والاستفادة من نتائجه.

وفى ضوء التحديات المحلية والعالمية السابقة لم يعد دور الجامعة ينحصر في المهمة التعليمية فقط، بل أصبح لها أدوار أخرى رئيسة لعل أهمها تقديم الخدمات للمجتمع باعتبار أن غاية الجامعة ومبرر وجودها هو خدمة المجتمع، ومحاولة تقديم الأسس العلمية للتصدي لما يوجد به من مشكلات([٩٤])، واختلف دور الجامعات في طبيعته ومحتواه على أساس أنها المؤسسة الأكثر تطورا أو تأثيرا في حياة المجتمعات، وقد أصبحت الجامعات ضرورة أساسية من ضرورات المجتمعات الحديثة([٩٥])، وذلك لأنها أصبحت تجمع بين الاستقلالية الذاتية واستقلالية الفكر والبحث عن الحقيقة وبين الاستجابة للاحتياجات الاقتصادية والثقافية والبيئية بما يحقق دورها في التنمية البشرية المستدامة([٩٦])، فالجامعة بما تملكه من قوى بشرية مدربة تقود حركة المجتمع، وترشد

([93]) محمد وجيه الصاوي: الموقف الإسلامي من العولمة: حوار تفاهم وتبادل حضاري، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦، ص هـ، وفى المقدمة.

([94]) إبراهيم عبد الرافع السمدوني وسهام يس أحمد: تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٧) الجزء الأول، أكتوبر٢٠٠٥، ص١٧.

([95]) وفاء أحمد محمد حسن: دور الجامعة في تنمية المجتمع "رسالة حالة لجامعة القاهرة"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥، ص٢.

([96]) وليم عبيد: تصالح الجامعة والمجتمع، المؤتمر السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعة "الجامعة في المجتمع"/ ٢٢/٢١ نوفمبر، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٥٠.

عملية التنمية الشاملة، وتحول النظريات إلى تطبيق لحل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي تواجه المجتمع وتعوق تقدمه([٩٧]).

وإذا كانت الجامعة تقوم بتلك الأدوار فإنها تتم في الواقع من خلال أعضاء هيئة التدريس بها الذين يقع عليهم العبء الأكبر في تنفيذ هذا الدور، وذلك بما يتميزون به من كفاءة وخبرة ومعرفة ومهارة، ومشاركة فعالة في الأنشطة العلمية والمهنية والاجتماعية والثقافية على مستوى المجتمع المحلى والقومي، وذلك من خلال إجراء البحوث والدراسات التي تخدم البيئة والمجتمع([٩٨])، وما وصلت الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان ودول أوربا الغربية لهذه المكانة إلا من خلال علمائها الذين يسرت لهم هذه الدول أمور البحث العلمي والتطوير، فأعادوا لمجتمعاتهم ما أنفق عليهم مضاعفا على شكل أموال جاءتهم من بيع منتجاتهم وعلى شكل عزة وطنية يجنيها المجتمع، حتى يكون لديه ما يعطيه وما يقدمه للبشرية، وما يدل به على الآخرين، ويتفاوض به عند الحاجة([٩٩])، ويحتل الباحث العلمي في الأقطار الصناعية مكانة مرموقة، فالتخطيط يخضع للبحث العلمي، والاختراعات والتقدم العلمي هو نتيجة البحث العلمي، والتقدم الاقتصادي هو نتيجة البحث العلمي، حتى الفنون والعلاقات الاجتماعية تخضع للبحث العلمي الذي يقدم الحلول العلمية لمشاكل المجتمع، وبشكل

([97]) نوال أحم نصر: البحث العلمي بالجامعات المصرية وإمكانية إسهامه في تطوير قطاع الإنتاج، حولية كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد (١٦)، الجزء الأول، ١٩١، ص١٦١.

([98]) على السيد الشخيبي: الطالب وعضو هيئة التدريس من منظور مجتمع المعرفة، المؤتمر التاسع للوزراء المسئولين على التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة"، ١٥-١٨ديسمبر، دمشق، سوريا، ٢٠٠٣، ص٣٠.

([99]) محمد عبد العليم مرسى: نظرية نقدية للكتاب: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، مجلة دراسات تربوية، المجلد التاسع، الجزء(٦٠)، القاهرة، ١٩٩٣، ص٣٤.

يتناسب مع متطلبات المجتمع وفق المعايير والنظرة الغربية، وهكذا فإن الباحث ومراكز الأبحاث تمثل في الحضارة الغربية منظمة حساسة تبحث متطلبات المجتمع، وتساهم في تقديم الحلول لمشكلاته([١٠٠]).

ويتبوأ البحث العلمي مكانة كبيرة في كل المجتمعات على اختلاف مستوياتها، ولدى كل الدول على اختلاف أنظمتها، ويحتل مكان الصدارة في الاهتمام به من جانب معظم هذه الدول؛ وذلك لاعتمادها عليه بدرجة كبيرة في مسيرتها التنموية؛ لأنه أصبح أهم المقاييس الأساسية التي تقاس بها حضاراتها، بحيث أصبح الربط بين البحث العلمي والتنمية ضرورة حتمية لتوفير متطلبات التنمية الشاملة. ولم يعد البحث العلمي مقتصرا على بعض الدول المتقدمة، ولكنه أصبح ضرورة تحتاج إليه البلاد النامية كما تحتاج إليه البلاد المتقدمة، بل وأكثر منها لما له من دور رئيس في تحديث المجتمعات وحل المشكلات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية، ونقل التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها وتطويرها([١٠١])، كما أن البحث العلمي هو الذي يزيد من معرفة الإنسان، ويفتح أمامه آفاقا جديدة من العلم، ويطور ما كان متداولا شائعا من المعرفة، وبغيره تظل هذه المعرفة راكدة، وهو كذلك سبب رقى الإنسانية وتقدمها، فعن طريقه تحدث الاكتشافات والاختراعات والتطور التكنولوجي، وأصبح البحث أصلا ثانيا -بعد التعليم- تقاس به مكانة الجامعة بين مؤسسات التعليم العالي في منطقتها وفى العالم كله([١٠٢])، ويقوم الإنفاق على البحث العلمي في الدول المتقدمة على فكرة مؤداها أن مؤسسات البحث

([100]) محمد زكى محمد خضر: إعداد الباحث العلمي بين الابتكار والتقليد، الندوة الثالثة لاتحاد المهندسين العرب، ٢٤-٢٦ديسمبر، جامعة العلوم التطبيقية، عمان، الأردن، ١٩٩٤، ص ص ٢، ٣.

([101]) أحمد على كنعان: البحث العلمي لدى الهيئة التدريسية في جامعة دمشق: الأهداف والمعوقات وسبل التطوير، مجلة جامعة دمشق، المجلد(١٧)، العدد الرابع، ٢٠٠١، ص٦١.

([102]) ناصر الدين الأسد: تصورات إسلامية ى التعليم الجامعي والبحث العلمي، منشورات مجدولاي، عمان، الأردن، ١٩٩٦، ص ص ١١٠، ١١١.

العلمي هي بالدرجة الأولى مؤسسات استثمارية، كما أنها تضع هذه المؤسسات والإنفاق عليها في مرتبة واحدة مع المؤسسات الإنتاجية والدفاعية، وتعتبر أن البحث العلمي لا غنى عنه لأي تنمية اقتصادية واجتماعية حقيقية، ويقوم القطاع الخاص بدوره في نهضة البحث العلمي، فهو يمول ما يقرب من نصف المشروعات البحثية في كل من الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا، ويمول حوالي (٧٥%) من نسبة المشروعات البحثية في اليابان، ولا يختص ذلك بالبحوث التطبيقية لخدمة أغراض القطاع الخاص، بل إنه يسهم بجزء كبير في تمويل البحوث الأساسية بالجامعات([١٠٣]).

وقد أدت الثورة العلمية والتكنولوجية إلى تغير جذري في بنية الحضارة المعاصرة، حيث أصبح إنتاج المعرفة من أهم مفردات التجارة الدولية الآن، بل وأصبحت مجالات للتنافس وبلغت حدتها أشد من التنافس في إنتاج السلع المادية، وأصبح من المألوف تقسيم العالم إلى دول كثيفة الإنتاج للمعرفة وأخرى ضعيفة، ولكي يستطيع أي مجتمع أن يخوض غمار تلك الثورة فيجب عليه الاهتمام بالبحث العلمي([١٠٤]).

وقد حظى موضوع إنتاجية الجامعات باهتمام العديد من مخططي السياسات التعليمية والتنموية في شتى دول العالم، وبات تحليل إنتاجية الفرد العلمية مطروحا ليس فقط على مستوى التوجهات والاجتهادات العلمية الفردية، بل اهتم به واضعو السياسات القومية الذين ينظرون إلى المجالات العلمية على أنها مجالات تساهم في الاستعداد

([103]) حنان مصطفى محمد كفافي: الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر والعوامل المؤثرة فيه "دراسة تربوية تحليلية"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، ١٩٩٩، ص٢٣٠.

([104]) حامد عمار: من همومنا الجامعية: دراسات في التعليم الجامعي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٣، ص ص ٣٥، ٣٦.

الفكري إلى جانب باقي ميادين التنمية([١٠٥])، فالإنتاجية العلمية موضوع متزايد الاهتمام، إذ يقيم الباحثون ويرقون على أساسها من ناحية، ولما لها من أثر فاعل في صياغة توجهات المجتمعات المختلفة من ناحية أخرى حيث تقاس بإنتاجها العلمي المتقدم، وقد زاد الاهتمام بالإنتاجية العلمية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، نظرا لدور الجامعة في تطوير وإنتاج المعارف العلمية، والتي تلعب دورا هاما في تقدم المجتمع، ولكن كان الاهتمام بإنتاجية المؤسسات والجامعات أكثر من الاهتمام بالإنتاجية الفردية([١٠٦])، ويعتبر مفهوم الإنتاجية من المفاهيم القديمة نسبيا، فلقد ظهر إلى الوجود على يد العالم الفرنسي (Quensy) في بحث نشر عام ١٧٦٦م، وعلى الرغم من بعده الزمني وارتباطه بالفكر الاقتصادي إلا أنه أهم ما ينبغي ملاحظته هو أن المضامين التي يحملها تجاوزت المضمون الاقتصادي، وأصبحت الإنتاجية تمثل مضامين ومعاني مختلفة ما بين أيدلوجية واقتصادية واجتماعية وسيكولوجية وإدارية وعملية([١٠٧])، وقد عملت المؤسسات والهيئات الدولية على المشاركة في تدعيم الدراسات والبحث في مجال الإنتاجية العلمية، وإن كانت عنيت عناية خاصة بإنتاجية الجامعات والمؤسسات البحثية والتكنولوجية المختلفة في المجتمع أكثر من عنايتها بالإنتاجية الفردية، كما أن العديد من المؤسسات الدولية والإقليمية والمحلية المعنية بالتنمية العلمية قادت ودعمت

([105]) ضياء الدين زاهر: تخطيط النشاط العلمي للأستاذ الجامعي بالتطبيق على مجال الفيزياء، بحث قدم إلى المؤتمر العلمي لتطوير تعليم الفيزياء بالجامعات، ٨-١٢ديسمبر، القاهرة، ١٩٨٢، ص ص ١-٣.

([106]) ميسون يوسف محمد الفيومي: تصور مقترح لتنمية الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في مصر، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠، ص١٢٢.

([107]) محيي الدين شعبان، وضياء الدين زاهر: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨، ص٣١.

وشجعت من الدراسات والبحوث الخاصة بدراسة السياسات العلمية بعامة وظروف إنتاجية العلم والعلماء بخاصة([١٠٨]).

وتعد دراسات الإنتاجية العلمية من الدراسات الحديثة نسبيا إذا ما تم مقارنتها بالدراسات الأخرى، حيث بدأ العلماء في إجراء الدراسات عن الإنتاجية العلمية في ضوء الإنتاج الفكري منذ الأربعينات من القرن العشرين، وتعرضت هذه الدراسات بشكل عام في بدايتها لإنتاجية الفيزيائيين وعلماء الاجتماع والمبدعين في الدراسات الإنسانية، ومن الملاحظ أن الدراسات الفردية والجماعية التي أجريت في دول العالم المتقدم حول الإنتاجية العلمية شملت جميع فروع المعرفة البشرية، بينما ينصب محل الاهتمام على النظام الإنتاجي للعلم والعلماء في دول العالم النامي على العلوم الطبيعية بفروعها المختلفة([١٠٩])، كما تعد الإنتاجية العلمية والبحثية للجامعات ومعاهد البحث العربي أقل بكثير مما يمكن أن تقدمه بالقياس إلى الطاقات والكفاءات التي تملكها، ومقارنة الإنتاجية العلمية والبحثية العربية مع الإنتاج الإسرائيلي البحثي يثير القلق والأسى برغم أن الفارق الكبير في الإمكانيات البشرية والمالية هو لصالح الأمة العربية، فإنتاج العلماء العرب مجتمعين يقل عن إنتاج الفئة نفسها في إسرائيل، وتبلغ إنتاجية الباحث العربي (١٠%) من المعدل العادي لغيره من العلماء([١١٠]).

وفيما يخص جامعة الأزهر فإنها تهدف إلى تخريج علماء عاملين مثقفين في الدين، يجمعون إلى الإيمان بالله والثقة في النفس وقوة الروح كفاية علمية وعملية ومهنية لتأكيد الصلة بين الدين والحياة، ولهذا صار من الضروري الاهتمام بالبحث العلمي في الأزهر ومؤسساته التعليمية باعتباره مشاركا في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وعلى أساس أن العمل العلمي الموجه لخدمة التنمية ينبغي أن يتم في إطار سياسة علمية محددة الأهداف، وتكون جزءا من السياسة العاملة للدولة، وقد جاءت هذه التغيرات نتيجة طبيعية لما أحرزه العالم من تقدم علمي وتكنولوجي قائم على البحث

([108]) المرجع السابق، ص ص ١٦-٢٠.

([109]) WWW.arabain.net/araciaa11/2. بتاريخ 13/01/2006.

([110]) WWW.islamonline.net/arabic/science بتاريخ 13/01/2006.

العلمي والتطوير والإبداع التكنولوجي على نحو لم يعد يسمح لأمة أن تعيش بمعزل ومنأى عما يدور حولها من أحداث وتطورات([١١١])، ويشير أحد تقارير المجالس القومية المتخصصة أن البحث العلمي بجامعة الأزهر يمر بأزمة، فهو يعانى من قصور في سياسته وتمويله ومخرجاته ولا يحقق أهدافه، كما أنه لا يتكافأ مع الطموحات التنموية التي يتطلع إليه المجتمع، فمعظم الأبحاث التي يقوم بها الطلاب لنيل درجة الماجستير والدكتوراه مردودها العلمي ضئيل، فهي لا تؤثر تأثيرا يذكر في الصناعة والزراعة، كذلك فإن بحوث أعضاء هيئة التدريس التي يقومون بها للوفاء بمتطلبات الإنتاج العلمي لا تمثل بحوثا متكاملة، فهي ليست منبثقة من السعي إلى حل مشكلة أو تطوير عمل معين تقتضيه جهود التنمية، ويرى التقرير أيضا أن وحدات البحوث بجامعة الأزهر يتم فيها البحث العلمي عادة بالجهود الفردية مما يخشى معه أن يكون غير مستعد بوجه عام لمواجهة تحديات ومتطلبات العصر، وكذلك لا توجد قنوات اتصال قوية بينها وبين المراكز البحثية الأخرى والمؤسسات الإنتاجية والخدمية([١١٢]).

وتوصلت دراسة حنان كفافي إلى أن الإنتاجية العلمية بجامعة الأزهر تعانى من عدة معوقات أهمها ما يلي([١١٣]):

- **ضعف الإمكانيات: فيوجد قصور شديد في المستلزمات المادية الضرورية للنهوض بالبحث العلمي كالمعامل والمختبرات والأجهزة والمعدات والمواد المستهلكة والمكتبات، وكذلك عدم توافر فئة مساعدي الباحثين مما قد يؤثر على إنتاجية العلماء ويعوق قدراتهم على الإسهام الحقيقي والفعال في حركة الإنتاج العلمي.**

([111]) المجالس القومية المتخصصة: تطوير البحث العلمي بجامعة الأزهر، د (٢٤)، سبتمبر ١٩٩٦، يوليو ١٩٩٧، القاهرة، ص١٤٥.

([112]) المجالس القومية: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة (٢٤)، مرجع سابق، ص ص ١٤٦-١٤٨.

([113]) حنان مصطفى محمد كفافي، مرجع سابق، ص ص ٢٣٧، ٢٣٨.

- **قلة التعاون العلمي: فتجرى معظم البحوث والأعمال بشكل فـردى، ولا تـستخدم الأساليب البينية القائمة على جهود مشتركة، ويتعارض هذا الاتجاه مع ما يـسود حركة العلم الحديث من التأكيد على التعاون العلمي بين العلماء داخـل الجامعـة وخارجها مما قد يؤثر على إنتاجية العلماء.**

- **غياب المناخ العلمي: فيكاد لا يوجد المناخ العلمي المناسب، والذي يساعد علـى الإبداع والابتكار، والمساهمة في إيجاد الحلول للمشكلات التـي تواجـه الأمـة، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها: كثرة الأعباء الوظيفية، وانشغال الباحثين بأبحاثهم الفردية، والتأكيد على قيم التنافس أكثر من التعاون.**

ويمكن تحديد عدة معوقـات أخـرى تواجـه البحـث العلمـي بجامعـة الأزهـر فيما يلي([114]):

- **غياب التنسيق بين أجهزة ومؤسسات البحث العلمي بالجامعة، حيث يعمـل كـل جهاز منها منعزلا عن الآخر.**

- **الافتقار إلى جهاز إداري مدرب على خدمة البحث العلمـي والبـاحثين العلميـين ويتمتع بمستوى عال من الكفاءة.**

- **محدودية الاهتمام بالنقد العلمي البناء، إذ أن مستوى النقد لا يكاد يتجاوز مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه.**

- **الافتقار إلى قنوات اتصال قوية وجيدة بين الجامعة والمراكز البحثية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية.**

- **عدم إدراك الهدف الأساسي للبحث العلمي وهو التنمية وحل المشكلات المجتمعية، واللحاق بركب التقدم، ويكاد يقتصر على إدراك الصالح الشخصي المتمثـل فـي الحصول على درجة علمية أو ترقية وظيفية.**

([114]) المجالـس القومية: تطوير البحث العلمي بجامعة الأزهر، مرجـع سابق، ص ص ١٤٨، ١٤٩.

- عدم تطوير سياسة قبول طلاب الدراسات العليا بالجامعة، ما أدى إلى قبول طلاب ليسوا هم أفضل العناصر الطلابية الذين سيكونون باحثي المستقبل وعلماءه.

مشكلة البحث:

رغم ما يتمتع به البحث العلمي من أهمية كبيرة، وما تحظى به قضية الإنتاجية العلمية من اهتمام كبير، إلا أنه لا بد من ربط البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات؛ لكي تتحقق الاستفادة من نتائج البحوث في مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، إلا أنه ما يزال النقد موجها لطبيعة البحوث ومستوياتها في الدول العربية بأنها ما تزال وظيفة تابعة أو ثانوية، وكثير منها غير نابع من حاجات وقضايا ومشكلات الأمة الفعلية، وينسحب هذا الكلام على جامعة الأزهر مع ما لها من خصوصية طبيعتها وعمومية رسالتها، ومطالبتها بأن تكون أبحاثها نابعة من مشكلات الأمة الإسلامية، وموجهة لخدمة قضاياها، ولكن لا يكاد يقتصر الهدف في كثير من البحوث بها على الصالح الشخصي المتمثل في الحصول على درجة علمية أو ترقية وظيفية كما اتضح ذلك من تقرير المجالس القومية المتخصصة، الأمر الذي يتطلب ضرورة توجيه الإنتاج العلمي بجامعة الأزهر إلى المساهمة في خدمة قضايا الأمة وطرح الحلول المناسبة لها، ومن ثم كان هذا البحث.

تساؤلات البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية:

س١: ما القضايا التي تتعرض لها الأمة العربية الإسلامية؟

س٢: ما واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر؟

س٣: ما مدى اختلاف أهمية قضايا الأمة باختلاف متغير الكلية (أصيلة/مستحدثة)، والدرجة الوظيفية (أستاذ/أستاذ م/مدرس) والنوع(ذكر/أنثى)؟

س٤: ما أولويات البحوث التي ينبغي توجيه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر إليها؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١ - التعرف على أهم القضايا التي تتعرض لها الأمة العربية الإسلامية في نواحي الحياة المختلفة.
٢ - الكشف عن واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر.
٣ - توضيح مدى اختلاف أهمية قضايا الأمة باختلاف متغيرات الكلية والدرجة والنوع.
٤ - التوصل إلى أولويات البحوث التي ينبغي توجيه الإنتاجية العلمية بجامعة الأزهر إليها.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١ - يتعرض لموضوع الإنتاجية العلمية التي تحظى باهتمام كبير على مستوى الأفراد والدول على اختلاف مستوياتها.
٢ - قد يفيد البحث في تحديد وتشخيص أهم قضايا الأمة العربية الإسلامية في النواحي المختلفة.
٣ - وضع بعض القضايا الهامة من واقع الأمة أمام المسئولين على طاولة المناقشة والدراسة.
٤ - طرح مجموعة من الموضوعات البحثية الواقعية أمام الباحثين؛ حتى لا يضيع جهدهم في أبحاث عقيمة، لا فائدة من بحثها، ولا جدوى من دراستها.

منهج البحث وأداته:

استخدم البحث المنهج الوصفي للتعرف على أهم القضايا التي تواجه الأمة العربية الإسلامية، وواقع البحث العلمي بجامعة الأزهر، واستعان الباحث باستبانة من تصميمه للكشف عن أهم القضايا التي تتعرض لها الأمة، وقد وجهها الباحث إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر.

مصطلحات البحث:

(أ) الإنتاجية العلمية:

تعرف الإنتاجية في مجال الأعمال بأنها: معدل المخرجات إلى المدخلات، أو العائد إلى التكاليف، بحيث تكون المخرجات ذات علاقة مباشرة بالمدخلات مما يؤدى إلى التوازن بين الجودة والإمكانات(١١٥)، أما الإنتاجية العلمية فيعرفها (رسمى١٩٩٣) بأنها: مجموع الأبحاث والمقالات والكتب التي يحققها الفرد في فترة زمنية محددة، بالإضافة إلى المشاركة في المؤتمرات أو الدوريات العلمية، أو عضوية الجمعيات العلمية، أو الإشراف على الأنشطة العلمية والرسائل البحثية(١١٦)، ويعرفها جوزيف وآخرون(Joseph and Others 1998) بأنها: المخرجات التي تقدمها الجامعة للمجتمع، والتي تقاس بأعداد الخريجين أو عدد ما تنشره هيئة التدريس من بحوث وكتب ومقالات(١١٧)، ويعرفها (الهلالى٢٠٠١) بأنها: نواتج الجهود التي يؤديها أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع(١١٨)، كما تعرفها (ميسون الفيومي ٢٠٠٤) أنها: ما ينشره عضو هيئة

([115]) Massw.Elwillger A.K: Improving producticity, change, Washington, 1995, p.27.

([116]) محمد حسن رسمي: دراسة تحليلية لمفهوم الالتزام وعلاقته بالإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، يناير١٩٩٣، ص٩٦.

([117]) Joseph W.Mcguire and others: The efficient production of reputation, by prestige research universities in the United States, journal of higher education, vol.59, No.4, 1998, P.367.

([118]) الهلالي الشربيني الهلالي: أهم المؤشرات العامة في تقييم جوانب الإنتاجية في الوظائف الجامعية "دراسة تحليلية"، مستقبل التربية العربية، المجلد (٧)، العدد (٢٣)، أكتوبر٢٠٠١، ص١٢٥.

التدريس متمثلا في صورة أبحاث أو مقالات أو كتب مؤلفة أو مترجمة أو الإشراف والمناقشات للرسائل العلمية خلال فترة زمنية محددة(١١٩)، ويعرف الباحث الإنتاجية العلمية كما استخدمها في هذا البحث بأنها: كل ما يصدر عن عضو هيئة التدريس من بحوث علمية أو كتب ومقالات دورية أو محاضرات طلابية أو ندوات علمية أو مؤتمرات علمية إقليمية وعالمية.

(ب) الأمـــــة:

يقصد بها في هذا البحث الأمة العربية الإسلامية؛ وذلك نظرا لتشابه دولها في نواحي الحياة المختلفة، وكذلك في المشكلات والقضايا التي تواجهها، بالإضافة إلى الطبيعة الخاصة التي تنفرد بها كل دولة إسلامية في غير المنطقة العربية، الأمر الذي قد يصعب معه حصر القضايا التي تواجه تلك الدول.

الإنتاجية العلمية كما تعكسها الدراسات السابقة:

فيما يلي يعرض الباحث للإنتاجية العلمية من خلال مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية: فقد كشفت دراسة هربرت وكريستين (Herbret & Kreistine 1980)([١٢٠]) أن هناك علاقة إيجابية بين الإنتاجية والدخل القومي، فكلما زاد الدخل الإضافي زادت كمية الأبحاث العلمية؛ نظرا لأن الدعم المالي الذي يحصل عليه عضو هيئة التدريس يكون حافزا قويا للقيام بأبحاث أخرى، وأوضحت دراسة (توق وزاهر ١٩٨٨)([١٢١]) أن هناك علاقة بين عامل العمر والإنتاجية، فأكبر نسبة من المساهمين

([119]) ميسون الفيومي، مرجع سابق، ص١٤.

([120]) Herbert W.Marsh & Krestine E.Dilm: Academic productivity and faculty supplemental income, journal of higher education, vol051, No.5, PP. 546-555.

([121]) محيي الدين شعبان توق وضياء الدين زاهر، مرجع سابق.

في البحث العلمي هم الأفراد الذين يقعون بين (٥٠-٥٤) بالنسبة لإنتاجية الكتب، وبين (٤٠-٤٤) لإنتاجية البحوث، كما أن هناك علاقة بين الدرجة الأكاديمية والإنتاجية العلمية، فقد حقق أفراد العينة من درجة أستاذ مساعد أعلى نسبة إسهام في إنتاجية الكتب، وأظهرت دراسة سيفين (Svein 1990)([١٢٢]) أن معدل الإنتاج العلمي في العلوم الطبيعية يرتفع عنه في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وقد يرجع ذلك إلى تطور النظام العلمي خاصة مع سرعة إنتاج التكنولوجيا والتقدم العلمي، وأوضحت دراسة سيفين (Svein 1993)([١٢٣]) بعض العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية في أربع جامعات نرويجية خلال ثلاث سنوات، وذكرت أن عمر عضو هيئة التدريس يؤثر على إنتاجه العلمي، وأن وفرة التسهيلات الإدارية تساعد على زيادة الإنتاجية لديه، كما أظهرت دراسة (عبير حشاد ١٩٩٦)([١٢٤]) أن العوامل الأسرية لها تأثير على قلة الإنتاجية عند الإناث، ولم يكن لمكان الحصول على الدكتوراه ولا لنوع الكلية أي تأثير على الإنتاجية العلمية، وكشفت دراسة حنان كفافي (١٩٩٩)([١٢٥]) عن طبيعة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر والعوامل المؤثرة فيها، وتوصلت إلى أنها مرتبطة ارتباطا كبيرا بنظام الترقية في الجامعات، وأثبتت تفوق الإنتاجية العلمية للذكور على الإناث، واعتبرت الاتصالات العلمية بأنواعها المختلفة من أهم العوامل التي تؤثر على إنتاجية العلماء، كما أنه كلما قل العبء التدريسي زادت الإنتاجية العلمية، كما

([122]) Svein Kyvir: Age and scientific productivity difference between fields of learning, higher education, vol.19, no.11, 1990, PP.37-55.

([123]) Svein Kyvir: Academic staff and scientific production, , higher education management, vol.5, No.2, 1993, PP.191-202.

([124]) عبير أحمد حشاد: العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس بالجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٦.

([125]) حنان مصطفى كفافي، مرجع سابق.

حللت دراسة دانيل (Daniel 2000)([126]) الإنتاجية العلمية في بعض الدول، وتوصلت أن هناك اختلافا بين الجامعات من حيث الإنتاج العلمي، ويرجع ذلك إلى وجود تحديات مختلفة تواجه كل جامعة، وتختلف هذه التحديات من جامعة لأخرى، وأهم هذه التحديث بعض أعضاء هيئة التدريس غير المؤهلين الذين أوصت الدراسة بإعادة تأهيلهم لتحسين الإنتاج العلمي، كما أكدت دراسة ميسون الفيومي (٢٠٠٤)([127]) على تأثر الإنتاجية العلمية بعدة عوامل بعضها شخصي (النوع، العمر، الاتصالات العلمية) وبعضها أكاديمي (التخصص، الدرجة العلمية، سمعة الجامعة، ظروف العمل وبيئته) وبعضها مجتمعي (الحرية الأكاديمية، مكانة عضو هيئة التدريس في المجتمع) ونتيجة لكل هذه العوامل تكون الإنتاجية العلمية المتمثلة في الأبحاث والكتب والمقالات وغيرها.

الدراسة الميدانية:

أولا: إجراءات الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى الكشف عن أهم القضايا التي تواجه الأمة العربية الإسلامية، وذلك من خلال استبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر بالقاهرة، وقد اشتملت الاستبانة على خمسة محاور وهى: القضايا الثقافية، القضايا السياسية، القضايا الاجتماعية، القضايا الاقتصادية، القضايا العلمية، وبلغت عباراتها (٥٠)عبارة، ووضع أمام كل عبارة درجات الأهمية الثلاث (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، وفى آخر كل محور عبارة (قضايا أخرى ترون إضافتها)، وقد تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية وبعض الكليات الشرعية والعربية للتحقق من صدقها، وإبداء الرأي حول محاورها وعباراتها، وإضافة أو حذف ما يرونه،

([126]) Daniel Teodorescu: Corre lstes of faculty problication productivity, acrossmation analusis, higher education, vol.39, No.2, March 2000.

([127]) ميسون يوسف الفيومي، مرجع سابق.

وتم حذف مجموعة من العبارات لتصبح (٥٠) عبارة في صورتها النهائية* بدلا من (٦٤) في صورتها المبدئية.

وقد تم حساب ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥٠عضوا، وذلك باستخدام معادلة الفاكرونباخ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

* انظر ملحق رقم (١)

جدول رقم (١)

يوضح معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الخمسة باستخدام معادلة الفاكرونباخ

م	المحور	معامل الثبات	م	المحـــور	معامل الثبات
١	القضايا الثقافية	٠,٦٨٣	٤	القضايا الاقتصادية	٠,٥٦١
٢	القضايا السياسية	٠,٨٠١	٥	القضايا العلمية	٠,٧٦٤
٣	القضايا الاجتماعية	٠,٧٥٤		الدرجة الكلية	٠,٩٠٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٥٦١ - ٠,٨٠١)، بينما بلغت الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٠٩)، وهي معاملات ثبات عالية، مما يشير إلى ثبات الاستبانة، وبالتالي الوثوق بالنتائج التي يمكن التوصل إليها.

وتم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر بالقاهرة باعتبارها الأم التي اكتملت بها جميع التخصصات النظرية والعلمية، كما أنه يعمل بها النسبة الكبيرة من أعضاء هيئة التدريس، وما كليات الأقاليم إلا فروع عنها، وقد بلغت العينة (١٩٨) عضوا موزعة على متغير البحث الثلاثة (الكلية، الدرجة، النوع) كالتالي:

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع العينة على متغيراتها الثلاثة (الكلية، الدرجة، النوع)

الدرجة / الكلية	أستاذ		أستاذ م		مدرس		مجموع
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
أصيلة	٢٤	٢٠	١٨	٨	٢٤	١٢	١٠٦
مستحدثة	٢٠	١٨	١٠	١٤	١٢	١٨	٩٢
مجموع	٤٤	٣٨	٢٨	٢٢	٣٦	٣٠	١٩٨

وقد اختار الباحث كليات الدعوة الإسلامية والدراسات الإسلامية والعربية وأصول الدين والشريعة والقانون لتمثل الكليات الأصيلة، وكليتي التربية والعلوم عن الكليات المستحدثة للذكور، كما اختار كليات الدراسات الإسلامية والعربية، والدراسات الإنسانية، وكلية العلوم ممثلة للإناث.

وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار (كا٢) ch-cquare كأساليب إحصائية، وذلك باستخدام الكمبيوتر من خلال نظام (SPSS).

ثانيا: عرض نتائج الدراسة الميدانية:

سيتم عرض نتائج الدراسة الميدانية وفقا للترتيب التالي:

١- ترتيب محاور الاستبانة من حيث الأهمية.
٢- ترتيب قضايا المحاور من حيث الأهمية.
٣- نتائج الدراسة على عبارات الاستبانة حسب متغير الكلية.
٤- نتائج الدراسة على عبارات الاستبانة حسب متغير الدرجة.
٥- نتائج الدراسة على عبارات الاستبانة حسب متغير النوع.

١- ترتيب محاور الاستبانة من حيث الأهمية.

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات أفراد العينة بصورة مجملة أن المحاور الخمسة التي تكونت منها الاستبانة قد تفاوتت فيما بينها من حيث الأهمية كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٣)
يوضح ترتيب محاور الاستبانة من حيث الأهمية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة * المئوية	الترتيب
١	القضايا الثقافية	٢٥,٥٤	٢,٩٠	٨٥,١٣	٢
٢	القضايا السياسية	٢٢,٠٦	٣,٤٥	٨١,٧٠	٤
٣	القضايا الاجتماعية	٢٤,٠٥	٣,٤١	٨٠,١٧	٥
٤	القضايا الاقتصادية	٢٥,٧٢	٣,٩٤	٨٥,٧٣	١
٥	القضايا العلمية	٢٨,٠٦	٣,٤٤	٨٥,٠٣	٣

* تتأتى هذه النسبة من حاصل ضرب المتوسط الحسابي للمحور (×١٠٠) وقسمة الناتج على الحد الأقصى لدرجة المحور.

يتضح من الجدول السابق أن ترتيب محاور الاستبانة الخمسة من حيث الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة هو كالتالي: القضايا الاقتصادية - الثقافية - العلمية - السياسية - الاجتماعية.

٢ - ترتيب قضايا المحاور حسب الأهمية:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال استجابات أفراد العينة بصورة مجملة أن القضايا المتضمنة في كل محور من المحاور الخمسة للاستبانة قد تفاوتت فيما بينها من حيث الأهمية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

يوضح ترتيب قضايا محاور الاستبانة الخمسة من حيث الأهمية

المحور	م	المتوسط	النسبة* %	الترتيب	المحور	م	المتوسط	النسبة*%	الترتيب
القضايا الثقافية	١	٢,٩٢	٩٧,٣	١	القضايا الاقتصادية	١	٢,٤٠	٨٠	٧
	٢	٢,٣٥	٧٨,٣	٨		٢	٢,٧٤	٩١,٣	٣
	٣	٢,٨٣	٩٤,٣	٢		٣	٢,٧١	٩٠,٣	٥
	٤	٢,٥٤	٨٤,٧	٥		٤	٢,٧٣	٩١	٤
	٥	٢,٢٩	٧٦,٣	١٠		٥	٢,٨٠	٩٣,٣	١
	٦	٢,٣٧	٧٩	٧		٦	٢,٣٤	٧٨	٨
	٧	٢,٨٢	٩٤	٣		٧	٢,٢٤	٧٤,٧	٩
	٨	٢,٥٢	٨٤	٦		٨	٢,٣٤	٧٨	٨
	٩	٢,٣٠	٧٦,٧	٩		٩	٢,٤٥	٨١,٧	٦
	١٠	٢,٥٦	٨٥,٣	٤		١٠	٢,٧٩	٩٣	٢
القضايا السياسية	١	٢,٦٨	٨٩,٣	٢	القضايا العلمية	١	٢,٣٦	٧٨,٧	٩
	٢	٢,٣٥	٧٨,٣	٨		٢	٢,٦٦	٨٨,٧	٤
	٣	٢,٥١	٨٣,٧	٤		٣	٢,٥٨	٨٦	٦
	٤	٢,٣٧	٨٩	٧		٤	٢,٦٥	٨٨,٣	٥
	٥	٢,٦٩	٨٩,٧	١		٥	٢,٥٦	٨٥,٣	٧
	٦	٢,٦٧	٨٩	٣		٦	٢,٥١	٨٣,٦	٨
	٧	٢,٤٤	٨١,٣	٦		٧	٢,٢٦	٧٥,٣	١٠
	٨	٢,٤٧	٨٢,٣	٥		٨	٢,٧٩	٩٣	٢
	٩	١,٨٧	٦٢,٣	٩		٩	٢,١٣	٧١	١١
						١٠	٢,٧١	٩٠,٣	٣
						١١	٢,٨٧	٩٥,٧	١
القضايا الاجتماعية	١	٢,٧٩	٩٣	١					
	٢	٢,٧٧	٩٢,٣	٢					
	٣	٢,٦٨	٨٩,٣	٤					
	٤	٢,٢٣	٧٤,٣	٧					
	٥	٢,٧٦	٩٢	٣					
	٦	٢,٣٥	٧٨,٣	٦					
	٧	٢,٠٩	٦٩,٧	٨					
	٨	١,٨٨	٦٢,٧	١٠					
	٩	٢,٤٩	٨٣	٥					
	١٠	٢,٠٠	٦٦,٧	٩					

* تتأتى هذه النسبة من حاصل ضرب المتوسط الحسابي للمحور (×١٠٠) وقسمة الناتج على (٣) وهى درجة الاستجابة (كبيرة).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن ترتيب عبارات المحور الأول (القضايا الثقافية) من حيث الأهمية من خلال وجهة نظر أفراد العينة بصورة مجملة جاء كما يلي: مواجهة الغزو الفكري، أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية، طرق توصيل حقيقة الإسلام إلى الغرب، قضية الأمية الدينية، حل مشكلة الأمية من وجهة نظر إسلامية، تجديد الخطاب الديني، مواجهة شبهات المستشرقين، اختلاف الاتجاهات والتعصب للرأي، ظاهرة الدعاة الجدد، التصدي لحركات التنصير.

- أن ترتيب عبارات المحور الثاني (القضايا السياسية) من حيث الأهمية حسب استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاء كما يلي: الحرية في التعبير عن الرأي، أساليب تحقيق الوحدة الإسلامية، تحقيق مبدأ الشورى، مواجهة التكتلات العالمية، كيفية محاسبة المسئولين المقصرين، أساليب نزاهة الانتخابات وإتاحة الفرصة لتمثيل الأحزاب المختلفة، مواجهة الوساطة والمحسوبية في تولى المناصب، الصراع العربي الإسرائيلي والطرح المناسب لها، مشكلة التنازع على الحدود بين الدول العربية.

- أن ترتيب عبارات المحور الثالث (القضايا الاجتماعية) من حيث الأهمية حسب استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاء كما يلي: أساليب التربية الأسرية الصحيحة، دراسة التفكك الأسرى ومعالجته إسلاميا، قضية الإدمان وكيفية مواجهتها، طرق مواجهة انحراف الأحداث، الاستفادة من أوقات الفراغ، طرق تحقيق الأمن الاجتماعي، أساليب مواجهة العبوسة، مواجهة الاعتقاد في الخرافات، الادعاء بالتمييز ضد المرأة، أساليب مواجهة الشعور بالملل والفتور.

- أن ترتيب عبارات المحور الرابع (القضايا الاقتصادية) من حيث الأهمية حسب استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاء كما يلي: مشكلة البطالة ووضع الحلو الإسلامية لها، أساليب الاستفادة من الكفاءات البشرية، كيفية وجود سوق عربية مشتركة، تحقيق الأمن الغذائي، أساليب ترشيد الاستهلاك، مشكلة تقص التمويل وطرح بدائل تمويلية جديدة، أساليب مواجهة التكتلات الاقتصادية العالمية، ربط

القبول في الجامعات باحتياجات سوق العمل، التسرب من التعليم وكيفية مواجهته، قضية الديون الخارجية.

- **أن ترتيب عبارات المحور الخامس (القضايا العلمية) من حيث الأهمية حسب استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاء كما يلي: دراسة قضايا البحث العلمي، كيفية وجود إعلام إسلامي كفء، تحقيق جودة التعليم بمراحله المختلفة، طرق الاستفادة من التقدم العلمي للغرب، تحقيق مصداقية الإعلام، تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، أسباب هجرة العقول العلمية، تحديات العولمة وسب مواجهتها، أساليب نقل التكنولوجيا من الدولة المتقدمة، قضية الاستنساخ ونقل الأعضاء وتأجير الأرحام، إمكانية تعريب العلوم التطبيقية.**

٣- نتائج الدراسة على عبارات الاستبانة حسب متغير الكلية:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية على عبارات الاستبانة بمحاورها الخمسة حسب متغير الكلية (أصيلة- مستحدثة) أن معظم العبارات دلالة بدرجة كبيرة وأحيانا متوسطة عند مستوى (٠,٠٥) جاء لصالح الكليات الأصيلة، وأن أقلها جاء لصالح الكليات المستحدثة، كما أن أكثر العبارات جاءت غير دالة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و(كا)٢ لعبارات الاستبانة حسب متغير الكلية (أصيلة -مستحدثة)

المحور		أصية						مستحد ثة							
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		كا٢
	م	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
القضايا التقافية	١	١٠٠	٩٤,٣	٦	٥,٧	–	–	٨٥	٩٢,٤	٦	٦,٥	١	١,١	١,٢٣
	٢	٤٠	٣٧,٧	٦٣	٥٩,٤	٣	٢,٨	٣٩	٤٢,٤	٤٨	٥٢,٢	٥	٥,٤	١,٥٦
	٣	١٠٠	٩٤,٣	٥	٤,٧	١	٠,٩	٧٠	٧٦,١	١٨	١٩,٦	٤	٤,٣	*١٣,٥٢
	٤	٥٥	٥١,٩	٤٩	٤٦,٢	٢	١,٩	٥٨	٦٣	٣١	٣٣,٧	٣	٣,٣	٣,٣٦
	٥	٤٣	٤٠,٦	٥٠	٤٧,٢	١٣	١٢	٤٦	٥٠	٢٩	٣١,٥	١٧	١٩	٥,٢٥
	٦	٤٩	٤٦,٢	٥٥	٥١,٩	٢	١,٩	٤٢	٤٥,٧	٣٥	٣٨	١٥	١٦	*١٤,٠٠

	٧	٩٧	٩١,٥	٩	٨,٥	–	–	٧٣	٧٩,٣	١١	١٢	٨	٨,٧	*١٠,٦٥
	٨	٦١	٥٧,٥	٣٦	٣٤	٩	٨,٥	٥٧	٦٢	٢٨	٣٠,٤	٧	٧,٦	٠,٣٩٨
	٩	٣٧	٣٤,٩	٥٦	٥٢,٨	١٣	١٢	٤٥	٤٨,٩	٣٨	٤١,٣	٩	٩,٨	٣,٩٩
	١٠	٦٣	٥٩,٤	٣٥	٣	٨	٧,٥	٤٩	٦٤,١	٣٠	٣٢,٦	٣	٣,٣	١,٨١
القضايا السياسية	١	٨٦	٨١,١	١٨	١٧	٢	١,٩	٦٠	٦٥,٢	٢٣	٢٥	٩	٩,٨	*٨,٧٥
	٢	٤٦	٤٣,٤	٥٨	٥٤,٧	٢	١,٩	٤١	٤٤,٦	٣٥	٣٨	١٦	١٧,٤	*١٥,٩٥
	٣	٥٧	٥٣,٨	٤٨	٤٥,٣	١	٠,٩	٥٦	٦٠,٩	٢٥	٢٧,٢	١١	١٢	*١٤,٦٧
	٤	٤٣	٤٠,٦	٦١	٥٧,٥	٢	١,٩	٤٨	٥٢,٢	٢٨	٣٠,٤	١٦	١٧,٤	*٢٢,٥٢
	٥	٨٩	٨٤	١٤	١٣,٢	٣	٢,٨	٦٤	٦٩,٦	١٦	١٧,٤	١٢	١٣	*٨,٦٧
	٦	٨٠	٧٥,٥	٢٢	٢٠,٨	٤	٣,٨	٦٦	٧١,٧	١٧	١٨,٥	٩	٩,٨	٢,٩٣
	٧	٤٩	٤٦,٢	٥٦	٥٢,٨	١	٠,٩	٥٢	٥٦,٥	٢٨	٣٠,٤	١٢	١٣	*١٧,٨٣
	٨	٥١	٤٨,١	٥٣	٥٠	٢	١,٩	٥٦	٦٠,٩	٢٤	٢٦,١	١٢	١٣	*١٧,٤٠
	٩	١٥	١٤,٢	٦٥	٦١,٣	٢٦	٢٤,٥	١٤	١٥,٢	٤٩	٥٣,٣	٢٩	٣١,٥	١,٤٦
القضايا الاجتماعية	١	٩١	٨٥,٨	١٠	٩,٤	٥	٤,٧	٧٥	٨١,٥	١٣	١٤,١	٤	٤,٣	١,٠٦
	٢	٩٢	٨٦,٨	١٣	١٢,٣	١	٠,٩	٦٦	٧١,٧	٢١	٢٢,٨	٥	٥,٤	*٧,٨٨
	٣	٨٢	٧٧,٤	٢١	١٩,٨	٣	٢,٨	٦٤	٦٩,٦	٢٠	٢١,٧	٨	٨,٧	٣,٥٤
	٤	٣٢	٣٠,٢	٦١	٥٧,٥	١٣	١٢,٣	٤٢	٤٥,٧	٣٥	٣٨	١٥	١٦,٣	*٧,٥٨
	٥	٩٣	٨٧,٧	١١	١٠,٤	٢	١,٩	٦٦	٧١,٧	١٩	٢٠,٧	٧	٧,٦	*٨,٥٥
	٦	٤٢	٣٩,٦	٦١	٥٧,٥	٣	٢,٨	٤١	٤٤,٦	٤١	٤٤,٦	١٠	١٠,٩	*٦,٧٥
	٧	٢٤	٢٢,٦	٦٣	٥٩,٤	١٩	١٧,٩	٣١	٣٣,٧	٤٣	٤٦,٧	١٨	١٩,٦	٣,٧٢
	٨	١٩	١٧,٩	٥٢	٤٩,١	٣٥	٣٣	٢٣	٢٥	٣٨	٤١,٣	٣١	٣٣,٧	١,٨٢
	٩	٥٧	٥٣,٨	٤٧	٤٤,٣	٢	١,٩	٤٩	٥٣,٣	٣٧	٤٠,٢	٦	٦,٥	٢,٨٢
	١٠	٢٦	٢٤,٥	٥٦	٥٢,٨	٢٤	٢٢,٦	٢٣	٢٥	٤٤	٤٧,٨	٢٥	٢٧,٢	٠,٦٥٧
القضايا الاقتصادية	١	٥١	٤٨,١	٥٢	٤٩,١	٣	٢,٨	٤٣	٤٦,٧	٣٨	٤١,٣	١١	١٢	*٦,٤٧
	٢	٨٧	٨٢,١	١٨	١٧	١	٠,٩	٦٦	٧١,٧	٢٠	٢١,٧	٦	٦,٥	٥,٦٠
	٣	٨٤	٧٩,٢	١٩	١٧,٩	٣	٢,٨	٦٦	٧١,٧	١٩	٢٠,٧	٧	٧,٦	٢,٧٨
	٤	٩٠	٨٤,٩	١٣	١٢,٣	٣	٢,٨	٦٦	٧١,٧	١٨	١٩,٦	٨	٨,٧	*٥,٨١

	٥	٩٠	٨٤,٩	١٥	١٤,٢	١	٠,٩	٧٥	٨١,٥	١١	١٢	٥	٥,٤	٤,٦٨
	٦	٣٣	٣١,١	٦٨	٦٤,٢	٥	٤,٧	٤٥	٤٨,٩	٤٣	٤٦,٧	٤	٤,٣	*٦,٦٣
	٧	٢٤	٢٢,٦	٧٦	٧١,٧	٦	٥,٧	٣٩	٤٢,٤	٤٣	٤٦,٧	١٠	١٠,٩	*١٢,٨٠
	٨	٣٥	٣٣	٧٠	٦٦	١	٠,٩	٤٤	٤٧,٨	٣٨	٤١,٣	١٠	١٠,٩	*١٦,٩٧
	٩	٥٣	٥٠	٤٧	٤٤,٣	٦	٥,٧	٤٨	٥٢,٢	٣٩	٤٢,٤	٥	٥,٤	٠,٩٣
	١٠	٩٥	٨٩,٦	١٠	٩,٤	١	٠,٩	٧٠	٣٦,١	١٦	١٧,٤	٦	٦,٥	*٧,٨٠
القضايا العلمية	١	٣٢	٣٢,٢	٦٧	٦٣,٢	٧	٦,٦	٥٤	٥٨,٧	٣٠	٣٢,٦	٨	٨,٦	*١٨,٩١
	٢	٧٢	٦٧,٩	٣١	٢٩,٢	٣	٢,٨	٥٨	٦٣	٣٠	٣٢,٦	٤	٤,٣	٠,٦٨٠
	٣	٥٩	٥٥,٧	٤٣	٤٠,٦	٤	٣,٨	٦٧	٧٢,٨	١٨	١٩,٦	٧	٧,٦	*١٠,٦٤
	٤	٧٣	٦٨,٩	٣٠	٢٨,٣	٣	٢,٨	٦٥	٧٠,٧	٢١	٢٢,٨	٦	٦,٥	٢,٧
	٥	٥٨	٥٤,٧	٤٦	٤٣,٤	٢	١,٩	٥٧	٦٢	٣٢	٣٤,٨	٣	٣,٣	١,٧٤
	٦	٦٢	٥٨,٥	٤٣	٤٠,٦	١	٠,٩	٤٦	٥٠	٤٠	٤٣,٥	٦	٦,٥	٥,٨
	٧	٢٩	٣٨,٥	٦٥	٥٦,٧	١٢	١١,٣	٤٣	٤٦,٧	٤١	٤٤,٦	٨	٨,٦	*٨,١
	٨	٨٤	٨٨,٧	١١	١٠,٤	١	٠,٩	٧٢	٧٨,٣	١٣	١٤,١	٧	٧,٦	*٦,٦٣
	٩	٣٨	٣٥,٨	٥٨	٥٤,٧	١٠	٩,٤	٣٠	٣٢,٦	٣٠	٣٢,٦	٣٢	٣٤,٨	*٢٠,٤٩
	١٠	٨٣	٧٨,٣	٢٢	٢٠,٨	١	٠,٩	٦٤	٦٩,٦	٢٤	٢٦,١	٤	٤,٣	٣,٣٧
	١١	١٠٠	٩٤,٣	٥	٤,٧	١	٠,٩	٨٠	٨٧	٦	٦,٥	٦	٦,٥	٤,٩٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- فيما يخص المحور الأول (القضايا الثقافية) وجاءت عبارتان دالتان عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة كبيرة لصالح الكليات الأصيلة، وهما: أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية، طرق توصيل حقيقة الإسلام إلى الغرب، وجاءت عبارة (مواجهة شبهات المستشرقين) دالة بدرجة متوسطة لصالح الكليات الأصيلة، بينما جاءت باقي عبارات المحور غير دالة.

*دالة عند مستوى (٠,٠٥).

ب- فيما يخص المحور الثاني (القضايا السياسية) جاءت عبارتان دالتان بدرجة كبيرة لصالح الكليات الأصيلة وهما: أساليب تحقيق الوحدة الإسلامية، الحرية في التعبير عن الرأي، وجاءت عبارتان أخريان دالتان بدرجة متوسطة لصالح الكليات الأصيلة أيضا وهما: الصراع العربي الإسرائيلي، مواجهة الوساطة والمحسوبية، بينما جاءت بعض العبارات دالة بدرجة كبيرة لصالح الكليات المستحدثة، وهى: مواجهة التكتلات العالمية ضد الأمة، أساليب نزاهة الانتخابات، كيفية محاسبة المسئولين المقصرين، أما عبارات المحور فجاءت غير دالة.

ج- فيما يخص المحور الثالث (القضايا الاجتماعية): جاءت عبارتان دالتان بدرجة كبيرة لصالح الكليات الأصيلة وهما: دراسة التفكك الأسرى ومعالجته إسلاميا، قضية الإدمان وكيفية مواجهته، وجاءت عبارتان دالتان بدرجة متوسطة لصالح الكليات الأصيلة وهما: أساليب مواجهة العنوسة المتزايد، طرق تحقيق الأمن الاجتماعي، أما باقي عبارات المحور فجاءت غير دالة.

د- فيما يخص المحور الرابع (القضايا الاقتصادية): جاءت عبارتان دالتان بدرجة كبيرة لصالح الكليات الأصيلة وهما: تحقيق الأمن الغذائي، أساليب الاستفادة من الكفاءات البشرية، وجاءت بعض العبارات دالة بدرجة متوسطة لصالح الكليات الأصيلة وهى: أساليب مواجهة التكتلات الاقتصادية العالمية، ربط القبول في الجامعات باحتياجات سوق العمل، قضية الديون الخارجية، التسرب من التعليم، أما باقي عبارات المحور فجاءت غير دالة.

هـ- فيما يخص المحور الخامس (القضايا العلمية): جاءت عبارة (كيفية وجود إعلام إسلامي كفء) دالة بدرجة كبيرة لصالح الكليات الأصيلة، وجاءت بعض العبارات دالة بدرجة متوسطة لصالح الكليات الأصيلة وهى: أساليب نقل التكنولوجيا من الدول المتقدمة، قضية الاستنساخ ونقل الأعضاء، إمكانية تعريب العلوم التطبيقية، بينما جاءت عبارة (تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس) دالة بدرجة كبيرة لصالح الكليات المستحدثة، أما باقي عبارات المحور فجاءت غير دالة.

٤ - نتائج الدراسة على عبارات الاستبانة حسب متغير الدرجة:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية على عبارات الاستبانة حسب متغير الدرجة (أستاذ - أستاذ م - مدرس) أن معظم العبارات دلالة جاءت بدرجة كبيرة وأحيانا متوسطة عد مستوى (٠,٠٥) لصالح درجة (أستاذ)، وأن أقلها دلالة جاء لصالح درجة (مدرس)، كما جاءت كثير من العبارات غير دالة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و(كا)٢ على عبارات الاستبانة حسب متغير الدرجة (أستاذ - أستاذم - مدرس)

المحور	م	أستاذ						أستاذ مساعد						مدرس						كا٢
		ك		م		ض		ك		م		ض		ك		م		ض		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
القضايا الثقافية	١	٨٠	٩٧,٦	٢	٢,٤	–	–	٤٤	٨٨	٦	١٢	–	–	٦١	٩٢,٤	٤	٦,١	١	١,٥	٧,٠٠
	٢	٣٦	٤٣,٩	٤٥	٥٤,٩	١	١,٢	٢١	٤٢	٢٥	٥٠	٤	٨	٢٢	٣٣,٣	٤١	٦٢	٣	٤,٥	٥,٤٨
	٣	٨٠	٩٧,٦	٢	٢,٤	-	-	٤٣	٨٦	٥	١٠	٢	٤	٤٧	٧١,٢	١٦	٢٤,٢	٣	٤,٥	*٢١,٦٤
	٤	٥١	٦٢,٢	٣٠	٣٦,٦	١	١,٢	٢٨	٥٦	١٩	٣٨	٣	٦	٣٤	٥١,٥	٣١	٤٧	١	١,٥	٥,٠٢
	٥	٣٥	٤٢,٧	٤٠	٤٨,٨	٧	٨,٥	٢٣	٤٦	١٧	٣٤	١٠	٢٠	٣١	٤٧	٢٢	٣٣,٣	١٣	١٩,٧	٦,٩٨
	٦	٣٤	٤١,٥	٤٧	٥٧,٣	١	١,٢	٢٦	٥٢	٢٠	٤٠	٤	٨	٣١	٤٧	٢٣	٣٤٠٨	١٢	١٨,٢	*١٧,٥٥
	٧	٧٥	٩١,٥	٧	٨,٥	-	-	٤٢	٨٤	٧	١٤	١	٢	٥٣	٨٠,٣	٦	٩,١	٧	١٠,٦	*١٢,٤٥
	٨	٥٣	٦٤,٦	٢٢	٢٦,٨	٧	٨,٥	٢٩	٥٨	١٨	٣٦	٣	٦	٣٦	٥٤,٥	٢٤	٣٩,٤	٦	٩,١	٢,٣٣
	٩	٣٥	٤٢,٧	٤٠	٤٨,٨	٧	٨,٥	٢١	٤٢	٢٥	٥٠	٤	٨	٢٦	٣٩,٤	٢٩	٤٣,٩	١١	١٦,٧	٣,١٣
	١٠	٦٠	٧٣,٢	١٨	٢٢	٤	٤,٩	٣٠	٦٠	١٦	٣٢	٤	٨	٣٢	٤٨,٥	٣١	٤٧	٣	٤,٥	*١١,٣٦
القضايا السياسية	١	٦٦	٨٠,٥	١٥	١٨,٣	١	١,٢	٣٤	٦٨	١٠	٢٠	٦	١٢	٤٦	٦٩,٧	١٦	٢٤,٢	٤	٦,١	٨,٠٦
	٢	٣٩	٤٧,٦	٤١	٥٠	٢	٢,٤	٢٢	٤٤	٢٢	٤٤	٦	١٢	٢٦	٣٩,٤	٣٠	٤٥,٥	١٠	١٥,٢	٧,٩٧
	٣	٤٤	٥٣,٧	٣٥	٤٢,٧	٣	٣,٧	٣٣	٦٦	١٤	٢٨	٣	٦	٣٦	٥٤,٤	٢٤	٣٦,٤	٦	٩,١	٤,٥٤

	٤	٣٦	٤٣,٩	٤٥	٥٤,٩	١	١,٢	٢٨	٥٦	١٧	٣٤	٥	١٠	٢٧	٤٠,٩	٢٧	٤٠,٩	١٢	١٨,٢	*١٦,٥٤
	٥	٦٨	٨٢,٩	١٢	١٤,٦	٢	٢,٤	٣٩	٧٨	٨	١٦	٣	٦	٤٦	٦٩	١٠	١٥,٢	١٠	١٥,٢	٨,٨٩
	٦	٦٩	٨٤,١	١١	١٣,٤	٢	٢,٤	٣١	٦٢	١٦	٣٢	٣	٦	٤٦	٦٩,٧	١٢	١٨,٢	٨	١٢,١	*١٣,١٠
	٧	٤٤	٥٣,٧	٣٨	٤٦,٣	-	-	٢٩	٥٨	١٧	٣٤	٤	٨	٢٨	٤٢,٤	٢٩	٤٣,٩	٩	١٣,٦	*١٣,٢٨
	٨	٤٤	٣٥,٧	٣٨	٤٦,٣	-	-	٣٤	٦٨	١١	١٢	٥	١٠	٢٩	٣٤,٩	٢٨	٤٢,٤	٩	١٣,٦	*١٨,٥٣
	٩	٩	١١	٥٢	٦٣,٤	٢١	٢٥,٦	١٠	٢٠	٢٤	٤٨	١٦	٣٢	١٠	١٥,٢	٣٨	٥٧,٦	١٨	٢٧,٣	٣,٤٩
القضايا الاجتماعية	١	٦٩	٨٤,١	١٠	١٢,٢	٣	٣,٧	٤١	٨٢	٤	٨	٥	١٠	٥٦	٨٤,٨	٩	١٣,٦	١	١,٥	٥,٦٠
	٢	٦٨	٨٢,٩	١٤	١٧,١	-	-	٣٤	٦٨	١١	٢٢	٥	١٠	٥٦	٨٤,٨	٩	١٣,٦	١	١,٥	*١٣,٣٤
	٣	٦٦	٨٠,٥	١٥	١٨,٣	١	١,٢	٢٨	٥٦	١٤	٢٨	٨	١٦	٥٢	٧٨,٨	١٢	١٨,٢	٢	٣	*١٧,٩٤
	٤	٢٩	٣٥,٤	٤٢	٥١,٢	١١	١٣,٤	١٧	٣٤	٢٤	٤٨	٩	١٨	٢٨	٤٢,٤	٣٠	٤٥,٥	٨	١٢,١	١,٦٩
	٥	٧٢	٧٨,٨	٩	١١	١	١,٢	٣٩	٧٨	٨	١٦	٣	٦	٤٨	٧٢,٧	١٣	١٩,٧	٥	٧,٦	٦,٥١
	٦	٤٠	٤٨,٨	٤١	٥٠	١	١,٢	٢٤	٤٨	٢١	٤٢	٥	١٠	١٩	٢٨,٨	٤٠	٦٠,٦	٧	١٠,٦	*١٢,١٦
	٧	١٧	٢٠,٧	٥٨	٧٠,٧	٧	٨,٥	١٧	٣٤	٢١	٤٢	١٢	٢٤	٢١	٣١,٨	٢٧	٤٠,٩	١٨	٢٧,٣	*١٨,١٧
	٨	١٥	١٨,٣	٤٦	٥٦,١	٢١	٢٥,٦	١٧	٣٤	٢٤	٤٨	٩	١٨	١٠	١٥,٢	٢٠	٣٠,٣	٣٦	٤٥,٥	*٢٤,٦٨
	٩	٤٦	٥٦,١	٣٦	٤٣,٩	—	—	٢٨	٥٦	١٨	٣٦	٤	٨	٣٢	٤٨,٥	٣٠	٤٥,٥	٤	٦,١	٧,٦
	١٠	٢٥	٣٠,٥	٤٢	٥١,٢	١٥	١٨,٣	١١	٢٢	٣١	٦٢	٨	١٦	١٣	١٩,٧	٢٧	٤٠,٩	٢٦	٣٩,٤	*١٣,٠٩
القضايا الاقتصادية	١	٣٣	٤٠,٢	٤٦	٥٦,١	٣	٣,٧	٢٩	٥٨	١٥	٣٠	٦	١٢	٣٢	٤٨,٥	٢٩	٤٣,٩	٥	٧,٦	٩,٨٨
	٢	٦٨	٨٢,٩	١٤	١٧,١	—	—	٣٦	٧٢	١٠	٢٠	٤	٨	٤٩	٧٤,٢	١٤	٢١,٢	٣	٤,٥	٦,٨٦
	٣	٦٧	٨١,٧	١٣	١٥,٩	٢	٢,٤	٣٦	٧٢	٩	١٨	٥	١٠	٤٧	٧١,٢	١٦	٢٤,٢	٣	٤,٥	٥,٦١
	٤	٧٢	٨٧,٨	١٠	١٢,٢	—	—	٣٤	٦٨	١١	٢٢	٥	١٠	٥٠	٧٥,٨	١٠	١٥,٢	٦	٩,١	*١١,٤٠
	٥	٧٣	٨٩	٨	٩,٨	—	—	٤٠	٨٠	٧	١٤	٣	٦	٥٢	٧٨,٨	١١	١٦,٧	٣	٤,٥	٧,٧٧
	٦	٢٩	٣٥,٤	٥١	٦٢,٢	٢	٢,٤	٢١	٤٢	٢٦	٥٢	٣	٦	٢٨	٤٢,٤	٣٤	٥١,٥	٤	٦,١	٢,٨٩
	٧	٢٧	٣٢,٩	٥١	٦٢,٢	٤	٤,٩	١٨	٣٦	٢٨	٥٦	٤	٨	١٨	٢٧,٣	٤٠	٦٠,٦	٨	١٢,١	٣,٣١
	٨	٣٤	٤١,٥	٤٦	٥٦,١	٢	٢,٤	٢٠	٤٠	٢٧	٥٤	٣	٦	٢٥	٣٧,٩	٣٥	٥٣	٦	٩,١	٣,١٢
	٩	٤٣	٥٢,٤	٣٨	٤٦,٣	١	١,٢	٢٦	٥٢	١٨	٣٦	٦	١٢	٣٢	٤٨,٥	٣٠	٤٥,٥	٤	٦,١	٧,٥٣
	١٠	٧٤	٩٠,٢	٧	٨,٥	١	١,٢	٣٦	٧٢	١١	٢٢	٣	٦	٥٥	٨٣,٣	٨	١٢,١	٣	٤,٥	٧,٩٠
ريا	١	٣١	٣٧,٨	٤٥	٥٤,٩	٦	٧,٣	٢٨	٥٦	١٩	٣٨	٣	٦	٢٧	٤٠,٩	٣٣	٥٠	٦	٩,١	٤,٧١

	٢	٥١	٦٢,٢	٢٩	٣٥,٤	٢	٢,٤	٣٧	٧٤	١٠	٢٠	٣	٦	٤٢	٦٣,٦	٢٢	٣٣,٣	٢	٣	٤,٤٩
	٣	٥٧	٦٩,٥	٢٤	٢٩,٣	١	١,٢	٢٨	٥٦	١٧	٣٤	٥	١٠	٤١	٦٢,١	٢٠	٣٠,٣	٥	٧,٦	٦,٢٠
	٤	٦٦	٨٠,٥	١٥	١٨,٣	١	١,٢	٣٠	٦٠	١٥	٣٠	٥	١٠	٤٢	٦٣,٦	٢١	٣١,٨	٣	٤,٥	*١٠,٧٣
	٥	٥٦	٦٨,٣	٢٥	٣٠,٥	١	١,٢	٢٨	٥٦	١٩	٣٨	٣	٦	٣١	٤٧	٣٤	٥١,٥	١	١,٥	*١٠,٢٦
	٦	٤٢	٥١,٢	٣٧	٤٥,١	٣	٣,٧	٣١	٦٢	١٦	٣٢	٣	٦	٣٥	٥٣	٣٠	٤٥,٥	١	١,٥	٣,٩٠
	٧	٢٦	٣١,٧	٤٧	٥٧,٣	٩	١١	١٨	٣٦	٢٧	٥٤	٥	١٠	٢٨	٤٢,٤	٤٢	٤٨,٥	٦	٩,١	١,٨٢
	٨	٧١	٨٦,٦	١١	١٣,٤	—	—	٣٩	٧٨	٥	١٠	٦	١٢	٥٦	٨٤,٨	٨	١٢,١	٢	٣	*١١,٩٠
	٩	٢٧	٣٢,٩	٣٩	٤٧,٦	١٦	١٩,٥	١٨	٣٦	٢٠	٤٠	١٢	٢٤	٢٣	٣٤,٨	٢٩	٤٣,٩	١٤	٢١,٢	٠,٧٩٣
	١٠	٦٧	٨١,٧	١٥	١٨,٣	—	—	٣٩	٧٨	٦	١٤	٤	٨	٤١	٦٢,١	٢٤	٣٦,٤	١	١,٥	*١٧,٨٨
	١١	٨٠	٩٧,٦	١	١,٢	١	١,٢	٤٠	٨٠	٦	١٢	٤	٨	٦٠	٩٠,٩	٤	٦,١	٢	٣	*١١,٧١
	* دالة عند مستوى (٠,٠٥)																			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- فيما يخص المحور الأول (القضايا الثقافية): جاءت بعض العبارات دالة بدرجة كبيرة لصالح درجة (أستاذ) وهى: أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية، طرق توصيل حقيقة الإسلام إلى الغرب، قضية الأمية الدينية. وجاءت عبارة (مواجهة شبهات المستشرقين حول الإسلام) دالة بدرجة متوسطة لصالح درجة (أستاذ)، أما باقي عبارات المحور فجاءت غير دالة.

ب- فيما يخص المحور الثاني (القضايا السياسية): جاءت عبارة (تحقيق مبدأ الشورى) دالة بدرجة كبيرة لصالح درجة (أستاذ)، وجاءت بعض العبارات دالة بدرجة كبيرة لصالح درجة (أستاذ م) وهى: مواجهة الوساطة والمحسوبية في تولى المناصب، أساليب نزاهة الانتخابات، كيفية محاسبة المقصرين، أما باقي العبارات فجاءت غير دالة.

ج- فيما يخص المحور الثالث (القضايا الاجتماعية): جاءت عبارة (طرق مواجهة انحراف الأحداث) دالة بدرجة كبيرة، وعبارتا (مواجهة الاعتقاد في الخرافات،

---

* دالة عند مستوى (٠,٠٥).

أساليب مواجهة الشعور بالملل) بدرجة متوسطة لصالح درجة (أستاذ) وجاءت عبارة (الإدعاء بالتمييز ضد المرأة) دالة بدرجة متوسطة لصالح درجة (أستاذ م)، بينما جاءت عبارة (دراسة التفكك الأسرى) دالة بدرجة كبيرة، وعبارة (طرق تحقيق الأمن الاجتماعي) دالة بدرجة متوسطة لصالح درجة (مدرس)، بينما جاءت باقي العبارات غير دالة.

د- فيما يخص المحور الرابع (القضايا الاقتصادية): جاءت عبارة (تحقيق الأمن الغذائي) دالة بدرجة كبيرة لصالح درجة (أستاذ)، بينما جاءت باقي عبارات المحور غير دالة.

ه- فيما يخص المحور الخامس (القضايا العلمية): جاءت بعض العبارات دالة بدرجة كبيرة لصالح درجة (أستاذ) وهى: تحقيق مصداقية الإعلام، أسباب هجرة العقول، كيفية وجود إعلام إسلامي كفء، تحقيق جودة التعليم، دراسة قضايا البحث العلمي، أما باقي عبارات المحور فجاءت غير دالة.

٥ - نتائج الدراسة على عبارات الاستبانة حسب متغير النوع:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية على عبارات محاور الاستبانة الخمسة حسب متغير النوع (ذكر/أنثى) أن أكثر العبارات دلالة جاء بدرجة كبيرة تارة ومتوسطة أخرى لصالح الذكور، وأن أقلها دلالة لصالح الإناث، بينما جاءت أكثر العبارات غير دالة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و(كا)٢ لعبارات الاستبانة حسب متغير النوع (ذكر/أنثى)

المحور	م	ذكر						أنثى						كا٢
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
القضايا الثقافية	١	١٠٢	٩٤,٤	٦	٥,٦	—	—	٨٣	٩٢,٢	٦	٦,٧	١	١,١	١,٣٢
	٢	٤٧	٤٣,٥	٥٩	٥٤,٦	٢	١,٩	٣٢	٣٥,٦	٥٢	٥٧,٨	٦	٦,٧	٣,٦٨

	٣	٩٨	٩٠,٧	٧	٦,٥	٣	٢,٨	٧٢	٨٠	١٦	١٧,٨	٢	٢,٢	*٦,١١
	٤	٦١	٥٦,٥	٤٤	٤٠,٧	٣	٢,٨	٥٢	٥٧,٨	٣٦	٤٠	٢	٢,٢	٠,٠٨١
	٥	٥١	٤٧,٢	٤٧	٤٣,٥	١٠	٩,٣	٣٨	٤٢,٢	٣٢	٣٥,٦	٢٠	٢٢,٢	*٦,٥٠
	٦	٤٥	٤١,٧	٦٠	٥٥,٦	٣	٢,٨	٤٦	٥١,١	٣٠	٣٣,٣	١٤	١٥,٦	*١٥,٦٢
	٧	٩٣	٨٦,١	١٣	١٢	٢	١,٩	٧٧	٨٥,٦	٧	٧,٨	٦	٦,٧	٣,٧٠
	٨	٦٢	٥٧,٤	٣٥	٣٢,٤	١١	١٠,٢	٥٦	٦٢,٢	٢٩	٣٢,٢	٥	٥,٦	١,٤٩
	٩	٤٣	٣٩,٨	٥١	٤٧,٢	١٤	١٣	٣٩	٤٣,٣	٤٣	٤٧,٨	٨	٨,٩	٠,٨٨٣
	١٠	٥٨	٥٣,٧	٤٢	٣٨,٩	٨	٧,٤	١٦٤	٧١,١	٢٣	٢٥,٦	٣	٣,٣	*٦,٤٥
القضايا السياسية	١	٨٠	٧٤,١	٢٥	٢٣,١	٣	٢,٨	٦٦	٧٣,٣	١٦	١٧,٨	٨	٨,٩	٣,٩٩
	٢	٤٣	٣٩,٨	٦٣	٥٨,٣	٢	١,٩	٤٤	٤٨,٩	٣٠	٣٣,٣	١٦	١٧,٨	*٢١,١٥
	٣	٦٠	٥٥,٦	٤٥	٤١,٧	٣	٢,٨	٥٣	٥٨,٩	٢٨	٣١,١	٩	١٠	*٥,٨٠
	٤	٥٢	٤٨,١	٥٣	٤٩,١	٣	٢,٨	٣٩	٤٣,٣	٣٦	٤٠	١٥	١٦,٧	*١١,٥٦
	٥	٨٤	٧٧,٨	٢٠	١٨,٥	٤	٣,٧	٦٩	٧٦,٧	١٠	١١,١	١١	١٢,٢	*٦,٤٩
	٦	٧٨	٧٢,٢	٢٥	٢٣,١	٥	٤,٦	٦٨	٧٥,٦	١٤	١٥,٦	٨	٨,٩	٢,٨٧
	٧	٥٦	٥١,٩	٤٩	٤٥,٤	٣	٢,٨	٤٥	٥٠	٣٥	٣٨,٩	١٠	١١,١	*٥,٧١
	٨	٦٣	٥٨,٣	٤١	٣٨	٤	٣,٧	٤٤	٤٨,٩	٣٦	٤٠	١٠	١١,١	٤,٦٧
	٩	١٣	١٢	٨٠	٧٤,١	١٥	١٣,٩	١٦	١٧,٨	٣٤	٣٧,٨	٤٠	٤٤,٤	*٢٨,٨٤
القضايا الاجتماعية	١	٩٢	٨٥,٢	١٣	١٢	٣	٢,٨	٧٤	٨٢,٢	١٠	١١,١	٦	٦,٧	١,٧٢
	٢	٨٤	٧٧,٨	٢٢	٢٠,٤	٢	١,٩	٧٤	٨٢,٢	١٢	١٣,٣	٤	٤,٤	٢,٦٣
	٣	٧٨	٧٢,٢	٢٥	٢٣,١	٥	٤,٦	٦٨	٧٥,٦	١٦	١٧,٨	٦	٦,٧	١,١٢
	٤	٣١	٢٨,٧	٦٧	٦٢	١٠	٩,٣	٤٣	٤٧,٨	٢٩	٣٢,٢	١٨	٢٠	*١٧,٧٨
	٥	٩٠	٨٣,٣	١٤	١٣	٤	٣,٧	٦٩	٧٦,٧	١٦	١٧,٨	٥	٥,٦	١,٣٩
	٦	٤١	٣٨	٦٣	٥٨,٣	٤	٣,٧	٤٢	٤٦,٧	٣٩	٤٣,٣	٩	١٠	*٦,٠٠
	٧	٢٨	٢٥,٩	٧٠	٦٤,٨	١٠	٩,٣	٢٧	٣٠	٣٦	٤٠	٢٧	٣٠	*١٧,٢٤

	٨	٢٠	١٨,٥	٦١	٥٦,٥	٢٧	٢٥	٢٢	٢٤,٤	٢٩	٣٢,٢	٣٩	٤٣,٣	*١٢,١١
	٩	٦٠	٥٥,٦	٤٥	٤١,٧	٣	٢,٨	٤٦	٥١,١	٣٩	٤٣,٣	٥	٥,٦	١,١٥
	١٠	٢١	١٩,٤	٦٣	٥٨,٣	٢٤	٢٢,٢	٢٨	٣١,١	٣٧	٤١,١	٢٥	٢٧,٨	*٦,٢٠

القضايا الاقتصادية	١	٥٤	٥٠	٥٠	٤٦,٣	٤	٣,٧	٤٠	٤٤,٤	٤٠	٤٤,٤	١٠	١١,١	٤,١٦
	٢	٨٥	٧٨,٧	٢٠	١٨,٥	٣	٢,٨	٦٨	٧٥,٦	١٨	٢٠	٤	٤,٤	٠,٥٠٥
	٣	٨٥	٧٨,٧	١٩	١٧,٦	٤	٣,٧	٦٥	٧٢,٢	١٩	٢١,١	٦	٦,٧	١,٤٤
	٤	٨٥	٧٨,٧	٢٠	١٨,٥	٣	٢,٨	٧١	٧٨,٩	١١	١٢,٢	٨	٨,٩	٤,٥٤
	٥	٨٨	٨١,٥	١٧	١٥,٧	٢	١,٩	٧٧	٨٥,٦	٩	١٠	٤	٤,٤	٣,٢٥
	٦	٤٢	٣٨,٩	٦١	٥٦,٥	٥	٤,٦	٣٦	٤٠	٥٠	٥٥,٦	٤	٤,٤	٠,٠٢٧
	٧	٢٥	٢٣,١	٧٤	٦٨,٥	٩	٨,٣	٣٨	٤٢,٢	٤٥	٥٠	٧	٧,٨	*٨,٤٣
	٨	٣٩	٣٦,١	٦٥	٦٠,٢	٤	٣,٧	٤٠	٤٤,٤	٤٣	٤٧,٨	٧	٧,٨	٣,٧١
	٩	٥٣	٤٩,١	٥٢	٤٨,١	٣	٢,٨	٤٨	٥٣,٣	٣٤	٣٧,٨	٨	٨,٩	٤,٦٩
	١٠	٨٩	٨٢,٤	١٧	١٥,٧	٢	١,٩	٧٦	٨٤,٤	٩	١٠	٥	٥,٦	٣,١٦
القضايا العلمية	١	٤٥	٤١,٧	٥٦	٥١,٩	٧	١٦,٥	٤١	٤٥,٦	٤١	٤٥,٦	٨	٨,٩	٠,٩٤٤
	٢	٧٤	٦٨,٥	٣١	٢٨,٧	٣	٢,٨	٥٦	٦٢,٢	٣٠	٣٣,٣	٤	٤,٤	١,٠٢
	٣	٦١	٥٦,٥	٤٣	٣٩,٨	٤	٣,٧	٦٥	٧٢,٢	١٨	٢٠	٧	٧,٨	*٩,٦٣
	٤	٦٨	٦٣	٣٦	٣٣,٣	٤	٣,٧	٧٠	٧٧,٨	١٥	١٦,٧	٥	٥,٦	*٧,٢١
	٥	٥٤	٥٠	٥٣	٤٩,١	١	٠,٩	٦١	٦٧	٢٥	٢٧,٨	٤	٤,٤	*١٠,٧٣
	٦	٦٧	٦٢	٣٩	٣٦,١	٢	١,٩	٤١	٤٥,٦	٤٤	٤٨,٩	٥	٥,٦	*٦,٢٦
	٧	٣١	٢٨,٧	٤٦	٥٩,٣	١٣	١٢	٤١	٤٥,٦	٤٢	٤٦,٧	٧	٧,٨	*٦,٧١
	٨	٩٤	٨٧	١١	١٠,٢	٣	٢,٨	٦٢	٨٠	١٣	١٤,٤	٥	٥,٦	١,٩٦
	٩	٤٤	٤٠,٧	٥٥	٥٠,٩	٩	٨,٣	٢٤	٢٦,٧	٣٣	٣٦,٧	٣٣	٣٦,٧	*٢٣,٦٦
	١٠	٧٩	٧٣,١	٢٧	٢٥	٢	١,٩	٦٨	٧٥,٦	١٩	٢١,١	٣	٣,٣	٠,٧٨٥
	١١	١٠١	٩٣,٥	٤	٣,٧	٣	٢,٨	٧٩	٨٧,٨	٧	٧,٨	٤	٤٠٤	٢,٠٣

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- فيما يخص المحور الأول (القضايا الثقافية): جاءت عبارتان دالتان بدرجة كبيرة لصالح الذكور وهما: أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية، التصدي لحركات التنصير، وجاءت عبارة (مواجهة شبهات المستشرقين) دالة بدرجة متوسطة لصالح الذكور، بينما جاءت عبارة (قضية الأمية الدينية) دالة بدرجة كبيرة لصالح الإناث، أما باقي العبارات المحور فجاءت غير دالة

ب- فيما يخص المحور الثاني (القضايا السياسية): جاءت بعض العبارات دالة بدرجة متوسطة لصالح الذكور وهي: (الصراع العربي الإسرائيلي ، مواجهة الوساطة والمحسوبية، مشكلة التنازع على الحدود، وجاءت عبارتان دالتان بدرجة كبيرة لصالح الذكور وهما: الحرية في التعبير عن الرأي، أساليب نزاهة الانتخابات، بينما جاءت عبارة (مواجهة التكتلات العالمية ضد الأمة) دالة بدرجة كبيرة لصالح الإناث، أما باقي العبارات فجاءت غير دالة.

ج- فيما يخص المحور الثالث (القضايا الاجتماعية): جاءت بعض العبارات دالة بدرجة متوسطة لصالح الذكور وهى: أساليب مواجهة العنوسة، طرق تحقيق الأمن الاجتماعي، مواجهة الاعتقاد في الخرافات، أساليب مواجهة الشعور بالملل، الادعاء بالتمييز ضد المرأة، بينما جاءت باقي العبارات غير دالة.

د- فيما يخص المحور الرابع (القضايا الاقتصادية): جاءت عبارة (قضية الديون الخارجية وكيفية التخلص منها) دالة بدرجة متوسطة لصالح الذكور، بينما جاءت باقي عبارات المحور غير دالة.

ه- فيما يخص المحور الخامس (القضايا العلمية): جاءت عبارة (تحديات العولمة وسبل مواجهتها) دالة بدرجة كبيرة لصالح الذكور، وجاءت عبارتان دالتان بدرجة متوسطة لصالح الذكور أيضا وهما: قضية الاستنساخ ونقل الأعضاء، إمكانية تعريب العلوم التطبيقية. بينما جاءت بعض العبارات دالة بدرجة كبيرة لصالح الإناث وهى: تحقيق الحرية الأكاديمية، تحقيق مصداقية الإعلام، أسباب هجرة العقول، أما باقي عبارات المحور فجاءت غير دالة.

ثالثا: تفسير أهم نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج، وفيما يلي يقدم الباحث تفسيرا لأهم هذه النتائج:

١- جاءت محاور الاستبانة مرتبة من حيث الأهمية كما يلي: القضايا الاقتصادية- القضايا الثقافية- القضايا العلمية- القضايا السياسية- القضايا الاجتماعية: وقد يرجع ذلك إلى أهمية الجانب الاقتصادي بوجه عام؛ إذ أنه لازم لأي مشروع تنموي، ولذلك فهو يأتي على رأس الأولويات التي ينبغي دراستها، بالإضافة إلى حيوية القضايا المندرجة تحته في الاستبانة مثل: وجود سوق عربية مشتركة، أساليب ترشيد الاستهلاك، تحقيق الأمن الغذائي، مشكلة البطالة ووضع الحلول الإسلامية لها، أساليب الاستفادة من الكفاءات البشرية للأمة، أما تأخر القضايا الاجتماعية إلى المرتبة الأخيرة رغم أهمية القضايا المتضمنة فيها، فيمكن إرجاع ذلك إلى أن هذه القضايا رغم أهميتها إلا أنها قد حظيت بنصيب كبير من الدراسة والبحث والمناقشة مثل: التفكك الأسرى، انحراف الأحداث، الإدمان، قضايا المرأة، وتبقى المشكلة كامنة ليست في دراسة هذه القضايا، وإنما في تطبيق النتائج والتوصيات والمقترحات التي تم التوصل إليها وتنفيذها في الواقع.

٢- جاءت أهم القضايا التي تواجه الأمة كما وردت في الاستبانة من وجهة نظر أفراد العينة مرتبة كما يلي: مواجهة الغزو الفكري الذي تتعرض له الأمة- دراسة قضايا البحث العلمي كيفية الاستفادة من نتائجه- أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية- طرق توصيل حقيقة الإسلام إلى الغرب- أساليب التربية الأسرية الصحيحة في ظل التغيرات العصرية: ويمكن إرجاع ذلك إلى أهمية هذه القضايا وضرورة دراستها، كما يتضح ذلك من خلال الوقوف عليها والتأمل فيها، وحاجة الأمة إلى مواجهتها، حيث احتلت مواجهة الغزو الفكر المرتبة الأولى بين عبارات الاستبانة كلها، ولا ينكر منصف خطورة هذا الغزو والآثار المترتبة عليه، الأمر الذي يستدعى دراسته، وتوعية الأمة دائما بخطورته، أما قضايا البحث العلمي من حيث الاهتمام به وضع خريطة بحثية لأولوياته وزيادة الإنفاق عليه

وربطه بالواقع والاستفادة من نتائجه وتطبيق ما توصل إليه، فيحتاج كل هذا إلى مزيد بحث ودراسة؛ حتى يتبوأ البحث العلمي مكانته، ويؤدى دوره ورسالته، ويساهم في حل قضايا الأمة ومشكلاتها، كما تأتى أهمية دراسة كل من أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية وأساليب التربية الأسرية الصحيحة في ظل التغيرات العصرية والتحديات الداخلية والخارجية التي تتعرض لها الأمة، الأمر الذي يستدعى التماسك الداخلي والتسلح بالقيم الأصيلة لمواجهة التيارات الدخيلة، وتأتى ضرورة البحث عن الطرق والوسائل الحديثة التي ينبغي استخدامها في توصيل حقيقة الإسلام إلى الدول الأخرى شعوبا وحكومات؛ وذلك لتصحيح صورته المغلوطة وصورة أتباعه المشبوهة التي فهمها الآخرون عن الإسلام وأتباعه.

٣- جاءت أقل القضايا أهمية كما وردت في الاستبانة من وجهة نظر أفراد العينة مرتبة كما يلي: مشكلة التنازع على الحدود بين الدول العربية- أساليب مواجهة الشعور بالملل والفتور- الإدعاء بالتمييز ضد المرأة- إمكانية تعريب العلوم التطبيقية- أساليب مواجهة العنوسة المتزايدة: ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة كل قضية من هذه القضايا، حيث جاءت مشكلة التنازع على الحدود في المرتبة الأخيرة بين عبارات الاستبانة كلها، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أنه ينبغي ألا تكون هذه مشكلة أصلا، فالأصل أن الدول العربية كلها دولة واحدة متصلة، فلا ينبغي الفصل بينها بحدود، فهي من فعل الاستعمار الذي جزأ الأمة وفرق شعوبها، أما وقد وجدت تلك الحدود فلا يصح أبدا التنازع عليها، ولا تمثل مشكلة الشعور بالملل والفتور قضية عامة تواجه الأمة وتستحق توجيه الإنتاجية العلمية إليها، بل هي مشكلة بعض الأفراد الذين قد لا يجدون عملا يشغلهم وخاصة من الشباب العاطلين، كما أن الإدعاء بالتمييز ضد المرأة دعوى باطلة، فقد بحثت قضايا المرأة قديما وحديثا من زوايا مختلفة، وقد أنزلها الإسلام منزلة عالية، وأعطاها حقوقها كاملة، وتعد هذه الدعوى غريبة ودخيلة على الأمة لتنال من أمنها، وتزعزع استقرارها، فلا ينبغي أن نشغل أنفسنا بها، أما قضية تعريب العلوم التطبيقية فهي قضية شائكة تعددت حولها الآراء وتباينت حولها الاتجاهات، ولكن

الكثيرين وخاصة من المتخصصين في العلوم التطبيقية يرفضون التعريب أصلا، فضلا عن دراسة إمكانيته، وذلك لأن التعريب في نظرهم لا يعدو أن يكون ترجمة، وتبقى مشكلة اختلاف المصطلحات العلمية، ورغم أهمية مشكلة العنوسة وتزايدها إلا أنها ليست كذلك من حيث الدراسة؛ لأن أسبابها قد تكون معلومة لدى الجميع مثل البطالة الشائعة بين الشباب، زيادة المهور، ارتفاع تكاليف الزواج، عدم رغبة بعض الشباب في الزواج، الأمر الذي يستدعى مواجهة تلك الأسباب على مستوى الأبحاث والمؤتمرات والندوات والتوعية الدينية من قبل رجال الدين.

٤- **جاءت أكثر العبارات دلالة حسب متغير الكلية لصالح الكليات الأصيلة: وربما يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة في هذه الكليات والتخصص في العلوم الشرعية والعربية، الأمر الذي يتيح لأعضاء هيئة التدريس بها الإلمام بالقضايا التي تواجه الأمة والتحديات التي تتعرض لها أكثر من نظرائهم في الكليات المستحدثة، فضلا عن عملهم في مجال الدعوة والإرشاد الديني، وحضور بعضهم للندوات والمؤتمرات العربية والإسلامية التي تناقش قضايا الأمة وتحدياتها، مما يجعلهم على دراية وإدراك كبيرين لها، وذلك بخلاف أعضاء هيئة التدريس بالكليات المستحدثة الذين يشتغلون بالجانب العملي المتخصص نظرا لطبيعة ما يقومون بتدريسه.**

٥- **جاءت أكثر العبارات دلالة حسب متغير الدرجة الوظيفية لصالح درجة (أستاذ): وقد يرجع ذلك إلى طبيعة هذه الدرجة العلمية، حيث لا يحصل عليها إلا من له صلة مستمرة بالأبحاث والدراسات والمؤتمرات والندوات، ومن خاض تجارب عملية وواقعية عديدة، الأمر الذي يترتب عليه الخبرة الكبيرة والدراية الواعية والإدراك المستنير لما تمر به الأمة من أزمات، وما تتعرض له من نكبات، وما تواجهه من قضايا، وما يحدق بها من تحديات، وهذا بخلاف درجة (مدرس) حيث لم تكتمل خبراته البحثية بعد، وما زال الطريق أمامه طويلا في مجال البحث والدراسة.**

٦- جاءت أكثر العبارات دلالة حسب متغير النوع لصالح الذكور: وربما يرجع ذلك إلى تفوق الذكور على الإناث قدر ما يعود ذلك إلى كثرة احتكاك الذكور بالواقع، وتعدد اتصالاتهم العلمية داخليا وخارجيا، وكثرة أسفارهم إلى البلاد المختلفة مما قد لا يتاح مثله للإناث خاصة بجامعة الأزهر، الأمر الذي يترتب عليه زيادة الإدراك والدراية بما تتعرض له الأمة العربية الإسلامية من قضايا، وما تواجهه من تحديات ومشكلات.

رابعا: أولويات البحوث التي ينبغي توجيه الإنتاجية العلمية بجامعة الأزهر إليها:

يقدم الباحث فيما يلي أهم القضايا التي تواجه الأمة العربية الإسلامية، والتي ينبغي توجيه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر إليها، وسوف يصنفها الباحث إلى مجالات خمسة وهى: المجال الاقتصادي- المجال الثقافي- المجال العلمي- المجال السياسي- المجال الاجتماعي، وتجدر الإشارة إلى أن هذه القضايا متداخل فيما بينها، ولا يمكن فصلها تماما عن بعضها، ولكن الهدف من تقسيمها هو التصنيف العلمي، وإلا فكل قضية يمكن دراستها من جوانب متعددة، وسيقتصر الباحث على القضايا التي حصلت على تكرارات مرتفعة من أفراد العينة، ونسبة مئوية لا تقل عن (٨٠%) لكل قضية من وجهة نظر أفراد العينة بصورة مجملة، وذلك حسب ترتيبها من الأعلى للأدنى كما يلي:

(أ) في المجال الاقتصادي:

١- مشكلة البطالة ووضع الحلول الإسلامية لها.

٢- أساليب الاستفادة من الكفاءات البشرية والإمكانيات المادية والثروات الطبيعة للأمة.

٣- كيفية وجود سوق عربية مشتركة لمواجهة التكتلات الاقتصادية العالمية.

٤- تحقيق الأمن الغذائي والاكتفاء الذاتي للأمة.

٥- أساليب ترشيد الاستهلاك ومواجهة صور الإسراف والتبذير.

٦- مشكلة نقص التمويل وطرح بدائل تمويلية جديدة.

(ب) في المجال الثقافي:

١- أساليب مواجهة صور الغزو الفكري الذي تتعرض له الأمة.

٢- أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية لمواجهة التيارات الدخيلة.

٣- طرق توصيل حقيقة الإسلام وصورته الصحيحة لغير المسلمين.

٤- قضية الأمية الدينية ودور التربية الإسلامية في مواجهتها.

٥- مواجهة مشكلة الأمية الأبجدية والعلمية من وجهة نظر إسلامية.

٦- تجديد الخطاب الديني بما يوافق الأصول الإسلامية ويناسب متغيرات العصر.

(ج) في المجال العلمي:

١- دراسة قضايا البحث العلمي وكيفية الاستفادة من نتائجه.

٢- كيفية وجود إعلام إسلامي كفء للتوعية الدينية.

٣- كيفية تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة في التعليم بمراحله المختلفة.

٤- طرق وأساليب الاستفادة من التقدم العلمي للغرب.

٥- تحقيق مصداقية الإعلام بوسائله المختلفة

٦- تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٧- أسباب هجرة العقول العلمية للبلاد المتقدمة.

٨- تحديات العولمة وسبل مواجهتها.

(د) في المجال السياسي:

١- كيفية تحقيق الحرية في التعبير عن الرأي دون المساس بالأصول الإسلامية الثابتة.

٢ - أساليب تحقيق الوحدة الإسلامية والمحافظة عليها.

٣ - تحقيق مبدأ الشورى وتطبيقه بطريقة إسلامية صحيحة.

٤ - مواجهة التكتلات العالمية ضد الأمة الإسلامية.

٥ - كيفية محاسبة المسئولين المقصرين وتقديمهم للعدالة.

٦ - أساليب نزاهة الانتخابات وإتاحة الفرصة لتمثيل الأحزاب المختلفة.

(هـ) في المجال الاجتماعي:

١ - أساليب التربية الأسرية الصحيحة في ظل التغيرات العصرية.

٢ - دراسة التفكك الأسرى ومعالجته من وجهة نظر إسلامية.

٣ - قضية الإدمان وكيفية مواجهتها إسلاميا.

٤ - طرق مواجهة انحراف الأحداث وأطفال الشوارع.

٥ - كيفية الاستفادة الصحيحة من أوقات الفراغ.

ملحق رقم (١)

استبانة الكشف عن أهم القضايا التي تواجه الأمة

السيد الأستاذ الدكتور/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإعداد بحث بعنوان: "توجيه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر نحو خدمة قضايا الأمة"، ويقصد الباحث بالإنتاجية العلمية: كل ما يصدر عن عضو هيئة التدريس من بحوث علمية أو كتب أو مقالات أو محاضرات طلابية أو ندوات علمية أو مؤتمرات محلية أو إقليمية أو عالمية أو مناقشات عليمة، كما أنه يقصد بالأمة: الأمة العربية الإسلامية؛ وذلك لأنها تتشابه في نواحي الحياة المختلفة، وبالتالي في القضايا والمشكلات التي تواجهها.

ويسعد الباحث أن يضع بين أيديكم هذه الاستبانة، والتي تهدف إلى الكشف عن أهم القضايا التي تواجه الأمة الإسلامية، والتي ينبغي توجيه الإنتاجية العلمية إليها؛ لبحثها ودراستها في نواحي الحياة المختلفة، والتي قسمها الباحث إلى خمس: ثقافية، سياسية، اجتماعية، اقتصادية، علمية، وذلك من خلال إجابتكم على كل عبارة منها بوضع علامة (P) أمام الاختيار الذي يتفق ووجهة نظركم في واحد فقط من درجات الأهمية الموجودة أمام كل عبارة، وإضافة ما ترونه مناسبا من قضايا في الأماكن المخصصة لذلك، ويؤكد لكم الباحث أن ما تدلون به من إجابات سيكون موضوع سرية تامة، ولن يستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

مع خالص شكري وتقديري على حسن تعاونكم

الباحث،

أولا: بيانات أولية:

يرجى من سيادتكم التكرم بملء هذا الجزء قبل البدء في الإجابة:

- الكلية:

- الدرجة الوظيفية:

- النوع:

ثانيا: عبارات الاستبانة:

م	العبـــــــارة	درجات الأهمية		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
	المحور الأول: القضايا الثقافية:			
١	مواجهة الغزو الفكري الذي تتعرض له الأمة.			
٢	اختلاف الاتجاهات والتعصب للرأي.			
٣	أساليب المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية.			
٤	حل مشكلة الأمية من وجهة نظر إسلامية.			
٥	التصدي لحركات التنصير التي تستهدف بعض المسلمين.			
٦	مواجهة شبهات المستشرقين حول الإسلام.			
٧	طرق توصيل حقيقة الإسلام إلى الغرب.			
٨	تجديد الخطاب الديني بما يوافق الأصول الإسلامية ويناسب متغيرات العصر.			
٩	ظاهرة الدعاة الجدد غير المتخصصين.			
١٠	قضية الأمية الدينية ودور التربية الإسلامية في مواجهتها.			
	* قضايا أخرى ترون إضافتها:			
	المحور الثاني: القضايا السياسية:			
١	أساليب تحقيق الوحدة الإسلامية والمحافظة عليها			
٢	الصراع العربي الإسرائيلي والطرح المناسب له.			
٣	مواجهة التكتلات العالمية ضد الأمة الإسلامية.			
٤	مواجهة الوساطة والمحسوبية في تولى المناصب			
٥	الحرية في التعبير عن الرأي دون المساس بالأصول الإسلامية الثابتة.			
٦	تحقيق مبدأ الشورى وتطبيقه بطريقة إسلامية صحيحة.			
٧	أساليب نزاهة الانتخابات وإتاحة الفرص لتمثيل			

	الأحزاب المختلفة.			
٨	كيفية محاسبة المسئولين المقصرين.			
٩	مشكلة التنازع على الحدود بين الدول العربية.			
	* قضايا أخرى ترون إضافتها:			
	المحور الثالث: القضايا الاجتماعية:			
١	أساليب التربية الأسرية الصحيحة في ظل التغيرات العصرية			
٢	دراسة التفكك الأسرى ومعالجته إسلاميا.			
٣	طرق مواجهة انحراف الأحداث.			
٤	أساليب مواجهة العنوسة المتزايدة.			
٥	قضية الإدمان وكيفية مواجهتها.			
٦	طرق تحقيق الأمن الاجتماعي.			
٧	مواجهة الاعتقاد في الخرافات.			
٨	أساليب مواجهة الشعور بالملل والفتور.			
٩	كيفية الاستفادة الصحيحة من أوقات الفراغ.			
١٠	الإدعاء بالتمييز ضد المرأة.			
	* قضايا أخرى ترون إضافتها:			
	المحور الرابع: القضايا الاقتصادية:			
١	أساليب مواجهة التكتلات الاقتصادية العالمية.			
٢	كيفية وجود سوق عربية مشتركة.			
٣	أساليب ترشيد الاستهلاك.			
٤	تحقيق الأمن الغذائي.			
٥	مشكلة البطالة ووضع الحلول الإسلامية لها.			
٦	ربط القبول في الجامعات باحتياجات سوق العمل.			
٧	قضية الديون الخارجية وكيفية التخلص منها.			

٨	الهدر في التعليم وكيفية مواجهته.			
٩	مشكلة نقص التمويل وطرح بدائل تمويلية جديدة.			
١٠	أساليب الاستفادة من الكفاءات البشرية للأمة.			
	* قضايا أخرى ترون إضافتها:			
	المحور الخامس: القضايا العلمية:			
١	أساليب نقل التكنولوجيا من الدول المتقدمة.			
٢	طرق الاستفادة من التقدم العلمي للغرب.			
٣	تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.			
٤	تحقيق مصداقية الإعلام بوسائله المختلفة.			
٥	أسباب هجرة العقول العلمية للبلاد المتقدمة.			
٦	تحديات العولمة وسبل مواجهتها.			
٧	قضية الاستنساخ ونقل الأعضاء وتأجير الأرحام.			
٨	كيفية وجود إعلام إسلامي كفء للتوعية الدينية.			
٩	إمكانية تعريب العلوم التطبيقية.			
١٠	تحقيق جودة التعليم بمراحله المختلفة.			
١١	دراسة قضايا البحث العلمي وكيفية الاستفادة من نتائجه.			
	* قضايا أخرى ترون إضافتها:			

ورقة عمل حول
تحديات تواجه أستاذ الجامعة والبحث العلمي

إعداد
أ.د/ محمد صبري حافظ محمود
رئيس قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة
كلية التربية – جامعة الأزهر

ورقة عمل حول
تحديات تواجه أستاذ الجامعة والبحث العلمي

إعداد
أ.د/ محمد صبري حافظ محمود
رئيس قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة
كلية التربية – جامعة الأزهر

مقدمة:

تحتاج المجتمعات الحديثة في هذا العصر إلي أن تراجع نظمها وأساليبها ومناهجها، وأن تضع نظماً وأساليب جديدة لمواجهة العصر.

ولعل الاتجاه الحديث في التربية ينادي بضرورة امتلاك الطلاب لبعض المهارات، أو تكوين شيء من الاتجاهات، ومعرفة ما يدور حوله من معلومات، بل هي تكامل كل هذه المعارف والمهارات والاتجاهات ووصولها إلى المتعلم، وهنا يبرز دور أستاذ الجامعة والذي يجعل من هذه المعارف والمهارات التي يكسبها لطلابه نسيجاً قوياً يتلاحم مع شخصياتهم.

ويبدو أنه ليس هناك أوجه خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به أستاذ الجامعة في العملية التعليمية، وفق تحقيق أهداف الجامعة التي يعمل بها، فالجامعة قبل أن تكون مبانٍ واسعة ومعامل ومبانٍ مجهزة عمادها الأول أستاذ الجامعة، والذي يقع عاتقه مهمة كبيرة لا تتمثل في نقل المعرفة فحسب بلا تمتد إلى أبعد من ذلك وهي تخريج أفراد قادرة على التعامل مع كل ما يحيط بالمجتمع من تحديات ومتغيرات.

وهناك تحولات وتغيرات بدأت تفرض نفسها علي المجتمعات وأغراضها وأهدافها وإستراتيجيتها، ولعل هذه التحولات انعكست بدورها علي نواحي الحياة في كافة المجتمعات تمثلت في ظهور النظام العالمي الجديد.

ومن أهم التحولات والتغيرات والتي انعكست بدورها علي كافة نواحي الحياة وعلي رأسها الجامعات: -

- **الثورة العلمية والتكنولوجية ومعضلة الأخذ بها والتواكب مع مستخدماتها.**
- **تحدي العولمة وتداعياته الاقتصادية والثقافية والإعلامية.**
- **الاتجاه نحو الخصخصة.**
- **التكتلات الاقتصادية.**
- **الهيمنة الإعلامية وتحدياتها.**

ولعل هذه التحولات والتغيرات تبدو متشابكة ومتداخلة مع بعضها البعض، ولسنا هنا حول تحديد واضح لتلك المتغيرات ولكن ما يعنينا هو إبراز التحديات التي تواجه أستاذ الجامعة والبحث العلمي، ويمكن إبراز تلك التحديات في صورة تساؤلات تبحث عن إجابات: -

أولاً: تحديات تواجه أستاذ الجامعة:

١- **هل يستوعب طلاب الجامعات بوجه عام هذه المتغيرات والتي تمثل تحديات عديدة وتتزود بمهارات التعامل معها ؟**

٢- **هل علي التربية أن تغير من فلسفتها بأن تعد الفرد للتكيف ومواجهة متغيرات وتحديات المستقبل ؟**

٣- **هل تم تغيير خطط الجامعات لمواجهة تلك التحديات والتعامل معها ؟**

٤- **هل يجد أساتذة الجامعات الوقت الكافي للمناقشة مع الطلاب حول تلك التحديات والمتغيرات وتعليمهم المهارات والقدرات اللازمة للتعامل معها في ظل الإعداد المتزايد لهؤلاء الطلاب.**

٥- **كيف يجد الأساتذة الوقت الكافي ونظام الفصل الدراسي الموجود حالياً لا يسمح إلا بالتدريس قرابة سبعة أسابيع، ونسبة عدد أيام الامتحانات في**

الفصل الدراسي الأول والثاني تكاد تكون مقاربة لنسبة عدد أيام الفصل الدراسي الواحد.

٦- كيف يجد هؤلاء الأساتذة الوقت الكافي وغالبيتهم يلهث وراء انتداب لبعض الساعات في كليات الجامعات الأخرى في ظل الارتفاع الرهيب في مستوى المعيشة.

٧- هل المناهج الجامعية الحالية في سائر الكليات تسمح بقدر كاف بالتفكير العلمي والابتكاري للطلاب، كيف وتكاد تكون غالبيتها بها معلومات عفا عليها الزمان ولا تساير الثورة العلمية العالمية؟

٨- كيف يكسب الأساتذة الطلاب في الدراسات العليا مهارات وأصول البحث العلمي في ظل الأعداد المتزايدة لهم يوماً بعد يوم وفي ظل التهاون التام في الشروط المخصصة للالتحاق بالدراسات العليا؟

٩- كيف ينهض الأساتذة بالدراسات العليا في ظل ظهور مكاتب متخصصة في جمع وتحضير المادة العلمية اللازمة بالأبحاث في مختلف مجالاتها، والإعلانات المتزايدة عنها في وسائل الإعلام المختلفة؟

١٠- كيف يصنع الأساتذة حتى لا يتغير هدف أبحاثنا العلمية من قيمة ينبغي أن تكون شغلنا الشاغل إلى سلعة في سوق البيع والشراء؟

ثانياً: تحديات تواجه البحث العلمي:

بالرغم من أن هذه القضية معروضة على ساحة البحوث والمؤتمرات والندوات، إلا أن الواقع لا يبشر بالخير، ولا يصاحبه أي تقدم أو تغيير يذكر، ولعل ذلك يرجع من وجهة نظري إلى:

- الانخفاض الحاد في الميزانيات المخصصة لقطاع الأبحاث التكنولوجية بمصر (٣٠٠) مليون جنيه سنوياً والقضية الأكبر إذا علمنا أن النسبة المخصصة للبحث العلمي لكل الدول العربية مجتمعة لا يتعدى ٠,٢٤%، بالنسبة لإجمالي

للناتج القومي، والكارثة الأكبر أن إسرائيل وحدها تنفق سنوياً (١٣) مليار دولار على البحث العلمي وحده [١٢٨].

- **أن انخفاض الميزانية المخصصة للبحث العلمي في مصرنا الجميلة ليست السبب الوجيه في تدني البحث العلمي بالجامعات ولكن أين الباحثين الجادين في البحث العلمي؟**
- **أعضاء هيئة التدريس لا ينجزون بحوثاً متميزة، اللهم فيما ندر، ولعل السبب في ذلك انشغالهم الأساسي في التدريس وأعمال الامتحانات وأصبحت الوظيفة الأساسية للجامعات لا صوت يعلو فوق صوت الامتحانات.**
- **كثرة الحديث في الآونة الأخيرة عن قانون الجامعات والتساؤل بصوت عال أين الحديث عن البحث العلمي في مشروعات تطوير الجامعات ؟ أين المناخ العلمي في الجامعات الذي يؤدي إلى الابتكار وإظهار المواهب من أعضاء هيئة التدريس ؟**
- **من يفسر هجرة الأكفاء من أعضاء هيئة التدريس إلى حيث أماكن استثمار المواهب في غير وطنهم.**
- **هل يوجد قانون خاص بالبحث العلمي ينظمه بعيداً عن الجو البيروقراطي المحموم؟**

حقاً أسئلة كثيرة متشابكة ومترابطة مع بعضها البعض الأمر الذي يدعونا إذا ما أريد لأساتذة الجامعات أن يقوموا بدورهم كاملاً في التطوير ومجابهة التحديات أن نبين واقع ذلك وما يحيط به من تيارات فكرية وسياسية واقتصادية، وما يعاني من مشكلات ملحة تؤثر في الحاضر والمستقبل، والأمل كبير في أن تتناولها بحوث ودراسات جامعية.

([128]) نادية جادو، البحث العلمي بين الواقع والمأمول، الأهرام التعليمي، ٢٠٠٧/١/١٣م، ٢٠٠٧/٨١/٢٠، ص٣.

" دعوة للتأمل والإصلاح "

فيما يلي عرض سريع لمجموعة من دعوات الإصلاح تتكامل مع بعضها، وكلها تتصل بعمل أستاذ الجامعة، وتيسر له سبل الإجادة فيها، والإقبال عليها والبحث العلمي والنهوض به، وهكذا نجد أن التحديات التي يواجهها أستاذ الجامعة والبحث العلمي في إدارة الإصلاح الجامعي تكون على مستويين:

١ - مهمة البدء بتنفيذ برامج الإصلاح الجامعي لكي يساير التطورات العالمية والتحديات المعاصرة، مع تيسيره ودعمه ضمن الحدود التي تفرضها القواعد والهياكل التنيظيمة والإجرائية لنظام الإدارة الجامعية القائم.

٢ - إدخال ما يتطلبه برنامج الإصلاح الجامعي من تغيرات في النظام الإداري الراهن.

ولا يغيب عن الأذهان أن أي إصلاح يمس جوانب أخطر شأنا، يكون بطبيعته جزءاً من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البيئة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للنظام التعليمي ومن أهم تلك الدعوات:

- قامت الجامعات في مصر ولها سياسة محددة، في فترة زمنية معينة والأمر الذي ربما يدعو إلي الدهشة والحيرة، هل السياسة التي قامت عليها الجامعة تساير متطلبات وضغوط العصر الحالي؟ وأين تقف حصيلة الجامعات منذ نشأتها بمعايير الرسالة الحقيقية للجامعات في ظل التحديات العالمية ؟

- أن المنظومة الجامعية صممت لتبقى وتتطور بغض النظر عن تغير القيادات سواء على مستوى الإدارة العليا في الجامعة أم الإدارة على مستوى الكليات أو الأقسام، بمعنى أنه يجب أن تسود ثقافة النظام ولا تسود ثقافة الأشخاص.

- معالجة المناهج الجامعية في نطاق ثورة التكنولوجيا والمعرفة وفي أطر التحديات والمتغيرات التي تسود ثقافة العالم وفي نفس الوقت في نطاق مطالب التنمية الشاملة للبلاد، ولا يجب أن ننسي أنه لا يغيب عن الأذهان أن

مهمة تطوير المناهج تعتمد بالدرجة الأولى على أعضاء هيئات التدريب تصوراً، وتخطيطاً، وتطبيقاً.

- **تفعيل الاتفاقات الثقافية مع الجامعات الأوروبية والأجنبية بشكل إجرائي، مع تبادل الأساتذة معهم لفترات محددة للمشاركة في النشاطات التدريسية والبحثية والعالمية، والوقوف على الجديد في نواحي الحياة المختلفة.**
- **خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته أصبحت ضرورة تفرضها متطلبات العصر على جامعات اليوم، وهنا هل أساتذة الجامعة يقومون بدورهم لمواجهة التحديات التي تواجه المجتمع، أم أن هذه الوظيفة تكاد تكون شكلية ولم تفعل بعد بالقدر الكافي؟ لكي تتقابل الجامعات مع المجتمع، لبحث حاجاته والاستجابة لمتطلباته.**
- **السماح لأستاذ الجامعة بإجازة تفرغ علمي مدفوع الأجر كاملاً كل فترة زمنية ولتكن من (٣-٤) سنوات، للوقوف على أحدث التطورات في البحث العلمي، وكافة الجديد في مجال تخصصه، الأمر الذي يمكنه من أن يؤدي دوره كاملاً ويواجه التحديات التي يفرضها العالم من حوله، والمتأمل يجد أن كثيراً من الجامعات تقف وتضع كثيراً من الصعوبات لكي يسافر عضو هيئة تدريس في مؤتمر علمي ولا يحمل الجامعة أية نفقات علمية ولفترة وجيزة جداً تكاد لا تؤثر على خط سير العملية التعليمية.**
- **تعظيم المشاركة الشعبية لكافة قطاعات الدولة في ميزانية البحث العلمي في كل الجامعات.**
- **زيادة النسب المخصصة للبحوث العلمية في الجامعات بوجه عام.**
- **الحرص على تهيئة المناخ العلمي للهيئة المعاونة لإظهار المواهب واستثمار القدرات العلمية**
- **اهتمام الجامعات بالدعم المادي الفعال والمعنوي لأساتذة الجامعات وتوفير كافة الإمكانات اللازمة للقيام بالبحوث مع الحرص على توفير المناخ العلمي**

الجيد داخل الكليات والجامعة والقسم، لأن الجامعة لا تستطيع أن تؤدي رسالتها إلا بتوفير المناخ الجيد لأعضاء هيئة التدريس، والملاحظ أنه يفتقد في الكثير من الجامعات.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن هناك استراتيجيات متعددة للإصلاح التربوي بوجه عام، وأحد هذه الاستراتيجيات هي "التجريب" وهي إستراتيجية تستحوذ على جانب كبير من صانعي السياسات الجامعية ورجال التخطيط، ولقد ثبت أن "تجريب" أي إصلاح على نطاق صغير يمكن التحكم فيه قبل الشروع في إجراء تغيير شامل للنظام بأكمله، ولعل هذه فكرة جذابة تأخذ بها كثير من بلدان العالم المتقدم.

ولعله من المفيد جداً أن يتم التجريب في إحدى الإدارات الجامعية على نطاق صغير مع استعراض الخبرات التي تجمعت لدى عدد من البلدان والتي لجأت إليها كخطوة أولي من خطوات الإصلاح.

ولا شك أن إحدى المشكلات الكبرى لإصلاح الجامعات هي أستاذ الجامعة فالبدء أولاً بالتأمل والإصلاح لأحوال الأساتذة حتماً سيمكنهم من أداء دورهم على الوجه الأكمل، ومجابهة التحديدات في الداخل والخارج ولا ننسى أن إنجاز الجامعات يتوقف إلى حد كبير على عطاء أساتذتها.

ذلك بعض من كل، وعليه فإنه من المهم الاهتمام بتكوين القاعدة العلمية والتكنولوجية سعياً نحو مواجهة هذه المستجدات ولعل في مقدمة عناصر تلك المواجهة إعداد الكوادر العلمية المؤهلة والارتقاء بإنتاجية الأستاذ الجامعي كما وكيفاً ونوعاً بما يتمشى مع طبيعة المستجدات العالمية، وتعظيم طاقات البحث العلمي والتكنولوجي، الأمر الذي يتطلب بالضرورة التغيير في المنظومة الجامعية لتتلاءم مع ما يحدث من نشاط وما يطرأ على المجتمع من تغير، وبعد ذلك نبحث عن جامعاتنا في قوائم أفضل الجامعات عالمياً وأفريقياً.

هل من مجيب على تلك التساؤلات ؟

ورقة بحثية بعنوان
"الاستفادة من نتائج بحوث جامعة الأزهر آلام وآمال"

إعـــداد
أ.د/ محمد شكري وزير عباس
أستاذ أصول التربية
ووكيل كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

ورقة بحثية مقدمة إلي مؤتمر
الاستفادة من بحوث الجامعات الإسلامية في خدمة قضايا الأمة
بعنوان
"الاستفادة من نتائج بحوث جامعة الأزهر آلام وآمال"

إعداد

أ.د/ محمد شكري وزير عباس

أستاذ أصول التربية

ووكيل كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

مقدمة

لأن جامعة الأزهر هي أعرق جامعة علي الإطلاق، فمن المفترض أن البحث العلمي بها يجب أن يكون علي درجة متميزة، تتناسب مع عراقة الجامعة وأصالتها.

والواقع أن هناك الكثير من البحوث التي خرجت من تحت قبة جامعة الأزهر يشهد لها العلماء بالتميز والانفرادية، ولكن هذا التميز وتلك الانفرادية لهذه البحوث إنما يرجع في المقام الأول لجهود الباحثين القائمين عليها.

وقد تشترك جامعة الأزهر مع كثير من الجامعات المصرية في كثير من الأسباب التي يرجع إليها قلة الاستفادة من بحوثها العلمية في خدمة المجتمع، ومن هذه الأسباب التي يرجع إليها قلة الاستفادة من بحوثها العلمية في خدمة المجتمع، ومن هذه الأسباب:

١ - **تسويق البحوث**: إذ إن عدم وجود مؤسسات تتبنى الوقوف على مشكلات المؤسسات الصناعية والثقافة والاجتماعية، ومحاولة وضع حلول لها من خلال أبحاث علمية، ومتابعة الأخذ بتلك الحلول من قبل تلك المؤسسات يعد العائق الأول في قلة الاستفادة من البحوث العلمية.

٢ - **الإحباط من عدم تطبيق نتائج البحوث**: فعلى سبيل المثال هناك العشرات من البحوث، التي عالجت بعض مشكلات التعليم الأزهري سواء في المرحلة

قبل الجامعية أو المرحلة الجامعية، ولكن مازالت نتائج تلك البحوث حبيسة الإدراج، أو على الأرفف دون الاستفادة منها.

٣- **ضعف معايير تقويم الأداء في مجال البحث العلمي**: حيث مازالت عملية تقويم البحوث تتم من خلال آراء اللجان العلمية الدائمة، دون وجود معايير واضحة تضمن جودة البحوث، ومن ثم اعتمادها في المحافل العلمية.

٤- **قلة الاستفادة من المهمات العلمية**: إذ إنه من المفترض أن تخدم المهمات العلمية بالاشتراك مع جهات وجامعات أجنبية قضايا ومشكلات، ذات ارتباط وثيق بالكلية، التي ينتمي إليها الباحث، ولكن بسبب توزيع تلك المهمات العلمية بشكل شخصي، يؤدي إلى عدم جدواها وعدم الاستفادة منها.

٥- **قلة الاهتمام بنتائج المؤتمرات العلمية**: مازالت النظرة إلى المؤتمرات ونتائجها دون المستوى المطلوب من الاهتمام بها، وليس أدل على ذلك قرار رئيس مجلس الوزراء بعدم الصرف على المؤتمرات لأهميتها القصوى في حل قضايا المجتمع.

وفضلاً عن ذلك هناك من الأسباب ذات الأهمية في وقوفها عائقاً في سبيل الاستفادة من البحوث العلمية ومن أهمها:

- قصور الإعداد العلمي.
- الأمانة العلمية.
- سرطان اسمه ألنت.
- التمويل.

أ.د/ محمد شكري وزير عباس
أستاذ أصول التربية
ووكيل كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية